

DIDATTICA DELL'ITALIANO COME SECONDA LINGUA (L2) NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA IN CONTESTI PLURILINGUI

di Valeria Tonioli

ABSTRACT

Nel nostro contributo intendiamo presentare una riflessione sulla didattica della lingua italiana come seconda lingua (L2) all'interno delle scuole dell'infanzia in contesti plurilingui e, in seguito, un percorso sperimentale di didattica della L2 realizzato all'interno di una scuola dell'infanzia del Comune di Venezia.

La sperimentazione è nata all'interno del progetto di ricerca DIMMI a seguito di alcune indagini che ci hanno consentito di rilevare specifiche esigenze di alunni e maestre delle scuole. Sul territorio nazionale, ad oggi, circa il 10% degli alunni frequentanti possiede un background migratorio. Tuttavia, da dati Istat del 2020, si evince che nelle scuole dell'infanzia tali minori possono raggiungere il 91%. Nel Comune di Venezia, la percentuale di alunni con background migratorio può raggiungere il 98%.

Nella letteratura di riferimento (Bonifacci 2018) si evidenzia che, nonostante gli alunni frequentanti le scuole dell'infanzia possano essere nati in Italia, ciò non li renda automaticamente parlanti di italiano L2. Emerge, pertanto, la necessità di realizzare percorsi di didattica della L2 a partire dalle scuole dell'infanzia che promuovano l'insegnamento della lingua italiana a partire dall'oralità, la valorizzazione di tutti i repertori linguistici degli alunni presenti in classe, la promozione di un'educazione plurilingue ed interculturale.

INTRODUZIONE

I bambini che vivono in un ambiente plurilingue sviluppano la consapevolezza di dover adattare e riadattare le lingue agli interlocutori in base alle diverse modalità di comunicazione culturalmente definite (Balboni, Caon 2015; Porelli et al. 2018). La competenza di una lingua rappresenta, infatti,

un potente strumento di socializzazione, cioè di acquisizione delle competenze per diventare membri di una determinata comunità linguistico-culturale e, allo stesso tempo, il linguaggio viene appreso attraverso scambi comunicativi con gli adulti ed i pari espressi all'interno di regole tipiche di quella cultura (Porelli et al. 2018: 155).

Tuttavia, come sottolineano Porelli *et al.* (2018: 155), i contesti in cui i bambini si relazionano tra pari e socializzano attraverso l'uso della lingua possono essere molto differenti. I fattori che possono influire sulla quantità e qualità di interazione e *input* linguistico¹ possono variare, infatti, "sia in termini di esposizione alla lingua sia per le condizioni sociolinguistiche della famiglia (il grado di stabilità nel paese d'accoglienza, sia in termini economici, che di integrazione socioculturale)". Ciò determina differenze nell'apprendimento linguistico e nella produzione in lingua, sia nella lingua madre che nella lingua seconda.

Ad oggi, nella scuola italiana, la percentuale di alunni con *background* migratorio² è in media il 10% rispetto agli alunni con cittadinanza italiana. Da dati Istat (2020), emerge, tuttavia, che nelle scuole dell'infanzia tale percentuale si aggirava attorno al 79% nel 2018-2019 e ha raggiunto il 91% nel 2019-2020. Come approfondito da Bonifacci (2018), numerosi alunni con *background* migratorio frequentanti la scuola dell'infanzia sono nati in Italia; ciò nonostante, la nascita sul territorio italiano non determina la padronanza e la conoscenza della lingua italiana come L2. Inoltre, numerose famiglie migranti vivono in condizioni di fragilità e di svantaggio socio-economico (d'ora in avanti SES). Come affermano Hart e Risley (2003), a questo proposito, e riprendendo dei nostri studi precedenti (Caon, Festa, Tonioli 2020), nella migrazione le famiglie con svantaggio socio-economico possono offrire una minor quantità e qualità di stimoli linguistici con conseguenze negative sullo sviluppo linguistico sia in L1 che in L2.

Alla luce delle suddette considerazioni, in linea con Bonifacci (2018), riteniamo che sia fondamentale esplorare percorsi di insegnamento della L2 a partire dalle scuole dell'infanzia al fine di garantire a tutti gli studenti con *background* migratorio bilingui³ pari accesso a opportunità di apprendimento e socializzazione in lingua italiana.

Poiché nelle Indicazioni Nazionali del Ministero del 2012 è indicato che l'obiettivo principale della scuola dell'infanzia è quello di "promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza" per avviarli alla cittadinanza, allora riteniamo fondamentale promuovere percorsi di didattica della L2 che diano loro la possibilità di potersi esprimere, socializzare ed entrare in relazione con i pari tramite la lingua italiana.

¹ All'interno del nostro contributo intendiamo per 'input linguistico' tutto il materiale linguistico, orale e scritto, a cui viene esposto l'apprendente sia in termini di esposizione diretta che indiretta (Pallotti, 1998).

² Utilizzeremo l'espressione 'alunni con *background* migratorio' sia per riferirci a bambini/e nati/e in Italia da genitori migranti sia per chi ha vissuto la migrazione insieme alle proprie famiglie.

³ Sulla base della definizione di Grosjean (2010), considereremo bambini/e bilingui chiunque usi due o più lingue, tra cui i dialetti, nella propria quotidianità.

1. INSEGNARE ITALIANO COME L2 NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

Numerosi studi hanno approfondito i diversi fattori che possono incidere nell'apprendimento della lingua come L2 in bambini con *background* migratorio. Tra essi si riscontrano:

- la quantità e qualità di esposizione alla lingua (tra tanti, Hart, Risley 2003; Scheele, Leseman, Mayo 2010);
- le diverse rappresentazioni culturali delle famiglie di origine (si veda tra tanti Wang, Leichtma, Davies 2000; Jia Aaronson 2003; Perreñas 2014; Da Costa Cabral 2018);
- il livello di alfabetizzazione e scolarizzazione delle madri nelle proprie lingue d'origine (Farver, Lonigan, Eppe 2013);
- la quantità e qualità di percorsi di didattica della lingua seconda offerti nel paese d'accoglienza in base alle politiche linguistiche da esso promosse (Higgins 2018).

Poiché le condizioni di esposizione alla lingua e di uso della stessa possono essere differenti tra loro, occorre, da un lato, sensibilizzare le famiglie migranti sull'importanza di esporre i bambini a più lingue e mantenere la propria L1 e, dall'altro, favorire l'apprendimento della L2.

Inoltre, grazie a numerosi studi realizzati sino ad oggi (tra tanti si veda Hoff, Core 2013; Scheele, Leseman, Mayo 2010) sull'apprendimento della lingua in bambini di età compresa tra 3 e 6 anni, è stato affermato come bambini con *background* migratorio e SES, possiedano una competenza ridotta a livello sia di linguaggio ricettivo che espressivo, rispetto ad altri pari. Tuttavia, è stato dimostrato che, bambini bilingui con L2 limitata sono più fragili nel linguaggio espressivo (Gibson *et al.* 2012).

In bambini con *background* migratorio e bilingui, è stata altresì documentata la necessità di rivolgere l'attenzione principalmente ai "vari aspetti delle competenze linguistiche orali (vocabolario, espressione del linguaggio, grammatica, linguaggio espressivo) poiché esse costituiscono i prerequisiti fondamentali dei futuri apprendimenti accademici" (Barbieri, Bernabini 2018: 202).

In particolare il vocabolario potrà influenzare lo sviluppo del linguaggio e avere un impatto sulle abilità di lettura e di successo accademico (per approfondimenti Toub *et al.* 2018), specialmente se insegnato tramite attività ludiche e coinvolgenti. A questo proposito, Caon (2005: 5) scrive che la glottodidattica ludica (Caon, Rutka, 2004), "crea un contesto ludico caratterizzato da una didattica che stimola curiosità, piacere e desiderio di scoperta, partecipazione dell'allievo, possibilità di risolvere problemi in gruppo".

Diversi studi, infine, hanno dimostrato l'importanza di accostare i bambini a diverse lingue fin dall'infanzia. I primi anni di età dei bambini (periodi 0-3 anni e 4-8 anni) rivestono un ruolo fondamentale nella "acquisizione di uno o più codici linguistici [...] e quindi costituiscono le finestre temporali più fertili per accostare i bambini al plurilinguismo" (Daloiso 2009: 101).

Tra gli obiettivi, dunque, della glottodidattica per l'infanzia (per un approfondimento si veda Daloiso 2007; 2009) ricordiamo, in sintesi:

- promuovere l'insegnamento della lingua tramite l'integrazione tra diverse modalità sensoriali poiché, soprattutto nei primi anni d'età, "la scoperta delle potenzialità del linguaggio verbale avviene in parte attraverso l'associazione tra lingua e stimoli multisensoriali" (Daloiso 2009: 102);
- rendere l'*input* linguistico accessibile, ovvero presentare in classe un lessico concreto, comprensibile e ridondante (dove il messaggio orale sia ripreso da gesti, oggetti o immagini);
- offrire situazioni stimolanti e significative, principalmente basate sul gioco e sulla sfida tra pari;
- sollecitare l'interazione linguistica orale, mettendo il bambino in situazioni comunicative reali e finalizzate al raggiungimento di uno scopo (es. chiedere per avere qualcosa, chieder per esprimere uno stato d'animo);
- fornire rinforzo positivo alla produzione linguistica del bambino.

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

- sviluppare oralità;
- favorire situazioni di interazione orale tra pari;
- promuovere linguaggio espressivo;
- presentare nuovo vocabolario;
- promuovere attività ludiche e sfidanti;
- rinforzare in modo positivo la lingua prodotta dai bambini;
- valorizzare tutte le lingue parlate dai bambini in classe.

2. PLURILINGUISMO E VALORIZZAZIONE DELLE LINGUE PRESENTI IN CLASSE

Secondo le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012: 27), "I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno

attentamente osservate e valorizzate". È compito della scuola dell'infanzia, pertanto, rilevare le diverse lingue parlate dai bambini, valorizzare le lingue madri e tutti i repertori linguistici degli alunni.

Sempre nelle Indicazioni Nazionali, inoltre, (2012: 27) si promuove la valorizzazione della L1, congiuntamente all'apprendimento della L2 in situazioni comunicative orali in cui il bambino possa esplorare diverse modalità di linguaggio espressivo:

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina".

Infine, nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (Miur 2018), viene affermata la necessità di promuovere in classe un'educazione linguistica plurilingue e interculturale.

Risulta pertanto centrale nell'educazione dei bambini a partire dalla scuola dell'infanzia il ruolo di mantenimento e promozione delle lingue madri, parallelamente all'apprendimento della L2.

Come discusso in precedenza (cfr. 1) e affermato da Daloz (2009), l'apprendimento di più lingue in tenera età offre al bambino numerosi vantaggi in termini cognitivi e di sviluppo linguistico (per approfondimenti Calvo, Bialystock 2014).

Lo sviluppo al contempo della L1 e della L2 è cruciale a livello affettivo e cognitivo (Luise, 2003). A questo proposito, Favaro (2013: 119), ha affermato che, promuovendo lo sviluppo della L1 negli alunni, "si stimola la crescita complessiva dell'allievo che ha la possibilità di concettualizzare e sviluppare strategie cognitive in lingua madre, evitando che l'incompleta conoscenza della L2 conduca a un ritardo nello sviluppo cognitivo".

3. UN PERCORSO SPERIMENTALE DI DIDATTICA DELLA L2 ALL'INTERNO DI UNA SCUOLA DELL'INFANZIA

All'interno del territorio di Venezia è stata condotta una ricerca⁴, progetto DIMMI⁵, durante la quale, sono stati rilevati i bisogni dei docenti delle scuole dell'infanzia rispetto

⁴ DIMMI è un progetto dell'Università Ca' Foscari finanziato da Fondazione Alsos di Bologna. Ulteriori informazioni sono reperibili al seguente link: <https://www.fondazionealsos.org/>.

⁵ Per ragioni di economicità del presente contributo non dettaglieremo in questa sede tutti gli obiettivi della ricerca ed i risultati. Per un approfondimento sul progetto DIMMI si rimanda ad altri studi (Tonioli 2020a; Tonioli 2020b).

al tema dell'educazione linguistica, sia in L1 che in L2, rivolta ad alunni bilingui con *background* migratorio.

Dai dati sono emerse:

- la necessità da parte delle docenti delle scuole dell'infanzia di ricevere formazione specifica sulla didattica della L2;
- la necessità di sperimentare percorsi di insegnamento dell'italiano in cui progettare materiali didattici.

All'interno del progetto, tra novembre 2019 e gennaio 2020 è stato sperimentato un percorso di didattica della L2 all'interno di una scuola dell'infanzia comunale di Venezia. La sperimentazione, della durata di 20 ore realizzate in incontri da 1 ora ciascuno, ha coinvolto 13 bambini, tra i 4 e 5 anni, di 3 sezioni. I bambini provenivano dal Bangladesh (N=7), dalle Filippine (N=1), dalla Cina (N=1), dal Marocco (N=1) e dall'Ucraina (N=3). Gli alunni, identificati dalle 6 docenti coinvolte all'interno del progetto, erano neoarrivati (2 di essi) o nati in Italia da genitori migranti ma ancora non parlanti la lingua italiana.

3.1 PRESENTAZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE REALIZZATA IN UNA SCUOLA DELL'INFANZIA

Secondo il Decreto Ministeriale 254 del 2012, le attività educative per i bambini di scuola dell'infanzia sono suddivise in cinque "campi di esperienza":

- il sé e l'altro;
- il corpo e il movimento;
- immagini, suoni, colori;
- i discorsi e le parole;
- la conoscenza del mondo.

Per quanto concerne la didattica della L2, abbiamo indagato gli obiettivi relativi al quarto campo di esperienza. All'interno delle linee guida per la scuola dell'infanzia (2012: 28) si identificano i seguenti traguardi per lo sviluppo delle competenze nel campo di esperienza "I discorsi e le parole":

- il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati;
- sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative;
- sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati;

- ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole;
- ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia;
- si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

A partire dalle considerazioni precedentemente discusse (cfr. 1 e 2 e 3.1), abbiamo individuato alcuni obiettivi e funzioni comunicative da sviluppare durante le 20 ore, tra cui:

- saper chiedere e dire come si sta (nello specifico saper chiedere 'come stai?' e saper dire 'sto bene' o 'sto male');
- saper presentare se stessi e gli altri;
- saper esprimere necessità (come andare in bagno);
- sapere il principale lessico relativo alle parti del corpo (mano, testa, gambe e pancia), ai colori (rosso, giallo, blu, nero, verde e arancione), agli oggetti utilizzati in mensa (piatto, bicchiere, tovagliolo, cucchiaio), a cibi e bevande (acqua, pasta, riso, pane, carote, insalata, uva, pizza, cioccolata, gelato, carne, pesce), a vestiti (pantaloni, maglietta, maglione, scarpe) e animali (cane, gatto, topo, mucca, maiale, coniglio).
- saper esprimere emozioni (ad esempio 'sono felice', sono 'triste');
- per gli studenti con una padronanza maggiore nella lingua italiana, saper descrivere una situazione osservando un'immagine e definire l'emozione provata davanti ad essa.

3.2 PROPOSTE DIDATTICHE

Il percorso è stato condotto prediligendo un approccio comunicativo e una metodologia ludica. Come affermato in precedenza (cfr. 1 e 2), inoltre, in classe è stato dato ampio spazio all'oralità, all'interazione tra pari ed allo sviluppo del vocabolario tramite giochi ed esperienze multisensoriali. Durante le attività i bambini hanno potuto rispondere anche in L1 o in altre lingue veicolari da loro conosciute, come inglese. A conclusione di ogni incontro veniva proposto un momento di sistematizzazione delle parole o espressioni apprese e confrontate con le proprie L1 le diverse situazioni in cui poterle impiegare.

3.2.1 IL FRIGORIFERO

A conclusione di un percorso relativo al lessico dei cibi, ai bambini è stato chiesto di colorare e ritagliare alcuni disegni raffiguranti i cibi appresi. In seguito, i disegni sono stati posizionati al centro dell'aula e sono stati appesi alle pareti due grandi disegni di frigoriferi, uno di colore blu ed uno di colore rosso. Gli alunni sono stati divisi in due squadre, corrispondenti ai colori dei frigoriferi. A turno, il docente chiedeva ad ogni membro delle squadre di prendere il disegno corrispondente ad un cibo e andare a posizionarlo in corrispondenza del proprio frigorifero. Il punteggio veniva attribuito alla squadra che per prima posizionava per prima e correttamente i disegni.

3.2.2 IL T.P.R. DEI COLORI

Alle pareti della stanza sono stati appesi dei cerchi corrispondenti ai colori presentati in classe. A turno, uno studente alla volta, doveva decidere verso quale colore dovevano correre i propri compagni. Il punteggio veniva assegnato ai compagni che correvano prima e correttamente al colore corretto.

3.2.3 IL DOMINO DEGLI ANIMALI

Come in un classico domino, ad ogni alunno sono state distribuite 5 tessere. A differenza del domino tradizionale, però, ogni lato delle tessere rappresentava un animale studiato in classe. Gli studenti dovevano pronunciare il nome dell'animale, comunicandolo all'insegnante, poi posizionare la tessera corrispondente.

3.2.4 LE CANNUCCE DELLE EMOZIONI

A conclusione del percorso sulle emozioni sono state costruite delle cannuce in cima alle quali sono state incollate delle *emoticons* corrispondenti alle emozioni studiate. Alle pareti della stanza sono state appese immagini corrispondenti a diverse situazioni (come un bambino triste che rompe un giocattolo). In seguito, è stato chiesto ad ogni alunno di descrivere l'immagine, avvicinare la cannuccia dell'emozione corrispondente e motivare le proprie scelte.

4. CONCLUSIONI

La presenza di alunni con *background* migratorio e bilingue a partire dalle scuole dell'infanzia, rende necessario un tipo di intervento finalizzato alla didattica della L2, e contestuale promozione della L1, che si realizzi congiuntamente tra famiglie e scuola. Sulla base delle considerazioni fino ad ora discusse, è emersa la necessità di attivare percorsi di didattica della L2 che valorizzino le diverse L1 presenti in classe e, più in generale, che promuovano un'educazione plurilingue e interculturale. Tali percorsi dovranno concentrarsi principalmente sullo sviluppo dell'oralità e di tutte le componenti del linguaggio orale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P. E., COONAN C. M., RICCI GAROTTI F. (a cura di), 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- BARBIERI M., BERNABINI L., 2018, "Intervenire per potenziare le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia" in BONIFACCI P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma, 201-215.
- BONIFACCI P. (a cura di), 2018, *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma.
- CALVO A., BIALYSTOCK E., 2014, "Independent Effects of Bilingualism and Socioeconomic Status on Language Ability and Executive Functioning", *Cognition*, 130, 278-288.
- CAON F., 2006, "La glottodidattica ludica: fondamenti, natura, obiettivi", *In.It*, 19, 2-6.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- CAON F., FESTA I., TONIOLI V., 2020, "Lo sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale" in CAON F., MELERO C., BRICHESE A. (a cura di), *Le abilità linguistiche per gli studenti con BES. Facilitare l'apprendimento linguistico e il successo scolastico*, Pearson, Milano, 88-102.

- DA COSTA CABRAL I., 2018, "From Dili to Dungannon: an Ethnographic Study of Two Multilingual Migrant Families from Timor-Leste" in *International Journal of Multilingualism*, 15, 3, 276-290
- DALOISO M., 2007, "Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia", *Annali di Ca' Foscari*, 46, 1, 61-77.
- DALOISO M., 2009, *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
- FARVER J.A., XU Y., LONIGAN C.J., EPPE S., 2013, "The Home Literacy Environment and Latino head start children's Emergent Literacy Skills", *Developmental Psychology*, 49, 4, 775-91.
- FAVARO G., 2013, "Il bilinguismo disegnato", *Italiano LinguaDue*, 5, 1, 114-127.
- GROSJEAN F., 2010, *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press, Harvard.
- HART B., RISLEY T., 2003, "The Early Catastrophe. The 30-million-word Gap by Age 3", *American Educator*,
- HIGGINS C., 2018, "The Mesolevel of Family Language Policy", *International Journal of Multilingualism*, 15, 3, 306-312.
- HOFF E., CORE C., 2013, "Input and Language Development in Bilingually Developing Children", *Seminars in Speech and Language*, 34, 4, 215-226.
- GIBSON T. A *et al.*, 2012, "The Receptive-expressive Gap in the Vocabulary of Young Second-language Learners: Robustness and possible mechanisms", *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 1, 102-116.
- JIA G., AARONSON D., 2003, "A Longitudinal Study of Chinese Children and Adolescents Learning English in the United States", *Applied Psycholinguistics*, 24, 1, 131-161.
- LUISE M. C., 2003, "L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi" in LUISE M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda: Fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia, 99-120.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

- PERREÑAS R., S., 2014, "The intimate labour of transnational communication" in *Families, Relationships and Societies*, 3, 425-442.
- PORELLI M., FERRAGUTI E., GABBIANELLIL., 2018, "Socializzazione ed emozioni" in BONIFACCI P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma, 75-92.
- SCHEELE A. F., LESEMAN P. P. M, MAYO A., 2010, "The home language environment of mono and bilingual children and their language proficiency", in *Applied psycholinguistics*, n. 31(01), 117-140.
- TONIOLI V., 2020a, "Rappresentazioni della disabilità e facilitazione della comunicazione interculturale nell'accesso alle cure. Uno studio di caso su cittadine e cittadini di origine bangladese nei territori di Venezia e Dhaka" in *Mondi Migranti*, 3 (2020), 115-128.
- TONIOLI V., 2020b, "Educazione linguistica e rappresentazioni della disabilità in famiglie migranti di origine bangladese. Risultati di un'indagine condotta nel territorio di Venezia" in *Journal of Health Care Education in Practice* (May 2020), 77-87.
- TOUB *et al.*, 2018, "The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading" in *Early Childhood Research Quarterly* 45 (2018), 1-17.
- WANG Q., LEICHTMAN M. D., DAVIES K., 2000, "Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds", in *Memory*, n.8, 159-177.

SITOGRAFIA

<<http://dati.istat.it/>>

Sito ufficiale dell'Istituto Nazionale di Statistica Italiana da cui estrapolare dati relativi alla presenza di alunni con background migratorio nella scuola italiana.

<<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>>

MIUR, 2012, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,

<<http://www.indicazioninazionali.it/2018/02/18/documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari/>>

MIUR, 2018, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione,

<<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>>

Decreto Ministeriale 254 del 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR.