



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

La scelta di frequentare una scuola dell'infanzia  
bilingue:  
effetti a livello cognitivo, metacognitivo e linguistico  
mediante uno studio di caso comparativo

Relatore  
Dott.ssa Benedetta Garofolin

Laureanda  
Giulia Zamperin  
Matricola: 1202306

Anno accademico: 2023/ 2024



## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	1
<b>CAPITOLO 1 – UNA PANORAMICA SUL FENOMENO DEL BILINGUISMO</b>	
1.1 Definizione del fenomeno.....	4
1.2 Tipologie di bilinguismo.....	7
<b>CAPITOLO 2 – MITI, PREGIUDIZI E FALSE CREDENZE CHE AFFLIGGONO IL BILINGUISMO</b>	
2.1 Il peso della ricerca scientifica nella storia del bilinguismo.....	16
2.2 I quattro falsi miti secondo Genesee e altre credenze ad essi connesse.....	19
2.2.1 <i>Il mito del cervello monolingue</i> .....	19
2.2.2 <i>Il mito del Time-On-Task</i> .....	22
2.2.3 <i>Il mito del Earlier is better</i> .....	24
2.2.4 <i>Il mito dell'incompatibilità</i> .....	26
<b>CAPITOLO 3 – I NUMEROSI VANTAGGI DEL CRESCERE BILINGUI</b>	
3.1 I vantaggi cognitivi.....	28
3.2 I vantaggi metacognitivi.....	31
3.3 I vantaggi metalinguistici.....	34
3.4 I vantaggi sociali, culturali e economici.....	37
<b>CAPITOLO 4 – ACQUISIZIONE LINGUISTICA</b>	
4.1 Caratteristiche peculiari e funzioni del linguaggio verbale.....	41
4.2 Lo sviluppo linguistico monolingue e bilingue inquadrato da diversi approcci teorici.....	42
4.3 I meccanismi e le condizioni sottostanti l'acquisizione linguistica.....	44
4.4 Il processo di acquisizione linguistica nel monolinguisma.....	47
4.5 L'acquisizione linguistica nel bilinguismo precoce simultaneo.....	53
4.6 Una seconda lingua a partire dai 3 anni.....	58
<b>CAPITOLO 5 – EDUCAZIONE BILINGUE NEL BILINGUISMO PRECOCE</b>	
5.1 Educazione bilingue in famiglia.....	62
5.2 Educazione bilingue alla scuola dell'infanzia.....	66

## **CAPITOLO 6 – UN CONTRIBUTO ALLA RICERCA: SCUOLA AZZURRA E SCUOLA G. APPIANI A CONFRONTO**

6.1 Contesto educativo.....	72
6.2 Ipotesi di ricerca e risultati previsti.....	73
6.3 Metodo.....	74
6.3.1 <i>Campione di ricerca</i> .....	74
6.3.2 <i>Strumenti di misura</i> .....	74
6.3.3 <i>Procedura</i> .....	80
6.4 Esiti delle prove.....	82
6.4.1 <i>Test attenzione selettiva visiva</i> .....	82
6.4.2 <i>Test attenzione selettiva uditiva</i> .....	83
6.4.3 <i>Test Torre di Londra</i> .....	84
6.4.4 <i>Test rievocazione libera di parole</i> .....	85
6.4.5 <i>Sally Anne Test</i> .....	85
6.4.6 <i>Test comprensione lessicale</i> .....	86
6.4.7 <i>Test produzione lessicale</i> .....	86
6.5 Criticità della ricerca.....	87
6.6 Discussione dei risultati e conclusioni.....	88
<b>APPENDICE A: QUESTIONARIO</b> .....	<b>90</b>
<b>APPENDICE B: SCUOLA G. APPIANI</b> .....	<b>91</b>
<b>APPENDICE C: SCUOLA AZZURRA</b> .....	<b>96</b>
<b>APPENDICE D: CONFRONTO PUNTEGGI</b> .....	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>103</b>
<b>SITOGRAFIA</b> .....	<b>123</b>



## INTRODUZIONE

Questo mio lavoro conclusivo di tesi nasce dalla curiosità e dall'ammirazione che ho sempre provato verso le persone capaci di padroneggiare due codici linguistici. Fin da piccola ho sempre intuito il potere delle lingue, ma l'ho davvero sperimentato in prima persona durante la mia esperienza lavorativa come ostetrica, quando in sala parto in presenza di una donna di altra nazionalità riuscivo ad agganciarla semplicemente comunicando nella sua madrelingua. In quel momento si creava la magia, un'alleanza automatica che iniziava dalla semplice condivisione del medesimo codice linguistico, tanto che in quelle occasioni comprendevo appieno le parole di Nelson Mandela: “Se parli con un uomo in una lingua a lui comprensibile, arriverai alla sua testa. Se gli parli nella sua lingua, arriverai al suo cuore”.

La goccia finale che mi ha condotto a indirizzare il mio progetto di tesi verso la tematica del bilinguismo precoce è stata l'assunzione come docente presso una scuola dell'infanzia bilingue italiano-inglese, la quale poi è diventata parte della mia analisi. In questo ambiente sono rimasta letteralmente estasiata nell'osservare le interazioni tra i/le docenti madrelingua inglese e i bambini, la naturalezza con la quale essi si rapportavano ad entrambi i codici linguistici; come anche ho sperimentato una grande ricchezza nel confrontarmi sia a livello personale che didattico con professionisti provenienti da luoghi e culture così lontani ma allo stesso tempo così vicini a me, avendo anche l'occasione di tenere allenato il mio inglese. Questa esperienza mi ha fatto riflettere su quanto fossero fortunati quei bambini a poter vivere una simile opportunità di crescita bilingue, la quale dovrebbe essere a portata di tutti, e al come spesso sottovalutiamo la risorsa che costituiscono anche le persone che arrivano nel nostro Paese portando con sé la loro lingua e la loro cultura.

Dunque da queste riflessioni e motivazioni è nato il presente elaborato, il quale è suddivisibile in due parti: la prima, composta da cinque capitoli, tratta gli aspetti più teorici del bilinguismo e dell'acquisizione linguistica; la seconda, che converge in un unico capitolo, è dedicata alla descrizione del mio studio di caso comparativo tra due realtà educative dell'infanzia, di cui una bilingue e l'altra monolingue.

Il primo capitolo offre una panoramica sulle definizioni e le tipologie che caratterizzano il bilinguismo, nel tentativo di inquadrarlo in una cornice chiara, esplicativa ed esauriente.

Tentativo che però si rivelerà alquanto arduo considerata la natura multiforme e multidimensionale del fenomeno, dai confini sfumati e dalle variegata sfaccettature.

Al secondo capitolo invece è affidato il difficile compito di sfatare tutti quei miti e pregiudizi che come una spada di Damocle incombono sul bilinguismo, i quali gli attribuiscono la colpa di essere la fonte di ritardi e danni a livello cognitivo, linguistico, psicologico e socio-relazionale. Sebbene sia stato certificato come la nascita di queste credenze errate sia conferibile a mancanza di informazioni ed errori metodologici nella conduzione di alcuni studi effettuati nel passato, ancora oggi molte di esse sopravvivono e trovano larga diffusione in molti genitori e professionisti del mondo educativo e sanitario, ostacolando la promozione di un'educazione bilingue e di tutti i benefici che essa comporta.

Benefici che, in continuazione con il precedente, vengono approfonditi nel terzo capitolo e sono riscontrabili nella dimensione cognitiva, metacognitiva, metalinguistica, sociale, culturale e lavorativa, i quali rendono il bilingue un soggetto pieno di risorse utili in ogni ambito della vita.

Il quarto capitolo riguarda la comprensione dei meccanismi che stanno alla base dell'acquisizione linguistica, sia nei bambini monolingui che in quelli bilingui. Ciò che apparirà lampante sarà l'assenza di differenze significative in questo processo in quanto tutti gli esseri umani nascono con la predisposizione al linguaggio e il determinare se un individuo sarà monolingue o plurilingue dipenderà unicamente dalla quantità di lingue a cui egli viene esposto durante la sua crescita.

Il quinto capitolo prosegue descrivendo strategie, metodologie e approcci per realizzare un'efficace educazione bilingue, sia in famiglia sia in contesti formali come la scuola dell'infanzia. Infatti non è sufficiente una blanda e casuale esposizione a due lingue per promuovere il bilinguismo, ma essa deve rispettare determinati criteri e deve essere cucita su misura sulla base di possibilità, limiti ed esigenze dei soggetti coinvolti.

Il sesto e ultimo capitolo invece esprime la necessità di dare un piccolo contributo alla ricerca riportando i risultati di una serie di prove da me somministrate da un lato a bambini che stanno seguendo un'educazione bilingue e dall'altro a bambini che invece non hanno mai sperimentato un avvicinamento ad una seconda lingua. Queste prove consistono in un'indagine e confronto tra i due gruppi in merito alle abilità attentive, mnemoniche,

lessicali, di *problem solving* e inerenti la Teoria della Mente, giudicate dalla letteratura come positivamente influenzate dal bilinguismo.

Questo elaborato è stato scritto con lo scopo di fornire ulteriore sostegno al fenomeno, offrendo una revisione teorica e pratica sul bilinguismo precoce nella speranza che diffondere le evidenze scientifiche a riguardo ed enfatizzare gli aspetti positivi di un'educazione bilingue costituisca un invito, in particolare a genitori, educatori, insegnanti, pediatri, psicologi e logopedisti, ad agire secondo scienza e coscienza nel momento in cui si affronta tale tematica, al fine di non negare ai bambini la grande opportunità di crescere mediante uno stile di vita bilingue.

## CAPITOLO 1 – UNA PANORAMICA SUL FENOMENO DEL BILINGUISMO

### 1.1 Definizione del fenomeno

Il bilinguismo è la forma più semplice di multi o plurilinguismo, che si contrappone al monolinguisimo, considerato comunque un'eccezione tale da acquisire le fattezze di una pura astrazione. Infatti la fisica polacca Aleksandra Kroh (2000) in una sua opera scrive che, dalle società primitive alle nazioni moderne, le situazioni di contatto tra le lingue sono una realtà universale, mentre l'eccezione riguarda i paesi e gli esseri monolingui.

Oggi giorno nella nostra società, con l'incremento dei flussi migratori e l'apprendimento precoce di lingue straniere, il fenomeno del bi-multilinguismo ha subito un forte incremento tale che l'utilizzo di più di una lingua è un'abilità molto diffusa. In particolare la Commissione europea ha riportato che il 54% degli europei sa sostenere una conversazione in due lingue, il 25% si definisce trilingue e un 10% conosce tre lingue oltre a quella materna (European Commission, 2012, citato in Garraffa et al., 2020, p. 7).

La definizione di bilinguismo non è semplice e universale, essendo esso stesso un fenomeno multiforme, bensì può assumere sfumature variegata, addirittura contrapposte, e focalizzare l'attenzione su aspetti diversi. Prima di citare esperti del settore che hanno tentato l'impresa di definire il bilinguismo, si noti come questa assenza di linearità emerge fin dalla consultazione dei dizionari comuni che abbiamo a disposizione. Ad esempio Il vocabolario Treccani definisce il bilinguismo come “la capacità che ha un individuo, o un gruppo etnico, di usare alternativamente e senza difficoltà due diverse lingue”. Il dizionario Sabatini Coletti invece lo descrive come la “capacità di dominare contemporaneamente due lingue”. Ancora Il De Mauro spiega il fenomeno in questione con le seguenti parole: “uso corrente di due diverse lingue, entrambe native, in condizione di parità, e non di diglossia, all'interno di un territorio o di un gruppo di parlanti”. Il Garzanti stabilisce che il bilinguismo corrisponde a “parlare correntemente due lingue” (lo stesso dizionario delinea il termine “correntemente” sia come “comunemente o quotidianamente” sia come “fluentemente”). Infine il *Collins Dictionary* sentenzia “*bilingualism is the ability to speak two languages equally well*”. Tra le varie definizioni appena citate alcune focalizzano la questione sulla competenza, forzatamente bilanciata e nativa, con la quale le lingue vengono parlate; altre invece non escludono che si possa essere bilingue anche se una lingua è dominante e l'altra viene usata

solo in specifiche situazioni, senza avere una conoscenza nativa di entrambe. Secondo quanto affermato da Peter Graff (2012) sono state date più di 20 definizioni di bilinguismo ma attualmente quella maggiormente condivisa e citata corrisponde a quella del linguista polacco-americano Uriel Weinreich, la quale ha permesso di aprire la strada alla distinzione tra i processi mentali e i fenomeni sociali del bilinguismo. Egli infatti, nella sua opera più nota *Lingue in contatto*, definisce il bilinguismo come l'uso alternativo di due lingue (Weinreich, 2008).

Una diversa definizione, soggetta a molte critiche e oramai superata, ma ancora in voga nell'opinione pubblica, è quella del linguista statunitense Leonard Bloomfield che enuncia: *“In the extreme case of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speaker round him. [This happens occasionally in adult shifts of language and frequently in the childhood shift just described]. In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages.”* (Bloomfield 1933, p. 55-56)

Questa nozione di perfezione che esclude chiunque parli due lingue senza possedere una competenza da nativi in entrambe incontra l'obiezione della fisica polacca Aleksandra Kroh (2000) e dello psicocinguista parigino Francois Grosjean (1992). La prima riflette sul fatto che, considerata l'impossibilità già per un madrelingua di conoscere perfettamente anche solo la sua lingua, sarebbe presuntuoso per un essere umano rivendicare la perfezione in due lingue. Piuttosto afferma che non è né la ricchezza di vocabolario, né la conoscenza della grammatica o il tempo investito nell'apprendere una lingua che fanno di una persona un bilingue, ma lo è colui che si trova a proprio agio in una lingua straniera e che padroneggia la regola a tal punto da permettersi di trasgredirla per ottenere l'effetto desiderato (Kroh, 2000).

Grosjean a sua volta osserva che *“se si dovessero considerare bilingui soltanto coloro che possiedono tutte le competenze in ciascuna delle due lingue, la maggior parte delle persone che utilizzano quotidianamente due o più lingue non potrebbe considerarsi tale”* (Grosjean, 1992). La linguista americana Carol Myers-Scotton (2006) aggiunge che porre il bilinguismo solamente su un piano di conoscenza perfetta della lingua, riferita alla quantità di parole e alle strutture, è una visione monolingvistica del linguaggio che non tiene conto dei fattori

sociali e relazionali da cui emerge tale fenomeno, in quanto le lingue vengono apprese in contesti e per scopi diversi.

A ragione di quanto sopracitato, il pensiero di Bloomfield viene superato già 20 anni dopo non solo da Weinreich (1953), ma anche dal linguista americano Einar Haugen che nel medesimo 1953 considera bilingue chiunque sia capace di produrre nella seconda lingua enunciati corretti e sensati (citato in Orioles, n.d., "Grado di padronanza bilingue"). Il linguista e antropologo americano Richard Diebold invece, tralasciando la competenza produttiva e piuttosto esaltando la comprensione, afferma che il bilinguismo inizierebbe quando una persona comincia a comprendere enunciati in una seconda lingua senza per forza essere in grado di usarla per comunicare (Diebold, 1961, citato in Saunders, 1988, p. 8).

Ancora più estensiva e priva di limitazioni è la formulazione di Macnamara che nel 1967 definisce bilingue il soggetto con una competenza anche parziale della seconda lingua, ossia chiunque possieda una competenza minima in una delle quattro abilità linguistiche (comprendere, parlare, leggere e scrivere) in una lingua diversa da quella materna. John V. Edwards si spinge all'estremo di questo filone di pensiero dichiarando che "*everyone is bilingual*" in quanto qualunque persona al mondo conosce almeno qualche parola in una lingua diversa da quella materna (Edwards, 2004, citato in Contento, 2010, p. 13). Ancora Grosjean si pone al centro di queste visioni estremiste dichiarando che "il bilingue non è identificabile esclusivamente come colui che parla due lingue, ma in colui che possiede capacità verbali e comunicative nelle due lingue per esposizione ad esse, cioè colui che è capace, a diversi livelli, di capire, parlare, leggere e ascoltare nelle due lingue." (Grosjean, 1989, 1997, citato in Contento, 2010, p. 13)

Renzo Titone (1972) con la sua definizione porta la questione su un ulteriore livello dichiarando che il bilinguismo consiste nella "capacità da parte di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa" (p. 13). Quanto appena affermato pone l'accento sui meccanismi cerebrali che intervengono nell'uso di una lingua straniera, piuttosto che sulla conoscenza e competenza della stessa, enfatizzando la capacità di controllare simultaneamente due sistemi linguistici indipendenti e paralleli.

Per mettere ordine e tentare una sorta di classificazione di tutti questi modi di considerare il bilinguismo, è possibile affidarsi alla suddivisione elaborata da Maurice Van Overbeke nella sua opera *Introduction au problème du bilinguisme* (1972) nella quale raggruppa le varie definizioni in tre gruppi principali secondo le loro differenze o uguaglianze:

- definizioni di tipo descrittivo, che si basano sull'osservazione del fenomeno e delle sue conseguenze
- definizioni di tipo normativo, a cui appartengono tutte quelle definizioni che pongono requisiti severe entro i quali potersi considerare bilingui
- definizioni di tipo metodologico, i cui autori concordano sulla complessità e varietà che caratterizza il bilinguismo, per le quali è impossibile avere un denominatore comune, ma è necessario formulare una definizione pratica e funzionale che includa la maggior vastità possibile di casi verificabili quando due o più lingue coesistono in una persona.

Dunque a fronte di tutte le sopracitate interpretazioni affatto unitarie e per ragioni metodologiche è possibile affermare che è bilingue chiunque si trovi in un *continuum* ai cui estremi da un lato si ha un soggetto con capacità linguistiche da nativo in entrambe le lingue e dall'altro un individuo che ha appena iniziato ad apprendere una seconda lingua. L'essere entro i margini di questo *continuum* assicura lo stato di bilingue, ma ogni bilingue poi lo sarà a livelli diversi. D'altronde la natura poliedrica del bilinguismo si conferma anche nel suo essere trattata da varie discipline quali la sociolinguistica, la glottodidattica, la traduttologia e la psicolinguistica, ognuna con il proprio *focus* di interesse.

In conclusione è possibile dichiarare che il fenomeno del bilinguismo è alquanto relativo e non assoluto, il quale si dimostra aperto a una grande varietà di descrizioni e interpretazioni, che per quanto arbitrarie, hanno una propria validità e possono essere considerate. Anzi per Baetens Beardsmore (1982) l'esistenza di molte interpretazioni non costituisce un problema, bensì permette la scelta della definizione che più si addice alla propria esperienza linguistica, legittimando e dimostrando l'unicità di ogni bilingue.

## **1.2 Tipologie di bilinguismo**

Quanto appena riportato rende evidente quanto si rilevi arduo il compito di delineare il bilinguismo, nel tentativo in particolare di trovare una definizione che da un lato comprenda tutte le sfaccettature del fenomeno, ma che al contempo abbia un'accezione meno generale e più precisa. Vista la vastità della tematica in questione, gli studiosi hanno individuato diverse tipologie di bilinguismo sulla base di vari fattori di natura evolutiva, cognitiva, linguistica, sociale, emotiva e culturale. Gli aspetti di differenziazione più rilevanti riguardano l'età, il sesso, l'organizzazione cognitiva delle lingue, la competenza linguistica, la situazione socio-economica e educativa familiare della persona, lo status sociale della lingua nonché il suo prestigio nella società, l'ambiente di acquisizione e il contesto d'uso della lingua.

Una prima distinzione resa necessaria dall'ampiezza del concetto è quella tra *bilinguismo individuale* e *bilinguismo sociale*, che richiama la distinzione proposta dalla scrittrice canadese Josiane Hamers (1989) tra *bilingualità* e *bilinguismo*. Per bilinguità ella intende lo stato psicologico di un individuo che ha accesso a più codici linguistici per comunicare; con il termine bilinguismo fa riferimento ad una condizione sociale in cui due lingue sono in contatto, per cui c'è la possibilità di utilizzare due codici nella medesima interazione (Hamers, Blanc, 1989). Il bilinguismo individuale corrisponde proprio alla bilingualità di Hamers, ossia a quella dimensione individuale del bilingue in cui convivono aspetti di universi linguistici e culturali, anche molto differenti tra loro, e competenze che gli permettono di usare alternativamente due lingue. Invece il bilinguismo coincide con il bilinguismo sociale, che rimanda alla dimensione più collettiva e societaria del bilinguismo, la quale include tutte le conoscenze verbali e non verbali condivise all'interno di una stessa comunità linguistica, e dove l'interazione attraverso una o l'altra lingua interessa un'intera società.

Altra distinzione che permette di sanare in parte la precedente dicotomia concettuale è quella tra *bilinguismo primario* e *bilinguismo secondario* dove rispettivamente il primo “si riferisce alla facoltà di impiegare contemporaneamente due o più codici linguistici acquisiti tutti come lingue materne, cioè in età molto precoce (da 0 a 3 anni) e senza istruzione formale” e il secondo consiste nel “prodotto di una istruzione linguistica di tipo formale e più tarda” (Santipolo, 2002, p. 35-36). A tal proposito il linguista e attivista statunitense Stephen D. Krashen (1981) suggerisce una discriminazione tra *acquisizione* linguistica e

*apprendimento* di una lingua, finalizzata a differenziare le due modalità di interiorizzazione di una lingua. Per acquisizione linguistica si intende un processo inconscio e spontaneo, che avviene in un contesto naturale, e sfrutta l'intuizione e la memorizzazione automatica degli input appresi; diversamente l'apprendimento è un processo consapevole e razionale che si verifica in una situazione formale. Attinente è anche la classificazione del bilinguismo, sulla base del luogo primario di esposizione alla lingua seconda, come *bilinguismo familiare*, quando le due diverse lingue sono parlate all'interno della famiglia, e *bilinguismo scolastico*, quando la seconda lingua viene appresa primariamente attraverso l'istruzione (Bonifacci, Bellocchi, 2014).

Focalizzando l'attenzione sull'età di acquisizione è possibile distinguere tra *bilinguismo precoce*, quando l'esposizione a due lingue avviene dalla nascita fino ai 6 anni, e *bilinguismo tardivo*, quando il soggetto entra in contatto con una seconda lingua a partire dai 6 anni. Ancora il bilinguismo precoce si può ulteriormente suddividere in *precoce simultaneo*, quando le due lingue sono presenti fin dalla nascita e si sviluppano in maniera parallela, e *precoce consecutivo*, quando la seconda lingua è introdotta nell'ambiente del bambino dai 3 ai 6 anni (Abdelilah-Bauer, 2008). È bene precisare che se l'esposizione alla lingua diversa da quella materna avviene in modo saltuario e in ambito scolastico, si parla di lingua straniera e non di seconda lingua (Levorato, Marini, 2019). Questa suddivisione in base all'età di acquisizione trova fondamento nel concetto di periodo critico, ovvero nell'esistenza di finestre temporali entro le quali è possibile acquisire più lingue con risultati eccellenti sia a livello qualitativo che quantitativo, in associazione naturalmente ad un'esposizione linguistica costante e consistente (Santipolo, 2012). Parrebbero esserci tre periodi critici, corrispondenti alle fasce d'età 0-3, 4-8 e 8-11, tutti periodi fertili per l'acquisizione della lingua seconda, ma con delle differenze in quanto, mentre il lessico semantico e la competenza pragmatica-linguistica possono essere apprese in qualsiasi momento, le competenze fonetica e morfosintattica risultano essere più difficili da sviluppare a seguito del secondo periodo critico (Fabbro, 2004). Infatti il medico e neurologo italiano Franco Fabbro (2004) spiega che una lingua appresa dopo gli 8 anni tende ad avere una minor rappresentazione nei sistemi della memoria procedurale o implicita, ossia quella memoria che si sviluppa indipendentemente dalla consapevolezza, adibita al riconoscimento e

articolazione dei suoni e alle regole di flessione e combinazione delle parole; quando invece la seconda lingua viene acquisita prima degli 8 anni, i suoi elementi costitutivi più importanti sono organizzati nelle stesse strutture della prima lingua. Questo perché la plasticità, duttilità e attività di sinaptogenesi del cervello diminuisce con la crescita: “nel neonato e nel bambino entrambi gli emisferi cerebrali possono quindi sostenere le funzioni del linguaggio. Progressivamente, durante la maturazione del cervello, questa equipotenzialità diminuisce a favore di una rappresentazione unilaterale del linguaggio nell'emisfero sinistro” (Fabbro, 2004, p. 27). La psicologa e psicoterapeuta Susanna Perrot (2013) illustra che il monitoraggio del cervello quando si trattano due sistemi linguistici mostra nei bilingui precoci l'attivazione della medesima area corticale, mentre nei bilingui tardivi si attivano diverse aree, realtà che suggerisce come in età scolare una seconda lingua viene appresa e non più assimilata in modo intuitivo. Oltre a fattori prettamente biologici, concorrono anche fattori ambientali, ossia durante i primi anni di vita il contesto stesso è più favorevole all'acquisizione linguistica in quanto i bambini sperimentano un linguaggio accattivante, assimilabile, sapientemente mirato al loro livello di sviluppo, diversificato e né troppo semplice né troppo complesso (Fernald e Simon, 1984). Tuttavia è utile ricordare che sulla tematica dell'esistenza ineluttabile dei periodi critici e su quando questi si manifestino, le ricerche dimostrano divergenze (l'unico punto di incontro è che prima si presenta il bilinguismo e meglio è) e che ad un certo punto dello sviluppo non si presenta una brusca interruzione bensì ha inizio un lento declino delle abilità di apprendere una seconda lingua, proporzionale all'aumentare dell'età. (Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013) Anche la psicologa Ellen Bialystock (n.d., citata in Bilingue per gioco, 2012) interviene affermando che “il successo nell'apprendimento di una seconda lingua è una possibilità concreta per tutti quelli che hanno imparato una lingua naturale nell'infanzia e che possono organizzare le loro vite in modo tale da ricreare parte dei vantaggi sociali, educativi, esperienziali di cui godono i bambini”.

Ritornando alla distinzione tra bilinguismo precoce e consecutivo, nei bambini bilingui precoci simultanei sorge spontaneo chiedersi quale delle due debba essere considerata la vera lingua madre, facendo giungere alla conclusione che per alcuni il bilinguismo o plurilinguismo stesso corrispondono alla propria lingua madre (Abdelilah-Bauer, 2008).

Prendendo in esame l'organizzazione cognitiva delle lingue, prima Weinreich (1974) e successivamente gli psicologi Susan Ervin e Charles E. Osgood (1954), ai quali si devono i termini odierni, tripartiscono il fenomeno in *bilinguismo composito, coordinato e subordinato* (citati in Orioles, n.d., "Organizzazione cognitiva della competenza bilingue"). Queste sfumature del bilinguismo si collocano in un continuum ai cui estremi si trovano da un lato una condizione di stretta dipendenza dei due sistemi linguistici e al lato opposto una relazione di indipendenza assoluta tra i due. Il bilinguismo composito avviene quando il parlante dispone di una struttura cognitiva unitaria, per cui due sistemi di segni linguistici diversi corrispondono a un solo sistema di significato. Ciò vale a dire che il soggetto utilizza due distinte espressioni per disegnare il medesimo referente, alle quali dunque corrisponde la medesima concettualizzazione. Il bilinguismo di tipo coordinato si presenta quando il parlante possiede due sistemi linguistici indipendenti, sia foneticamente che semanticamente, che egli controlla in maniera distinta creando per ciascuno di essi una serie di corrispondenze tra significato e significante. Secondo Titone (1972) questo è da considerarsi il vero bilingue, ovvero colui che dominando perfettamente mentalità e lingua in entrambi i codici linguistico-culturali, i quali non interferiscono l'uno con l'altro, ha libero accesso ai due schemi linguistici e ha facoltà di scegliere, valutare e attuare le strategie comunicative più adeguate. I bambini bilingui simultanei, che dunque interiorizzano due lingue nello stesso contesto e le utilizzano insieme, tendono a sviluppare un bilinguismo di tipo composito. La tipologia coordinata invece riguarda prevalentemente quei bambini che apprendono le due lingue prima della pubertà ma in momenti successivi e in contesti diversi, sviluppando così un lessico e sistema di significati diverso e specifico per ciascuna lingua. Tuttavia la distinzione tra coordinato e composito sembra non è essere così netta, tanto che un soggetto bilingue può sviluppare allo stesso tempo un sistema linguistico composito per certi concetti e coordinato per altri (Contento, 2010). Inoltre, a seconda delle modalità d'uso delle lingue, un soggetto bilingue può cambiare nel tempo passando da un bilinguismo di tipo composito a uno di tipo coordinato o viceversa in quanto come notava Macnamara "è assai improbabile che il modo in cui una persona acquisisce le lingue fissi per sempre il suo sistema semantico" (Macnamara, 1967, citato in Harding, Riley, 1986, p. 39). Di carattere diverso è invece il bilinguismo subordinato dove si ricorre al metodo indiretto secondo il

quale l'accesso al sistema della seconda lingua viene mediato da quello della prima. In questo caso i referenti dei segni linguistici della seconda lingua non sono a sé stanti, ma segni equivalenti della lingua materna già nota. Questo tipo di bilinguismo si verifica nei casi in cui il parlante è dominante in una lingua e perciò possiede due segni linguistici con un unico significato, quello del termine appartenente alla prima lingua, e due modi per esprimersi (Harding, Riley, 1986). Su questo argomento risulta interessante e attinente l'affermazione di Paradis secondo cui i bilingui non possiedono due sistemi di memoria a breve termine, due insiemi di funzioni intellettive superiori, due sistemi di rappresentazione mentale del mondo esterno, né due sistemi attenzionali separati, ma soltanto due modalità differenti di verbalizzare. (Paradis, 1997, citato in Contento, 2010, p. 18).

Focalizzando l'attenzione sul contesto e in particolare sulla presenza o meno in esso della comunità di parlanti la seconda lingua, si riconosce un *bilinguismo endogeno* e uno *esogeno*. Il bilinguismo endogeno si manifesta quando la comunità linguistica presente nell'ambiente di vita del soggetto è bilingue, per cui entrambe le lingue sono rappresentative della stessa. Il bilinguismo esogeno invece si riferisce alla situazione in cui una delle due lingue è rappresentativa di una comunità linguistica esterna all'ambiente di vita dell'individuo.

In un contesto esogeno si può presentare un *bilinguismo additivo* e *sottrattivo*, concetti introdotti dallo psicologo canadese Wallace E. Lambert (W. E. Lambert et al., 1959). Nel primo caso l'aggiunta di una seconda lingua nel proprio repertorio non causa una perdita di familiarità e fluency nella lingua materna, in quanto entrambe le lingue hanno eguale forza sociale, sono considerate positivamente dalla società e tutelate dalle maggiori istituzioni quali famiglia e scuola, per cui il loro sviluppo è complementare. Nel secondo caso le due lingue sono in concorrenza per cui l'apprendimento della seconda lingua, solitamente quella maggioritaria nel contesto di vita del soggetto, avviene alle spese della prima, che non essendo tutelata, viene via via sostituita e/o limitata a specifiche situazioni. Questa distinzione è strettamente connessa al prestigio sociale di cui godono le lingue ed essendo appunto basata su fattori quali la vitalità etnolinguistica del gruppo, le reti individuali di relazioni, le credenze e il comportamento linguistico, è relativa e dinamica, in quanto il valore sociale di una lingua può variare nel tempo. (Bonifacci, 2018) È chiaro che il bilinguismo additivo sfocia in un arricchimento personale del bilingue sul piano sociale,

cognitivo e linguistico, mentre i medesimi benefici non possono essere associati ad un bilingue sottrattivo, il quale subirà effetti negativi sul suo benessere psicologico e sociale.

In tale ottica e strettamente connessa a quanto appena descritto e allo status sociale delle lingue è la distinzione tra *bilinguismo elitario* e *bilinguismo popolare* proposta dal linguista statunitense Joshua Aaron Fishman (1976, citato in Bathia, Ritchie, 2004, p. 118). Appartengono al bilinguismo elitario tutte le persone di classe medio-alta e con un buon livello culturale che apprendono e utilizzano una seconda lingua perché essa conferisce loro prestigio (condizione che verosimilmente favorirà un bilinguismo di tipo additivo); al contrario aderiscono al bilinguismo popolare gli individui obbligati ad imparare una seconda lingua per motivi di necessità e sopravvivenza (condizione che potrebbe portare ad un bilinguismo sottrattivo). Arturo Tosi (1983) commenta che mentre da una parte i bilingui elitari usano l'educazione per diventare bilingui, ai bilingui popolari viene imposto un bilinguismo controllato da terzi.

Proseguendo sulla scia di quanto appena detto, in merito alle circostanze e ragioni che portano ad avvicinarsi al bilinguismo, è possibile distinguere un *bilinguismo spontaneo* da uno *consapevole*: entrambi rispondono a stimoli e esigenze di tipo sociali, ma nel primo caso il bilinguismo deriva da una necessità immediata di comunicare, invece nel secondo caso l'apprendimento di una seconda lingua è legato ad un ampliamento del proprio orizzonte culturale e intellettuale, finalizzato ad una comunicazione indiretta.

In base alla competenza linguistica del parlante nelle due lingue, è possibile parlare di *bilinguismo bilanciato* e *bilinguismo dominante*. È bilingue bilanciato colui che vanta equivalente livello di fluency e competenza in entrambe le lingue, invece è dominante colui che possiede una competenza maggiore, ossia chi dimostra maggiore fluidità nei discorsi e una più approfondita conoscenza della grammatica e dei vocaboli, in una delle due lingue (Contento, 2010). La dominanza di una lingua sull'altra potrebbe essere imputabile ad uno squilibrio nella quantità di *input* nelle due lingue che il soggetto riceve; infatti anche i bilingui precoci simultanei, esposti dunque al bilinguismo fin dalla nascita, possono non presentare competenze paritarie tra i due sistemi linguistici. Altri fattori che possono influenzare una condizione di disparità tra le due lingue sono fattori famigliari, come lo *status* socio-economico e il grado di competenza linguistica dei genitori stessi, ma anche fattori sociali

come lo status sociale di cui godono i due idiomi nella società (Gruter, Paradis, 2014). È necessario anche precisare che la condizione di dominanza di una lingua su un'altra non è immutabile, ma può cambiare nel corso della vita sulla base di preferenze personali nella comunicazione, necessità professionali, trasferimenti e altro (Coulmas, 2018). Grosjean (1992) conclude sostenendo che questa differenza tra bilinguismo bilanciato e dominante ha senso solo da una prospettiva monolingue, la quale appunto considera esclusivamente l'utilizzo indifferenziato di una sola lingua in ogni contesto e situazione quotidiana, mentre un bilingue ha facoltà di usare ciascuna lingua in contesti e attività diverse che ne determinano l'eventuale dominanza di una sull'altra. (citato in Abdelilah- Bauer, 2008, p. 12). In merito allo sviluppo del bilinguismo si riconosce la distinzione tra *bilinguismo incipiente*, *ascendente* e *recessivo*. Infatti ad una fase di monolinguisimo può susseguirsi una fase di bilinguismo incipiente per cui “i bilingue incipienti, posseggono una lingua ben sviluppata, mentre l'altra è ai primi livelli di sviluppo. Quando si sviluppa una seconda lingua [ossia a mano a mano che la competenza bilingue cresce] si parla di bilinguismo ascendente, in confronto al bilinguismo recessivo, ovvero quando una lingua sta diminuendo e risulta in attrito linguistico temporaneo o permanente.” (Firpo, Sanfelici, 2016, p. 34)

Da un punto di vista culturale è possibile discutere di bilingue *biculturale*, *monoculturale* e *acculturato*. “La competenza biculturale tende a relazionarsi con la conoscenza delle culture delle lingue, come per esempio sentimenti e atteggiamenti riguardo a quelle culture, comportarsi in maniera culturalmente corretta, provare consapevolezza ed empatia” (Firpo, Sanfelici, 2016, p. 35); dunque un bilingue biculturale si riconosce ed è a sua volta riconosciuto come membro dei gruppi culturali parlanti le sue lingue, egli quindi si identifica in entrambe le culture connesse alle proprie lingue. Quando invece il soggetto possiede competenze linguistiche in due lingue, ma abbraccia gli aspetti culturali di una sola delle due, si tratta di un bilingue monoculturale. Ancora se un bilingue rinuncia all'identità culturale del gruppo appartenente alla sua lingua madre per accogliere quella rappresentante la sua seconda lingua, si parla di bilingue acculturato. Nel caso in cui invece ci sia l'abbandono della propria identità culturale legata alla lingua madre, ma al contempo non si verifichi un'identificazione con quella della seconda lingua, si dice che il bilingue è deculturato (Hamers, Blanc, 1989).

In base all'uso e all'abilità linguistica che il bilingue esibisce della lingua è possibile tracciare un bilinguismo di tipo *passivo* o *ricettivo* e uno di tipo *attivo* o *produttivo*. Gli individui che comprendono sia la forma orale che scritta della lingua sono definiti passivi o ricettivi; mentre coloro che sono capaci di parlare e scrivere sono identificabili come attivi o produttivi. Spesso questa distinzione consiste in due fasi conseguenti dell'acquisizione linguistica di una seconda lingua (minoritaria) in ambito familiare da parte di un bambino, il quale prima attraversa una fase unicamente ricettiva e successivamente inizia ad esprimersi con essa, mosso da necessità o da un forte interesse personale (Moretti, Antonini, 1999).

In conclusione è possibile affermare la natura mutevole e complessa del bilinguismo, al quale non appartengono nette linee di demarcazione, ma dove piuttosto i confini sono sfumati e in movimento, caratterizzati da svariati intrecci e cambi di direzione. Come non esiste un'unica definizione di bilinguismo, non esiste neppure un'unica determinata categoria di appartenenza nel quale far rientrare in modo netto una persona bilingue, il cui essere subisce l'influenza di vari fattori di natura diversa e il cui uso della lingua, connesso a fini comunicativi, sarà sempre soggetto alle situazioni quotidiane vissute e ai bisogni reali avvertiti.

## CAPITOLO 2- MITI, PREGIUDIZI E FALSE CREDENZE CHE AFFLIGGONO IL BILINGUISMO

### 2.1 Il peso della ricerca scientifica nella storia del bilinguismo

Solo recentemente la tematica del bilinguismo si è sottratta alla condizione di marginalità in cui da tempo era stata confinata sia in termini di fenomeno che come area di studio e di ricerca, abbandonando (quasi completamente) anche quella velatura di nocività e diffidenza che aleggiava attorno ad essa. Il fatto che il bilinguismo “nella mentalità corrente è passato più spesso come evento eccezionale o comunque anomalo che come tratto caratteristico della maggior parte delle comunità umane” (Schiavi Fachin, 1984, p. 151) ha amplificato tutti i preconcetti e la presunta malignità della condizione bilingue, giustificando anche la scarsità di ricerche, studi e informazioni a riguardo. A sua volta, come in un circolo vizioso che si autoalimenta, la scarsità di interesse scientifico per il fenomeno risultava un ostacolo al superamento dei pregiudizi e delle misconcezioni, che circolavano senza obiezione alcuna, radicandosi sempre di più nell'inconscio collettivo. In realtà varie fonti confermano che la vera eccezione è il monolinguisimo, e oltre a quanto già affermato nel primo capitolo, si aggiungono le testimonianze di Fred Genesee (2009), il quale afferma che ci sono più persone che parlano l'inglese come seconda lingua che non nativi di madrelingua inglese, e di Lauren Lowry (2015), la quale asserisce che nel mondo ci sono tanti bambini bilingue quanti sono quelli monolingue. Infatti “dei 224 stati nel mondo, soltanto 29 si possono considerare davvero monolingue” (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 17). Secondo Grosjean (2015) questa percezione di rarità del fenomeno potrebbe essere dovuta da un lato a una visione non globale della frequenza di contatto tra le lingue e dall'altra al carattere restrittivo di molte definizioni di bilinguismo.

La maggior parte dei falsi miti sul bilinguismo si sono radicati nel pensiero comune a causa di una serie di risultati negativi osservati durante alcuni studi effettuati nella prima metà del '900. Queste ricerche presumevano di dimostrare che i bilingui andavano incontro a confusione mentale, che presentavano cali intellettivi e handicap linguistici e che in loro erano riscontrabili sentimenti di sradicamento e persino disturbi della personalità (Abdelilah-Bauer, 2008). Uno studio tipico dell'epoca è quello di D.J. Saer che nel 1923 sottopose 1400 bambini tra i 7 e i 14 anni, provenienti da ambienti bilingui e monolingui, a test verbali di intelligenza, riscontrando una differenza di 10 punti nel QI a favore dei monolingui, concludendo così che il bilinguismo portasse a una minore intelligenza. Quasi in concomitanza temporale con Saer, anche il linguista danese Otto Jespersen nella sua opera *“Language. Its Nature, Development and Origin”* (1922) assunse che, nonostante

in apparenza possedere due lingue possa sembrare vantaggioso per il bambino, il prezzo mentale da pagare si rivela alto. Infatti egli spiegava che da un lato raggiungere una buona competenza in entrambe le lingue è arduo, dunque è preferibile concentrare le energie ed eccellere in un solo idioma, e dall'altro che lo sforzo mentale per padroneggiare due lingue compromette l'apprendimento di altre nozioni e sacrifica altre funzioni. Lo psicologo Eduard Pichon (1936) avvalorò tale tesi enunciando che lo sforzo richiesto per l'acquisizione di una seconda lingua toglie energia mentale per l'acquisizione di altre conoscenze, dimezzando alla fine la crescita intellettuale del bilingue (citato in Orioles, n.d.). Proseguendo su questa linea di pensiero, in un articolo pubblicato in Svizzera nel 1928, Reynold dichiarò che il bilinguismo porta a una commutazione dei codici e a una confusione linguistica che sfocerebbe in una ridotta abilità del bilingue di pensare e agire con precisione, in una diminuzione dell'intelligenza e in un aumento dell'offuscamento mentale (citato in Al-Amri, 2013, p. 2). Anche lo studioso ginevrino Izhaç Epstein (1915), assumendo che le associazioni di parole multiple e concomitanti del bilingue interferissero tra loro, e che quindi la competenza nella prima lingua condizionasse negativamente l'apprendimento della seconda, concluse che il bilinguismo era un ostacolo all'attività mentale (citato in Weinreich, 2008, p. 106). Il pedagogista olandese G. J. Nieuwenhuys invece portò la discussione sul piano psichico sostenendo che il bilinguismo infantile “conduce al più grave pregiudizio psichico” e “mina sistematicamente il fondamento della cultura personale” (Nieuwenhuys, n.d., citato in Orioles, n.d., “La presunta marginalità e nocività della condizione bilingue). Nel 1933 il linguista tedesco Leo Weisgerber apostrofò il bilinguismo come fenomeno innaturale, capace di compromettere un intero gruppo etnico, in quanto l'uomo sarebbe nato monolingue e destinato a crescere come tale (citato in Al-Amri, 2013, p. 2). Essere bilingue significava appartenere a due culture, condizione propizia alla generazione di confusione mentale. Quanto appena detto viene ben riassunto dalla seguente dichiarazione da parte degli studiosi statunitensi Ausubel, Sullivan e Ives:

L'ambiente bilingue sembra non avere effetti significativi sull'acquisizione del linguaggio, ciò nonostante, porterebbe a una confusione riguardo il rapporto parola-significato, la struttura delle lingue e, di conseguenza, è causa di un uso poco corretto e maturo delle lingue. Questo ritardo nella lingua riflette una perdita di vocabolari considerevole nella prima lingua, lacuna che non può essere compensata con l'acquisizione di una seconda lingua. Pertanto, un bambino bilingue possiede meno vocabolario in entrambe le lingue e, generalmente, anche il loro vocabolario combinato è inferiore rispetto a quello posseduto dai monolingui. Benché il bilinguismo non inibisca lo sviluppo dell'intelligenza extraverbale, questo è causa di effetti negativi per quanto riguarda lo sviluppo dell'intelligenza funzionale. Parte di

questa influenza negativa può, senza dubbio, essere attribuita al ritardo linguistico e a fattori socioeconomici (Ausubel et al., 1980, p. 370-371).

La svolta ci fu nel 1962 grazie agli studi pionieristici dei canadesi Elisabeth Peal e Wallace Lambert che rivelarono come gli studi precedenti mancassero in realtà di rigore scientifico in quanto non consideravano lo status socioeconomico, il contesto socioculturale, il percorso educativo e la competenza linguistica dei campioni in esame (Hornby, 1977). Infatti Peal e Lambert condussero la loro ricerca includendo bambini bilingui di 10 anni appartenenti alla comunità canadese di Montreal, caratterizzata da un bilinguismo bilanciato dove la lingua francese e quella inglese godono del medesimo status sociale, entrambe sono altamente usate e valutate positivamente, la cui acquisizione viene molto incentivata e risulta essere motivante (Genesee, 2015). Inoltre tutti i piccoli protagonisti dello studio provenivano da ambienti sociali ed economici simili. Inizialmente Peal e Lambert ipotizzarono, in accordo con i risultati degli studi antecedenti, che bilingui e monolingui ottenessero i medesimi punteggi nei compiti non verbali, ma che i monolingui superassero i bilingui nei compiti verbali (Contento, 2010). Contrariamente i risultati si rivelarono altamente significativi nella maggioranza dei test, verbali e non verbali, a favore del gruppo bilingue, portando i due studiosi canadesi a dichiarare che “il quadro che emerge dei bilingui francese-inglese a Montreal è quello di un giovane le cui ampie esperienze in due culture gli hanno offerto vantaggi di cui un monolingue non gode. Dal punto di vista intellettuale, la sua esperienza con due sistemi linguistici sembra averlo dotato di una flessibilità mentale, di una superiorità nella formazione di concetti e di un insieme più diversificato di abilità mentali nel senso che i modelli di abilità sviluppati dai bilingui erano più eterogenei... al contrario, il monolingue sembra avere una struttura d'intelligenza più unitaria che egli deve usare per ogni tipo di compito intellettuale” (Peal e Lambert, 1962, citato in Titone 1996, p.112). Questo consentì da un lato di sfatare il mito del bilinguismo come portatore di effetti negativi sul bambino e dall'altro di considerare il fenomeno come una risorsa per incentivare competenze e abilità (Diaz, 1983).

Tuttavia lo psicologo canadese Fred Genesee (2015) riflette sul fatto che al giorno d'oggi, nonostante gli evidenti e comprovati vantaggi professionali, personali, sociali e cognitivi del bilinguismo, molti genitori, politici e professionisti sia della sfera educativa che sanitaria esprimono forti preoccupazioni sul crescere e educare i bambini in ottica bilingue. Egli afferma che queste paure trovano fondamento in quattro miti principali, che rappresentano categorie ampie e generalizzate dalle quali poi si sono generate e diffuse molte altre credenze più specifiche. Da un

punto di vista psicologico, Blancke, Boudry e Pigliucci (2017) spiegano che i fattori implicati nella diffusione e popolarità delle credenze irrazionali sono la vigilanza epistemica, l'incomprensione dell'autorità della scienza, l'uso del titolo "scienza" per legittimare la credenza e il fenomeno della negligenza epistemica. I 3 autori descrivono la vigilanza epistemica come un meccanismo attraverso cui si valutano informazioni e affermazioni provenienti dall'esterno. In particolare, tra scienza e pseudoscienza vi sono differenze nel rigore con il quale le ricerche vengono condotte, ma non nelle modalità attraverso cui i risultati ottenuti vengono divulgati. Dunque, data la complessità della metodologia e terminologia impiegate, le persone non approfondiscono, rimangono in uno stadio superficiale di comprensione e confidano nella buona fede degli autori, sia che si tratti di scienza che di pseudoscienza. Per negligenza epistemica invece Blancke e colleghi si riferiscono alla tendenza delle persone ad affidarsi alle spiegazioni più intuitive o convincenti, anziché investire tempo ed energia per comprendere appieno e in profondità determinate tematiche e i dati scientifici ad esse correlate.

## **2.2 I quattro falsi miti secondo Genesee e altre credenze ad essi connesse**

### **2.2.1 Il mito del cervello monolingue**

Il primo mito che Genesee (2015) esamina e smentisce è quello del cervello monolingue, credenza strettamente connessa alla "*limited capacity theory*" e al "*unitary language system*" (p. 7): essendo il cervello infantile monolingue, esso è incapace di distinguere in maniera differenziata *input* provenienti da due lingue, ragion per cui l'acquisizione simultanea di due lingue, richiedendo uno sforzo eccessivo superiore all'abilità del bambino, gli causerebbe confusione.

In realtà numerose ricerche che analizzano vari aspetti dello sviluppo linguistico e delle modalità di interazione verbale dei bilingui, smentiscono questo mito.

Innanzitutto si è potuto notare come i bambini bilingui fin dalla nascita conseguono le stesse tappe fondamentali, per età e peculiarità, dello sviluppo linguistico degli infanti monolingue. Infatti l'esordio del *babbling*, oltre a comparire nel medesimo periodo (Maneva, Genesee, 2002; Kimbrough Oller et al., 1997), risulta essere simile anche nella lunghezza delle espressioni e nella tipologia di sillabe (Maneva, Genesee, 2002). Anche le prime parole compaiono alla stessa età (Genesee, 2003; Patterson, Pearson, 2004; Petitto et al., 2001), con la differenza poi che a mano a mano che il vocabolario cresce, considerando nell'insieme tutte le parole conosciute dal bambino bilingue, siano esse in una lingua o nell'altra, il suo bagaglio semantico risulta essere equivalente se non maggiore a quello di un monolingue (Bedore et al., 2005). Non fanno eccezione le prime

combinazioni di parole, che avvengono approssimativamente tra i 18 e i 24 mesi (Paradis, Genesee, 1996; Conboy, Thal, 2006; Marchman et al., 2004); addirittura nei casi di disabilità linguistiche, bilingui e monolingui mostrano i medesimi schemi di sviluppo grammaticale (Paradis et al., 2003, 2011).

Riprendendo la teoria del sistema linguistico unitario, argomentata da Volterra e Taeschner (1978) e da Werner Leopold (1949), secondo la quale da un punto di vista neurocognitivo due idiomi sono rappresentati come una singola lingua, i bilingui dovrebbero avere difficoltà ad utilizzare in modo appropriato le lingue conosciute. In realtà numerosi studi hanno dimostrato che i bilingue sono comunicatori competenti che non utilizzano in maniera indiscriminata le lingue conosciute a discapito della competenza o preferenza del proprio interlocutore. È stato osservato che i bambini bilingui (anche molto piccoli) rispettano e si adattano alla lingua privilegiata non solo nell'interazione con i propri genitori, ossia persone a loro note con i quali intrattengono relazioni quotidiane (Genesee et al., 1995), ma anche con interlocutori sconosciuti (Genesee et al., 1996). In più è stato riscontrato come i giovani bilingui riescano a interpretare velocemente eventuali difficoltà di comprensione dei propri interlocutori cambiando idioma, sia che la controparte nella conversazione esprima esplicitamente di non comprendere la lingua, sia che egli dia segnali vaghi, non direttamente imputabili ad una problematica di natura linguistica (Comeau et al., 2010).

L'altro filone di ricerca ha analizzato il *codemixing* frequente nei bilingui, mostrando come anche i giovani bilingui, rispetto agli adulti, facciano un ricorso minimo alla commutazione di codice e oltretutto senza violare le regole grammaticali che caratterizzano ciascuna lingua (Genesee et al., 1995; Sauve, Genesee, 2000; Paradis et al., 2000).

Tutte queste scoperte poco si conciliano con il mito del cervello monolingue e dimostrano che invece l'acquisizione simultanea di due lingue non è più sfidante che apprenderne una sola e che ciò non pone i giovani bilingui in uno stato di confusione, ma che al contrario essi sono in grado di acquisire le norme morfo-sintattiche di ciascun idioma e di accedere ad essi in maniera differenziata e appropriata alla situazione comunicativa (Genesee, 2015).

La demolizione di questo mito permette di sfatare altri pregiudizi ad esso conseguenti:

- «i bambini bilingui posseggono un vocabolario inferiore a quello dei monolingui».

Questo viene spesso considerato come unico svantaggio della condizione bilingue, ma in realtà si tratta solo di uno svantaggio apparente imputabile all'adozione di una visione valutativa monolingue. Più precisamente questa condizione viene spiegata dal fatto che un soggetto bilingue conosce le parole in due lingue diverse ma è difficile che per tutti i termini conosca l'equivalente

linguistico sia in una che nell'altra lingua, in quanto l'acquisizione del linguaggio avviene in relazione ai contesti nei quali lo si vive (Bonifacci, Bellocchi, 2014). Ciò significa che in realtà la quantità di vocali conosciuti complessivamente da un bilingue è la medesima di un monolingue, ma ci saranno meno parole disponibili in tutte e due le lingue (Pearson et al., 1993).

La direttrice di *Bilinguismo Conta-Trento* e docente di Linguistica e glottologia presso l'Università di Trento Patrizia Cordin precisa che nei bilingui si sviluppa con qualche ritardo rispetto ai monolingui anche la comprensione e la produzione di strutture grammaticali complesse, ma che si tratta di ritardi destinati a risolversi nel tempo;

- *«la strategia una persona-una lingua è necessaria affinché avvenga un' adeguata acquisizione bilingue».*

Nelle famiglie bilingue i genitori spesso si sentono in dovere di assumere questa modalità di interazione in quanto l'assenza di espliciti marcatori di ciascuna lingua porrebbe i bambini in uno stato di confusione ed eccessiva fatica (Genesee, 2015). In realtà si è dimostrato che questa può essere una valida strategia (Barron-Hauwaert, 2004), ma non è né necessaria né sufficiente per assicurare al bambino il raggiungimento di una condizione di bilinguismo (Byers-Heinlein e Lew-Williams, 2013). Infatti le ricerche dimostrano che spesso anche chi apprende due lingue da un singolo soggetto bilingue, apprende le stesse con successo (De Houwer, 2007). Questo perché ci sono molti altri fattori che influiscono sull'acquisizione bilingue, come la quantità e la qualità degli *input*, un'esposizione bilanciata ai due idiomi e la protezione e promozione anche delle lingue minoritarie (Byers-Heinlein e Lew-Williams, 2013). È importante ricordare che i bambini imparano il linguaggio ascoltando e interagendo a livello sociale con molti diversi interlocutori, venendo esposti a una gran quantità di suoni, vocaboli e regole grammaticali e un'abbondante ricchezza e diversificazione degli *input* è una caratteristica determinante per l'interiorizzazione e lo stimolo allo sviluppo linguistico (Garraffa et al., 2020). Inoltre, nel caso in cui il bambino si ritrovi a trascorrere più tempo con un genitore rispetto ad un altro, è chiaro che la strategia una persona-una lingua si rivelerebbe poco produttiva in quanto l'esposizione ad entrambe le lingue non sarebbe bilanciata. Gli approcci a lingue differenti possono essere non solo in funzione alla persona, ma anche al luogo (una lingua a casa e l'altra in un altro ambiente), al tempo (lingue diverse a giorni alterni o in momenti diversi della giornata) o alla situazione (associare le lingue a specifiche attività), per cui ogni genitore dovrebbe comunicare con i propri figli nelle modalità e tempistiche che ritiene più confortevoli e naturali, assicurando un'esposizione equilibrate e

abbondanti input variegati, ricchi e di qualità al fine di incentivare un proficuo sviluppo bilingue (Byers-Heinlein e Lew-Williams, 2013);

- «*il code-mixing è un chiaro segnale di confusione nei bambini bilingui*».

Il *code-mixing* o commutazione di codice, anziché essere un segnale di confusione, è una normale peculiarità dello sviluppo bilingue che avviene per diverse ragioni (Pearson, 2008). Una di queste riguarda il contesto in quanto spesso nelle comunità bilingui il *code-mixing* rappresenta una consuetudine, per cui i bambini con questo comportamento altro non fanno che emulare gli adulti (Comeau et al., 2003). Un'altra spiegazione è riconducibile al fatto che un giovanissimo bilingue, come un giovanissimo monolingue, possiedono un limitato bagaglio semantico in via di espansione, per cui nell'esprimere un concetto, al fine di reperire velocemente il termine adatto, potrebbe reperirlo anche nell'altra lingua (Lanza, 2004). Dunque progressivamente con l'arricchimento del vocabolario del bambino, diminuirà anche la sua tendenza a mescolare i termini delle due lingue nella medesima frase. Altra evidenza già descritta che palesa come il *code-mixing* non rispecchi uno stato confusionale è il fatto che anche i giovani bilingue usino questa tecnica rispettando i vincoli morfo-sintattici di ciascun idioma (Paradis et al., 2000). In più la ricerca ha dimostrato come fin dalla nascita i neonati sappiano discriminare le lingue in base al ritmo (Byers-Heinlein et al., 2010; Mehler et al., 1988; Bosch & Sebastian-Galles, 1997, 2001; Nazzi, 2000) e alle espressioni facciali delle persone (Weikum et al., 2007), sensibilità quest'ultima che i bambini bilingui, a differenza di quelli monolingui, continuano a mostrare anche a 8 mesi (Sebastian-Galles et al., 2012; Weikum et al., 2007);

- «*i bilingui hanno una doppia personalità*».

Coloro che sono biculturali adattano il loro comportamento al contesto in cui si trovano, dunque comportamenti e atteggiamenti diversi sono indotti dalle situazioni e ambienti mutevoli che il bilingue vive, non dall'essere bilingui in sé (Grosjean, 2015).

### **2.2.2 Il mito del Time-On-Task**

Il secondo mito smentito da Genesee (2015) è quello del tempo sul compito che sostiene la diretta proporzionalità tra tempo dedicato ad un compito e competenza sviluppata in esso. Rappresenta una credenza molto presente nei contesti educativi, dove le discipline ritenute più importanti sono quelle che occupano più ore scolastiche. In merito all'acquisizione linguistica dunque, questo mito rafforza l'idea che più tempo si impiega ad imparare una lingua e maggiore sarà la competenza in essa. Tuttavia le evidenze scientifiche dimostrano che non c'è una semplice e lineare corrispondenza tra quantità di esposizione alle lingue e profitto linguistico. Genesee con il suo

ragionamento non vuole sminuire l'importanza della quantità dell'*input* linguistico, il quale non può essere sotto una certa minima soglia, ma fa notare che i bambini bilingue non necessitano dei medesimi tempi di esposizione dei monolingui. Infatti i bambini bilingue, che per motivi logistici sono esposti a ciascuna lingua per minor tempo rispetto al monolingue, attraversano le medesime tappe fondamentali di sviluppo linguistico e entro analoghi periodi di vita. I ricercatori considerano bilingue un bambino che ha ricevuto un'esposizione ad ogni lingua pari ad almeno il 10-15% (Place, Hoff, 2011; Marchman et al., 2010, 2004), anche se non è sufficiente per garantire un bilinguismo funzionale (De Houwer, 2007). Più precisamente la soglia minima di esposizione secondo Thordardottir (2011) si attesta attorno al 40-50% per lo sviluppo di un'adeguata competenza recettiva e attorno al 40-60% per la competenza produttiva, in relazione agli standard monolingue. Una volta assicurata la soglia minima di esposizione è fondamentale preoccuparsi della qualità e ricchezza dell'*input*. Infatti oltre a quanto già riportato precedentemente, da uno studio di Hoff del 2013 emerge che i giovani bilingue con *input* diversificati hanno competenze maggiori e “questo può essere un effetto della densità di esposizione linguistica fornita da più parlanti, o può essere un effetto della ricchezza e della variabilità dell'*input* che deriva dall'ascolto di più parlanti” (Hoff, 2012, p.12), anziché un effetto della semplice quantità di esposizione.

Il mito del tempo nel compito porta alla nascita delle seguenti misconcezioni e errate pratiche educative:

- *«per facilitare l'apprendimento della lingua seconda bisogna esporre il bambino minoritario in modo intenso ad essa».*

In aggiunta a quanto già detto, la ricerca ha dimostrato come le lingue si arricchiscano a vicenda. Il bambino è portato a riflettere consciamente sul linguaggio come strumento astratto per il pensiero e per la comunicazione, diventando così capace di paragonare due lingue, estrapolandone e utilizzandone gli aspetti opportuni per eseguire compiti linguistici qualsiasi sia la lingua che essi richiedono (Balboni, 1996). Ciò significa che a livello metacognitivo opera una certa interdipendenza che facilita l'acquisizione di più codici. A questo proposito Cummins (1991) ha proposto la *teoria dell'interdipendenza linguistica*, ossia l'esistenza di un unico grande sistema operativo centrale che governa le lingue acquisite da un individuo, consentendogli di trasferire concetti, strategie e competenze da una lingua all'altra. Questo comporta che un bambino già competente nella lingua madre, sarà facilitato nell'acquisire la seconda lingua senza subire sedute intensive di apprendimento. Naturalmente Cummins (1991) precisa che è necessario rispettare la

soglia minima di esposizione e che la motivazione ad apprendere la seconda lingua sia considerevole;

- «*la lingua parlata a casa avrà effetti negativi sull'acquisizione della lingua di istruzione a scuola, qualora queste differiscano*».

Per le ragioni già esplicitate anche questa credenza risulta essere infondata, oltre che discriminatoria e ostacolante alla relazione genitori-figlio, in quanto porterebbe il genitore che non presenta una minima competenza o addirittura nessuna competenza nella lingua scolastica a limitare le interazioni linguistiche con il proprio figlio.

### **2.2.3. Il mito del *Earlier is better***

Il terzo mito indagato da Genesee (2015) è quello del *prima è meglio* alla cui base vi è l'assunto che i bambini siano efficienti acquisitori linguistici, capaci di raggiungere una competenza da nativo nella seconda lingua e in tempi brevi, senza sforzo e per naturale esposizione ad essa. Questo mito è legato all'ipotesi dell'esistenza dei periodi critici, già accennati nel primo capitolo, ma Genesee (2015) ammonisce che come non c'è una semplice e lineare corrispondenza tra quantità di esposizione alle lingue e profitto linguistico, così non esiste una relazione diretta, evidente e biunivoca tra età e elevata competenza linguistica nella seconda lingua. Analogamente al mito del tempo sul compito, l'autore non è intenzionato a sminuire i benefici di un'educazione bilingue precoce, ma vuole ribadire l'esistenza di molti fattori che conducono a un'adeguata competenza bilingue e far riflettere sulla presenza necessaria di tutti questi fattori e sull'interdipendenza che li lega. Infatti come già espresso in varie occasioni anche la quantità, la qualità e la variabilità dell'*input* costituiscono fattori fondamentali all'*outcome* linguistico e per l'appunto durante i primi anni di vita il contesto stesso è più favorevole all'acquisizione linguistica, essendo caratterizzato da una sovraesposizione infantile ad un linguaggio accattivante, assimilabile, diversificato e adatto al loro livello di sviluppo (Fernald, Simon, 1984). Al contrario l'insuccesso nell'acquisizione di una lingua seconda per un ragazzino o un adulto potrebbe essere dovuta non tanto a fattori d'età, ma alle modalità e circostanze mediante le quali essi entrano in contatto con la lingua in questione: spesso il contesto in cui ciò avviene è una classe scolastica dove non si ha la possibilità di vivere e scoprire la lingua da sé sperimentando, in un clima di divertimento, con costanza e in un'interazione *one to one*, ma si assiste a una presentazione di vocaboli e grammatica da studiare e imparare a memoria, in tempi molto ristretti (Lew-Williams, Fernald, 2010). Tuttavia questo insegnamento e apprendimento più astratto e meno contestualizzato potrebbe rivelarsi agevole per qualcuno in quanto richiamerebbe l'uso di

strategie più analitiche e meno esperienziali, strategie molto sviluppate negli adulti (Genesee, 2015). Infatti circa il 5% degli individui che hanno imparato una seconda lingua da adulti dimostra di avere in essa un controllo pari a quello nella lingua madre e “alcuni, come Samuel Beckett o Vladimir Nabokov, sono persino diventati maestri in fatto di lingua, nella lingua che non era la loro lingua madre” (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 31). In realtà numerosi studi dimostrano come adolescenti e adulti, all'inizio dell'apprendimento formale della seconda lingua, progrediscono più rapidamente nell'acquisizione delle competenze di base (Abdelilah-Bauer, 2008). Questo potrebbe essere dovuto in prima istanza al vantaggio di aver già raggiunto un buon sviluppo delle *literacy skills* nella prima lingua, condizione che favorirebbe l'alfabetizzazione in una seconda lingua attraverso il trasferimento o l'uso delle condivise abilità cognitive sottostanti legate alla lettura e scrittura (Genesee, Geva, 2006; Riches, Genesee, 2006). Dunque mentre generalmente il mantra da interiorizzare è “*more is better and earlier is better*” (Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013, p. 104), che appunto evidenzia l'egual imprescindibilità sia del fattore età che del fattore *input*, è altrettanto bene precisare che non vi sono evidenze scientifiche in merito all'età precisa, più o meno precoce, nella quale preferire l'introduzione di una seconda lingua. In aggiunta la studiosa Barbara Abdelilah-Bauer (2008) avverte che “l'immagine di una finestra socchiusa che si chiuderebbe definitivamente dopo l'infanzia, se perdurasse, rischia di provocare effetti negativi in più di un settore. Essa rinforza l'opinione negativa di alcuni adulti riguardo alle proprie capacità di apprendimento di una lingua straniera e potrebbe giustificare i professori di lingue che ritengono che gli studenti di più di 12 anni abbiano capacità limitate nell'apprendimento delle lingue straniere. Come se non bastasse, coltivando il mito degli apprendimenti precoci, si rischia di dare troppa importanza al “quando” dell'apprendimento, a detrimento del “come”.” (p. 31).

Collegate a questo mito si sono generate altre credenze largamente diffuse:

- «*il bilinguismo rende le persone più intelligenti*».

Nonostante il gran numero di vantaggi cognitivi associati al bilinguismo, risultanti da numerose ricerche, gli studiosi Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013) trovano corretto precisare che a volte suddetti vantaggi sono stati ingigantiti dalla stampa popolare. Infatti finora questi effetti positivi dello *status* bilingue sono stati dimostrati usando test di laboratorio molto sofisticati, ma rimane ancora difficile determinare se e in che misura essi giochino un ruolo rilevante ed effettivo nella vita quotidiana. Gli stessi Peal e Lambert, autori dello studio rivoluzionario del 1962, dove il gruppo di bambini bilingui ottennero risultati migliori su compiti di intelligenza sia verbale che non verbale, il quale ribaltò completamente le considerazioni fatte finora sulla crescita bilingue, furono

cauti nel determinare un nesso causa-effetto tra bilinguismo e intelligenza affermando che "non è possibile stabilire dai presenti studi se sia il bambino più intelligente a diventare bilingue o se sia il bilinguismo ad aiutare il suo sviluppo intellettuale. Ma comunque, non vi sono dubbi sulla sua superiorità intellettuale" (in Harding, Riley, 1986, p. 68). Inoltre la conferma scientifica dei vantaggi cognitivi associati al bilinguismo non implicano che un'educazione bilingue sia essenziale per uno sviluppo di successo, in quanto ad esempio i medesimi esiti sono stati riscontrati anche da individui con una precoce formazione musicale (Schellenberg, 2005).

- *«i veri bilingui hanno una competenza bilanciata in entrambe le lingue».*

“È raro il bilinguismo *“equilibrato”*, per la semplice ragione che, in una società monolingue, praticamente non esistono occasioni per utilizzare indifferentemente l'una lingua o l'altra in tutte le situazioni della vita quotidiana. Esiste in generale uno squilibrio tra le due lingue, perché il bilingue ne usa ciascuna in ambiti differenti o in attività differenti – per esempio, una a casa, una al lavoro. Per Grosjean (n.d.) la nozione di *“squilibrio”*, per cui il bilingue avrebbe una competenza incompleta in ciascuna lingua, non ha senso se non da un punto di vista monolingue [...] non si può definire il bilingue come *“due monolingui in una persona sola”*” (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 12-13).

#### **2.2.4 Il mito dell'incompatibilità**

Il quarto e ultimo mito individuato da Genesee (2015) riguarda la presunta incompatibilità tra un'educazione bilingue e soggetti con disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo, fondata sulla convinzione che l'introduzione di una seconda lingua possa peggiorare il quadro diagnostico di tali soggetti. In particolare questo mito viene applicato ai bambini con disturbi specifici del linguaggio, Sindrome di Down e disturbi dello spettro autistico, ai cui genitori viene consigliato da educatori, insegnanti e specialisti del linguaggio di rivolgersi a loro in una sola lingua e di iscriverli a scuole monolingui. Questo atteggiamento risulta essere antiscientifico in quanto bambini bilingue con i disturbi sopracitati non sono soggetti a ulteriori problematiche rispetto ai bambini monolingue con le medesime difficoltà (Paradis et al. 2003; Kay-Raining Bird et al., 2005; Paradis, Sorenson, 2009; Hambly, Fombonne, 2012; Peterson et al., 2012). Genesee (2015) riflette sulla portata etica che comporta l'esclusione di questi bambini da un'educazione bilingue, soprattutto per coloro che appartengono a famiglie bilingui o abitano in comunità dove l'uso di due idiomi è quotidiano e naturale. L'autore ricorda anche che in una società caratterizzata da una globalizzazione sempre più accentuata, una scelta simile ridurrebbe in modo incisivo le opportunità lavorative di questi giovani individui. Nei casi di bambini bilingui con disturbi del linguaggio è necessario affidarsi a specialisti che siano anche esperti di bilinguismo, in quanto generalmente pochi medici hanno una

preparazione adeguata a riguardo, e utilizzare parametri monolingui su soggetti bilingue conduce inevitabilmente a diagnosi errate (Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013, p. 104).

A conclusione di questo capitolo, al fine di riassumerlo e esplicitare la sua funzione, appare necessario promuovere un cambio nella visione generale che si ha sul bilinguismo, riferendosi ad esso sempre in cognizione di evidenze scientifiche e mai di personali dubbi o perplessità. Ciò che traspare dalle ricerche scientifiche sottostanti una crescita bilingue è che essa non confonde, non danneggia, non causa ritardi linguistici e cognitivi e non aggrava patologie esistenti, ma anzi è fonte di benefici sotto svariati punti di vista, questione che verrà affrontata nel capitolo successivo. Ciò che risultano essere fondamentali sono le condizioni con le quali avviene l'esposizione a due lingue, le quali devono assicurare numerose e variegata opportunità per poter sentire e parlare in entrambe le lingue, adottando metodologie il più naturali e confortevoli possibile alle esigenze familiari. Considerata la persistenza di falsi miti e pregiudizi ancora ad oggi, il primo passo fondamentale è che siano in primis i professionisti del mondo educativo e sanitario ad assumere un atteggiamento scientifico, aggiornandosi e informandosi sulla tematica, e che si facciano portavoce delle verità scientifiche sul bilinguismo, sanando ogni dubbio delle famiglie e anzi incentivando di prassi un'educazione di questo tipo.

## CAPITOLO 3 - I NUMEROSI VANTAGGI DEL CRESCERE BILINGUI

Nel precedente capitolo l'attenzione è stata catalizzata nel sfatare i principali miti, pregiudizi e false credenze che a lungo hanno perseguitato il bilinguismo, e che purtroppo ancora oggi, nonostante i numerosi dati scientifici a disposizione, ancora sopravvivono. Il passo successivo necessario per esaurire qualsiasi preoccupazione e diffidenza verso una crescita bilingue consiste nel mettere in evidenza i benefici che tale scelta apporta all'individuo in ogni fase della sua vita. Infatti “la ricerca recente sul cervello bilingue ha contribuito non solo a sfatare i pregiudizi negativi sul bilinguismo, ma anche a dimostrare che lo sviluppo bilingue nei bambini comporta molto di più della conoscenza di due lingue: in aggiunta a benefici ben noti, come l’accesso a due culture, la maggiore tolleranza verso le altre culture, e gli indubbi futuri vantaggi sul mercato del lavoro, il bilinguismo conferisce benefici molto meno conosciuti, ma forse anche più importanti, sul modo di pensare e agire in diverse situazioni” (Sorace, 2010, p. 2).

### 3.1 I vantaggi cognitivi

Nell'attuale panorama scientifico, il linguaggio è considerato una funzione che emerge dall'azione e non è isolata rispetto alle altre funzioni cognitive, anzi la stretta interazione tra linguaggio e cognizione viene sottolineata dai correlati neurali evidenziati grazie alle neuroscienze (Bonifacci et al., 2012). infatti Garraffa, Sorace e Vender riflettono sul fatto che “essere bilingue richiede un impegno costante per il cervello, che deve simultaneamente gestire due o più sistemi linguistici in tempi molto rapidi” (Garraffa et al., 2020, p.45). La chiave risiede proprio nel continuo allenamento di alternanza e selezione sia a passare in modo rapido da una lingua all'altra sia a inibire la lingua non necessaria a seconda della circostanza (Baum, Titone, 2014).

Negli ultimi vent'anni la ricerca sul bilinguismo si è concentrata in particolar modo sul controllo esecutivo e sulle funzioni esecutive, ossia un sistema di processi di pianificazione, controllo e coordinazione che il cervello usa nella vita di tutti i giorni per compiere qualsiasi scelta di ogni tipo (Garraffa et al., 2020). In un cervello bilingue le due lingue sono sempre attive, e questo comporta che la persona in questione non solo decida la tipologia di messaggio da trasmettere, ma anche che selezioni la lingua più appropriata per comunicare, sempre sulla base della situazione comunicativa. I bilingui quindi sviluppano un meccanismo di inibizione che consente loro di limitare l'interferenza della lingua non in uso su quella in uso e questa pratica costante ripetuta di selezionare la lingua *target* e sopprimere le intrusioni da parte della lingua non *target* si riflette e

potenzia le abilità inerenti l'attenzione selettiva e il controllo esecutivo (Sorace, 2010). Effettivamente la ricerca ha dimostrato che i bilingui risultano essere avvantaggiati, rispetto ai coetanei monolingui, nella risoluzione di compiti caratterizzati da conflitto cognitivo, ossia in cui sono presenti informazioni discordanti, di possedere più elevate capacità di attenzione selettiva e di essere maggiormente abili nell'ignorare informazioni e fattori interferenti o non rilevanti (Sorace, 2010; Bonifacci et al., 2012). Il ruolo centrale del conflitto per la selezione tra due lingue simultaneamente attive, nella maggiore efficienza del controllo esecutivo evidenziato nei soggetti bilingui, è stato provato da uno studio di Emmorey e colleghi (2008), i quali hanno analizzato una situazione di bilinguismo esente però da conflitto linguistico, nella quale entrambe le lingue possono emergere in maniera simultanea. Questa circostanza coinvolge i bilingui bimodali, ossia persone in grado di esprimersi e produrre enunciati contemporaneamente sia vocalmente in una lingua sia usando il linguaggio dei segni, eventualità impossibile ai bilingui unimodali, ossia coloro che conoscono due lingue parlate. Gli autori hanno quindi somministrato il *Flanker task* a 15 bilingui unimodali, 15 bilingui bimodali e 15 monolingui, riscontrando come i bilingui unimodali mostrassero *performance* migliori rispetto agli altri due gruppi, i quali ottennero risultati tra loro simili. Sulla questione invece inerente le aree cerebrali coinvolte da questa competizione linguistica, un'attenta revisione della letteratura esistente da parte degli studiosi Abutalebi e Green (2007; 2008) evidenzia come i dati suggeriscano l'esistenza di molteplici aree sede della selezione linguistica e la partecipazione di diversi meccanismi cognitivi e neurali nella risoluzione del conflitto. Più precisamente i due autori affermano l'implicazione di aree frontali, parietali e subcorticali: il giro frontale inferiore assumerebbe un ruolo essenziale nell'avvio della lingua *target*, inibendo quella non in uso e correggendo possibili errori; il corpo striato sinistro supervisiona la selezione linguistica; la corteccia cingolata anteriore avrebbe il compito di segnalare alla corteccia prefrontale laterale potenziali errori e di trattenere la lingua non *target*; il lobo parietale inferiore è correlato al mantenimento delle rappresentazioni delle parole; infine si noterebbe una certa attivazione anche della corteccia parietale inferiore, in particolare, dell'area di Broca. Secondo Abutalebi e Green (2007; 2008) tutto ciò indica che i *network* responsabili del controllo linguistico e quelli più generali del controllo cognitivo sono significativamente sovrapponibili, in quanto il verificarsi di un conflitto per la selezione della lingua comporterebbe il coinvolgimento dei sistemi normalmente specializzati nella risoluzione del conflitto in compiti di natura non verbale.

Un'altra funzione cognitiva associata sia al controllo esecutivo che all'apprendimento del linguaggio è la memoria di lavoro, ossia un sistema che contiene e elabora temporaneamente una quantità limitata di informazioni e che partecipa in molti processi cognitivi quali il ragionamento, la comprensione, la consapevolezza e l'apprendimento (Fabbro, 1996). Secondo il modello multicomponenziale proposto da Baddeley e Hitch (1974) la componente verbale della memoria di lavoro sarebbe formata da una sorta di magazzino fonologico a breve termine e da un sistema di ripetizione articolatoria subvocalica, dove il primo avrebbe la funzione di trattenere per un tempo limitato l'informazione verbale in entrata e il secondo di mantenerla attiva per il tempo necessario alla sua elaborazione. In merito al rapporto tra bilinguismo e memoria di lavoro, ci sono almeno due ipotesi contrastanti: da un lato si crede che la necessità di gestire due lingue contemporaneamente imponga un sovraccarico cognitivo sulla memoria di lavoro, impedendole di processare in modo efficiente le informazioni; dall'altro invece il ben sviluppato processo di inibizione di una lingua a favore di quella *target* permetterebbe un più preciso indirizzamento e una più proficua gestione delle risorse della memoria di lavoro (Adesope et al., 2010). La ricerca su queste ipotesi concorrenti ha prodotto esiti inconcludenti, che risultano essere influenzati dalla natura del compito proposto (Bialystok et al., 2008). Infatti sui compiti che richiedevano un maggiore controllo dell'attenzione, i bilingui sembrano avere maggiori competenze nella memoria di lavoro (Engle, 2002; Kane et al., 2001), mentre nei compiti con attenzione assistita il vantaggio bilingue scompariva (Yang et al., 2005). Inoltre nei vari studi eseguiti per esaminare un possibile vantaggio nei bilingue in compiti di memoria di lavoro appare verosimile la presenza di limiti metodologici riferiti al non considerare il livello socio-economico di provenienza dei bambini, il quale condiziona lo sviluppo linguistico quanto quello cognitivo, oppure al non controllare la tipologia di bilinguismo del campione, con la consapevolezza che il ruolo della memoria a breve termine è maggiore in persone meno abili a gestire le loro due lingue (Levorato, Marini, 2019). La ricerca ha inoltre ipotizzato che i bilingui parlanti una lingua minoritaria dimostrino vantaggi interessanti sulle loro abilità nella memoria di lavoro in quanto spesso le lingue minoritarie non hanno una controparte scritta e costringono il parlante a compiti di memorizzazione senza poter fare l'uso della scrittura (Garraffa et al. 2020).

Prendendo in considerazione non solo il cervello bilingue giovane, ma anche quello dell'anziano, è possibile affermare che un'esperienza di bilinguismo prolungato e consistente, promuovendo una riorganizzazione delle reti cerebrali del linguaggio, crei un supporto efficace per il controllo esecutivo e generi conseguenze positive durature sul cervello. Questi effetti benefici sarebbero

visibili in particolare durante il processo fisiologico di declino cognitivo dovuto all'invecchiamento e deleterio per alcune capacità cognitive (Garraffa et al., 2020). Più precisamente la pratica bilingue, come altre attività quali esercizio fisico e interazione sociale, sembrerebbe favorire lo sviluppo della cosiddetta riserva cognitiva (Abutalebi et al. 2015, Bialystok et al. 2018), descrivibile come un insieme di meccanismi interni al cervello che lo tutelano da malattie e invecchiamento (Stern 2012). L'ipotesi dell'incremento della riserva cognitiva associato al bilinguismo fu esaminata mediante diversi studi su alcune malattie degenerative quali la demenza. Bialystok, Craik e Freedman (2007) condussero un'analisi retrospettiva su pazienti canadesi con possibili segni di demenza in cura presso una *Memory Clinic*, portando alla luce come coloro che avevano utilizzato due lingue per la maggior parte della loro vita avevano in media 4 anni di ritardo nell'insorgenza dei sintomi di demenza senile rispetto ai monolingui. In un successivo studio condotto in India da Alladi e colleghi (2013) non solo è stato confermato il risultato dell'analisi di Bialystok, Craik e Freedman (2007), ma sono state considerate anche diverse tipologie di demenza, dimostrando come condurre una vita bilingue ritardi l'insorgenza di Alzheimer, demenza frontotemporale e demenza vascolare. È stato inoltre osservato che parlare più di due lingue non comporta un impatto protettivo e ritardante maggiore che parlarne solo due, così come non influiscono altri fattori quali genere, livello di istruzione e educazione, tipo di occupazione e luogo di residenza. È necessario precisare che da questi studi è stato sì rilevato un ritardo nell'insorgenza del declino cognitivo, ma non una modifica dell'evoluzione del processo patologico una volta diagnosticato. Un'ulteriore recente scoperta da parte dei neurologi del *National Institute of Mental Health and Neurosciences* di Bangalore, in India, su 608 pazienti colpiti da ictus, ha evidenziato come un numero significativamente maggiore di bilingui, rispetto ai monolingue, recuperasse profili cognitivi nella norma in seguito all'evento traumatico, come se l'uso di due lingue nel corso della vita avesse protetto il cervello dal danno, rendendolo più plastico e forte (Alladi et al., 2016).

### **3.2 I vantaggi metacognitivi**

La consapevolezza metacognitiva si riferisce alla conoscenza dei propri processi cognitivi, delle strategie di apprendimento e delle attività mentali necessarie per autoregolarle (Flavell, 1978). In particolare il processo di apprendimento di vocabolario, sintassi, fonologia, morfologia di più di una lingua e di come utilizzare questo *corpus* di conoscenze in modo appropriato al contesto e all'interlocutore può fornire ai parlanti bilingue una visione più approfondita sui loro processi cognitivi e strategie di apprendimento (Kemp, 2007). Nonostante la ricerca preposta a confrontare

la metacognizione di bilingui e monolingui sia scarsa, i risultati finora ottenuti mostrano che i bilingui dispongono di una maggiore consapevolezza metacognitiva rispetto ai monolingui (Adesope et al., 2010).

Innanzitutto Cummins (1976) propone un legame tra bilinguismo e sviluppo del pensiero astratto e simbolico, argomentando che avere due diverse espressioni per esprimere il medesimo concetto aiuta il soggetto bilingue a distinguere tra forma e significato delle parole, avendo sperimentato in prima persona come un significato possa avere forme linguistiche differenti nelle diverse lingue, e lo conduce a comprendere che la relazione tra parole e gli annessi referenti è del tutto arbitraria, simbolica e astratta. A testimonianza di ciò si menziona lo studio della ricercatrice Anita Ianco-Worrall (1972), la quale investigò come i bambini bilingui separino precocemente e di più rispetto ai monolingui il significato dal suono di una parola e come essi analizzino il linguaggio in un'ottica astratta e simbolica. Ella condusse questa ricerca in Sud Africa selezionando tre gruppi di bambini dai 4 ai 9 anni, dei quali uno costituito da parlanti monolingue inglese, un altro da parlanti monolingue afrikaans e il terzo da bilingui inglese-afrikaans. In un primo momento di sperimentazione la ricercatrice analizzò le capacità semantiche e fonetiche dei gruppi campione in questione per determinare se i bambini si concentrassero sul significato delle parole piuttosto che sul loro suono. Ella dunque presentò oralmente una serie di 3 parole in ogni lingua, dove alternativamente o due delle parole erano foneticamente molto vicine ma semanticamente diverse oppure foneticamente lontane ma simili dal punto vista semantico. Ad esempio A. Ianco-Worrall chiese ai piccoli protagonisti del suo studio di selezionare quale tra le parole *can* e *hat* fossero più simili a *cap*: rispondere *can* significava porre l'attenzione più al suono, mentre scegliere *hat* corrispondeva a concentrarsi maggiormente sul significato della parola, che fu per l'appunto la risposta più selezionata dai bilingui. In generale più della metà del gruppo parlante inglese-afrikaans interpretò la somiglianza in termini semantici anziché fonetici. In una fase successiva di sperimentazione A. Ianco-Worrall chiese ai medesimi gruppi campione se, nel caso in cui si dovessero inventare dei nomi per nominare delle cose, sarebbe possibile associare il termine "cane" a una mucca e viceversa, notando come la maggior parte dei bambini parlanti inglese-afrikaans e invece solo una piccola minoranza dei compagni monolingue rispondesse in modo affermativo. Un altro esperimento simile al precedente è quello della studiosa Sandra Ben-Zeev (1977), la quale mostrando un aeroplano, propose a un gruppo di bambini monolingue e a uno bilingue ebreo-inglese che in quel particolare gioco quell'oggetto avrebbe preso il nome di tartaruga, anziché di aeroplano, chiedendo successivamente se la tartaruga potesse volare e in che

modo. Ella osservò come i bilingui rispondessero affermativamente più spesso rispetto ai monolingue, dimostrando ancora una volta come il nesso parola e significato fosse meno forte nei bilingui. S. Ben-Zeev (1977) concluse anche che il bilingue, approcciandosi costantemente con due parole per esprimere il medesimo concetto, è obbligato a fare più attenzione al significato anziché al termine in sé utilizzato, mentre il monolingue accetta una vaga definizione di un'espressione precisa e la usa senza comprenderne pienamente il significato.

L'inclinazione dei bilingui a intercambiare i nomi degli oggetti e ad accettare che i nomi vengano assegnati alle cose in modo arbitrario è segno di un'elevata flessibilità cognitiva, intesa come la capacità di modificare rapidamente strategia di azione e di pensiero per meglio adattarsi alle variazioni dell'ambiente circostante. Anche i già citati Peal e Lambert (1962) in seguito al loro studio riscontrarono una certa flessibilità cognitiva caratterizzante per lo più i bilingui che i monolingui, concludendo che questa fosse in parte dovuta alla loro abilità di spostarsi velocemente e facilmente da un codice linguistico a un altro nel corso della produzione verbale. Ulteriore prova della maggiore flessibilità cognitiva dei bilingui si ottiene dagli esiti dei compiti di selezione nei quali si richiede di ordinare delle schede secondo criteri che durante lo svolgimento vengono cambiati. I soggetti bilingui presentano meno confusione e difficoltà nel cambiare e adattarsi al nuovo criterio di ordinamento stabilito rispetto ai monolingui, dimostrando dunque una superiore abilità e flessibilità nel seguire regole diverse (Bonifacci, 2018).

Connessi alla flessibilità cognitiva compaiono la creatività e il pensiero divergente, il cui legame con il bilinguismo fu dimostrato in modo chiaro e positivo da un'analisi su 24 studi condotta da Lina Ricciardelli (1992), dei quali 20 concordarono con la precedente affermazione. Il pensiero divergente si contrappone a quello convergente e differiscono nella quantità e tipologia di soluzioni rispondenti un quesito. Alla domanda "quali usi diversi si potrebbero fare di un mattone?" le persone con pensiero convergente nominerebbero in quantità esigue gli usi più convenzionali, come costruire una casa o un muro, mentre gli individui dominati da pensiero divergente scoprirebbero abbondanti soluzioni alquanto originali, come rompere una finestra, trasformarlo in un fermacarte, stabilizzare un tavolo, tappare una tana di topi e così via (Abdelilah-Bauer, 2008). Il pensare al di fuori degli schemi tipico dei bilingui fu riscontrato anche dallo psicologo americano Dennis Claude Carringer (1974), il quale determinò come il possedere due parole per un solo referente conduca a concentrare l'attenzione sull'idea, sul contenuto e sul significato piuttosto che sulla parola, sulla forma e sul simbolo, operazione fondamentale durante il processo intellettuale che promuove flessibilità cognitiva e pensiero creativo. Anche Baker

(2001) rafforza tale assunto affermando che il più elevato livello di abilità immaginativa dei bilingui rispetto ai monolingui deriva dalla costante negoziazione di quale nome usare per designare un oggetto, per cui essi sono portati a soffermarsi meno sui limiti delle parole, potendo così stabilire una varietà maggiore di connessioni e significati.

Un ulteriore effetto conseguente a questa avanzata flessibilità cognitiva e all'instaurarsi di un pensiero divergente, consiste in una migliore abilità di *problem solving* da parte della popolazione bilingue (Adesope et al., 2010). Le ricercatrici Carolyn Kessler e Mary Quinn (1981) condussero degli studi finalizzati ad analizzare e confrontare l'abilità dei bilingui e monolingui nel risolvere problemi scientifici e nel proporre ipotesi scientifiche. Le due poterono appurare come i soggetti bilingui superarono i monolingue nella qualità, correttezza e complessità linguistica delle loro formulazioni ipotetiche, facendo emergere come i bilingui eccellano dal punto di vista della creatività sia linguistica che cognitiva.

### **3.3 I vantaggi metalinguistici**

L'interesse per gli effetti del bilinguismo non si è concentrato esclusivamente sul vantaggio nei processi cognitivi e metacognitivi, ma si è espanso anche alla sfera metalinguistica, indagando aspetti come le competenze pragmatiche, la teoria della mente e i processi anticipatori (Bonifacci, et al., 2012).

Già nel 1934 lo psicologo e pedagogista Vygotskij aveva notato come i bambini che conoscevano due lingue erano dotati di maggiore consapevolezza e conoscenza linguistica. Nello specifico nel cervello bilingue esistono più termini per uno stesso significato, come minimo due parole diverse per lo stesso concetto (Garraffa et al., 2020), e la capacità di esprimere lo stesso pensiero in lingue diverse consente al bambino di considerare ciascuna delle sue lingue come singoli sistemi particolari in mezzo a molti altri, di vedere i fenomeni sotto categorie più ampie ( Vygotskij, 2007). Questo si traduce in una maggiore "capacità di introspezione sul linguaggio" (Garraffa et al., 2020, p. 17), nello sviluppo di un orientamento più analitico alla lingua, ossia in una maggiore consapevolezza metalinguistica, espressione con la quale si intende l'abilità di riflettere sulla lingua, di considerarla come oggetto di pensiero e non solamente come un mezzo per comunicare (Firpo, Sanfelici, 2016), suddivisa da Bialystok (2004) in consapevolezza lessicale, fonologica e sintattica.

Alcuni studi di Siegal e colleghi (2009; 2010) si sono posti l'obiettivo di analizzare l'esistenza di una connessione interdipendente e positiva tra bilinguismo e capacità dei bambini bilingui di

comprendere alcuni aspetti pragmatici della conversazione. Più precisamente questi studiosi vollero determinare se crescere con due lingue potesse conferire un vantaggio nell'abilità di discriminare tra risposte comunicative efficaci e non efficaci, in termini di una maggiore sensibilità alle massime conversazionali di Paul Grice (1989), ossia la massima di quantità, qualità, relazione e modalità, le quali impongono di esprimersi in modo chiaro e ordinato, non ambiguo, dicendo solo ciò che risulta essere necessario, rilevante e veritiero. Nella prima sperimentazione (Siegal et al., 2009) venne somministrato a 163 bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni, di cui una parte bilingui parlanti italiano e sloveno e i restanti monolingue parlanti italiano, il *Conversational Violation Test (CVT)*. Questo test consisteva nel mostrare su uno schermo 25 brevi dialoghi durante i quali una bambola poneva una domanda e altre due rispondevano, una in modo appropriato e l'altra violando le massime conversazionali, la quale doveva essere indicata dai piccoli protagonisti dello studio. I risultati hanno evidenziato come i bambini bilingui, nonostante possedessero un vocabolario più povero, fossero più abili nell'identificare le violazioni delle massime conversazionali. Un anno dopo la stessa tipologia di esperimento venne ripetuto con un campione diverso costituito da bambini bilingui parlanti italiano-tedesco e giapponese-inglese, ottenendo le medesime conclusioni (Siegal et al., 2010). Gli autori avanzarono l'ipotesi che la minor ampiezza di vocabolario evidenziata nei soggetti bilingui, avesse portato nel tempo allo sviluppo di specifiche abilità compensatorie, ossia maggiori risorse attentive verso gli aspetti pragmatici della comunicazione, tradotti in una focalizzazione sulle informazioni contestuali per inferire il significato dei messaggi dei parlanti. Tuttavia gli autori sottolinearono la necessità di svolgere ulteriori studi con bilingui bilanciati nelle due lingue, oltre all'utilità nel chiarire più approfonditamente il ruolo dei processi attentivi e del controllo esecutivo nei sopracitati test.

Sempre in merito alle competenze pragmatiche, è stato documentato come i bambini bilingui risultino essere precocemente in grado di differenziare le due lingue da un punto di vista pragmatico, a seconda quindi delle caratteristiche dell'interlocutore e del contesto che li circonda. I giovani bilingui dimostrano di interessarsi intuitivamente alla struttura e al funzionamento delle lingue, vale a dire che essi “notano in modo inconsapevole le diversità e le similarità tra le lingue” (Garraffa et al., 2020, p. 17). Una chiara dimostrazione di ciò è la tendenza dei bambini bilingui di giocare con le lingue quando ad esempio creano nuove parole che non esistono in una lingua ma risultano familiari nell'altra oppure quando imitano i diversi accenti o ancora quando improvvisano errori prevedibili nelle lingue conosciute (Garraffa et al., 2020). Dunque il fenomeno del *code mixing*, anziché rappresentare un segnale di incapacità di differenziare i due sistemi linguistici,

potrebbe rappresentare la modalità contesto-dipendente mediante la quale i soggetti bilingui differenziano gli idiomi padroneggiati (Bonifacci et al., 2012). La differenziazione pragmatica è fondamentale nei bilingui che costantemente devono selezionare la lingua appropriata in base alla lingua parlata dai loro interlocutori e questo continuo allenamento fa sì che essi siano capaci di selezionare la lingua più appropriata già attorno ai due anni (Nicoladis, Genesee, 1996).

Più recenti studi si sono poi occupati di valutare la possibilità di un vantaggio bilingue in compiti di teoria della mente, definibile come l'abilità di rappresentarsi gli stati mentali altrui per spiegarne e prevederne il comportamento. In particolare gli studiosi Goetz (2003) e Kovacs (2009) hanno osservato che i bambini bilingui conseguono prestazioni migliori nel test della falsa credenza rispetto ai loro coetanei monolingue e questo risultato è stato interpretato come il prodotto di migliori capacità di inibizione della risposta scorretta, una superiore competenza metalinguistica e una maggiore sensibilità alle interazioni sociolinguistiche. Antonella Sorace (2010) aggiunge che questo "decentramento cognitivo", noto appunto come teoria della mente, viene raggiunto dai bambini bilingui circa un anno prima rispetto ai monolingue, grazie alla loro pratica costante di valutare la competenza linguistica dell'interlocutore per adattare la scelta della lingua alla tipologia di persona con cui interagiscono, sia essa monolingue o bilingue (p. 3).

Altra abilità già descritta dei parlanti bilingue consiste nell'accentuata capacità di distinguere tra forma e significato, intuendo in maniera naturale e spontanea che lo stesso significato o concetto può avere diverse forme linguistiche, esistendo una vasta pluralità di lingue (Garraffa et al., 2020). Questa maggiore consapevolezza metalinguistica stimola anche l'ampliamento del vocabolario in ciascuna lingua, in particolare spinge i soggetti bilingue ad interessarsi precocemente dei sinonimi, oltre a giocare un ruolo fondamentale nello sviluppo della lettura (Garraffa et al., 2020). A tal proposito Bialystok (2001) sostiene che i bambini bilingui, vedendo le parole stampate in due modi diversi, riescono a capire più velocemente la rappresentazione simbolica delle parole scritte e aggiunge: "a volte i bambini eccellono in compiti specifici che misurano il loro progresso nel giungere a capire la struttura della lingua e nell'imparare come leggere ma ci sono poche prove che il risultato globale in queste capacità sia significativamente diverso da quello dei monolingui. Al contrario, i loro vantaggi facilitano la possibilità di padroneggiare queste abilità dando loro un raffinato processo cognitivo e la possibilità di trasferire il faticoso apprendimento di queste abilità da una lingua all'altra" (Bialystok 2004, p. 597-598). È opportuno puntualizzare che questa abilità di lettura precoce è stata riscontrata in particolare nell'apprendimento dei sistemi di scrittura

alfabetici, dove un singolo grafema o lettera corrisponde a un singolo fonema o suono, caratteristica che ne facilita il riconoscimento (Bialystok, Herman, 1999).

Uno studio di Bonifacci, Giombini, Bellocchi e Contento (2011) ha permesso di avanzare l'ipotesi che il bilinguismo possa influenzare le capacità anticipatorie, indipendentemente dal vantaggio nelle funzioni esecutive. L'anticipazione è un costrutto multidisciplinare che indica il lavoro continuo compiuto dal cervello di generare predizioni riguardo a eventi prossimi (Kveraga et al., 2007). Queste predizioni facilitano la percezione e la cognizione anticipando le azioni future, sulla base delle proprie esperienze e conoscenze, le quali vengono continuamente attivate e associate alla situazione vissuta, sia che essa risulti nota o sconosciuta. La letteratura porta a desumere che i processi anticipatori coinvolgono una porzione di ragionamento probabilistico, la quale rappresenta il risultato delle informazioni disponibili nella memoria a breve e a lungo termine sotto forma di *patterns* di regolarità che i soggetti usano in maniera sia consapevole che inconsapevole per fare delle previsioni riguardo a ciò che avverrà dopo (Kveraga et al., 2007). Secondo Barsalou e colleghi (2007) l'anticipazione è un processo centrale nell'azione situata, la quale agisce in tutti i domini cognitivi come memoria, azione, pianificazione, percezione, emozione, imitazione, apprendimento, uso del linguaggio, teoria della mente ecc, e in modo particolare si verifica o deriva da ogni situazione sociale attraverso l'azione coordinata di differenti sistemi sensoriali. Nelle interazione sociale le abilità anticipatorie consentono di predire in termini sintattici e grammaticali cosa l'altro sta per dire (Kamide et al., 2003). Dunque, tornando allo studio di Bonifacci e colleghi (2011) è stato riscontrato come i bilingui siano capaci di anticipare con più precisione gli elementi appartenenti ad una sequenza appresa rispetto ai monolingui.

### **3.4 I vantaggi sociali, culturali e economici**

Il bilinguismo arricchisce profondamente una persona, anche dal punto di vista umano, morale, relazionale e professionale. Infatti l'essere bilingue porta a sviluppare una maggiore comprensione, tolleranza e apertura mentale nei confronti di altri popoli e culture. La visione e le prospettive sulla vita e sul mondo si ampliano, matura una più ragguardevole flessibilità e un miglior spirito di adattamento. Aumentano le possibilità di viaggiare e in un paese straniero diventa più semplice anche interagire con gli abitanti del luogo, creando connessioni che superano la lontananza geografica e culturale. Senza infine dimenticare che la conoscenza di più lingue permette di aprire svariate porte del mondo lavorativo.

La propensione dei bilingui a capire maggiormente il prossimo rispetto ai monolingui deriva dalla loro abilità di ascolto, che risulta essere più allenata dal semplice fatto di dover sempre monitorare la lingua da utilizzare, sia nella ricezione che nella produzione, e questo li porta a prestare più attenzione a ciò che viene loro detto. Inoltre i bilingui sono più consapevoli di ciò che accade attorno alla lingua, delle sue sottigliezze e degli indicatori sociali e questo li aiuta a meglio interpretare gli stati d'animo dei loro interlocutori e ad entrarvi in sintonia (Baker, 2014). Questa attenzione verso il prossimo sollecita e rende più abili coloro che sono cresciuti con due o più lingue nell'organizzare e formulare il loro pensiero prima di parlare, in modo tale da ridurre la possibilità di ambiguità o incomprensioni (Jernigan, 2015). Oltre a ciò si è notato come i bambini bilingui tendano a essere più inclini a modificare il proprio atteggiamento in seguito a correzioni o osservazioni da parte degli insegnanti, anziché arrabbiarsi e replicare (Jernigan, 2015).

Le spiccate abilità di ascolto e comprensione, unite ad un'alta tolleranza, rende i giovani bilingui più propensi a fare amicizia con altri bambini di diversa lingua e cultura, manifestando meno stereotipi negativi verso altri gruppi (King, Mackey, 2007). Questo suggerisce che il bilinguismo si rivela essere un efficace antidoto all'etnocentrismo. A riprova di quanto affermato uno studio condotto in Canada da Serge Guimond e Douglas Palmer (1993) si propose di indagare gli atteggiamenti dei canadesi nei confronti delle comunità anglofone e francofone conviventi nel paese, chiedendo a studenti monolingue anglofoni, monolingue francofoni e bilingui di valutare i membri dei due gruppi in base a caratteristiche come gentilezza, intelligenza, bravura, bellezza ecc. I risultati misero in evidenza come il gruppo degli studenti monolingue francofoni e quello degli studenti monolingue anglofoni nutrissero reciprocamente atteggiamenti negativi, mentre il gruppo dei bilingui apparirono più tolleranti verso entrambe le comunità. Ancora un ulteriore studio effettuato in Louisiana da Lambert, Just e Segalowitz (1970) ottenne risultati analoghi: essi analizzarono l'atteggiamento di bambini di 6-7 anni appartenenti alla minoranza francofona verso la maggioranza anglofona e poterono constatare come solo i bambini monolingui francesi nutrissero pregiudizi negativi e rifiuto verso i non parlanti francese, mentre i bambini bilingui espressero atteggiamenti positivi verso la comunità dominante. Questi esiti fanno capire come crescere bilingue e avere la possibilità di sviluppare un'identità biculturale, vivendo in prima persona la ricchezza e il valore aggiunto che ogni cultura possiede e apporta, riduca la tendenza a sviluppare atteggiamenti di esclusione verso l'estraneo o il diverso.

Conoscere due lingue e due culture comporta un arricchimento sia personale che collettivo: da un lato si subisce un ampliamento dell'orizzonte esperienziale e mentale, si acquista un ulteriore

strumento di orientamento che consente di muoversi agevolmente e con flessibilità in una realtà sempre più complessa, donando al soggetto bilingue un più vasto repertorio di conoscenze e accortezze tali da utilizzare le formule e i comportamenti più appropriati in base all'interlocutore e alla situazione; dall'altro, essendo lingua e cultura un binomio inscindibile, è una modalità di trasmettere identità culturali e tanti valori culturali quante sono le lingue conosciute (Moretti, Antonini, 1999). Tuttavia è doveroso ricordare e sottolineare che bilinguismo e biculturalismo non necessariamente coincidono, ma come già spiegato nel primo capitolo, i bilingue possono essere anche monoculturali, acculturati o deculturati. Una certezza sta nel fatto che un'identità biculturale non corrisponde alla somma di due culture, ma ciascun bilingue sviluppa la propria identità biculturale che lo rende diverso dai monolingue di ciascuna delle due culture, tanto che la sua abilità e la sua ricchezza risiede proprio nel raggiungere l'equilibrio combinando e amalgamando valori, comportamenti, modi di pensare e osservare di ogni cultura a cui appartiene al fine di farle proprie (Kroh, 2000).

Sul versante del mondo dell'impiego, in un'indagine del 2006 condotta dall'Unione Europea su 29 paesi, alla domanda “Quali sarebbero le ragioni principali che potrebbero indurla a imparare una nuova lingua?” un terzo degli intervistati ha risposto “Per motivi professionali” e un quarto “Per poter lavorare in un altro paese” e “Per ottenere un impiego migliore nel tuo paese” (Grosjean, 2015, p. 101). Infatti nel mondo odierno sempre più globalizzato, la ricerca da parte delle aziende di lavoratori che padroneggiano almeno due lingue è diventata una prerogativa imprescindibile. Innanzitutto le numerose inchieste realizzate nel mondo del lavoro hanno dimostrato come i soggetti bilingue biculturali si rivelino eccellenti mediatori nella gestione di conflitti linguistici e incomprensioni. Oltre a ciò negli ambienti lavorativi dove sono frequenti relazioni con persone provenienti da altre culture, il bilinguismo migliora la capacità di capire e farsi capire dall'interlocutore, di spiegarsi senza ambiguità, di instaurare un clima naturale di rispetto, fiducia, tolleranza e connessione (Abdelilah-Bauer, 2013).

Dunque riassumendo i vantaggi sul piano sociale, culturale e professionale è possibile affermare che “i benefici connessi alla conoscenza delle lingue straniere sono indiscutibili. Le lingue rappresentano un sentiero verso la comprensione di altri stili di vita, che a sua volta apre uno spazio per la tolleranza interculturale. La competenza in altre lingue offre inoltre maggiori sbocchi professionali, maggiori opportunità di studiare e viaggiare all'estero [...] e consente di realizzare una comunicazione interculturale” (Unione Europea, 2006, in Grosjean, 2015, p. 101).

In chiusura di questo capitolo, si considera necessaria una precisazione in merito all'aspetto identitario del soggetto bilingue. Nell'acquisizione della seconda lingua appare fondamentale ciò che Krashen (1981) definiva il filtro affettivo, composta da fattori quali motivazione, autostima e ansia dell'apprendente, e che Norton (2000) mette in connessione con le strutture sociali di potere che gli individui costruiscono sulla base della propria esperienza. Infatti le identità linguistiche dei bilingui possono o confluire armoniosamente nelle pratiche quotidiane, trovando terreno fertile e accogliente sia tra le mura domestiche che nelle istituzioni sociali e nella comunità in generale, oppure tra esse possono instaurarsi relazioni complesse di conflitto e competizione. Solo nel primo caso, quando le lingue godono di ugual prestigio e *status* sociale e sono dunque entrambe sostenute e incentivate, per cui si sviluppa un bilinguismo di tipo additivo, i bambini possono davvero godere di tutti i vantaggi sopra descritti; nelle situazioni invece di potere linguistico disuguale, dove le lingue sono in competizione e si crea un bilinguismo sottrattivo, il bilingue non otterrà alcun vantaggio di nessun tipo. Quanto detto rappresenta un monito per le scuole e le società in generale, affinché non solo incentivino programmi di educazione bilingue con le lingue che godono di alto prestigio sociale nel mondo, ma che tutelino anche le lingue minoritarie degli alunni di seconda generazione, le quali rappresentano un'eguale opportunità per sviluppare competenze e risorse a vari livelli (Firpo, Sanfelici, 2016). In ragione di ciò Antonella Sorace (2010) fa notare che "se i benefici del bilinguismo derivano dalla pratica costante di inibire una lingua mentre viene usata l'altra, questo avviene in *tutti* i bilingui, indipendentemente da *quali* lingue parlino. Non esistono quindi lingue 'inutili', e risulta evidente quanto sia vantaggioso l'apprendimento delle lingue minoritarie" (p. 4).

## CAPITOLO 4 – ACQUISIZIONE LINGUISTICA

Nei precedenti capitoli, confutando i vari miti che ruotano attorno al bilinguismo e illustrando invece i vantaggi che esso comporta, è già emerso che nell'acquisizione linguistica i bambini bilingui attraversano le stesse pietre miliari dei coetanei che crescono con una sola lingua. Tra le due tipologie ci sono delle piccole differenze e degli aspetti che vanno approfonditi e sottolineati al fine di accrescere ulteriormente la comprensione del fenomeno e smorzare sempre di più tutti quei dubbi che possono ancora angustiare genitori e professionisti del mondo educativo e sanitario su uno stile di vita bilingue.

### 4.1 Caratteristiche peculiari e funzioni del linguaggio verbale

Tutte le lingue del genere umano hanno dei punti in comune, ossia condividono le seguenti proprietà distintive e caratterizzanti (Vianello et al., 2019):

- il linguaggio verbale utilizza il canale verbale-uditivo;
- la trasmissione dei suoni avviene in tutte le direzioni ed è possibile identificarne la provenienza;
- il linguaggio verbale è soggetto ad una rapida evanescenza, ossia i suoni spariscono repentinamente;
- la comprensione e la produzione linguistica godono di un rapporto di intermutualità, vale a dire che, salvo determinate patologie, una persona capace di ricevere il linguaggio è anche capace di produrlo;
- il parlante, salvo particolari disabilità, ha un *feedback* totale, ossia non solo produce ma anche percepisce la sua stessa produzione linguistica;
- i suoni del linguaggio verbale sono frutto di una specializzazione finalizzata alla comunicazione;
- i segni linguistici sono dotati di referenzialità, ovvero si riferiscono a oggetti e eventi esterni al linguaggio stesso, esprimendone il significato;
- i significanti del linguaggio verbale sono caratterizzati da arbitrarietà, ciò significa che la relazione tra una forma linguistica e il suo referente è frutto di una convenzione sociale;
- gli elementi costitutivi del linguaggio sono discreti, ben distinti tra loro;
- a partire da un numero finito di parole è possibile costruire un numero infinito di enunciati;

- tramite un processo di distanziamento è possibile riferirsi a cose o eventi non presenti né sul piano spaziale né su quello temporale;
- un enunciato è un insieme organizzato di parole secondo regole precise;
- il linguaggio possiede riflessività, in altre parole lo si può usare per comunicare qualcosa inerente il linguaggio stesso;
- il linguaggio verbale non è determinato geneticamente, ma segue una trasmissione tradizionale, solitamente da adulto a bambino, e necessita di un'esposizione sistematica ad esso.

Oltre ad avere delle caratteristiche peculiari, il linguaggio possiede anche delle funzioni ben determinate. Quella considerata come fondamentale è la funzione comunicativa e quando questa comunicazione avviene con sé stessi, il linguaggio assume una funzione di regolazione del comportamento. Questa regolazione inizialmente avviene grazie all'intervento di una persona esterna, ossia generalmente incomincia da piccoli ed è mediata dagli adulti; successivamente si verifica con il linguaggio verbale effettivamente prodotti e infine attraverso il linguaggio interno. Il linguaggio ha anche una funzione cognitiva in quanto favorisce processi quali l'analisi, la sintesi, l'astrazione, la generalizzazione, la ristrutturazione del campo cognitivo, i processi mnemonici, il ragionamento e il problem solving (Vianello et al., 2019).

#### **4.2 Lo sviluppo linguistico monolingue e bilingue inquadrato da diversi approcci teorici**

Nel tentativo di chiarire come avviene lo sviluppo linguistico, negli anni si sono affiancati diversi approcci teorici. È complesso distinguere tra acquisizione della prima lingua e della seconda lingua, essendo quest'ultima fortemente influenzata dalle teorie e metodologie utilizzate nella ricerca sull'acquisizione della lingua materna, ma complessivamente è possibile identificare approcci teorici che considerano il linguaggio un processo guidato fin dalla nascita da fattori innati e altri che evidenziano l'importanza dell'interazione sociale (Contento, 2010).

Sulle orme del comportamentismo, l'approccio ambientalista “sottolinea l'importanza dell'imitazione del linguaggio adulto e/o l'associazione stimolo-risposta ottenuta sulla base di condizionamenti di tipo operante” (Vianello et al., 2019, p. 244). Questa teoria ha ricevuto molte critiche e attualmente, almeno nella sua forma più estrema, ha scarso seguito. In particolar modo i dubbi risiedono nel fatto che se davvero il bambino acquisisse la lingua materna solo per imitazione, sarebbe difficile spiegare da un lato la capacità del piccolo parlante di produrre frasi mai udite prima e dall'altro la sua abilità di imparare correttamente la grammatica della propria

lingua nonostante generalmente la lingua parlata sia costituita da ripetizioni, interruzioni e frasi incomplete, le quali non fungono da modelli perfetti per il piccolo apprendente (Abdelilah-Bauer, 2008).

Le perplessità e incongruenze della precedente corrente linguistica ottengono una risoluzione grazie agli assunti dell'approccio innatista, che ritrova in Noam Chomsky (1953) il suo esponente più significativo, secondo il quale l'acquisizione linguistica non è il risultato di un'imitazione o abitudine, ma un processo creativo che fa capo a un dispositivo innato. Infatti il filosofo e linguista statunitense ipotizzò che tutti gli esseri umani fin dalla nascita sono dotati di un dispositivo o struttura neuronale denominato *Language Acquisition Device* o LAD, nel quale è inscritta una Grammatica Universale. In altre parole l'uomo possiede una sorta di grammatica che gli permette di elaborare un linguaggio ricco e dalle potenzialità d'espressione infinita, la quale inevitabilmente deve essere universale in virtù della capacità di qualsiasi bambino di acquisire in pochissimo tempo e sulla base di dati finiti e frammentati il linguaggio adulto e di esprimere enunciati nuovi e mai appresi prima. Questa teoria non sottintende che tutte le lingue hanno una stessa grammatica, ma che alla base vi sono delle regole innate dette parametri o principi e che acquisire una lingua consiste proprio nell'intuire e comprendere le modalità secondo le quali questi principi della Grammatica Universale si applicano a una lingua specifica e i valori che i parametri assumono. Nonostante anche questa teoria non sia stata esente da critiche, in particolare per aver considerato il linguaggio soltanto in quanto sistema grammaticale, e malgrado il LAD non sia stato finora trovato nel cervello, l'ipotesi innatista di Chomsky è condivisa oggi da una gran parte di linguisti e psicologi (Contento, 2010).

Anche lo psicologo Jerome S. Bruner (1973) ammette l'esistenza di una grammatica universale, ma amplia la questione sostenendo che affinché si formi il linguaggio la sola esposizione alla lingua non è sufficiente, ritenendo invece necessaria un'interazione con l'ambiente. Dunque Bruner annette al *Language Acquisition Device* un dispositivo di sostegno noto come *Language Acquisition Support Device*, in rappresentanza appunto dell'ambiente immediatamente circostante il bambino, ossia la sua famiglia ristretta, che attraverso routine, rituali e interazioni ripetitive, che sono per il piccolo cariche di emozioni, prevedibili e facilmente riconoscibili, consente la costruzione del linguaggio. L'orientamento di studi di Bruner si potrebbe definire interattivo-cognitivista che accanto agli aspetti fonologici, semantici e sintattici considera anche gli aspetti pragmatici, vale a dire gli obiettivi e motivazioni che spingono un essere umano a parlare, con particolare attenzione all'interazione linguistica madre-bambino (Vianello et al., 2019).

Un quarto approccio è quello storico-culturale, il quale valorizza il ruolo della trasmissione culturale e si può considerare complementare al precedente. Questo orientamento prende vita dagli studi Vygotskij (1934), il quale teorizza l'interdipendenza tra pensiero e linguaggio e individua nell'interazione sociale un fattore importante dello sviluppo cognitivo e linguistico, ossia il linguaggio sarebbe un'istituzione sociale di natura simbolica che influenza il pensiero. Attualmente lo psicologo statunitense Michael Tomasello (2009) si proclama il maggior esponente dell'approccio storico-culturale, il quale non nega il ruolo di componenti innate, ma a differenza di Chomsky, egli fa riferimento a componenti innate di tipo cognitivo e non linguistico, come le capacità di usare i simboli, categorizzare, comprendere i nessi causa-effetto e soprattutto considerare i conspecifici come individui simili con proprie vite intenzionali e mentali, dotate quindi di scopi, desideri, opinioni ecc. È possibile associare a questa linea di pensiero anche le riflessioni di Piaget e Inhelder (1982) i quali, seppur in un'ottica più costruttivista e poco propensa ad accettare anche solo in minima parte l'esistenza di aspetti innati, promuovono lo stretto rapporto tra lo sviluppo linguistico e quello cognitivo, per cui il linguaggio sarebbe un prodotto del sistema cognitivo ed espressione di una più ampia funzione simbolica.

#### **4.3 I meccanismi e le condizioni sottostanti l'acquisizione linguistica**

Lo sviluppo e l'utilizzo efficace del linguaggio sottintende l'acquisizione di una serie di capacità quali:

- analisi e segmentazione di suoni linguistici così da identificare nel flusso sonoro le unità (fonemi, morfemi, parole e frasi) costituenti la propria lingua;
- padronanza di complessi pattern articolatori per produrre singoli fonemi e sequenze di fonemi della propria lingua;
- acquisizione e ampliamento di un vocabolario contenente un abbondante numero di voci lessicali e altrettanti significati;
- padronanza di regole morfologiche e sintattiche al fine di combinare morfemi e parole in frasi corrette e sensate;
- utilizzo delle diverse funzioni comunicative sulla base dell'interlocutore e del contesto;
- padronanza delle abilità essenziali che garantiscono la coerenza, l'organizzazione interna e l'adattamento all'ascoltatore nella costruzione di un discorso (Camaioni, 2001).

Oltrepassando gli approcci teorici visti nel precedente paragrafo, e anzi trovando un punto di contatto tra essi, la ricercatrice Barbara Abdelilah-Bauer (2008) delibera che “tutti gli esseri umani sono dotati di un capitale genetico che permette loro di acquisire il linguaggio. Tuttavia, per imparare a parlare, il piccolo dell'uomo deve essere messo nella condizione di esercitare questo dono, deve, cioè, essere messo a contatto con qualcun altro dotato di parola che, parlandogli, inneschi il processo di acquisizione del linguaggio” (p. 1). Tenendo in considerazione anche le determinanti socioculturali, ella aggiunge che “il linguaggio è la nostra modalità di essere umani di comunicare idee, emozioni e desideri per mezzo di un sistema di simboli. Non si tratta solo di un mezzo per codificare significati, ma anche di uno degli strumenti che ci permettono di comunicare tra persone. Si parla agli altri per trasmettere e chiedere informazioni, influenzare, convincere. Per imparare a parlare, il bambino non dovrà solo estrarre parole da un flusso sonoro e riconoscere le regole grammaticali che reggono l'organizzazione delle parole, dovrà anche saper utilizzare le sottigliezze della sua lingua madre in situazioni appropriate. Senza dimenticare la prima condizione per l'acquisizione del linguaggio: il bambino deve aver voglia di comunicare” (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 1). La necessità di interazione tra adulto e bambino, affinché questi acquisisca la lingua materna, è dimostrata dai casi di “bambini selvaggi”, il cui esempio più noto è quello di Genie, una bambina californiana che ha vissuto in condizioni di sequestro per opera del padre fino all'età di tredici anni. Non avendo avuto accesso al linguaggio fin dalla nascita, al momento del ritrovamento Genie non aveva imparato a parlare e negli anni seguenti la sua liberazione il suo linguaggio non è mai riuscito a superare un livello paragonabile a quello di un infante di due anni (Curtiss, 1977). Questa storia è la prova che nonostante l'essere umano sia dotato di un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio, esso si attiva solo se sollecitato da una specifica situazione sociale.

Dunque essendo l'interazione essenziale, è importante definire la natura e la durata della stessa ai fini dell'acquisizione del linguaggio. In merito alla quantità di *input* alcune delucidazioni arrivano dallo studio di bambini udenti figli di genitori sordi, i quali hanno più familiarità con la lingua dei segni piuttosto che con la lingua parlata. I dati mostrano che l'esposizione al linguaggio solo attraverso la televisione non è sufficiente, proprio perché manca quella componente interattiva e sociale necessaria ad attivare il dispositivo di acquisizione (Sachs, Johnson, 1976). In compenso però le evidenze scientifiche suggeriscono che un contatto compreso tra le cinque e le dieci ore settimanali con persone udenti consente a questi bambini di acquisire un linguaggio verbale nella norma (Schiff-Myers, 2013). Rispetto invece alla qualità dell'*input*, le opinioni scientifiche si

rivelano divergenti. Da un lato vi è la questione dell'essenzialità o meno del *baby talk* o *motherese* e dall'altra dell'incisività di uno stimolo povero in termini di varietà e correttezza. Infatti alcuni esperti reputano che lo stile espressivo particolare con cui le madri si rivolgono al loro bambino, noto appunto come *baby talk* e caratterizzato da frasi semplificate, ripetizioni frequenti e timbro vocale acuto, sia imprescindibile per l'acquisizione del linguaggio; altri invece sostengono che un'eccessiva semplificazione dello stesso e l'uso frequente di parole bambinesche sia nocivo ai fini linguistici. Il ruolo di centralità conferito al *motherese* potrebbe apparire esagerato se si riflette sul fatto che esso non è universale e che il valorizzare l'interazione verbale tra *caregiver* e bambino è prerogativa della società occidentale. Infatti in alcune società parlare direttamente ad un infante è considerato una perdita di tempo oppure ci si rivolge a lui solo per impartire ordini o restrizioni; eppure anche in questa società i bambini imparano a parlare la lingua materna (Abdelilah-Bauer, 2008). Oltre a ciò, anche nelle società che attribuiscono importanza all'interazione verbale adulto-infante, la qualità dell'*input* non è la medesima, ma è possibile che i bambini si ritrovino ad ascoltare una lingua mediocre, magari grammaticalmente approssimativa o con qualche atipicità a livello anche di pronuncia, e ciò non preclude un'acquisizione perfetta della lingua materna (Bishop, Mogford, 1988). Dunque la povertà di stimolo non sembrerebbe incidere in maniera sfavorevole sull'acquisizione del linguaggio, considerando anche l'impossibilità per un bambino di udire tutte le frasi possibili nella sua lingua ma al contempo la sua capacità di combinare le parole per produrre frasi mai ascoltate prima; tuttavia essa influisce sulle competenze linguistiche del piccolo nel lungo periodo (Abdelilah-Bauer, 2008).

A fronte di tutte queste riflessioni e opinioni anche contrastanti, al fine di incentivare lo sviluppo linguistico nei bambini, gli specialisti consigliano di prestare particolare attenzione alla fascia d'età 0-3, ritenuta fondamentale per l'acquisizione del linguaggio e per lo sviluppo successivo delle competenze linguistiche e comunicative. Più precisamente è raccomandabile ricorrere ad un'interazione diretta, faccia a faccia, sfruttando soprattutto i rituali quotidiani e proponendo situazioni di apprendimento autentiche, riformulando correttamente gli enunciati prodotti dai bambini, anziché puntualizzare gli errori in essi presenti (Abdelilah-Bauer, 2008). Infine numerosi lavori di ricerca hanno sottolineato l'importanza della lettura di albi illustrati per lo sviluppo linguistico: questi straordinari strumenti oltre ad aiutare il bambino a decifrare il significato delle parole attraverso le immagini e al di là del carico emozionale e della complicità che sono capaci di generare, sono perfetti dispensatori di una gran varietà di vocaboli non usuali nella lingua parlata

e la loro lettura stimola nell'adulto l'utilizzo di un vocabolario più ricco e diversificato (Ninio, Bruner, 1978).

#### **4.4 Il processo di acquisizione linguistica nel monolinguisimo**

In accordo con quanto appena affermato, ogni essere umano nasce con una predisposizione all'acquisizione linguistica, ma per imparare ad esprimersi verbalmente deve entrare in contatto con altri parlanti ed avere il desiderio di comunicare con loro. In altre parole la facoltà linguistica che è propria del bambino fin dalla prima infanzia diviene gradualmente capacità di esecuzione linguistica solo grazie agli stimoli circostanti provenienti dall'ambiente familiare e sociale. A questi stimoli il piccolo reagisce parzialmente in modo inconscio, percependoli e ricevendoli, ma anche consapevolmente grazie alla sua facoltà di scegliere e coordinare gli elementi verbali ricevuti e di creare il proprio codice linguistico, che si svilupperà con la crescita (Spini, 1982).

Al di là delle emissioni vocali dei bambini, anche i loro movimenti hanno un ruolo fondamentale nell'acquisizione linguistica. Più precisamente l'imitazione delle espressioni facciali dell'adulto e i movimenti degli arti rappresentano un punto di partenza per le successive conquiste linguistiche basate su sequenze motorie atte alla produzione di suoni significativi. La sincronia interattiva nei neonati, ossia quella serie di micromovimenti corporei riprodotti in risposta al linguaggio umano rende evidente come il linguaggio derivi anche dall'affinamento e dal potenziamento di attività cognitive già nelle funzioni sensoriali e motorie, nella memoria e comunicazione (Vianello et al., 2019).

Il linguaggio verbale consta di tre elementi coesenziali: il fonetico-fonologico, il lessicale e il morfo-sintattico. Chi riceve e produce messaggi orali possiede la capacità fonetica-fonologica, che è composta in parte dai processi senso-motori implicati nella pianificazione ed esecuzione delle sequenze di gesti articolatori sinergici e simultanei che risultano nel parlato e in parte dai processi linguistico-cognitivi coinvolti nella rappresentazione, organizzazione, memorizzazione, pianificazione e recupero delle informazioni inerenti i suoni del linguaggio verbale; la capacità lessicale, ossia l'abilità di comprendere il significato delle parole; la capacità morfo-sintattica, ossia l'attitudine ad applicare consapevolmente le norme sottostanti la costruzione strutturalmente corretta di frasi e periodi (Spini, 1982).

Il meccanismo di acquisizione linguistica inizia ben prima che il bambino sia capace di produrre le prime parole; infatti il processo si innesta già nel momento in cui il piccolo ode e riconosce unità linguisticamente significative nel flusso di suoni che lo circonda (Abdelilah-Bauer, 2008). Si può

così dichiarare che lo sviluppo fonico-fonologico è la prima fase dello sviluppo linguistico. La percezione uditiva inizia addirittura nel grembo materno, tanto che già a partire dalla 25esima settimana, l'orecchio del feto è idoneo a trasmettere il suono, e questa abilità progredisce durante le settimane di gestazione (Zmarich et al., 2014). A supporto di ciò, utilizzando una sonda posta all'interno dell'utero, è stato possibile dimostrare che la voce umana nel grembo materno è facilmente distinguibile dai rimanenti rumori di fondo, tanto che ancora prima di nascere il feto è in grado di percepire e riconoscere specialmente la voce della madre, alla quale risulta essere più sensibile, ma anche quella del padre o di altre persone a lui particolarmente familiari (Aglioti, Fabbro, 2006). Egli è anche in grado di discriminare le differenze relative al genere del parlante, di riconoscere e preferire la lingua a cui è stato esposto rispetto ad un'altra ritmicamente diversa e di distinguere contrasti di segmenti vocalici e di strutture sillabiche (Zmarich et al., 2014). Quanto appena dichiarato suggerisce notevoli capacità prenatali di percezione ma anche di memoria, le quali dimostrano non solo un'abilità di udire i suoni, ma anche appunto di apprenderli per poi riconoscerli e discriminarli. Ciò è stato verificato attraverso la misurazione del battito cardiaco fetale durante la presentazione di stimoli verbali ripetuti: nella presentazione di una sequenza sillabica, appena questa viene udita si nota un'accelerazione del battito cardiaco che ritorna in un *range* normale dopo un certo numero di ripetizioni, ma appena la sequenza sillabica cambia, si riscontra nuovamente una variazione del battito cardiaco. Questo fenomeno di adattamento vocale può appunto essere considerato come una forma di apprendimento (Fabbro, 2004). Per giunta, a pochi giorni dalla nascita, mediante il metodo della suzione non nutritiva, elaborato a partire dal bisogno di suzione del bambino, è stato possibile verificare una percezione raffinatissima nei neonati. Infatti, dando al piccolo un ciuccio collegato ad un misuratore e misurando l'intensità di suzione ad ogni cambiamento di suono udito, si è accertata la capacità del neonato di cogliere la differenza tra i fonemi /p/ e /b/, /t/ e /d/ o ancora tra /g/ e /k/ (Abdelilah-Bauer, 2008). Grazie alla sensibilità infantile alla prosodica del discorso, ossia ai fenomeni melodici di accentuazione e intonazione propri di una lingua, anche dopo la nascita nei bambini continua a essere riscontrabile la loro capacità di riconoscere la voce materna tra altre voci femminili e di discernere le parole appartenenti alla propria lingua materna dalle parole di altre lingue straniere fonologicamente distanti, oltre a identificarne i suoni mancanti. Tuttavia questa capacità di differenziare tra i suoni di lingue sconosciute subisce una perdita progressiva che diventa definitiva verso i 10-12 mesi, quando le capacità percettive si riorganizzano al fine di incanalare tutta

l'attenzione esclusivamente sui suoni della lingua materna, specializzazione utile al prosieguo della stessa (Abdelilah-Bauer, 2008).

Sempre nel contesto della competenza fonetico-fonologica, il bambino non si limita solo a percepire i suoni, ma fin dalla nascita è lui stesso artefice di attività fonica. Questa fase è definibile come preverbale ed è caratterizzata da svariate conquiste e cambiamenti, risultando comunque indispensabile ai fini dell'acquisizione linguistica. Inizialmente il bambino genera tutta una serie di emissioni sonore come pianto, urla, gridolini, suoni inspiratori ed espiratori e verso i 2 mesi inizia la vera e propria vocalizzazione, la quale consiste nella produzione in particolar modo di suoni vocalici e più raramente di suoni consonantici (Vianello et al., 2019). Infatti in questa fase tendono a prevalere la vocale *a* e la consonante *r uvulare* (Francescato, 1975). Secondo Camaioni, Volterra e Bates (1976) pianto, gridolini e vocalizzazioni possono essere considerati segnali comunicativi, ma non intenzionali, ossia essi costituiscono dei comportamenti istintivi atti a segnalare ai *caregivers* gli stati e i bisogni del bambino, stabiliti non dalla volontà del soggetto, ma in quanto meccanismi propri dell'evoluzione della specie. Sono dunque dei segnali che servono a garantire al bambino le giuste cure e attenzioni e dunque la prosecuzione della specie. Su questa tipologia di interazione tra adulto e neonato, chiamata dallo psicanalista Daniel Norman Stern (1987) "accordo affettivo", si costruiscono le fondamenta del linguaggio, in quanto il bambino inizierà a comprendere l'efficacia comunicativa insita nella produzione di suoni, le quali attirano l'attenzione e provocano una reazione in chi fa le veci del neonato, rendendo possibile il soddisfacimento delle sue esigenze. La produzione delle prime vocali è seguita dalla fase della lallazione o *babbling* che si snoda in due momenti: inizialmente, dai 3 ai 6 mesi, compaiono delle cantilene su suoni vocalici e i primi legami tra suoni consonantici e vocalici; dai 6 ai 12 mesi si ha una più marcata differenziazione tra suoni vocalici e consonantici e la produzione e ripetizione di sillabe. Più precisamente tra i 7 e i 10 mesi è riscontrabile una lallazione definita canonica o reduplicata, ossia caratterizzata dalla replica di sequenze consonante-vocale semplici (*pa, ba*) o ripetute (*papapa*); dai 10 ai 12 mesi la lallazione diviene variata per cui l'infante incorpora sillabe consonante-vocale insieme (*bama, dadu*) (Orsolini, 2000). Durante la lallazione cessa la produzione indiscriminata di suoni, in quanto il bambino inizia a prestare attenzione al linguaggio verbale che lo circonda e gradualmente impara a distinguere e a preferire i suoni usati dagli altri non soltanto sulla base dell'intonazione, ma anche in riferimento alle differenze fonetiche (Spini, 1982). Al principio questa prima vera e propria forma articolata e differenziata di produzione sonora non ha però una vera funzione comunicativa o sociale, tanto che spesso il bambino produce lallazioni anche quando

è solo, ma costituisce un esercizio muscolare utile a sviluppare l'apparato fonatorio e respiratorio, ossia le abilità vocali. In un secondo momento, verso i 9 mesi, il piccolo mostra un comportamento ecolalico, ossia di imitazione di produzioni verbali esterne emesse dall'adulto, per cui egli ripete delle sillabe subito dopo averle udite fino ad arrivare a produrre in maniera frequente soprattutto le sillabe proposte dall'adulto (Vianello et al., 2019). Questo comportamento è osservabile pure in bambini più grandi di età, come a 2-3 anni o oltre, in forma anche interiorizzata, e si è notato come l'ecolalia venga prodotta soprattutto dopo l'ascolto di frasi complesse piuttosto che semplici e come i bambini con un'alta tendenza a produrre ecolalie abbiano migliori capacità di comprensione, espressione e denominazione rispetto ai coetanei con una bassa tendenza ecolalica (Aglioti, Fabbro, 2006). Per quanto concerne il neonato, la fase dell'ecolalia rappresenta il momento in cui la lingua adulta costituisce il modello linguistico a cui ambire e dove egli impara a controllare la propria attività fonoarticolatoria attraverso il *feedback* acustico e l'imitazione dei modelli intonazionali dell'adulto. La fase di lallazione termina all'approdo presso la tappa pre-linguistica, la quale è segnata dall'identificazione e dall'apprendimento di unità foniche a cui va associato un determinato significato, nonostante in questa fase continuano ad essere presenti ancora altre emissioni sonore, quali pianto, gridolini, riso, balbettio, ai fini comunicativi. Verso i 10 mesi si distingue nei bambini la produzione di suoni simili a parole, conosciuti come protoparole, contraddistinte da una forma fonetica idiosincratca ma con funzione comunicativa specifica, connessa al contesto in cui vengono utilizzate (ad esempio la protoparola *brrmm* associata all'uso di una macchinina oppure *bam* durante il crollo di una torre). Anche se non è semplice definire con precisione il passaggio dalla lallazione all'emissione di vere e proprie parole, è possibile affermare che la maggior parte dei bambini produce la prima parola riconoscibile dagli 11 ai 13 mesi. Il passaggio è segnato da un uso delle sillabe non più casuale ma in associazione a specifiche persone, oggetti o stati d'animo, con l'intento di comunicare qualcosa. In maniera parallela tra i 10 e i 12 mesi i bambini iniziano anche ad usare gesti chiamati deittici, ossia indicare, mostrare, offrire e dare, i quali esprimono un'intenzione comunicativa e sono legati al contesto in quanto sono finalizzati ad attirare l'attenzione dell'adulto verso un certo evento o oggetto. Dai 12 mesi in poi invece compaiono i gesti referenziale o rappresentativi, i quali richiamano un referente specifico, il cui significato quindi non varia con il variare del contesto (agitare o chiudere ed aprire la mano per dire ciao, scuotere la testa per esprimere rifiuto, agitare le braccia per rappresentare l'azione di volare e così via). Questi gesti fanno da ponte per l'apprendimento del linguaggio perché hanno una natura convenzionale. Inoltre molti specialisti ritengono che i gesti referenziali

attivano uno scambio sociale e verbale tra l'adulto e il bambino, in quanto spesso al gesto del bambino l'adulto risponde linguisticamente, rielaborando con le parole il gesto, permettendo dunque al piccolo di creare associazioni tra oggetti e parole (Vianello et al., 2019).

Quindi a questo punto, con l'emissione delle prime parole, incomincia lo sviluppo lessicale. Negli studi sull'acquisizione linguistica rappresenta un punto fermo il fatto che la comprensione della lingua preceda di molti mesi la sua produzione e la spiegazione data dai linguisti a questa sfasatura risiede nelle capacità differenti che comprensione e produzione sollecitano: mentre la comprensione lessicale coinvolgerebbe entrambi gli emisferi, quindi stimola un'attività cerebrale più globale, la produzione interesserebbe solo l'emisfero sinistro (Bassano, 2000). Lo sviluppo del vocabolario dapprima è abbastanza lento, stimando che fino ai 18 mesi i bambini acquisiscono circa due parole a settimana, per poi raggiungere tra i 18 e i 24 mesi un repertorio di circa cinquanta parole, ossia quello che è considerabile come primo lessico (Abdelilah-Bauer, 2008). Le prime parole vengono utilizzate a scopo interattivo in contesti specifici o nei momenti di *routine*, sono estremamente contestualizzate e si riferiscono a persone e oggetti familiari o ad azioni abituali. Sono soggette ad errori di sovra e sottoestensione e di sovrapposizione, ossia rispettivamente ad esempio chiamare *gatto* tutti gli animali a quattro zampe, chiamare *bambola* solo la propria bambola preferita e utilizzare il verbo aprire come sinonimo di accendere (Camaioni, 2001). È frequente che dai 10-12 mesi fino a 15-20 mesi, il bambino comunichi con parole isolate dette olofrase, ossia per l'appunto espressioni costituite da una sola parola che il bambino utilizza per riferirsi non più solo ad un oggetto ma ad un'intera azione o contesto relazionale (con la parola *pappa* il bambino può per esempio richiedere cibo oppure descrivere l'azione di mangiare o l'azione di cucinare il cibo da parte del genitore). A partire dai 24 mesi invece il bagaglio lessicale subisce un brusco e rapido accrescimento, aumentando dalle cinque alle quaranta parole a settimana. A questa esplosione lessicale sono state date varie interpretazioni riconducibili alla maturazione del cervello e del sistema percettivo-articolatorio, alla disponibilità della memoria esplicita appositamente preposta all'immagazzinamento lessicale, alla scoperta improvvisa del bambino che ogni cosa ha un nome e che esiste un nome per ogni cosa oppure ancora alla curiosità del piccolo nei confronti del mondo circostante (Abdelilah-Bauer, 2008). In questa fase compare l'uso referenziale delle parole, le quali dunque vengono estese ad esemplari diversi di una stessa categoria, permettendo al linguaggio di decontestualizzarsi; in questo modo la parola *gatto* non indica più tutti i quadrupedi ma solo quella esatta specie animale. Tuttavia il sistema semantico padroneggiato dal bambino in questa sua fase di crescita è

ancora distante dall'essere un sistema convenzionale; solo verso i 4 anni il bambino si avvicina molto alle forme adulte standard usate per codificare e nominare la realtà, anche se il processo di acquisizione linguistica termina verso i 10 anni (Moretti, Antonini, 1999). Comunque sia va puntualizzato che l'esplosione lessicale può verificarsi in ogni individuo anche in altri tempi e stadi diversi o non verificarsi affatto, tanto che alcuni bambini continuano ad acquisire nuovi termini in maniera graduale. Appare inoltre necessario precisare che la natura del primo lessico varia a seconda della lingua che il bambino sta acquisendo: ad esempio le prime parole dei giovani americani sono nomi di oggetti, mentre i piccoli parlanti francesi privilegiano i verbi (Bassano, 2000). Tuttavia per quanto riguarda il contesto italiano è possibile affermare che le prime parole coincidono con nomi riferiti ad oggetti e persone, mentre le parole-contenuto, come verbi e aggettivi, e le parole-funzione, come pronomi e articoli, compaiono solo dopo i 24 mesi (Vianello et al., 2019).

L'esplosione lessicale coincide inoltre con la comparsa delle prime associazioni di due parole, conquista che sancisce lo sviluppo morfosintattico, ossia la capacità di costruire frasi secondo le regole della propria lingua. Il bambino dunque interiorizza l'utilizzo di suffissi e prefissi, diviene cosciente dell'esistenza del singolare e plurale e del genere maschile e femminile, inizia a coniugare i verbi. L'approccio costruttivista ipotizza una continuità tra lo sviluppo lessicale e quello grammaticale, ritenendo il primo un prerequisito fondamentale in quanto solo possedendo un numero minimo di parole, circa trecento, è possibile combinarle insieme (Camaioni, 2001). Le frasi costituite da due elementi hanno carattere paragrammaticale e definiscono una fase presintattica, durante la quale il bambino utilizza un linguaggio telegrafico affiancando due parole-contenuto giustapposte senza intonazione, il cui accostamento si può considerare una frase in quanto appare chiaro il nesso logico tra soggetto e complemento o tra soggetto e predicato e si rispettano le concordanze (Francescato, 1975). Tuttavia in questa tappa di sviluppo il bambino commette molto frequentemente alcuni errori, come gli ipercorrettismi o la sovrageralizzazione di una regola, i quali però in realtà sono solo una dimostrazione della creatività linguistica infantile, ossia rappresentano la costruzione da parte del piccolo della propria grammatica che, man mano, si adatterà progressivamente a quella degli adulti (Abdelilah-Bauer, 2008). Accanto alla produzione di enunciati telegrafici si assiste spesso all'utilizzo del cosiddetto linguaggio prefabbricato, ossia di espressioni linguistiche precostituite che il bambino ha memorizzato e che riutilizza in blocco come fossero un'unica parola, senza aver coscienza dei meccanismi grammaticali sottostanti. Le evidenze scientifiche recenti suggeriscono come il linguaggio prefabbricato abbia un ruolo

centrale per lo sviluppo delle prime forme di socializzazione verbale, consentendo la costruzione di una base che fungerà da sostegno al successivo uso creativo della lingua (Daloiso, 2009). Dai 3 anni in poi il bambino inizia a produrre frasi più lunghe, coniugare i verbi, concordare correttamente articoli, nome e aggettivi, porre in modo esatto domande e rispondere utilizzando i pronomi personali. Raggiunti i 4 anni diminuiscono gli enunciati privi di verbo, le frasi contengono tutti i complementi obbligatori e alcuni facoltativi, aumentano ulteriormente le parole funzionali e compaiono i primi tentativi di frasi complesse, caratterizzate dalla presenza di coordinate e subordinate, e di frasi esplicite e implicite. Verso i 5 anni gli errori grammaticali sono in forte diminuzione e generalmente il bambino tende ad autocorreggersi in autonomia. A 6 anni il linguaggio del piccolo parlante è molto simile a quello adulto, per cui è capace di raccontare e partecipare attivamente alle conversazioni, nonostante dal punto di vista grammaticale abbia ancora qualche difficoltà a comprendere alcune strutture complesse come le frasi passive. Giunti all'età di 8 anni la competenza grammaticale del bambino è ormai matura e intorno ai 10 anni si dimostra in grado di comprendere numerosi aspetti pragmatici della comunicazione verbale, le battute umoristiche e i significati non letterali delle espressioni verbali (Vianello et al., 2019). Infine è necessario ricordare che tutti i piccoli esseri umani condividono le medesime tappe evolutive, ma utilizzano strategie differenti e seguono un proprio ritmo personale nell'acquisizione linguistica, per cui i limiti temporali descritti hanno un valore statistico non assoluto e sono suscettibili dunque a eccezioni.

#### **4.5 L'acquisizione linguistica nel bilinguismo precoce simultaneo**

Gli studi condotti negli ultimi anni sull'acquisizione simultanea di due o più lingue ha rivelato che essa può essere considerata come l'acquisizione di molteplici prime lingue. Questa affermazione implica che lo sviluppo di ciascuna lingua e la competenza linguistica del bambino bilingue sia conforme a quella dei monolingui (Bathia, Ritchie, 2004). Quindi nell'acquisizione linguistica bilingue simultanea si verificano le medesime tappe evolutive che affrontano anche i monolingui nel loro percorso di conquista linguistica, con la sola differenza che nei bambini bilingui tutte le fasi avvengono attraverso l'uso del doppio codice linguistico.

In merito allo sviluppo fonico-fonologico appare evidente che l'introduzione di una seconda lingua nel sistema percettivo del neonato comporta inevitabilmente un ampliamento delle sue capacità percettive, dovendo egli gestire la distinzione di un numero maggiore di contrasti fonetici (Abdelilah-Bauer, 2008). Infatti la sua prima sfida è quella di discriminare i due sistemi linguistici,

riconoscendo i suoni propri di una lingua da quelli dell'altra. Si tratta di un compito abbastanza complesso per un individuo il cui vocabolario non si è ancora sviluppato, per cui non può fare affidamento su informazioni di tipo lessicale, ma deve avvalersi della prosodica, ossia l'intonazione, l'accento, la struttura ritmica, la melodia propria di una lingua, e impararne i repertori fonetici . A tal proposito esattamente come i piccoli monolingui, anche i bilingui simultanei dimostrano di possedere le medesime capacità percettive, se non anche più raffinate, e di affrontare simili stadi di sviluppo, senza presentare segnali di confusione e anzi rendendo eclatante fin da subito una certa sensibilità ad entrambe le lingue conosciute e una chiara consapevolezza distintiva tra le due e tra queste e altre lingue straniere (Garraffa et al., 2020). Addirittura, sempre basandosi sulla prosodica, i neonati bilingui saprebbero discriminare precocemente anche le lingue simili dal punto di vista fonologico e appartenenti alla stessa classe ritmica (Bosch, Sebastià-Gallés, 2001). Oltre agli aspetti fonologici, sia per chi si accinge ad acquisire una lingua sia per coloro che intraprendono una crescita bilingue, rivestono un ruolo determinante nella differenziazione linguistica anche fattori di tipo visivo, come la mimica labiale, la gestualità e le espressioni facciali. Infatti entrambi sono capaci di riconoscere le proprie madrelingue da una sconosciuta semplicemente guardando registrazioni senza audio di persone in primo piano che parlano lingue diverse, nonostante le evidenze scientifiche suggeriscano un'abilità più sviluppata nei bilingue rispetto ai monolingue (Weikum et al., 2007).

Anche nella comparsa delle prime produzioni linguistiche, l'acquisizione di una o più lingue simultaneamente manifesta tappe di sviluppo e tempistiche simili. Tuttavia, nonostante un generale rispetto delle pietre miliari di sviluppo, va considerato il possibile riscontro di leggere differenze o ritardi transitori, sia a livello di percezione che di produzione. Ad esempio un lieve ritardo, recuperato in qualche mese, è stato individuato nella competenza discriminativa fonemica nei bilingui spagnolo-catalano (Bosch, Sebastià-Gallés, 2003); in merito alla produzione uno studio di Fabiano-Smith e Barlow (2010) ha evidenziato una pronuncia leggermente meno accurata in piccoli bilingui spagnolo-inglese di 3 anni rispetto ai coetanei monolingue. Tuttavia si tratta di differenze trascurabili e spesso rapidamente recuperate dovute al fatto che chi acquisisce simultaneamente due linguaggi verbali deve, nello stesso arco temporale a disposizione di un monolingue, padroneggiare in maniera sofisticata due differenti e autonomi sistemi linguistici (Garraffa et al., 2020).

Anche per quanto riguarda l'acquisizione del lessico, è stato riscontrato che monolingui e bilingui iniziano a produrre le prime parole nella stessa epoca, ossia tra gli 11 e i 13 mesi, mantenendo un

analogo ritmo di sviluppo del vocabolario. Ciò che va tenuto presente nel bilinguismo precoce simultaneo è che bisogna considerare il complessivo bagaglio lessicale in entrambe le lingue, al fine di evitare sottostime della competenza lessicale. Infatti uno dei primi studi in tale ambito ad opera di Pearson, Fernández e Oller (1993), i quali confrontarono il vocabolario ricettivo e produttivo di monolingui inglesi e bilingui inglese-spagnolo di età compresa tra gli 8 e i 30 mesi, evidenziò come la comprensione del lessico fosse simile nei due gruppi in ciascuna delle lingue testate, mentre nella produzione i bilingui presentavano una specializzazione nelle due lingue per cui il lessico produttivo risultava inferiore a quello dei monolingue considerando separatamente le due lingue, ma equivalente unendo il vocabolario complessivo acquisito sia in inglese che in spagnolo. Vale a dire che anche il bambino bilingue raggiunge il traguardo delle cinquanta parole a 18 mesi proprio come il coetaneo monolingue, ma il suo repertorio totalizza questo numero di vocaboli in tutte e due le lingue insieme. In accordo con quanto espresso nel paragrafo precedente, si è evidenziato come la natura delle prime parole dipenda dalla lingua che si acquisisce. Ciò significa che il piccolo bilingue non possiede nello stesso momento le medesime categorie lessicali in entrambe le sue lingue (Abelilah-Bauer, 2008). Oltre a questo vale il principio di complementarietà di Grosjean (2008), secondo il quale ogni bilingue utilizza ciascuna delle sue lingue per scopi diversi, ragion per cui ognuna di esse si specializza in determinati ambiti piuttosto che in altri. In altre parole il vocabolario di ciascuna lingua si sviluppa in modo individuale per rispondere alle esigenze di utilizzo, dimostrando in un idioma una certa ricchezza lessicale in determinati campi e povertà in altri, rispettivamente controbilanciata e sopperita dalla penuria e abbondanza nell'altra lingua nei medesimi ambiti. Grande rilevanza ha anche la quantità di utilizzo di ognuna delle due lingue in quanto inevitabilmente la dimensione del vocabolario risulta maggiore nella lingua dominante (Garraffa et al. 2020). Tuttavia in linea generale nella maggior parte dei bilingui precoci simultanei i due lessici non progrediscono al medesimo ritmo, ma quando un vocabolario si espande in una lingua, nell'altra sembra ristagnare, e a volte si assiste ad un recupero successivo mentre altre lo squilibrio tra i due idiomi permane (Abdelilah-Bauer, 2008). Una differenza invece riscontrabile tra bilingui e monolingui riguarda il ricorso al principio di mutua esclusività (Markman, Wachtel, 1988), secondo il quale l'apprendimento del lessico si basa sulla creazione di un'associazione arbitraria tra un oggetto e una parola, o meglio tra uno stimolo visivo e uno uditivo, la quale inizialmente sarà frutto di una supposizione o ipotesi da verificare e/o correggere successivamente. Infatti nel momento in cui ad esempio un bambino vede un adulto indicare un gatto e pronunciare al contempo la parola *gatto*, egli non può essere certo che l'adulto

si stia riferendo all'animale nella sua interezza, piuttosto che ad una sua parte o proprietà o azione che sta compiendo, ma il piccolo essere umano adotta delle euristiche, ossia delle strategie di semplificazione, tra le quali appunto assumere che inizialmente ad ogni oggetto corrisponda un unico nome. Nonostante il principio di mutua esclusività rappresenti un'efficace scorciatoia nel processo di acquisizione lessicale, esso può condurre, come tutte le euristiche, a degli errori. Uno dei più tipici consiste nella difficoltà di comprendere i rapporti di inclusione che caratterizzano la struttura gerarchica del lessico, come iperonimi e iponimi (ad esempio capire che il termine *gatto* e il termine *animale* non sono sullo stesso piano in quanto il termine *animale* non è riferibile solo all'animale gatto). Diverse ricerche evidenziano che l'euristica viene utilizzata consistentemente dai bambini monolingue, mentre i bilingui si affidano al principio di mutua esclusività in minor misura, dimostrando una maggior flessibilità e precoce comprensione della struttura gerarchica del lessico, grazie alla loro precoce consapevolezza che ad un concetto possono corrispondere più significanti, possedendo loro stessi due termini in ciascuna delle due lingue per un oggetto, fatto che costituisce di per sé una violazione del principio stesso (Davidson, Tell, 2005).

Infine anche per quanto riguarda la morfosintassi le ricerche confermano che i *patterns* di sviluppo dei bilingui ricalcano quelli dei monolingue, suggerendo che chi cresce con due lingue è capace di acquisire entrambe le strutture grammaticali contemporaneamente (Garraffa et al, 2020).

I fenomeni che caratterizzano l'acquisizione linguistica nel bilinguismo precoce simultaneo, i quali naturalmente non sono riscontrabili nel monolinguisimo, sono il *code-mixing* e il *transfer*. Non è raro assistere nei piccoli bilingue a creazioni verbali mescolate composte da un prefisso in una lingua e da un suffisso nell'altra, oppure a produzioni frasali con termini in una lingua ordinati seguendo le norme strutturali dell'altra o con parole nell'una e nell'altra lingua, o ancora ai cosiddetti raddoppiamenti, ossia parole tratte dall'unione dei due nomi nei due idiomi conosciuti rappresentanti il medesimo oggetto (Abdelilah-Bauer, 2008; Garraffa et al., 2020). Come già accennato precedentemente, nel 1978 le due linguiste Volterra e Taeschner avevano interpretato questi comportamenti di mescolanza e trasferimento di lessico e regole grammaticali come manifestazioni di un sistema linguistico unitario. Secondo questa ipotesi fino ai 2 anni il cervello bilingue sarebbe organizzato in un solo sistema lessicale e grammaticale; solo successivamente il bilingue inizierebbe a sviluppare due sistemi lessicali distinti, pur continuando ad applicare le medesime regole sintattiche, di norma quelle della lingua dominante, ad entrambe le lingue. Verso i 3 anni si assisterebbe infine ad una distinzione anche dei due sistemi grammaticali, rendendo il comportamento linguistico del bilingue simile a quello di un coetaneo monolingue in ciascuna

delle due lingue. Tuttavia negli anni a seguire le varie conquiste scientifiche hanno ampiamente dimostrato uno sviluppo autonomo dei due sistemi linguistici, i quali tuttavia sono connessi tra loro e possono influenzarsi l'un l'altro in modo dinamico nel corso della vita, dal momento che fanno riferimento allo stesso substrato neurale (Garraffa et al., 2020). È per l'appunto verificato che il processo di differenziazione è già presente in neonati e infanti di pochi mesi fin dal periodo prelessicale. Uno studio di Maneva e Genesee (2002) ha esaminato un bambino bilingue, figlio di madre inglese e padre francese, i quali si rivolgevano al figlio ognuno parlando la propria madrelingua. I due ricercatori hanno riscontrato che il *babbling* del piccolo, monitorato dai 10 ai 15 mesi, presentava differenze in termini di numero di sillabe e struttura sillabica a seconda della lingua dell'interlocutore, assumendo caratteristiche tipiche del francese in presenza del padre e dell'inglese quando l'interazione avveniva con la madre. Ancora, numerose ricerche hanno messo in luce come i bilingui possiedano traduzioni dello stesso termine nelle due lingue conosciute già a partire dagli 8 mesi (Deuchar, Quay, 2000) e che le parole assimilate in entrambi gli idiomi a 1 anno e mezzo d'età corrispondono a circa il 20-25% del vocabolario complessivo (Nicoladis, Secco, 2000). In un'indagine condotta da Byers-Heinlein, Morin-Lessard e Lew-Williams (2017), tracciando i movimenti oculari e fini scaturiti da un'analisi visiva di uno stimolo, i ricercatori presentavano a infanti bilingui inglese-francese di 20 mesi due immagini contrapposte raffiguranti due diversi oggetti, chiedendo loro in entrambe le lingue di guardare l'una o l'altra immagine. Nella fase sperimentale intenzionalmente si creava mescolanza di codici, formulando ad esempio la richiesta *Look! Find the chien*. I piccoli protagonisti dello studio, nonostante l'accuratezza e la correttezza nell'individuare con lo sguardo la giusta immagine, mostravano sorpresa e tempi di risposta più lunghi quando le due lingue venivano scambiate. Considerando invece lo sviluppo morfosintattico, Paradis e Genesee (1996), durante l'osservazione di un gruppo di bilingui inglese-francese, notarono come la flessione verbale venisse acquisita attorno ai 2 anni nella lingua francese, mentre attorno ai 3 anni nella lingua inglese, rispettando le medesime tempistiche in termini di età vissute nell'acquisizione linguistica da parte dei coetanei monolingui. Tutti questi risultati appena descritti sono incompatibili con l'ipotesi di un unico sistema linguistico. Dunque il *code-mixing* e le interferenze tra i due sistemi linguistici sono da leggere sotto l'aspetto della competenza comunicativa, ossia l'obiettivo del bambino nell'usare il linguaggio verbale è quello di farsi comprendere il più in fretta possibile, per cui privilegerà il contenuto alla forma. Ciò si traduce nell'identificare la mescolanza dei codici come una strategia per sopperire alla carenza di vocaboli, soprattutto nel periodo che intercorre fino ai 2 anni, prendendo in prestito termini

dall'una all'altra lingua; oltre al fatto che i bambini spesso tendono a preferire le parole più semplici da pronunciare. In ultima battuta questo fenomeno è anche lo specchio delle abitudini linguistiche circostanti il bambino, vale a dire che il *code-mixing* si manifesta soprattutto in quelle famiglie o comunità dove le lingue non sono rigorosamente separate, considerando anche che a volte un termine non ha l'equivalente esatto nell'altra lingua (Abdelilah-Bauer, 2008).

#### **4.6 Una seconda lingua a partire dai 3 anni**

Questa situazione è definibile con il termine bilinguismo precoce consecutivo il quale, come è già stato precedentemente spiegato, ha luogo quando la seconda lingua è introdotta nell'ambiente del bambino a partire dai 3 fino ai 6 anni. A differenza del bilinguismo precoce simultaneo che vede uno sviluppo contemporaneo delle due lingue fin dalla nascita, nel bilinguismo consecutivo il bambino prima progredisce significativamente nella lingua materna, solitamente all'interno del contesto familiare, e successivamente per diverse ragioni entra in contatto con un'altra lingua. Quando ciò avviene il bambino si trova di fronte un muro virtuale di suoni, voci e tonalità incomprensibili ed estranei, il cui abbattimento dipenderà innanzitutto dalle capacità sociali, dalla curiosità, dal bisogno e dal desiderio del piccolo di entrare in contatto con i parlanti della lingua a lui sconosciuta. Infatti "se la lingua materna rappresenta la cellula familiare, la seconda lingua simboleggia l'apertura alla società" tanto che "per comprendere le tappe di acquisizione di una seconda lingua nella prima infanzia, bisogna interessarsi innanzitutto al comportamento sociale del bambino" (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 62). Che questo incontro con la seconda lingua sia mosso da una situazione di necessità come un trasferimento in un altro paese oppure da una scelta consapevole di genitori monolingue di offrire nelle proprie possibilità un'educazione bilingue, l'ingresso nella scuola dell'infanzia rappresenta una tappa cruciale perché è in questo ambiente sconosciuto che il bambino è portato a stabilire delle relazioni sociali con soggetti che parlano una lingua diversa da quella dei genitori. A tal proposito secondo la psicolinguistica americana Lily Wong Fillmore (1979) l'interazione, il rivolgersi verso l'altro e la preoccupazione di essere accettato rappresentano il primo compito dell'infante esposto a due lingue. In particolare è fondamentale che fin da subito il bambino escogiti delle strategie sociali per prendere la parola e passarla al suo interlocutore, come le domande o le richieste di rivolgere l'attenzione, poi per integrarsi e partecipare alle attività, come l'utilizzo di espressioni fisse che danno l'impressione di capire. Questi comportamenti sono la chiave per innescare il processo di acquisizione linguistica in quanto stimolano una replica da parte degli altri, la quale ha la funzione da un lato di dare al

bambino la possibilità di udire e interiorizzare nuove espressioni, dall'altro di farlo sentire accettato, infondendogli sicurezza e motivazione e favorendo così l'acquisizione linguistica (Abdelilah-Bauer, 2008).

È chiaro che chi incontra una seconda lingua all'età di 3 anni, fino a quel momento ha seguito uno sviluppo monolingue nella prima lingua. Ciò significa che da una parte l'acquisizione della seconda lingua avviene in uno stadio di sviluppo intellettuale superiore rispetto a quando è avvenuta l'acquisizione della prima lingua; dall'altra il bambino possiede un certo bagaglio linguistico, ossia quello della lingua materna, la cui acquisizione non può considerarsi terminata, ma del quale è possibile appurare il dominio di un vocabolario importante, l'approdo alla fase sintattica e generalmente il raggiungimento di capacità di base per una comunicazione efficace (chiedere, indicare, esprimere bisogni, rifiuti, desideri, dispiaceri) (Abdelilah-Bauer, 2008). A fronte di ciò è possibile affermare che, come per i monolingue e i bilingue simultanei, anche nel bilinguismo precoce consecutivo l'acquisizione della seconda lingua avrà avvio a partire dal lessico, per poi proseguire con l'uso di una morfologia e strutture grammaticali semplici fino a giungere alla padronanza di strutture sempre più complesse, con la differenza però che le condizioni di partenza sono differenti e i futuri bilingui possono appoggiarsi alle competenze già acquisite nella loro prima lingua (Bonifacci, 2018).

Grazie ai suoi studi il ricercatore Patton Tabors (1987) giunse alla conclusione che i bilingui precoci consecutivi affrontano quattro tappe di sviluppo, le quali non si escludono a vicenda, ma si susseguono con flessibilità, ammettendo anche retrocessioni. Quindi in un primo tempo il bambino acquisisce consapevolezza dell'esistenza di una lingua diversa da quella udita nell'ambito familiare e la sua risposta a ciò consiste nel provare ugualmente a comunicare con la sua lingua materna. Tanto più piccolo è il bambino in questione e maggiore è il ricorso a questa strategia. Quando egli si accorge di non essere capito, approda alla fase non verbale, detta anche del mutismo o periodo silente, nella quale il piccolo bilingue emergente non usa più la propria prima lingua, ma comunica mediante la mimica, i gesti e altri strumenti non verbali. Questo atteggiamento del bambino non deve essere considerato di passività, ma anzi è un momento fondamentale di acquisizione linguistica attiva in cui il piccolo protagonista si lascia impregnare dalla nuova lingua, si impossessa dei nuovi suoni, vocaboli e della melodia, recepisce formule e espressioni da poter poi utilizzare a sua volta. Tabors (1987) ammonisce che non bisogna far pressione al bambino affinché esca dal suo mutismo, pena un rallentamento nel processo di acquisizione della seconda lingua. Successivamente si entra nella tappa del linguaggio telegrafico

dove il bambino inizia ad esprimersi nella nuova lingua attraverso espressioni e formule semplici prefabbricate che ha memorizzato, le quali gli permettono da un lato di relazionarsi con i parlanti la seconda lingua e dall'altro di capire il funzionamento della lingua stessa, di ricavarne delle regole utili alla costruzione autonoma di frasi. Questa è una fase che attraversano anche i monolingue nell'acquisizione della lingua materna. Il quarto e ultimo stadio è quello del linguaggio produttivo e prevede dunque la produzione di frasi complete, dove gli errori sono molto comuni e plausibili, dovuti soprattutto al trasferimento di regole e strutture dalla lingua materna alla seconda lingua in via di acquisizione (Bonifacci, 2018).

Infine è utile fare una precisazione per quanto riguarda l'acquisizione del lessico, in quanto varie ricerche hanno manifestato come i bambini adottino due tipologie stilistiche differenti nell'apprendere le prime cinquanta parole. Da un lato si evidenzia uno stile referenziale o analitico dove i piccoli protagonisti privilegiano la funzione referenziale del linguaggio, per cui tendono ad acquisire e utilizzare aggettivi e nomi comuni, il loro vocabolario è sempre in continua espansione e si interessano alla costruzione del linguaggio e alle regole sottostanti, mostrando una profonda consapevolezza della lingua come oggetto che li porta ad utilizzarla solo quando verrà raggiunta una buona competenza. Dall'altro emerge uno stile espressivo o olistico dove invece l'attenzione è focalizzata sulla funzione sociale del linguaggio, sulla comunicazione al di là dell'esattezza dell'enunciato, sulle persone con le quali si interagisce, per cui si farà un maggiore utilizzo di formule, elementi espressivi, frasi intere e espressioni complesse. Dai dati si evince che i bambini olistici cominciano a parlare prima e progrediscono più rapidamente nell'acquisizione della seconda lingua; viceversa i bambini analitici avanzano più velocemente nell'assimilazione del vocabolario e della grammatica (Bates et al., 1991).

In conclusione di questo capitolo ciò che emerge prepotentemente è che l'accostamento di due lingue, sia esso precoce simultaneo o precoce consecutivo, non deve destare preoccupazione in quanto il piccolo parlante dispone di tutte le competenze e svariate strategie per padroneggiare due idiomi. L'acquisizione di un solo idioma o di due simultaneamente comporta analoghe tappe e tempistiche di sviluppo, condizione che rivela come il cervello sia naturalmente predisposto ad acquisire non solo una, bensì due o più lingue contemporaneamente, senza generare confusione. Al contrario tanto più precoce è l'esposizione a due sistemi linguistici, maggiore è la possibilità del bambino bilingue di raggiungere allo stesso livello dei coetanei monolingui anche quegli aspetti fonologici che possono rivelarsi più complessi da acquisire in età avanzata. Tuttavia è corretto

sottolineare che “sebbene la ricerca abbia dimostrato che le tappe di sviluppo del linguaggio siano identiche in tutti i bambini, vi sono grandi differenze nei ritmi di acquisizione, sia all'interno della stessa lingua, sia nel confronto tra lingue diverse. Ogni lingua consta di settori di complessità e irregolarità acquisiti con maggior lentezza, accanto a settori in cui l'acquisizione procede rapidamente” (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 45).

## CAPITOLO 5 – EDUCAZIONE BILINGUE NEL BILINGUISMO PRECOCE

L'espressione *educazione bilingue* apre una panoramica concettuale molto vasta che necessita di chiarezza e uniformità sia concettuale che terminologica, al momento pressoché lontana. All'interno di una società un individuo intrattiene tre tipologie di rapporti: con sé stesso, con gli altri individui mediante relazioni interpersonali e con la comunità sincronica e diacronica alla quale appartiene (Balboni, 1998). A questa tripartizione antropologica dei rapporti umani corrispondono tre finalità educative linguistiche fondamentali:

- auto-promozione, ossia la persona si identifica attraverso la lingua o le lingue che parla e mediante gli strumenti linguistico-concettuali che possiede elabora un progetto di sé e di vita;
- socializzazione, di cui la lingua è il principale veicolo, tanto che il numero di lingue conosciute e il livello di padronanza delle stesse è direttamente proporzionale alla possibilità di instaurare relazioni con altri individui;
- culturizzazione, vale a dire l'acquisizione di modelli culturali (Freddi, 1994).

Nell'educazione bilingue le due lingue sono sia oggetto di acquisizione che veicolo per l'apprendimento di altre conoscenze. Essa opera a livello della definizione dell'identità e soprattutto sul piano dell'auto-promozione personale; la sua finalità è dunque quella di costruire una personalità il più possibile bilingue. L'educazione bilingue è realizzabile non necessariamente in una società bilingue, ma è fondamentale che il contesto sociale dimostri rispetto e valorizzazione della diversità (Balboni, 1998).

Ci sono varie motivazioni e differenti dinamiche che possono attivare un approccio precoce a due lingue. Esso può essere gestito direttamente dalle famiglie oppure in un contesto formale, per scelta o necessità, che si traduce in ragioni di immigrazione e trasferimento o perché vi è la convinzione che conoscere più lingue favorisca un atteggiamento di consapevolezza e apprezzamento verso altre culture e modalità di pensiero.

### 5.1 Educazione bilingue in famiglia

Oggi giorno le famiglie bilingue o plurilingue sono sempre più numerose, tanto che al suo interno la famiglia non costituisce più solo il luogo di trasmissione della lingua dei genitori, ma diventa un luogo di scambio di lingue tra generazioni (Abdelilah-Bauer, 2013). È possibile suddividere le famiglie bilingui sulla base di tre parametri principali:

- la corrispondenza o meno della medesima lingua materna nei genitori;
- la corrispondenza tra la lingua della comunità e quella di uno dei due genitori;
- la lingua utilizzata nell'interazione genitori-figlio (Harding, Riley, 1986).

Partendo da questi criteri è possibile riconoscere sei tipologie di contesti di acquisizione del bilinguismo nell'infanzia:

- una persona-una lingua, nella quale ciascun genitore parla fin da subito al bambino nella propria lingua nativa, diversa da quella del partner, ma delle quali una è equivalente alla lingua dominante nella comunità;
- una lingua-un ambiente, dove entrambi i genitori, aventi differenti lingue native di cui una corrispondente alla lingua dominante della comunità, parlano al figlio nella lingua non dominante, mentre egli viene esposto alla lingua dominante nell'ambiente extra-familiare;
- lingua non dominante in casa senza sostegno della comunità, ossia entrambi i genitori parlano in una lingua diversa da quella dominante nella comunità;
- doppia lingua non dominante in casa senza supporto della comunità, vale a dire che entrambi i genitori interagiscono col piccolo nelle rispettive lingue native, differenti tra loro, delle quali nessuna corrisponde a quella dominante della comunità;
- genitori non nativi, che indica la situazione in cui nonostante i genitori abbiano la lingua nativa in comune tra di loro e corrispondente a quella della comunità, uno dei due parla al bambino in una lingua diversa;
- lingue miste, esempio di genitori bilingui che vivono in una comunità bilingue e che dunque parlano alternando e mescolando le due lingue (Romaine, 1995).

Tra tutte le possibilità descritte, il contesto che parrebbe avere maggiori probabilità di successo corrisponde a quello in cui padre e madre praticano consapevolmente l'educazione bilingue, nel quale la seconda lingua gode di elevato *status* sociale e prestigio e dove il genitore rappresentante la lingua più debole ha un forte legame con le sue origini e la sua lingua nativa (Moretti, Antonini, 1999).

Esistono quattro differenti macro gruppi di strategie per l'acquisizione precoce di due lingue:

- strategie di persona, nelle quali ogni individuo implicato nella vita del bambino gli si rivolge sempre con la medesima lingua;
- strategie di luogo, le quali implicano che una determinata lingua venga sempre parlata in specifici ambienti;

- strategie di tempo, argomento e/o attività, nelle quali l'uso della lingua è strettamente correlato a determinati momenti della giornata oppure a specifiche tematiche o durante lo svolgimento di attività definite;
- strategie di alternanza, dove negli scambi comunicativi con il piccolo, colui che parla utilizza contemporaneamente due o più lingue (Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013).

Tra le strategie di persona la più conosciuta è la *OPOL* o one person-one language, secondo la quale ogni genitore parla al figlio sempre ed esclusivamente in una lingua. Questa strategia fu messa in pratica e analizzata nel 1913 dal linguista francese Jules Ronjat, il quale interagiva con il figlio Louis solo in francese, mentre la moglie in tedesco. La famiglia viveva prevalentemente in Francia, ma il bambino risultava essere esposto ad entrambe le lingue in maniera sostanziosa grazie ad un ambiente circostante complessivamente equilibrato. Infatti i nonni materni si riferivano al nipote unicamente in tedesco e quelli paterni esclusivamente in francese; il personale domestico variava molto e a volte parlava in tedesco e altre in francese; in più la famiglia era solita andare a fare visita sia ai parenti in Francia che a quelli in Germania, viaggi che esponevano il piccolo Louis a esperienze intense in entrambe le lingue. Nei primi due anni il bambino si esprimeva soprattutto in tedesco, probabilmente a causa della maggiore quantità di tempo passata con la madre rispetto al padre, spesso fuori casa per motivi lavorativi. Dopo i 20 mesi, in seguito ad un'esposizione massiccia alla lingua francese attraverso numerose visite da parte dei parenti francesi, svariati viaggi a Parigi e l'impiego di una tata francofona, questa lingua ha iniziato a prevalere. Altro esempio di attuazione di tale strategia è l'esperienza della piccola Hildegard, figlia del linguista statunitense di origine tedesca Werner Leopold (1970). Hildegard viveva nel Wisconsin, cresciuta con un padre che le si rivolgeva sempre in tedesco e con una madre che invece usava l'inglese. In questo caso non era presente la stessa attenzione di Ronjat verso le lingue utilizzate dalle altre persone presenti nell'ambiente circostante il proprio figlio. Nei primi due anni di vita la figlia di Leopold si esprimeva fondendo entrambi i sistemi linguistici, mentre verso i 3 anni la lingua inglese aveva iniziato a dominare, mostrando segni rilevanti di sviluppo sul piano sintattico, a differenza della lingua tedesca. A 4 anni Hildegard si esprimeva prevalentemente in inglese, tranne qualche casuale intrusione da parte di vocaboli in tedesco. A 6 anni, in occasione di un trasferimento lungo sei mesi in Germania, la bambina parlava un fluente e corretto tedesco, mentre il suo inglese appariva indebolito. Una volta tornati in America, l'inglese di Hildegard era ritornato scorrevole, per quale mese era permaso un certo equilibrio tra le due lingue, ma dopo quattro mesi dal rientro nel Wisconsin, la figlia di Leopold ricominciava ad avere

difficoltà nell'esprimersi in tedesco. A 7 anni ella dimostrava una conoscenza più completa in entrambe le lingue, nonostante l'inglese rimanesse la lingua dominante. Queste due storie evidenziano che la strategia una persona-una lingua non produce un bilinguismo equilibrato in chi la sperimenta. Infatti si evince che fino ai 2 o 3 anni i bambini sviluppano entrambi i codici linguistici, per poi però manifestare una netta preferenza tra i due. A questo punto la soluzione consiste nell'aumentare gli *input* nella lingua che risulta maggiormente debole. Questa modalità di educazione bilingue, permettendo a ciascun genitore di esprimersi nella propria lingua nativa, favorisce l'instaurarsi di un rapporto profondamente emozionale, affettivo e naturale con il proprio figlio, oltre a ridurre l'interferenza tra i due codici. Tuttavia comporta delle difficoltà nel caso in cui entrambi i genitori non siano bilingui, ossia non padroneggino oltre al proprio anche il codice linguistico del partner, in quanto questo ostacolerebbe tutte le situazioni relazionali comprendenti entrambi i genitori e il figlio. Inoltre questa strategia per risultare efficace necessita di un'estrema dedizione e coerenza, non sempre facili da mantenere. Un'altra strategia di persona consiste nell'espone inizialmente il bambino alla lingua minoritaria, per poi introdurre verso i 3/5 anni la seconda lingua dominante. Si riporta il caso di un bambino bilingue tedesco-spagnolo, i cui genitori hanno scelto nei primi due anni di vita del piccolo di interagire con lui esclusivamente in tedesco, per poi accostare lo spagnolo nel momento di ingresso alla scuola dell'infanzia. Dopo circa quattro mesi il bambino dimostrava di aver acquisito lo spagnolo (Grosjean, 1982).

Proseguendo con le strategie di luogo, una concreta attuazione si ha quando la lingua minoritaria viene parlata solo in casa, mentre la lingua dominante viene adottata al di fuori delle mura domestiche. Nonostante questa strategia possa rivelarsi utile nel mantenere viva nel bambino una lingua minoritaria, grazie ad una quantità consistente di tempo e *input* dedicatole, si potrebbe notare una minor competenza da parte del bambino nella lingua maggioritaria rispetto ai suoi coetanei, ritardo che tuttavia viene recuperato con l'ingresso a scuola. Oltre a ciò potrebbe nascere nel bambino un senso di disagio e svalutazione verso la lingua minoritaria nel momento in cui i genitori dovessero essere costretti ad utilizzare la lingua dominante in una situazione pubblica ed extra-familiare, lanciando indirettamente il messaggio che la lingua parlata in casa risulta inadeguata nel contesto sociale. Una sensazione di confusione potrebbe presentarsi nel momento in cui persone monolingui parlanti solo la lingua maggioritaria, entrino in casa della famiglia, rompendo la regola della lingua minoritaria in casa e maggioritaria fuori da essa (Grosjean, 1982). Altra applicazione della strategia di luogo viene fornita dallo studio di Kenyeres (1938), il quale ha analizzato lo sviluppo bilingue francese-ungherese della figlia Eva, nata a Budapest e quindi

parlante solo ungherese fino ai suoi 7 anni in seguito ad un trasferimento della famiglia a Ginevra. La reazione iniziale della bambina era un completo rifiuto verso il francese, lingua divenuta però dominante circa sei mesi dopo, tanto che Eva si opponeva a qualsiasi interazione in ungherese con i propri genitori. Una volta tornata in Ungheria, all'età di 9 anni, dopo un periodo di qualche mese come era avvenuto a Ginevra, la giovane aveva ripreso a parlare fluentemente e prevalentemente in ungherese, riservando gli scambi comunicativi in francese nelle interazioni familiari. Questo metodo che sfrutta l'influenza dell'ambiente circostante il bambino affinché acquisisca una seconda lingua, è logicamente possibile solo nel momento in cui il nucleo familiare ha la possibilità di fare la spola continuamente tra due paesi in cui dominano due lingue differenti.

Le strategie di tempo, argomento e attività invece implicano che la famiglia istituisca un regolamento familiare che definisce in quale momento della giornata o della settimana oppure durante quali attività si utilizzi una lingua piuttosto che l'altra. Questa strategia è molto utilizzata anche nelle scuole bilingui dove determinate lezioni, discipline, tematiche di studio o attività vengono trattate e svolte in lingua straniera. Gli ostacoli all'uso coerente e dunque efficace di questa strategia, specie in famiglia, sono il mantenere alta la motivazione e l'attenzione nei figli a utilizzare una certa lingua anziché un'altra per determinati archi temporali e in determinate situazioni (Graham 1981).

Infine le strategie di alternanza sono tutte quelle che implicano un uso alternato da parte dei genitori di due o più lingue. La critica più forte che tale metodo di educazione bilingue ha ricevuto riguarda il suo favorire comportamenti di code-mixing e transfer nel bambino, fenomeni che come già spiegato in precedenza vengono associati erroneamente a segni di confusione e di ritardo nello sviluppo linguistico e cognitivo del piccolo parlante.

Appare fondamentale ribadire che non esiste una strategia migliore o adatta a tutti, ma ogni genitore è chiamato a scegliere quella maggiormente conforme al contesto linguistico familiare, considerando le proprie risorse e limiti, vagliando la strategia che più gli permette di mantenere un atteggiamento di coerenza e costanza. Gli unici accorgimenti da rispettare riguardano l'auspicabilità di un'esposizione alla seconda lingua il più precoce possibile, il dedicare sufficiente tempo alla lingua offrendo input vari, ricchi, corretti e consistenti e lo sviluppare nei figli motivazione e interesse nell'acquisire la lingua (Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013).

## **5.2 Educazione bilingue alla scuola dell'infanzia**

Spesso il bilinguismo rappresenta un sogno per molti genitori monolingui, i quali dunque vorrebbero che i propri figli si avvicinassero a una lingua altra da quella materna, ma non hanno le competenze necessarie per farlo. Sull'esperienza dell'australiano G. Saunders (1988), professore di tedesco che aveva cresciuto i suoi tre figli parlando loro esclusivamente in tedesco, alcuni genitori possono essere tentati di trasmettere ai propri bambini le lingue straniere apprese nel periodo scolastico o in altra circostanza. Questa tuttavia è una soluzione a breve termine in quanto dopo i primi anni passati a parlare una lingua molto semplice, i genitori si rendono conto che la loro conoscenza della lingua in questione non è sufficiente a sostenere una vera conversazione con i figli. Addirittura si cimentano nell'impresa anche alcuni genitori che in realtà non padroneggiano minimamente la lingua straniera che si desidera affiancare a quella materna, facendo ricorso a strumenti come il dizionario o il traduttore vocale durante le interazioni genitore figlio. Tutte queste soluzioni risultano inadeguate non solo a causa dello scarso grado di competenza nella lingua da parte dei genitori, ma anche per la mancanza di naturalezza e spontaneità nella relazione e per l'assenza del contesto affettivo e culturale che l'uso di quella lingua dovrebbe accompagnare (Abdelilah-Bauer, 2008).

Dunque se per queste famiglie monolingui non è possibile occuparsi personalmente della trasmissione di una lingua straniera, la soluzione è iscrivere la prole in una struttura educativa privata bilingue. In questi ambienti la lingua inglese inevitabilmente si propone come un *must* grazie al suo status di lingua franca, di lingua di comunicazione tra i popoli, nonostante il linguista Claude Hagège (1992) da tempo riflette sulla possibilità di proporre le lingue dei paesi vicini, anziché l'inglese forzatamente per tutti.

Assumendo l'ipotesi che nella fascia d'età 0-7 ci sia una maggiore predisposizione all'apprendimento di una lingua seconda o straniera per fattori di tipo neurobiologico (Fabbro, 2004), la scuola dell'infanzia si presenta come uno dei contesti più adatti per promuovere non solo un avvicinamento ma anche un avvio al processo di acquisizione di una lingua diversa da quella materna. Oltre al fattore età, concorrono anche altri fattori favorevoli quali la quantità di tempo che l'insegnante ha a disposizione per esporre il bambino all'*input* linguistico e il contesto ludico ed esperienziale nel quale tale *input* è inserito (Favaro, 2016). Infatti riflettendo che un bambino acquisisce la lingua materna interagendo con altri individui in ambienti e situazioni diversi e che questo succede per circa 16 ore al giorno (Fleta, 2012), appare evidente e utile ribadire, ai fini di un efficace avvicinamento ad una lingua straniera, la necessità di un'esposizione ampia e continuativa, preferendo brevi interventi quotidiani rispetto a lunghi e sostanziosi interventi

presentati un paio di volte alla settimana (Favaro, 2016). Inoltre il fatto che la vita scolastica all'infanzia sia scandita da *routine* permette di associare l'*input* linguistico a contesti situazionali altamente prevedibili e a esperienze concrete, rendendo immediata per il bambino l'identificazione della tematica e del contesto a cui si riferiscono le parole che sente e il successivo processare in autonomia l'*input* ricevuto. È stato osservato come la produzione spontanea in una lingua straniera avvenga generalmente in contesti routinari (Daloiso, Favaro, 2012). Su questo punto appare importante sottolineare che la capacità di produrre enunciati nella lingua seconda o straniera è proporzionale all'avanzare dell'età del piccolo essere umano, per cui non deve nascere un senso di frustrazione se un bambino che si sta avvicinando ad una lingua straniera alla scuola dell'infanzia non produce frasi nella lingua in questione. Nel breve periodo il ritmo di acquisizione nella nuova lingua è tanto più rapido quanto più la lingua materna è dominata e elaborata, ragion per cui inizialmente bambini più grandi mostrano maggiori progressi rispetto ai più giovani. Tuttavia nel lungo periodo sono i più piccoli a ottenere risultati migliori, fino a raggiungere un livello elevato nella lingua straniera; mentre i più grandi, dopo un inizio promettente faticano ad evolvere ulteriormente la loro competenza (Abdelilah-Bauer, 2008). Infine, altro fattore non meno rilevante è quello motivazionale, il quale fa riferimento alla maggiore possibilità presso la scuola dell'infanzia di agganciare l'avvicinamento linguistico allo sviluppo affettivo del piccolo. La somma di tutti questi fattori rende l'ambiente in cui opera l'insegnante della scuola dell'infanzia in parte paragonabile a quello di un genitore che espone il proprio figlio alla lingua materna (Favaro, 2016). Naturalmente un efficace e riuscito accostamento precoce ad una lingua straniera necessita il tassativo soddisfacimento di alcuni criteri e la pratica di determinate strategie e modalità educative. Innanzitutto il profilo dell'insegnante che avvicina il bambino alla lingua straniera richiede elevate competenze linguistiche, pedagogiche e glottodidattiche. In altre parole deve possedere una buona padronanza della lingua, conoscere le potenzialità neurolinguistiche e gli stadi di sviluppo cognitivo corrispondenti alla fascia d'età a cui si rivolge, avere una sviluppata capacità di ascolto non solo verso la lingua prodotta dai bambini, ma anche verso gli stili cognitivi, i talenti individuali e i bisogni comunicativi caratterizzanti ognuno di loro (Favaro, 2016). Qualsiasi didattica di una lingua straniera deve mirare ad un graduale accostamento alla nuova lingua, la quale è da intendersi come scoperta di un nuovo codice espressivo e dunque come scoperta dell'esistenza del plurilinguismo, al fine di sviluppare nel bambino un atteggiamento positivo, di curiosità e interesse verso le altre lingue e culture, integrando il linguaggio verbale ad altri tipi di linguaggio e focalizzandosi sulle componenti fonetica e morfosintattica della lingua. In questo

modo l'accostamento ad una lingua inglese diviene occasione di crescita non solo sul piano linguistico ma anche culturale, semiotico e relazionale (Santipolo, 2012). Questa visione rimanda ad un approccio comunicativo-formativo alla presentazione di una lingua straniera presso la scuola dell'infanzia, adottato attualmente dalla glottodidattica italiana, il quale si riferisce ad un modello teorico che considera la lingua non più un oggetto a sé stante da analizzare e studiare, ma uno strumento per comunicare bisogni, pensieri ed emozioni, in cui gli obiettivi non si limitano all'apprendimento del lessico e delle strutture grammaticali di una lingua, ma sono estesi alla promozione dello sviluppo psicologico, cognitivo, relazionale e culturale della persona, la quale acquisisce un ruolo di centralità nel processo (Freddi, 1994). Tale approccio ha prodotto una metodologia didattica conosciuta con il nome di glottodidattica esperienziale (Santipolo, 2012) dedicata alla fascia d'età 3-5, la quale conferisce importanza all'interazione con l'ambiente e alle esperienze percettive multisensoriali, fondamentali per la crescita cognitiva e per la generazione di concettualizzazioni astratte da parte del bambino, e supporta l'innesto della lingua straniera in ogni progetto, attività, routine e ambito scolastico. Infatti alla scuola dell'infanzia la lingua straniera dovrebbe dare un contributo trasversale ai vari campi di esperienza, rendendo dunque l'avvicinamento alla stessa naturale, autentico e armonico rispetto allo sviluppo socio-cognitivo del bambino in età prescolare. Ciò implica nella pratica che l'insegnante sia capace di agganciare la progettazione in inglese alla progettazione didattica generale delineata nel Piano dell'Offerta Formativa, individuando i campi di esperienza sui quali si sta lavorando nella lingua materna, mettendo a fuoco gli obiettivi cognitivi che si intendono sviluppare e trasferendo gli stessi nel disegno glottodidattico, stabilendo gli obiettivi linguistici associati in lingua straniera. Lo strumento che più rispecchia questa filosofia di lavoro è la *Learning Unit*, descrivibile come uno schema finalizzato ad orientare il lavoro di pianificazione sul medio periodo, selezionando le tecniche più adeguate rispetto alle caratteristiche degli allievi e agli obiettivi formativi e linguistici. Ciò che non va mai dimenticato in tutto il processo di progettazione è la centralità del concetto di ridondanza, per cui i bambini necessitano di un'esposizione ad esperienze linguistiche che richiamino frequentemente e ripetutamente le medesime nozioni lessicali e fonologiche in contesti e attività diversi, e il focus sull'acquisizione orale della lingua straniera, principalmente attraverso la comprensione e, quando possibile, la produzione (Santipolo, 2012).

Dunque riassumendo i momenti di esposizione alla lingua straniera in età prescolare devono essere:

- brevi, ma frequenti e costanti;

- piacevoli, stimolando l'atteggiamento ludico dei bambini e un loro coinvolgimento emotivo;
- flessibili, evitando di presentare il tipico modello dell'Unità di Apprendimento, ma concatenando le attività secondo un criterio logico e linguistico (comprensione prima della produzione, memorizzazione prima del riutilizzo);
- pragmatici, affinché la lingua diventi un utile strumento volto allo soddisfacimento dei bisogni, privilegiando attività extralinguistiche (psicomotorie, creative, manipolative ecc.) condotte in lingua straniera, la cui acquisizione si impone come mezzo per fare delle cose;
- routinizzati, favorendo così forme di memorizzazione implicita e il coinvolgimento sensoriale degli allievi, facendo leva sul loro bisogno di sicurezza e autostima (Santipolo, 2012).

Le tecniche glottodidattiche che permettono di dare questa impostazione metodologica agli interventi in lingua straniera sono quelle di warming-up al fine di creare un ambiente gradevole e rilassato, i giochi di memoria con l'impiego di *flashcards*, lo *storytelling*, la manipolazione, l'ascolto e la recitazione di canzoni e *nursery rhymes*, l'accoppiamento immagine-immagine, le tecniche psicomotorie associando lessico e formule linguistiche a movimento e azioni secondo il metodo *Total Physical Response*, il disegno e la colorazione, i *chunks* che rappresentano espressioni linguistiche associate a sequenze di azioni e procedure precise per lo svolgimento delle routine scolastiche. Lo sfondo educativo della didattica di una lingua straniera è la ludicità, in quanto modalità per eccellenza di conoscenza dei piccoli esseri umani, la quale non è da tradursi in una semplice presentazione di giochi, bensì nel costituire contesti motivanti e significativi che coinvolgano i bambini e permettano loro di fare (Santipolo, 2012).

Quanto appena descritto è frutto del lavoro di linguisti e altri studiosi, nel tentativo di offrire una guida basata sulle evidenze scientifiche alle strutture educative e ai vari professionisti che intendono offrire un accostamento alla lingua straniera nel periodo prescolare, ma non si tratta di ciò che avviene nella norma nel territorio italiano. Infatti, nonostante già verso la fine degli anni Novanta abbia iniziato a instaurarsi un certo interesse da parte della Commissione Europea circa l'apprendimento delle lingue nell'educazione pre-primaria, ad oggi in Italia l'accostamento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia non è ancora regolato a livello legislativo. Le politiche linguistiche del governo italiano prevedono che l'insegnamento formale di una lingua straniera, identificabile con la lingua inglese, inizi a partire dal primo ciclo di istruzione, mentre per il periodo prescolare il Ministero dell'Istruzione si limita a proporre alcuni suggerimenti nel documento

cardine *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, i quali assumono le sembianze di consigli finalizzati ad un risveglio alle lingue, descrivibile come un approccio di accompagnamento verso l'esplorazione del fenomeno linguistico mediante attività di riflessione esplicita sulla lingua materna e sulle lingue straniere presenti nella scuola (Favaro, 2016). Tale situazione di assenza di legislazione pare essere in contrasto con la politica di promozione linguistica adottata dall'Unione Europea la quale pone l'accento sul dovere di costruire e lavorare sulla naturale curiosità e apertura dei bambini verso altre lingue e culture e sui loro meccanismi di acquisizione linguistica, trasformando i potenziali benefici dell'insegnamento precoce delle lingue in reali e formalizzati obiettivi per ogni stato membro dell'Unione Europea (Edelenbos et al., 2006). Infatti questo interesse da parte della Commissione Europea per l'accostamento linguistico precoce è dettato dal fatto che un orientamento di questo tipo permetterebbe da un lato un miglior scambio comunicativo tra i vari paesi dell'unione e dall'altro getterebbe le basi per un auspicato *lifelong learning*, considerati i molteplici benefici che derivano da un'esposizione precoce ad una o più lingue straniere. Infatti *“working in pre-primary school settings through the target language can help children reach similar or at least comparable competencies in the first language/mother tongue and in the target language. In addition to the intercultural experience, early language learning can enhance the cognitive development of the child, improve concentration capacity and foster flexible thinking”* (European Commission, 2011).

In chiusura di questo capitolo, al di là delle metodologie e strategie più valide per l'acquisizione linguistica di una lingua seconda o straniera, la differenza è data dall'atteggiamento nei confronti del bilinguismo, il quale deve essere di totale promozione e sostegno, senza riserva alcuna, e indipendentemente dalla natura e prestigio delle lingue implicate. Ciò significa che la società deve da un lato proteggere le situazioni di bilinguismo che vengono a crearsi per forza maggiore, dimostrando apprezzamento verso un'educazione bilingue e agevolando il mantenimento della lingua materna assieme all'acquisizione della lingua seconda; dall'altro sarebbe desiderabile costruire più ambienti scolastici ed educativi bilingue, in modo tale da offrire l'opportunità di approcciarsi a due lingue anche a coloro che non posseggono le condizioni e competenze per realizzarlo in prima persona. Una forte convinzione della positività del bilinguismo porta poi conseguentemente ad interessarsi e formarsi relativamente la *best practise* di attuazione di un'educazione bilingue di successo.

## CAPITOLO 6 – UN CONTRIBUTO ALLA RICERCA: SCUOLA AZZURRA E SCUOLA G. APPIANI A CONFRONTO

### 6.1 Contesto educativo

Il presente studio di caso comparativo si è svolto presso Scuola Azzurra e Scuola G. Appiani, due scuole dell'infanzia nelle quali ho avuto modo di lavorare come docente. Queste esperienze lavorative mi hanno permesso di conoscere a fondo non solo le filosofie educative sottostanti ma anche i piccoli protagonisti della mia analisi. Questo ha reso possibile la conduzione dei *test* in un clima di fiducia, conoscenza reciproca e entusiasmo, priva di tensioni, imbarazzi o paure che potrebbero sorgere nei bambini in situazioni simili al cospetto di un esaminatore totalmente sconosciuto.

Scuola Azzurra si distingue per essere una scuola dell'infanzia bilingue. È organizzata in tre sezioni: sezione primavera, sezione piccoli-medi, sezione piccoli-grandi. Ogni sezione ha due insegnanti di riferimento e in particolare le sezioni piccoli-medi e piccoli-grandi godono della compresenza di una docente di madrelingua italiana e di uno/una di madrelingua inglese. In questo modo la lingua inglese permea la giornata scolastica delle due sezioni nella sua interezza, inserendosi nei momenti di condivisione, *routine* e attività didattica, in una cornice sempre ludica. Più precisamente i bambini aprono la giornata scolastica con i saluti, la presentazione e qualche informazione su sé stessi, l'espressione del proprio stato d'animo in lingua inglese, sperimentando la lingua sia a livello di comprensione e, a mano a mano che l'età aumenta, anche di produzione. L'insegnante madrelingua inglese esprime semplici e chiare istruzioni in lingua non solo durante le *routine* (vestizione e svestizione, merenda e pasti, riordino, igiene e cura personale, riposo pomeridiano), ma anche nella spiegazione e conduzione delle attività didattiche e nei momenti di gioco libero. Le tecniche maggiormente utilizzate sono l'ascolto e la recitazione di canzoni, filastrocche e *chunks*, la proposta di attività manuali e artistiche, lo *storytelling* e la *Total Physical Response*. È possibile affermare che l'organizzazione e la gestione linguistica di Scuola Azzurra ricalca la strategia *one person–one language*. I bambini sono consapevoli che le insegnanti stesse sono bilingue, ossia padroneggiano entrambe sia l'italiano che l'inglese, ma sono generalmente precisi nel rispettare il codice linguistico preferenziale di ciascuna. Quando gli alunni si riferiscono in lingua italiana all'insegnante madrelingua inglese, questa rielabora in lingua inglese il messaggio espresso dal bambino, chiedendo poi conferma. Anche nel momento in cui i bambini dimostrano di non capire, la docente non cambia mai codice linguistico, ma se necessario aggiunge al

linguaggio verbale anche altri strumenti come immagini o gesti per agevolare la comprensione. Scuola Azzurra si propone di offrire a ciascun bambino un ambiente di vita e di cultura, un luogo di apprendimento e di crescita dalle forti connotazioni culturali, pedagogiche e didattiche.

La scuola dell'infanzia G. Appiani invece abbraccia il *Reggio Children Approach*, una filosofia educativa ideata da Loris Malaguzzi nel dopoguerra, destinata alla fascia d'età 0-6 anni, che descrive l'apprendimento come un processo auto-costruttivo e collaborativo tra alunni e tra alunno e insegnante, che ha come obiettivo la crescita armoniosa e lo sviluppo delle attitudini dei bambini e che avviene mediante percorsi basati su creatività, intuito, fantasia, spontaneità e curiosità. È l'alunno stesso ad essere al centro del processo educativo e a progettare le attività, mentre l'educatore è una guida, un mentore che osserva e ascolta attentamente il bambino e gli fornisce tutti gli strumenti e le opportunità affinché possa esplorare i propri interessi. Nell'aderire a questo orientamento, la scuola G. Appiani ha escluso dalla propria offerta formativa un avvicinamento di qualsiasi tipo alla lingua inglese, scegliendo di dare priorità ad altre tipologie di azioni educative, come la valorizzazione del materiale naturale e l'introduzione della figura dell'atelierista con la realizzazione di *atelier* nei quali svolgere attività laboratoriali e sperimentare i cento linguaggi di cui il bambino dispone.

## **6.2 Ipotesi di ricerca e risultati previsti**

Sulla base delle premesse teoriche presentate nei capitoli precedenti, le quali attribuiscono al bilinguismo precoce una serie di vantaggi di natura cognitiva e metacognitiva e nessun, o tutt'al più, un trascurabile svantaggio dal punto di vista della competenza lessicale, le ipotesi della presente ricerca consistono:

1. in un completo, o per lo meno parziale, riscontro che un'esperienza di bilinguismo condotta in un contesto formale in età prescolare influenzi positivamente le funzioni esecutive, la memoria a breve termine, l'attenzione selettiva e la Teoria della Mente, senza incidere particolarmente sul vocabolario nella lingua materna;
2. nella rispondenza che la frequentazione di una scuola dell'infanzia bilingue si riveli una valida ed efficace opzione per tutte le famiglie monolingui, che desiderano offrire una crescita bilingue al proprio figlio, nel raggiungimento dei suddetti benefici cognitivi e metacognitivi.

Pertanto, mediante la somministrazione di *test* appositi a bambini iscritti ad una scuola dell'infanzia monolingue e bambini frequentanti una scuola dell'infanzia bilingue, ci si aspetta

l'osservazione di prestazioni migliori e punteggi superiori in quest'ultimi rispetto agli iscritti presso la scuola dell'infanzia monolingue nelle prove di *attenzione selettiva visiva e uditiva*, *Torre di Londra*, *rievocazione libera di parole* e nell'*Anne Sally Test*, mentre si ipotizzano *performance* alla pari o lievemente inferiori rispetto ai monolingue nelle prove di comprensione e produzione lessicale.

### **6.3 Metodo**

#### **6.3.1 Campione della ricerca**

Il campione consta di 32 bambini in tutto, 16 appartenenti alla sezione grandi della scuola dell'infanzia G. Appiani e 16 frequentanti la sezione grandi della scuola dell'infanzia Azzurra. I partecipanti allo studio dunque avevano un'età compresa tra i 5 e i 6 anni. Essi sono stati selezionati sulla base di un questionario (Appendice A) somministrato ai genitori degli alunni delle sezioni grandi di entrambe le scuole coinvolte. Il questionario menzionato, in seguito a una prima parte informativa riguardante la natura, le modalità e le finalità del mio lavoro di tesi nel quale si richiedeva il consenso a far partecipare il/la figlio/a, poneva delle domande ai genitori prevalentemente in merito alle abitudini linguistiche familiari, sulla base delle quali è stata stabilita l'idoneità o meno dei bambini chiamati in causa. Il campione così ottenuto è risultato omogeneo in relazione ai seguenti criteri: frequentazione della scuola dell'infanzia a partire da almeno la sezione piccoli, assenza di attività extra-scolastiche inerenti l'apprendimento della lingua inglese, famiglia parlante unicamente la lingua italiana, con esclusione di altre lingue e anche del dialetto veneto o di altri dialetti della lingua italiana. Nel questionario ho ritenuto rilevante specificare la questione delle varietà della lingua italiana ponderando gli insegnamenti di studiosi quali Weinreich (2008) e Grosjean (2015) i quali sostengono che possono essere considerati bilingue tutti coloro che conoscono, comprendono, parlano o hanno familiarità non solo con due lingue, ma anche con due dialetti o con un dialetto e una lingua.

#### **6.3.2 Strumenti di misura**

*La batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva BVN 5-11* (Bisiacchi et al., 2005) dispone di una serie di *test* neuropsicologici per l'esame completo delle funzioni cognitive in bambini dai 5 agli 11 anni, permettendo sia l'analisi dello sviluppo delle stesse in condizioni di normalità sia l'indagine in situazioni di particolari patologie evolutive e/o acquisite. La struttura generale della batteria nasce da uno studio di Bisiacchi, Lonciari e Liguoro (1997) che ha condotto

alla costruzione di un esame neuropsicologico breve per uno *screening* di base, il quale poi è stato approfondito in modo tale da ottenere una batteria completa capace di soddisfare esigenze di tipo prevalentemente clinico, ossia la necessità da un lato di avere strumenti adeguati a fornire informazioni precise sull'occorrenza o meno di approfondire l'analisi di una funzione cognitiva, dall'altro di possedere un insieme di prove dalle quali poter tracciare un profilo neuropsicologico del soggetto (Bisiacchi et al., 2005). I *test* presenti nella batteria sono stati prevalentemente ricavati dalla letteratura e, in misura minore, costruiti e/o aggiornati da precedenti prove sulla base di osservazioni e conoscenze derivanti dall'esperienza clinica. Le funzioni cognitive che la batteria propone di esaminare sono il linguaggio, la percezione visiva, l'attenzione, la memoria, le prassie, le funzioni esecutive e la lettura, scrittura e calcolo. Tra queste funzioni, quelle confacenti gli interessi dello studio erano l'attenzione, la memoria e le funzioni esecutive, valutate mediante i *test di attenzione selettiva visiva e uditiva, rievocazione libera di parole e Torre di Londra*.

L'attenzione viene considerata dalla psicologia cognitiva come una competenza trasversale, essendo una funzione che non opera individualmente, ma che viene attivata con il coinvolgimento di memoria, linguaggio, percezione. Essa è formata da differenti componenti, tra cui per l'appunto l'attenzione selettiva, descrivibile come l'abilità di selezionare gli stimoli rilevanti, ignorando quelli irrilevanti, i quali fungono da distrattori (Bisiacchi et al., 2005). Il *test di attenzione selettiva visiva* proposto dalla batteria *BVN 5-11* (2005) è costituito da un foglio con 10 righe di quadratini (*Figura 1*), la cui parte superiore è occupata dal quadratino *target* che il soggetto è chiamato a riconoscere e segnare nelle varie righe del foglio, in un tempo massimo di 1 minuto. Le prime due righe del foglio rappresentano l'esempio per spiegare la prova, le quali dunque non vanno conteggiate nel punteggio finale pari a 12 punti, ossia il numero complessivo di quadratini *target* presenti nel foglio.

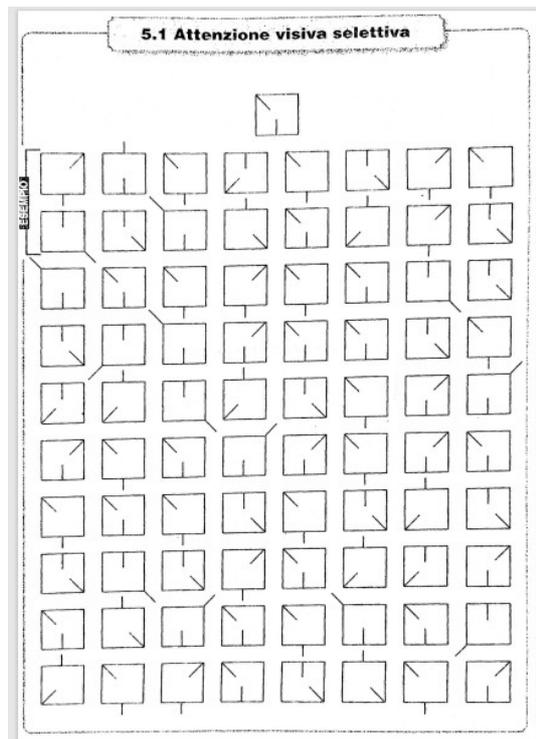


Figura 1: Prova attenzione selettiva visiva

Il test di attenzione selettiva uditiva, pensato dal CIMEC–Centro Interdipartimentale Mente/Cervello dell'Università di Trento, consiste in una traccia audio che il soggetto deve ascoltare al fine di rispondere in modo selettivo ad un *target* uditivo, battendo una mano sul tavolo non appena esso viene udito. Il *target* uditivo in questione è la parola *satellite*, la quale viene ripetuta per 12 volte, equivalente al punteggio massimo della prova, durante l'esposizione di un brano di natura astronomica.

Passando invece alle abilità mnemoniche, la memoria umana si può definire un sistema multi-componenziale, ossia non unitario ma costituito da componenti separate e dissociabili sia a livello funzionale che neurologico (Vallar, 1996). La distinzione maggiormente conosciuta e citata riguarda quella tra memoria a breve termine o MBT e memoria a lungo termine o MLT (Atkinson, Shiffrin, 1971), delle quali la prima si riferisce alla rievocazione di informazioni appena ricevute, le quali mantengono un certo grado di accuratezza, mentre la seconda indica il recupero di informazioni immagazzinate da tempo che non conservano più i caratteri di precisione del materiale invece presente nella MBT (Berti, Làdavas, 1995). In particolare il *test della rievocazione libera di parole* indaga la memoria a breve termine e prevede la presentazione visiva di materiale grafico che comprende 16 *item* raffiguranti degli oggetti privi di alte connessioni semantiche

(Figura 2), i quali in un momento successivo devono essere correttamente rievocati dal soggetto in assenza del supporto visivo. Il punteggio è dato dal numero di *item* correttamente rievocati.

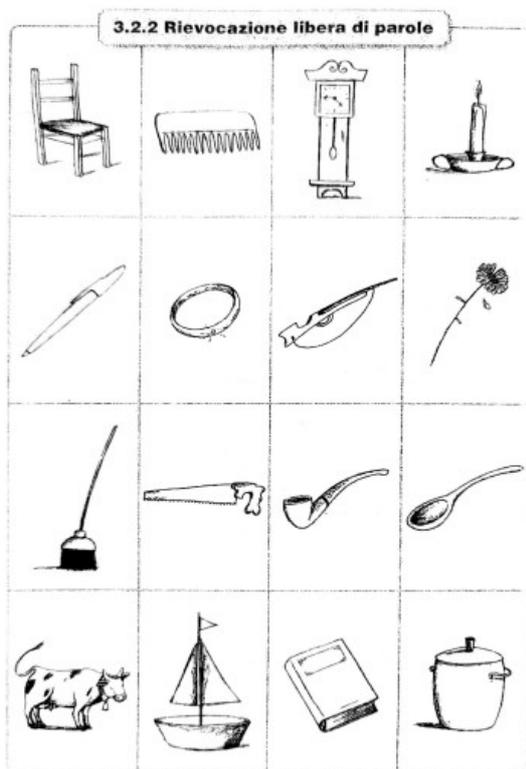


Figura 2: Items della prova rievocazione libera di parole

Proseguendo, con il termine *funzioni esecutive* si intendono le abilità di pianificazione e monitoraggio di un'azione, di flessibilità nell'utilizzo di strategie per la risoluzione di un problema e di controllo degli esiti dell'azione svolta (Pennington, Ozonoff, 1996; Norman, Shallice, 1986). Tutte le abilità appena citate vengono valutate mediante l'utilizzo del *test Torre di Londra*, ideato da Shallice (1982), il quale si avvale di uno strumento composto da tre palline di diametro pari a 3 cm ciascuna, di colore verde, rosso e blu, predisposte per essere inserite e sfilate da tre pioli di diversa lunghezza rispettivamente di 9.5, 6.5 e 3.5 cm, piantati a uguale distanza tra loro su una piccola tavoletta di legno. Il compito richiede al soggetto di ricostruire le posizioni rappresentate su delle immagini modello a partire da una data posizione, denominata *di partenza* (Figura 3), e con un numero massimo di mosse consentite. Il *test* presenta in tutto dodici rappresentazioni grafiche da ricostruire sullo strumento sopra descritto, corrispondenti dunque al punteggio massimo ottenibile in questa prova.

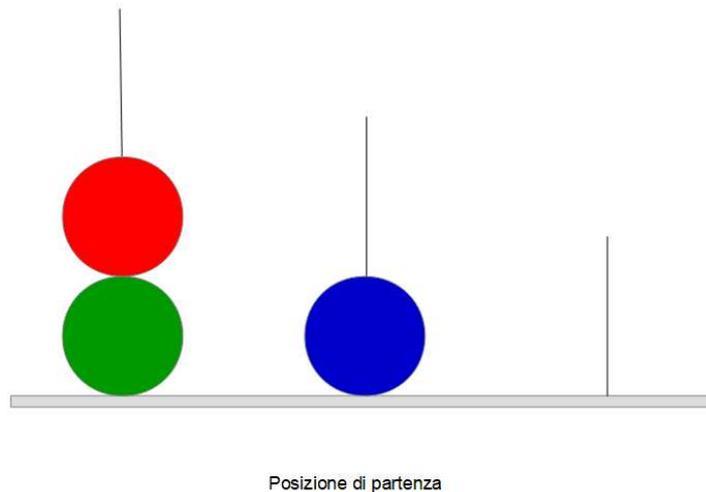


Figura 3: Posizione di partenza della prova Torre di Londra

Approdando alle funzioni metacognitive analizzate, il *Sally Anne Test* rappresenta la versione più nota del test sulla falsa credenza, il quale valuta la comprensione della falsa credenza di primo ordine in bambini con sviluppo tipico, ossia la capacità di pensare cosa gli altri pensano. Il paradigma della falsa credenza o “compito dello spostamento inaspettato” fu proposto dai ricercatori americani Wimmer e Perner nel 1983 con lo scopo di verificare e valutare la capacità umana di riflettere sul proprio vissuto interiore e di decodificare quello altrui. In particolare tale capacità è stata nominata nel 1978 dagli psicologi americani David Premack e Guy Woodruff come *Teoria della Mente*, la quale indica la peculiarità propria dell'essere umano di supporre cosa gli altri pensano e di attribuire a sé e agli altri stati interni quali emozioni, sensazioni, pensieri, impressioni, desideri o conoscenze, mediante cui è possibile identificare e prevedere possibili comportamenti propri e altrui. La teoria della mente indica la conoscenza di processi psichici, sensoriali, percettivi, cognitivi e metacognitivi che non concernono solo il proprio sé ma anche l'altro e si configura come un atto intuitivo di forte connotazione emotiva tramite cui le persone tendono ad offrire plausibili spiegazioni degli stati affettivi ed emotivi e dei *pattern* comportamentali altrui (Trasatti, 2022). Il *Sally Anne Test* consiste nel presentare al soggetto una situazione (Figura 4) in cui nella medesima stanza ci sono due protagoniste, Sally e Anne, le quali dispongono rispettivamente di un cestino e di una scatola. La dinamica tra le due prevede che Sally riponga la palla con cui stava giocando nel suo cestino e subito dopo esca per una passeggiata; mentre Sally è assente, Anne prende la palla dalla cesta di Sally e la colloca nella proprio scatola. Quando Sally ritorna con l'intenzione di giocare con la palla, l'esaminatore

domanda al soggetto sottoposto al compito sperimentale dove Sally pensa si trovi la sua palla e quindi dove andrebbe a cercarla. Se colui che sostiene la prova risponde affermando che Sally cerca la palla nella scatola di Anne, il soggetto non è in grado di pensare il pensiero altrui, di assumerne il punto di vista, e quindi di formulare una falsa credenza. Al contrario, se egli è capace di comprendere e rappresentarsi i pensieri, le idee, le intuizioni e le conoscenze altrui, e quindi di formulare false credenze, distinguendo la propria visione delle cose dalla credenza altrui, prevedendone il comportamento, allora risponderà secondo la prospettiva di Sally dicendo che ella andrà a cercare la palla nel suo cestino, dove l'aveva riposta prima di uscire.

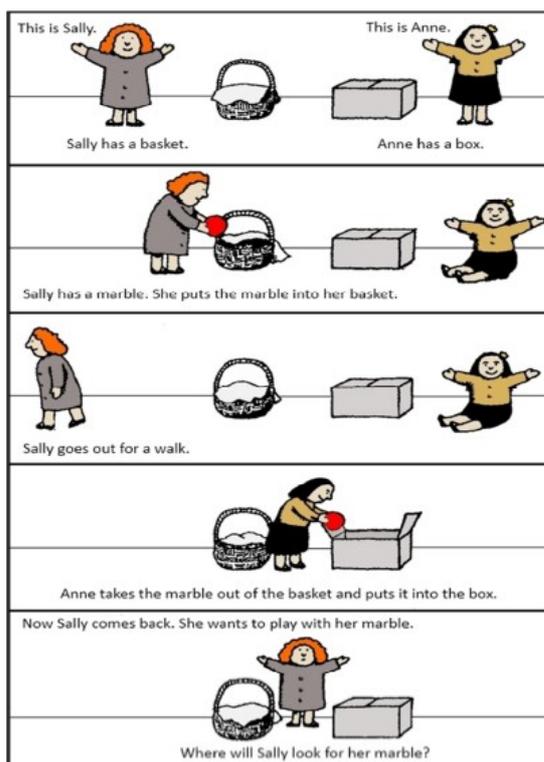
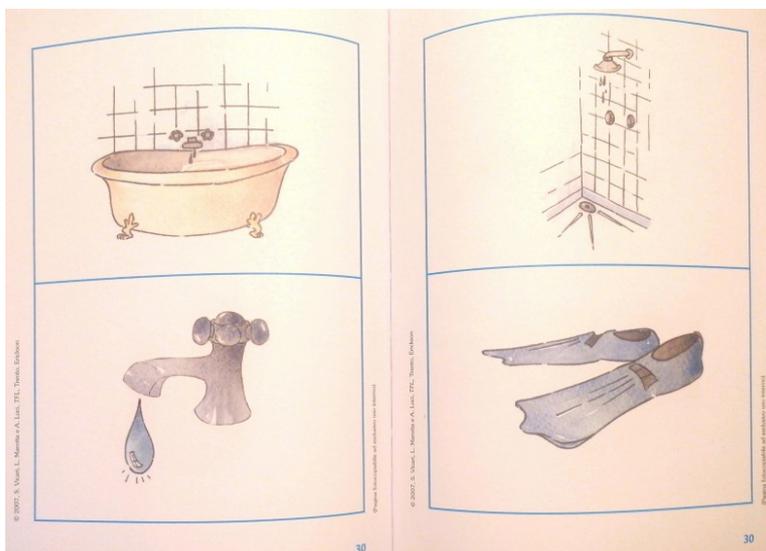


Figura 4: Situazione sperimentale del Sally Anne Test

Infine il *TFL Test fonno-lessicale* (Vicari et al., 2007) si propone di valutare il vocabolario ricettivo ed espressivo di bambini tra i 3 e i 6 anni di età. Si tratta di uno strumento standardizzato su un campione di oltre 500 soggetti, applicabile in diversi contesti, quali scuola, consultori o in ambito clinico, e somministrabile da diversi professionisti come psicologi, pediatri, logopedisti, insegnanti, educatori e neuropsichiatri infantili.

Il *test di comprensione lessicale* è composto da 45 tavole raffiguranti ciascuna quattro immagini colorate, delle quali una rappresenta il *target* prescelto, una un distrattore semantico del *target*, ossia ad esso correlato per significato, una un distrattore fonologico del *target*, in quanto le due

parole differiscono per un unico fonema, e una un distrattore non correlato al *target* (ad esempio nella *Figura 6.5* una tavola è costituita dalla parola *target doccia*, dal distrattore fonologico *goccia*, dal distrattore semantico *vasca* e dal distrattore non correlato *pinne*). I 45 *target* selezionati, dei quali 40 sono nomi e 5 sono verbi, sono presentati secondo la loro frequenza d'uso calcolata sulla base del *Lessico Elementare* (Marconi et al., 1993) secondo un ordine decrescente.



*Figura 4: Esempio tavola del test di comprensione lessicale*

Invece il *test di produzione lessicale* è costituito da 45 figure colorate, delle quali 36 rappresentano nomi e 9 indicano verbi. Anche in questa prova gli stimoli sono ordinati in ordine decrescente sulla base della loro frequenza d'uso calcolata sul *Lessico Elementare* (Marconi et al., 1993). Questa prova valuta la capacità di attribuire la corretta etichetta lessicale sia direttamente senza alcun tipo di suggerimento sia a seguito di un aiuto prestabilito di tipo semantico prima, in cui si descrive la funzione o una caratteristica dell'immagine raffigurata, e fonologico dopo in caso di necessità, che consiste nel fornire la prima sillabe della parola richiesta (ad esempio per il *target scala*, l'aiuto semantico è *serve per salire* e l'aiuto fonologico è *SCA*).

### **6.3.3 Procedura**

Dopo aver ricevuto e visionato i questionari compilati e firmati dai genitori, ho proseguito con la selezione e formazione del campione includendo solo i bambini che rispettavano i criteri precedentemente definiti. In accordo con il *team* docente, al fine di evitare sentimenti di

esclusione o altro, anche i bambini che non possedevano le caratteristiche richieste, hanno avuto modo di cimentarsi con qualche *test*, i cui risultati ovviamente non sono stati conteggiati.

La somministrazione delle prove ha richiesto 4 settimane, iniziando per ragioni burocratiche dalla scuola dell'infanzia G. Appiani per poi concludere con la scuola dell'infanzia Azzurra, impegnando i bambini nelle varie proposte solo nelle ore scolastiche mattutine. Ho proceduto per *test*, dunque ciascun partecipante allo studio è stato richiamato più volte a rotazione, senza ricevere la somministrazione di più di una prova a sessione, così da prevenire, nei limiti del possibile, stanchezza, cali di attenzione e confusione.

In entrambe le scuole il personale docente mi hanno riservato e concesso di utilizzare una stanza sufficientemente isolata dal rimanente ambiente scolastico, in modo tale da limitare rumori, incursioni del personale scolastico e/o di altri bambini e altre distrazioni o fattori disturbanti generali.

I *test* quali *attenzione visiva selettiva*, *Torre di Londra* e *rievocazione libera di parole* sono stati somministrati seguendo fedelmente le linee guide riportate nel manuale *BVN 5-11 Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva* (2005). Invece in merito al *test attenzione uditiva selettiva*, avendo avuto difficoltà a reperire la traccia audio proposta dal manuale sopracitato, ho adottato una traccia audio fornita da *CIMEC–Centro Interdipartimentale Mente/Cervello* dell'Università di Trento, seguendo però le disposizioni procedurali suggerite dalla *BVN 5-11* (2005). Le prove di *comprensione e produzione lessicale* sono state distribuite secondo le indicazioni del manuale *TFL (Test Fono-Lessicale) Valutazioni delle abilità lessicali in età prescolare* (Vicari et al., 2007). Infine il *Anne Sally Test* è stato proposto, avendo come riferimento la situazione rappresentata nella figura, attraverso la messa in scena della dinamica con l'ausilio di due diverse bambole di stoffa, un piccolo cestino di vimini, una piccola scatola di cartone e una pallina.

I dati ottenuti dal campione sono stati appuntati utilizzando i protocolli di registrazione forniti dai due manuali, tranne per il *Anne Sally Test* per il quale la sottoscritta ha annotato le risposte di ciascun bambino in una tabella a due colonne appositamente costruita. I risultati poi di ciascun partecipante sono stati ripresi da ogni singolo protocollo di registrazione e tabulati in un unico strumento (Appendice B, Appendice C). Successivamente sono stati calcolati i punteggi complessivi di ciascuna scuola per *test*, sommando i punteggi dei singoli bambini, e sono stati messi a confronto sotto forma di tabelle (Appendice D).

## 6.4 Esiti delle prove

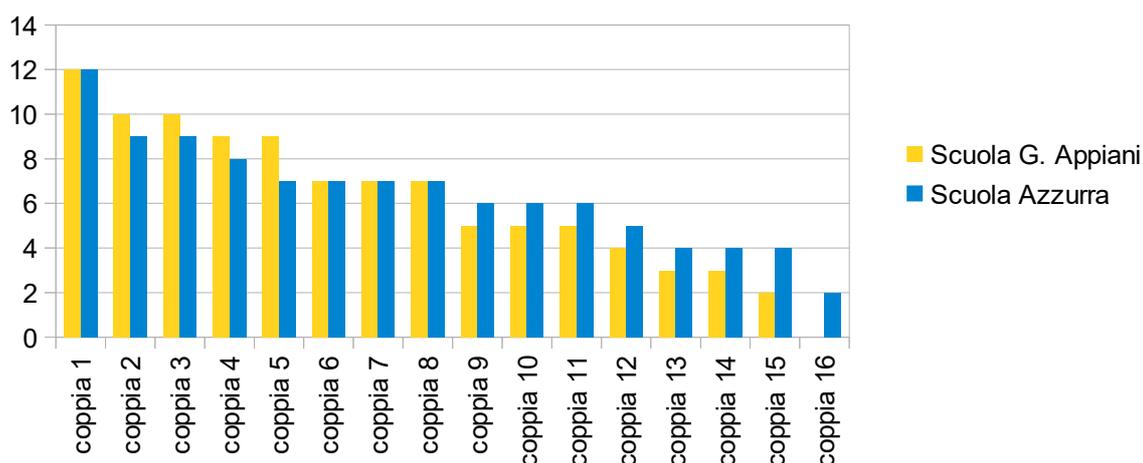
### 6.4.1 Test attenzione selettiva visiva

Nella presente prova, oltre ad aver considerato i quadratini corrispondenti al *target* segnati dai soggetti esaminati, ho annotato anche i quadratini differenti dal *target* da essi segnati, al fine di conferire veridicità ai risultati, ossia affinché il contrassegno dei quadratini *target* non fosse frutto di una segnalazione casuale, bensì mirata e realmente selettiva.

Infatti, osservando il seguente grafico che riporta i risultati dei singoli bambini, raggruppati in coppie formate da un alunno appartenente alla scuola dell'infanzia G. Appiani e da un alunno associato a Scuola Azzurra, e ordinate dal punteggio più alto (12 punti) a quello più basso (2 punti), pare non esserci alcuna differenza significativa tra i due gruppi.

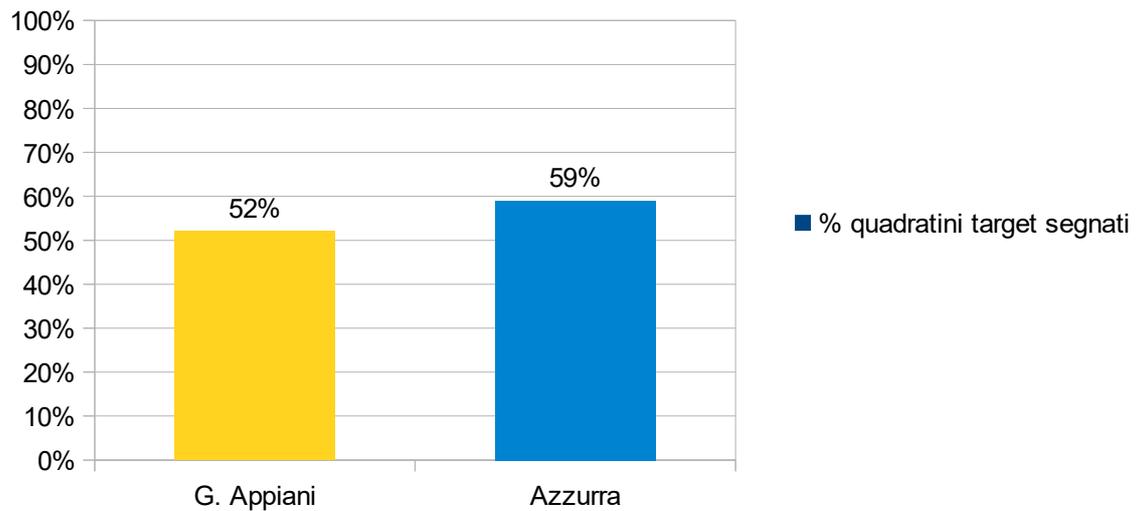
#### Test attenzione selettiva visiva

N. quadratini target segnati



In realtà la frazione calcolata sulla somma dei quadratini totali segnati, vale a dire sia dei quadratini corrispondenti al *target* sia quelli diversi dal *target*, dimostra una certa differenza tra le *performance* dei due gruppi visualizzabile nella percentuale evidenziata nel successivo grafico. Infatti Scuola G. Appiani ha conseguito il risultato complessivo di 98 quadratini *target* riconosciuti e 88 quadratini diversi dal *target* segnati, contro rispettivamente i 103 e i 71 di Scuola Azzurra. La frazione sulla somma dei dati appena riportati ha permesso di determinare la reale percentuale di successo della prova da parte dei due gruppi esaminati, mostrando un vantaggio a favore della scuola dell'infanzia bilingue.

### Test attenzione selettiva visiva

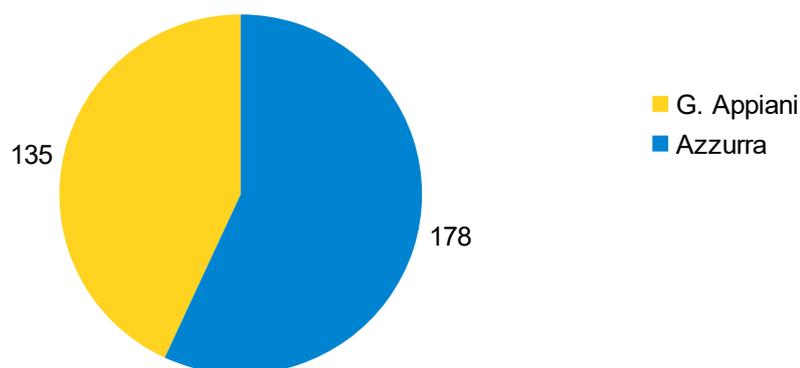


#### **6.4.2 Test attenzione selettiva uditiva**

Come nella precedente prova e per le medesime motivazioni relative alla volontà di prevenire un risultato positivo conseguente non a una segnalazione mirata e selettiva, ma ad una casuale, data dal segnalare senza coscienza ogni parola udita, anche in questa *test* ho appuntato, oltre alla parole *target* opportunamente identificata, anche tutte le parole diverse dalla parola *satellite* segnalate. Queste tuttavia corrispondono ad numero esiguo pari a 5 per la scuola dell'infanzia G. Appiani e 1 per Scuola Azzurra. Ciò ha reso superflua qualsiasi altra operazione aggiuntiva alla realizzazione del grafico sottostante il quale, mostrando semplicemente il numero complessivo di parole *target* riconosciute dai due gruppi, rende visivamente evidente il punteggio superiore conseguito da parte degli alunni di Scuola Azzurra rispetto a quelli della scuola dell'infanzia G. Appiani.

### Test attenzione selettiva uditiva

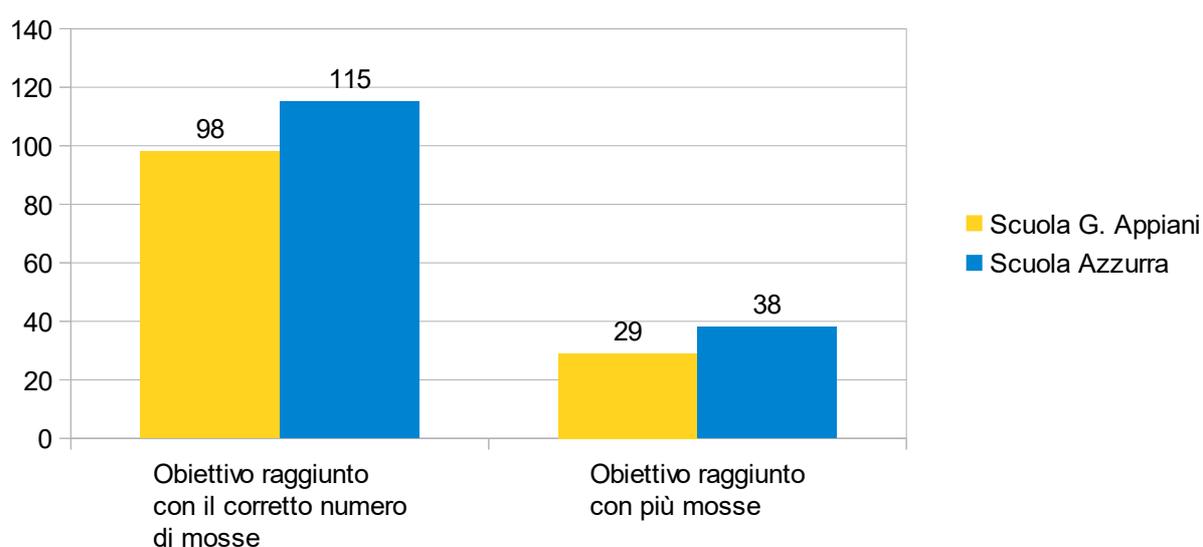
N. parole target "satellite" segnalate



#### 6.4.3 Test Torre di Londra

Il successivo grafico mostra gli *outcomes* della presente prova, nella quale Scuola Azzurra ha primeggiato nel ricostruire le varie posizioni delle palline, non solo con l'esatto numero di spostamenti delle stesse concesso, ma persino nel raggiungimento dell'obiettivo con un numero maggiore di mosse. Infatti in questo *test* ho ritenuto opportuno analizzare anche le posizioni conquistate con un numero maggiore di passaggi effettuati rispetto a quelli suggeriti dalle indicazioni del *test*, valutandolo come un plausibile segnale di creatività e pensiero divergente dei bambini coinvolti.

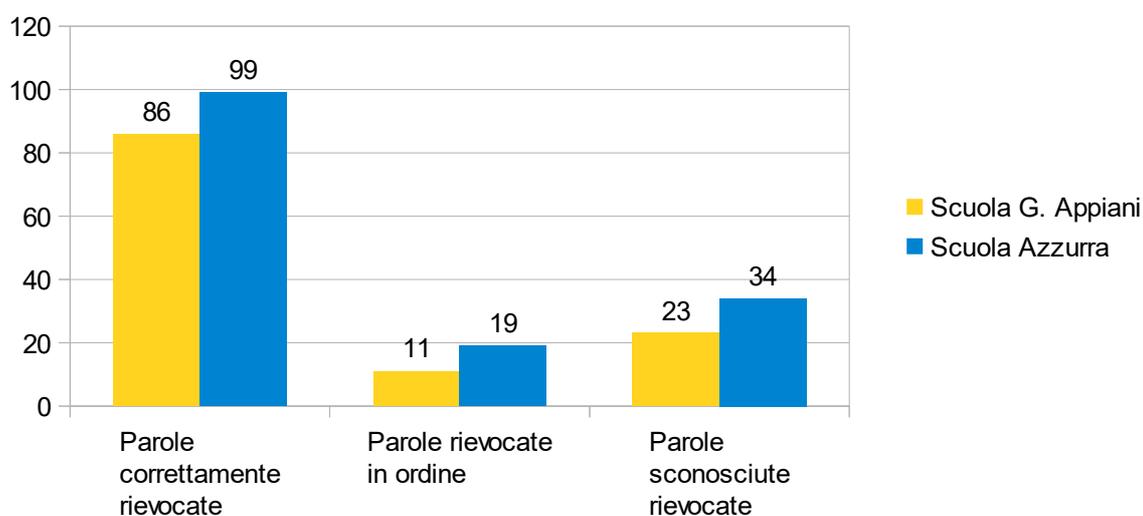
### Torre di Londra



#### 6.4.4 Test rievocazione libera di parole

Per quanto riguarda questa prova il seguente grafico mostra non solo che i bambini appartenenti a Scuola Azzurra sono riusciti a rievocare correttamente più parole rispetto al gruppo della Scuola G. Appiani, ma anche che di questi *item* correttamente rievocati essi sono stati capaci di ricordare la loro posizione nominandoli nel corretto ordine di presentazione in misura maggiore rispetto alla controparte, aggiungendo valore al significato di tale *test* per la valutazione delle abilità mnemoniche. Altro dato che ho ritenuto opportuno rendere visibile sono le parole sconosciute che i bambini hanno correttamente rievocato, ossia quei nomi che, durante la fase di presa visione e denominazione degli *item* da memorizzare, il campione non aveva saputo conferire all'oggetto designato, rendendo necessario il suggerimento da parte dell'esaminatore. Questo potrebbe costituire un indizio significativo rispetto alle abilità di apprendimento, rispetto al quale, coerentemente con gli altri risultati, Scuola Azzurra ottiene un punteggio superiore rispetto a Scuola G. Appiani.

Test rievocazione libera di parole



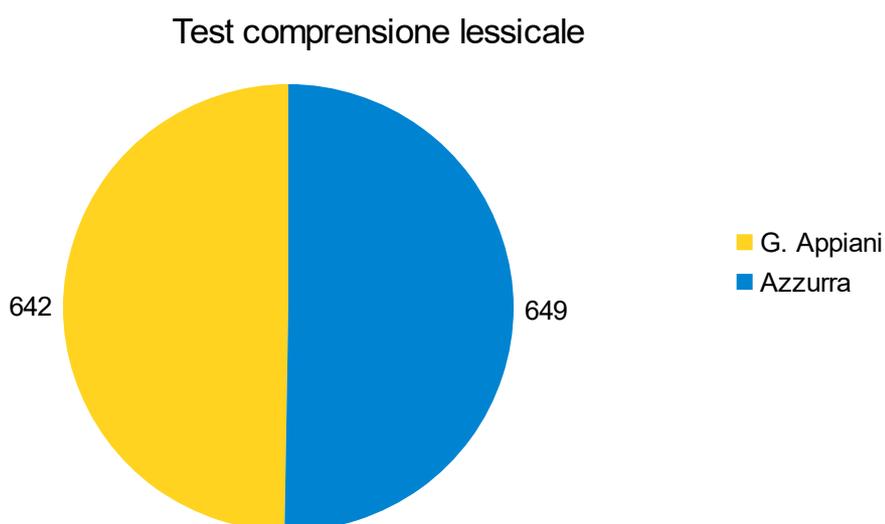
#### 6.4.5 Sally Anne Test

In merito a siffatto *test*, il quale prevede *cesta* come risposta corretta, è possibile verificare dalla tabella sottostante una prestazione leggermente migliore da parte dei bambini della scuola dell'infanzia monolingue rispetto a quelli della scuola dell'infanzia bilingue.

	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
Risposta cesta	8	7
Risposta scatola	8	9

#### 6.4.6 Test comprensione lessicale

Dal seguente grafico, raffigurante gli *outcome* di tale prova, è possibile cogliere una *performance* lievemente superiore ad opera dei bambini di Scuola Azzurra, i quali dunque hanno riconosciuto un maggior numero di etichette lessicali rispetto agli alunni di Scuola G. Appiani. Delle rimanenti etichette lessicali che non sono state correttamente associate alla corrispondente immagine, Scuola Azzurra ha segnalato 36 distrattori fonologici, 30 distrattori semantici e 5 distrattori non correlati, in opposizione rispettivamente ai 34, 39 e 5 della controparte.

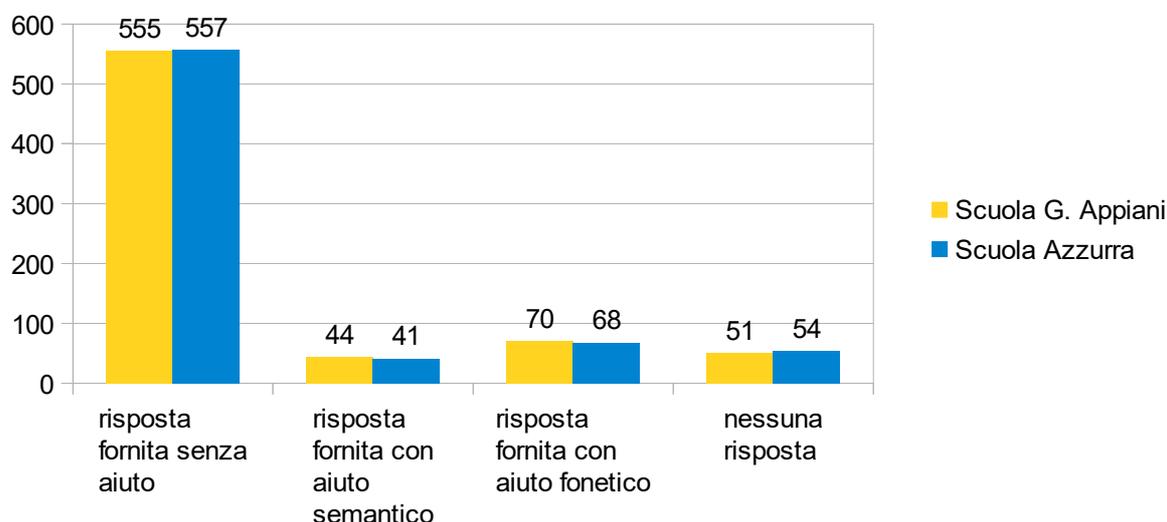


#### 6.4.7 Test produzione lessicale

Infine nella prova di produzione lessicale si evince dal successivo grafico come i bambini di Scuola Azzurra abbiano saputo denominare senza alcun suggerimento un numero leggermente più elevato di oggetti e azioni rispetto agli alunni di Scuola G. Appiani. Tuttavia nel complesso, contando anche le corrette etichette lessicali prodotte in seguito ad un aiuto di tipo semantico e

fonologico, risulta quest'ultima aver conseguito un risultato migliore con 669 denominazioni espresse rispetto le 666 di Scuola azzurra.

### Test produzione lessicale



#### 6.5 Criticità della ricerca

La criticità più rilevante riscontrata nello studio in questione riguarda la ristrettezza del campione, elemento che limita la generalizzazione dei risultati. Infatti è stato necessario trovare un compromesso tra un numero di bambini gestibile per la sottoscritta e un campione sufficientemente ampio da poter ottenere risultati significativi.

Un ulteriore fattore da considerare che potrebbe minare l'oggettività dei risultati riguarda la propensione dei bambini al compito e il loro stato psico-fisico al momento dello svolgimento. Infatti fattori quali stanchezza, interesse per la prova, impegno e motivazione nell'affrontarla possono influenzare notevolmente la prestazione nei test proposti. Tale fattore soggettivo risente ulteriormente, acquistando un peso più rilevante, della bassa numerosità del campione.

Infine è necessario precisare che il campione preso in esame non ha avuto modo di vivere un percorso educativo lineare e regolare a causa dell'emergenza *Covid-19*, la quale ha caratterizzato la loro intera esperienza di scuola dell'infanzia, con tutte le limitazioni e sconvolgimenti del caso, che potrebbero aver influito sui risultati delle prove.

## 6.6 Discussione dei risultati e conclusioni

La letteratura citata e descritta nei capitoli precedenti (cfr capitoli 2 e 3) ha asserito come il bilinguismo comporti benefici e nessun danno o rischio dal punto di vista cognitivo, metacognitivo, metalinguistico e psicologico e come esso rappresenti in realtà la consuetudine piuttosto che l'eccezione. Queste premesse hanno costituito le fondamenta per la costruzione delle ipotesi di ricerca del presente studio di caso comparativo effettuato, i cui risultati hanno per la maggior parte confermato le evidenze scientifiche dichiarate sulla tematica.

Più precisamente le prove di *attenzione selettiva visiva e uditiva*, *rievocazione libera di parole* e *Torre di Londra*, in cui la scuola dell'infanzia bilingue Azzurra ha conseguito un punteggio più elevato rispetto alla controparte monolingue G. Appiani, evidenziano l'effettivo vantaggio dei primi rispetto alle capacità attentive, mnemoniche e di *problem solving*. Coerentemente con le premesse teoriche relative al vocabolario dei soggetti bilingui, il quale se considerato e analizzato individualmente per codice linguistico potrebbe essere leggermente inferiore in ciascuna lingua rispetto al bagaglio lessicale di un coetaneo monolingue, la ricerca in questione ha rilevato una competenza lessicale complessivamente simile tra il gruppo caratterizzato da un'educazione bilingue e quello monolingue. Infatti nella prova di comprensione lessicale, i bambini di Scuola Azzurra sono riusciti a riconoscere un numero lievemente superiore di etichette lessicali rispetto ai bambini appartenenti a Scuola G. Appiani, mentre nella prova di produzione lessicale, questi hanno saputo denominare qualche oggetto o azione in più rispetto alla controparte. Da ultimo il *Sally Anne Test* non ha invece dato un riscontro concorde alla letteratura che osserva nei bilingui una maggiore e precoce abilità di formulare una falsa credenza, ossia di comprendere e rappresentarsi il pensiero, le conoscenze e le idee altrui. Infatti, seppure con una differenza esigua dal punto di vista numerico, più alunni frequentanti la scuola dell'infanzia monolingue hanno dato la risposta associabile al punto di vista altrui, e non basata sulla proprie conoscenze, rispetto ai bambini appartenenti a Scuola Azzurra. Quanto appena descritto suggerisce una pressoché completa convalida della prima ipotesi di ricerca, la quale prevedeva un'influenza positiva ad opera del bilinguismo precoce consecutivo sulle funzioni esecutive, la memoria a breve termine, l'attenzione selettiva e la Teoria della Mente, senza alcuna o minima conseguenza a discapito della competenza lessicale nella lingua materna. Infatti, sulla base del presente studio, mentre è possibile stabilire che l'esperienza in età prescolare di un contesto formale bilingue apporta dei benefici sulle abilità attentive selettive, mnemoniche e di *problem solving*, senza comportare danni alla comprensione e produzione lessicale nella lingua materna, non è possibile concretare

un vantaggio dato dal bilinguismo precoce consecutivo sulla capacità di generare una falsa credenza. Tale riscontro conduce a riflettere che come il bilinguismo non costituisce l'unico mezzo per apportare al soggetto tutta una serie di vantaggi cognitivi, metacognitivi, metalinguistici, sociali e culturali, ma rappresenta una tra le opportunità esistenti, al contempo le abilità e le competenze sono influenzabili da numerosi fattori che sinergicamente concorrono ad un incremento o ad una regressione delle stesse.

Proseguendo, la più che parziale conferma della prima ipotesi di ricerca comporta un avvaloramento anche della seconda ipotesi di tesi, ossia che, per una famiglia desiderosa di offrire un'educazione bilingue al proprio figlio ma deficitaria delle appropriate competenze e del confacente contesto, la scuola dell'infanzia bilingue rappresenta una valida opportunità capace di sviluppare i vantaggi sopracitati solitamente associati al bilinguismo. Al fine però di non perdere questa condizione di beneficio, è necessario garantire una prosecuzione di un'adeguata educazione bilingue anche oltre il periodo prescolare, ossia alla scuola primaria e negli altri gradi scolastici; raccomandazione che tuttavia poco si confà all'attuale regolamentazione legislativa scolastica italiana che prevede solo qualche ora settimanale isolata di insegnamento delle lingue straniere (Abdelilah-Bauer, 2008; Favaro, 2016).

In ultima analisi ciò che emerge da questo lavoro di tesi è che un atteggiamento di opposizione verso il bilinguismo e l'acquisizione di due codici linguistici appare totalmente infondato, il quale persiste ancora nell'opinione pubblica solo per ignoranza e paura di minare una sorta di unità personale e culturale, di purezza linguistica. Compito della società e del singolo, in primis delle figure appartenenti al mondo educativo e sanitario la cui *mission* primaria è quella di non nuocere e di offrire al prossimo ciò che di meglio è auspicabile per la propria crescita e vita, è quello di agire secondo scienza, proteggendo e incentivando qualsiasi realtà multilingue, sia essa un nucleo familiare o un contesto formale bilingue.

## APPENDICE A: QUESTIONARIO

Gentili Genitori,

sono Giulia Zamperin, studentessa laureanda in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova.

In questa scuola svolgo il mio progetto di tesi che tratta il bilinguismo precoce. Il mio studio ha il fine di analizzare le differenze a livello linguistico, cognitivo e socio-relazionale tra bambini inseriti in un contesto scolastico bilingue italiano-inglese e bambini che frequentano altra tipologia di scuola che non prevede un accostamento bilingue. Andrò quindi a fare semplici domande e attività con i/le vostri/e figli/e per poi raccogliere i dati, che verranno trattati ad esclusivo scopo di ricerca, nella massima tutela della privacy.

Dunque con la presente dichiarazione, oltre ad informarvi e chiedervi il consenso a far partecipare a tale progetto vostro/a figlio/a, vi chiedo in aggiunta di rispondere alle seguenti domande in modo tale da avere un campione di bambini il più omogeneo possibile.

Io sottoscritto/a \_\_\_\_\_  **Acconso**  **Non acconso** che

mio/a figlio/a \_\_\_\_\_ partecipi al progetto di Tesi sopra descritto.

1. Suo/a figlio/a frequenta questa scuola dalla sezione primavera o almeno dalla sezione piccoli?

Si No

2. Suo/a figlio/a frequenta qualche attività **extra-scolastica** (nel tempo libero, non nel contesto della scuola dell'infanzia) che riguarda l'apprendimento della lingua inglese?

Si No

3. In famiglia viene parlata un'altra lingua oltre alla lingua italiana?

Si No

4. In famiglia parlate anche in dialetto veneto o dialetto di un'altra regione italiana?

Si No

Se **si**, a vostro/a figlio/a vi rivolgete prevalentemente in italiano o in dialetto?

Vi ringrazio per la collaborazione.

**APPENDICE B: SCUOLA G. APPIANI**

<b>TEST ATTENZIONE SELETTIVA UDITIVA (Max 12 punti)</b>		
<b>Bambino/a</b>	<b>N. quadratini target segnati</b>	<b>N. quadratini diversi dal target segnati</b>
B1SGA	5	1
B2SGA	7	4
B3SGA	9	13
B4SGA	5	4
B5SGA	10	16
B6SGA	9	13
B7SGA	2	7
B8SGA	5	1
B9SGA	3	6
B10SGA	4	14
B11SGA	3	5
B12SGA	10	0
B13SGA	12	0
B14SGA	7	2
B15SGA	0	0
B16SGA	7	2
<b>TOT</b>	<b>98</b>	<b>88</b>

<b>TEST ATTENZIONE SELETTIVA UDITIVA (Max 12 punti)</b>		
<b>Bambino/a</b>	<b>N. parola target satellite segnalata</b>	<b>N. parole diverse dal target segnalate</b>
B1SGA	8	0
B2SGA	11	1
B3SGA	10	0
B4SGA	10	1
B5SGA	11	0
B6SGA	8	0
B7SGA	10	1

B8SGA	11	0
B9SGA	0	0
B10SGA	0	0
B11SGA	9	0
B12SGA	11	0
B13SGA	7	0
B14SGA	10	2
B15SGA	7	0
B16SGA	12	0
<b>TOT</b>	<b>135</b>	<b>5</b>

<i>TEST TORRE DI LONDRA (Max 12 punti)</i>		
<i>Bambino/a</i>	<i>Obiettivi raggiunti con il corretto numero di mosse</i>	<i>Obiettivi raggiunti con più mosse</i>
B1SGA	9	1
B2SGA	4	3
B3SGA	8	1
B4SGA	2	0
B5SGA	9	0
B6SGA	7	0
B7SGA	6	1
B8SGA	5	1
B9SGA	3	7
B10SGA	6	1
B11SGA	6	2
B12SGA	5	7
B13SGA	8	4
B14SGA	7	1
B15SGA	3	0
B16SGA	10	0
<b>TOT</b>	<b>98</b>	<b>29</b>

<b>TEST RIEVOCAZIONE LIBERA DI PAROLE (Max 16 punti)</b>			
<b>Bambino/a</b>	<b>Parole correttamente rievocate</b>	<b>Parole rievocate in ordine</b>	<b>Parole sconosciute rievocate</b>
B1SGA	4	0	1
B2SGA	6	1	1
B3SGA	7	1	2
B4SGA	7	0	1
B5SGA	6	2	3
B6SGA	5	1	0
B7SGA	5	0	2
B8SGA	4	1	2
B9SGA	1	1	0
B10SGA	7	1	2
B11SGA	6	0	1
B12SGA	3	0	1
B13SGA	5	1	1
B14SGA	9	0	0
B15SGA	5	0	3
B16SGA	6	2	3
<b>TOT</b>	<b>86</b>	<b>11</b>	<b>23</b>

<b>SALLY ANNE TEST</b>	
<b>Bambino/a</b>	<b>Risposta</b>
B1SGA	Scatola
B2SGA	Cesta
B3SGA	Cesta
B4SGA	Scatola
B5SGA	Cesta
B6SGA	Scatola
B7SGA	Scatola
B8SGA	Cesta
B9SGA	Scatola
B10SGA	Scatola

B11SGA	Cesta
B12SGA	Scatola
B13SGA	Scatola
B14SGA	Cesta
B15SGA	Cesta
B16SGA	Cesta

<b>TEST COMPRESIONE LESSICALE (Max 45 punti)</b>				
<b>Bambino/a</b>	<b>Target</b>	<b>Distrattore fonologico</b>	<b>Distrattore semantico</b>	<b>Distrattore non correlato</b>
B1SGA	42	1	2	0
B2SGA	42	1	0	2
B3SGA	43	0	1	1
B4SGA	40	3	2	0
B5SGA	43	1	1	0
B6SGA	38	5	2	0
B7SGA	39	2	4	0
B8SGA	44	0	1	0
B9SGA	35	5	4	1
B10SGA	37	2	5	1
B11SGA	40	2	3	0
B12SGA	45	0	0	0
B13SGA	37	4	4	0
B14SGA	41	2	2	0
B15SGA	38	3	4	0
B16SGA	38	3	4	0
<b>TOT</b>	<b>642</b>	<b>34</b>	<b>39</b>	<b>5</b>

<b>TEST PRODUZIONE LESSICALE (Max 45 punti)</b>				
<b>Bambino/a</b>	<b>Risposta fornita senza aiuto</b>	<b>Risposta fornita con aiuto semantico</b>	<b>Risposta fornita con aiuto fonetico</b>	<b>Assenza di risposta fornita</b>
B1SGA	29	5	5	6

B2SGA	37	2	3	3
B3SGA	37	1	7	0
B4SGA	31	4	5	5
B5SGA	38	3	1	3
B6SGA	36	1	4	4
B7SGA	36	3	4	2
B8SGA	39	1	4	1
B9SGA	26	6	7	6
B10SGA	32	4	5	4
B11SGA	35	2	5	3
B12SGA	40	0	2	3
B13SGA	35	4	4	2
B14SGA	38	2	2	3
B15SGA	32	4	5	4
B16SGA	34	2	7	2
<b>TOT</b>	<b>555</b>	<b>44</b>	<b>70</b>	<b>51</b>

### APPENDICE C: SCUOLA AZZURRA

<i>TEST ATTENZIONE SELETTIVA VISIVA (Max 12 punti)</i>		
<i>Bambino/a</i>	<i>N. quadratini target segnati</i>	<i>N. quadratini diversi dal target segnati</i>
B1SA	8	4
B2SA	4	11
B3SA	4	7
B4SA	9	15
B5SA	6	5
B6SA	6	0
B7SA	7	1
B8SA	4	0
B9SA	7	5
B10SA	5	11
B11SA	2	4
B12SA	9	0
B13SA	6	8
B14SA	7	0
B15SA	12	0
B16SA	7	0
<b>TOT</b>	<b>103</b>	<b>71</b>

<i>TEST ATTENZIONE SELETTIVA UDITIVA (Max 12 punti)</i>		
<i>Bambino/a</i>	<i>N. parola target satellite segnalata</i>	<i>N. parole diverse dal target segnalate</i>
B1SA	11	0
B2SA	11	0
B3SA	9	0
B4SA	12	0
B5SA	11	0
B6SA	12	0
B7SA	12	0

B8SA	11	0
B9SA	11	1
B10SA	11	0
B11SA	10	0
B12SA	12	0
B13SA	12	0
B14SA	9	0
B15SA	12	0
B16SA	12	0
<b>TOT</b>	<b>178</b>	<b>1</b>

<i>TEST TORRE DI LONDRA (Max 12 punti)</i>		
<i>Bambino/a</i>	<i>Obiettivi raggiunti con il corretto numero di mosse</i>	<i>Obiettivi raggiunti con più mosse</i>
B1SA	7	5
B2SA	5	4
B3SA	9	3
B4SA	8	2
B5SA	5	5
B6SA	5	3
B7SA	9	1
B8SA	6	3
B9SA	6	4
B10SA	9	0
B11SA	6	1
B12SA	7	2
B13SA	5	2
B14SA	8	1
B15SA	11	1
B16SA	9	1
<b>TOT</b>	<b>115</b>	<b>38</b>

<b>TEST RIEVOCAZIONE LIBERA DI PAROLE (Max 16 punti)</b>			
<b>Bambino/a</b>	<b>Parole correttamente rievocate</b>	<b>Parole rievocate in ordine</b>	<b>Parole sconosciute rievocate</b>
B1SA	6	2	2
B2SA	4	0	1
B3SA	5	1	2
B4SA	7	0	4
B5SA	6	1	3
B6SA	7	0	3
B7SA	9	1	4
B8SA	6	0	3
B9SA	5	2	1
B10SA	9	1	3
B11SA	4	2	0
B12SA	8	4	2
B13SA	7	3	2
B14SA	4	1	1
B15SA	5	1	2
B16SA	7	0	1
<b>TOT</b>	<b>99</b>	<b>19</b>	<b>34</b>

<b>SALLY ANNE TEST</b>	
<b>Bambino/a</b>	<b>Risposta</b>
B1SA	Cesta
B2SA	Scatola
B3SA	Scatola
B4SA	Scatola
B5SA	Scatola
B6SA	Scatola
B7SA	Scatola
B8SA	Cesta
B9SA	Cesta
B10SA	Cesta

B11SA	Scatola
B12SA	Cesta
B13SA	Cesta
B14SA	Scatola
B15SA	Cesta
B16SA	Scatola

<b>TEST COMPRESIONE LESSICALE (Max 45 punti)</b>				
<b>Bambino/a</b>	<b>Target</b>	<b>Distrattore fonologico</b>	<b>Distrattore semantico</b>	<b>Distrattore non correlato</b>
B1SA	44	1	0	0
B2SA	39	3	2	1
B3SA	42	1	2	0
B4SA	38	3	4	0
B5SA	35	4	5	1
B6SA	40	2	3	0
B7SA	41	3	1	0
B8SA	39	3	3	0
B9SA	39	3	3	0
B10SA	43	0	1	1
B11SA	41	3	1	0
B12SA	44	0	1	0
B13SA	44	0	1	0
B14SA	36	6	2	1
B15SA	41	2	1	1
B16SA	43	2	0	0
<b>TOT</b>	<b>649</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>5</b>

<b>TEST PRODUZIONE LESSICALE (Max 45 punti)</b>				
<b>Bambino/a</b>	<b>Risposta fornita senza aiuto</b>	<b>Risposta fornita con aiuto semantico</b>	<b>Risposta fornita con aiuto fonetico</b>	<b>Assenza di risposta fornita</b>

B1SA	39	4	2	0
B2SA	37	1	5	2
B3SA	37	3	3	2
B4SA	25	2	13	5
B5SA	28	0	9	8
B6SA	38	1	1	5
B7SA	37	2	4	2
B8SA	37	0	4	4
B9SA	35	3	5	2
B10SA	39	0	3	3
B11SA	33	2	4	6
B12SA	41	2	2	0
B13SA	35	5	4	1
B14SA	33	2	4	6
B15SA	31	6	3	5
B16SA	32	8	2	3
<b>TOT</b>	<b>557</b>	<b>41</b>	<b>68</b>	<b>54</b>

## APPENDICE D: CONFRONTO PUNTEGGI

<b>TEST ATTENZIONE SELETTIVA VISIVA</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>N. quadratini target segnati</i>	98	103
<i>N. quadratini diversi dal target segnati</i>	88	71

<b>TEST ATTENZIONE SELETTIVA Uditiva</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>N. parola target satellite segnalata</i>	135	178
<i>N. parole diverse dal target segnalate</i>	5	1

<b>TEST TORRE DI LONDRA</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>Obiettivi raggiunti con il corretto numero di mosse</i>	98	115
<i>Obiettivi raggiunti con più mosse</i>	29	38

<b>TEST RIEVOCAZIONE LIBERA DI PAROLE</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>Parole correttamente rievocate</i>	86	99
<i>Parole rievocate in ordine</i>	11	19
<i>Parole sconosciute rievocate</i>	23	34

<b>SALLY ANNE TEST</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>Risposta cesta</i>	8	7
<i>Risposta scatola</i>	8	9

<b>TEST COMPRENSIONE LESSICALE</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>Target</i>	642	649
<i>Distrattore fonologico</i>	34	36
<i>Distrattore semantico</i>	39	30
<i>Distrattore non correlato</i>	5	5

<b>TEST PRODUZIONE LESSICALE</b>	Scuola G. Appiani	Scuola Azzurra
<i>Risposta fornita senza aiuto</i>	555	557
<i>Risposta fornita con aiuto semantico</i>	44	41
<i>Risposta fornita con aiuto fonetico</i>	70	68
<i>Assenza di risposta</i>	51	54

## BIBLIOGRAFIA

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue: crescere parlando più di una lingua*. Raffaello Cortina Editore.

Abdelilah-Bauer, B. (2013). *Guida per genitori di bambini bilingui*. Raffaello Cortina Editore.

Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242–275. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>

Abutalebi, J., & Green, D. (2008). Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies. *Language and Cognitive Processes*, 23, 557–582.

Abutalebi, J., Guidi, L., Borsa, V., Canini, M., Della Rosa, P. A., Parris, B. A., & Weekes, B. S. (2015). Bilingualism provides a neural reserve for aging populations. *Neuropsychologia*, 69, 201-210.

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of educational research*, 80(2), 207-245.

Aglioti, S. M., & Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del Linguaggio*. Il Mulino.

Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., ... & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938-1944.

Alladi, S., Bak, T. H., Mekala, S., Rajan, A., Chaudhuri, J. R., Mioshi, E., ... & Kaul, S. (2016). Impact of bilingualism on cognitive outcome after stroke. *Stroke*, 47(1), 258-261.

Al-Amri, M. (2013). Effects of bilingualism on personality, cognitive and educational developments: A historical perspective. *American Academic & Scholarly Research Journal*, 5(1).

Angeloni, M. (2012, 19 marzo). *Vantaggi e svantaggi del bilinguismo prescolare - Analisi di un caso concreto: l' "Asilo Italiano" a Berlino*. Comites Hannover – Comitato degli italiani all'estero. <http://comites-hannover.blogspot.com/2012/03/manuela-angeloni-vantaggi-e-svantaggi.html>

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82–90. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0871-82>

Ausubel, D. P., Sullivan, E. V., & Ives, S. W. (1980). *Theory and problems of child development*. NY; Grune & Statton.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *The psychology of learning and motivation*, Vol. 8, 47– 89.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed). Multilingual Matters.

Balboni, P. E. (A c. Di). (1996). *Educazione bilingue*. Guerra.

Balboni, P. E. (1998). Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozione da definire. *Bulletin suisse de linguistique applique*, 67, 19-29.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach* (1st ed). Multilingual Matters.

Barsalou, L. W., Breazeal, C., & Smith, L. B. (2007). Cognition as coordinated non-cognition. *Cognitive Processing*, 8(2), 79–91. <https://doi.org/10.1007/s10339-007-0163-1>

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique: le développement lexical précoce. *L'acquisition du langage*, 1, 137-168.

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. S. (1991). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms* (Vol. 20). Cambridge University Press.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1976). Sensorimotor performatives. *Language and context*, 49-69.

Baum, S., & Titone, D. (2014). Moving toward a neuroplasticity view of bilingualism, executive control, and aging. *Applied Psycholinguistics*, 35(5), 857–894. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000174>

Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic principles*. Tieto.

Bedore, L. M., Peña, E. D., Garcia, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual versus monolingual scoring: When does it make a difference? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 188–200.

Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48(3), 1009-1018. <https://doi.org/10.2307/1128353>

Berti, A., & Làdavas, E. (1995). *Neuropsicologia. Il Mulino*.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (A c. Di). (2006). *The handbook of bilingualism*. Blackwell Pub.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2004). Language e Literacy Development. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Cur.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577-601). Blackwell Pub.

Bialystok, E., & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(1), 35–44. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000139>

Bialystok, E., Anderson, J., Grundy, J. (2018). Interpreting Cognitive Decline in the Face of Cognitive Reserve: Does Bilingualism Affect Cognitive Aging? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1-20

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 34, 859–873.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464.

Bilinguismo per gioco (2012, 29 febbraio). *Imparare una seconda lingua, quando è troppo tardi?* <https://bilinguepergioco.com/2012/02/29/imparare-una-seconda-lingua-quando-e-troppo-tardi/>

Bishop, D. V., Mogford-Bevan, K. (A c Di) (1988). *Language development in exceptional circumstances*. Churchill Livingstone.

Bisiacchi, P. S., Cendron, M., Gugliotta, M., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2005). *BVN 5-11 Batteria di Valutazione Neuropsicologica per l'età Evolutiva* (Vol. 1, pp. 1-324). Erickson.

Bisiacchi, P. S., Lonciari, I., & Liguoro, S. (1997). *Approccio neuropsicologico ai disturbi cognitivi in età evolutiva: proposta di uno strumento di valutazione*. Cedam.

Blancke, S., Boudry, M., & Pigliucci, M. (2017). Why do irrational beliefs mimic science? The cultural evolution of pseudoscience. *Theoria*, 83(1), 78-97.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Co.

Bonifacci, P. (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Carocci editore.

Bonifacci, P., & Bellocchi, S. (2014). Bambini bilingui a scuola. *Psicologia e scuola*, 1-2, 50-57

Bonifacci, P., Cappello, G., & Bellocchi, S. (2012). Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo. *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 5, 7-21.

Bonifacci, P., Giombini, L., Bellocchi, S., & Contento, S. (2011). Speed of processing, anticipation, inhibition and working memory in bilinguals. *Developmental Science*, *14*, 256–269.

Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*, *65*(1), 33–69. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00040-1)

Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, *2*(1), 29–49. [https://doi.org/10.1207/S15327078IN0201\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327078IN0201_3)

Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2003). Early language differentiation in bilingual infants. *Trends in bilingual acquisition*, 71-93.

Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: Studies in psychology of knowing* (1st ed.). W.W. Norton & Company.

Burelli, A., Fabbro, F., Pavatti, P., Pertot, S., Schiavi Fachin, S., Sorace, A. (2013). Crescere con più lingue: i consigli degli esperti, le opportunità per i bambini e le loro famiglie. *ARLeF*. <https://arlef.it/app/uploads/2021/08/cressi-modifica-2021.pdf>

Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, *21*(3), 343–348. <https://doi.org/10.1177/0956797609360758>

Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, *7*(1), 95–112. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632>

Byers-Heinlein, K., Morin-Lessard, E., & Lew-Williams, C. (2017). Bilingual infants control their languages as they listen. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*(34), 9032-9037.

Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino.

Carringer, D. C. (1974). Creative thinking abilities of mexican youth: The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5(4), 492–504.  
<https://doi.org/10.1177/002202217400500409>

Chomsky, N. (1953). Systems of syntactic analysis. *Journal of Symbolic Logic*, 18(3), 242–256.  
<https://doi.org/10.2307/2267409>

Comeau, L., Genesee, F., & Lapaquette, L. (2003). The Modeling Hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism*, 7(2), 113–126.  
<https://doi.org/10.1177/13670069030070020101>

Comeau, L., Genesee, F., & Mendelson, M. (2010). A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language*, 30(3–4), 354–374.  
<https://doi.org/10.1177/0142723710370530>

Conboy, B. T., & Thal, D. J. (2006). Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77(3), 712–735.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x>

Contento, S. (2010). *Crescere nel bilinguismo: Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Carocci.

Cordin, P. (2017, 13 novembre). *Intervista a Patrizia Cordin di Bilinguismo Conta* (Intervista di C. Adamo). Openminds. <https://www.open-minds.it/blog/intervista-patrizia-cordin/>

Coulmas, F. (2018). *An introduction to multilingualism: Language in a changing world*. Oxford University Press.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70, 89.

- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day «wild child»*. Academic Press.
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: fondamenti di glottodidattica*. Utet.
- Daloiso, M., & Favaro, L. (2012). Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età. *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.
- Davidson, D., & Tell, D. (2005). Monolingual and bilingual children's use of mutual exclusivity in the naming of whole objects. *Journal of experimental child psychology*, 92(1), 25-45.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411–424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- Diaz, R. M. (1983). Chapter 2: Thought and two languages: the impact of bilingualism on cognitive development. *Review of Research in Education*, 10(1), 23–54. <https://doi.org/10.3102/0091732X010001023>
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. European Commission. *Education and Culture, Culture and Communication Multilingualism Policy*.
- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J. E., & Bialystok, E. (2008). The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals. Evidence From Bimodal Bilinguals. *Psychological Science*, 19, 1201-1206.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 19–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160>

European Commission. (2011). Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook. European Commission

Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Astrolabio Ubaldini.

Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Astrolabio Ubaldini.

Fabiano-Smith, L., & Barlow, J. A. (2010). Interaction in bilingual phonological acquisition: Evidence from phonetic inventories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/13670050902783528>

Favaro, L. (2016). Verso l'insegnamento precoce. *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, 87-94.

Fernald, A., & Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), 104–113. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.1.104>

Fillmore, L. W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S. Y. Wang (Cur.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203-228). Academic Press.

Firpo, E., & Sanfelici, L. (2016). *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. LED Edizioni Universitarie Lettere Economia Diritto – LCMLingue Culture Mediazioni. <https://www.ledonline.it/LCM/allegati/805-visione-eteroglossica-bilinguismo>

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. *Structural/process theories of complex human behavior*, 213-245.

Fleta, T. (2012). Factors Concerning Early EFL Learning at School. *IATEFL Young Learners & Teenagers SIG C&TS*, 18-19.

- Francescato, G. (1975). *Il linguaggio infantile: strutturazione e apprendimento*. Einaudi.
- Freddi, G. (1994). *Fondamenti di glottodidattica*. Utet Libreria
- Garraffa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Carocci.
- Genesee, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. *Multilingual Matters*, 204-228.
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research on Learning*, 2(2), 1-21.
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 56(1), 6–15. <https://doi.org/10.1037/a0038599>
- Genesee, F., & Geva, E. (2006). Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In D. August & T. Shanahan (Cur.), *Developing literacy in second language learners. Report of the National Literacy Panel on Minority-Language Children and Youth* (pp. 175–184). Erlbaum.
- Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17(4), 427–442. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008183>
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611–631. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009971>
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/S1366728903001007>
- Graham, C. (1981). Parental strategies for developing bilingualism in children. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium* (Vol. 7, No. 1).

Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (1992). *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. Bilinguisme et biculturalisme. Théorie et pratiques professionnelles. Actes du 2° colloque d'orthophonie/logopédie*, Neufchâteau.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.

Grosjean, F. (2015). *Bilinguismo. Miti e realtà*. Mimesis.

Grüter, T., & Paradis, J. (A. c. Di). (2014). *Input and experience in bilingual development*. John Benjamins Publishing Company.

Guimond, S., & Palmer, D. L. (1993). Developmental changes in ingroup favouritism among bilingual and unilingual francophone and anglophone students. *Journal of Language and Social Psychology*, 12(4), 318–351. <https://doi.org/10.1177/0261927X93124004>

Hagège, C. (1992). *Le souffle de la langue*. Odile Jacob.

Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1342–1352.

Hamers, J. F., & Blanc, H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.

Harding, E., & Riley, P. (1986). *The bilingual family : a handbook for parents*. Cambridge University press.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27.

Hornby, P. A. (1977). *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press.

Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43(4), 1390-1400. <https://doi.org/10.2307/1127524>

Imedadze, N. V. (1967). On the psychological nature of child speech formation under condition of exposure to two languages. *International Journal of Psychology*, 2(2), 129–132. <https://doi.org/10.1080/00207596708247209>

Jernigan, C. (2015). *Family language learning: learn another language, raise bilingual children* (Vol. 19). Multilingual Matters.

Jespersen, O. (1922). *Language : its nature, development and origin*. George Allen.

Kamide, Y., Altmann, G. T. M., & Haywood, S. L. (2003). The time-course prediction in incremental sentence processing: Evidence from anticipatory eye movements. *Journal of Memory and Language*, 49, 133–156.

Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R. A., & Engle, R. W. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.169>

Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 187–199.

Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241–261. <https://doi.org/10.2167/ijm099.0>

- Kenyeres, A. (1938). Comment une petite Hongroise apprend le français. *Archives de psychologie*.
- Kessler, C., & Quinn, M. E. (1981). Bilingualism and science problem-solving ability. *On TESOL*, 80, 79-87.
- King, K. A., & Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language* (1st ed). Collins.
- Kovács, Á. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12(1), 48–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00742.x>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Elsevier.
- Kroh, A. (2000). *L'aventure du bilinguisme*. Editions L'Harmattan
- Kveraga, K., Ghuman, A. S., & Bar, M. (2007). Top-down predictions in the cognitive brain. *Brain and Cognition*, 65(2), 145–168. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2007.06.007>
- Lambert, W. E., Havelka, J., & Gardner, R. C. (1959). Linguistic manifestations of bilingualism. *The American Journal of Psychology*, 72(1), 77-82. <https://doi.org/10.2307/1420213>
- Lambert, W. E., Peal, E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Lambert, W.E., Just, M., Segalowitz, N. (1970). Some cognitive consequences of following the curricula of Grades One and Two in foreign language. *Georgetown Monograph Series on Language and Linguistics*, 23, 229-279.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford University Press.
- Leopold, W. F. (1970). Speech development of a bilingual child: A linguist's record. Arms Pr Inc.

Marini, A., & Levorato, M. C. (A c Di) (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva*. Erickson.

Lew-Williams, C., & Fernald, A. (2010). Real-time processing of gender-marked articles by native and non-native Spanish speakers. *Journal of Memory and Language*, 63(4), 447–464. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.07.003>

Lowry, L. (2015). Bilingualism in young children: Separating fact from fiction. *The Hanen Centre*.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58–77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>

Maneva, B., & Genesee, F. (2002). *Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition*. Boston University Conference on Language Development 26, Proceedings. Cascadilla Press.

Marchman, V. A., Fernald, A., & Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish–English bilinguals. *Journal of Child Language*, 37(4), 817–840.

Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C., & Dale, P. S. (2004). The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners. *Developmental Science*, 7(2), 212–224. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00340.x>

Marconi, L., Otto, M., Pesenti, E., Ratti, D., & Tavella, M. (1993). *Il lessico elementare. Dati statistici sull'italiano letto e scritto dai bambini delle elementari*. Zanichelli.

Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20(2), 121–157. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(88\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0010-0285(88)90017-5)

Mehler, J., Jusczyk, P. W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143–178.

Moretti, B., Antonini, F. (1999). Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia. *Osservatorio linguistico della Svizzera italiana*.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.

Nazzi, T. (2000). Language discrimination by english-learning 5-month-olds: Effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory and Language*, 43(1), 1–19. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2698>

Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language Learning*, 46(3), 439–464. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01243.x>

Nicoladis, E., & Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language*, 20(58), 003–028. <https://doi.org/10.1177/014272370002005801>

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001896>

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J Davidson, G. E. Schwartz & D. Shapiro (Cur.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory*. Plenum.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.

Oller, D. K., Eilers, R. E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of child language*, 24(2), 407-425.

Orioles, V. (n.d.). Il bilinguismo. <http://www.orioles.it/materiali/pn/bilinguismo.pdf>

Orsolini, M. (2000). *Il suono delle parole: percezione e conoscenza del linguaggio nei bambini*. La Nuova Italia.

Overbake, M., Van (1972). *Introduction au problème du bilinguisme*. Fernand Nathan.

Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>

Paradis, J., & Sorenson, D. T. (2009). *Differentiating between English L2 children with typical and impaired language development*. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development.

Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French-english bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 113–127. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))

Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual language development and disorders. *A handbook on bilingualism and second language learning*, 2.

Paradis, J., Nicoladis, E., & Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 245–261. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000365>

Patterson, J. L., & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual Lexical Development: Influences, Contexts, and Processes. In B. A. Goldstein (Cur.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77–104). Paul H. Brookes Publishing Co..

Pearson, B. Z. (2008). *Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents* (1st edition). Living Language.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51–87. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x>

Peterson, J., Marinova-Todd, S. H., & Mirenda, P. (2012). Brief report: An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1499–1503.

Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of child language*, 28(2), 453-496.

Piaget, J., Inhelder, B., & Andreis, C. (1982). *La psicologia del bambino*. Einaudi.

Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency: Dual language exposure and bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834–1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26, 242–254.

Riches, C., & Genesee, F. (2006). Cross-linguistic and cross-modal aspects of literacy development. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders & D. Christian (Cur.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64–108). Cambridge University Press.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion.

Sachs, J., Johnson, M. (1976). Language development in a hearing child of deaf parents. *Baby talk and infant speech (Neurolinguistics 5)*, 246-252.

Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, 14(1), 25–38. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x>

Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. UTET libreria.

Santipolo, M. (2012). *Educare I bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Pensa MultiMedia Editore.

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Multilingual Matters Ltd.

Sauve, D., & Genesee, F. (2000, March). *Grammatical constraints on child bilingual code-mixing*. Paper presented at the annual conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada.

Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317–320. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x>

Schiavi Fachin, S. (1984). Quale bilinguismo per gli sloveni della provincia di Udine? *Ce fastu*, 60, 111-130.

Schiff-Myers, N. (2013). Hearing children of deaf parents. In D. Bishop & K. Mogford (Cur), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 47-61). Psychology Press.

Sebastián-Gallés, N., Albareda-Castellot, B., Weikum, W. M., & Werker, J. F. (2012). A bilingual advantage in visual language discrimination in infancy. *Psychological Science*, 23(9), 994–999. <https://doi.org/10.1177/0956797612436817>

Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, 298(1089), 199-209.

Siegal, M., Iozzi, L., & Surian, L. (2009). Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*, 110(1), 115–122. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.11.002>

Siegal, M., Surian, L., Matsuo, A., Geraci, A., Iozzi, L., Okumura, Y., & Itakura, S. (2010). Bilingualism accentuates children's conversational understanding. *PLoS ONE*, 5(2), e9004. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0009004>

Sorace, A. (2010). Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. *Università di Edimburgo*. [https://r1.unitn.it/bilinguismoconta/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue\\_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf](https://r1.unitn.it/bilinguismoconta/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf)

Spini, S. (1982). *L'educazione linguistica del bambino*. La Scuola.

Stern, N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri.

Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *The Lancet Neurology*, 11(11), 1006–1012. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(12)70191-6)

Tabors, P. O. (1987). *The development of communicative competence by second language learners in a nursery school classroom: An ethnolinguistic study*. Harvard University.

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>

- Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Armando.
- Titone, R. (1996). *La personalità bilingue : caratteristiche psicodinamiche*. Bompiani.
- Tomasello, M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Cortina.
- Tosi, A. (1983). *Immigration and Bilingual Education: A Case Study of Movement of Population, Language Change and Education in the Eec*. Janus Book Pub/Alemanya Pr
- Trasatti, M. (2022, 14 luglio). *Il paradigma della falsa credenza*. State of mind – Il giornale delle scienze psicologiche. <https://www.stateofmind.it/2022/07/falsa-credenza-teoria-mente/>
- Vallar, G. (1996). I fondamenti metodologici della neuropsicologia. In G. Denes e L. Pizzamiglio (Cur), *Manuale di neuropsicologia. Normalità e patologia dei processi cognitivi*. Zanichelli.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo: Terza edizione*. UTET Università.
- Vicari, S., Marotta, L., & Luci, A. (2007). *TFL Test Fono-lessicale. Valutazione delle abilità lessicali in età prescolare*. Edizioni Erickson.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Giunti editore.
- Weikum, W. M., Vouloumanos, A., Navarra, J., Soto-Faraco, S., Sebastián-Gallés, N., & Werker, J. F. (2007). Visual language discrimination in infancy. *Science*, 316(5828), 1159–1159. <https://doi.org/10.1126/science.1137686>
- Weinreich, U., Cardona, G. R., Orioles, V. (2008). *Lingue in contatto* (Nuova ed. / a cura di Vincenzo Orioles). UTET.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Yang, H., Yang, S., Ceci, S. J., & Wang, Q. (2005). Effects of bilinguals' controlled-attention on working memory and recognition. *Cornell University*

Zmarich, C., Pinton, A., Lena, L., Marotta, L., & Caselli, M. C. (2014). Lo sviluppo fonetico-fonologico nell'acquisizione di L1 e di L2. *Marotta, L*, 87-124.

## SITOGRAFIA

Aforismi

<https://aforismi.meglio.it/aforisma.htm?id=e7b1>

CIMec – Centro Interdipartimentale Mente/Cervello

<https://www.cimec.unitn.it/>

Collins Dictionary

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bilingualism>

De Mauro Dizionario

<https://dizionario.internazionale.it/parola/bilinguismo>

Garzanti linguistica

<https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=bilinguismo>

Reggio Children Approach

<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>

Sabatini Coletti Dizionario

[https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/B/bilinguismo.shtml?refresh\\_ce](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/B/bilinguismo.shtml?refresh_ce)

Scuola Azzurra

<https://www.scuolaazzurra.com/>

Treccani Vocabolario

<https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo/>



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia  
e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

RITRATTO D'AUTORE

Relatore: Giuliana De Vecchi

Laureanda: Giulia Zamperin

Matricola: 1202306

Anno accademico: 2022/2023

## INDICE

Introduzione.....	1
La rappresentazione grafica corporea: quali fondamenti?.....	2
<i>Ispirazione e aspirazione artistica</i> .....	2
<i>I bambini disegnano ciò che vedono o ciò che sentono?</i> .....	3
<i>Collocazione della rappresentazione corporea</i> .....	4
<i>Le piccole conquiste della rappresentazione grafica corporea</i> .....	4
<i>Le linee tracciate dalla normativa</i> .....	5
Il punto iniziale dal quale tracciare una linea.....	7
<i>Fotografia di una scuola essenza di una missione</i> .....	7
<i>La rappresentazione grafica corporea nel disegno territoriale</i> .....	8
<i>Una sezione di 21 corpi</i> .....	8
<i>Tabella descrittiva</i> .....	10
<i>Istogramma sulla rappresentazione grafica di sé stessi</i> .....	12
<i>Grafico a torta sull'esecuzione del percorso motorio</i> .....	12
Il disegno mentale si fa realtà.....	13
<i>La metodologia tracciata</i> .....	18
Esiti, valutazioni e realizzazioni finali.....	19
<i>Tabella descrittiva</i> .....	19
<i>Autoritratti pre e post intervento</i> .....	23
<i>I 3 sguardi della valutazione</i> .....	25
Opere documentate che restano.....	29
Il mio autoritratto.....	29
<i>Le competenze di un'insegnante che è ma che sarà sempre in divenire</i> .....	30
Riferimenti.....	32
<i>Bibliografia</i> .....	32
<i>Fonti normative</i> .....	32
<i>Sitografia</i> .....	32
<i>Documentazione scolastica</i> .....	33

## INTRODUZIONE

Il percorso di Tirocinio vissuto ci ha fatto scoprire gradualmente tutte le dinamiche e le dimensioni che intercorrono nella professione docente, unendole in quest'ultima esperienza. La progettazione a partire da un'osservazione mirata e dettagliata mediante strumenti ad hoc, la conduzione di un intervento didattico, la valutazione basata su uno sguardo trifocale, la contestualizzazione dell'azione didattica in un'ottica di sistematicità e collegamento con il territorio costituiscono la prova e la conquista finale di questo viaggio.

In questa ultima annualità ho deciso di tornare nella sede in cui ho svolto il mio primo vero Tirocinio Universitario e la mia prima vera esperienza lavorativa in ambito scolastico, lasciandomi nuovamente guidare dalla medesima Mentore di allora. Si tratta di una scelta non determinata dalla ricerca della convenienza e comodità, ma anzi dalla volontà di mettersi alla prova, di avere un paragone oggettivo sulla mia crescita e miglioramento rispetto agli inizi, di ideare una progettazione realmente calata nel contesto e a misura di sezione, per la quale le sole 30 ore di osservazione sarebbero state insufficienti. Indubbiamente il ritorno a una realtà conosciuta e già sperimentata, abitata da volti familiari, mi ha conferito sicurezza e serenità da un lato, ma dall'altro ha insinuato in me la consapevolezza di dover dimostrare molto, un salto di qualità e una maturità superiore.

Nei capitoli successivi il lettore potrà cogliere innanzitutto una ragionata base teorica che sostiene le mie scelte progettuali, accompagnata da un'osservazione accurata del contesto, la quale non si sofferma esclusivamente sulla sezione in sé, ma cerca di cogliere la sistematicità dell'istituzione scolastica con i suoi progetti e il collegamento con il territorio. Successivamente sarà condivisa l'esperienza di conduzione in tutte le sue sfaccettature inerenti le metodologie didattiche e verranno discussi gli esiti uniti alle valutazioni. Infine verrà riportata una conclusiva riflessione sulle mie consapevolezze di oggi.

## LA RAPPRESENTAZIONE GRAFICA CORPOREA: QUALI FONDAMENTI?

La necessità di ancorare in maniera profonda e precisa la mia progettazione alla teoria deriva indubbiamente da una maturità e modus operandi oramai acquisiti e interiorizzati, ma anche dalla particolarità dell'argomento, caratterizzato da molte zone d'ombra e dalla mancanza di una linearità di pensiero. Infatti l'esistenza di varie teorie e visioni anche opposte sul disegno infantile e la rappresentazione della figura umana e le necessarie implicazioni psicologiche che il prodotto grafico infantile porta con sé, non di mia competenza e non soggette a una valutazione oggettiva, hanno fatto emergere delle criticità sulla reale validità di una progettazione inerente la rappresentazione grafica corporea. Tuttavia questi dubbi e perplessità, anziché farmi desistere, mi hanno invece incuriosita, rendendomi desiderosa di approfondire e trovare giustificazioni e fondamenti teorici validi, ponendo il mio intervento anche in un'ottica di "verifica" delle varie teorie.

### *Ispirazione e aspirazione artistica*

L'idea di incanalare la mia attenzione e le mie risorse sulla rappresentazione grafica corporea è derivata da una perfetta concomitanza tra pratica e teoria, tra la concretezza del Tirocinio Diretto e le conoscenze acquisite dai Corsi Universitari.

Durante la mia osservazione e i primi approcci con la sezione, guidata dalla curiosità di scoprire i loro interessi e le loro aspirazioni, spontaneo è stato analizzare l'album personale del disegno libero di ciascun bambino. In essi avevo riscontrato la presenza predominante e una consistente ricorrenza della figura umana, la loro voglia di immortalare graficamente loro stessi e le loro esperienze di vita. Inoltre a seguito di diversi scambi comunicativi con la Mentore erano emersi l'interesse e la ripromessa di quest'ultima di trattare il corpo umano nei suoi diversi elementi costituenti. Oltre a ciò, ulteriore spinta era scaturita dall'aver trattato questo argomento precedentemente col docente M. C. Piva durante il suo corso di "Educazione artistica e mediale", grazie al quale avevo appreso l'esistenza di fasi universali provenienti dagli studi della psicologa americana Rhoda Kellog, conoscenza che mi aveva permesso poi di scrutare con occhi più consapevoli e puntuali le diverse tipologie di figura umana osservate negli album della sezione. Tra il 1948 e il 1966 la dottoressa Kellog accolse un milione di disegni di bambini fra i 2 e i 4 anni, dimostrando che lo scarabocchio è un gesto universale che appare simile in tutte le culture e a tutte le latitudini. Inoltre, ella catalogò 20 scarabocchi di base, definendoli le strutture portanti del disegno, dai quali avrebbe origine la figura umana che attraversa appunto fasi generali universali, anch'esse ritrovabili in qualsiasi cultura a qualsiasi latitudine, in quanto tutti i bambini mettono in

atto gli stessi strumenti cognitivi, partono quindi da strutture semplici per arrivare a gestire strutture più complesse. (Piva M.C., 2021)

### *I bambini disegnano ciò che vedono o ciò che sentono?*

Studiando vari autori e le loro teorie si nota la coesistenza di due visioni opposte sul modo di intendere il disegno infantile: il bambino disegna soltanto ciò che "sa", ossia esprime quanto conosce della realtà, e il bambino disegna ciò che "sente", ovvero l'esperienza che vive nel rapporto con il reale.

Geogers-Henri Luquet, storico e filosofo francese, definisce il disegno infantile come funzione essenziale rappresentativa, per cui il bambino è mosso da un'intenzione realistica e interessato prevalentemente ai disegni figurativi: egli identifica così una teoria stadiale composta da quattro diverse fasi e livelli di rappresentazione grafica, ossia realismo fortuito, realismo mancato (interessa maggiormente il periodo prescolastico dai 4 ai 6 anni), realismo intellettuale e realismo visivo. (Piva M.C., 2021)

Rudolf Arnheim (2016), scrittore, storico dell'arte e psicologo tedesco, invece afferma che i disegni sono delle invenzioni che mettono insieme la reciproca azione e reazione tra concetti percettivi e rappresentativi per dare un messaggio comunicativo, non realistico. Arnheim sostiene che non si debba confondere la visione oculare con la proiezione fotografica in quanto hanno degli elementi che le distinguono: l'essere umano non è una macchina fotografica pensante e per capire la natura della rappresentazione visuale è necessario pensarci come inventori del mondo in cui viviamo. Egli insegna che bambini e primitivi rappresentano e rappresentavano veramente ciò che vedono e vedevano in quanto non vi è deformazione prospettica e la gestione dello strumento e del medium è basata sui caratteri suscettibili di generalizzazioni, non sui particolari. Conclude precisando che dire che il bambino disegna ciò che vede non equivale a dire che il bambino vede come disegna.

Seguendo tale ragionamento, Piaget e Inhelder (1970) inquadrano il disegno all'interno di un complesso di condotte che implicano la comparsa della cosiddetta funzione semiotica, funzione che permette la rappresentazione mentale di un oggetto o di un avvenimento assente. In particolare, secondo i due autori è possibile distinguere cinque condotte durante la crescita del bambino, che appaiono più o meno simultaneamente, secondo un ordine di complessità crescente: imitazione differita, gioco simbolico, disegno, immagine mentale, evocazione verbale. Il disegno, quindi, si inserisce a metà strada tra il gioco simbolico, che esprime l'assimilazione del reale ai bisogni del bambino, e l'immagine mentale, con la quale, al contrario, divide lo sforzo d'imitazione del reale. Ciò consente di arrivare alla conclusione che il disegno è una forma della

funzione semiotica che esprime contemporaneamente, il "sentire" (attraverso il gioco) ed il "sapere" (attraverso l'imitazione) del bambino.

### *Collocazione della rappresentazione corporea*

Si tratta di un viaggio costituito da diverse fasi che si completano e si arricchiscono a vicenda. La discriminazione cinestetica, mediante la quale si percepiscono le varie posizioni nello spazio e i movimenti, unita allo schema corporeo, ossia la rappresentazione cognitiva, la consapevolezza della posizione e dell'estensione del corpo nello spazio e dell'organizzazione gerarchica dei singoli segmenti corporei, formano la coscienza di sé definita *“come la capacità di riconoscere e controllare il corpo nella sua unità e nelle sue singole parti e sulla quale si costruisce l'immagine di sé ... Questa presa di coscienza avviene per stadi evolutivi e si costruisce gradualmente fin dai primi mesi di vita attraverso il dialogo tonico , il movimento fusionale con la figura di riferimento, le sensazioni esterne che arrivano attraverso i famosi cinque sensi e poi progressivamente con l'autonomia di movimento, l'esplorazione e la scoperta del mondo, in cui entrano in gioco la maturazione neurologica, cognitiva e psichica in genere”*. (Pento G., 2020, p. 64) La costruzione della coscienza corporea è accompagnata dalla conoscenza cognitiva dove il bambino incontra il corpo nelle sue varie parti, sa dove si trovano e che funzioni hanno. La tappa ulteriore è appunto poi quella della rappresentazione, frutto dell'elaborazione mentale di ciò che proviene dalla coscienza e dalla conoscenza, che riassume tutto ciò che è passato per il corpo e che attraverso la mente può essere ritrasmesso. Percezione, coscienza, conoscenza e rappresentazione compongono insieme l'unità del vissuto corporeo, o meglio l'immagine corporea, descrivibile come la percezione interna del proprio corpo e dell'unità indivisibile della persona nella quale convergono le dimensioni anatomo-morfologica, cognitiva, psichico-emozionale, sociale, etica e culturale. Considerato che non esiste emozione senza relativa manifestazione fisica e che attraverso il corpo prendiamo coscienza delle emozioni, l'esperienza non si realizza solo a livello percettivo ma anche e soprattutto a livello emotivo, per cui è ragionevole affermare che l'immagine corporea rappresenta lo stile e il senso della biografia di ciascuno, diventando anche immagine di sé. (Pento G., 2020)

### *Le piccole conquiste della rappresentazione grafica corporea*

Partendo dal presupposto sopra esposto, lavorando sulla percezione, ossia gli schemi corporei, la coscienza e la conoscenza, il risultato atteso era un cambiamento, un'evoluzione, nella rappresentazione grafica di sé da parte di ciascun alunno, influenzando così anche l'immagine corporea.

Verso i 3 anni il bambino giunge ai primi rudimenti della rappresentazione illustrando di sé un cerchio o una figura chiusa, interpretabile a livello di conoscenza come la testa al cui interno collocare occhi, bocca e naso e a livello di coscienza come “spazio dentro” separato da uno “spazio fuori”. Le mani e i piedi rappresentano tutte le vie di comunicazione verso l'esterno e dall'esterno verso il bambino stesso come anche successivamente l'aggiunta dell'asse corporeo alla rappresentazione, e quindi la sua individuazione, permette la suddivisione dello spazio nelle sue componenti topologiche (nozioni importanti apprese appunto alla Scuola dell'Infanzia). Verso gli 8-9 anni il processo di rappresentazione si completa e di conseguenza lo spazio diventa indipendente dal corpo che lo individua. (Pento G., 2020)

Ancora più dettagliatamente Rouma elaborò uno schema, descrittivo della sequenza evolutiva della rappresentazione della figura umana, la quale si è rivelata sorprendentemente costante e universale:

- a circa 3 anni vengono prodotti dei tracciati ancora poco chiari ma più organizzati dei precedenti e con l'intento dichiarato di raffigurare una persona;
- dai 3 ai 4 anni compare il tadpole o omino cefalopode, ossia lo schema umano è costituito da un cerchio da cui emergono direttamente 2 o 4 linee rappresentanti gli arti;
- verso i 4 anni e mezzo vi è una fase di transizione dove allo schema precedente vengono aggiunti un primo abbozzo di tronco e qualche altra caratteristica;
- a 5 anni si nota una rappresentazione completa della persona in posizione frontale, con aggiunta progressiva di particolari del corpo (braccia e gambe bidimensionali sono collocate in modo corretto al tronco e quest'ultimo si allunga e si allarga e diventa più grande della testa; compaiono le orecchie, spesso di grandezza eccessiva rispetto alla testa; l'occhio è raffigurato in modo dettagliato, con anche la pupilla; a volte compaiono accenni di vestiario);
- fase di transizione nella quale si ottiene un ibrido, ossia la figura umana può essere rappresentata contemporaneamente di faccia e di profilo (ad esempio la testa viene posta di profilo e il corpo frontale oppure profili in cui sono visibili entrambi gli occhi);
- la figura di profilo viene rappresentata correttamente, aiutando il bambino anche nella rappresentazione del movimento. (Capogna, 2011)

### *Le linee tracciate dalla normativa*

Le Indicazioni Nazionali recitano che la Scuola dell'Infanzia “*si pone la finalità di promuovere nei*

*bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza". In particolare "consolidare l'identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile". (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p.16)*

La mia progettazione in particolare ha preso in considerazione il campo d'esperienza "il corpo e il movimento", individuandone i seguenti traguardi per lo sviluppo della competenza:

- *prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto;*
- *controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva;*
- *riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo.*

(Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p.20)

Le Indicazioni Nazionali puntualizzano che *"al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base che strutturano la sua crescita personale"* oltre ad aver, specificatamente per quanto concerne la mia progettazione, *"un (positivo) rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto"*, al quale aggiungo *"manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti"*. (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 23)

Prendendo in considerazione invece le competenze chiave per l'apprendimento permanente, la mia progettazione ha costituito un primo passo verso la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, la quale *"consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo"*. (Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018, p. 10)

## IL PUNTO INIZIALE DAL QUALE TRACCIARE UNA LINEA

Una progettazione, pur trovando pieno fondamento nella letteratura e nella normativa, si traccia sempre a partire dalla Scuola, rispettandone i principi e la filosofia educativa, e dagli allievi, protagonisti indiscussi dell'azione didattica, esaltandone e mettendone in primo piano interessi, aspirazioni e competenze.

### *Fotografia di una scuola, essenza di una missione*

In quest'ultima mia sede di Tirocinio, nonostante fosse da me ben conosciuta, ho ritrovato un luogo diverso in cui aleggiava un'atmosfera nuova, fatta di nuove aspirazioni. I volti delle docenti, Mentore compresa, dei bambini e delle altre figure scolastiche erano le medesime, ma con la fine dell'emergenza sanitaria e un cambio di coordinamento interno, nuove consuetudine erano state introdotte e alcune tradizioni ripristinate.

La Scuola mantiene il suo orientamento Reggio Children, definendolo però con più precisione, dichiarando apertamente e consapevolmente la scelta di abbracciare determinate pratiche e di arginarne altre, non condividendo così questa filosofia educativa a 360° gradi. In particolare del Reggio Emilia Approach, filosofia educativa ideata da Loris Malaguzzi nel dopoguerra e destinata alla fascia d'età 0-6 anni, le insegnanti condividono l'immagine di un bambino con forti potenzialità di sviluppo e soggetto di diritti, che apprende attraverso i cento linguaggi appartenenti a tutti gli esseri umani e che cresce nella relazione con gli altri. Il Reggio Emilia Approach descrive l'apprendimento come un processo auto-costruttivo e collaborativo tra alunni e tra alunno e insegnante, che ha come obiettivo la crescita armoniosa e lo sviluppo delle attitudini dei bambini e che avviene mediante percorsi basati su creatività, intuito, fantasia, spontaneità e curiosità. Nel caso specifico della scuola, la concezione dell'alunno al centro del processo educativo coesiste con la progettazione da parte dell'insegnante, la quale idèa dei piccoli progetti che seguono un filo conduttore annuale, basandosi ovviamente sulla sezione di destinazione e adattando anche in itinere i progetti sulla base di interessi e curiosità che emergono a mano a mano dagli allievi. Dunque non è unicamente il bambino a progettare le attività e l'educatore non si limita ad essere solo una guida, un mentore che osserva e ascolta attentamente il bambino e gli fornisce tutti gli strumenti e le opportunità affinché possa esplorare i propri interessi. Proseguendo la Scuola dell'Infanzia "G. Appiani" condivide l'idea Reggio della collaborazione con le famiglie e con l'intera comunità e si impegna molto nella documentazione di tutti i processi, i progressi e i risultati, condividendoli mediante varie modalità in quanto patrimonio comune. La presenza dell'atelier e della figura dell'atelierista invece appaiono di difficile realizzazione, mentre vi è un largo utilizzo del

materiale naturale non strutturato, il quale poi aumenta di particolarità e ricercatezza con il progredire del grado scolastico, oltre alla massiva importanza data all'ambiente, che funge anch'esso da educatore, e a ciò che offre la natura. Le ragioni di questa non totale adesione sono legate alla mancanza di risorse e alla convinzione che il bambino necessiti di più esperienze diversificate e di più stimoli differenti, comprese attività progettate a priori dall'insegnante, in quanto certi argomenti devono necessariamente essere trattati alla Scuola dell'Infanzia, anche in vista del proseguimento del percorso educativo presso la Scuola Primaria. La Scuola in realtà ambisce ad aprirsi anche ad altre filosofie educative, per prenderne il meglio di ognuna ed offrirlo ai bambini, con la convinzione che una metodologia mista possa rappresentare la via maestra.

In conclusione la rappresentazione grafica corporea ha acquisito senso e spazio in questa realtà anche dalle parole del fondatore stesso del Reggio Children Approach: *“Il bambino nasce una prima volta. Poi è come se nascesse una seconda volta, attraverso una fatica lunga e laboriosa, per darsi un’identità, per darsi il viso, il corpo, il gesto, l’azione, la parola, il pensiero, l’emozione, l’immaginazione, la fantasia. In breve, quel sentimento dell’essere, della rappresentazione del sé che gli sono assolutamente necessari per autonomizzarsi e distinguersi dagli altri individui e dalle cose con le quali convive e dalle cui interazioni estrae, poco alla volta, gran parte dei materiali costruttivi della sua identità personale. Per riconoscersi ed essere riconosciuto. Ma soprattutto, questa la sua meta più ambita, per riconoscersi negli altri e negli altri ritrovare parti di sé”*. (Malaguzzi, n.d.)

### *La rappresentazione grafica corporea nel disegno territoriale*

Leggendo con attenzione il PTOF della Scuola dell'Infanzia “G. Appiani”, soffermandomi sulla sezione dei “Progetti di Potenziamento dell'Offerta Formativa”, ho voluto ampliare e completare la mia progettazione collegandomi con la Pratica Psicomotoria Educativa e Preventiva, definita come una pratica di aiuto alla maturazione psicologica del bambino tramite la via dell’espressività motoria e del gioco spontaneo, tenuta da un professionista psicomotricista Specialista in PPA esterno, seguendo il metodo Aucouturier. Esso delinea una “storica” riappropriazione dell’individualità umana, nella sua integrità bio-psichica, rivelando il senso della presenza della dimensione corporea nelle vicende individuali umane, nell’educazione, nel “prendere cura” dell’altro, nella cultura attuale in generale. Dunque il corpo ed il movimento, in generale, sono considerati la “piattaforma” generale dello sviluppo, della costruzione della persona-bambino, della rappresentazione prima e logico-formale dopo.

### *Una sezione di 21 corpi*

Mi sono servita di varie fonti e strumenti di rilevazione per indagare la sezione medi ai fini della progettazione didattica: osservazione dei lavori precedentemente svolti dai bambini, intervista alla Mentore e proposta di attività finalizzate a completare il quadro informativo iniziale. Considerata l'importanza data alla continuità tra le varie proposte didattiche dell'insegnante, le quali devono essere tenute insieme da un filo conduttore, avevo trovato corretto informarmi in merito alle precedenti progettazioni attuate e/o in via di sviluppo; così dalla Mentore avevo appreso la passata realizzazione di un progetto dedicato al viso e l'avvio alla tematica della rappresentazione corporea nella corrente annualità mediante la lettura dell'albo illustrato "Urlo di mamma" di J. Bauer. La Mentore non aveva riferito particolari difficoltà nell'attività successiva alla lettura di ricomposizione della figura del protagonista a partire dalle parti costitutive fornite in forma cartacea.

La volontà poi di tenere al centro i bambini e proporre una progettazione che partisse da loro, mi aveva spinto ad analizzare le varie realizzazioni degli allievi, in particolare i loro disegni liberi, nei quali appunto avevo notato generalmente la presenza ricorrente della figura umana, naturalmente contestualizzata nelle situazioni di interesse ed esperienziali del singolo bambino.

A questo punto di partenza, avevo organizzato due rilevazioni al fine di completare il quadro osservativo iniziale, prendendo coscienza delle competenze e conoscenze degli alunni: in una avevo richiesto loro di disegnare sé stessi, senza ulteriori indicazioni e lasciando massima libertà anche sulla scelta del colore; l'altra aveva previsto lo svolgimento di un percorso motorio per osservare il controllo motorio e l'esecuzione degli schemi motori di base (percorso conosciuto dai bambini, caratterizzato da associazione tra la tipologia di movimento richiesto e un'immagine). In particolare le rappresentazioni della figura umana al momento della rilevazione erano risultate coerenti con quelle presenti negli album da disegno personale.

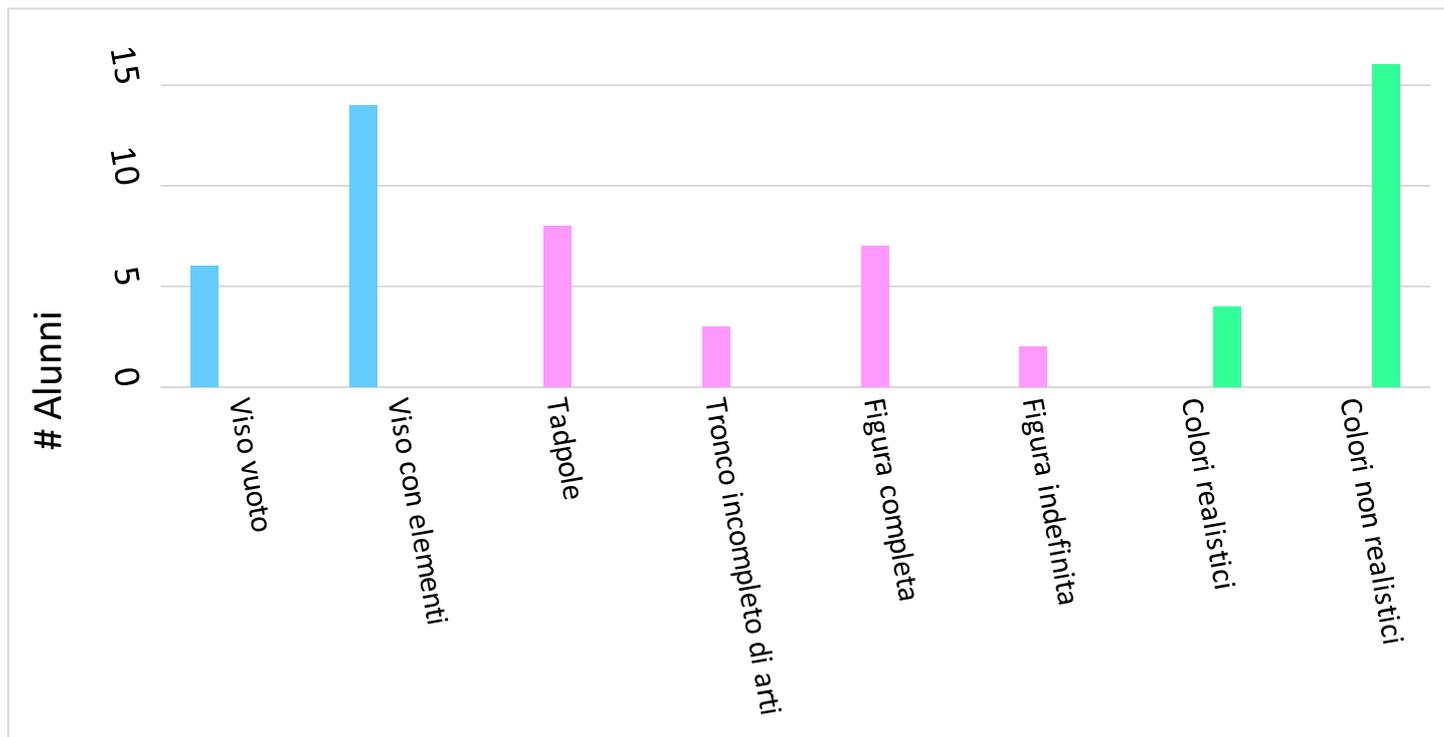
Nella seguente tabella riporto una descrizione dettagliata delle due rilevazioni fatte per ciascun bambino, mentre i successivi due grafici sono utili per avere una più immediata visualizzazione dei risultati e del quadro complessivo di partenza.

## Tabella descrittiva

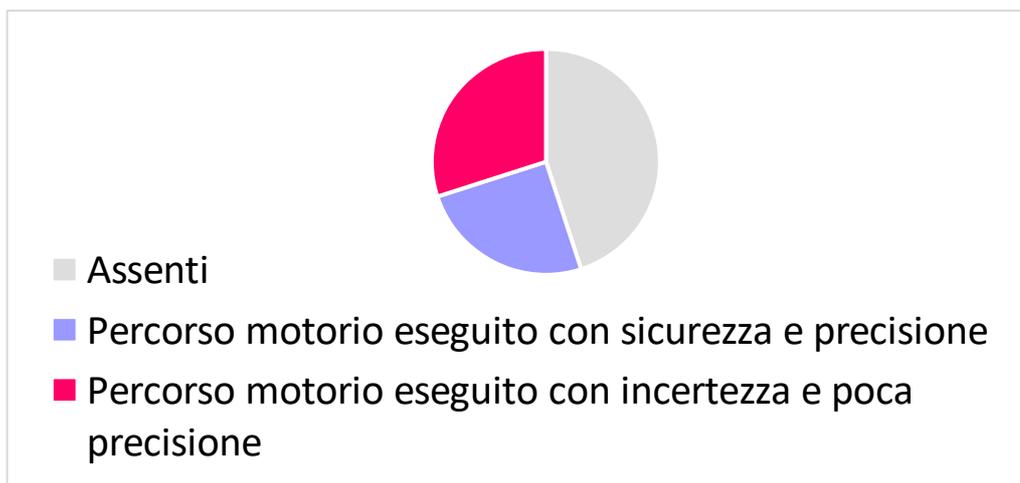
	Rappresentazione grafica	Percorso motorio
Alunno/a 1	Viso con occhi e bocca, collo presente, tronco con arti annessi, comprese mani e piedi con dita. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza e fluidità.
Alunno/a 2	Viso vuoto, collo presente, tronco con arti annessi senza mani e piedi. Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti in modo corretto, ma frettoloso.
Alunno/a 3	Figura poco definita, abbozzo di cerchi e chiazze di colore. Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 4	Viso con occhi e bocca, collo presente, tronco con arti annessi, comprese mani con dita e piedi con scarpa. Colori realistici.	Assente.
Alunno/a 5	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori). Colori realistici.	Schemi motori eseguiti in modo corretto, ma frettoloso.
Alunno/a 6	Viso con occhi, naso, bocca e sopracciglia dal quale parte direttamente il tronco con arti annessi, comprese mani con dita piedi e con scarpa Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti in modo impreciso e frettoloso, quasi svogliato.
Alunno/a 7	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca invertiti a livello di posizione da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani e piedi presenti). Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza, anche se alcuni tratti sono stati saltati.
Alunno/a 8	Viso vuoto, collo presente, tronco con arti annessi con mani e piedi. Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con incertezza e scarso equilibrio.
Alunno/a 9	Viso con occhi, naso e bocca, collo e tronco presenti senza arti. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con incertezza e poca precisione, a tratti non coerenti con l'indicazione.
Alunno/a 10	Figura non definita, chiazza di colore. Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 11	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi, bocca e orecchie da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani presenti).	Assente.

	Colori non realistici.	
Alunno/a 12	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani presenti). Colori non realistici.	Schemi eseguiti generalmente correttamente, ma in alcuni tratti difficoltà di equilibrio.
Alunno/a 13	Viso con occhi, naso e bocca, collo presente, tronco con arti annessi. Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 14	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani e piedi presenti). Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza e precisione.
Alunno/a 15	Viso vuoto con attaccato il tronco senza arti. Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con incertezza e poca fluidità.
Alunno/a 16	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono solo 2 linee rappresentanti gli arti inferiori). Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 17	Viso con occhi e bocca, tronco con annessi arti superiori e piedi. Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 18	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi, naso e bocca da cui partono solo 2 linee rappresentanti gli arti inferiori). Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti a tratti in modo incerto e impreciso.
Alunno/a 19	Viso vuoto, collo presente, tronco con annessi solo gli arti inferiori. Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 20	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, piedi presenti). Colori non realistici.	Assente.
Alunno/a 21	Assente.	Assente.

*Istogramma sulla rappresentazione grafica di sé stessi*



*Grafico a torta sull'esecuzione del percorso motorio*



## IL DISEGNO MENTALE SI FA REALTÀ

La conduzione del mio intervento didattico mi ha vista impiegare circa tre settimane in compagnia della sezione medi. La rappresentazione grafica corporea e la costruzione dell'immagine di sé si sono svolte attorno a due macro argomenti, ossia gli schemi corporei e la percezione corporea mediante gli organi di senso. Il primo è stato trattato prevalentemente durante l'attività di psicomotricità condotta dalla professionista Anna Faccin, la quale ha focalizzato l'attenzione sul rafforzare la consapevolezza del sé corporeo e delle sensazioni fisiche; mentre la percezione è stato l'argomento principe delle proposte didattiche da me condotte. La figura umana e la rappresentazione grafica corporea sono stati obiettivi raggiunti gradualmente a partire dal movimento e dalla sperimentazione con il corpo in quanto attorno ai 4/5 anni prevale la memoria implicita. Essa contiene tre differenti tipologie di apprendimenti mnemonici, ossia il priming, la memoria procedurale e le memorie emotive ed affettive, le quali si rifanno a stimoli o esperienze sensoriali, percettive e motorie. Questo fattore spiega la ragione per cui in questa fascia d'età ci si riferisce ad un apprendimento di tipo esperienziale, che esalta la centralità delle esperienze pratiche e multisensoriali e di un lavoro fondato su percezione, azione, interazione. (Santipolo 2012) La sperimentazione degli schemi corporei e la conoscenza mediante gli organi di senso sono essenziali per la percezione della completezza del proprio sé. Inoltre la capacità di leggere e interpretare i messaggi e le sensazioni provenienti dal proprio corpo e altrui, aiuta i bambini a maturare un senso di rispetto verso sé stessi e gli altri. (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012) Il percorso ha preso avvio dal volto, in quanto sede della maggior parte degli organi di senso, ed essendo che l'arte orienta la propulsione dei bambini ad esprimere pensieri e emozioni con immaginazione e creatività e ha la capacità di contagiare altri apprendimenti (Indicazioni Nazionali, 2012), l'ho presentato mediante una discussione guidata su quattro opere di Arcimboldo, rappresentanti appunto volti umani costituiti da frutta, verdura e elementi del mondo vegetale. La sezione ha ragionato dapprima sull'oggetto raffigurato, sugli elementi costituenti l'immagine e sulla loro rappresentazione, facendo poi un parallelismo col volto umano. Successivamente i bambini hanno vestito i panni di Arcimboldo e utilizzando frutta, verdura e foglie come stampo hanno creato ciascuno il loro personale volto umano, prendendo spunto dalle opere appena analizzate.



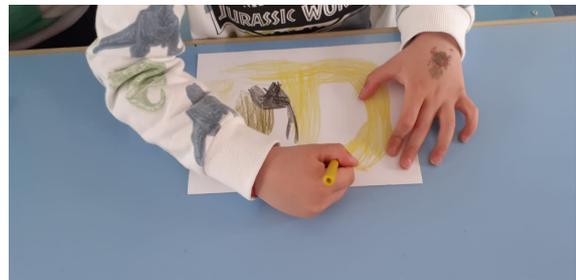
In seguito a questa panoramica generale, ci siamo addentrati nel mondo dei sensi partendo dal gusto e dalla bocca mediante un brainstorming sulle sue funzioni e sugli elementi che la costituiscono. Ho poi preparato un tavolo di degustazione fornito dei 4 principali gusti percepiti dalle papille gustative: dolce rappresentato da miele e caramelle, salato utilizzando patatine e cracker; amaro rappresentato da cacao e cioccolato fondente; aspro utilizzando succo di limone e yogurt bianco. Durante la degustazione ho chiesto ai bambini di concentrarsi e tentare di individuare in quale zona della lingua sentissero preponderante l'alimento assaggiato. Infine abbiamo concretizzato le nostre scoperte decorando una lingua stampata su cartoncino, mettendo i vari gusti assaggiati nella corretta localizzazione a livello di papille gustative.



Seguendo la conformazione del volto, dalla bocca siamo passati all'olfatto e al naso, iniziando anche questa volta l'attività con un brainstorming sulle funzioni di quest'ultimo. Successivamente ho presentato alla sezione dei sacchetti olfattivi, in stile montessoriano, che i bambini hanno annusato attentamente cercando di indovinare cosa contenessero, associandoli poi al giusto elemento. Abbiamo infine ragionato sul concetto di profumo e puzza, suddividendo e classificando gli odori annusati poco prima come odori gradevoli o sgradevoli a seconda del proprio gusto.



Abbiamo poi affrontato l'udito e le orecchie; ho avviato l'attività nascondendo una cassa collegata a un dispositivo mobile dal quale ho fatto partire improvvisamente il suono di un miagolio, mentre la sezione era impegnata in un'attività di lettura. I bambini hanno captato in breve tempo il suono estraneo e la localizzazione dello stesso. Il gioco è stato ripetuto svariate altre volte con diversi suoni e successivamente abbiamo discusso sulla differenza tra suono, rumore, musica e silenzio e sul cosa comporta per una persona la sordità. Considerata la relazione tra musica e colore, la quale si rifà a concetti di filosofia, psicologia e sinestesia e che ha affascinato personaggi illustri come Isaac Newton, Schonberg o Kandinskij alla ricerca di corrispondenze tra armonie e disarmonie sensoriali del guardare e ascoltare (Piva M. C., 2021), abbiamo concluso l'argomento disegnando a ritmo di musica classica e a ritmo di musica rock, vedendo come cambiavano i colori e i tratti.



A questo punto abbiamo trattato la vista e gli occhi. Inizialmente abbiamo analizzato i nostri occhi, le parti da cui sono formati, il loro colore e le variazioni della pupilla in base alla presenza e assenza di luce. Successivamente ho ripreso un argomento che i bambini stavano già affrontando nelle ore pomeridiane, ossia la luce, chiedendo loro di che colore fosse la luce, utilizzando poi una torcia e un cd. Questo ha dato lo slancio per trattare i colori, la differenza tra colori primari, secondari e terziari, e per sperimentare la creazione di questi ultimi a partire dai primi. Infine abbiamo anche fatto un gioco di concentrazione e attenzione selettiva visiva dove il bambino scelto doveva capire quale compagno (appositamente nascosto) mancasse tra quelli presenti.



L'ultimo senso sperimentato è stato il tatto, introdotto mediante una "mystery box" avente 4 buchi nei quali inserire le mani per tastare, senza poter vedere. Ogni apertura portava a sentire consistenze e materiali differenti (duro e morbido, liscio e ruvido) che i bambini dovevano analizzare e sperimentare. Successivamente la sezione ha messo alla prova il proprio tatto cercando di indovinare, bendati, il compagno che avevano di fronte (se il solo tocco non era sufficiente, ai bambini è stato suggerito di affidarsi ad altri sensi come l'olfatto e l'udito). Abbiamo proseguito con un momento di relax dove i bambini si sono stesi e chiudendo gli occhi hanno sperimentato che le stesse sensazioni avvertite dalle mani possono essere sentite anche con ogni parte del corpo, dalla pelle in generale. Infine abbiamo concluso l'argomento creando lo stampo delle mani e del corpo e attaccandoci i diversi materiali sperimentati.



Il tatto sperimentato con tutto il corpo e non solo con le mani ha dato lo slancio per trattare la figura umana nel suo complesso, e ho voluto introdurre l'argomento mediante le opere intitolate "gli omini di Keith", sfruttando nuovamente la forza dell'arte. La sezione ha analizzato le diverse opere, ragionando su cosa rappresentassero, parlando anche di posizione statica e movimento e di

come l'autore fosse riuscito a creare l'idea di movimento su un disegno. Successivamente, lavorando a coppie, abbiamo voluto ricreare "gli omini di Keith" scegliendo una posa e facendo tracciare il contorno del proprio corpo dal compagno utilizzando legnetti e bastoncini, ossia materiale naturale e di recupero caro al Reggio Emilia Approach.



La scoperta del corpo e delle sue parti è proseguita con la storia di Gianni Rodari intitolata "Passeggiata di un distratto": ai bambini è arrivata una lettera scritta da Giovannino, il protagonista della storia, che ha chiesto loro aiuto nel ritrovare i suoi pezzi, persi a seguito di una visita presso la scuola. Abbiamo letto la sua storia per conoscerlo bene e capire come fosse fatto e infine abbiamo avviato una caccia al tesoro speciale per ritrovare le parti del corpo mancanti e riassemblearle creando un cartellone con le varie tappe.



Il percorso si è concluso con la rilevazione post intervento dove i bambini sono stati motivati a disegnare sé stessi a seguito di una seconda lettera da parte di Giovannino che li ringraziava per il lavoro precedente e chiedeva loro un autoritratto per poter conoscere l'aspetto dei suoi "salvatori". Successivamente ogni bambino è stato messo di fronte alle proprie rappresentazioni di sé, pre-intervento e post-intervento, chiedendo loro una riflessione a riguardo.

### *La metodologia tracciata*

I modelli, metodi, architetture, format e tecniche sono stati da me assunti con il fine di favorire l'apprendimento significativo e mettere l'alunno al centro del processo educativo, portando in campo quella che è la sua esperienza e le sue conoscenze, dando spazio ai pensieri e agli interessi che i bambini esprimono.

Il modello didattico è definito da Calvani come un dispositivo teorico di natura progettuale e strategica in grado di indicare una serie di possibilità operative in relazione a specifici contesti attuativi e da Baldacci come uno schema concettuale atto a guidare la pratica. (De Rossi M., 2019) Ho voluto impostare la mia progettazione su un modello orientato al processo e al contesto, il quale pone l'attenzione non solo sul prodotto in sé ma anche sul percorso mediante il quale si arriva alla costruzione di significati, e in più si considera l'organizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento, si pone l'accento sugli strumenti ed elementi che contribuiscono allo sviluppo del sapere. (De Rossi M., 2019)

Il metodo invece consiste nell'insieme più o meno coerente di intenzioni e realizzazioni orientato verso uno scopo: riguarda il come insegnare, ma scaturisce dalle domande "cosa insegnare" e "a chi si insegna". (De Rossi M., 2019) Avendo appurato una soglia di attenzione abbastanza elevata da parte della sezione, ho optato da un lato per un metodo interrogativo, investendo così molto tempo su dialoghi e conversazioni con i bambini, e dall'altro per un metodo attivo, così che gli alunni potessero apprendere attraverso la propria attività, facendo e sperimentando.

Legate agli approcci metodologici sono le architetture tra le quali ho preferito quelle di natura comportamentale, in cui l'insegnante rielabora spesso le informazioni che derivano dall'interazione con gli alunni, collaborativa, caratterizzata da forte interazione tra pari, esplorativa, dove il controllo è nelle mani del bambino e dove egli viene lasciato libero di esplorare e procedere per tentativi, e infine metacognitiva, la quale presuppone una riflessione da parte degli alunni sul proprio operato. (De Rossi M., 2019)

In merito al format invece, ossia come sono strutturati gli interventi didattici, ho voluto prediligere prevalentemente attività laboratoriali e transfer in situazione reale, le quali appunto consentono

un'esperienza immersiva e la costruzione del sapere attraverso l'azione.

Conseguentemente le tecniche messe in atto sono state di interazione verbale, come il brainstorming e la conversazione clinica, e attive di cooperative learning, riproduzione operativa e simulazione.

Nel rapportarmi con gli alunni e gestire i momenti di conversazione ho sempre preferito una disposizione circolare, rendendo possibile il contatto visivo con tutti e captando subito cali generalizzati dell'attenzione o distrazioni dovute a fattori esterni, risintonizzando la concentrazione mediante o l'introduzione di un elemento di novità oppure abbassando improvvisamente il tono di voce o ancora semplicemente, se possibile, rimandando il proseguimento della conversazione in un momento successivo. Ho gestito determinati lavori nel grande gruppo, mentre altri hanno richiesto un'organizzazione a piccoli gruppi o anche un rapporto one to one.

### ESITI, VALUTAZIONI E REALIZZAZIONI FINALI

Le rilevazioni post-intervento sono state sorprendenti per me quanto per la Mentore e in particolare è stata inattesa anche la consapevolezza dimostrata dagli alunni nel momento dell'autovalutazione e nel corso della rilevazione stessa.

Di seguito una tabella descrittiva e i prodotti dei bambini stessi a confronto (a sinistra l'autoritratto pre-intervento e a destra l'autoritratto post-intervento).

#### *Tabella descrittiva*

	Rilevazione pre intervento		Rilevazione post intervento	
	Rappresentazione grafica	Percorso motorio	Rappresentazione grafica	Percorso motorio
Alunno/a 1	Viso con occhi e bocca, collo presente, tronco con arti annessi, comprese mani e piedi con dita. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza e fluidità.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; collo presente; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi con scarpa. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza, precisione e fluidità.
Alunno/a 2	Viso vuoto, collo presente, tronco con arti annessi senza mani e piedi. Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti in modo corretto, ma frettoloso.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi.	Schemi motori eseguiti con sicurezza precisione e fluidità.

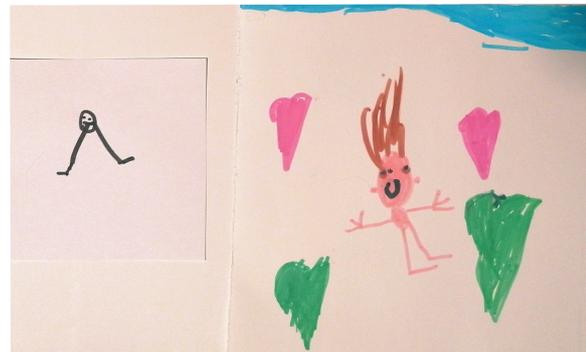
			Colori realistici.	
Alunno/a 3	Figura poco definita, abbozzo di cerchi e chiazze di colore. Colori non realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi con scarpa. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 4	Viso con occhi e bocca, collo presente, tronco con arti annessi, comprese mani con dita e piedi con scarpa. Colori realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi con scarpa. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza, precisione e fluidità.
Alunno/a 5	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori). Colori realistici.	Schemi motori eseguiti in modo corretto, ma frettoloso.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 6	Viso con occhi, naso, bocca e sopracciglia dal quale parte direttamente il tronco con arti annessi, comprese mani con dita piedi e con scarpa Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti in modo impreciso e frettoloso, quasi svogliato.	Viso con occhi, sopracciglia, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 7	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca invertiti a livello di posizione da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani e piedi presenti). Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza, anche se alcuni tratti sono stati saltati.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori non del tutto realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 8	Viso vuoto, collo presente, tronco con arti annessi con mani e piedi. Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con incertezza e scarso equilibrio.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza, precisione e fluidità.

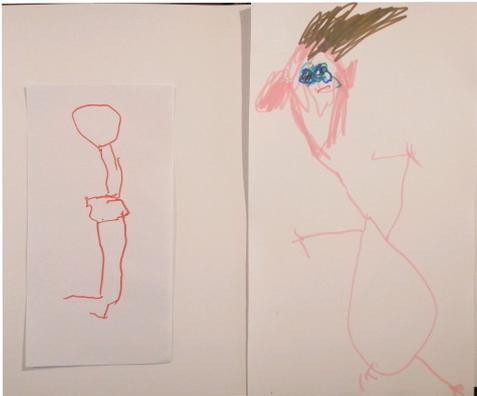
Alunno/a 9	Viso con occhi, naso e bocca, collo e tronco presenti senza arti. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con incertezza e poca precisione, a tratti non coerenti con l'indicazione.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 10	Figura non definita, chiazza di colore. Colori non realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; collo presente; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti in maniera poco fluida e precisa.
Alunno/a 11	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi, bocca e orecchie da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani presenti). Colori non realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 12	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani presenti). Colori non realistici.	Schemi eseguiti generalmente correttamente, ma in alcuni tratti difficoltà di equilibrio.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 13	Viso con occhi, naso e bocca, collo presente, tronco con arti annessi. Colori non realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 14	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori, mani e piedi presenti). Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza e precisione.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; collo presente; tronco con arti annessi comprensivi di mani ma piedi apparentemente marcati con un punto. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.

Alunno/a 15	Viso vuoto con attaccato il tronco senza arti. Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti con incertezza e poca fluidità.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; collo presente; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza precisione e fluidità.
Alunno/a 16	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono solo 2 linee rappresentanti gli arti inferiori). Colori non realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza precisione e fluidità.
Alunno/a 17	Viso con occhi e bocca, tronco con annessi arti superiori e piedi. Colori non realistici.	Assente.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; collo presente; tronco con ombelico e arti annessi comprensivi di mani e piedi con scarpa. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza precisione e fluidità.
Alunno/a 18	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi, naso e bocca da cui partono solo 2 linee rappresentanti gli arti inferiori). Colori non realistici.	Schemi motori eseguiti a tratti in modo incerto e impreciso.	Viso con occhi, bocca, naso e orecchie; tronco con arti annessi comprensivi di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi motori eseguiti con sicurezza precisione e fluidità.
Alunno/a 19	Viso vuoto, collo presente, tronco con annessi solo gli arti inferiori. Colori non realistici.	Assente.	Viso con elementi un po' confusi, ma possono essere distinti occhi, bocca, naso e orecchie; collo presente; tronco con arti annessi comprensivi apparentemente di mani e piedi. Colori realistici.	Schemi eseguiti con sufficiente precisione e fluidità.
Alunno/a 20	Tadpole/omino cefalopede (volto con occhi e bocca da cui partono 4 linee rappresentanti gli arti superiori e inferiori,	Assente.	Assente.	Assente.

	<p>           piedi presenti).            Colori non realistici.         </p>			
<p>Alunno/a 21</p>	<p>Assente.</p>	<p>Assente.</p>	<p>Assente.</p>	<p>Assente.</p>

*Autoritratti pre e post intervento*







### *3 sguardi della valutazione*

Secondo Castoldi e Pellerey la valutazione delle competenze, vista la sua complessità, dovrebbe basarsi sul principio di triangolazione, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione, così da ottenere una ricostruzione articolata e pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. Infatti la natura stessa polimorfa del concetto di competenza e la compresenza di componenti osservabili e latenti presuppongono una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro d'insieme coerente e integrato.

La valutazione delle competenze basata sulla triangolazione o prospettiva trifocale si snoda su 3 dimensioni:

- oggettiva, la quale richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione dell'alunno e i suoi risultati in rapporto al compito, alle conoscenze e abilità che la manifestazione della competenza richiede;
- soggettiva, che menziona i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento;
- intersoggettiva, la quale si riferisce al sistema di attese che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità dell'alunno di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le diverse persone (docenti, famigliari, gruppo dei pari ecc.) coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni. (Castoldi, 2016-2017)

Nella dimensione oggettiva rientra la valutazione del processo e dei prodotti della lezione da parte della sottoscritta mediante la seguente rubrica di valutazione, costruita in fase di progettazione, dopo aver individuato obiettivi e traguardi del mio intervento didattico:

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Rappresentazione grafica	Rappresentare la figura umana completa dei suoi elementi costitutivi	L'alunno rappresenta graficamente la figura umana con testa e volto completo, tronco e arti	L'alunno rappresenta autonomamente la figura umana con testa e volto completi dei loro elementi (occhi, naso, bocca e orecchie), tronco e arti che iniziano da esso	L'alunno, con il supporto dell'insegnante, rappresenta la figura umana con testa e volto completi dei loro elementi (occhi, naso, bocca e orecchie), tronco e arti che iniziano da esso	L'alunno rappresenta un tadpole in autonomia	L'alunno rappresenta un tadpole con il supporto dall'insegnante
Controllo motorio e percezione	Eseguire schemi motori di base e percepire con gli organi di senso	L'alunno esegue con sicurezza e precisione schemi motori di base e affina la percezione consapevole tramite gli organi di senso	L'alunno dimostra buon equilibrio, sicurezza e precisione nell'esecuzione di schemi motori e domina in autonomia la percezione tramite gli organi di senso, classici e non	L'alunno dimostra buon equilibrio, sicurezza e precisione nell'esecuzione di schemi motori, domina la percezione inerente i classici 5 sensi e necessita dell'intervento dell'insegnante per rendere pienamente consapevole	L'alunno necessita del supporto dell'insegnante nell'esecuzione pienamente sicura e precisa degli schemi motori, domina la percezione inerente i classici 5 sensi e necessita del supporto dell'insegnante per scoprire anche i sensi non	L'alunno necessita del supporto dell'insegnante nell'esecuzione degli schemi motori e nel rendere consapevole la percezione tramite gli organi di senso

				anche la percezione inerenti i sensi non classici	classici	
Interazione con l'altro	Interagire adeguatamente con il gruppo dei pari	L'alunno rispetta il corpo altrui e si rapporta adeguatamente con esso anche in termini fisici	L'alunno riconosce autonomamente lo spazio occupato da sé e dagli altri, relazionandosi con rispetto della fisicità e dello spazio altrui	L'alunno riconosce autonomamente lo spazio occupato da sé, violando a volte la fisicità e lo spazio altrui, diventandone consapevole nell'immediato e ponendovi rimedio	L'alunno riconosce autonomamente lo spazio occupato da sé e necessita dell'insegnante nell'interazione fisica con l'altro	L'alunno necessita dell'insegnante per il riconoscimento del proprio spazio e nell'interazione fisica con l'altro

Al termine dell'intervento ho compilato la rubrica per ciascun alunno, sia mettendo a confronto le due rilevazioni pre e post intervento, sia osservando attentamente la sezione nel corso della conduzione, annotandomi di volta in volta impressioni e risultati con riferimento al coinvolgimento, alla curiosità, all'impegno e alle conoscenze dimostrate da ogni singolo alunno.

	<b>Dimensione rappresentazione grafica</b>	<b>Dimensione controllo motorio e percezione</b>	<b>Dimensione interazione con l'altro</b>
Alunno 1	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Alunno 2	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Alunno 3	Avanzato	Intermedio	Avanzato
Alunno 4	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Alunno 5	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Alunno 6	Avanzato	Intermedio	Intermedio

Alunno 7	Intermedio	Intermedio	Avanzato
Alunno 8	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Alunno 9	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Alunno 10	Intermedio	Base	Base
Alunno 11	Avanzato	Intermedio	Intermedio
Alunno 12	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Alunno 13	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Alunno 14	Intermedio	Intermedio	Avanzato
Alunno 15	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Alunno 16	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Alunno 17	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Alunno 18	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Alunno 19	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Alunno 20	Base	Non valutabile	Avanzato
Alunno 21	Non valutabile	Non valutabile	Base

La dimensione soggettiva invece è riconducibile all'autovalutazione orale che i bambini stessi hanno dato al proprio operato e al mio intervento. Gli alunni sono stati messi di fronte ai propri lavori pre e post intervento ed è stato loro chiesto di commentare la completezza della figura umana nelle sue parti costitutive, la realistica dei colori e quale delle due rappresentazioni fosse più di loro gusto. La maggior parte ha saputo riconoscere gli elementi mancanti negli autoritratti della prima rilevazione, mostrando di preferire la versione successiva, anche per il fatto di riconoscere maggiormente sé stessi in essa. Lo spirito critico e la consapevolezza dei bambini si sono notati già durante la seconda rilevazione in quanto diversi di loro, nella realizzazione dell'autoritratto, ragionavano e commentavano ad alta voce, rammentando e ragguardando sé stessi in merito alla mancanza di determinati elementi corporei per poi aggiungerli sempre in autonomia. Alla sezione è stato chiesto anche se si fossero divertiti nel periodo trascorso insieme e tutti hanno dimostrato entusiasmo nel rispondere positivamente.

Infine, attinente alla dimensione intersoggettiva è la valutazione della progettazione e conduzione del mio intervento didattico da parte della Mentore, la quale ha espresso le sue considerazioni compilando la rubrica disposta, nonostante non siano mancati momenti informali per esprimere impressioni e pareri.

## OPERE DOCUMENTATE CHE RESTANO

La mia modalità di documentazione ha subito una sorta di evoluzione nella corrente esperienza. Modalità sovrana si è mantenuta la trascrizione libera di appunti poi formalizzati, in quanto modalità versatile che mi consentiva non solo di scrivere ciò che osservavo, ma anche di commentarlo con riflessioni o conseguenti quesiti da approfondire. Ho convertito i miei appunti anche sotto forma di grafici, per ragioni legate alla loro capacità di descrivere mediante disegni, rendendo visivamente intuitivo il quadro.

Oltre a ciò la corrente annualità ha preteso il vivere la scuola come istituzione contestualizzata in un quadro più articolato nel quale si consolidano diverse relazioni, uscendo dalla mera “gerarchia scolastica” e imparando a considerare tutti i soggetti che, direttamente e indirettamente, convergono in essa. Così ho ampliato la mia visione agendo da docente e non solo da tirocinante il cui lavoro si ferma dinnanzi a Mentore e Tutor universitari, riflettendo sul fatto che la documentazione non è circoscrivibile unicamente ad un obbligo universitario, ma è un dovere deontologico verso sé stessi, gli alunni, i genitori, gli altri docenti e l'intera istituzione scolastica ai fini di una riflessione valutativa, crescita personale professionale e trasparenza del proprio operato. Seguendo e rispettando la filosofia educativa Reggio Children, ho creato un raccoglitore per ogni alunno contenente tutti i lavori inerenti il percorso didattico intrapreso con me, accompagnando il tutto da spiegazioni e descrizioni di quanto fatto. In aggiunta ho realizzato una presentazione Canva del mio progetto che ho esposto ai genitori in occasione della riunione finale annuale, presieduta dalla Mentore. Fondamentale poi è stato documentare con foto e video anche il processo, testimonianze che sono rimaste limitate all'esclusivo uso scolastico per la redazione di documenti destinati ai soli genitori, per non ledere la privacy degli alunni.

## IL MIO AUTORITRATTO

*Sii te stesso – cerca la tua strada. Cerca di conoscere te stesso prima di voler conoscere i bambini. Renditi conto di cosa sei capace prima di delimitare la sfera dei diritti e dei doveri dei bambini. Fra tutti quei bambini tu stesso sei un bambino che devi conoscere, allevare e educare.*

(Korczak, 2017, p. 167)

Apprendere e memorizzare ogni teoria pedagogica sullo sviluppo fisico, cognitivo e psico-emotivo del bambino, saper descrivere tutte le caratteristiche di ogni disturbo evolutivo, conoscere ogni filosofia educativa è inutile se non si ha il coraggio prima di guardare dentro sé stessi. È

esattamente questa finalità che questo percorso universitario di Tirocinio ha cercato di perseguire, facendoci vedere limiti ma anche possibilità, chiedendoci continue riflessioni, alzando il livello di anno in anno. Anche noi insegnanti siamo stati dei bambini e anche da adulti possiamo provare le medesime sensazioni ed emozioni. Non si tratta di sottolineare le differenze, né di abbassarsi o innalzarsi al livello dell'altro, si tratta di non dimenticare e di tenere a mente ciò che è stato.

### *Le competenze di un'insegnante che è ma che sarà sempre in divenire*

Un insegnante non sarà mai definitivamente competente in ogni ambito professionale che lo riguarda in quanto questa è materia viva, soggetta al cambiamento, ma giunti a questo traguardo voglio riflettere sulle competenze che sento di aver maturato, il cui livello inizialmente era avvertito come scadente e difficile da elevare.

La riprogettazione è una delle azioni didattiche che ho avuto modo di sperimentare largamente nelle varie annualità di Tirocinio, apportando così cambiamenti a volte in merito la disciplina o il campo d'esperienza dell'intervento didattico, altre l'argomento da trattare, talvolta le singole attività con cui raggiungere gli obiettivi e i traguardi prefissati e infine addirittura la sede di Tirocinio. Inizialmente vivevo la riprogettazione come il rimedio ad un errore, mentre ora ho maturato una chiave di lettura differente capendo che la riprogettazione è essenziale, è il segnale che si sta osservando, si è aperti all'altro in un atteggiamento di empatia ed accoglienza, si è disposti al dubbio e alla messa in discussione, essenziali per crescere e agire nel giusto. La riprogettazione è insita in una buona progettazione consapevole che non è e non deve essere un lavoro scaturito dal solo docente, ma è frutto dell'interazione tra insegnanti e alunni, per cui non potrà mai essere stabile nel tempo o riproponibile, ma è soggetta alle reazioni e agli umori dei soggetti della relazione educativa, non prevedibili, come è soggetta al tempo storico in cui si propone.

La valutazione poi è davvero divenuta quell'elemento fondamentale che precede, accompagna e segue i percorsi curricolari, che attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine (Indicazioni Nazionali, 2012). Ho compreso appieno come tutto parta dalla valutazione e come anche poi questo tutto si venga a delineare in maniera naturale se da essa si incomincia.

Infine la documentazione, sempre vissuta con fatica e costrizione, nel sfogiarla, valutarla e illustrarla a terzi mi ha regalato soddisfazione e una più profonda capacità critica. Sono riuscita a trovare un equilibrio nella gestione contemporanea di documentazione e conduzione, adempiendo ad entrambe in autonomia.

Sia chiaro, questa non è la fine, non concludo questo percorso sentendomi completa, pienamente capace, ma lo concludo con la consapevolezza che il miglioramento è sempre possibile, che l'esperienza ha davvero un valore e che l'importante non è non commettere mai errori, ma è avere l'umiltà di riconoscerli e la voglia di cambiare direzione.

## RIFERIMENTI

### *Bibliografia*

- Arnheim R., Arte e percezione visiva. Milano: Feltrinelli, 2016.
- Capogna A. (2011, 21 ottobre). Il disegno infantile: dallo scarabocchio alla figura umana. HumanTrainer.com  
<http://www.humantrainer.com/articoli/disegno-infantile-scarabocchio-figura-umana.html>
- Castoldi M. (2006 – 2007). Lo sguardo trifocale. L'educatore, n°4.  
[http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=127-valutare-le-competenze-un-sguardo-trifocale&category\\_slug=87-mariocastoldi&option=com\\_docman&Itemid=514](http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=127-valutare-le-competenze-un-sguardo-trifocale&category_slug=87-mariocastoldi&option=com_docman&Itemid=514)
- De Rossi M., Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community. Milano: McGraw-Hill Education (Italy) Srl | International, 2019.
- Korczak Janusz, Come amare il bambino. Milano: Luni Editrice, 2017
- Pento G., Fondamenti e didattica delle attività motorie. Padova: Cleup, 2020.
- Piaget J., Inhelder B., La psicologia del bambino. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 1970.
- Piva M.C.(2021), Slide PowerPoint “SlidePIVA2021\_2” del corso “Educazione artistica e mediale”  
[file:///C:/Users/Giulia%20Zamperin/Downloads/slidePIVA2021\\_2.pdf](file:///C:/Users/Giulia%20Zamperin/Downloads/slidePIVA2021_2.pdf)
- Santipolo M., Educare i bambini alla lingua inglese teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia. Lecce Rovato: Pensa multimedia, 2012.

### *Fonti normative*

- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012.
- Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

### *Sitografia*

- Sito ufficiale Reggio Emilia Approach, from <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>
- Sito ufficiale Arfap Bassano, from <http://www.arfapbassano.it/>

## *Documentazione scolastica*

- Piano Triennale dell'Offerta formativa, 2019-2022.