

LA RIFLESSIONE METALINGUISTICA NEI MANUALI D'ITALIANO L2: CASE STUDY

*Claudia Matthiae*¹

1. PREMESSA

Fermo restando che il manuale ideale appartiene alla più romantica delle chimere, ogni volta che inizio un corso d'italiano L2 mi si ripresenta il solito prepotente dubbio amletico: quale libro di testo, fra quelli pubblicati più recentemente, sarà maggiormente adatto alle esigenze del mio gruppo-classe? La prima cosa che faccio d'istinto è scartare quei manuali che, a mio modesto parere, trattano gli studenti da “*minus habens*” come se l'ignoranza – nel senso di non-conoscenza di una lingua – si traducesse in deficienza – nel senso di carenza intellettuale. Ho infatti il brutto vizio di considerare, sempre e costantemente, gli apprendenti molto più agili mentalmente di quanto non ritengano alcuni autori di manuali di italiano per stranieri. Tralasciando però questo primo elemento estremamente personale, i parametri che condizionano la mia scelta sono i seguenti: approccio comunicativo, tipologia dei testi (intesi in senso ampio: dialoghi, interviste, mail, articoli, pubblicità, istruzioni...) autentici o semiautentici, conformità con il livello di competenza del discente (l'eshaustività non è meno pericolosa delle lacune), chiarezza espositiva, grammatica induttiva corredata da schede grammaticali riassuntive (queste ultime preferibilmente collocate alla fine dell'unità), adesione ai principi del *cooperative learning*, varietà degli esercizi/attività, chiavi degli esercizi, trascrizione degli ascolti, test in itinere, e – last but not least – una veste grafica/fotografica/vignettistica accattivante.

Da qualche anno, però, vi è un altro fattore che ho accolto a pieno titolo fra i requisiti da prediligere: la riflessione metalinguistica. A mio avviso manuali per principianti come *Domani* dell'Alma Edizioni e *@erasmus.it* di Universitalia, seppur con forme, dosi e impostazioni glottodidattiche differenti, sono in linea con questa “nuova” modalità d'apprendimento/d'insegnamento grammaticale e non. In questa sede proverò quindi a delineare le caratteristiche precipue dei due libri di testo unicamente sotto il profilo della riflessione metalinguistica.

2. OLTRE LA GRAMMATICA

La recente storia della didattica delle lingue può esser visualizzata con la nota immagine del pendolo che ondeggia fra FOCUS ON FORM e FOCUS ON MEANING. Con l'ampia diffusione dell'approccio comunicativo (acquisizione implicita della grammatica),

¹ Professore di francese e di italiano presso l'Università “La Sapienza” di Roma.

la riflessione metalinguistica ha subito un immancabile contraccolpo, ma dagli anni '90 la *linguistic consciousness* ha recuperato terreno. Non si tratta sic et simpliciter di un mero revival della grammatica (v. l'ormai obsoleto metodo grammaticale - traduttivo) bensì di un «processo di presa di distanza dalla lingua» (Moore, 2005) che riconduce alla lingua e agevolerebbe lo sviluppo della competenza linguistica. Proviamo a fornire ulteriori precisazioni poiché si tratta di un terreno i cui confini sembrano sfuggire a univoche definizioni:

1. «riflessione esplicita sul funzionamento della lingua e sulle proprie produzioni linguistiche che fornisce solide basi all'apprendimento» (Daniela Puolato).
2. «riflessione che contribuisce all'apprendimento della lingua seconda fornendo una base di riferimento categoriale quali riflessioni contrastive» (Gisel, 2004).
3. «riflessione sulla lingua e i suoi usi, non ristretta solo alla capacità di analisi grammaticale» (Luise, 2011).
4. «non solo riflessione sulle componenti di una lingua e le regole che ne governano le relazioni ma anche sulle dimensioni culturali e affettive della lingua» (Nagy, 1996: 28).
5. «capacità di riflettere sulla struttura del linguaggio e di usarlo per spiegare la lingua orale stessa, ovvero per spiegarne il funzionamento andando aldilà della sua funzione comunicativa» (Vignola).

La riflessione metalinguistica è stimolata da attività specifiche e si articola in apposite fasi :

- a) l'osservazione di casi testuali intesi in senso ampio (*noticing*);
- b) il confronto;
- c) la manipolazione;
- d) la formulazione di ipotesi;
- e) la verifica della fondatezza delle ipotesi.

Il discente – da solo, in coppia o in gruppi – è guidato dal docente facilitatore alla scoperta dei molteplici meccanismi che governano la lingua. Tali ingranaggi o “regole” (forse il termine più congruo permane decisamente il primo) riguardano aspetti morfosintattici, grafemici, fonologici, lessicali, testuali o comunicativi.

Lo stile cognitivo sotteso alla riflessione è solitamente quello induttivo: si procede cioè dal particolare al generale secondo il principio dell'*analogia*. L'apprendente quindi, agevolato da apposite consegne, si avventura alla scoperta della lingua e non riceve “passivamente” le nozioni linguistiche e non sopracitate.

A questo punto si potrebbero sollevare alcune critiche alla riflessione metalinguistica. Mi faccio quindi portatrice di due obiezioni, decisamente rilevanti, emerse durante la didattica dell'italiano L2 e/o confermate dalla levata di “scudi” oppositori di alcuni studenti: la prima è di ordine scientifico/biologico, la seconda invece di tipo logistico. A mio avviso sono entrambi fondate e meritano piena considerazione ma, soppesandole attentamente, contengono esse stesse in nuce l'indicazione di una via risolutoria:

1. la psicolinguistica ha da tempo evidenziato l'esistenza di individui con funzioni lateralizzate a sinistra (studenti “portati” per l'*analisi*) e individui con funzioni

lateralizzate a destra (studenti “portati” per l'*analogia*). Un'impostazione rigidamente metalinguistica potrebbe far alzare il filtro affettivo dei primi ostacolandone considerevolmente l'apprendimento;

2. come sottolinea Balboni (2006), i corsi di lingua straniera sono soggetti a vincoli temporali e la riflessione metalinguistica – com'è agevole prevedere – comporta ritmi non proprio velocissimi. Basti pensare al tempo che va necessariamente accordato agli studenti per esplorare un testo e riflettere sui suoi ingranaggi rispetto alla spiegazione grammaticale di stampo tradizionale in cui il docente sciorina le regole e il discente prende passivamente nota...

Ecco quindi affacciarsi la necessità di un salutare quanto saggio compromesso fra “il desiderio induttivo” e la “necessità deduttiva”...²

3. ATTIVITÀ PRETTAMENTE METALINGUISTICHE

A prima vista le tracce – ricorrenti o saltuarie – di riflessione metalinguistica non sono chiaramente evidenziate anche se nelle presentazioni dei manuali d'italiano L2 vi si fa talvolta esplicito riferimento. Infatti, a differenza di quanto avviene per gli ascolti, le nozioni grammaticali, il lessico e gli approfondimenti culturali, non ho riscontrato nei manuali la presenza di un'icona specifica per la riflessione metalinguistica che, tra l'altro, non compare nemmeno “fisicamente” sempre nel medesimo punto delle varie unità. Per la mia ricerca ho preso in considerazione tre manuali di recente pubblicazione dedicati agli apprendenti di livello principiante, adottati in 4 mie classi miste:

1. *Contatto A1-A2* di Loescher Edizioni;
2. *Domani A1* di Alma Edizioni;
3. *@erasmus.it* di Universitalia.

La competenza linguistica A1 rispecchia una scelta ben precisa: volevo sperimentare su menti “vergini” – italianamente parlando – l'effetto delle strategie metalinguistiche. Ho dato ampio spazio alla riflessione metalinguistica attenendomi alle consegne dei manuali stessi. Anche la scelta dei tre libri di testo è tutt'altro che casuale: rispetto ad altre pubblicazioni infatti, seppur con immancabili e rilevanti diversità e gradualità, vi si

² «In realtà, entrambe le impostazioni comportano vantaggi e svantaggi: schematizzando, possiamo dire che un percorso di tipo deduttivo è più facile da realizzare da parte dell'insegnante, più veloce da svolgere e più facile da gestire, ma è anche più noioso e meno motivante per gli studenti, che hanno un ruolo passivo; un percorso di tipo deduttivo è più motivante e coinvolgente per gli studenti, che hanno un ruolo attivo, ma richiede più tempo per essere svolto, richiede un insegnante molto preparato e pronto a gestire richieste e situazioni non previste. Sicuramente quindi l'impianto di fondo di un progetto educativo volto allo sviluppo della competenza comunicativa e metacomunicativa dovrebbe essere di tipo induttivo, ma non è realistico pensare di condurre tutte le attività di riflessione linguistica in maniera induttiva, fosse solo per ragioni di tempo. Citando Balboni (2006) “la mediazione tra desiderio induttivo e necessità deduttiva può essere trovata nell'iniziare per quanto possibile tutte le attività partendo da quanto già noto, su cui costruire una parte del percorso in maniera induttiva, per completare poi le parti più complesse, più lunghe con un intervento frontale, diretto, del docente” » (Luise, 2011, pp. 11-12).

respira un' "aria" comune (centralità dell'apprendente, testi e ascolti semiautentici o autentici, approccio comunicativo, esercizi contestualizzati e non frasette singole isolate...) che funge da sostrato fertile alla riflessione metalinguistica.

Qui di seguito si fornisce un elenco delle principali attività volte a consolidare la competenza metalinguistica presenti nei manuali citati:

- insiemistica (completamento di griglie in base a criteri di omogeneità /disomogeneità, inclusione/esclusione oppure esercizi volti a ordinare secondo criteri precisi);
- esplicitazione (*cloze* di ogni genere, completamento di frasi, richiesta di definizioni sugli ingranaggi grammaticali o comunicativi);
- *puzzle* linguistico;
- ricostruzione di una telefonata;
- produzione di perifrasi;
- incastri, *matching* (collegamenti fra parole, espressioni, ecc. disposte in due colonne);
- attività "trova l'intruso";
- attività "caccia all'errore" (di contenuto, forma, lessico, registro linguistico...);
- attività di grammatica comparata (ad esempio, esistono tante forme di articoli/tanti verbi irregolari al presente nella tua lingua? Dove sono collocati gli aggettivi?);
- produzione di poesie in rima;
- rubrica "cosa ho imparato?".

Come emerge chiaramente, si tratta di attività che non possono prescindere da una partecipazione attiva e attenta del discente, chiamato a "scrivere" la "sua" grammatica lanciandosi alla scoperta dei vari ingranaggi dell'italiano. Lo spirito di osservazione – critica – dell'apprendente vi è infatti costantemente sollecitato. Il discente è chiamato a mettersi in gioco, analizzare, valutare oltre che a effettuare aggiustamenti continui.

Ma come reagiscono gli studenti alla riflessione metalinguistica? I tempi imposti dalla struttura di un determinato corso si sposano o meno con un insegnamento della grammatica fortemente induttivo e cooperativo?

Per trovare una possibile risposta a tale quesito ho deciso di procedere nel modo seguente:

- ho selezionato una sessantina di studenti (da 3 gruppi classe), Erasmus e non, rientranti nella categoria dei giovani adulti e adulti;
- ho scelto soltanto apprendenti che non avevano mai frequentato un corso d'italiano per stranieri – principianti assoluti – e che avevano appreso a scuola una lingua straniera con manuali di stampo "tradizionale" (sostanzialmente mediante il metodo grammatical-traduttivo: grammatica prevalentemente deduttiva con griglie completate, passività del discente, prevalenza dell'insegnamento grammaticale rispetto alla comunicazione);

- li ho sottoposti all'inizio del corso a un apposito questionario – in inglese o in francese volto a stabilire sia il loro modo di apprendere in generale (uditivo, visivo, cinestesico; induttivo/analitico; strutturato/destrutturato...) sia le loro aspettative e i loro obiettivi linguistici;
- la domanda finale del questionario verteva esplicitamente sull'insegnamento della grammatica nel manuale "ideale". Il discente era chiamato a sbarrare delle caselle:
 - poca grammatica ma molte attività per parlare
 - molta grammatica e molte attività per parlare
 - prima la lettura/l'ascolto di un testo e poi la regola grammaticale
 - prima la regola grammaticale e poi la lettura/l'ascolto di un testo
 - studente che scopre la regola grammaticale da solo
 - studenti che scoprono la regola grammaticale in coppia
 - insegnante che spiega ogni regola grammaticale
 - insegnante che guida lo studente alla scoperta della regola grammaticale

La stragrande maggioranza degli alunni selezionati – incredibile ma vero – richiede *molta* grammatica ma anche molti esercizi per parlare, vuole sapere la regola dall'insegnante, ma un 30% si dimostra disponibile a voler anche scoprire la regola con l'insegnante. Un 15% non ha opinioni in proposito.

Poi sono passata dalla teoria alla pratica...

In classe gli alunni reagiscono positivamente e molto positivamente all'autocostruzione esplicita della propria interlingua e la modalità del *cooperative learning* (in coppia e in gruppo) si sposa alla perfezione con la riflessione metalinguistica. In particolare gli apprendenti il cui stile cognitivo è di tipo visivo (v. i principi basilari della Programmazione neurolinguistica) si trovano decisamente a loro agio nello svolgimento delle attività sopracitate implicanti una sistemazione – per l'appunto visiva – delle informazioni apprese, il reperimento e la sottolineatura di parti del discorso.

I discenti induttivi svolgono anch'essi con notevole soddisfazione le attività sopracitate e sono talmente empatici con l'impostazione metalinguistica da cimentarsi in ulteriori riflessioni di ogni genere, questa volta di tipo spontaneo, sulla grammatica in senso stretto ma anche sulla comunicazione e sul lessico.

I discenti con funzioni cerebrali lateralizzate a sinistra – i cosiddetti analitici – rivelano invece indubbe difficoltà oggettive. Questi ultimi infatti sfogliano disperatamente avanti e indietro le pagine dell'unità in cerca di uno schema grammaticale già precostituito, non comprendono le consegne impartite dal docente facilitatore e sono reticenti all'idea di esser chiamati in causa essi stessi dall'autore. Vogliono disporre "*prima*" delle regole per poi poterle applicare e non svolgono di buon grado attività di tipo più creativo in cui l'ingranaggio viene scoperto e "sistematizzato" dallo studente. Si sentono frustrati e palesano le loro difficoltà di apprendimento sbuffando o lamentando l'eccessiva difficoltà dell'attività. Spetta quindi al docente facilitatore sia la scelta di un manuale, come suggerito da Balboni, a modalità "mista" sia

la salutare scelta alternata di attività fortemente induttive con altre di tipo deduttivo al fine di allentare le tensioni degli apprendenti deduttivi.

4. CASE STUDY: *DOMANIE @ERASMUS.IT*

Qui di seguito si analizzeranno i due manuali citati limitatamente all'insegnamento della grammatica e alla riflessione metalinguistica.

A) **Domani (edizione 2010)**

Si parte da un livello 0 di conoscenza dell'italiano per approdare a un livello A1 + dello *European Common Framework*. Basta sfogliare rapidamente tale manuale caratterizzato dall'uso perennemente contestualizzato della lingua, per percepire una presenza costante di griglie vuote o semivuote, pietre miliari nella formazione dell'interlingua dell'apprendente. Colpisce l'ampia proposta di attività originali (da svolgere singolarmente ma più spesso in coppia/gruppi) volte a spronare la riflessione metalinguistica sebbene in alcuni casi – per esempio i verbi in *-ire* come capire che richiedono il suffisso *-isc* al presente indicativo – lo schema grammaticale sia fornito dagli autori del manuale mentre all'alunno si richiede di reperire altri verbi in *-isc* presenti in recensioni.

Al termine del volume è disponibile una *grammatica riassuntiva*, fondamentale per la verifica dell'esattezza delle ipotesi avanzate dal discente. L'apprendente è chiamato costantemente a lavorare per estrapolare termini e manipolare testi, attività prioritaria alla formulazione delle regole grammaticali.

Nella Guida per l'insegnante, si fa riferimento alla centralità dei “*percorsi di riflessione*” e si sottolinea il fatto che «i momenti di analisi – grammaticale, lessicale, stilistica o conversazionale – sono dei veri e propri percorsi di ricerca, che guidano lo studente alla scoperta delle regole che sottendono i testi e che senza i testi sarebbero pura astrazione».

Una novità interessante di questo manuale è la presenza al termine di ogni unità, di un *bilancio* «un'attività di sintesi nella quale lo studente è invitato a riflettere in prima persona sulle funzioni comunicative e sui contenuti linguistico-grammaticali trattati». Tale riflessione metalinguistica conclusiva è sollecitata da una griglia con spazi vuoti che vanno colmati indicando ciò che si è appreso, all'alunno viene inoltre chiesto di consultare l'indice per controllare l'esattezza delle proprie affermazioni.

La grammatica è proposta in maniera giocosa e dinamica oltre a esser sempre rigorosamente contestualizzata. Gli studenti hanno manifestato entusiasmo nelle competizioni linguistiche – v. la gara incentrata sull'individuazione degli articoli – e nei molteplici incastri, abbinamenti o scelte multiple per codificare una regola apprezzando la varietà delle attività grammaticali.

B) **@Erasmus.it (edizione 2011)**

Gli autori di *@erasmus.it*, un manuale destinato prioritariamente agli studenti Erasmus elaborato da docenti di Roma 3, sottolineano come il loro intento programmatico sia quello di voler «fornire strumenti per una riflessione sulle funzioni e sulle strutture dell'italiano». Sempre nell'introduzione, nella sezione dedicata alla grammatica, viene

esplicitato che «l'approccio alla grammatica avviene in modo induttivo... attraverso spazi o momenti di osservazione e ricerca». Gli autori concludono facendo un chiaro riferimento alla “*riflessione metalinguistica*”, obiettivo didattico perseguito mediante molteplici attività di analisi dei testi oltre che grazie ai box “*Attenzione!*”, “*Ti ricordi?*” e a «varie schede grammaticali che sistematizzano le regole, spesso da completare ad opera dello studente». In effetti il manuale prevede un forte coinvolgimento dell'apprendente nell'individuazione, sottolineatura, elaborazione e codifica dei meccanismi grammaticali in apposite griglie, riproposte poi nella versione per così dire istituzionale nelle chiavi delle unità alla stregua della correzione degli esercizi.

Sebbene la grammatica non venga proposta esclusivamente in maniera induttiva – i verbi irregolari al presente, il verbo “piacere” e tutti gli approfondimenti sono forniti, ad esempio, dall’ “alto” – la scoperta “guidata” della regola grammaticale da parte dell'apprendente o di una coppia di discenti mediante una ricca varietà di attività metalinguistiche è certamente prevalente. Basti analizzare la spiegazione del passato prossimo (uso dell'ausiliare *essere* o *avere*) per rilevare il coinvolgimento continuo dell'apprendente negli ingranaggi grammaticali di questo tempo verbale attraverso attività di *noticing*, confronto, manipolazione, formulazione di ipotesi e verifica della loro fondatezza.

La maggior parte degli alunni Erasmus che ha adoperato questo manuale ha sviluppato un'indubbia “sensibilità grammaticale” e una spiccata attitudine al *focus on form* ad ampio raggio – dalle analisi comparative fra lingua materna e lingua italiana alla rilevazione di eventuali errori nella lingua italiana scritta – anche se ciò ha implicato inevitabilmente un certo rallentamento nella progressione dell'apprendimento. Un 15 % di discenti è riuscito a calarsi nei panni dell’ “investigatore grammaticale”, ma ha trovato un po' faticoso il coinvolgimento continuo richiesto dal manuale. Un 10% ha aggirato inizialmente la modalità cooperativa del manuale richiedendo apertamente e ripetutamente l'assistenza del docente, ma poi, piano piano, soprattutto se affiancato da un apprendente induttivo/visivo/intuitivo è entrato nel meccanismo del manuale e ha partorito riflessioni grammaticali!

5. CONCLUSIONI

I manuali che presentano una grammatica fortemente induttiva e molteplici attività di riflessione metalinguistica richiedono effettivamente:

1. notevole impegno da parte dell'apprendente;
2. notevole dispendio di tempo in classe.

Il primo punto non mi sembra un aspetto negativo: se la partecipazione attiva è percepita – il che è avvenuto nella stragrande maggioranza dei casi – come un'avventura positiva, costruttiva e soprattutto didatticamente efficace. Le produzioni scritte e orali degli studenti che hanno adoperato “@erasmus.it”, per esempio, sono state decisamente ben strutturate, precise e sostanzialmente molto corrette; gli studenti che hanno usato “*Domani?*” hanno invece affrontato la grammatica divertendosi, senza faticare e hanno parlato da subito con notevole facilità. Il secondo punto, la questione temporale, rimanda a un'esigenza innegabile ma, a meno che un corso di lingua italiana non venga assimilato a una macchina da corsa, può esser letto come il contraltare di una vera

acquisizione: più tempo non significa assolutamente tempo sprecato ma tempo devoluto alla *linguistic consciousness*.

Il manuale ideale non esiste, si sa.

Forse, come sempre, l'ultima parola – quella decisiva – spetta agli studenti. Al termine di un mio corso d'italiano, nelle osservazioni finali, una studentessa francese mi ha rivelato: « È curioso, capisco meglio l'italiano, ma capisco un po' più anche il francese!» mentre un apprendente arabo mi ha confidato: «Ho imparato che la grammatica non è per capire la lingua ma è la lingua!». Obiettivo metalinguistico centrato...

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbatichio R. (2010), *Riflessione metalinguistica e riflessione metadialogica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Pensa multimedia, Lecce.
- Andorno C., Bosc F. e Ribatta P. (2003), *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia.
- Balboni P. E. (2006), ?????
- Balboni P. E. (2006), *Intercultural Communicative Competence: A Model, La compétence communicative interculturelle: un modèle, La competencia comunicativa: un model*, edizione nelle tre lingue, Guerra, Perugia.
- Balboni P. E. (2006), *The Epistemological Nature of Language Teaching, Nature épistémologique de la didactique des langues, La naturaleză epistemologică de la metodologie de la enșenanza de la lingua*, edizione nelle tre lingue, Guerra, Perugia.
- Berretta M. (1984), *La competenza metalinguistica nella scuola di base*, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 1984, pp. 148/161.
- Chamot A.U (2004), "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching in Electronic", in *Journal of Foreign Language Teaching* (2004), 1 (1), 14-26:
<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>
- Dabène L. (1992), "Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères" in *Repères*, n. 17, pp. 13-21.
- Fiorio D. e Nigro A, *Competenze comunicative e apprendimento linguistico*
http://www.edurete.org/pd/sele_per.asp?id=225
- Galasso R., Sciacca P. (2010), *Capire gli altri con la PNL*, FancoAngeli, Milano.
- Giscl (2004), *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del Ministro Moratti*, <http://www.giscl.org/Doccurricolo%202006.htm>
- Luise M.C. (2011) *Insegnare la grammatica*, Laboratorio Itals- Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia
http://venus.unive.it/film/materiali/accesso_gratuito/Film_modulo_grammatica_a_teorica.pdf
- Metalinguaggio: <http://www.parodos.it/dizionario/metalinguaggio.htm>
- Puolato D., *Introduzione a "Oltre la grammatica"* <http://www.federica.unina.it/lettere-e-filosofia/lingua-francese-3/introduzione-oltre-la-grammatica/> (29/05(2012)

- Nagy, C. (1996) *L'éveil au langage: contribution a l'étude de l'activité metalangagiere de l'enfant à l'école élémentaire*. These de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Quintabà Maria Claudia, *Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans* Mémoire de master 2, recherche, Année universitaire, Université de Grenoble 3, 2009-2010: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568874/en> (visitato il 29/05/2012).
- Rossi F., *Il ruolo dell'insegnamento nell'emergere della competenza metalinguistica* <http://www.unibg.it/dati/bacheca/808/31511.pdf> (visitato il 29/05/2012).
- Schmidt, R. (1990), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness" in R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report No. 9)*, University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, pp. 1-64.
- Valentini C, *Imparare a imparare. Metacognizione e funzione metalinguistica*. <http://www.pavonerisorse.it/meta/meta10.htm> (visitato il 29/05/2012)
- Vignola T. (2002), "La competenza metalinguistica come "ponte" tra la lingua orale e la lingua scritta", in *L'école valdôtaine*, n. 55: <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/12.htm> visitato il 29/05/2012)