

# **Educazione linguistica e disturbi della comunicazione in bambini di origine bangladese**

## **Uno studio di caso e alcune implicazioni glottodidattiche**

**Valeria Tonioli**

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

**Abstract** In this paper I present a case study conducted between October 2018 and October 2019 involving Bengali children aged 4 to 6 with migration background who live in Venice. These children may have special educational needs, communication disorders or language acquisition delay because they neither speak Italian L2 fluently at school nor Bengali, their L1, at home. On the basis of neuropsychiatrists' hypotheses, I investigate the quality and type of language input they receive at home and in different social contexts, as well as the external factors that can impact acquisition of both the L1 and L2.

**Keywords** Special educational needs. Language input. Plurilingualism. Second language acquisition. Migration. Family language policies.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Minori stranieri di cittadinanza non italiana con bisogni educativi speciali. – 3 Quantità e qualità dell'input linguistico. – 4 Il progetto DIMMI. – 5 Lo studio di caso. – 5.1 Partecipanti. – 5.2 Metodologia di raccolta dei dati. – 5.3 Analisi dei dati. – 6 Conclusioni e implicazioni glottodidattiche.

## 1 Introduzione

Negli ultimi anni il numero degli studenti di Cittadinanza Non Italiana (CNI) è aumentato notevolmente. Come si può leggere da dati Istat, nel 2018 la percentuale di minori stranieri, sul totale degli studenti iscritti a scuola, era pari al 9,7%.<sup>1</sup>

Come afferma Bonifacci, inoltre,

la maggior parte dei bambini con cittadinanza non italiana si riferisce a bambini nati in Italia, con punte dell'82,5% nella scuola dell'infanzia e del 71,6% nella scuola primaria, a fronte di un 10% circa di nuovi arrivati. (2018, 26)

Tali dati rappresentano un punto cruciale di riflessione rispetto alla definizione di quali lingue parlino i bambini di CNI, che livello di conoscenza possiedano della lingua seconda (L2) e quale sia il loro livello di immersione, esposizione, consapevolezza rispetto all'italiano. Come sottolinea Bonifacci, infatti,

l'essere nati in Italia non garantisce di fatto che il bambino sia stato esposto all'italiano in modo continuativo e immersivo, al tempo stesso non autorizza a considerare questi bambini come apprendenti di italiano L2. (2018, 27)

## 2 Minori stranieri di cittadinanza non italiana con bisogni educativi speciali

Studi scientifici hanno riportato in letteratura quanto la condizione di migrazione possa rappresentare una vulnerabilità per i minori migranti (Gigorenko, Takanishi 2010) a causa di possibili condizioni di isolamento delle famiglie, basso status socio economico (SES), progetti migratori non condivisi e non voluti da parte di tutti i familiari (Mazzucato, Dito 2018). Ricerche nell'ambito del bilinguismo e del multilinguismo hanno dimostrato come lo sviluppo linguistico possa essere inferiore in bambini appartenenti ad un basso SES (per approfondimenti cf. Smithson et al. 2014). A questo proposito, la C.M. italiana 8/2013 sui Bisogni Educativi Speciali (BES), considera la «necessità di attivare percorsi individualizzati e personalizzati per alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale» promuovendo, inoltre, attività in classe che favoriscano attività inclusive per tutti il plurilinguismo (MIUR 2018) ed il mantenimento delle diverse lingue madri.

---

<sup>1</sup> [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_INFANZIA](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_INFANZIA).

Studi scientifici hanno riportato, tuttavia, la difficoltà per molti docenti di riconoscere l'importanza e la valorizzazione delle L1 degli alunni nel percorso scolastico (per approfondimenti si veda, tra tanti, Bialystok 1988; Bonifacci 2018; Cummins 2000). Si riscontra, altresì, una difficoltà da parte delle scuole nel gestire percorsi di didattica dell'italiano L2 nelle scuole dell'infanzia, ritenendo sempre più i bambini di CNL nati in Italia come perfetti parlanti di italiano, escludendo la possibilità che siano stati esposti per la prima volta alla lingua italiana (Margutti 2018).

Nel caso in cui a minori di CNL vengano certificate delle disabilità, la famiglia può trovarsi a vivere una doppia vulnerabilità.

La discriminante tra disabilità, BES e minori con svantaggio linguistico è tuttavia ancora di recente studio e necessità di ulteriori approfondimenti. Spesso nei servizi viene utilizzata la categoria *disabile* e *straniero*, in assenza di test standardizzati e validati sia per monolingui che per bilingui (Lepore 2011).

I numerosi accessi alle neuropsichiatrie dovuti a difficoltà nell'apprendimento della L2 o a diversità culturali nella gestione della comunicazione interculturale (Balboni, Caon 2015), come ad esempio il non guardare negli occhi un adulto, potrebbero condurre a rischi quali un'etnicizzazione della cura (Taliani 2010) nella prospettiva dei servizi o un'iper-medicalizzazione (Bialystok, Poarch 2014).

### 3 Quantità e qualità dell'input linguistico

Sulla base della letteratura diventa centrale indagare «la storia linguistica» (Bonifacci 2018, 27) per raccogliere i repertori linguistici (Andorno 2004; Chini, Andorno 2018) ed inoltre

l'eventuale precedente istruzione formale, anche parziale, in una delle lingue da loro conosciute e usate, quali siano i comportamenti linguistici fuori dalla scuola, in famiglia e nella comunità e la storia linguistica. (Margutti 2018, 247)

È possibile, a questo scopo, usare *parental questionnaires* (tra tanti si veda, per esempio, Cummins 2000; Liu, Kager 2017; Pallotti 2005). Tale pratica è consolidata nella ricerca scientifica di riferimento, in particolare in assenza di test diagnostici standardizzati sulle diverse L1 o quando non sia possibile somministrare test in L1. Come affermano, tuttavia, Mari et al. (2018, 85),

le interviste a genitori forniscono un contributo alla diagnosi, ma considerate isolatamente non sono sufficienti a individuare o escludere la presenza di un disturbo del linguaggio o di apprendimento.

## 4 Il progetto DIMMI

Segnaliamo che negli ultimi anni, grazie a dati qualitativi raccolti dal Comune di Venezia, Servizio Pronto Intervento Sociale, Inclusione e Mediazione e i servizi di neuropsichiatria dell'AUSLL3, sono aumentate le richieste di osservazione di minori stranieri di CNI da parte delle scuole. I docenti, che considerano i minori in oggetto bilingui consecutivi in quanto nati in Italia, hanno riscontrato difficoltà da parte loro nell'apprendere la lingua italiana L2. Hanno identificato, in particolare in bambini provenienti dal Bangladesh, sospetti disturbi della comunicazione e ritardo nello sviluppo del linguaggio. Nelle scuole dell'infanzia tali minori sono definiti 'bambini senza voce' per la prevalenza di un linguaggio non verbale, lunghe fasi del silenzio e difficoltà di gestire una relazione comunicativa. Per questioni di privacy non ci è possibile fornire il numero esatto di richieste pervenute ai servizi però, da dati che ci sono stati forniti dalle neuropsichiatriche possiamo affermare che tra il 2018 e il 2019 l'89% dei minori che hanno avuto accesso a tali servizi era di CNI di cui un 75% di origine bangladesese. I dati<sup>2</sup> confermano la presenza nel Comune di cittadini provenienti dal Bangladesh che rappresentano ad oggi la prima comunità di migranti sul territorio con circa 8.000 persone.

Su queste basi è stato avviato un progetto di ricerca, *DIMMI*,<sup>3</sup> di tipo qualitativo ed esplorativo. Il nostro studio muove da tali considerazioni iniziali raccolte negli anni tramite osservazioni qualitative da operatori e ricercatori ed è stato condotto proprio per indagare e analizzare le cause delle possibili differenti rappresentazioni di operatori, docenti, clinici e famiglie coinvolte, specialmente rivolte a minori di origine bangladesese.

Il progetto ha come obiettivi:

- a. indagare i repertori linguistici di alcuni minori di origine bangladesese, il tipo di input linguistico che essi ricevono, la storia linguistica che li caratterizza, i fattori esterni in gioco nel loro percorso di apprendimento linguistico (Basso, Daloso 2013);
- b. indagare le diverse rappresentazioni educative nelle famiglie con background migratorio rispetto al tema dell'educazione linguistica ed eventuali disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento;
- c. indagare le diverse rappresentazioni di docenti, operatori ed educatori dei servizi sociali, clinici (neuropsichiatri e logopedisti) che lavorano con i bambini di CNI rispetto all'educa-

---

<sup>2</sup> I dati sono estrapolati dal Servizio Statistica e Ricerca del Comune di Venezia, <https://www.comune.venezia.it/it/statistica> e da Istat.

<sup>3</sup> Il progetto *DIMMI: Disabili Minori Migranti*, ancora in corso, è stato avviato il primo ottobre 2018 ed è finanziato da Fondazione Alsos (<https://www.fondazionealsos.org/>).

- zione linguistica di tali minori e gestione della comunicazione con famiglie con background migratorio;
- d. osservare a casa e a scuola la produzione verbale e non verbale dei minori oggetto dello studio di caso per indagare se essa avviene su sollecitazione o non sollecitazione, in quali momenti, con chi e rispetto a quali attività e tematiche in un arco di tempo pari a otto mesi con un'osservazione di 2 ore alla settimana;
  - e. osservare la produzione verbale in italiano L2 dei minori oggetto della ricerca durante attività di didattica della lingua, in particolare lessico, di tipo ludico e realizzate a casa e a scuola.

La ricerca, pertanto, si compone di cinque ambiti di indagine. Scopo delle nostre indagini non era quello di giungere ad una diagnosi, che spetta a clinici in altre sedi e fasi della ricerca, quanto di contribuire a fornire un quadro più completo rispetto alle competenze linguistiche dei minori oggetto dello studio con una prospettiva che tenesse conto di variabili interculturali e potesse poi portare ad un nuovo tipo di didattica della L2 in classe. La ricerca trova fondamento anche in precedenti studi condotti sul territorio nazionale, così come affermano Basso, Daloiso (2013, 304), infatti, «nella scuola italiana anche allievi di origine straniera con disturbo o disabilità: in questo caso, a prescindere dalla gravità della patologia, si pone la questione dell'insegnamento della lingua seconda (L2)». Abbiamo ricercato, infine, il tipo di input ricevuto nelle diverse lingue in diversi contesti (Scheele, Leseman, Mayo 2010). Come affermano Hart, Risley (2003) nella migrazione le famiglie con un basso SES offrono una minor quantità e qualità di stimoli linguistici con conseguenze negative sul ritmo dello sviluppo linguistico. Non tutti i tipi di input, infatti, sono efficaci nell'apprendimento linguistico (Liu, Kager 2017). Per necessità di sintesi imposta al presente contributo, ci limiteremo a presentare i primi risultati preliminari relativi alle lingue da essi parlate e conosciute e al tipo di input linguistico ricevuto.

## 5 Lo studio di caso

Secondo le ipotesi descritte nei paragrafi precedenti (vedi introduzione e § 4), lo studio è stato condotto per rilevare repertori linguistici, qualità e tipo di input e credenze e rappresentazioni culturali dei genitori. Le ipotesi delle neuropsichiatrie riguardano:

- una scarsa esposizione alla lingua, sia madre (L1), sia all'italiano (L2);
- uno scarso stimolo linguistico costante, conseguente ad un ambiente di deprivazione;
- maggior isolamento nella migrazione.

## 5.1 Partecipanti

Lo studio di caso ha coinvolto 12 minori di CNI di origine bangladesese ed è ancora in corso. La ricerca di seguito presentata riguarda 7 di 12 alunni oggetto della prima parte di indagine; 4 dei 7 bambini sono alunni della scuola dell'infanzia mentre i restanti 3 sono alunni della scuola primaria. I bambini della scuola dell'infanzia avevano tutti 4 anni nel momento di avvio dello studio e i minori della primaria avevano 6 anni. La selezione è avvenuta tramite:

- indicazione della neuropsichiatria (2 su 7);
- segnalazione di scuole ed operatori sociali prima dell'avvio di un percorso in neuropsichiatria (5 su 7).

## 5.2 Metodologia di raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti tramite interviste orali sottoposte ai genitori e hanno seguito una traccia scritta contenente alcune domande, quali: istruzione dei genitori, età del bambino, frequenza nella scuola italiana, età in cui ha imparato a parlare; lingue parlate a casa, a scuola e con chi; percezione dei genitori rispetto alla qualità di lingue parlate da parte dei figli; importanza rispetto al mantenimento della lingua madre o apprendimento di altre lingue; esposizione a TV, lettura di storie; possibilità di interagire al di fuori della scuola con altri minori, come per esempio in attività ludiche pomeridiane. Le interviste sono state fatte alle madri insieme alla presenza di un mediatore linguistico culturale previa autorizzazione scritta e consenso al trattamento dei dati.

## 5.3 Analisi dei dati

Dai dati, presentati di seguito in maniera essenziale, schematica ed estremamente sintetica per le esigenze di economicità di cui abbiamo già detto, emerge che tutti i 7 bambini sono nati in Italia ma solo 4 di loro hanno frequentato la scuola dell'infanzia a partire dai 4 anni; gli altri alunni hanno avuto accesso a 5 anni. Tutti i genitori sono bassamente scolarizzati nel caso di 5 famiglie, mentre altre 2 famiglie sono analfabete. Nessun bambino, all'inizio dello studio, sapeva produrre frasi in italiano, solo 2 bambini su 7 comprendevano qualche parola in italiano L2. Secondo i genitori, solo 4 bambini su 7 sanno produrre poche parole anche in L1, gli altri non parlano la propria L1. Tutti i bambini trascorrono da 3 a 5 ore al giorno con TV e 3 di loro più di 3 ore di gioco con lo smartphone della famiglia. Nessun genitore gioca insieme ai propri figli o legge storie. 2 mamme su 7 dichiarano di parlare italiano ai propri figli; le altre preferiscono mantenere la

L1. 3 famiglie su 7, invece, preferiscono che i figli apprendano inglese dato che il progetto migratorio li condurrà in un Paese anglofono. Nessun bambino, infine, ha la possibilità di frequentare altri coetanei al di fuori della scuola o spazi ludici extrascolastici.

## 6 Conclusioni e implicazioni glottodidattiche

I minori sono da considerarsi bilingui sequenziali in quanto la loro esposizione alla L2 è avvenuta solo con l'ingresso a scuola a partire dai 4 anni. Tutte le famiglie vivono in un contesto di isolamento, caratterizzato da pochi stimoli e contatti.

In interviste qualitative realizzate con mediatori (oggetto di altri saggi che stiamo scrivendo), le madri hanno dichiarato di considerare l'età dello sviluppo linguistico dei figli a partire dai 4 o 5 anni senza dimostrare preoccupazione per l'assenza di produzioni verbali o produzioni limitate e di necessitare di supporti sociali per l'educazione dei figli.

Hanno inoltre dichiarato di non conoscere i vantaggi o gli svantaggi nell'utilizzo di tablet, smartphone o di altre tipologie di input. Tutte le mamme intervistate hanno spiegato che in un contesto di migrazione, spesse volte a seguito di matrimoni combinati, vengono a mancare punti di riferimento, come nonne o sorelle, preposte, in Bangladesh, alla cura, crescita ed istruzione dei figli.

La lettura di storie e il gioco animato con i bambini viene affidato ad altri membri della famiglia, alfabetizzati, e si sottolinea la divisione netta nella società tra attività ludiche che riguardano il mondo dei minori e quelle che appartengono alla sfera adulta.

Consapevoli della impossibilità di generalizzare i dati raccolti, nuovi ulteriori dati verranno divulgati in altri contributi. Per concludere, è fondamentale intraprendere un percorso che tenga conto di variabili personali e interculturali (Balboni, Caon 2015), del progetto migratorio della famiglia, delle caratteristiche del processo di integrazione nella nuova società (Bonifacci 2018).

Si conferma la necessità di lavorare su quattro piani paralleli:

- a. le rappresentazioni personali e culturali delle famiglie rispetto ai temi BES, disabilità ed educazione linguistica (Wang 2008);
- b. le rappresentazioni dei docenti delle scuole che ancora non sembrano essere sensibili rispetto all'importanza di valorizzare la L1 dei bambini;
- c. una didattica inclusiva (Basso, Daloiso 2013; Caon 2016) a partire dalle scuole dell'infanzia che lavori per l'apprendimento dell'italiano come L2 (Balboni et al. 2001; Barbieri, Bernabini 2018);
- d. nuovi percorsi socio-educativi sul territorio contro isolamento e marginalizzazione.

## Bibliografia

- Andorno, C. (2004). «I repertori e gli usi linguistici». Chini, M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e a Torino*. Milano: FrancoAngeli, 239-98.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. et al. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Barbieri, M.; Bernabini, L. (2018). «Intervenire per potenziare le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia». Bonifacci 2018, 177-95.
- Basso, E.; Daloiso, M. (2013). «L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response». *EL.LE*, 2(2), 303-29. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/210>.
- Bialystok, E. (1988). «Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness». *Developmental Psychology*, 24(4), 560-7. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.24.4.560>.
- Bialystok, E.; Poarch, G. (2014). «Language Experience Changes Language and Cognitive Ability». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-46. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8>.
- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Chini, M.; Andorno, C.M. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine sui minori alloglotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gigorenko, E.L.; Takahashi, R. (eds) (2010). *Immigration, Diversity and Education*. New York: Routledge.
- Hart, B.; Risley, T. (2003). «The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3». *American Educator*, Spring, 4-9. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>.
- Lepore, L. (2011). «Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: i minori disabili stranieri». *MINORIGIUSTIZIA*, 3. Milano: FrancoAngeli. [https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Engine/RAServeFile.php/f/Lepore\\_per\\_uno\\_sguardo\\_antropologico\\_sulla\\_disabilita.pdf](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Engine/RAServeFile.php/f/Lepore_per_uno_sguardo_antropologico_sulla_disabilita.pdf).
- Liu, L.; Kager, R. (2017). «Is Mommy Talking to Daddy or to Me? Exploring Parental Estimates of Child Language Exposure Using the Multilingual Infant Language Questionnaire». *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 366-77. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1216120>.
- Margutti, P. (2018). «Insegnare italiano ai bambini bilingui nella scuola elementare: alcune proposte». Bonifacci 2018, 247-69.
- Mari, R. et al. (2018). «L'intervista transculturale». Bonifacci 2018, 75-92.
- Mazzucato, V.; Dito, B.B. (2018). «Transnational Families: Cross-Country Comparative Perspective». *Population, Space and Place*, 24(7), e2165. <https://doi.org/10.1002/psp.2165>.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

- Pallotti, G. (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Bonacci.
- Scheele, A.F.; Leseman, P.M.; Mayo, A.Z. (2010). «The Home Language Environment of Monolingual and Bilingual Children and their Language Proficiency». *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-40. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>.
- Smithson, L. et al. (2014). «Bilingualism and Receptive Vocabulary Achievement: Could Sociocultural Context Make a Difference?». *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4), 810-21. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000813>.
- Taliani, S. (2010). «Etnografie della cura». Del Corno, F.; Rizzi, P. (a cura di), *La ricerca qualitativa in psicologia clinica. Teoria, pratica, vincoli metodologici*. Milano: Raffaello Cortina, 217-40.
- Wang, X. (2008). *Growing up with Three Languages. Birth to Eleven*. Bristol: Multilingual Matters.

