

## **Educazione linguistica e interculturale di alunni e alunne della scuola dell'infanzia e dei loro genitori in un percorso di potenziamento della L2 a Venezia**

### **Promoting the linguistic and intercultural education of pre-primary learners and of their parents in the context of Italian as an L2 courses in Venice**

Valeria Tonioli  
Borsista di ricerca  
Università Ca' Foscari, Venezia

#### **Sommario**

Nel nostro contributo si presenterà una proposta sperimentale di potenziamento della lingua italiana come seconda lingua (L2) e valorizzazione dei patrimoni plurilingui che si è tenuta all'interno di un corso per bambine e bambini della scuola dell'infanzia e parallelamente per le loro mamme. Il percorso è stato finanziato dal fondo FAMI VOCI con Capofila il Comune di Venezia e come partner l'Università Ca' Foscari ed è stato realizzato tra il 2019 ed il 2021. Il progetto aveva come obiettivi la sperimentazione di azioni rivolte all'educazione civica, linguistica ed interculturale per studenti con vulnerabilità. Da studi recenti è emersa la necessità di ripensare a percorsi plurilingui e interculturali che potenzino allo stesso tempo la lingua seconda degli studenti con background migratorio e valorizzino i diversi repertori e patrimoni plurilingui. All'interno della proposta sperimentale di L2 sono state potenziate le conoscenze specifiche rivolte al lessico e alla struttura narrativa delle storie. Nel contributo si presenterà la programmazione delle attività, la proposta di valorizzazione delle lingue madri parallelamente al potenziamento della L2 e i dati raccolti tramite due focus group.

**Parole chiave:** plurilinguismo, italiano L2, educazione linguistica, educazione interculturale, dialogo interculturale.

#### **Abstract**

In our paper we will present an experimental proposal of teaching Italian as a second language and promoting plurilingualism and the preservation of the mother tongue in a course organized for children of pre-school services and for their parents. The proposal was financed by a FAMI project, called VOCI, a leaded by the municipality of Venice in partnership with the University Ca' Foscari. All the project was carried out between 2019 and 2021. The project aimed at experimenting actions to facilitate the learning of Italian as a second language (L2) together with contents of civic education for vulnerable learners. Thanks to recent studies it has emerged the need to promote courses of a second language and at the same time to promote all children's language repertoires. During the experimental proposal that we will present, we organized such type of courses for minors of pre-school services and for their parents. We focused on vocabulary and syntactical aspects useful to tell stories. We will present the syllabus of the course, the activities and the results of two focus group.

**Keywords:** plurilingualism, Italian as L2, language education, intercultural education, intercultural dialogue.

#### **Introduzione**

Tra settembre 2020 e maggio 2021 è stata realizzata una sperimentazione di potenziamento della lingua italiana come seconda lingua (d'ora in avanti L2) all'interno di una scuola comunale dell'infanzia del Comune di Venezia. Parallelamente al percorso in lingua italiana per i minori, è stato realizzato un percorso per genitori di didattica dell'italiano come L2 e, al contempo, di potenziamento della lingua madre, nello specifico la lingua bangla. La sperimentazione è stata realizzata all'interno del progetto FAMI VOCI, progetto 2506, di tre annualità, dal titolo VOCI: Vivere Oggi Cittadini in Italia

con capofila il Comune di Venezia e partner l'Università Ca' Foscari. Il progetto era rivolto alla promozione di percorsi di didattica della lingua italiana e educazione civica ad apprendenti vulnerabili. La specifica linea progettuale dei FONDI FAMI era rivolta alla categoria di studenti con vulnerabilità. Secondo la definizione della Commissione Europea, il cui ultimo aggiornamento risale al 2021, si definiscono vulnerabili le seguenti categorie di apprendenti: minori, minori non accompagnati, persone con disabilità, persone anziane, donne in gravidanza, genitori *single* con bambini minorenni, persone che abbiano subito stupri, o altre gravi forme di violenza psicologica, fisica, sessuale, vittime di tratta<sup>1</sup>.

Nello specifico del progetto FAMI VOICI, sono state aggiunte alle categorie summenzionate anche i minori a rischio di emarginazione sociale e i genitori o i minori che vivono in condizioni di isolamento. In particolare, è stato deciso di rivolgere specifiche azioni agli alunni delle scuole dell'infanzia. Poiché nel territorio di Venezia poca attenzione è stata rivolta negli ultimi anni agli apprendenti della fascia d'età 3-6 anni<sup>2</sup>.

Da recenti indagini (Bonifacci, 2018) è emersa la necessità di potenziare la lingua italiana come L2 anche in minori frequentanti le scuole dell'infanzia. Grazie ai dati ISTAT ([www4.istat.it](http://www4.istat.it)), infatti, sappiamo che nonostante la media degli alunni con background migratorio frequentanti le scuole in Italia sia circa del 10%, in alcune scuole dell'infanzia tale percentuale può arrivare al 90%. Nella città di Venezia, in particolare a Mestre e Marghera, le percentuali di bambini con background migratorio nati in Italia si aggira tra l'80 ed il 90%. Come sottolineato da Bonifacci (2018), la sempre maggiore presenza nelle scuole dell'infanzia italiane di numerosi bambini la cui lingua madre (d'ora in avanti L1) non è l'italiano comporta necessariamente un ripensamento della didattica anche in chiave di un potenziamento della lingua italiana. Il fatto che i bambini siano nati sul suolo italiano, se fino ai 3 anni non sono mai stati esposti ad input in lingua italiana diretto, non li rende automaticamente parlanti nativi di lingua italiana. Nelle prossime sezioni si dettaglierà il percorso realizzato sia con i minori sia con le mamme.

## 1. Italiano come L2 e plurilinguismo nelle scuole dell'infanzia

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) si legge che «la lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione» (p. 27).

Come affermato da Bonifacci (2018), non tutti i bambini che vengono iscritti alla scuola dell'infanzia sono parlanti di lingua italiana. Uno dei compiti della scuola dell'infanzia, nel campo di esperienza relativo ai discorsi e alle parole è proprio quello di insegnare la lingua italiana di tutti gli alunni e le alunne, nel rispetto e nella valorizzazione dei singoli repertori linguistici e delle lingue madri. Sempre nelle Indicazioni Nazionali del 2012 leggiamo infatti che «La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine» (p. 27). Per i bambini con background migratorio<sup>3</sup> è fondamentale ampliare le situazioni comunicative in cui possano potenziare la conoscenza della lingua italiana, ampliare il lessico e apprendere a relazionarsi e a socializzare con i pari (Porelli *et al.*, 2018, p. 155).

*Potenziare l'italiano come L2 per bambini con background migratorio*

Come affermato da Porelli *et al.* (2018, p. 155), infatti, in bambini con background migratorio ci possono essere diversi fattori che influiscono sull'apprendimento linguistico, «sia in termini di esposizione alla lingua sia per le condizioni sociolinguistiche della famiglia (il grado di stabilità nel paese d'accoglienza, sia in termini economici, che di integrazione socioculturale)».

Secondo recenti studi (per un approfondimento si veda Bonifacci, 2018), non solo la quantità di esposizione alla lingua ma anche la qualità di interazione, le condizioni socioeconomiche della famiglia e il grado di alfabetizzazione dei genitori possono incidere nell'apprendimento linguistico. Secondo la normativa italiana, a partire dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (p. 2) sono stati introdotti nella categoria degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (d'ora in avanti BES), anche gli alunni con «svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale». In quest'ultima categoria possono rientrare alcuni studenti con background migratorio che vivono in situazioni di isolamento e marginalità. Se nella definizione di svantaggio linguistico con la Circolare Ministeriale e 8/2013 (p. 3) si identificano, per esempio, «coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione» per la categoria «svantaggio socioeconomico e culturale» la normativa Italiana non riporta alcuna precisazione. È la L'OECD<sup>4</sup> a fornire qualche esemplificazione tra cui bambini appartenenti a minoranze, figli di migranti, figli di rifugiati politici o che vivono in contesti di emarginazione sociale.

Secondo McLoyd (1998), quando i bambini hanno possibilità di interagire, relazionarsi, si può raggiungere uno sviluppo migliore a livello cognitivo e linguistico; tali possibilità di interazione e scambio linguistico sono più presenti in famiglie appartenenti a classi sociali più elevate. Diversi studi hanno indagato la relazione esistente tra condizione di svantaggio socio-economico e sviluppo linguistico (per un approfondimento si veda Caon, Festa e Tonioli, 2020) dimostrando che in famiglie con svantaggio socio-economico erano presenti minori stimoli linguistici sia a livello di quantità sia a livello di qualità, con conseguenze negative sullo sviluppo del bambino sia a livello cognitivo che linguistico (Hoff e Core, 2013). È stato inoltre dimostrato che nei primi anni di età è l'interazione diretta adulto-bambino a favorire l'apprendimento linguistico in maniera più efficace di un'esposizione del bambino ad un input linguistico indiretto, che può avvenire, per esempio, ascoltando la televisione (Liu Kager, 2017).

Alcuni bambini di famiglie con background migratorio possono appartenere alla categoria *svantaggio linguistico e socio-economico*.

Nella migrazione ci possono essere anche altri fattori che influiscono sull'apprendimento linguistico (per approfondimenti si veda Tonioli, 2020, p. 3) tra cui:

- la quantità e qualità di esposizione alla lingua (tra tanti, Hart e Risley, 2003; Scheele, Leseman e Mayo, 2010). Come affermato in precedenza, famiglie che vivono in condizioni di isolamento possono esporre in maniera inferiore i propri figli a input linguistici diversificati e fornire poche possibilità di gioco e interazione tra pari;
- le diverse rappresentazioni culturali delle famiglie di origine. In particolare ci riferiamo all'idea di educazione linguistica che le famiglie possiedono e a come tale idea possa essere messa in pratica nel paese d'arrivo;
- il livello di scolarizzazione delle madri nelle proprie lingue d'origine. Come sostengono Farver, Lonigan ed Eppe (2013), madri poco scolarizzate prediligono una sintassi più semplice ed un lessico meno ampio di madri più scolarizzate. Tali

differenze possono avere un impatto sullo sviluppo linguistico dei bambini, sia nelle L1 che nelle lingue acquisite successivamente;

- la quantità e qualità di percorsi di didattica della lingua seconda offerti nel paese d'accoglienza in base alle politiche linguistiche da esso promosse (Higgins, 2018).

Negli studi che si sono occupati di promuovere l'insegnamento della lingua durante la scuola dell'infanzia (Daloiso, 2009), inoltre, è emersa l'importanza per tutti i bambini di promuovere parallelamente all'insegnamento della lingua anche l'integrazione con diverse modalità "poiché la scoperta delle potenzialità del linguaggio verbale avviene in parte attraverso l'associazione tra lingua e stimoli multisensoriali" (Daloiso, 2009, p. 102). Inoltre, secondo le indicazioni di Daloiso, è fondamentale nella glottodidattica per l'infanzia:

- rendere l'input linguistico accessibile, ovvero presentare in classe un lessico concreto, comprensibile e ridondante (affiancando per esempio l'input verbale a gesti e immagini);
- offrire situazioni stimolanti e significative, principalmente basate sul gioco e sulla sfida tra pari;
- sollecitare l'interazione linguistica orale, mettendo il bambino in situazioni comunicative reali e finalizzate al raggiungimento di uno scopo (es. chiedere per avere qualcosa, chiedere per esprimere uno stato d'animo);
- fornire rinforzo positivo alla produzione linguistica del bambino.

Sulla base delle considerazioni fino ad ora discusse, riteniamo fondamentale attivare nelle scuole dell'infanzia percorsi di didattica della L2 che mirino principalmente a:

- sviluppare oralità;
- favorire situazioni di interazione orale tra pari, in particolare per bambini con background migratorio e svantaggio linguistico, socioeconomico e culturale;
- promuovere al contempo percorsi di lingua italiana mantenendo e valorizzando tutti i repertori linguistici degli studenti e le loro lingue d'origine.

### *L2 e plurilinguismo nelle scuole dell'infanzia*

I primi anni di età dei bambini (periodi 0-3 anni e 4-8 anni) rivestono un ruolo fondamentale nella «acquisizione di uno o più codici linguistici [...] e quindi costituiscono le finestre temporali più fertili per accostare i bambini al plurilinguismo» (Daloiso, 2009, p. 101).

Secondo le *Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura* del 2015, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri* del 2014 e le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 è fondamentale riconoscere tutti i patrimoni linguistici dei minori presenti all'interno delle classi e valorizzare il plurilinguismo degli studenti.

Secondo Sordella e Andorno (2020, p. 331),

Fare educazione linguistica in classi caratterizzate dalla presenza di alunni portatori di lingue di origine diverse dall'italiano comporta innanzi tutto una scelta di campo: lavorare per un target ideale monolingue, o in condizioni di plurilinguismo sommerso (Falcoff, 2017), oppure cercare nuove strade che portino a capitalizzare le risorse – e non solo ad affrontare le problematiche – connesse con il plurilinguismo, soprattutto quando le lingue in questione sono connesse con i fenomeni migratori ed hanno un livello di prestigio sociale relativamente basso.

L'importanza del riconoscimento dei patrimoni linguistici degli alunni, i vantaggi della didattica plurilingue e la valorizzazione della lingua madre sono stati ampiamente dibattuti in letteratura e confermati in diversi studi (tra tanti si veda Bonifacci, 2018; Calvo e Bialystock, 2014; Cognini, 2020; Cummins, 2001; Favaro, 2012, 2013, 2014; Scheele, Leseman e Mayo, 2010). Per ragioni di sinteticità del presente contributo non ci soffermeremo sulla letteratura di riferimento sul tema ma sottolineiamo l'importanza da un lato di promuovere un'educazione plurilingue a partire dalla prima infanzia e, dall'altro, di formare e sensibilizzare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo, così come indicato anche dalle *Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura* del 2015.

Da un lato dunque sarà fondamentale lavorare sulla valorizzazione della L1, dall'altro sul potenziamento della L2. In particolare, recenti studi (Toub *et al.*, 2018) hanno dimostrato l'importanza di ampliare il lessico e di lavorare sulle strutture sintattiche necessarie per narrare delle storie, sull'abilità di ordinare in maniera logico-cronologica eventi narrati o fatti reali, attraverso la lettura di libri per bambini e sul gioco (per un approfondimento si veda Hassinger-Das *et al.*, 2016). Tali aspetti, se potenziati al contempo in L1 ed in L2, sono predittori di un buon successo scolastico nelle materie di studio e nella lingua accademica (Cummins, 2001).

## 2. La sperimentazione a Venezia

Sulla base dei presupposti teorici esposti nei paragrafi precedenti, è stata avviata a Venezia una sperimentazione della durata totale di 100 ore. 80 ore sono state dedicate a lezioni di potenziamento della lingua italiana rivolte a bambini da 3 a 6 anni di età e frequentanti 3 sezioni differenti di una scuola dell'infanzia di Marghera, Venezia. Le restanti 20 ore sono state rivolte a un corso di L2 per le mamme di alcuni degli alunni frequentanti i corsi di potenziamento dell'infanzia. In particolare, durante il corso di lingua italiana, sono stati presentati anche elementi di educazione civica relativi alla scuola dell'infanzia. In parallelo, all'interno del corso per le mamme, è stata potenziata anche la lingua madre delle partecipanti, ovvero la lingua bangla.

Le lezioni di italiano L2 per i minori sono state rivolte a tutte le nazionalità presenti nella scuola mentre durante il corso di italiano per genitori hanno partecipato solo le mamme che ancora non parlavano la lingua italiana. Tra tutte le mamme dei minori coinvolti nel progetto (n=15), 7 di nazionalità bangladese non hanno superato un test iniziale di livello A1<sup>5</sup> somministrato dalla scrivente e quindi sono state inserite nel percorso sperimentale di lingua italiana.

Di seguito si dettaglierà il percorso realizzato per le mamme e per i minori dentro alla scuola dell'infanzia.

### *Partecipanti, struttura e organizzazione del percorso con i minori*

Il percorso con i minori della scuola dell'infanzia di potenziamento della L2 è stato avviato in gennaio 2021 e si è concluso in maggio dello stesso anno. Al progetto hanno partecipato 3 sezioni di una scuola comunale di Marghera.

Gli alunni sono stati selezionati dai docenti della scuola dell'infanzia e dalla coordinatrice pedagogica. Per ogni sezione sono stati individuati alunni neo arrivati (ovvero alunni arrivati in Italia nell'ultimo anno) o alunni nati sul suolo italiano che ancora non parlavano la lingua italiana. Tutti gli alunni appartengono alla categoria BES di studenti con svantaggio linguistico, culturale e socioeconomico (par. 1). Gli alunni della sezione C hanno frequentato in totale 20 ore di laboratorio di L2, gli alunni delle

sezioni A, F ed E, invece, hanno frequentato in totale 30 ore ciascuno di laboratorio. Complessivamente hanno partecipato 15 alunni delle seguenti età e nazionalità visibili nella Tab. 1:

Studente	Sezione	Età	Nazionalità	Sesso
01 L.	A	4	Bangladese	M
02 I.	A	5	Bangladese	F
03 Y.	A	5	Egiziana	M
04 C.	A	5	Filippina	F
05 A.	A	5	Moldava	F
06 I.	C	3	Filippina	M
07 T.	C	3	Bangladese	M
08 S.	C	3	Bangladese	F
09 K.	C	3	Bangladese	F
10 A.	C	3	Cinese	M
11 K.W.	C	3	Cinese	M
12 N.	F	5	Togolese	F
13 B.	F	5	Nigeriana	F
14 S.	F	5	Bangladese	M
15 S.	E	5	Bangladese	M

Tab. 1: Minori partecipanti nei laboratori di L2 presso la scuola dell'infanzia.

Le lezioni si sono tenute due volte alla settimana per un totale di un'ora ad ogni incontro e si sono basate su di una metodologia ludico-cooperativa (Caon e Rutka, 2004). In generale le attività erano finalizzate ad ampliare il lessico e a riconoscere alcuni elementi caratterizzanti una narrazione (come prima e dopo) e a metter in ordine alcune immagini di una storia in maniera logica e temporale (par. 2).

Gli obiettivi del corso sono stati individuati di comune accordo con i docenti delle singole sezioni. In particolare, gli insegnanti hanno chiesto di sviluppare sia obiettivi linguistici sia relazionali. Per quanto riguarda questi ultimi, l'obiettivo del laboratorio di L2 era quello di rendere gli studenti più autonomi nella relazione e comunicazione con l'altro e acquisire maggior confidenza in se stessi nella relazione verbale tra pari. Per quanto riguarda, invece, gli obiettivi linguistici, sono stati sviluppati i seguenti:

- Saper chiedere e dire come si sta (nello specifico saper chiedere come stai? e saper dire sto bene o sto male);
- Saper esprimere necessità (come andare in bagno);
- Saper riconoscere i giorni della settimana;
- Saper riconoscere il principale lessico relativo alle parti del corpo (mano, testa, gambe e pancia), ai colori (rosso, giallo, blu, nero, verde e arancione),
- Saper riconoscere il nome dei principali cibi e bevande (acqua, pasta, riso, pane, carote, uva, pizza, cioccolata, gelato, carne, pesce);
- saper individuare elementi centrali di una storia e riconoscerli in ordine logico e cronologico.

In particolare, è stata individuata una storia che è stata impiegata come filo conduttore degli incontri, ovvero *Il piccolo grande Bruco Maisazio*, di Carle (1989). Grazie alla storia è stato organizzato un percorso didattico rivolto all'apprendimento dei colori, dei giorni della settimana, di alcuni cibi e di alcune sensazioni fisiche riprese in espressioni quali *il bruco sta bene* o *il bruco sta male*. La storia è stata facilitata e riscritta in un italiano semplificato e adatto al livello linguistico dei partecipanti. I cibi della storia

originale sono stati sostituiti, in seguito, con i cibi su cui stavano lavorando gli studenti durante il laboratorio di L2. In secondo luogo è stato realizzato un video con alcune immagini che narrassero e riprendessero le nuove pagine della storia facilitata. Il video ha incluso una narrazione presentata con una velocità di eloquio ridotta e ridondanza di parola, immagine e disegni, in modo da facilitare la comprensione per gli studenti con background migratorio. Il lavoro di facilitazione del testo e riscrittura è stato realizzato specificatamente per il laboratorio di L2. La realizzazione e narrazione del video in lingua italiana semplificata è stato realizzato dalla dott.ssa Laura Elia, dell'Associazione Liquidambar, in collaborazione con la Biblioteca di Marghera ed il Comune di Venezia<sup>6</sup>.

Nel corso del laboratorio, alcune azioni sono state facilitate e mediate tramite l'uso della lingua inglese, conosciuta dalla maggior parte dei partecipanti. Durante le attività dedicate al rinforzo ed ampliamento di nuovo lessico, inoltre, è stata data ai bambini la possibilità di lavorare in lingua madre o in altre lingue conosciute, rispondendo alla facilitatrice linguistica nelle lingue in cui si sentivano più a proprio agio durante il laboratorio. Ciò ha rappresentato un punto di forza ed un arricchimento per ogni studente poiché ogni bambino ha potuto apprendere diverse modalità per riferirsi alla stessa parola in differenti lingue parlate dai propri compagni di sezione.

#### *Partecipanti, struttura e organizzazione del percorso con le mamme*

Parallelamente al laboratorio di L2 per minori è stato avviato durante i mesi di aprile e maggio 2021 un corso sperimentale di 20 ore di italiano ed educazione civica per genitori. Tra i 15 genitori dei bambini partecipanti al laboratorio sono state selezionate 7 mamme che non parlavano la lingua italiana e che non possedevano un livello A1 nel momento in cui è stato avviato il corso. Le 7 partecipanti erano tutte mamme tra i 26 e i 34 anni di età, di nazionalità bangladesa, mediamente da 2-3 anni residenti in Italia. 5 mamme su 7, inoltre, provenivano da un'area rurale del Bangladesh, Shariatpur; tutte e 5, infine, erano scarsamente alfabetizzate (Borri, Minuz, Rocca e Sola, 2014).

Il laboratorio è stato condotto congiuntamente dalla scrivente, in qualità di facilitatrice linguistica di L2 e da una docente della scuola dell'infanzia in distacco e dedicata al corso sperimentale. Ha partecipato al laboratorio anche una mentore di lingua bangla, ovvero una tutor d'aula che ha affiancato la facilitatrice e la docente mediato, facilitato la comunicazione e motivato le studentesse nella partecipazione al laboratorio e conduzione delle attività. Il laboratorio è stato strutturato a partire dai bisogni delle mamme frequentanti tra cui:

- conoscere maggiormente il funzionamento della scuola dell'infanzia in Italia;
- conoscere maggiormente gli obiettivi della scuola dell'infanzia in Italia;
- avere maggior consapevolezza di quale lingua poter utilizzare a casa per educare i propri figli in un contesto multilingue e multiculturale.

Su questa base sono stati articolati i seguenti obiettivi sia di lingua che di educazione civica:

- sapersi presentare (saper dire il proprio nome e cognome, la provenienza, la sezione, il nome e l'età dei propri figli);
- saper riconoscere le diverse figure che lavorano all'interno della scuola dell'infanzia (tra cui l'insegnante, insegnante di sostegno, ausiliaria, ecc.);
- saper riconoscere i principali momenti che scandiscono le giornate all'interno della scuola dell'infanzia (per esempio l'ingresso, la merenda, il pranzo ecc.);
- saper riconoscere i giorni della settimana e gli orari;
- saper riconoscere le principali parti del corpo;

- saper riconoscere i sintomi principali di alcune malattie, quando e dove richiedere un certificato medico;
- saper motivare l’assenza del proprio figlio a scuola (es. esprimendosi verbalmente con frasi molto semplici come ‘mio figlio non viene, lui ha male alla pancia’);
- saper riconoscere i principali obiettivi della scuola dell’infanzia (es. mangiare da soli);
- sapere le potenzialità della lettura di storie ai propri figli e della valorizzazione delle proprie L1.

Le lezioni si sono tenute all’interno della Biblioteca di Marghera una mattina alla settimana per un totale di due ore ad ogni incontro.

Oltre alle attività in italiano L2 sono state presentate alle mamme le potenzialità della lettura di libri ai propri figli e la valorizzazione della propria lingua madre. Le mamme frequentanti il corso, infatti, essendo poco scolarizzate nella propria lingua madre e non disponendo di materiali come libri per l’infanzia nelle proprie L1, hanno dichiarato di dedicare scarsa attenzione alla lettura di libri. Grazie alla collaborazione con la mentore di lingua bangla, è stata presentata in classe l’importanza di coinvolgere i figli a casa con percorsi di narrazione orale in lingua madre e l’importanza di ordinare eventi e fatti in maniera logica e cronologica. Come presentato nell’introduzione del presente contributo, durante il laboratorio è stata potenziata la lingua bangla delle partecipanti, valorizzandone il mantenimento a casa ma dando anche a loro la possibilità di confrontarsi e di utilizzarla durante il corso. In particolare, alle mamme è stata presentata la versione semplificata in L2 del *Piccolo Grande Bruco Maisazio*, è stato strutturato un percorso didattico durante la visione del video in L2 e, successivamente, è stato chiesto alle partecipanti di tradurre la storia in lingua bangla. Data la poca scolarizzazione delle partecipanti, il lavoro è stato svolto insieme alla mentore in lingua madre a livello orale. In seguito, le mamme hanno registrato in lingua bangla la storia del *piccolo Grande Bruco Maisazio* e ne hanno ricevuto una versione digitale da utilizzare a casa con i propri figli.

### **3. La percezione dei docenti e dei genitori coinvolti nella sperimentazione sull’impatto del percorso realizzato**

A conclusione del percorso, tutti i bambini e tutte le mamme hanno superato i test di profitto. Tutti i partecipanti hanno frequentato almeno il 75% delle lezioni ed ottenuto un punteggio uguale o superiore a 70 su 100. Oltre all’impatto oggettivo delle attività, ci siamo concentrati sull’impatto percepito del percorso realizzato secondo il punto di vista delle docenti dei bambini coinvolti e delle mamme che hanno frequentato il laboratorio.

#### *La percezione delle docenti della scuola dell’infanzia*

Dalle voci raccolte tra gli insegnanti delle sezioni coinvolte è emersa, in generale, la mancanza di formazione in merito alle potenzialità che possono essere connesse ad un percorso di didattica della lingua italiana come L2 all’interno delle scuole dell’infanzia. In particolare alcune docenti ritenevano che la sola immersione scolastica fosse sufficiente per apprendere la lingua italiana: «pensavamo che i bambini stranieri nati in Italia potessero farcela da soli, non pensavamo che fosse necessario potenziare la lingua italiana» (1, Insegnante, maggio 2021).

Oltre a quest’ultimo aspetto, le docenti hanno dichiarato di non saper quale lingua fosse più opportuno potenziare a casa, invitando spesso i genitori a rivolgersi in L2 ai propri figli:



«spesso dicevamo ai genitori di parlare italiano a casa sennò questi bambini non lo impareranno mai. A scuola sono spesso isolati e non giocano tanto con i compagni di classe. Sicuramente hanno bisogno di aumentare le situazioni di gioco e di scambio con altri bambini» (2, Insegnante, maggio 2021).

Dalla citazione emerge la poca consapevolezza dei docenti rispetto al mantenimento della L1 nelle famiglie degli alunni. Inoltre, le docenti hanno affermato di aver notato un aumento dell'autostima nei bambini frequentanti il laboratorio, qualche tentativo di risposta e di interazione in italiano con maggior consapevolezza e una maggior partecipazione e coinvolgimento con l'intero gruppo classe:

«Quando i bambini del laboratorio tornano in aula, presentiamo a tutta la sezione i lavoretti e le attività che avete fatto. Sono tutti interessati e i bambini stranieri hanno acquisito un po' di consapevolezza, autostima e anche se a bassa voce iniziano a raccontare» (3, Insegnante, maggio 2021).

Per quanto riguarda, invece, la percezione delle docenti rispetto al percorso realizzato con le mamme, una docente ha dichiarato che è stato riscontrato un maggior coinvolgimento: «Dopo il corso vedo le mamme più sicure di interagire con noi, vogliono sapere cosa mangiano i bambini a scuola, vogliono dirci cosa hanno mangiato a casa, le vedo più partecipi della vita scolastica» (4, Insegnante, maggio 2021).

#### *La percezione delle mamme*

Per quanto riguarda la possibilità di impiegare anche la lingua madre all'interno del corso di italiano, le mamme ci hanno raccontato di considerarlo un valore aggiunto, apprezzato sia da loro in quanto partecipanti sia da parte dell'intera famiglia, come si può leggere nella testimonianza seguente: «quando mio marito ha visto a casa la storia in lingua bangla del bruco era contento. Prima lui non era contento del corso, accettava, ma adesso è proprio felice di vedere che per te è importante anche la nostra lingua» (5, Madre, maggio 2021).

Sempre dai racconti delle partecipanti, è emersa la possibilità di coinvolgere maggiormente i propri figli e di aumentare le possibilità di interazione: «Quando ho portato la storia a casa e il mio bambino l'ha vista e ha detto: 'ma io la conosco!' E dopo ha iniziato a raccontarla lui» (6, Madre, maggio 2021).

Un ulteriore aspetto che le mamme hanno rilevato come punto di forza del laboratorio riguarda la maggior comprensione del funzionamento della scuola dell'infanzia, delle aspettative dei docenti e degli obiettivi, in particolare a causa delle differenze culturali tra la scuola italiana e quella bangladesese, come si legge nelle due testimonianze seguenti: «vedo che le maestre sono interessate a noi e adesso finalmente ho capito come funziona la scuola. Per noi in Bangladesh il modo di crescere i bambini è molto diverso. Adesso ho capito bene come funziona per voi qua» (7, Madre, maggio 2021).

Infine, dal confronto con le partecipanti è emersa la necessità di sensibilizzare i genitori a parlare in L1 con i propri figli; pratica a cui spesso rinunciavano per timore che i bambini non si integrassero nella società, come ci racconta una mamma: «Non sapevo che potevo parlare anche bangla. Io parlo spesso italiano perché ho paura che il mio bambino non si inserisca nella società. Ho capito che è importante parlare italiano ma anche la nostra lingua» (8, Madre, maggio 2021).

## Conclusioni

Secondo le Indicazioni Nazionali del Miur (2012, p. 22),

nella scuola dell'infanzia mamme e papà, ma anche i nonni, gli zii, i fratelli e le sorelle, sono stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti, strategie educative e modalità concrete per aiutare i piccoli a crescere e imparare.

Tuttavia, come emerso durante la nostra sperimentazione ed il confronto con i genitori, spesso le differenze culturali e la mancanza di conoscenza della lingua italiana possono creare una distanza e una criticità nella comunicazione tra scuola e famiglia. Il laboratorio di L2 per mamme ha facilitato la comunicazione tra docenti e genitori grazie non solo alla facilitazione linguistica ma anche alla presentazione di alcuni aspetti di educazione civica all'interno del syllabo del corso. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007 (p. 14) riconosce e valorizza «la partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola» fondamentali per un patto educativo di corresponsabilità. Lo spazio del laboratorio, inoltre, si è rilevato un luogo privilegiato per esplicitare le differenze culturali (Balboni e Caon, 2015) rispetto alle rappresentazioni di educazione e crescita dei propri figli.

Per quanto riguarda il potenziamento ed il riconoscimento della lingua bangla all'interno del laboratorio di italiano per genitori, le mamme coinvolte hanno affermato l'importanza di sentire valorizzata la propria lingua e di sentirsi più sicure nel poterla utilizzare a casa. Ciò ha portato alla creazione di un patto educativo tra scuola e famiglia che prevede l'insegnamento della L2 come lingua di scolarizzazione ma valorizzando i repertori linguistici di ogni alunno e di ogni famiglia e di conseguenza alla valorizzazione delle «risorse linguistiche e culturali che l'individuo acquisisce nel corso della vita» (Borghetti, 2016, p. 163).

Rispetto a quest'ultimo punto, riteniamo inoltre fondamentale il lavoro dei mentori di lingua all'interno dei corsi che facilitano la partecipazione dei genitori più vulnerabili e ne mantengono la motivazione e l'autostima.

Secondo quanto afferma Favaro (2013, p. 117), infatti

La madrelingua, mezzo di comunicazione intrafamigliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, rischia così di fossilizzarsi e di ridursi negli usi e nei domini. Questa sorta di erosione linguistica può rendere limitata e molto ridotta la comunicazione all'interno del nucleo famigliare.

Anche per quanto riguarda il laboratorio per minori, abbiamo rilevato l'importanza di motivare gli alunni sia all'apprendimento della L2 sia della valorizzazione delle proprie lingue d'origine. Tuttavia, è emersa in generale la necessità di formare ulteriormente i docenti rispetto all'uso delle L1 ed L2, alla valorizzazione dei patrimoni linguistici di alunni e famiglie e alla facilitazione della comunicazione con genitori di alunni con background migratorio.

## Note

<sup>1</sup> La traduzione è nostra. Informazioni al link:  
[https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/vulnerable-person\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/vulnerable-person_en) (consultato il 24/11/21).

<sup>2</sup> Per visionare precedenti progetti FAMI dedicati alla lingua italiana nel territorio di Venezia, collegarsi al seguente sito: <https://www.comune.venezia.it/it/content/materiali-didattici-e-video>.

<sup>3</sup> Utilizzeremo nel nostro contributo la dicitura *background migratorio* per riferirci sia ai bambini nati in Italia sia a quelli che hanno fatto esperienza della migrazione viaggiando con le proprie famiglie.

<sup>4</sup> *Organisation for Economic Co-operation and Development* (l'acronimo italiano è OCSE).

<sup>5</sup> Per i livelli di competenza linguistica indicati si rimanda al QCER, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (consultato il 17/11/21).

<sup>6</sup> Il video realizzato era parte di un progetto più ampio che ha portato alla realizzazione di cinque video in cui sono state narrate diverse fiabe tradizionali. Il video è visionabile al seguente link: <https://www.comune.venezia.it/it/content/fiabe-dal-mondo>.

## Bibliografia

- Andorno C. e Sordella S. (2020), *Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues*. In «Italiano LinguaDue», n. 1., pp. 330-352.
- Balboni P.E. e Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Barbieri M. e Bernabini L., (2018), *Intervenire per potenziare le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia*. In Bonifacci P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci.
- Bonifacci P. (a cura di) (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci.
- Borghetti C. (2016), *Educazione linguistica intercultruale. Origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori*, Torino, I Quaderni della Ricerca, Loescher Editore.
- Calvo A. e Bialystock E. (2014), *Indipendent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning*. In «Cognition», Vol. 130, n. 3, pp. 278-288.
- Caon F. e Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- Caon F., Festa I. e Tonioli V. (2020), *Lo sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale*. In Caon F., Melero C. e Brichese A. (a cura di), *Le abilità linguistiche per gli studenti con BES. Facilitare l'apprendimento linguistico e il successo scolastico*, Milano, Pearson, pp. 88-102.
- Carle E. (1989), *Il piccolo Bruco MaiSazio*. Milano, Mondadori.
- Cognini E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Cummins J. (2001), *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?*. In «Sprogforum», Vol. 7, n. 19, pp. 15-20.
- Daloiso M. (2009), *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET.
- Farver J.A., Xu Y., Lonigan C.J. e Eppe S. (2013), *The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills*. In «Developmental Psychology», Vol. 49, n. 4, pp. 775-791.
- Favaro G. (a cura di) (2012), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari.
- Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 5, n. 1, pp. 114-127.
- Favaro G. (2014), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Firenze, Giunti.
- Hart B. e Risley T. (2003), *The early catastrophe. The 30-million-word gap by age 3*. In «American Educator», Spring, pp. 4-9.
- Hassinger-Das B., Ridge K., Parker A., Michnick Golinkoff R., Hirsh-Pasek K. e Dickinson D. K. (2016), *Building Vocabulary Knowledge in Preschoolers Through Shared Book Reading and Gameplay*. In «International Mind, Brain, and Education», Vol. 10, n. 2, pp. 71-80.

- Higgins C. (2018), *The Mesolevel of Family Language Policy*. In «International Journal of Multilingualism», Vo. 15, n. 3, pp. 306-312.
- Hoff E. e Core C. (2013), *Input and Language Development in Bilingually Developing Children*. In «Seminars in speech and language», Vol. 34, n. 4, pp. 215-226.
- Liu L. e Kager. R., (2017), *Is mommy talking to daddy or to me? Exploring parental estimates of child language exposure using the Multilingual Infant Language Questionnaire*. In «International Journal of Multilingualism», Vol. 14, n. 4, pp. 366-377.
- MIUR (2012), Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (consultato il 17/11/21).
- Miur (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890) (consultato il 24/11/2021).
- Miur (2015), *Diversi da chi? Indicazioni Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410> (consultato il 24/11/2021).
- MIUR (2018), Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 17/11/2021).
- McLoyd V.C. (1998), *Socioeconomic Disadvantage and Child Development*. In «American Psychologist», Vol. 53, n. 2, pp. 185-204.
- Porelli M., Ferraguti E. e Gabbianelli L. (2018), *Socializzazione ed emozioni*. In Bonifacci P. (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci.
- Scheele A.F., Leseman P.P.M. e Mayo A. (2010), *The home language environment of mono-and bilingual children and their language proficiency*. In «Applied psycholinguistics», n. 31(01), pp. 117-140.
- Tonioli V. (2020), *Didattica dell'italiano come seconda lingua (l2) nelle scuole dell'infanzia in contesti plurilingui*. In «Bollettino Itals», Anno 19, n. 89, Giugno 2021, pp. 1-12.
- Toub T.S., Hassinger-Das B., Nesbitt K., Ilgaz H., Weisberg D., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., Nicolopoulou A. e Dickinson D. (2018), *The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading*. In «Early Childhood Research Quarterly», Vol. 45, pp. 1-17.

### Riferimenti normativi

- Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013, «Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)».
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative».
- Miur, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

### Sitografia

- <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (consultato il 17/11/21).
- <https://www.comune.venezia.it/it/content/fiabe-dal-mondo> (consultato il 17/11/2021).
- <https://www.comune.venezia.it/it/content/materiali-didattici-e-video> (consultato il 17/11/2021).

Definizione di persona vulnerabile secondo le indicazioni della Commissione Europea:  
[https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/vulnerable-person\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/vulnerable-person_en) (consultato il 24/11/21).

Banca dati Istat relativa alla presenza dei minori stranieri nelle scuole italiane:  
<https://www4.istat.it/it/immigrati/prodotti-editoriali/istruzione#:~:text=Dai%20primi%20anni%20Novanta%20ad,ne%20sono%20circa%20795%20mila> (consultato il 24/11/2021).