

# INTRODUZIONE ALLA LINGUA INGLESE FIN DALLA PRIMA INFANZIA: UN APPROCCIO BASATO SULL'USO "AMPLIFICATO" DEL CANALE VISIVO-GESTUALE

Erika Raniolo<sup>1</sup>

## 1. LA LINGUA INGLESE FIN DALLA PRIMA INFANZIA

Nel mondo globalizzato di oggi, la padronanza dell'inglese non è più solo una competenza utile, ma una vera e propria necessità. Per un bambino che cresce in un ambiente dove lingue diverse si intrecciano quotidianamente, imparare a comunicare con competenze alte nella lingua veicolare rappresenta la chiave per comprendere e navigare mondi culturali distinti.

Già negli anni Trenta, Vygotskij (1934) sottolineava l'importanza del contatto precoce con una lingua straniera. Successivamente, Pearl e Lambert (1962) evidenziarono i vantaggi cognitivi del bilinguismo; è in seguito emerso come i bambini bilingui e plurilingui mostrino una maggiore apertura mentale e una capacità superiore di comprendere e accettare diversi punti di vista (Titone, 1978). Esporre un bambino alla lingua straniera fin dalla prima infanzia consente un'acquisizione linguistica naturale, piuttosto che un semplice apprendimento formale (Krashen, 1981). Oggi sappiamo che il bilinguismo precoce possiede potenzialità significative nella formazione del bambino, contribuendo sia allo sviluppo cognitivo che alla crescita emozionale-relazionale (Fabbro, 2004; Grosjean, 2010; Bialystok, 2022). Contrariamente a un vecchio pregiudizio diffuso nella prima metà del Novecento, non esistono evidenze che il bilinguismo precoce causi ritardi nell'acquisizione linguistica. Le differenze tra soggetti monolingui e bilingui, quando presenti, sembrano legate a specifiche attività e risultano comunque sottili (Grosjean, 2010).

In Italia l'introduzione dell'insegnamento della lingua inglese varia a seconda del livello scolastico. Nel nido d'infanzia, l'inglese non è previsto affatto. Nella scuola dell'infanzia, invece, il Decreto legislativo 59/2004 (art. 1) stabilisce che la scuola contribuisce alla formazione integrale dei bambini, promuovendo il plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese: viene quindi formalmente introdotto l'inglese, sebbene sia non obbligatorio. Anche le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2007, perfezionate nel 2012) sottolineano, nella sezione "I discorsi e le parole", l'importanza della conoscenza di altre lingue per aprire all'incontro con nuovi mondi e culture, suggerendo che i bambini, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua. Tuttavia, il suo insegnamento permane non obbligatorio.

Nella scuola primaria, l'insegnamento dell'inglese è stato reso obbligatorio dal Decreto Legislativo 59/2004; con la Nota MIM 26962 del 12 aprile 2023 si è esplicitato che l'insegnamento è tenuto da docenti in possesso dei requisiti necessari<sup>2</sup>. Le Indicazioni

<sup>1</sup> Università degli Studi di Catania.

<sup>2</sup> Si tratta di docenti specializzati aventi abilitazione nella scuola primaria e titolo di idoneità all'insegnamento della lingua inglese, che insegnano *anche* la lingua inglese nelle loro classi; in subordine è possibile che

nazionali sopra citate delineano l'obiettivo di raggiungere il livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER) al termine della scuola primaria. Inoltre, le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 promuovono la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), favorendo l'integrazione di una lingua straniera (inglese o altra lingua dell'UE, facendo riferimento alla Legge 107/2015) nell'insegnamento di altre discipline, per potenziare l'educazione plurilingue e interculturale.

Per una ricapitolazione, possiamo dunque dire che l'inglese è escluso dal nido d'infanzia, vi è un accenno alla sua introduzione nella scuola dell'infanzia pur rimanendo facoltativo (in generale, di solito lo si ritrova nelle scuole paritarie, a differenza di quelle statali) e diventa materia a pieno titolo solo dalla scuola primaria. Tuttavia, se ci interroghiamo sulla reale fotografia della situazione italiana, notiamo che vi sono diverse iniziative finalizzate a un approccio all'inglese fin dalla prima infanzia<sup>3</sup>. Anche la ricerca sull'educazione bilingue o plurilingue in Italia è cresciuta nel tempo, partendo dalla scuola primaria negli anni Settanta, estendendosi alla scuola dell'infanzia negli anni Novanta e, più recentemente, ai nidi d'infanzia<sup>4</sup>.

A livello internazionale, è stata sottolineata (Muñoz, 2008; 2011) l'importanza di distinguere tra contesti naturali di apprendimento, caratterizzati da un'ampia esposizione alla L2, e contesti di apprendimento formale, dove l'input in L2 è ridotto e l'apprendimento si svolge in un ambiente strutturato e formalizzato. Questi studi evidenziano che, in contesti di apprendimento formale, il ruolo dell'input e dell'età di inizio sono variabili decisive per i risultati linguistici, pur mostrando che, a parità di input, l'età non sempre è un predittore dei risultati finali. Oggi è possibile affermare che l'avvicinamento precoce all'inglese rappresenta, in Italia e non solo, un fenomeno in crescita, con progetti che testimoniano la sua importanza per lo sviluppo linguistico e culturale del bambino.

## 2. STRATEGIE PER LAVORARE SULLA LINGUA INGLESE NEL CURRICOLO VERTICALE

Introdurre la lingua inglese fin dalla prima infanzia significa optare per percorsi glottodidattici pensati per utenti piccoli e piccolissimi, e dunque tarati sulla base delle loro conoscenze del mondo e del loro sviluppo linguistico-cognitivo ed emotivo. Esistono delle nette differenze fra i sopra citati ordini e gradi scolastici, innanzitutto rappresentate dalla graduale introduzione dell'alfabetizzazione (pregrafismo nella scuola dell'infanzia, di solito prevalentemente all'ultimo anno, e vera e propria letto-scrittura nella scuola primaria). Proponiamo qui una riflessione sulle principali strategie adottabili, sottolineando la necessità di adattarle in relazione all'ordine e grado della scuola.

Innanzitutto, poniamo in evidenza la piena necessità di adottare un metodo ludico, che ha un ruolo di rilievo nelle attività in lingua inglese: questo approccio utilizza il gioco come veicolo principale, evitando di presentare l'inglese come una materia scolastica

l'insegnamento sia tenuto da docenti specialisti, ovvero insegnanti di scuola primaria titolari su "posto di lingua".

<sup>3</sup> Il Progetto Lingue 2000, ad esempio, ha rappresentato un punto di svolta, portando l'insegnamento dell'inglese in oltre mille scuole dell'infanzia italiane (Daloiso, 2023). Esperienze significative con la lingua straniera (tedesco o inglese) si sono anche avute nelle scuole dell'infanzia della Provincia autonoma di Trento con il progetto PRISMA (Pintarelli *et al.*, 2004) e il progetto LESI (Balboni *et al.*, 2001), il primo rivolto alle scuole statali e il secondo alle scuole paritarie. Citiamo ancora il progetto *LiReMar*, con interessanti esperienze nelle Marche (Sisti, 2002). Per un approfondimento, cfr. Daloiso e Favaro (2019).

<sup>4</sup> Esempi di contributi rilevanti sono: studi di Daloiso e Favaro (2019; 2021) per il nido d'infanzia; studi di Balboni *et al.* (2001), di Coonan (2001), di Daloiso (2009), di Daloiso, Favaro (2021) e di Daloiso (2023) per la scuola dell'infanzia; studi di Coonan (1992), di Bianchi *et al.* (2004) e di Novello (2012) per la scuola primaria.

tradizionale (Balboni *et al.*, 2001; Daloiso, 2009). A tal proposito, ci appaiono d'ispirazione le parole di Tullio De Mauro: «Insomma se il linguaggio è cosa seria, parte altrettanto seria ne è il gioco. Non stupisce dunque che la didattica linguistica da tempo abbia saggiato le vie del gioco ai fini dell'apprendimento linguistico» (De Mauro, 2020<sup>5</sup>: 13).

L'approccio comunicativo è un altro pilastro fondamentale delle strategie glottodidattiche. Esso si focalizza sulla competenza comunicativa dell'apprendente, basandosi dunque sull'interazione diretta con la lingua oggetto di studio (Balboni, 2012). Secondo tale approccio, a partire dalle esigenze comunicative il bambino "sente" il bisogno di utilizzare la lingua per l'interazione: la lingua non viene mai imposta dall'alto, ma accompagna il bambino durante il percorso educativo.

Il presupposto multisensoriale è essenziale per coinvolgere i bambini nelle attività didattiche: si sfruttano le percezioni corporee, mettendo in gioco vari sensi. Più nello specifico, il bambino partecipa alle attività ricorrendo al proprio corpo nella sua interezza, di cui, crescendo, diventa gradualmente sempre più consapevole. In questo approccio può essere inclusa la teoria della *Total Physical Response*, elaborata da James J. Asher negli anni Sessanta (cfr. Asher, 2012 [1977]), che enfatizza l'importanza delle percezioni corporee<sup>6</sup>.

La sollecitazione emozionale gioca un ruolo cruciale nella memorizzazione a lungo termine delle informazioni. Difatti, «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» (Fabbro, 1996: 110).

Due ulteriori concetti appaiono fondamentali, quello di *accostamento* e quello di *innesto* (Coonan, 2001), applicabili prevalentemente nel nido d'infanzia e nella scuola dell'infanzia. Secondo la studiosa, l'*accostamento* a una lingua straniera ha senso se viene inserito all'interno delle attività quotidiane (*innesto*): pertanto, il fine non è solo lo sviluppo linguistico, ma anche lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo affettivo-emotivo-sociale. L'*innesto* rappresenta dunque una declinazione originale del CLIL nella scuola dell'infanzia (Daloiso, 2023).

Ancora in relazione al nido d'infanzia e alla scuola dell'infanzia, sottolineiamo il ruolo centrale della routine. Essa si rivela molto importante in quanto gli schemi interazionali nonché gli input linguistici, ripetendosi, fanno sì che il bambino possa prevederli, anticiparli ed essere coinvolto (Daloiso, Favaro, 2012; 2019).

In relazione invece soprattutto alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, emerge il significativo ruolo della lettura. Per un bambino, la lettura con l'adulto di fiabe e storie, oltre a rappresentare un momento di condivisione, è fondamentale per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo (Levorato, 1988). La narrazione, a condizione di fornire input comprensibili nella lingua obiettivo, può rappresentare un efficace contesto di acquisizione linguistica (Krashen, 1981).

L'ultimo punto sul quale vorremmo soffermarci, trasversale ai tre ordini e gradi scolastici oggetto di nostro interesse, è rappresentato dall'uso del gesto. Esso viene comunemente abbinato a canzoni e filastrocche: ai bambini, oltre ai testi, si insegnano quelle che spesso sono definite "le mosse". Già il pedagogista e filosofo tedesco Friedrich Fröbel nel 1895 aveva messo in evidenza il ruolo del canto nell'educazione dei bambini, sottolineando che l'abbinamento canzone-gesto realizzato dalla madre consente al bambino, pur non comprendendo le parole, di rafforzare il legame affettivo con

<sup>5</sup> La prefazione di De Mauro al volume di A. Mollica reca una data postuma; questo poiché «La Prefazione del professor Tullio De Mauro è ristampata in questo volume per gentile concessione della professoressa Silvana Ferreri» (Ivi: 14).

<sup>6</sup> La teoria della *Total Physical Response* (TPR), sviluppata da Asher, è una strategia che introduce la lingua obiettivo a partire dall'esecuzione di istruzioni espresse attraverso l'imperativo. Vengono utilizzati comandi che hanno una funzione comunicativa trasparente e comprensibile, per avviare un percorso di insegnamento-apprendimento della LS/L2 in modo compatibile con il funzionamento del cervello.

quest'ultima. Notiamo però che il gesto di solito viene ristretto esclusivamente a tale ambito; l'ipotesi del presente contributo si fonda proprio sulle potenzialità del gesto, che a nostro avviso potrebbe aver maggior spazio in contesto glottodidattico.

### 3. L'IPOTESI DEL RICORSO "AMPLIFICATO" AL CANALE VISIVO-GESTUALE

L'idea di amplificare l'uso del gesto nei percorsi di *accostamento* alla lingua inglese rivolti ai bambini piccoli e piccolissimi potrebbe a nostro avviso rappresentare un approccio promettente.

Innanzitutto, come definiamo il gesto? Adam Kendon, uno fra i fondatori dei *Gesture Studies*, ha pubblicato nel 2004 il volume *Gesture: Visible Action as Utterance*: si noterà che nel titolo stesso viene fornita una definizione di gesto. Secondo lo studioso, il gesto va considerato come *visible action* (azione visibile), che per sua stessa natura è enunciazione; ne consegue che tanti sono i punti di contatto fra gesti coverbali e segni delle lingue dei segni. Kendon si è spinto a suggerire di sostituire i termini "gesto" e "segno" con un'unica locuzione, *utterance visible action*, che potesse rendere evidente la comune origine nell'azione. Di recente, l'ipotesi di porre l'accento sulla condivisione di strategie semiotiche fra gesto e segno è stata ripresa nel contributo di Volterra *et al.* (2019), in cui si parla di *continuum* tra azione, segno, gesto e parola. Sulla base di tali presupposti, facciamo qui riferimento al gesto senza alcuna netta contrapposizione rispetto al segno (delle lingue dei segni), ma piuttosto poniamo l'accento sulla continuità, che, come si vedrà, a tratti ci spinge a parlare di gesto/segno. Esplicitiamo anche che la lingua dei segni a cui facciamo riferimento è la LIS (Lingua dei Segni Italiana).

La nostra ipotesi si fonda sulle potenzialità del canale visivo-gestuale in contesto glottodidattico. Sappiamo che le lingue vocali, come l'inglese, sfruttano prevalentemente il canale acustico-vocale, mentre le lingue dei segni utilizzano soprattutto il canale visivo-gestuale. Tuttavia, questi canali non sono esclusivi, dato che tutte le lingue, vocali e segnate, sono caratterizzate da *multimodalità*, ovvero l'uso di diversi tipi di indici gestuali nell'espressione linguistica che veicolano dimensioni del significato spesso assenti nel parlato o nel segnato (Cuxac, 2000; Fontana, 2009; Cuxac, Antinoro Pizzuto, 2010). Ciò che vorremmo proporre è pertanto un uso del canale visivo-gestuale, ovvero del canale proprio anche alle lingue vocali, in una forma estesa; viene centralizzata l'iconicità, una delle principali caratteristiche dei gesti così come delle lingue dei segni (McNeill, 1992; Cuxac, 2000; Volterra *et al.*, 2019). Questo approccio sottolinea il ruolo del coinvolgimento corporeo, basandosi sulla prospettiva dell'*embodied cognition* (cfr. Volterra *et al.*, 2019).

Operando a livello di percorso glottodidattico pensato per i più giovani, e dunque rientrando nel *periodo critico* in cui l'abilità ad acquisire una lingua raggiunge il suo apice (Lenneberg, 1967)<sup>7</sup>, ci appaiono necessarie delle considerazioni relative allo sviluppo del linguaggio, in cui ancora una volta i gesti hanno un ruolo di rilievo. Inizialmente, a partire dai 9/13 mesi, i bambini utilizzano gesti deittici per comunicare intenzionalmente con gli adulti; successivamente, dai 12/16 mesi, emergono gesti rappresentativi che facilitano la transizione verso l'uso simbolico del linguaggio (Bruner, 1975; Caselli, 1983; Caselli *et al.*,

<sup>7</sup> Lenneberg ha ipotizzato l'esistenza di un *periodo critico* per l'acquisizione della/e lingua/e, che sembra chiudersi abbastanza presto. A livello fonologico, il presupposto è che, dato che all'avanzare dell'età corrisponde un avanzamento del sistema fonologico della L1, più il bambino cresce più il sistema interferisce con la formazione delle categorie fonemiche della LS/L2. Considerazioni simili sulla possibilità di distinguere uno scarto rispetto alle prestazioni dei parlanti nativi, dovute proprio alla relazione fra età ed esposizione linguistica, possono essere effettuate per i vari livelli di lingua (per un approfondimento, cfr. Guasti, 2017).

2012). È stato evidenziato (Capirci *et al.*, 1996) che i gesti precedono la comparsa delle prime parole e che, con l'avvio dell'acquisizione di queste, i bambini iniziano a combinare gesti e parole per esprimere significati complessi; è intorno ai 20 mesi che il sistema linguistico multimodale si riorganizza e la parola inizia a prevalere sul gesto<sup>8</sup>, pur mantenendo una stretta interrelazione con quest'ultimo.

Sulla base di tali considerazioni, puntare sul gesto all'interno di un percorso glottodidattico pensato per i più giovani ci appare perfettamente naturale e in linea con lo sviluppo del linguaggio. Del resto, un uso molto consapevole del gesto nel percorso di acquisizione linguistica si ritrova nel ben noto Programma Baby Signs®, sviluppato negli anni '80 da Susan Goodwyn e Linda Acredolo e introdotto in Italia nel 2015<sup>9</sup>. Esso sfrutta l'uso di gesti/segni per facilitare la comunicazione dei bambini preverbalmente; questo approccio ha dimostrato di migliorare le interazioni comunicative e facilitare lo sviluppo del linguaggio (Acredolo, Goodwyn, 1985; 2000)<sup>10</sup>. L'accostamento alla lingua inglese basato su un ricorso amplificato al canale visivo-gestuale (presentato all'interno del presente contributo) è sotto molti aspetti accostabile al Programma Baby Signs®, sebbene vi siano delle differenze sostanziali: il Programma Baby Signs® si attua con bambini prevalentemente di età compresa fra 0 e 18/24 mesi, mentre in questo caso l'età dei bambini va da 3 mesi a 8 anni, con la possibilità (ad oggi non sperimentata ma presa in considerazione) di estendere il metodo a fasce di età più alte; inoltre, il Programma Baby Signs® usa il gesto/segno come ponte verso la L1, mentre nel caso in oggetto la lingua obiettivo è una LS (e, potenzialmente, una L2). Sicuramente dunque ci sono degli interessanti punti di contatto, ma con delle divergenze sostanziali.

Un'altra caratteristica importante del gesto/segno è la possibilità di produrlo in contemporanea al parlato. Per quanto riguarda le lingue dei segni, il fenomeno è noto come *code-blending* (Emmorey *et al.*, 2008): questo implica la produzione simultanea di lingua dei segni e lingua vocale, possibile perché vengono sfruttati canali differenti. Anche la gestualità può accompagnare il parlato oppure esserne indipendente, come illustrato dal *Kendon's continuum* (McNeill, 1992)<sup>11</sup>. A nostro avviso, la possibilità di produrre il gesto/segno in contemporanea al parlato si rivela un significativo punto di forza, dato che la pregnante iconicità del gesto/segno può favorire la comprensione del significato della parola, presente simultaneamente. Fra i gesti/segni includiamo anche i deittici, che allo stesso modo aiutano nella comprensione: il referente viene indicato e pertanto reso visibile. Dunque, viene utilizzato il *code-blending* per produzioni simultanee vocali e segnate, in una logica di gesto/segno co-verbale. I gesti/segni, in prima battuta sempre accostati alle parole introdotte (così da favorire la comprensione), in alcuni casi possono in un secondo tempo essere usati in forma isolata anche indipendentemente dal parlato, ad esempio per richiamare alla memoria: si tratta di una sorta di suggerimento quando il bambino non ricorda la risposta.

In linea generale, le parole vengono interiorizzate dai partecipanti in accostamento ai gesti/segni, difatti da parte dei bambini si assiste quasi sistematicamente alla produzione simultanea di parola e gesto/segno. Un aspetto interessante è che talvolta il partecipante,

<sup>8</sup> La parola inizia a prevalere sul gesto nel caso dei bambini udenti, mentre nel caso dei bambini sordi il segno si rivela preferenziale (Caselli *et al.*, 2006).

<sup>9</sup> Baby Signs Italia: <https://www.babysignsitalia.com>.

<sup>10</sup> Ad oggi il Programma Baby Signs® è oggetto di corsi di formazione in oltre quaranta paesi e i materiali didattici sono stati tradotti in venti lingue.

<sup>11</sup> Il *Kendon's continuum* è stato proposto da McNeill (1992), che per denominarlo ha voluto omaggiare Kendon. Si tratta di una scala di maggiore o minore autonomia rispetto al parlato, così costituita: Gesticulation → *Language-like* gestures → Pantomime → Emblems → Sign language. La gesticolazione, che occupa il primo posto, occorre in perfetta sincronia con il parlato; si susseguono varie tappe in cui il gesto si fa sempre più indipendente, per arrivare infine alla lingua dei segni, del tutto autonoma rispetto al parlato.

in fase di produzione, utilizza soltanto il gesto/segno oppure utilizza il gesto/segno abbinato alla parola in L1: così facendo, il bambino dimostra comunque di aver compreso quanto richiesto, ma magari riesce a interagire in una maniera che, in quel momento, lo mette più a suo agio. Difatti, ricordiamo a tal proposito l'ipotesi del *filtro affettivo* introdotta da Krashen (1981), secondo cui le emozioni influenzano i processi di apprendimento. Esso agisce come una barriera che può essere alzata o abbassata a seconda dell'esperienza emotiva rispetto al contesto glottodidattico: in un contesto positivo il filtro si abbassa, migliorando l'apprendimento, mentre in situazioni di tensione o disistima il filtro si alza, bloccando l'apprendimento. A nostro avviso, dare la possibilità di evitare di esporsi pubblicamente in una lingua straniera rispetto alla quale ci si può sentire insicuri, consentendo di rispondere ricorrendo al gesto/segno, rappresenta una maniera concreta per poter ottenere l'abbassamento del *filtro affettivo*. La produzione esclusiva di gesto/segno in questo caso non è altro che una tappa per arrivare alla parola, compatibilmente con i tempi del bambino.

Riteniamo opportuna un'ulteriore precisazione: l'uso del gesto/segno qui proposto va ben oltre il mimo/la pantomima. A partire dagli avanzamenti mutuati in seno ai *Gesture Studies* e alla ricerca sulle lingue dei segni, il gesto/segno viene utilizzato con piena consapevolezza: in particolare, viene preso in considerazione che i gesti contribuiscono al significato, influenzando sia la produzione che la comprensione di un enunciato (Kendon, 2004; McNeill, 2005), e vengono sfruttate le *strutture di grande iconicità* descritte da Cuxac (2000), facendo in modo ora di "incarnare" l'entità animata o inanimata rappresentata (TP: trasferimento di persona), ora di mostrare le posizioni e relazioni spaziali dei vari referenti (TS: trasferimento di situazione), ora di illustrare i dettagli visivi degli oggetti rappresentati (TTF: trasferimento di taglia o di forma).

Per concludere, riprendiamo i punti chiave di quanto esposto: nell'ambito della glottodidattica rivolta all'infanzia, suggeriamo di superare l'uso tradizionale del gesto (prevalentemente ristretto a canzoni e filastrocche) e di conferirgli un ruolo centrale. L'inglese, che rappresenta l'unica lingua vocale usata dall'insegnante, viene fatto coesistere con una gestualità che, in misura ora maggiore ora minore, converge verso il segnato, sfruttando l'iconicità dei segni, non solo per il lessico ma anche per le cosiddette *strutture di grande iconicità* (Cuxac, 2000). Considerando la comune origine di gesto e segno, si ricorre alla potenzialità dell'azione, utilizzando soprattutto *gesti rappresentativi*, ovvero gesti iconici e gesti deittici astratti (McNeill, 1992). Si lavora su vari livelli linguistici, incluso quello pragmatico (spesso trascurato nella glottodidattica, cfr. Nuzzo, Gauci, 2012), per realizzare l'*innesto* della lingua inglese nella quotidianità dei bambini, permettendo loro di acquisire nuove competenze linguistiche in un contesto naturale e integrato. I vantaggi si riscontrano anche sul piano emozionale, in quanto si osserva minor inibizione negli apprendenti e dunque abbassamento del filtro affettivo.

#### 4. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA

Oltre all'esposizione teorica dell'approccio, vorremmo presentarne il risvolto pratico, prendendo in considerazione la sua concreta realizzazione in un'esperienza di *accostamento* alla lingua inglese, con i vari incontri tenuti da chi scrive<sup>12</sup>, realizzata a Scicli (RG) nell'a.s. 2022/2023 presso il nido/scuola dell'infanzia nonché centro ludico *Accademia dei Birichini*<sup>13</sup>, da dicembre 2022 a maggio 2023.

<sup>12</sup> La sottoscritta ha tenuto il progetto in qualità di esperta esterna, laureata in lingua inglese e con dottorato di ricerca nel S.S.D. L-LIN/01.

<sup>13</sup> Si coglie l'occasione per ringraziare l'*Accademia dei Birichini* (Scicli) per la preziosa collaborazione.

I destinatari del progetto erano:

- bambini frequentanti nido d'infanzia, da tre mesi a due anni d'età circa (orario curricolare);
- bambini frequentanti scuola dell'infanzia, da tre anni a cinque anni d'età circa (orario curricolare + potenziamento in orario extracurricolare);
- bambini frequentanti scuola primaria, da sei anni a otto anni d'età circa (potenziamento in orario extracurricolare).

Sono state in totale destinate al progetto 145 ore in orario curricolare (al mattino) e 40 ore come potenziamento pomeridiano. Ogni gruppo partecipava agli incontri, tenuti due volte a settimana, per tempi differenziati: i bambini più piccoli avevano sessioni più brevi, mentre quelle dei più grandi erano gradualmente più estese. Il pomeriggio, per il potenziamento, vi erano due gruppi di un'ora ciascuno: uno composto da bambini della scuola dell'infanzia (provenienti dalle sezioni di tre e quattro anni) e un altro di bambini della scuola primaria, che oltre ai loro percorsi di lingua inglese a scuola partecipavano al potenziamento pomeridiano presso *Accademia dei Birichini*.

Per ciascuno dei gruppi sono state proposte specifiche attività e diversi temi sono stati trattati, in stretta correlazione con i differenti percorsi educativi e livelli di sviluppo linguistico-cognitivo. Gli obiettivi didattici erano mirati a facilitare l'uso e la comprensione della lingua inglese attraverso l'amplificazione del canale visivo-gestuale. L'approccio era orientato a stimolare il coinvolgimento multisensoriale, per associare termini e concetti in L2 al gesto, rendendo naturale l'associazione tra il termine e il significato. Nei gruppi di bambini più piccoli (nido e scuola dell'infanzia), l'obiettivo principale era l'introduzione graduale e ludica del lessico di base e delle strutture fondamentali. Per i bambini più grandi, si puntava al rinforzo del vocabolario, all'introduzione di semplici frasi e a migliorare la comprensione attraverso la ripetizione e il contesto. L'amplificazione del gesto serviva a rafforzare la comprensione, sostenere la memorizzazione e promuovere l'uso spontaneo della L2 in situazioni familiari e ludiche. In ciascuno dei casi, gli incontri si sono svolti esclusivamente in lingua inglese.

Per quanto riguarda il nido d'infanzia, si è lavorato prevalentemente su momenti di routine, come *circoletto*<sup>14</sup> e merenda, e si è fatto ampio ricorso alle canzoni; nella logica dell'*innesto*, le attività sono state strutturate in correlazione con le tematiche affrontate nel percorso educativo. In casi molto sporadici è stata proposta lettura animata, con libri adatti ai più piccoli.

Anche per la scuola dell'infanzia si è ampiamente lavorato sui momenti di routine: al *circoletto* e alla merenda si aggiungeva il momento dell'igiene personale (che, a partire da questa fascia di età, viene realizzato con una maggiore autonomia da parte del bambino). Anche in questo caso vi era ricorso alle canzoni e venivano proposte attività didattiche correlate a quelle trattate nel percorso educativo (incluso il pregrafismo con i bambini frequentanti l'ultimo anno). Una differenza sostanziale rispetto al nido d'infanzia si è avuta con la lettura animata, sulla quale si è lavorato ogni settimana.

Infine, per quanto riguarda i bambini frequentanti la scuola primaria, come anticipato è stato proposto un potenziamento pomeridiano della lingua inglese. Dato che i partecipanti provenivano da differenti classi di scuola primaria, il gruppo era molto eterogeneo. Si è scelto di accomunare i singoli partecipanti proponendo attività dedicate ad argomenti legati al calendario (festività, mutare della stagione, Earth Day...) e a temi di loro esplicito interesse, ma sono anche state proposte attività ludiche finalizzate

<sup>14</sup> Il *circoletto*, detto anche *circle time*, rappresenta il momento iniziale della giornata, in cui tutti i bambini si dispongono a cerchio e segue una serie di momenti (sempre più vari al crescere dell'età dei bambini): ci si saluta, si fa l'appello, tramite calendario si constata giorno e mese, etc. Questi momenti sono frequentemente accostati a delle canzoni.

all'ampliamento del lessico, tramite un adattamento a partire da giochi classici (come *Memory Game, Goose Game, Tangram...*). Anche in questo caso si è fatto ricorso alle canzoni (in misura più limitata rispetto a nido d'infanzia e scuola dell'infanzia); ampio spazio è stato dato alla lettura animata, in alcuni casi invitando direttamente i bambini a leggere.

Per esporre come è avvenuto, nel concreto, il ricorso "amplificato" al canale visivo-gestuale, consideriamo una serie di esempi. Presentiamo trascrizione tratta dai video (nei casi di nido e scuola dell'infanzia, in cui è stato possibile videoregistrare) e descrizione di un episodio (nel caso del percorso pomeridiano dei bambini frequentanti scuola primaria)<sup>15</sup>. Gli esempi presentati sono stati selezionati a partire da un corpus di videoregistrazioni effettuate durante le sessioni mattutine e pomeridiane, e riguardano episodi significativi che illustrano l'applicazione dell'approccio visivo-gestuale. Gli episodi sono stati scelti per rappresentare i diversi gradi di sviluppo linguistico nei vari livelli scolastici.

Per quanto riguarda la trascrizione, sono indicate le unità "parola + gesto/segno" riportando parola/e + indicazione fra parentesi del gesto/segno in maiuscoletto<sup>16</sup> e, nel caso del deittico, indicazione in corsivo.

Il primo esempio è tratto dal nido d'infanzia, dunque ci troviamo in orario curricolare.

INS<sup>17</sup>: Look, look, look + (gesto/segno VEDERE<sup>18</sup>)! Grapes + (segno UVA).

Where are the grapes?

*Bambino prende uva*

INS: Oh, very good!

Con l'azione di prendere l'uva (e nella logica della *Total Physical Response*), il bambino dimostra di aver capito quanto richiesto.

Vediamo ora un esempio tratto dalla scuola dell'infanzia (potenziamento pomeridiano). In questo caso, il gesto/segno ha un ruolo mnemonico: dall'insegnante viene usato non insieme alla parola, ma in forma isolata per aiutare visivamente i bambini a ricordare la parola (precedentemente appresa in abbinamento al gesto/segno).

INS: It's late + (TARDI) and cows + (*deittico*) are going to... (gesto/segno DORMIRE)

BAMBINI: A dormire + (gesto/segno DORMIRE)

INS: They are going to... (gesto/segno DORMIRE)

BAMBINO 1: Sleep! (gesto/segno DORMIRE)

INS: Sleep! (gesto/segno DORMIRE) Very good!

<sup>15</sup> L'esempio dell'interazione con i bambini della scuola primaria non è stato trascritto per l'assenza di registrazioni video, dovuta a limitazioni tecniche.

<sup>16</sup> La scelta di usare il maiuscoletto è dovuta alla volontà di seguire la convezione diffusa negli studi sulle lingue dei segni, secondo la quale i segni si trascrivono in maiuscoletto.

<sup>17</sup> "Ins" sta per "insegnante", rappresentata dalla sottoscritta.

<sup>18</sup> In realtà, non viene usato il segno LIS VEDERE ma una versione semplificata di quest'ultimo (l'indice batte più volte sotto l'occhio, ricordando un gesto comunemente usato dagli udenti). Difatti, proprio come sostenuto all'interno del Programma Baby Signs®, non è rilevante usare esattamente i segni standard di una lingua segnata (dato che lo scopo non è imparare una lingua dei segni), ma è importante utilizzare segni che i bambini non abbiano difficoltà a produrre. Per tale motivo, nell'adattamento italiano, oltre a 175 segni standard tratti dalla LIS, il programma prevede 35 segni molto semplici da produrre, detti *baby friendly* (ad esempio l'atto di soffiare per "caldo"), già proposti dalle autrici statunitensi del progetto. È tuttavia rilevante che venga utilizzato sempre lo stesso segno, al fine di evitare la confusione nel bambino.

Per una trattazione esaustiva, si rimanda al sito: <https://www.babysignitalia.com/adattamento-per-italia/#gref>.

Come si può osservare, i bambini in prima battuta ricorrono all'italiano, finché uno di loro ricorda l'associazione "parola (in inglese) + gesto/segno" e produce il termine in lingua inglese, dando così la risposta corretta.

Infine, in merito ai bambini frequentanti la scuola primaria, narriamo un breve episodio tratto da un'attività *What Am I?* in cui, a differenza del più noto *Who Am I?* (*Indovina chi?* in italiano) che prevede volti, vi è di volta in volta un oggetto o un animale disegnato sulla card collocata sulla fronte del giocatore, il quale, non vedendola, per tentare di indovinare cosa sia pone delle domande a cui gli altri possono rispondere solo con "Yes" o "No". Quando toccava alla prima bambina, dell'età di sette anni, la parola da trovare era *plane* (aereo). La bambina ha mostrato immediatamente incertezza, subito ha detto "Ma io non le so fare le domande in inglese!". Tuttavia, resasi conto di poter utilizzare il canale visivo-gestuale, è apparsa immediatamente più serena: questo ha evidentemente abbassato il *filtro affettivo*, portandola con serenità a usare, in accostamento ai gesti/segni, anche diverse parole in inglese precedentemente apprese. Alla fine, la bambina non ricordava proprio il termine *plane*, ma giunta a capire che si trattava dell'aereo ha usato il gesto/segno accennando una sorta di "a" (probabilmente abbozzando il termine italiano "aereo"): i compagni in coro hanno gridato "Yes" e alcuni fra loro le hanno immediatamente ricordato il termine in inglese, mostrando un valido esempio di cooperazione fra pari.

In termini di risultati, presentiamo considerazioni raccolte sulla base di dati osservazionali. Questi sono stati ricavati durante le varie attività (contesti di routine e attività specifiche) mediante sessioni di videoregistrazione e annotazioni dell'insegnante. Le videoregistrazioni hanno permesso di analizzare i comportamenti dei partecipanti in termini di reazioni, risposte, utilizzo simultaneo di parole e gesti, e grado di partecipazione attiva, consentendo di individuare sia i progressi individuali che di gruppo. Le annotazioni dell'insegnante includevano la frequenza con cui i bambini utilizzavano parole o gesti specifici, il livello di comprensione mostrato attraverso l'esecuzione di attività richieste, e la progressione dall'uso del solo gesto all'uso simultaneo di gesto e parola in L2. In linea generale, a livello di comprensione della lingua vi sono stati miglioramenti in tutti i gradi scolastici, mentre a livello di produzione della lingua si è riscontrato un miglioramento sempre più significativo con l'avanzare del grado scolastico. Si intende in futuro valutare la questione del *language testing* (Barni, 2010) e raccogliere dati relativi ai percorsi (e ai progressi) sulla base di test.

## 5. CONCLUSIONI

L'approccio che prevede un ricorso "amplificato" al canale visivo-gestuale, a partire da quella che è una competenza propria già del bambino (grazie anche alla multimodalità che appartiene a tutte le lingue), accompagna nel percorso di *accostamento* all'inglese consentendo di ottenere vantaggi in termini di comprensione e successivamente produzione linguistica, in un clima di sereno apprendimento in cui il *filtro affettivo* sembra abbassarsi.

Nel concreto, tale approccio implica un uso sistematico di gesti/segni in accostamento alle parole chiave e alle strutture linguistiche fondamentali della lingua straniera, facilitando l'associazione immediata e multisensoriale tra il termine e il suo significato. Ad esempio, per introdurre nuovo lessico, l'insegnante può accompagnare i termini con gesti che rappresentano l'oggetto o l'azione descritta: nel caso del termine "*jump*", l'insegnante eseguirà un piccolo salto, aiutando i bambini a collegare l'azione al termine, o ancora per concetti più astratti o meno immediati, come "*above*" o "*behind*", si possono utilizzare gesti che riproducono l'azione di sollevare o nascondere un oggetto rispetto al corpo, per

esemplificare visivamente il significato e aumentare la comprensione. Più in generale, per referenti concreti o astratti (per esempio di natura emozionale) che appartengono all'universo esperienziale del bambino, come "dog" o "happy", si fa ricorso al gesto/segno codificato e condiviso in accostamento alla parola, in una maniera del tutto comparabile a quanto avviene all'interno del Programma Baby Signs®, a cui come esplicitato il presente progetto si è ispirato.

Un altro aspetto fondamentale è la ripetizione continua di gesti in situazioni di routine, come nel circoletto o durante il momento della merenda, rendendo prevedibile l'associazione tra gesto e parola e quindi facilitando la memorizzazione. Questo approccio prevede l'uso del gesto in maniera flessibile, consentendo ai bambini di utilizzare solo il gesto in un primo momento, per poi passare gradualmente all'uso simultaneo di parola e gesto e, infine, alla produzione esclusiva della parola in LS/L2, in una sequenza che rispetta i loro tempi e il naturale abbassamento del filtro affettivo.

A nostro avviso, proporre in maniera trasversale la lingua obiettivo (in questo caso l'inglese, ma potrebbe trattarsi di qualunque altra lingua) fa sì che le attività in L1 vengano rafforzate da quelle in LS/L2 e viceversa, così da favorire la continuità orizzontale; al contempo, inserire tale strategia fin dal nido d'infanzia e prostrarla nel tempo può rappresentare un elemento di naturale continuità all'interno del curricolo verticale. Ancora a livello di curricolo verticale, si sottolinea che sono state qui presentate delle considerazioni relative al percorso glottodidattico di apprendenti giovani e giovanissimi, ma proprio nell'ottica del curricolo verticale l'uso esteso del canale visivo-gestuale potrebbe rivelarsi utile non solo per i più piccoli ma anche per adolescenti e adulti, con i dovuti adattamenti.

Concludiamo rifacendoci alle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>19</sup>, redatte dal GISCEL nel 1975: quello che riteniamo essere il punto di forza di tale approccio è che esso va oltre la pedagogia linguistica tradizionale, per proporre una visione gestaltica di didattica della LS.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acredolo L., Goodwyn S. (1985), "Symbolic gesturing in language development: a case study", in *Human Development*, 28, 1, pp. 40-49.
- Acredolo L., Goodwyn S. (2000), *The long-term impact of symbolic gesturing during infancy on IQ at age 8*, Paper presented at the meetings of the *International Society for Infant Studies*, Brighton.  
<https://pursuitofresearch.org/wp-content/uploads/2014/03/Longterm-Impact-of-Symbolic-Gesturing.pdf>.
- Asher J. J. (2012 [1977]), *Learning another language through actions*, 7<sup>a</sup> ed., Sky Oaks Productions, Los Gatos.
- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Coonan C. M., Ricci Garotti F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- Baby Signs Italia: <https://www.babysignsitalia.com>.
- Baby Signs Italia, Adattamento per l'Italia:  
<https://www.babysignsitalia.com/adattamento-per-litalia/#gref>.

<sup>19</sup> Per una trattazione esaustiva, si rimanda al sito: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

- Barni M. (2010), "Etica e politica della valutazione", in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 86-99.
- Bialystok E. (2022), *Bilingual Children. Families, Education, and Development*, TBR Books, New York.
- Bianchi C., Corasaniti P. G., Panzarasa N. (2004), *L'inglese nella scuola primaria. L'insegnamento della lingua straniera in una dimensione europea*, Carocci Faber, Roma.
- Bruner J. S. (1975), "From communication to language - a psychological perspective", in *Cognition*, 3, pp. 255-287.
- Capirci O., Iverson J. M., Antinoro Pizzuto E., Volterra V. (1996), "Communicative gestures during the transition to two - word speech", in *Journal of Child Language*, 23, pp. 645-673.
- Caselli M. C. (1983), "Gesti comunicativi e prime parole", in *Età evolutiva*, 45, pp. 5-19.
- Caselli M. C., Maragna S., Volterra V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- Caselli M. C., Rinaldi P., Stefanini S., Volterra V. (2012), "Early action and gesture 'vocabulary' and its relation with word comprehension and production", in *Child Development*, 83, pp. 526-542.
- Coonan C. M. (1992), "L'elemento culturale nell'insegnamento di una lingua straniera. Alcune osservazioni sull'insegnamento nella scuola elementare", in *Scuola e Lingue Moderne*, 5, pp. 144-151.
- Coonan C. M. (2001), "L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia", in Balboni P. E., Coonan C. M., Ricci Garotti F. (a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia, pp. 47-90.
- Cuxac C. (2000), *La Langue des Signes Française (LSF). Les voies de l'iconicité*, Ophrys, Paris.
- Cuxac C., Antinoro Pizzuto E. (2010), "Emergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle", in *Langage et Société*, 131, pp. 37-53.
- Daloiso M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (2023), "La lingua straniera veicolare nella scuola dell'infanzia", in Balboni P. E., Caon F., Menegale M., Serragiotto G. (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Daloiso M., Favaro L. (2012), "Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, pp. I-V.
- Daloiso M., Favaro L. (2019), "L'accostamento alla lingua straniera nel nido d'infanzia. Una nuova sfida glottodidattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, LVII, 1-3, pp. 4-11.
- Daloiso M., Favaro L. (2021), *Piccoli esploratori dell'inglese. Attività in lingua per educatori e insegnanti del ciclo prescolare*, Erickson, Trento.
- De Mauro T. (2020, ristampa), Prefazione al volume di Mollica A., *Ludolinguistica. Imparare una lingua con giochi di parole*, vol. 2, Eli-La Spiga Edizioni, Loreto, pp. 12-14.
- Emmorey K., Borinstein H. B., Thompson R., Gollan T. H. (2008), "Bimodal bilingualism", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 1, pp. 43-61.
- Fabbro F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio - Ubaldini Editore, Roma.
- Fontana S. (2009), *Linguaggio e Multimodalità: Gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*, Edizioni ETS, Pisa.
- Fröbel F. (1896 [1895]), *The Songs and Music of Friedrich Froebel's Mother Play (Mutter Und Kose Lieder)*, a cura di Blow S. E, D. Appleton & Company, New York.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*:  
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Grosjean F. (2010), *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

- Guasti M. T. (2017), *Language Acquisition. The Growth of Grammar*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Kendon A. (2004), *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Lenneberg E. (1967), *The biological foundations of language*, John Wiley and Sons, New York.
- Levorato M. C. (1988), *Racconti, storie, narrazioni*, il Mulino, Bologna.
- McNeill D. (1992), *Hand and Mind*, The University of Chicago Press, Chicago.
- McNeill D. (2005), *Gesture and Thought*, The University of Chicago Press, Chicago.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262).
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Muñoz C. (2008), "Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning", in *Applied Linguistics*, 29, pp. 578-596.
- Muñoz C. (2011), "Input and long-term effects of starting age in foreign language learning", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49, 2, pp. 113-133.
- Novello A. (2012), "La valutazione e la certificazione delle competenze nell'inglese per la scuola primaria", in Santipolo M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, pp. 393-415.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la Pragmatica in L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Pearl E., Lambert W. E. (1962), "The Relation of Bilingualism to Intelligence", in *Psychological Monographs*, 76, 27, pp. 1-23.
- Pintarelli M., Porcelli G., Rosas A. (2004), *Educare alla pluralità linguistica. L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Giunta della Provincia autonoma, Trento.
- Sisti F. (a cura di) (2002), *The Magic Line. LiReMar. L'inglese on-line nella scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma.
- Titone R. (a cura di) (1978), *Didattica delle lingue straniere in Italia*, Oxford Institutes Italiani, Milano-Roma.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna.
- Vygotskij L. (1965 [1934]), *Thought and Language*, a cura di Hanfmann E., Vakar G., The MIT Press, New York.

