

# La narrazione e i suoi linguaggi nella progettazione di attività inclusive nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

Rosella Persi\*, Mirca Montanari\*\*

*Riassunto:* Il presente contributo intende offrire alcuni elementi di riflessione, sia teorici sia operativi, riguardo alla portata pedagogica della narrazione quale dispositivo educativo declinato secondo un'ampia pluralità di linguaggi, tra i quali quello grafico. Quest'ultimo assume significativa valenza in quanto espressione della pienezza e della profondità creativa del mondo infantile e dei suoi fondamentali bisogni formativi. La narrazione di sé, della propria storia, la rivisitazione delle storie altrui, raccontate e/o fruite, innerva una pluralità di dimensioni umane (apprenditivo-cognitive, affettivo-relazionali, emozionali, motivazionali ecc.) che hanno la possibilità di essere convogliate in fertili progettazioni didattiche inclusive, rivolte ai bambini di età scolare e prescolare. In tale prospettiva, gli itinerari educativo-didattici inclusivi presentati si avvalgono positivamente dello strumento formativo della narrazione che prende forma e trasforma i contesti dell'apprendimento, anche grazie alla ricchezza del gesto grafico e delle sue rappresentazioni simboliche. I linguaggi della narrazione, *in primis* quello grafico, innescano, quindi, processi educativo-espressivo-relazionali in grado di rendere i contesti scolastici accessibili a tutti, valorizzando le potenzialità di ogni alunno, nessuno escluso. Al fine di ricostruire e di ri-generare la storia personale e collettiva, in costante e complesso mutamento, a maggior ragione nell'attuale periodo storico post-pandemico, la narrazione quale atto educativo sostanziale apre spazi emotivi e culturali a nuove e sorprendenti possibilità di conoscenza.

*Parole chiave:* narrazione, educazione, linguaggio grafico, progettazione didattica, inclusione.

*English title:* Storytelling and its languages in the design of inclusive activities in pre-school and primary schools

*Abstract:* This contribution focuses on some theoretical and operational elements to reflect on the pedagogical scope of narration as an educational device expressed via several languages, including the graphic one. The latter takes on a significant value as an expression of the fullness and creative depth of the child's world and its fundamental training needs. The narration of oneself, of one's own story, the revisiting of other people's stories, told and/or enjoyed, innervates a plurality of human dimensions (learning-cognitive, affective-relational, emotional, motivational, etc.) that have the possibility of being channeled into fertile inclusive didactic designs,

\*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, [rosella.persi@uniurb.it](mailto:rosella.persi@uniurb.it)

\*\*Università degli Studi della Tuscia, [m.montanari@unitus.it](mailto:m.montanari@unitus.it)

Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Rosella Persi è Autrice dell'Introduzione e del § 2; Mirca Montanari è Autrice del § 3 e delle Conclusioni.

aimed at school and pre-school children. In this perspective, the inclusive educational-didactic itineraries presented make positive use of the formative tool of narration that takes shape and transforms learning contexts, also thanks to the richness of the graphic gesture and its symbolic representations. The languages of narration, first and foremost the graphic language, thus trigger educational-expressive-relational processes capable of making school contexts accessible to all, enhancing the potential of every pupil, no one excluded. In order to re-construct and re-generate personal and collective history, which is constantly and complexly changing, all the more so in the current post-pandemic historical period, narration as a substantial educational act opens up emotional and cultural spaces to new and surprising possibilities of knowledge.

*Keywords:* storytelling, education, graphic language, educational design, inclusion.

## 1 Introduzione

Da sempre grande importanza viene data, da parte di teorici e educatori, al gesto grafico quale strumento e linguaggio privilegiato per narrare, comunicare e relazionarsi. Esiste ormai un'ampia gamma di letteratura che afferma come, già a partire dallo scarabocchio, i bambini trasmettano molteplici messaggi, sia verbali sia gestuali, che vanno accolti, interpretati e compresi (Quaglia, 2012; Travaglini, 2019). I bambini giocano disegnando e mentre disegnano si manifestano con profondità, in senso emotivo-cognitivo-motorio. Il disegno per i piccoli significa espressione, comunicazione e dialogo, occasione per divertirsi e anche per rappresentare, offrire agli altri una chiave di lettura riguardo ai loro stati d'animo affettivo-emotivi e alla loro singolare visione del mondo (Oliverio Ferraris, 2012). Molti mediante il disegno esprimono sé stessi e provano soddisfazione, andando spesso a ricercare il consenso dell'adulto. Il disegno, quale efficace gesto comunicativo, consente ai bambini di dare spazio alle loro emozioni, ai loro pensieri, ai loro desideri, alle loro motivazioni e alle loro istanze, sia conosciute sia sconosciute (Zucchi, 2000). Lavorando con i bambini ci si accorge di quanto ampia sia la gamma di espressioni e di linguaggi che possiedono, i cento linguaggi ricordati da L. Malaguzzi (Edwards *et al.*, 1999), e tutti hanno qualcosa in comune: narrano, raccontano, descrivono e rappresentano una storia. La narrazione si fa disegno prima e racconto scritto quando si è più grandi, ma sempre è traduzione in forma di simboli e di metafore di un vissuto o di una storia, prevalentemente biografica, che si vuole palesare, condividere o, persino, nascondere. La narrazione diviene, pertanto, il filo conduttore del percorso di vita di ognuno, un aspetto della vita di ogni persona che nasce da una storia unica e irripetibile facendola diventare risorsa, desiderio, ricostruzione, ricomposizione e cambiamento. Le storie possono essere personali, nascono da ciò che ci accade e via via impariamo a comprendere e narrarne i contenuti, o possono essere racconti, fiabe narrate da adulti o fruitive tramite diversi strumenti, anche multimediali. Spesso la narrazione diviene peculiare strategia educativa per aiutare i bambini a costruire e capire vicende personali, a interiorizzare regole, a comprendere più profondamente la realtà e a potenziare la creatività individuale e collettiva (Ammanitie Stern, 1991; Dalla-



ri, 2012; Castiglioni, 2013; Biagioli, 2015; Batini, 2022). Mediante il racconto, il bambino si avvia alla comprensione di parole, di immagini, di simboli e di disegni rielaborandoli da altri racconti e fiabe, stimolando, così, la creatività e il pensiero divergente (Vygotskij, 1972; Guilford, 1977; De Bono, 2013). Se potenziate in modo opportuno, le risorse creative possono sicuramente consentire un migliore sviluppo personale e sociale, ma soprattutto valorizzare il passaggio dall'oralità alla scrittura. Di qui la necessità di una riflessione sull'importanza della costruzione e dell'apprendimento del pensiero narrativo che, grazie a un'adeguata progettazione educativa inclusiva, tende a valorizzare e a dare apprezzabile spazio al linguaggio grafico, come una delle sue espressioni maggiormente suggestive e significative.

## ② Narrazione e apprendimento in educazione

La narrazione è un aspetto strettamente correlato alla vita di ogni essere umano (Jedlowski, 2000). Essa rappresenta, oggi così come in passato, lo strumento privilegiato per comunicare, raccontare, conoscere, apprendere, tramandare e conservare memorie ed esperienze. L'ormai nutrita letteratura pedagogica sul tema della narrazione (Ricoeur, 1983; Augeri, 1993; Demetrio, 1996; Bruner, 2002; Cambi, 2002; Bondioli, 2004; Smorti, 2007; Biffi, 2010) sottolinea come essa comporti un profondo coinvolgimento emotivo del soggetto, strettamente legato all'apprendimento, perché generata da esperienze e vissuti esistenziali. D. Demetrio (2012, p. 26) sostiene che

l'educazione e la narrazione fanno parte di noi anche quando, per ipotesi, mai ci trovassimo a spenderle con il loro nome. Non c'è donna o uomo divenuti tali, difatti, che non si sia fin dalla nascita avvalso e 'nutrito' di quanto l'una e l'altra esperienza, sintetizzabile in termini mutati nel tempo, diversi da lingua a lingua, ma universali perché sperimentati in prima persona, sono in grado di offrirci. L'una o l'altra modalità di essere ed agire concorre a formare la nostra intelligenza, le abitudini più elementari, i modi di intendere ed esprimere i sentimenti, l'assunzione di regole necessarie che ci vengono richieste dai modi della convivenza.

Ben si comprende, da queste parole, quanto forte possa essere il legame tra esperienza e narrazione, tra pensiero e linguaggio. Pensiero e linguaggio, dunque, si richiamano e si compenetrano vicendevolmente (Mortari, 2013). Tale rapporto dialettico è stato ben sottolineato da J. Piaget prima e da L.S. Vygotskij (2009/1931) in seguito. Entrambi gli Autori hanno evidenziato la profonda relazione tra l'esperienza e la produzione del pensiero e la sua espressione mediante i differenti e i multidimensionali linguaggi, tra i quali quello grafico-espressivo. È possibile affermare che il gesto grafico sia tanto un linguaggio complesso da interpretare e da conoscere, quanto uno strumento utile per far comprendere, mediante l'osservazione e l'analisi di immagini e di simboli narrativi, quanto si vuol

proporre e far apprendere ai bambini. D'altra parte la narrazione è un'attività in cui tutti veniamo coinvolti fin da piccolissimi nelle varie forme che la letteratura ci propone (Beseghi, 2008; Boero, De Luca, 2009; Filograsso, 2012; Bernardi, 2016): racconti, fiabe, fumetti, cartoni animati, albi illustrati, film (Rivoltella, 2005) letti e interpretati al bambino dall'adulto quando è piccolo e, successivamente, fruiti sempre più in forma autonoma. Mediante queste diverse modalità sia tradizionali che multimediali i bambini, fin dalla più tenera età, iniziano a interagire con le immagini, con le metafore, con le parole narrate dei racconti potenziando la crescita evolutiva. In tale frangente, la lettura di figure e di disegni rappresenta un primo passo di decodificazione del segno. Difatti esistono libri per bambini, i cosiddetti *silent books* (Terrusi, 2012; 2017) che, parlando in tutte le lingue, si rivolgono a tutti utilizzando esclusivamente immagini e illustrazioni con l'intento di stimolare il pensiero e la creatività del lettore, superando le barriere linguistiche e favorendo l'incontro con l'alterità (Arizpe e Styles, 2003; Dallari, 2011; 2013; Arizpe, 2013; Campagnaro, 2013). È, forse, proprio la lettura di figure che, spesso, rappresenta la relazione "narrativa" e la strutturazione della capacità di costruire le storie, spesso mediata dall'adulto. Adulto e bambino, all'interno di questo dinamico processo comunicativo, interagiscono verbalmente a partire da immagini di storie, veicolate dal linguaggio iconico. Osservano le iconografie e iniziano insieme a "leggere" e a interpretare il libro e/o gli altri *medium* educativo-didattici disponibili. In questo processo si avvia una proficua sinergia tra gesto grafico e narrazione che è l'inizio di quella stimolazione dei processi cognitivi nel bambino, promossi anche grazie al *raccontare* e al *raccontarsi* (Rollo, 2007). Da quanto finora esposto, è ben chiaro quanto la narrazione orale e grafico-gestuale dei bambini sia strettamente correlata all'apprendimento e alla costruzione delle rappresentazioni individuali e sociali (Novak e Gowin, 1989). L'ascolto e la riproduzione delle narrazioni innescano processi di "sincronia emotiva" (Goleman, 2005) con gli educatori e con gli altri alunni, favorendo il passaggio dall'intelligenza emotiva alla *competenza sociale* costituente fondamentale dei comportamenti prosociali (Levorato, 2000) profondamente interconnessi a quelli cognitivo-motivazionali (Cornoldi, 1995; Zimmerman, 2002; Waters, *et al.*, 2009; Cornoldi, *et al.*, 2018). Da queste ricerche è emersa la convinzione dell'esistenza di idee anteriori a quelle scientifiche e di natura differente. Si tratta di preconcetti, di concezioni ingenuie, di schemi concettuali, di concezioni addirittura errate. Esse non sono consapevoli, ma vengono usate come modelli esplicativi di fenomeni naturali e di azioni umane. È compito dell'educatore, dunque, portare gli allievi allo sviluppo di una consapevolezza dei modelli esplicativi utilizzati mettendo alla prova il loro livello di efficacia e confrontandoli con altri modelli. Nella costruzione di un progetto l'educatore si interroga, dunque, sulle seguenti questioni: come favorire il processo di cambiamento concettuale? Come portare i bambini dalla visione ingenua della realtà, dall'uso non consapevole dei modelli di spiegazione alla conquista di concetti significativi e pertinenti dallo svolgimento autonomo e autentico? Da queste domande emerge con chiarezza la natura graduale del processo e, quindi, l'opportunità di pre-



vedere delle fasi secondo una teoria di approssimazione successiva al traguardo (Gardner, 2000). Questo cammino può essere compiuto secondo tre modalità: lo sradicamento, il confronto, l'evoluzione. Secondo il primo approccio, aiutare l'apprendimento significa esprimere la diagnosi dell'errore e presentare conoscenze, informazioni pertinenti e alternative rispetto a quelle ingenuie possedute dagli allievi. Questo tipo di procedimento presuppone l'esistenza di conoscenze errate e di conoscenze giuste. Le prime vanno circoscritte e eliminate, le seconde introdotte e acquisite. Secondo l'approccio del confronto, le conoscenze possedute dai bambini non vengono considerate totalmente errate e tali da dover essere drasticamente abbandonate. Si pensa, piuttosto, che esse debbano essere messe a confronto nell'ambito di situazioni in cui si dimostrano inefficaci. Il loro valore viene, quindi, ridimensionato dal momento che in certi casi vengono preferite altre concezioni più valide come modelli di spiegazione. In questo modo nella mente del bambino finiscono per coabitare modelli esplicativi di diversa natura, alcuni dei quali sono frutto delle sue interpretazioni ingenuie; altre sono, invece, il prodotto dell'acquisizione scolastica. L'ultimo approccio riguarda l'evoluzione che si fonda su una teoria evolutiva dell'apprendimento stesso. Il cambiamento si presenta nei termini di un'evoluzione discontinua dal momento che la situazione di apprendimento tende a mobilitare l'attività cognitiva del bambino per fargli costruire conoscenze nuove, provocando gradualmente quelle rotture necessarie per conquistare un diverso modo di pensare, di osservare e di agire. L'ipotesi teorica implicita in questo approccio metodologico consiste nel ritenere che l'evoluzione del sistema cognitivo produce progressivamente ristrutturazioni interne capaci di modificare il modo di funzionare della mente in un tempo più o meno lungo. Nell'ambito di questo percorso s'incontra l'errore che non è qualcosa da condannare e da rifiutare in blocco ma rappresenta, piuttosto, la parte costitutiva del processo di elaborazione delle conoscenze (Ausubel, 2004). L'apprendimento utilizza registri cognitivi che sono in campo psicolinguistico le reti semantiche, il testo e gli schemi. Questa tipologia di registri è adatta alla comprensione di discipline linguistiche e matematiche popolate da forti elementi simbolici, che si tratti sia di linguaggio verbale sia di linguaggio fondato su grafici e numeri. Le scienze sperimentali hanno bisogno di altri registri cognitivi che sono quelli delle rappresentazioni mentali e delle rappresentazioni simboliche (Gardner, 2016). Da queste considerazioni, si possono trarre alcune conclusioni:

1. l'importanza della costruzione delle conoscenze tramite un registro che fa riferimento all'esperienza;
2. l'opportunità di esplorare, di capire e di vivere i contesti come fonte stessa dell'esperienza intesa in modo attivo e coinvolgente a livello comunicativo;
3. l'idea di apprendimento come processo che, essendo fondato sul cambiamento concettuale e sul passaggio dall'interpretazione ingenua all'acquisizione di concetti scientifici, richiede una gradualità nel tempo.

Va ancora sottolineato che gradualismo non significa lento accumulo di conoscenze, ma evoluzione nel modo di pensare. Esso, pertanto, comporta tanto elementi di continuità, quanto elementi di rottura, secondo un processo di riorganizzazione progressiva delle conoscenze al fine di produrre modelli di pensiero esplicativi maggiormente efficaci e saldi, per poter “cambiare strada”, come sostiene opportunamente Morin (2020; 2022), nell’era delle grandi incertezze planetarie amplificate dai devastanti e imprevedibili effetti della pandemia.

### ③ La progettazione narrativa inclusiva nella scuola scolare e prescolare

Di fronte alla complessità dei nuovi scenari educativi (Morin, 2017), influenzati da continui, sconvolgenti e inediti mutamenti – la recente pandemia ne è l’esempio più drammatico – dalla liquidità e dalla iperdigitalizzazione, la narrazione rappresenta un prezioso strumento di lavoro per progettare esperienze formative scolastiche di qualità accessibili a tutti (CAST, 2018; Ghedin *et al.*, 2018; Cottini, 2019; Mangiatordi, 2019; Canevaro e Ianes, 2022). Nell’accogliere e nel riconoscere l’eterogeneità dei bisogni speciali di tutti gli alunni, l’adozione dello strumento narrativo, inteso come linguaggio formativo pluridimensionale (verbale, grafico, artistico, musicale, gestuale-motorio, teatrale ecc.), diventa una fertile occasione educativa per promuovere lo sviluppo delle capacità, delle diverse abilità e dell’autonomia di ognuno (Persi e Montanari, 2021). Tra l’educazione e la narrazione esiste, quindi, una relazione di stretta interdipendenza (Demetrio, 1995) che consente ai docenti, curricolari e specializzati, di comprendere la propria e l’altrui esperienza di vita cercando di trovare innovativi modi di interpretare la realtà, riconoscendo gli alunni come reali protagonisti narranti del loro percorso formativo. Nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, luoghi caratteristici e privilegiati per *raccontare* e *raccontarsi*, docenti e allievi hanno l’opportunità di esprimere dialogicamente la loro esperienza biografica in prospettiva evolutiva, mediante la co-costruzione di percorsi progettuali personalizzati, volti alla rimozione degli ostacoli e delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione (Booth e Ainscow, 2014). In tale ottica, vengono illustrate alcune progettazioni orientate a promuovere e a veicolare il valore dell’inclusione (Zappaterra, 2022) ideate, realizzate e proposte nel contesto scolare e prescolare per dare voce alle esigenze formative degli alunni, con bisogni speciali e non, mediante l’approccio narrativo (Gaspari, 2008) declinato nei vari linguaggi, tra i quali quello grafico. Il progetto *Raccontami una storia* proposto nella scuola dell’infanzia nasce dalla consapevolezza educativa che, oggi come ieri, i bambini desiderano ascoltare, farsi raccontare e raccontare storie che colpiscono il cuore e la mente (Mortari, 2017) proiettandoli verso mondi fantastici e suggestivi. Le narrazioni sono un potente strumento educativo-didattico che permette ai bambini di affrontare la realtà che li circonda, fornendo loro le chiavi per viverla nel migliore dei modi (Canevaro, 2022). Me-



dianche l'identificazione con i protagonisti e le vicende, i piccoli alunni sono stimolati a percorrere e a utilizzare linguaggi creativi, affettivi, linguistici, grafico-espressivi, motori, musicali ecc. che favoriscono il ben-essere a scuola e nei molteplici contesti di vita. La sezione nella quale si è realizzato il progetto in questione fa parte di un Istituto comprensivo della provincia di Pesaro e Urbino. È una sezione omogenea composta da venti alunni di quattro anni tra i quali Luca con "bisogni educativi speciali" – il suo profilo di funzionamento presenta la malattia genetica di Charcot Marie Tooth – dal temperamento socievole e ben inserito nel gruppo dei pari, pur preferendo la compagnia di due suoi coetanei. Luca mostra particolare interesse nell'ascoltare storie, leggere libri e verso le attività proposte, specialmente quelle grafico-pittoriche, accettando con entusiasmo di sperimentare nuove tecniche e diversi materiali. Il gruppo-sezione si dimostra prevalentemente collaborativo, nonostante la partecipazione, da parte di alcuni, sia incostante durante le attività educativo-didattiche proposte a causa di difficoltà nei tempi di attenzione. Il progetto ha avuto come cornice di riferimento le Indicazioni Nazionali (Miur, 2012) laddove affermano: "I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta". Tali concetti scaturiti dal campo d'esperienza *I discorsi e le parole* sono stati integrati dalle stimolazioni provenienti dal campo d'esperienza *Immagini, suoni e colori*, dando luogo ai seguenti obiettivi di apprendimento: 1. saper ascoltare storie e racconti dialogando con adulti e il gruppo dei pari; 2. comprendere semplici e brevi storie illustrate e/o drammatizzate; 3. rappresentare storie e narrazioni utilizzando una pluralità di linguaggi e di tecniche; 4. stimolare la collaborazione e la creatività operosa (Pinto Minerva e Vinella, 2012). L'unità d'apprendimento si è articolata in quattro fasi che si sono succedute nella prima parte dell'anno scolastico, secondo un'organizzazione degli spazi e dei tempi favorevole alla costruzione di un ambiente educativo flessibile e inclusivo, anche grazie all'adozione di diversificate strategie didattiche (gioco, *circle time*, narrazione, *peer tutoring*, lavoro nel piccolo gruppo ecc.). La prima attività ha visto l'ingresso in sezione del Cantastorie, un personaggio di fantasia fisicamente presente in aula, che ha mostrato ai bambini una valigia misteriosa contenente libri di vario formato, dimensioni e tipologia (sensoriali, *pop-up*, audiolibri, *silent book* ecc...), relativi a storie sugli animali. Luca è stato coinvolto, in prima persona, nell'apertura della valigia. Successivamente, il Cantastorie ha intrattenuto i bambini leggendo loro alcune brevi storie e regalando a ogni alunno un biglietto per uno spettacolo teatrale. I bambini sono stati invitati a fruire del materiale didattico a loro disposizione, mentre le insegnanti hanno realizzato un video, successivamente proiettato alla Lim in sezione. La registrazione delle emozioni e delle verbalizzazioni prodotte durante questo sorprendente incontro ha educativamente consentito di promuovere e attivare nei bambini un ascolto attivo e una fertile condivisione dei significati emotivi vissuti (Riva, 2004). Con il *circle time* in aula si è concluso l'episodio di innesco dell'intero progetto. Nella seconda attività, i bambini sono stati i

protagonisti dell'uscita didattica al teatro comunale della loro cittadina dove hanno trovato ad accoglierli il loro amico Cantastorie che li ha accompagnati ad assistere allo spettacolo interattivo "Esopo e Fedro: le favole", promosso dalla compagnia teatrale locale. Tra le favole rappresentate, i bambini hanno avuto l'opportunità di fruire della messa in scena de: *Il lupo e l'agnello*, *La volpe e la cicogna*, *La cicala e la formica*, *La zanzara e il leone*. Luca ha partecipato all'esperienza teatrale a diretto contatto con gli attori che lo hanno coinvolto attivamente nelle narrazioni. Nella terza fase del progetto gli alunni sono stati invitati a giocare con le storie di cui hanno fatto esperienza nelle precedenti giornate scolastiche. Le insegnanti hanno proposto a tutta la sezione, suddivisa per sottogruppi, differenti attività ludico-didattiche a rinforzo della comprensione delle storie raccontate e condivise al fine di giocare con le parole e di sperimentare i primi approcci alla lingua scritta, anche nella prospettiva della prevenzione delle difficoltà grafo-motorie (Bravar *et al.*, 2014; Pratelli, 2022). Gli alunni si sono divertiti ad apprendere ludicamente tramite il materiale didattico diversificato inerente le narrazioni sugli animali (*memory* da tavolino e *memory* interattivi al *tablet*), oltre a giocare verbalmente con brevi filastrocche animate e/o recitate, a cimentarsi nella lettura di storie per immagini e nella ricostruzione delle stesse suddivise in sequenze temporali. In tale fase, Luca ha estratto i contrassegni formando così i gruppi che si sono alternati negli angoli esperienziali allestiti *ad hoc*. Nel quarto *step* è stato organizzato in sezione un laboratorio grafico-espressivo-artistico. Le insegnanti hanno disposto sul pavimento e sul tavolo dei grandi fogli bianchi su cui i bambini hanno potuto utilizzare creativamente i colori secondo le tecniche espressive preferite (colori a tempera, a dita, a cera, spugnette, acquerelli ecc.). Gli alunni hanno usufruito di uno sfondo-stimolo alle pareti dell'aula con affisse le fotografie dell'incontro con il Cantastorie e dell'esperienza a teatro. Suddivisi in piccoli gruppi, hanno utilizzato strumenti e materiali di vario genere per creare maxi-rappresentazioni grafico-pittoriche, a testimonianza della raffinata arte dei bambini (Montanari, 2001), che sono state esposte nella mostra di fine anno allestita nei locali della scuola. Luca ha partecipato all'ultima attività, nel piccolo gruppo, affiancato da un compagno *tutor*. La documentazione del progetto è stata realizzata tramite: *reportage* fotografico e video – pubblicato nel sito della scuola– *report* narrativi delle insegnanti e della tirocinante universitaria. In ottica autovalutativa, le insegnanti hanno redatto un *report* narrativo finalizzato a svolgere una revisione critica del proprio operato, in modo da operare eventuali revisioni in prospettiva riflessiva, adottare modifiche, assumere consapevolezza degli effetti indesiderati e proporre adattamenti migliorativi. Inoltre, è stato realizzato un cartellone collettivo dove sono state riprodotte le immagini riferite alle attività svolte. Ogni bambino, a turno, ha contrassegnato graficamente il suo gradimento rispetto alle attività realizzate. Il secondo progetto didattico dal titolo *Comunicare per...*, proposto in una classe quinta della scuola primaria a tempo pieno di un Istituto comprensivo della provincia di Pesaro e Urbino, ha inteso sperimentare diverse forme di scrittura integrando il lessico, i testi e le forme grafiche con materiale multimedia-



le. Ispirandosi agli orientamenti dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), tale intervento progettuale ha tenuto in considerazione gli assi multidimensionali dell'accessibilità e della sostenibilità nell'ottica di garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni alunno, valorizzando le differenze come risorse e opportunità da attivare e da riconoscere. Il gruppo-classe è composto da ventidue alunni tra i quali Anna, bambina sensibile e collaborativa, che presenta un ritardo cognitivo lieve. In generale, gli alunni manifestano partecipazione, impegno e interesse per le attività didattiche proposte all'interno di un clima di classe prevalentemente positivo e costruttivo nel quale emergono senso di appartenenza e un buon livello di autonomia, sia individuale sia collettiva. Le attività didattiche progettate sono state sviluppate tenendo conto dei seguenti obiettivi di apprendimento riferiti alle discipline prevalenti, ossia italiano e tecnologia: 1. interagire in modo collaborativo in una conversazione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta e personale, formulando domande e dando risposte; 2. proporre domande pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto; 3. usare nella lettura di vari tipi di testo opportune strategie per analizzare il contenuto; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione; 4. leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per trovare spunti dai quali parlare o scrivere; 5. produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni; 6. esprimere per iscritto esperienze, emozioni e stati d'animo sotto forma di diario; 7. sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali. L'unità di apprendimento *Comunicare per...* si è articolata in sei *step* che hanno attraversato la seconda parte dell'anno scolastico, tenendo conto sia dell'organizzazione inclusiva dei tempi e degli spazi sia dell'utilizzo di differenti strategie didattiche: lezione frontale e partecipata, *circle time*, didattica laboratoriale, *peer tutoring* ecc. Protagonisti dell'attività d'innescò sono stati la Signora Lettera e il Signor Diario, personaggi di fantasia realmente presenti in aula, che hanno offerto ai bambini l'occasione di fruire attivamente della condivisione di materiale e di strumenti differenziati (libri di varie dimensioni e formato, video, *tablet* ecc.), relativi alla tematica della narrazione diaristica, della comunicazione via lettera e/o e-mail e dell'autobiografia. Durante l'incontro Anna ha svolto un ruolo attivo e partecipe nell'accogliere e nell'aiutare i due personaggi mediatori a distribuire i sussidi didattici tra i compagni. In tale attività l'alunna ha avuto modo di coinvolgersi in prima persona per sviluppare al meglio le sue risorse, soprattutto quelle di natura relazionale. Dopo aver sperimentato il materiale offerto dai personaggi mediatori e aver posto loro domande e curiosità, i bambini sono stati invitati a scambiarsi impressioni, riflessioni, idee e proposte in modalità *circle time*. Nella fase successiva, dopo aver ripercorso i momenti salienti del primo incontro, il gruppo-classe supportato dalle insegnanti, curricolari e di sostegno, ha costruito una mappa concettuale, tramite *Cmap*, nella quale sono state

riportate le principali differenze e similitudini tra la lettera e/o e-mail, il diario e l'autobiografia. La struttura dei testi e l'impaginazione grafica è stata resa accessibile utilizzando *font* chiari e leggibili (verdana), impaginazione su due colonne, sfondi chiari e *slide* essenziali per rendere il più possibile semplice e fruibile il messaggio che si voleva intenzionalmente comunicare. Nella terza fase del progetto, denominata "Caro amico ti scrivo", gli alunni hanno aperto la missiva consegnata loro dalla Signora Lettera e dal Signor Diario, durante l'incontro iniziale, il cui contenuto era il seguente: "*Cari bambini, chi vi scrive è Bordiglioni, un autore che non ama le adulazioni. Se parlarvi volete, una lettera scrivete. Il viaggio è appena iniziato e sarà molto animato!*". Gli alunni, divisi in sottogruppi, hanno scritto una lettera cartacea, in seguito trasformata in una e-mail, allo scrittore S. Bordiglioni, precedentemente conosciuto in occasione della partecipazione al progetto educativo provinciale *Adotta l'autore*, promossa dall'Istituto scolastico di appartenenza. Nella quarta attività proposta alla classe, intitolata "Gli ingredienti del diario", gli alunni hanno avuto l'opportunità di visionare/leggere alcune sequenze del film e del libro *Diario di una schiappa*. Successivamente sono stati invitati, in sotto-gruppi, a rappresentare in modo personalizzato, tramite rappresentazioni sia grafiche sia digitali, i passaggi del film e del libro maggiormente suggestivi insieme ad alcuni esempi di diaristica. I prodotti creati e redatti dagli alunni hanno avuto l'opportunità di essere apprezzati, condivisi e presentati al concorso *Piccoli scrittori crescono*, promosso dall'Associazione culturale locale *Letteraria*. Nella quinta attività è stato allestito un laboratorio autobiografico nel quale gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, sono stati invitati a raccontare di sé mediante alcune coinvolgenti attività autobiografiche: il diario, il *digital storytelling*, l'autoritratto, la carta d'identità, la valigia ecc. I testi, spontanei e guidati, sono stati restituiti e condivisi nel gruppo-classe dove ogni alunno ha avuto modo di riconoscersi come protagonista attivo del percorso educativo-didattico svolto parlando di sé, scrivendo di sé, narrando vissuti emotivo-affettivi (Smorti, 1997; Bosi, 2000; Demetrio, 2003). All'interno delle tematiche autobiografiche maggiormente sondate dagli alunni (identità, scuola, famiglia, amicizia, *hobby*, aspirazioni) è possibile estrapolare, a titolo esemplificativo, alcuni passaggi originali degli autori. Luigi: "*All'età di sei anni ho iniziato la scuola primaria, questa esperienza non è stata molto piacevole, perché dovevo stare molto tempo seduto, ma invece io volevo giocare. Oggi va molto meglio anche se a me piace ancora giocare. Infatti sono appassionato di giochi al tablet. I miei videogiochi preferiti sono quelli horror, mi piacciono perché c'è avventura con orrore*". Elena: "*In tutti questi anni, alla scuola primaria, il mio maestro preferito è stato il maestro Mario perché è molto gentile con noi, ci insegna bene l'italiano e ci ha insegnato a suonare un bellissimo strumento: il flauto; siamo partiti da zero e ora siamo bravissimi*". Sara: "*Nella mia stanza vorrei mettere un armadietto contenente tutti i miei body, le coppe e le medaglie che ho vinto durante le gare perché rappresentano la mia passione e le mie emozioni per la ginnastica artistica*". Davide: "*I miei amici dicono che io sono intelligente e simpatico, ma troppo scontroso e che mi arrabbio facilmente, che sono*

gentile e che sono un amico a cui puoi confidare i segreti e che li mantiene”. Giovanni: “Io mi reputo un ragazzino molto fortunato perché sono sano, ho una famiglia che mi ama e tanti amici”. Sonia: “Mi chiamo Sonia, ho dieci anni, sono una bambina solitaria cioè che la maggior parte del tempo sto da sola e non parlo quasi mai. La mamma mi dice che se voglio risolvere questo problema devo cambiare carattere. Io sono una bambina buona ma il problema è che mi arrabbio facilmente, sono timida e sono sempre triste”. Amin: “A sei anni ho iniziato la scuola primaria. Adesso ho dieci anni e mi piace studiare scienze, geografia e fare attività sportive. Ogni notte sogno di diventare un ingegnere”. Alessia: “Quando ero piccolissima (avevo pochi mesi) mamma mi fece dormire nel suo letto insieme a papà. Ma quando mi risvegliai ero incastrata nel comodino di mamma con la testa in giù e i piedi in aria. Insomma da piccola ero una vera peste”. La realizzazione attiva del progetto educativo ha consentito ai bambini di condividere esperienze narrative, di confrontarsi intorno alla propria soggettività rafforzando le relazioni all’interno del gruppo-classe, sviluppando abilità comunicative di natura intrapersonale e interpersonale. Durante lo svolgimento delle diversificate attività didattiche, Anna è stata affiancata dalla sua compagna di classe Sara alla quale è legata da un rapporto di grande amicizia. La strategia del *peer tutoring* ha rappresentato per Anna, per Sara e per tutto il gruppo-classe un’esperienza di apprendimento collaborativo basato sul coinvolgimento e sulla sensibilizzazione, in grado di incentivare la partecipazione sociale e la motivazione riflettendosi efficacemente nel clima inclusivo scolastico (Godsey *et al.*, 2008; Carter *et al.*, 2010; Ianes e Cramerotti, 2015). In tale contesto, Anna ha maturato una maggiore consapevolezza e intenzionalità sia sul piano degli apprendimenti sia su quello delle relazioni, nonostante la sua vulnerabilità. Nell’ultima attività si è concretizzato l’incontro dal vivo con l’autore Stefano Bordiglioni che ha recitato in classe alcuni suoi divertenti racconti, anche in rima, animandoli con la chitarra. Gli alunni, dopo aver assistito alla *performance*, lo hanno avvicinato proponendogli un’intervista autobiografica, precedentemente preparata sulla base di alcune domande e curiosità: *Quali libri hai scritto? Qual è quello che ti piace di più? Perché sei diventato scrittore? Come fai a scrivere tante cose fantastiche?* Alla fine del coinvolgente incontro, Stefano Bordiglioni ha firmato gli autografi a tutta la classe che lo ha ringraziato con molto entusiasmo e soddisfazione. Anna, in particolare, ha talmente gradito la presenza ludica dello scrittore da chiedergli un autografo personalizzato, a testimonianza dell’aderenza entusiastica allo speciale incontro e a tutto il percorso didattico. La documentazione del progetto è stata realizzata tramite: *reportage* fotografico e video (pubblicato nel sito della scuola), diario delle insegnanti. Al fine di adottare efficaci modalità di autoregolazione del processo di insegnamento-apprendimento, le docenti hanno redatto un *report* narrativo finale rivolto a una revisione critica del proprio operato, in chiave riflessiva. È stata, inoltre, proposta agli alunni una scheda individuale di autovalutazione, composta da brevi *item*, nell’ottica del potenziamento delle capacità di metacognizione. Gli alunni sono stati invitati a scegliere quale *smile* – sorridente, dubbioso e triste – apporre in

corrispondenza alla propria autopercezione. Gli *item* indicati erano riferiti alla partecipazione alle attività svolte, alla collaborazione con il gruppo dei pari, alla comprensione dei contenuti dell'unità d'apprendimento ecc.

#### 4 Conclusioni

Come inizialmente ricordato, dalla struttura narrativa, quale dimensione essenziale dell'individuo e caratteristica prioritaria degli esseri umani, prende consistenza ed espressione l'esistenza e l'identità, sia personale sia sociale, di ognuno (Bruner, 1997). A livello evolutivo, l'osservazione e la conoscenza del mondo infantile si avvale, in modo pregnante, della straordinaria forza simbolica della narrazione (Connelly e Clandinin, 1997), di cui il linguaggio grafico è la fondante manifestazione. Interpretare, comprendere e considerare attentamente il gesto grafico offre l'opportunità e il privilegio di accedere alle pluridimensionalità delle espressioni dell'uomo nel suo divenire, nel percorso di sviluppo da bambino a adulto. Tali manifestazioni espressive sono connotate da forme, da colori, da dimensioni, da ritmi, da simboli, da significati e da messaggi profondamente rivelatori. In tale prospettiva, l'attività grafica dei bambini, in età scolare e prescolare, racconta della scoperta e della costruzione delle capacità di rappresentazione e di relazione mediante un'ampia e raffinata gamma di segni e di simboli creati, inventati e adattati a/da sé. Progettare attività inclusive implica, come è stato didatticamente illustrato negli itinerari educativi realizzati nella scuola dell'infanzia e primaria presentati nel presente contributo, la valorizzazione dei linguaggi grafico-pittorico-espressivi. Essi intrecciano virtuosamente quelli narrativi, secondo una tessitura creativa che incrementa l'apprendimento significativo e la partecipazione attiva degli alunni. Partendo dall'esplorazione della didattica narrativa (Bocci e Franceschelli, 2014) quale stimolante e preziosa fonte di motivazione e di interesse è necessario, dal nostro punto di vista, che l'intervento educativo-formativo si avvalga delle potenzialità comunicative dei diversi linguaggi espressivi, *in primis* di quello grafico, volti a caratterizzare democraticamente una preziosa rotta pedagogica a misura di bambino, aperta a tutti e a ciascuno (Canevaro e Malaguti, 2014).

#### Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Stern D.N. (a cura di) (1991). *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 125-140). Bari: Laterza.
- Arizpe E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless). Picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43 (2), 1-14.

- Arizpe E., Styles M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.
- Asubel P.D. (2004). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci Faber.
- Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Beseghi E. (a cura di) (2008). *Infanzia e Racconto*. Bologna: Bononia University Press.
- Biagioli R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Biffi E. (a cura di) (2010). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes.
- Bocci F., Franceschelli F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (1), 145-163.
- Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma: Laterza.
- Bondioli A. (a cura di) (2004). *Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bosi A. (2000). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Bravar L. et al. (2014). *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura. Proposte operative dalla prevenzione all'intervento*. Trento: Erickson.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Campagnaro M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, 35, 89-108.
- Canevaro A., Errani A. (a cura di) (2022). *La parola che forma. Fiabe, poesie, racconti e sceneggiature per riconoscersi e riconoscere*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2), pp. 97-108.
- Carter E.W., Sisco L.G., Chung Y.L., Stanton-Chapman T.L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism. A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35, 63-79.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Castiglioni M. (2013). La narrazione e la costruzione del Sé. In C. Petrucco, M. De Rossi (a cura di). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 31-40). Roma: Carocci.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.

- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi C. et al. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Dallari M. (2011). Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione. *Encyclopaideia*, n. 30, pp. 11-39.
- Dallari M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- Dallari M., Campagnaro M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- De Bono E. (2013). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Milano: BUR.
- Demetrio D. (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (a cura di) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (1999). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Filograsso I. (2012). *Nuovi esploratori. Incroci narrativi tra libri, cinema e web*. Roma: Aracne.
- Gardner H. (2000). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2016). *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Ghedini E., Acquario D., Bogino N., Pais I., Bogino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili*. Roma: Aracne.
- Godsey J., Schuster J., Lingo A., Collins B., Kleinert H. (2008). Peer-implemented time delay procedures on the acquisition of chained tasks by students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 111-122.
- Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva che cos'è e come può renderci felici*. Milano: Bur.
- Guilford J.P. (1977). La creatività. In A. Beaudot (a cura di). *La creatività: prospettiva e retrospettiva* (pp. 293-315). Torino: Loescher.
- Ianes D., Cramerotti S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.

- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Mangiatoridi A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini Scientifica.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Milano: Le Monnier.
- Montanari M. (2001). L'arte dei bambini. Colori e forme in libertà. In R. Travaglini (a cura di). *Espressività e "arte" nell'infanzia e nell'adolescenza* (pp. 73-82). Bologna: Agas.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina.
- Morin E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Cortina.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Oliverio Ferraris A. (2012). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Boringhieri.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030>
- Persi R., Montanari M. (2021). *La narrazione nel processo formativo*. Roma: Aracne.
- Pinto Minerva F., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Pratelli M. (2022). *Disgrafia e difficoltà grafo-motorie. Valutazione, intervento e prevenzione*. Trento: Erickson.
- Quaglia R. (2012). *Manuale del disegno infantile. Storia, sviluppo, significati*. Torino: UTET.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit*. Tome I: *L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil (trad. it. *Tempo e racconto*. Jaca Book: Milano 1986).
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rivoltella P.C. (a cura di) (2005). *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rollo D. (a cura di) (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Smorti A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Giunti: Firenze.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1930). Roma: Editori Riuniti.

- Vygotskij L.S. (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* [1931]. Firenze: Giunti.
- Waters H.S., Schneider W., Borwkoski G.J. (a cura di) (2009). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York: Guilford.
- Zappaterra T. (a cura di) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.
- Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zucchi I. (2000). *L'espressione grafodinamica della personalità. Per un approfondimento della conoscenza della personalità in una prospettiva psicografodinamica*. Urbania: Lingraf.