

Sette lingue e un albo illustrato.

Un progetto interculturale per la valorizzazione delle lingue madri nella scuola dell'infanzia

Ivana Bolognesi e Francesca Ricci Petitioni**¹*

* docenti di Pedagogia interculturale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, svolge le sue ricerche nell'ambito della pedagogia interculturale

** laureata in Scienze della Formazione primaria e docente di sostegno nella scuola dell'infanzia.

L'articolo presenta un progetto interculturale che ha avuto il principale obiettivo di valorizzare la lingua madre di ogni bambino, a partire dalla lettura di alcuni albi illustrati. Il percorso ha preso avvio da un'indagine sulle lingue parlate in famiglia che sono state proposte a scuola grazie al coinvolgimento di alcuni genitori. In particolare, le lingue "straniere" sono diventate un'occasione per conoscere altre parole, per ascoltare suoni sconosciuti che sono stati messi a confronto con altrettante parole della lingua italiana, scoprendo così differenze e somiglianze.

Introduzione

Il progetto descritto in questo articolo nasce dall'osservazione di alcune criticità presenti in una sezione di scuola dell'infanzia caratterizzata da un'elevata presenza di bambini di origine straniera. Alcune osservazioni

del gruppo da parte delle insegnanti avevano rilevato una certa conflittualità tra bambini talvolta dovuta alle loro differenze linguistiche e culturali. Da queste considerazioni iniziali le insegnanti si sono poste il seguente interrogativo: "Come rendere la diversità sociale e culturale di questo gruppo un punto

¹ L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra le autrici; tuttavia i paragrafi sono così attribuiti: il primo, il secondo e l'ultimo a Ivana Bolognesi; il terzo a Francesca Ricci Petitioni che riporta il progetto da lei realizzato e descritto nella sua tesi di laurea "Un albo illustrato, sette lingue". Un progetto interculturale per la valorizzazione delle lingue madri nella scuola dell'infanzia, A.A. 2022/2023, del Corso di laurea di Formazione primaria del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

di forza della didattica e delle relazioni tra bambini, anziché essere motivo di conflitto?” A partire da questa domanda è stato ideato un progetto interculturale che ha avuto come nucleo tematico la diversità linguistica e la valorizzazione delle differenze e delle somiglianze rintracciate tra parole e suoni appartenenti alle lingue di tutti i bambini della sezione (Favaro 2021; Bolognesi, 2023).

Perché valorizzare la lingua madre: alcuni studi e ricerche

Per comprendere meglio quali possono essere i vissuti di un bambino di origine straniera quando, nel suo ingresso a scuola, gli è richiesto l'apprendimento di un'altra lingua, è necessario fornire alcuni riferimenti teorici sviluppati da studi e ricerche nell'ambito della linguistica e della psicolinguistica.

Innanzitutto, è bene precisare che con il termine lingua materna, definita anche come L1, ci si riferisce alla prima lingua appresa dai bambini, mentre per seconda lingua, indicata come L2, s'intendono invece tutte le altre lingue apprese successivamente.

La persona bilingue è colui che, a differenze di coloro che scelgono di imparare una seconda e/o terza lingua, è esposta per necessità a più lingue ed è capace, con diversi livelli di competenza, di comprendere, parlare, scrivere e leggere nelle due lingue (Contento, 2010).

Queste competenze possono essere possedute in modo diverso nel corso della vita e ciò dipenderà dalle scelte della persona e della sua famiglia. Inoltre, va considerata l'esistenza di uno stretto legame tra la lingua madre e la costruzione dell'identità di una persona, aspetto che può comportare una certa complessità quando si tratta di acquisire due lingue fin da piccoli, come accade ai

bambini di origine straniera che sono appunto impegnati a conoscere non solo la loro lingua madre, e quindi anche la cultura di origine dei loro genitori, ma anche quella del paese di accoglienza.

Quindi, queste due lingue, proprio perché apprese fin da piccoli, rappresentano per questi bambini non solo un legame con persone e ambienti significativi come la famiglia e la stessa scuola, ma anche un vero e proprio ancoraggio primario attraverso cui dare significato al mondo esterno oltre che ai propri vissuti interni. In particolare, le parole acquisite nella lingua madre, o nel dialetto parlato in casa, continueranno a rappresentare, anche in età adulta, un legame con la propria infanzia, con persone e oggetti che richiamano l'intimità e gli affetti (Ginzburg, 1963; Canetti, 1991). Da ciò deriva che per lo sviluppo di un bilinguismo equilibrato sarà necessario che anche le radici culturali del bambino risultino essere tra loro integrate.

Gli studi, svolti negli ultimi vent'anni, hanno evidenziato diversi vantaggi cognitivi in individui esposti a più lingue. Tali vantaggi sono dovuti dalla costante attivazione e inibizione di una delle due lingue conosciute in relazione al contesto o alla conversazione che si sta attuando. Durante un dialogo tra pari, o con adulti (genitori o insegnanti), la mente del bambino bilingue lavora continuamente per scegliere al meglio quale lingua utilizzare e quale bloccare. Quindi si ritiene che la competenza cognitiva acquisita con questo esercizio permanente di controllo possa essere poi applicata anche in altre occasioni, come per esempio nei *problem solving* o nei conflitti con i compagni, e così il bambino bilingue può essere agevolato a trovare le risposte più adeguate e tralasciare, invece, quelle non adatte (Levorato, Marini, 2019; Garaffa et al., 2020).

Di seguito sono sintetizzati alcuni aspetti che caratterizzano il processo di apprendimento delle due lingue.

Se si considera come fattore l'età in cui avviene l'esposizione alla seconda lingua si possono distinguere i seguenti tipi di bilinguismo: il *bilinguismo simultaneo*, il *bilinguismo consecutivo aggiuntivo* e il *bilinguismo consecutivo tardivo*. Il *bilinguismo simultaneo* si forma in chi è esposto contemporaneamente alle due lingue nel primo anno di vita, mentre il *bilinguismo consecutivo aggiuntivo* si sviluppa dai tre anni, e infine quello il *consecutivo tardivo* si presenta a partire dai sei anni.

Un altro fattore, di particolare importanza, riguarda anche lo status sociale della lingua di origine e cioè il riconoscimento che ad essa viene assegnato dalla società: un esempio è la lingua inglese che in questo momento storico gode di particolare prestigio, per cui ha uno status sociale elevato e quindi rappresenta una conoscenza molto ambita da chi vuole apprendere una seconda o terza lingua.

Rispetto a questo fattore possiamo pertanto distinguere il *bilinguismo additivo* e il *bilinguismo sottrattivo*.

Il *bilinguismo additivo* genera un apprendimento equilibrato delle due lingue poiché entrambe hanno status social paritetico: un esempio può essere il bilinguismo di un bambino italo-inglese. Questo tipo di bilinguismo produce un maggiore benessere emotivo, oltre a potenziare lo sviluppo cognitivo.

Il *bilinguismo sottrattivo* si presenta, invece, quando le due lingue hanno uno status sociale diverso per cui i due sistemi linguistici si sviluppano in modo parziale: la lingua madre, per esempio hindi o urdu¹, è parlato solo in casa, spesso poco e male, oltre a non essere valorizzata nel paese di accoglienza; mentre la seconda lingua, nel nostro caso l'italiano, è

più utilizzata, ma mostra anch'essa delle mancanze nel suo sviluppo proprio perché il bambino non riesce a mantenere e sviluppare la propria lingua madre. In altre parole, i bambini di origine straniera che parlano lingue minoritarie scarsamente valorizzate nel contesto di accoglienza, come per esempio il tagalog², presentano non solo un'erosione della lingua madre, sempre meno utilizzata e impoverita nel lessico, ma anche un limitato sviluppo della L2 proprio a causa delle scarse competenze nella L1³.

Quindi può accadere, per esempio, che la fragilità in entrambe le lingue abbia degli effetti negativi nell'apprendimento dei linguaggi disciplinari (storia, matematica, geografia, ecc.) che, utilizzando concetti sempre più astratti, richiedono competenze linguistiche di base che talvolta questi bambini non hanno ben sviluppato (Bonifacci, 2018).

Anche altri studi sostengono che, se la lingua madre mantiene un ruolo secondario può creare fragilità emotive non solo nell'identità del bambino, ma difficoltà di acquisizione di seconde e terze lingue. Al contrario, se mantenuta questa può accrescere autostima in sé stessi e rinforzare il legame con la famiglia e la cultura di origine, che continua ad essere condivisa con genitori, fratelli e persone della propria comunità (Vitebori, et al. 2016).

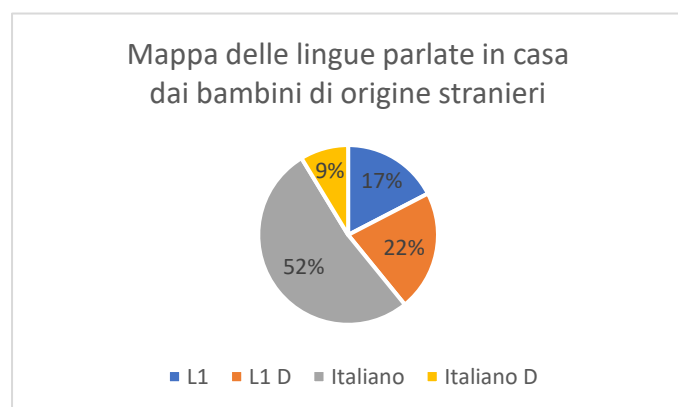
Da ciò si evince che la scuola può svolgere un ruolo di rinforzo nel mantenimento della lingua madre a partire dalla realizzazione di semplici attività o progetti più strutturati che valorizzino le lingue madri dei bambini presenti, compreso i dialetti, trasformandole in un valore aggiunto per tutto il gruppo. Nel paragrafo successivo è descritto il percorso del progetto che ha avuto come nucleo tematico la conoscenza della pluralità linguistica.

Il progetto “Sette lingue e un albo illustrato”

Il progetto dal titolo “Sette lingue e un albo illustrato” ha avuto il principale scopo di valorizzare tutte le lingue madri, compreso l’italiano, parlate da un gruppo di bambini di una sezione di scuola dell’infanzia⁴.

Il percorso ha preso avvio con una rilevazione linguistica utilizzando due strumenti ideati dalla pedagogista Graziella Favaro (2021): il primo strumento è stato la *mappa di comunicazione intra-famigliare* e il secondo è stato la *carta di identità sociolinguistica*. Questi due strumenti hanno permesso di costruire una mappa generale delle lingue parlate dai bambini in casa con i familiari (genitori e fratelli) e a scuola (insegnanti e compagni).

La *mappa della comunicazione intra-familiare* è stata compilata da tutte le famiglie (23 genitori in totale) insieme all’insegnante e ha consentito di individuare quelle parlate a casa.

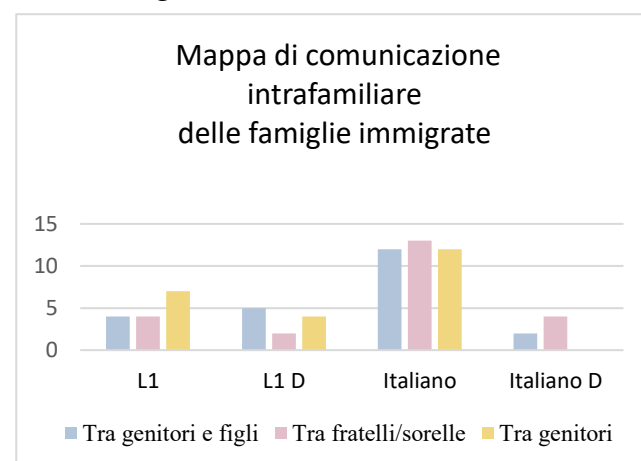


Legenda: L1: lingua madre; L1D: lingua madre dominante rispetto alle altre lingue parlate in famiglia; Italiano: lingua italiana; Italiano D: italiano dominante rispetto alle altre lingue parlate in famiglia

Dai risultati è emerso che il 52% dei bambini parla italiano con i propri genitori, mentre il restante 48% che riguarda i bambini di

origine straniera è così suddiviso: il 17% comunica con la propria lingua madre, il 22% sceglie sempre la lingua madre rispetto ad altre lingue (dialetti, lingue veicolari, ecc.) mentre il 9% preferisce l’italiano, intesa come lingue dominante.

Nel grafico successivo è specificato quali sono le lingue utilizzate tra i componenti della famiglia



Dal grafico si evince una notevole differenza di scelta linguistica tra genitori e tra genitori e figli o tra fratelli/sorelle quando si parla una lingua diversa dall’italiano. In particolare, emerge che la totalità dei componenti della famiglia preferisce parlare tra loro in italiano e meno la lingua madre (L1). I bambini invece tendono a usare più lingue, preferendo la lingua italiana nella comunicazione con i fratelli, rispetto alla L1.

Dalle conversazioni con i genitori emerge che alcuni loro comportamenti linguistici sono dettati da scelte consapevoli, volte a mantenere il legame con la cultura di origine. Per esempio, il padre di Tariq⁵, durante un colloquio, afferma che parla con suo figlio in arabo perché così, quando vanno in Marocco, il bambino riesce a capire e a interagire con il resto della famiglia.

Da questa breve indagine si conferma che

anche il repertorio linguistico degli immigrati adulti, presenta quasi sempre forme più o meno estese di bilinguismo, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli. L'uso della lingua d'origine resta tuttavia predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato, così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano parole ed espressioni in italiano che vanno a configurare un codice misto (code switch) nel quale i due idiomi si mescolano e convivono (Favaro, 2020, p. 320).

E invece quale valore ha la lingua madre per i bambini e come la scelgono?

Per rispondere a questo interrogativo e analizzare più approfonditamente l'atteggiamento di ciascun bambino è stata utilizzata la *carta d'identità sociolinguistica* che Favaro ha ideato proprio per indagare quale valore i bambini attribuiscono alle lingue da loro parlate.

Per conoscere il loro punto di vista è stata svolto un dialogo individuale tra insegnante e bambino che ha previsto alcune domande riguardo alle lingue parlate e utilizzate nella loro quotidianità. La prima parte del dialogo ha raccolto informazioni riguardo a: utilizzo della prima e seconda lingua; altre lingue conosciute; lingua parlate con i genitori, i nonni e gli amici; lingua preferita; valutazione sull'italiano (facile, difficile, bello, brutto, ecc.).

Dopo questa prima parte di dialogo, l'insegnante ha richiesto ad ogni bambino di disegnare la sua *mente bilingue*. Questa attività ha permesso di conoscere la rappresentazione che ognuno ha di sé stesso in relazione al proprio bilinguismo e, più in generale,

come si immagina le persone bilingui (Favaro, 2013). Dall'analisi delle loro risposte è stato rilevato che la lingua italiana, in genere, è associata all'amicizia e alla relazione con gli altri, all'importanza di comunicare, di capire e farsi capire. Per esempio Denise, alla richiesta di indicare quale lingua preferisce, risponde: «*Italiano, perché posso giocare!*»; oppure Nour che alla stessa domanda afferma: «*Italiano perché parlo tutti i giorni con il mio amico al parco*»; o ancora Aron che dice: «*È utile perché così possiamo ascoltare quello che dicono gli altri [...] È utile così gli altri che parlano italiano ti capiscono*».

Da questi primi dati emerge una situazione in linea con la letteratura: la lingua madre è considerata la lingua degli affetti familiari, della casa, del legame con le proprie origini, mentre la lingua italiana diventa il mezzo per socializzare, per comunicare con l'esterno e stringere amicizie (Favaro, 2013).

Dopo queste prime attività, si è cercato di riflettere insieme ai bambini su come, secondo loro, funzioni la *mente bilingue* e quale sia l'immagine che hanno di sé o degli altri come soggetti che parlano più lingue. Di seguito sono proposti alcuni disegni in cui i bambini hanno rappresentato sé stessi quando utilizzano le due lingue; in genere si osserva che i bambini tendono a disegnarsi come se fossero due individui distinti, con caratteristiche diverse in base al contesto in cui usano le due lingue o al grado di competenza che credono di aver raggiunto.

Per esempio, Khalid rappresenta sé stesso con gli occhiali quando parla in arabo affermando «*perché lo parlo fuori*» (figura a sinistra), mentre si disegna con l'espressione felice quando usa l'italiano (figura a destra).

Nel disegno successivo, Tariq afferma di aver ritratto a sinistra sé stesso che parla in



arabo e a destra sempre lui che parla in italiano; la sua spiegazione per l'altezza diversa delle due figure è la seguente: uno «è piccolino perché deve mangiare e deve crescere e diventare super grande per fare i compiti».



C'è invece chi posiziona le lingue conosciute in diverse parti del corpo, come Giusi che, quando descrive il suo disegno, sostiene di avere «l'inglese nella lingua perché lo uso mentre gioco, l'italiano è nella pancia perché lo tengo per quando mi serve dopo, il napoletano è nei piedi e lo tengo per quando voglio parlare in napoletano, lo conservo».



Dalle conversazioni svolte con i bambini, emerge una tendenza diffusa a percepire la lingua madre come un altro sé e si rileva, in generale, una loro difficoltà nel percepire il bilinguismo come un punto di forza, un'esperienza che arricchisce e che va coltivata.

Partendo da questi dati, le insegnanti decidono di avviare un progetto che stimoli i bambini a conoscere le proprie e altrui peculiarità linguistiche e sia rivolto alla valorizzazione di somiglianze e differenze appartenenti alle radici culturali di ciascuno, come appunto la lingua parlata in famiglia.

L'albo illustrato risulta fin da subito il mediatore più adatto agli scopi del progetto perché, non solo è uno strumento che i bambini già conoscono e hanno utilizzato a scuola, ma contribuisce a costruire un clima di ascolto e dialogo, mostra ai bambini mondi nuovi, talvolta fantastici, sostiene l'immaginazione e stimola a considerare la storia secondo il punto di vista dei personaggi, oltre a rendere possibile un confronto tra tanti temi che sono presenti nella loro quotidianità.

In particolare, per questo progetto, si è scelto l'albo illustrato "Cip e Croc" di Alexis Deacon (2015) in quanto la storia consente di avviare un confronto sulla diversità osservando ciò che fanno i protagonisti: Croc ha fame e va a caccia, Cip chiede aiuto per mangiare e Croc condivide con lui il suo cibo, ma in cambio Cip costruisce il nido in cui entrambi possono riposare, e così le capacità di ciascuno sono utilizzate per aiutarsi, crescere e scambiarsi idee.

La lettura dell'albo illustrato, lanciato con il ritrovamento di due uova di carta pesta nella sabbiera del giardino, suscita fin da subito curiosità ed entusiasmo da parte dei

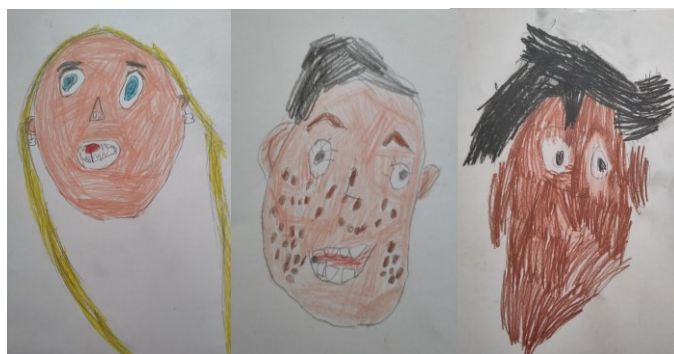
bambini che si immedesimano nei personaggi e in ciò che vivono. Grazie alle conversazioni svolte in *circle time*⁶ cominciano a osservarsi reciprocamente, a riflettere su sé stessi e, con alcune attività manipolative e giochi cooperativi, a prendere consapevolezza delle reciproche somiglianze e differenze. Qui di seguito un breve stralcio di una conversazione che, prendendo avvio dalla lettura della storia, porta all'osservazione del proprio corpo e di quello dei compagni, mettendo in evidenza le diversità reciproche.

Andy: Anche noi siamo diversi, io e Zakaria siamo diversi nelle scarpe, dopo siamo diversi sulla faccia, perché abbiamo forme diverse, e anche sulle orecchie!

Insegnante: Andy dice che anche noi siamo diversi, come Cip e Croc, siete d'accordo?

Da questo elenco espresso da Andy e ampliato dalla domanda dell'insegnante sulla storia, altri bambini cominciano a confrontare tra loro le braccia o le mani per vedere il diverso colore della pelle e per osservare meglio i loro visi. Successivamente, le insegnanti dispongono i bambini in coppie, affinché ognuno possa vedere da vicino le espressioni del compagno e le sue peculiarità.

Terminato il tempo dell'osservazione, ciascuno è invitato a fare il ritratto del compagno, usando la matita e i pastelli per colorare. Quando tutti hanno terminato, i disegni sono appesi alle pareti della sezione in modo che ognuno possa vedere il proprio lavoro e quello degli altri.



Guardandosi attentamente da vicino, i bambini scoprono dettagli di ogni compagno che mai avevano notato: trovano aspetti diversi che prima consideravano uguali, ed elementi simili che prima vedevano diversi. Qualcuno non è soddisfatto del ritratto ricevuto perché ha la bocca triste, qualcun'altro invece non si riconosce nel colore della pelle usato. Con queste riflessioni, i bambini cominciano a percepire la complessità delle loro identità: non sono uguali tra di loro, ma allo stesso tempo possono avere dettagli in comune, possono notare delle somiglianze con alcuni compagni mentre con altri delle evidenti diversità. Iniziano a comprendere di essere unici e originali, e a capire che talvolta il proprio modo di rappresentarsi può non corrispondere a come gli altri ci vedono. Ogni bambino, ogni essere umano

è di per sé un connubio di somiglianze e differenze, in un continuo divenire che lo rende simile e diverso rispetto a sé, proprio com'è simile e diverso rispetto agli altri [...] e cogliere certe differenze, invece di altre, può dipendere anche dallo sguardo di chi osserva: secondo il punto di vista di ciascuno si selezionano certe caratteristiche, e se ne possono celare altre" (Bolognesi, et al., 2023, p.3).

Visto il grande entusiasmo che ha riscosso la lettura dell'albo illustrato si propone di utilizzare il kamishibai, ossia un teatro d'immagini giapponese con tavole stampate, che propone al pubblico un racconto teatrale. Con i bambini si decide di costruire nove scene per rappresentare la storia di Cip e Croc. Queste sono realizzate in piccolo gruppo con la metodologia del *cooperative learning*: a ciascun componente è assegnato un compito preciso (disegnatore, pittore, addetto al ritaglio), in linea con le sue capacità

e attitudini, in modo da rendere tutti partecipi e indispensabili (Johnson, Johnson, Holubec, 2015). Queste attività svolte in piccolo gruppo, insieme ai continui confronti e condivisioni in *circle time*, hanno aiutato anche i più restii e più timidi a mettersi in gioco, grazie all'instaurarsi di un clima di fiducia e complicità tra tutti i bambini e tra bambini e insegnanti.

Per poter far emergere le diversità culturali, che fino a questo momento sono state solo implicitamente coinvolte, è stato introdotto un gioco cooperativo in cui è emerso che alcuni bambini utilizzano a casa una lingua diversa dall'italiano⁷. E così è stato proposto di dedicare un pomeriggio alla lettura multilingue di alcuni albi illustrati, con la partecipazione di alcune mamme della sezione. L'insegnante ha scelto storie legate alla quotidianità dei bambini chiedendo alle mamme di tradurre in arabo e rumeno il racconto (Bravi, 2005; Maudet, 2015). Tutti i bambini hanno partecipato ripentendo ad alta voce le parole o intervenendo per tradurle nella propria lingua madre.

La lettura in lingua madre ha permesso di conoscere e rendere visibili le lingue parlate a casa dai bambini, di dar loro valore e importanza, inoltre ha consentito a tutti di scoprire antichi prestiti linguistici individuando somiglianze di suoni nelle parole considerate. Dai bambini è stato messo in evidenza che una stessa parola, come per esempio "biscotti", si può dire in modo diverso ma ha un suono molto simile nelle tre lingue (italiano, arabo e rumeno) e questo ha generato curiosità verso ciò che fino a quel momento era sconosciuto; è stato un modo per allenare il pensiero alla pluralità (Portera, 2022). I bambini hanno anche scoperto che la parola pappagallo, presente nell'albo "Cip e Croc", ha gli stessi suoni in italiano, arabo e rumeno,

che la pronuncia della frase "io ho freddo" in arabo assomiglia alla pronuncia della parola "frigo" in italiano, e infine che il suono della parola "casa" in rumeno assomiglia a quello della parola "cassapanca" in italiano.

Questa attività ha riscosso successo tra genitori, bambini e insegnanti e così durante un confronto di interclasse è stato proposto di presentare la storia multilingue di Cip e Croc interpretata da tutti i bambini della scuola alla festa di fine anno e di organizzare una merenda in cui ogni famiglia portasse i cibi della propria tradizione.

Per la rappresentazione della storia i bambini hanno costruito un grande libro di cartone composto da quattro scene: per ogni scena si alternavano coppie di bambini per interpretare i due personaggi, in questo modo tutti hanno avuto un ruolo. La parte dei personaggi è stata assegnata ai bambini secondo le loro diverse inclinazioni: alcuni hanno deciso di recitare da soli usando una lingua diversa dalla loro lingua di origine, altri hanno preferito avere una parte in piccolo gruppo, altri ancora si sono occupati di suonare degli strumenti musicali. In questo modo, ognuno si è sentito libero di scegliere quale ruolo assumere in base alle proprie inclinazioni e con quale lingua interpretare il personaggio. Ogni bambino e bambina ha avuto un compito indispensabile per la riuscita dello spettacolo, un compito costruito "a misura" su di lui/lei: la recita è stata una sfida per ciascuno, ma nel rispetto delle attitudini e preferenze individuali. Utilizzare tutte le lingue madri durante lo spettacolo è stato fondamentale per far sentire bambini e genitori accolti, dando valore alle loro diverse appartenenze culturali. Lo spettacolo teatrale è diventato, così, un'occasione di incontro tra tutte le famiglie e tra genitori e insegnanti, un

momento in cui alcune relazioni si sono consolidate, mentre altre hanno cominciato a muovere i primi passi.

Conclusioni

Questo progetto ha permesso di raggiungere una pluralità di scopi che hanno come comune denominatore la valorizzazione delle differenze e delle somiglianze.

Innanzitutto, ha dato la possibilità ai genitori immigrati di utilizzare la loro lingua madre nel contesto scolastico e uscire così da una forma di invisibilità linguistica e culturale grazie ad un riconoscimento sociale avvenuto di fronte al proprio figlio, o figlia, ai suoi compagni e all'insegnante. Quindi un genitore che si mostra competente nella propria lingua e acquisisce pariteticità comunicativa nei confronti della maggioranza, costituita dalle insegnanti e dai compagni.

Anche gli stessi bambini sono stati valorizzati nel loro essere bilingui, una capacità spesso sconosciuta alla maggior parte dei compagni.

Il resto del gruppo, costituito da bambini monolingue, ha avuto l'opportunità di uscire dal proprio *etnocentrismo sonoro*, conoscere che cosa è il pluralismo linguistico grazie all'ascolto di altri suoni e alla conoscenza di nuove parole appartenenti ad altre lingue.

La lingua madre, per potersi sviluppare e continuare a restare una lingua affettiva, va riconosciuta anche dal contesto esterno perché solo rimanendo una lingua vitale può continuare a rappresentare una radice identitaria per il bambino e la sua famiglia e, inoltre, costituire un valido ancoraggio per il raggiungimento di buone competenze nella lingua italiana (L2). È auspicabile, inoltre, che le insegnanti diano visibilità alla pluralità delle lingue presenti a scuola non solo con progetti e attività mirate, ma anche l'uso di materiale informativo, cartelloni e comunicazioni tradotti in più lingue (Favaro, 2021).

Il risultato più importante di questo progetto è stato non solo quello di ampliare le conoscenze sulle lingue, ma anche quello di incentivare il dialogo e la costruzione di relazioni tra tutte le persone coinvolte.

Bibliografia

- Bolognesi, I. (2022). *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazione a partire dai bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi, I., Grasso, L., Scarpini, M. (2023). Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria. *Studium Educationis*, 2: 149-158.
- Bonifacci, P. (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma: Carocci.
- Bravi, S. (2005). *L'uccellino fa*. Milano: Babalibri, 2005.
- Canetti, E. (1991). *La lingua salvata*. Milano: Adelphi.
- Deacon, A. (2015). *Cip e Croc*. Cagli: Settenove.
- Favaro, G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano Lingua Due*, 1: 114-124.
- Favaro, G. (2020). Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione. *Italiano Lingua Due*. 2: 317-326.
- Favaro, G. (2021). Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze. *Educazione Interculturale*, 2: 75-93.
- Garaffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Ginzburg, N. (1963). *Lessico familiare*. Torino: Einaudi.
- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti genitori studenti*. Firenze: Giunti.
- Levorato, M. C., Marini, A. (a cura di) (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva*. Trento: Erickson.
- Loss, S., Vittori, R. (2011). *99 giochi cooperative e non solo*. Torino: Notes Edizioni.

- Maudet, M. (20015). *Io vado*. Milano: Babalibri.
- Pallotti, G. (2000). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Viterbori, P., Gandolfi, E., Scopesi, A. (2016). *Il bilinguismo a scuola*. Firenze: Giunti
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erikson
- Portera, A. (2022). *Educazione e Pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino

¹ La lingua hindi è parlata in India, mentre la lingua urdu è parlata in Pakistan.

² La lingua tagalog è parlata nelle Filippine.

³ È bene precisare che il raggiungimento di buone, se non ottime, competenze nella lingua italiana resta un traguardo da perseguire poiché è la lingua che permette di procedere negli studi e di integrarsi a livello sociale e professionale.

⁴ Il progetto è stato realizzato da Francesca Ricci Petitioni in una sezione omogenea della scuola dell'infanzia di Castel Guelfo, un paese della provincia di Bologna. La sezione è composta da 25 bambini di 5 anni, di cui: 12 bambini, 5 maschi e 7 femmine, hanno la cittadinanza italiana; 11 bambini, 8 maschi e 3 femmine, hanno una cittadinanza non italiana; tra questi: tre sono di origine marocchina, due sono di origine pakistana, due sono di origine albanese, due sono di origine romena, e infine uno di origine afgana e una di origine colombiana. Quindi le lingue considerate sono state: albanese, italiano, marocchino/arabo, pashtu o afgano, romeno, spagnolo, urdu (Pakistan).

⁵ I nomi dei bambini sono di fantasia.

⁶ Il *circle time* è una strategia didattica per facilitare la comunicazione tra bambini che sono appunti disposti in cerchio. L'insegnante svolge un ruolo di mediatore della conversazione grazie all'utilizzo di domande e rinforzi positivi rispetto agli interventi dei bambini (Gordon, 2013).

⁷ Il gioco è "Indovina chi è Cip". A turno un bambino che interpreta Croc si allontana dal cerchio in modo da non sentire quello che viene detto; l'insegnante sceglie un bambino che interpreta Cip da nascondere dietro un telo; a questo punto Croc torna in cerchio e deve indovinare chi è il Cip ascoltando solo la sua voce. Ispirato a un gioco presente nel testo "99 giochi e più" (Loos S., Vittori R., 2011).