

Pratiche linguistiche consapevoli per il benessere e l'inclusione in contesti scolastici *superdiversi*

Language-aware practices for wellbeing and inclusion in *superdiverse* educational contexts

Margherita Potrich e Fabiana Rosi

Università degli Studi di Trento

✉ margherita.potrich@gmail.com; fabiana.rosi@unitn.it

Riassunto / Il presente contributo presenta una proposta di educazione linguistica inclusiva, mirata alla valorizzazione della *diversità linguistica* e del *plurilinguismo* nella scuola dell'infanzia nell'ambito del Progetto *Growing in Languages* (GIL), che promuove l'introduzione del tedesco e dell'inglese nella fascia 0–6 anni nel territorio della Provincia Autonoma di Trento. Dopo aver illustrato i principali riferimenti teorici alla base del Progetto, si presenterà la struttura delle attività inclusive calibrate sui bisogni e le potenzialità dell'età prescolare dei destinatari. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura, il Progetto ha riscontrato effetti positivi sul piano del *benessere* relazionale nel gruppo di apprendenti e dell'*inclusione* delle bambine e dei bambini con bisogni educativi speciali, offrendo spunti per un'educazione linguistica più attenta alla diversità nei contesti educativi della prima infanzia.

Parole chiave: Plurilinguismo; superdiversità; prima infanzia; educazione linguistica inclusiva.

Abstract / This contribution presents a proposal for inclusive language education, aimed at enhancing *language diversity* and *plurilingualism* in early childhood education, within the framework of the *Growing in Languages* (GIL) Project, which promotes the introduction of German and English for children aged 0–6 in the territory of the Autonomous Province of Trento. After presenting the Project's theoretical framework, the contribution illustrates how inclusive activities are structured to align with the specific needs and

© 2025 Margherita Potrich e Fabiana Rosi. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta scuola pedagogica dei grigioni.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

capacities of preschool children. According with the literature, the Project has shown positive effects in terms of relational *wellbeing* within the learners' group and the *inclusion* of children with special educational needs, offering insights for a language education approach that is more aware of diversity in early childhood educational contexts.

Keywords: Plurilingualism; superdiversity; early childhood; language inclusive education.

1. Introduzione¹

Nell'attuale contesto educativo, le classi, sin dai primi livelli d'istruzione, si contraddistinguono sempre più per una condizione di superdiversità, un concetto introdotto per descrivere i recenti flussi migratori di persone con background socioculturali estremamente eterogenei fra loro (Vertovec, 2023). Si tratta di una nozione particolarmente significativa nel contesto italiano, così come nel panorama europeo nel suo complesso, dove la mobilità di individui da differenti aree geografiche del pianeta ha trasformato profondamente la composizione della popolazione, dando origine ad ambienti scolastici sempre più diversificati dal punto di vista linguistico e culturale.

Appare evidente, dunque, che questo elevato grado di diversità richieda l'adozione di strategie educative e pratiche linguistiche differenti rispetto a quelle tradizionalmente fondate su un approccio monolingue (Kirsch & Seele, 2022), orientandosi verso una prospettiva improntata al multilinguismo e al plurilinguismo.

Tali concetti costituiscono, insieme ai principi dell'educazione linguistica inclusiva, la base teorica per lo sviluppo di pratiche linguisticamente consapevoli, soprattutto in relazione alle situazioni di svantaggio linguistico. Nel contesto italiano,

Una delle situazioni di svantaggio linguistico, che spesso si traduce in svantaggio sociale, è quella in cui si viene a trovare colui che non parla la lingua ufficiale o mag-

1 Per quanto riguarda la redazione del testo, sono da attribuirsi a Margherita Potrich le sezioni 1, 2, 3 e 4, a Fabiana Rosi la sezione 5.

gioritaria del paese in cui vive. Il primo caso che viene alla mente è il caso dello svantaggio linguistico di coloro che non parlano o parlano poco la lingua del paese in cui vivono, nei casi di immigrazione o di coloro che sono nativi di una lingua minoritaria. (Bonvino & Fiorenza, 2021, pp. 40-41)

Come noto, l'educazione linguistica inclusiva si fonda sull'assunzione e la promozione di atteggiamenti equi e non discriminatori nei confronti della diversità, includendo in modo esplicito anche quella linguistica. In tale prospettiva, essa incoraggia una maggiore valorizzazione e integrazione delle lingue madri presenti nei contesti educativi, riconoscendole come risorse fondamentali per l'apprendimento e la partecipazione attiva di tutte le alunne e gli alunni (Giannini, 2024).

Tuttavia, mentre numerosi studi hanno evidenziato i benefici delle pratiche plurilingui nei contesti di istruzione primaria e secondaria, la ricerca relativa alla prima infanzia presenta ancora significative lacune (Zheng et al., 2021). Ciò risulta particolarmente rilevante se si considera che le scuole dell'infanzia costituiscono un contesto privilegiato per l'implementazione di pratiche di educazione linguistica inclusiva, in quanto rappresentano il primo incontro formale delle bambine e dei bambini con l'educazione scolastica e, spesso, un punto di riferimento per le famiglie provenienti da altri paesi nel percorso di integrazione. Nella scuola della prima infanzia le bambine e i bambini vivono le prime esperienze dirette con la diversità, sia culturale che linguistica. Queste esperienze precoci possono avere un impatto significativo nel modellare le loro percezioni e i loro atteggiamenti nei confronti della diversità negli anni a venire. Studi recenti (Kirsch & Seele, 2022; Kultti, 2022) hanno dimostrato che, se attentamente progettate e implementate, le pratiche di educazione linguistica inclusiva nei contesti di educazione della prima infanzia possono rivelarsi strumenti efficaci di inclusione sociale e benessere, favorendo lo sviluppo di competenze interculturali, cognitive e linguistiche. Risulta necessario ricordare anche che gli anni prescolari sono estremamente formativi per le bambine e i bambini, che acquisiscono il linguaggio e le competenze necessarie per interagire nella società in cui vivono, sviluppando al contempo consapevolezza di sé e fiducia nel proprio ruolo (Cummins, 2001).

Il presente contributo propone alcune riflessioni su un'esperienza didattica di educazione linguistica inclusiva realizzata nel territorio della Provincia Autonoma di Trento a partire dal 2017: il progetto *Growing in Languages* (GIL), che promuove l'acquisizione dell'inglese e del tedesco nella fascia 0-6 anni. In mancanza dell'autorizzazione delle scuole a registrare le attività e a raccogliere dati con le/i partecipanti, non è possibile fornire un'analisi dettagliata dei risultati, bensì si descrivono le ricadute positive riscontrate nella didattica a seguito del Progetto, che confermano i benefici delle pratiche plurilingui fin dalla scuola dell'infanzia.

2. L'educazione linguistica inclusiva nella scuola dell'infanzia

L'educazione linguistica inclusiva si fonda sull'assunto che la promozione del multilinguismo e del plurilinguismo debba procedere di pari passo con la valorizzazione della comunicazione interculturale e con il sostegno all'apprendimento linguistico, in un'ottica integrata e coerente con la complessità dei contesti educativi contemporanei, caratterizzati da una superdiversità. Al fine di prevenire l'esclusione sociale delle bambine e dei bambini provenienti da contesti culturali e linguistici diversi, è fondamentale offrire incentivi positivi all'apprendimento e all'interazione con altre lingue, trasmettendo il messaggio che la conoscenza e l'acquisizione di più lingue rappresentano un valore significativo per il successo ed il benessere nella vita (Lanza & Curdt-Christiansen, 2018).

L'efficacia delle pratiche di educazione linguistica inclusiva nella scuola dell'infanzia è legata alle strategie didattiche specifiche per questo segmento scolastico. Nello specifico, è bene che le attività didattiche siano incentrate sul gioco, rispondano in modo flessibile alle dinamiche ludiche, risultino emotivamente coinvolgenti e si integrino in modo naturale nelle *routines* quotidiane della sezione dell'infanzia, permettendo così di apprendere in un ambiente privo di aspetti negativi come la pressione o l'ansia.

Le finalità e le funzioni del gioco nello sviluppo infantile sono state oggetto di indagine per oltre un secolo (Whitebread et al., 2012), in particolare per il legame che il gioco possiede con la realtà percepita e rielaborata dalle bambine e dai bambini. Allo stesso modo, anche il legame tra i processi cognitivi

dell'apprendimento ed il coinvolgimento emotivo è ampiamente riconosciuto (Hascher, 2010; Liu et al., 2024). Un altro punto di forza per lo sviluppo di attività funzionali all'interno di contesti di prima infanzia sono i momenti di routines quotidiane, le quali acquisiscono forte rilevanza poiché forniscono alle bambine e ai bambini piccoli contesti stabili, funzionali e soprattutto prevedibili, favorendo così l'interiorizzazione di nuove competenze (Woods et al., 2004).

Per via di tali specificità, gli approcci sopra delineati si configurano come fondamento metodologico per recenti sviluppi nell'ambito dell'educazione multilingue nella prima infanzia (Pramling et al., 2019; Kultti, 2022), finalizzati a promuovere e consolidare ambienti di eteroglossia nelle pratiche linguistico-educative. L'adesione a tali principi consente alle educatrici e agli educatori di costruire contesti di apprendimento linguistico più inclusivi ed efficaci, in grado di sostenere e valorizzare il percorso di crescita di tutte le bambine e i bambini.

Dalla letteratura emergono utili indicazioni metodologiche per l'educazione linguistica inclusiva, presentate in dettaglio nelle sezioni seguenti:

- la creazione di uno spazio classe visivamente orientato all'inclusività linguistica (*setting*);
- l'utilizzo dello *storytelling* come strumento di espressione ed apprendimento;
- l'impiego di pratiche musicali e sonore come supporto linguistico;
- l'integrazione della danza e del movimento nei percorsi educativi;
- la valorizzazione di approcci a carattere culturale;
- l'adozione di metodologie *task-based*, come il gioco di ruolo e i laboratori artistico-manuali.

2.1 Il *setting* della classe

Per la creazione di un ambiente inclusivo è importante progettare lo spazio classe in modo che rifletta visivamente la diversità delle bambine e dei bambini, creando un'atmosfera in cui possano vedersi rappresentati. Ciò include elementi come poster, biblioteche multilingui e decorazioni che rappresentano diverse lingue, culture e tradizioni. Sebbene molte bambine e bambini nell'educazione prescolare non siano ancora in grado di leggere, risulta comunque importante

etichettare gli oggetti presenti nella classe utilizzando le lingue parlate nei contesti familiari, in modo che queste etichette aiutino i bambini a connettersi con il loro ambiente di apprendimento e forniscano agli educatori uno strumento utile per incoraggiare lo sviluppo linguistico.

2.2 Attività di *storytelling*

Lo *storytelling* ha da sempre rappresentato uno strumento educativo di grande valore, essendo una delle forme di comunicazione più diffuse e radicate in tutte le culture umane. Nella fascia di età prescolare, l'approccio narrativo costituisce un mezzo fondamentale per favorire la comprensione del mondo circostante e delle dinamiche sociali. Le bambine e i bambini, infatti, si avvicinano spontaneamente alla lettura, alla scrittura e all'ascolto di storie, attività che non solo stimolano lo sviluppo linguistico, ma anche la comprensione dei valori sociali e culturali (Phillips, 2000). In particolare, l'inclusione di narrazione e drammatizzazione nei curricula prescolari si è rivelata di fondamentale importanza per il benessere emotivo, lo sviluppo cognitivo e la costruzione di un ambiente educativo inclusivo, come dimostrato dagli studi di Vivian Paley (1993) e da altre ricerche sul tema (Wright et al., 2008; Flewitt et al., 2016). La lettura ad alta voce di storie di diverse tradizioni letterarie e la narrazione creativa su più culture contribuiscono significativamente alla formazione dell'identità e della consapevolezza infantili, favorendo un dialogo su esperienze umane complesse e facilitando il confronto tra diverse realtà culturali (Cremin et al., 2016). Inoltre, l'accesso a libri multilingui, intesi sia come volumi nelle lingue madri delle bambine e dei bambini, affiancati a quelli in lingua dominante nella biblioteca di classe (Hadaway & Young, 2018), sia come testi che integrano due o più lingue all'interno dello stesso libro (Naqvi et al., 2013), è ormai riconosciuto come una questione di giustizia sociale, in quanto consente di riflettere la pluralità culturale e garantire pari opportunità di apprendimento.

2.3 Pratiche musicali e sonore

Musica e lingua sono due sistemi simbolici fondamentali che gli esseri umani utilizzano per comunicare attraverso il suono. Studi provenienti da diverse discipline, come l'antropologia e la psicologia cognitiva, evidenziano una stretta

relazione nello sviluppo di abilità linguistiche e musicali (Chen-Hafteck & Mang, 2018). Nei primi anni di vita, le bambine e i bambini sembrano possedere una certa facilità nell'elaborare e apprendere sonorità e linguaggi anche provenienti da culture diverse dalla propria. L'esposizione a suoni linguistici diversi durante l'educazione della prima infanzia è essenziale, anche poiché le esperienze sonore precoci favoriscono la flessibilità cognitiva e culturale (Eimas, 1985). Le pratiche sonore e musicali, comprendenti l'integrazione di canzoni, filastrocche e melodie, così come l'uso di strumenti musicali provenienti da diverse tradizioni culturali supportano la consapevolezza fonologica, facilitando il riconoscimento dei suoni in lingue diverse (Adachi, 2012; Rowe et al., 2023). Inoltre, l'esposizione a canzoni multilingui può incrementare l'interesse per la diversità linguistica e culturale, offrendo un'esperienza educativa immersiva.

2.4 Attività a base culturale

Gli elementi culturali specifici, come la gastronomia, la flora e la fauna locali o i simboli tradizionali, costituiscono risorse preziose per permettere ai bambini di esplorare e condividere le proprie radici, alimentando al contempo la curiosità verso altre culture. La cucina, ad esempio, non rappresenta soltanto un'occasione per scoprire nuovi sapori, ma diventa anche uno strumento di conoscenza: i piatti raccontano feste religiose e ricorrenze familiari, oppure rivelano la presenza di ingredienti che testimoniano contatti e scambi commerciali stratificati nella storia dei Paesi di provenienza. Allo stesso modo, l'esplorazione della flora e della fauna locali, attraverso attività artistiche, la creazione di mappe o passeggiate nella natura, contribuisce a sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza geografica e un più profondo apprezzamento della diversità degli ambienti naturali. La coltivazione di piante autoctone e non autoctone, così come attività di giardinaggio che integrano specie provenienti da diverse aree del mondo, rafforzano ulteriormente il legame con le tradizioni agricole globali e arricchiscono l'esperienza educativa con pratiche ecologiche condivise. Infine, l'introduzione al simbolismo e al folklore offre l'opportunità di esplorare i nessi tra tradizione, identità culturale e significato, aiutando le bambine e i bambini a comprendere come storie, miti e simboli costituiscano un patrimonio essenziale di ogni cultura (Edilsultanovna et al., 2021).

2.5 Attività a base di danza e movimento

Le attività di danza si basano su quattro elementi principali: movimento delle parti del corpo, spazio, tempo ed energia (Stinson, 1988), in modo da favorire lo sviluppo motorio, la consapevolezza spaziale, la comprensione dei ritmi e la capacità di esprimere emozioni. La danza rappresenta un'importante opportunità per stimolare la creatività nelle bambine e nei bambini, poiché consente loro di esprimersi fisicamente, scoprendo allo stesso tempo nuovi elementi musicali, culturali e linguistici. Secondo Bicenturk (2024), il movimento spontaneo si trasforma in danza quando è strutturato consapevolmente, collegando l'espressione fisica alla comunicazione verbale, ad esempio ai canti, favorendo al contempo l'apprendimento del vocabolario e l'insorgere di consapevolezza culturale. Nelle scuole dell'infanzia, la danza permette di integrare tematiche diverse, come il tempo, gli animali, i trasporti e i colori, che possono essere presentate utilizzando anche lingue e tradizioni culturali differenti.

2.6 Approcci *task-based* nella prima infanzia: il gioco di ruolo e i laboratori

Le attività *task-based*, intese come compiti significativi e autentici ispirati ad azioni del mondo reale che le/gli apprendenti devono essere in grado di svolgere nella lingua bersaglio, come leggere una storia, chiedere qualcosa o collaborare in un gioco con un obiettivo comune, si basano su un approccio che pone l'uso comunicativo della lingua al centro del processo di apprendimento (Long, 2015). Pur essendo talvolta considerate complesse nel contesto dell'educazione prescolare, si rivelano strumenti efficaci per favorire l'inclusione linguistica e promuovere l'interazione tra bambine e bambini di origini linguistiche diverse. Queste attività possono stimolare l'uso delle lingue madri per affrontare compiti condivisi, favorendo non solo lo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche l'acquisizione di strutture linguistiche in contesti socialmente significativi (Bialystok & Martin, 2004). Nei contesti multilingui, per esempio, il gioco di ruolo, se correttamente guidato e implementato, può supportare la fluenza linguistica di bambine e bambini multilingui, potenziando le competenze cognitive e sociali ed esaltando la loro identità linguistica e culturale (García, 2011). In particolare, il gioco di ruolo consente di praticare e sperimentare strutture linguistiche all'interno di scenari sociali significativi e rappresentativi della re-

altà che ritroveranno al di fuori del contesto di classe (Early Years Works, 2024)

Anche i laboratori artistico-manuali costituiscono una forma di apprendimento linguistico altamente efficace, poiché attraverso la creazione di oggetti culturali e l'impiego di materiali naturali o decostruiti, si può espandere il proprio vocabolario e affinare le proprie competenze cognitive. Queste attività, che stimolano l'espressione creativa, offrono anche l'opportunità di esplorare diversi significati culturali, contribuendo alla costruzione di una comprensione condivisa delle esperienze e delle tradizioni umane (Gibbons, 2002). L'arte e la manualità, in quanto modalità di apprendimento esperienziale, si rivelano particolarmente efficaci nel promuovere l'integrazione linguistica e culturale, favorendo una partecipazione attiva e consapevole.

3. I benefici di pratiche linguistiche inclusive nella scuola dell'infanzia

Per garantire un'esperienza educativa equa, inclusiva ed efficace per tutte le bambine e i bambini nei contesti di educazione della prima infanzia, è essenziale implementare strategie che non solo riconoscano le differenze culturali e linguistiche, ma le valorizzino come punti di forza. In questo modo, tali differenze possono essere utilizzate per trasformare l'aula in un ambiente favorevole alle lingue, che favorisca l'inclusione e il supporto per tutti gli apprendenti. Questo approccio getta le basi per risultati educativi positivi, assicurando che ogni bambina e bambino abbia l'opportunità di prosperare in un contesto variegato e plurilingue.

Tra i benefici di queste pratiche possiamo riscontrare lo sviluppo precoce di competenze interculturali², descritte da Barrett (2012) come un insieme di atteggiamenti, abilità, conoscenze e comportamenti che permette agli individui di interagire efficacemente tra culture diverse. Infatti, secondo il modello di Veliz-Rojas et al. (2019) l'interculturalità implica una posizione epistemologica

2 L'interculturalità implica apertura, curiosità ed empatia verso persone di altre culture e l'uso di questa consapevolezza per relazionarsi e collaborare, consentendo di agire "come mediatori tra persone di culture diverse, per spiegare e interpretare prospettive differenti" (Byram, 2009, p. 6, traduzione dell'autrice).

con una visione positiva della differenza, considerandola motore di sviluppo umano e sociale, e rappresentandola come elemento centrale nei processi educativi orientati alla costruzione di società più giuste, inclusive e partecipative.

Le pratiche linguisticamente inclusive non solo potenziano le competenze interculturali, ma favoriscono anche una maggiore predisposizione all'apprendimento delle lingue (Shao et al., 2019): creando un clima di benessere e favorendo l'insorgere di emozioni positive promuovono apertura verso culture diverse e stimolano la motivazione e il desiderio di esplorare ulteriormente queste dimensioni anche negli anni successivi. Inoltre, occorre ricordare il contributo significativo che tali approcci possono offrire alle bambine e ai bambini con profili specifici e Bisogni Educativi Speciali³, ancora insufficientemente esplorati dalla letteratura (Dash, 2018). In questa sede la nozione di BES è intesa in senso ampio e comprende non solo disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo, ma anche condizioni di svantaggio linguistico, culturale o sociale: rientrano quindi le figlie e i figli di famiglie migranti, di provenienza minoritaria o bambine e bambini esposti a traumi e situazioni avverse.

Per rispondere in maniera efficace a queste specifiche esigenze, è necessario adottare strategie didattiche differenziate che integrino materiali multilingui, gruppi di lavoro flessibili e prospettive multiculturali e interculturali nei percorsi curricolari (Raud & Orekhova, 2020). Queste metodologie favoriscono non solo lo sviluppo linguistico, ma anche l'acquisizione di *soft skills*, come le competenze di problem solving e l'autoregolazione emotiva, grazie all'effetto amplificatore delle emozioni positive e all'impiego di pratiche linguistiche che aiutano le bambine e i bambini a "scansionare rapidamente una pluralità di possibili soluzioni" (Hamers & Lambert, 1977, p. 15, traduzione dell'autrice).

In tale prospettiva, l'esposizione a contesti multilingui sembra non aggravare, ma piuttosto attenuare le difficoltà comunicative delle bambine e dei bambi-

3 Con Bisogni Educativi Speciali (BES) si fa riferimento alla definizione introdotta dalla Direttiva MIUR del 27/12/2012, che include tre grandi aree: disabilità, disturbi evolutivi specifici e situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Nel presente contributo il termine è utilizzato in senso estensivo, per ricomprendere anche altri profili educativi caratterizzati da bisogni diversificati.

ni con disturbi del neurosviluppo⁴, favorendo l'interazione tra pari e rafforzando autostima e identità culturale (Ward & Sanoudaki, 2021; Veliz & Chen, 2024). Analogamente, per coloro che hanno vissuto esperienze infantili avverse (ACE⁵), la costruzione di un ambiente linguisticamente e culturalmente inclusivo costituisce un prerequisito essenziale per lo sviluppo di legami di fiducia e per il sostegno della resilienza (Kamis et al., 2024; Strekalova-Hughes, 2017).

Per le bambine e i bambini provenienti da famiglie migranti, il mantenimento della lingua madre nel contesto educativo, oltre l'ambito familiare, contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza e facilita l'acquisizione della lingua del Paese ospitante, configurandosi come un elemento imprescindibile per l'integrazione scolastica e sociale (Skutnabb-Kangas, 1989; Fielding et al., 2024). Allo stesso tempo, la promozione e la tutela delle lingue minoritarie in ambito prescolare rappresentano un ulteriore pilastro dell'inclusione: politiche e pratiche dedicate alla trasmissione delle lingue a rischio di estinzione contribuiscono a valorizzare il patrimonio culturale delle comunità (Skutnabb-Kangas, 2009; Bessie, 2018).

Nel loro insieme, queste considerazioni sottolineano la necessità di un progetto educativo che integri la diversità linguistica nelle sue molteplici forme, così da costruire ambienti di apprendimento autenticamente equi, partecipativi e rispettosi delle identità di tutte le bambine e tutti i bambini.

4. Un caso di studio: il Progetto *Growing in Languages*

Il progetto *Growing in Languages* (GIL), attivato nel 2017 da CiEffe e Isit nell'ambito del Piano Trilinguismo della Provincia Autonoma di Trento si propone di

-
- 4 I disturbi del neurosviluppo sono disabilità del sistema neurologico, che emergono principalmente nella prima infanzia e influenzano lo sviluppo cognitivo, comportamentale e motorio. Tra i più comuni ci sono la disabilità intellettiva, disturbi da deficit di attenzione/iperattività, disturbi dello spettro autistico, disturbi della comunicazione, disturbi specifici dell'apprendimento e disturbi motori (Francés et al., 2022).
 - 5 Le *Adverse Childhood Experiences* (ACEs) comprendono eventi traumatici come abuso, violenza, suicidio in famiglia e condizioni ambientali che minano la sicurezza del bambino, come problemi legati alla salute mentale, all'uso di sostanze o alla separazione dei genitori, le quali possono avere effetti profondi sullo sviluppo del bambino (Boullier & Blair, 2018).

promuovere il plurilinguismo come pratica educativa nei nidi e nelle scuole dell'infanzia attraverso l'esposizione alla lingua tedesca e inglese di bambine e bambini dai 18 mesi ai 6 anni. Finanziato nell'ambito del Programma FSE+ 2021-2027, questa iniziativa coinvolge 110 strutture educative pubbliche della Provincia Autonoma di Trento e prevede l'offerta di oltre 25.000 ore annue di attività linguistiche. La realizzazione delle attività è supportata da personale qualificato, tra cui gli Incaricati del Servizio di Accostamento Linguistico (ISA), il cui compito è favorire un'esperienza di apprendimento linguistico naturale ed inclusivo.

Il progetto è concepito per favorire un'interazione spontanea con le lingue altre⁶ e segue una struttura ben definita e articolata in diverse fasi da svolgere durante l'intero anno. La pianificazione temporale è attentamente allineata alle esigenze e alla programmazione dei servizi per la prima infanzia del territorio trentino, permettendo un'integrazione fluida all'interno degli orari e degli obiettivi educativi già esistenti. Questa struttura consente al progetto non solo di promuovere un'esposizione naturale alla lingua, ma anche di rispondere alle specificità dei singoli contesti educativi, assicurandone l'efficacia e la sostenibilità.

Le attività previste dal progetto si suddividono in attività dirette, attività strutturate e attività connesse, ciascuna con un ruolo specifico nell'ambito dell'educazione linguistica in età prescolare.

Le attività dirette comprendono i momenti di routine quotidiana, fondamentali per stabilire un legame tra l'azione e l'espressione linguistica, in quanto si inseriscono in contesti naturali e familiari. Questi momenti, come i saluti matutini, il cosiddetto "cerchio"⁷, il gioco libero, la merenda e il pranzo (inclusa la

6 All'interno del Progetto, vengono considerate lingue "altre" tutte quelle diverse dalla lingua nazionale (in questo caso, l'italiano). La scelta del termine "altre" è intenzionale e mira a sostituire "straniere", espressione semanticamente più marcata e potenzialmente escludente.

7 Il momento del cerchio rappresenta una routine significativa nella scuola dell'infanzia: bambini e insegnanti si dispongono in cerchio per favorire l'ascolto reciproco e la comunicazione. Questa pratica, conosciuta anche come "circle time", si configura come uno spazio educativo dedicato alla condivisione di esperienze, emozioni, racconti e proposte, in un clima partecipativo e inclusivo (Mosley, 1996).

preparazione dei tavoli), l'igiene personale, la lettura di storie e le transizioni (vestirsi, svestirsi, riordinare) favoriscono un'esposizione spontanea alla lingua, sia essa verbale che non verbale.

Le attività strutturate mirano invece al consolidamento delle competenze linguistiche attraverso esperienze ludiche e stimolanti, come drammatizzazioni, progetti artistici, laboratori manuali, attività motorie, produzione di materiali visivi e memorizzazione di canzoni e melodie.

Infine, le attività connesse includono incontri preliminari e finali promossi dall'Amministrazione Provinciale, riunioni di pianificazione nelle scuole dell'infanzia, incontri con le famiglie, monitoraggi del progetto e aggiornamenti, programmazioni individuali e iniziative formative sia di base che metodologiche. Tali momenti rappresentano uno strumento essenziale per garantire coerenza, continuità e qualità al percorso educativo, promuovendo una sinergia efficace tra tutti gli attori coinvolti.

Per la spontaneità delle interazioni e la celebrazione delle diversità, così come per le modalità di attuazione, le attività svolte all'interno del Progetto GIL rappresentano un caso significativo di educazione linguistica inclusiva, in quanto introducono la presenza di lingue diverse nei contesti dell'educazione della prima infanzia attraverso pratiche che tendono all'innovazione e al continuo approfondimento di tematiche rilevanti nel contesto classe, quali una maggior considerazione e valorizzazione della diversità in tutte le sue forme.

Il Progetto, nonostante venga principalmente improntato all'introduzione e al consolidamento della lingua tedesca e inglese come mezzo di comunicazione tra personale e apprendenti, crea molteplici occasioni di episodi interculturali e plurilingui. Questi si manifestano sia attraverso l'uso di codici linguistici diversi da quello dominante, sia in momenti di consapevolezza, riflessione o discussione condivisa su lingue e culture differenti.

4.1 Una proposta di *storytelling* inclusivo

Viene qui riportato un esempio di proposta di attività linguistica inclusiva basata sullo *storytelling* sviluppata per la fascia 3-6 anni, che presenta spunti di riflessione sul plurilinguismo ed elementi strategici rilevanti per la realizzazione in un contesto di scuola dell'infanzia. Come descritto precedentemente,

un'introduzione attenta e intenzionale di testi narrativi può migliorare in modo significativo la capacità delle bambine e dei bambini di comprendere il mondo linguistico e culturale che li circonda, al di là della loro esperienza immediata, aiutandoli a riconoscere l'eterogeneità di spazi, luoghi ed esperienze.

L'attività si basa sulla lettura del libro illustrato *Moon – A Peek-Through Picture Book*, scritto da Patricia Hegarty e illustrato da Britta Teckentrup (Little Tiger Press Group, 2018). Il racconto segue l'apparizione della luna in diversi ambienti naturali del pianeta, dalle foreste agli oceani, dai deserti alle montagne e ai ghiacciai, osservata da animali che si muovono, cacciano o nuotano durante la notte. Ogni pagina presenta brevi versi in rima in lingua inglese, che accompagnano le illustrazioni e conferiscono al testo un ritmo sonoro capace di catturare l'attenzione dei bambini. Sebbene non sia redatto nelle lingue d'origine delle/dei partecipanti, il libro si presta a stimolare interazioni multilingui, offrendo l'opportunità di nominare elementi naturali e animali in più lingue, favorendo il confronto tra suoni linguistici diversi.

A partire da questo stimolo narrativo, l'attività si propone di introdurre i chi ascolta a una rappresentazione ricca e suggestiva dei paesaggi del mondo e delle creature che li abitano, come tartarughe, orsi, pesci, giraffe, volpi, offrendo spunti per riconoscere luoghi familiari o già incontrati nella propria esperienza.

Un ulteriore obiettivo è quello di suscitare curiosità verso le culture e i modi di vivere associati ai diversi paesaggi rappresentati, promuovendo al contempo una riflessione sull'universalità della luna come elemento comune a tutte le esperienze geografiche e culturali. In questo senso, la narrazione diventa strumento per sviluppare una visione più ampia, inclusiva e rispettosa della pluralità che li circonda. Inoltre, l'attività incoraggia l'uso della lingua d'origine, invitando le bambine e i bambini a descrivere gli ambienti riconosciuti attraverso il proprio repertorio linguistico, in un clima di valorizzazione delle differenze e delle risorse linguistiche individuali.

L'attività è pensata per durare fra i 20 e i 25 minuti e la sua progettazione comprende tre fasi principali. Nella prima si effettua una lettura preliminare del libro per familiarizzare con la storia e individuare gli elementi di diversità in essa contenuti. Nella seconda fase, si prepara un vocabolario chiave nelle lingue d'origine presenti, con l'obiettivo di favorire il collegamento tra stimoli

visivi di carattere culturale e naturale e il linguaggio, promuovendo un coinvolgimento attivo e consapevole. Nella terza, si preparano le fotocopie di ciascuna pagina del libro da utilizzare nei laboratori successivi alla lettura ad alta voce, con l'obiettivo di favorire attività di rielaborazione e approfondimento.

La realizzazione si articola in sei fasi:

1. Il personale ISA legge il libro alla classe durante un momento tranquillo, solitamente dopo il pranzo, usando un tono coinvolgente che alterni sussurri ed esclamazioni entusiastiche con un tono di voce più elevato. Durante la lettura, la classe viene incoraggiata a indicare la luna nelle diverse pagine, sottolineando il tema ricorrente del libro.
2. Il personale ISA fa una seconda lettura, chiedendo l'aiuto delle bambine e dei bambini per sfogliare le pagine e descriverle (*What do you see here, Can you see the bear?*), enfatizzando parole che potrebbero riconoscere tramite l'intercomprensione⁸.
3. Dopo le due letture, le immagini del libro vengono posizionate sul pavimento in ordine misto.
4. Viene avviata quindi una discussione sulla diversità del mondo, evidenziando i diversi ambienti naturali e gli animali che li abitano. Viene chiesto alle bambine e ai bambini se hanno mai visto questi animali e dove potrebbero vivere, incoraggiandoli a condividere esperienze personali o conoscenze.
5. Per favorire l'inclusione linguistica e l'apprendimento multilingue, si incoraggia a nominare gli animali nelle loro lingue d'origine, ripetendo e rafforzando le parole sia in inglese che nelle lingue native dei bambini.
6. Seguono alcune attività di approfondimento, quali la realizzazione di disegni raffiguranti le immagini preferite dalle/dai partecipanti, la drammatizzazione delle immagini attraverso la trasformazione delle bambine e dei

8 L'intercomprensione è definita come la capacità di comprendere, anche solo parzialmente, una lingua sconosciuta ma affine a una o più lingue del proprio repertorio (Benucci, 2005). In questo caso, ad esempio, la parola *animals* risulta riconoscibile grazie alla somiglianza con la parola italiana *animali*, simile a sua volta a parole di altre lingue romanze come *animales* (spagnolo) e *animale* (romeno).

bambini in animali, favorendo così anche l'integrazione del movimento e dei suoni, o l'impiego di animali giocattolo e figurine per introdurre attività didattiche basate sul gioco.

La proposta si dimostra particolarmente efficace poiché integra in modo dinamico e coinvolgente diversi livelli di apprendimento. Non si tratta semplicemente di un momento di lettura frontale, bensì di un'esperienza multisensoriale e partecipativa, che combina elementi narrativi, visivi e sonori facilmente condivisibili in maniera ludica. L'attività stimola non solo la curiosità verso la lingua, ma anche la riflessione su tematiche di più ampio respiro, quali la diversità culturale e la dimensione globale. Inserita nei momenti di routine, come la lettura in cerchio, riesce a trasformare una pratica abituale in un'occasione linguistico-educativa attiva e coinvolgente, agevolando un'interazione meno passiva e più stimolante, in cui ogni apprendente può sentirsi partecipe attraverso l'ascolto, l'osservazione, il dialogo e il gioco.

4.2 Osservazioni

La realizzazione dell'attività di *storytelling* appena descritta nelle scuole dell'infanzia all'interno del Progetto GIL ha permesso l'effettivo inserimento nelle pratiche educative di episodi di apprendimento attivo della lingua, sviluppo di sensibilità interculturale e interazione plurilingue, in cui le bambine e i bambini hanno utilizzato l'inglese o la propria lingua d'origine per partecipare e collaborare all'attività. L'esperienza, riproposta nel corso degli anni a partire dal 2020, ha coinvolto sezioni eterogenee per composizione (circa 25 bambini e bambine dai 3 ai 6 anni, con presenze di alunni/-e italofoni, figli e figlie di famiglie migranti e alcuni/-e con disturbi specifici del linguaggio), consentendo di osservare in che modo le dinamiche plurilingui potessero favorire la partecipazione di tutti.

Durante le prime due fasi del percorso i bambini e le bambine hanno mostrato un vivo interesse nell'individuazione della luna all'interno delle pagine, indicandola con entusiasmo e ripetendo più volte la parola inglese "moon". La ripetizione all'unisono è stata spesso accompagnata dalla marcata enfattizzazione da parte di chi leggeva della vocale lunga posteriore chiusa arrotondata [u:], pro-

lungata in modo ludico e giocoso. Tutti i partecipanti, inclusi alcuni alunni con disturbi specifici del linguaggio presenti durante la lettura, hanno preso parte attiva all'esperienza, seguendo i compagni nella riproduzione del suono. Pur trattandosi di un'osservazione qualitativa, questo elemento suggerisce il potenziale inclusivo e accessibile dell'attività: anche chi presenta difficoltà linguistiche può essere coinvolto in maniera spontanea e non stigmatizzante grazie alla dimensione fonetico-giocosa. Questo dimostra come le bambine e i bambini facciano esperimenti spontanei con il linguaggio, integrando elementi di gioco nel processo di acquisizione linguistica, come nell'interazione con il personale ISA, riportata di seguito, ispirata a episodi osservati durante attività educative nella scuola dell'infanzia⁹:

[B1]¹⁰ indica gli orsi nella foresta di notte

[ISA] What do you see here?
Cosa vedi qui?

[B1] Un orso!

[ISA] Yes, in English, we say bear. Can you say bear with me? One, two, three...
Sì, in inglese diciamo "bear". Potete dire "bear" con me? Uno, due, tre...

[I+B] Bear!
Orso!

[ISA] That's great! And how do we say it in other languages? I remember, in Romanian we say "urs"!
Fantastico! E come lo diciamo in altre lingue? Ricordo che in rumeno si dice "urs"!

9 Non si tratta di una trascrizione letterale di una registrazione o di un video, bensì di una rappresentazione esemplificativa, elaborata a fini descrittivi e didattici per illustrare possibili dinamiche di interazione linguistica tra bambine e bambini e personale incaricato al servizio di accostamento linguistico. In mancanza di autorizzazioni formali a raccogliere dati sistematici (es. trascrizioni, interviste o osservazioni strutturate), le evidenze qui riportate hanno pertanto carattere descrittivo ed esplorativo: mirano a documentare pratiche didattiche e a stimolare la riflessione pedagogica, senza avanzare pretese di generalizzazione.

10 Le sigle utilizzate nel dialogo indicano: [ISA] = Incaricata al Servizio di Accostamento Linguistico; [B1] = Bambino/a 1; [B2] = Bambino/a 2; [B3] = Bambino/a 3; [I+B] = ISA + tutti i bambini (risposta collettiva).

- [B2] Urs!
Orso!
- [ISA] Yes, in Romanian we say “un urs”
Yes, in rumeno si dice “un urs”
- [B2] Un urs!
Un orso!
- [B3] In marocchino si dice...non ricordo!
- [ISA] You don't remember?
Non ricordi?
- [B3] I don't remember!
Non ricordo!

In questo esempio di interazione, costruito a fini illustrativi, si osservano diversi elementi rilevanti: B1 seleziona l'immagine dell'orso come preferita, con una scelta potenzialmente casuale, ma che può anche riflettere una familiarità ambientale con il territorio. In secondo luogo, l'introduzione del termine *urs* in lingua rumena evidenzia come l'intercomprensione tra lingue affini, in questo caso, italiano e romeno, possa generare fiducia ed entusiasmo nei bambini, favorendo interazioni significative nonostante le differenze linguistiche.

In aggiunta, l'introduzione di una lingua nuova stimola altre bambine e altri bambini a condividere la propria e incentiva uno scambio interculturale promuovendo il dialogo tra diverse identità, come avviene nel caso di B3, che non ricordando la parola corrispondente in arabo marocchino, passa immediatamente all'inglese per rispondere. Questo turno, pur evidenziando la flessibilità linguistica di B3 e la sua capacità di passare prontamente da una lingua all'altra, mette in rilievo anche una possibile criticità: la difficoltà da parte del personale di fornire un adeguato supporto a tutte le lingue presenti nel gruppo, il che può determinare temporanei gap linguistici. Analoghi episodi di partecipazione e inclusione sono stati osservati anche in attività proposte nel corso del Progetto. Nei laboratori di costruzione con materiali naturali e non strutturati (i cosiddetti *open-end*) ad esempio, le bambine e i bambini hanno mostrato curiosità nell'attribuire nomi ai materiali sia in inglese che nelle proprie lingue d'origi-

ne, con momenti di *code-mixing* e giochi collettivi sul suono delle parole. Alcune/i alunne e alunni di madre lingua italiana hanno spontaneamente ripetuto espressioni in spagnolo o arabo, lingue presenti nel contesto classe, creando un clima di cooperazione linguistica che ha rafforzato la fiducia delle/dei parlanti di lingue minoritarie. Nel gioco di ruolo del *mini-market*, invece, la condivisione di oggetti e simboli culturali ha favorito la narrazione di esperienze familiari: bambine e bambini trentini hanno presentato prodotti locali, mentre altri hanno introdotto parole e racconti legati alla propria cultura d'origine, generando curiosità e domande da parte dei coetanei. In più occasioni, l'uso di più lingue si è intrecciato con la dimensione interculturale, permettendo a tutti di riconoscere la diversità come risorsa comune.

In generale, il Progetto, oltre a confermare il valore inclusivo delle pratiche plurilingui, suggerisce l'opportunità di ampliare ulteriormente lo spazio dedicato alle lingue madri nel contesto educativo, sia attraverso attività strutturate (laboratori, giochi di ruolo, narrazioni) sia mediante pratiche quotidiane che valorizzino i repertori linguistici della classe. L'inserimento intenzionale delle lingue d'origine non rappresenta soltanto un riconoscimento simbolico, ma diventa una strategia pedagogica in grado di rafforzare appartenenza, motivazione e benessere relazionale.

5. Conclusioni

Il Progetto *Growing in Languages* (GIL) promosso dalla Provincia Autonoma di Trento, qui presentato come caso di studio, offre un esempio concreto di educazione linguistica inclusiva adatto ad alunne e alunni di età prescolare. L'attuazione delle attività didattiche proposte, come quella di *storytelling* illustrata in dettaglio, mostra che alunne e alunni della scuola dell'infanzia sono in grado di confrontare lingue e culture diverse fra loro e di sviluppare atteggiamenti positivi verso elementi linguistici e culturali per loro nuovi, in quanto non presenti nella prima socializzazione in famiglia, che possono divenire elementi caratterizzanti della socializzazione a scuola. Come noto, la sensibilità interculturale non può essere insegnata, neanche ad apprendenti adulti, bensì può essere sviluppata attraverso attività di riflessione, confronto e discussione (Byram, 2021). Attività di sviluppo della sensibilità interculturale e di apprendimento multi-

lingue non sono fuori dalla portata delle bambine e dei bambini della scuola dell'infanzia, se calibrate ai loro ritmi, interessi e abitudini e presentate con modalità ludiche, interattive e motivanti. Tali attività rappresentano delle sfide educative quanto mai attuali e connesse all'esigenza crescente di dotare le nuove generazioni di strumenti interpretativi indispensabili per riconoscere e comprendere la realtà multilingue e multiculturale che pervade le società contemporanee insieme alla superdiversità che le connota.

Bibliografia

- Adachi, M., & Trehub, S. E. (2012). Musical lives of infants. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 229–247). Oxford University Press.
- Barrett, M. (2012, 5-7 dicembre). *Living with diversity: Intercultural dialogue and intercultural competence* [congresso]. Student Congress of Psychology, Umeå, Sweden.
- Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 1-142). UTET.
- Bessie, D. (2018). Multilingualism language policy in the EU today: A paradigm shift in language education. *Training, Language and culture*, 2(3), 9-28.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental science*, 7(3), 325-339.
- Bicenturk, F. (2024). *Investigating benefits of creative dance of cognitive, social and creative development with children aged 6-7 years* [Tesi di Dottorato]. Canterbury Christ Church University.
- Bonvino, E., & Fiorenza, E. (2021). Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili? *Educazione linguistica inclusiva*, SAIL (17), 39-54.
- Boullier, M., & Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Pediatrics and Child Health*, 28(3), 132-137.

- Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Chen-Hafteck, L., Mang, E., Welch, F. G., & McPherson, G. E. (2018). Music and language in early childhood development and learning. *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence: An Oxford Handbook of Music Education*, 2, 40-57.
- Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (2016). *Storytelling in early childhood* (1st ed.). Abingdon: Routledge.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Dash, N. (2018). Significance of multilingualism for children with diverse needs & benefits in inclusive education: A qualitative study. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 6(1), 1428-1435.
- Early Years Works. (2024). *The Importance of Role-Play in the Early Years*. <https://www.eyworks.co.uk/blog/the-importance-of-role-play-in-the-early-years/>
- Edilsultanovna, M. K., Akhmadova, Z. M., & Isaeva, L. A. (2021). People's folklore influence on the development of schoolchild's personality. In D. K.-S. Bataev, S. A. Gapurov, A. D. Osmaev, V. K. Akaev, L. M. Idigova, M. R. Ovhadov, A. R. Salgiriev, & M. M. Betilmerzaeva (Eds.), *Social and cultural transformations in the context of modern globalism: Proceedings of the 4th International Conference on Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism* (Vol. 117, pp. 1014-1020). European Publisher.
- Eimas, P. D. (1985). The equivalence of cues in the perception of speech by infants. *Infant behavior and development*, 8(2), 125-138.

- Fielding, R., Galante, A., Bonar, G. J., Wang, M., & God, Y. (2024). Teaching for intercultural understanding—to what extent do curriculum documents encourage transformative intercultural experiences?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4384-4399.
- Flewitt, R., Cremin, T., & Mardell, B. (2016). Paley's approach to storytelling and story acting: Research and practice. In Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (Eds.), *Storytelling in early childhood* (pp. 43-62). Routledge.
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás A., & Soler, C. V. (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 16(1), 27.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Giannini, S. (2024, 20 febbraio). *Multilingual education: A key to quality and inclusive learning*. UN Chronicles.
- Gibbons, P. (2002). Cultural colonization and national identity. *New Zealand journal of history*, 36(1), 5-17.
- Hadaway, N. L., & Young, T. A. (2018). Multilingual picturebooks. In B. Kummerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 260 – 269). Routledge.
- Hamers, J. F., & Lambert, W. E. (1977). Visual field and cerebral hemisphere preferences in bilinguals. In S. J. Segalowitz & F. A. Gruber (Eds.), *Language development and neurological theory* (pp.57-62). Academic Press.
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28.

- Kamis, C., Lynch, S., & Copeland, W. E. (2024). Associations Between Configurations of Childhood Adversity and Adult Mental Health Disorder Outcomes. *Society and mental health*, 14(1), 23–38.
- Kirsch C., & Seele C. (2022), Early language education in Luxembourg. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education* (pp. 789-812). Springer International Publishing.
- Kultti, A. (2022). Globalising early childhood education (GECE). *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 548–558.
- Lanza, E., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Multilingual families: aspirations and challenges. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 231–232.
- Liu, Y., Ma, S., & Chen, Y. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2024.1357936>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Blackwell-Wiley.
- Mosley, J. (1996). *Quality circle time in the primary classroom: Your essential guide to enhancing self-esteem, self-discipline and positive relationships* (Vol. 1, ed. illustrata). LDA.
- Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K., & Pfitscher, C. (2013). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501-528.
- Paley, V. G. (1993). *You can't say you can't play*. Harvard University Press.
- Phillips, L. (2000). Storytelling: The seeds of children's creativity. *Australasian journal of early childhood*, 25(3), 1-5.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education* (Vol. 26, *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*). Springer Nature.

- Raud, N., & Orekhova, O. (2022). Training teachers for multilingual primary schools in Europe: Key components of teacher education curricula. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 50-62.
- Rowe M. L., Kirby A. L., Dahbi M., & Luk G. (2023). Promoting language and literacy skills through music in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 76(4), 487-496.
- Shao K., Pekrun R., & Nicholson L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?. *System*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios fronterizos*, 18, 36-67.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009, 19–21 gennaio). *The stakes: Language diversity, language human rights and mother-tongue-based multilingual education – or language genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet* [Sessione convegno]. Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali.
- Stinson, S. (1988). *Dance for young children: Finding the magic in movement*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative analysis of intercultural sensitivity among teachers working with refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 561-570.
- Veliz, L., & Chen, J. (2024). Challenging the monolingual mindset: language teachers' pushback and enactment of critical multilingual language awareness in Australian schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16.
- Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. F., & Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(1), Artículo e00120818.

- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and social complexity*. Taylor & Francis.
- Ward, R., & Sanoudaki, E. (2021). Bilingualism in children with a dual diagnosis of Down syndrome and Autism Spectrum Disorder. *Clinical Languages & Phonetics*, 35(7), 663-689.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175-193.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early childhood education journal*, 35, 363-369.
- Zheng, Z., Degotardi, S., & Djonov, E. (2021). Supporting multilingual development in early childhood education: A scoping review. *International journal of educational research*, 110, 1-11.