

Il ruolo dei cartoni animati nell'acquisizione dell'italiano come L2: il caso degli studenti L1 sloveno dell'Università del Litorale

Susanna Pertot

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem
susanna.pertot@fhs.upr.si

Vloga risank pri usvajanju italijanščine kot drugega jezika: primer študentov s slovenskim maternim jezikom Univerze na Primorskem

V prvem delu prispevka obravnavam risanke kot enega izmed potencialno avtentičnih jezikovnih vnosov in učinkov, ki jih izpostavljenost risankam lahko ima pri spontanem usvajanju jezikov v otroštvu. V drugem delu predstavljam raziskavo o posledicah, ki naj bi jih gledanje italijanskih risank v otroštvu imele pri skupini študentov, katerih prvi jezik je slovenščina in ki na Univerzi na Primorskem v Kopru študirajo italijanščino. Raziskava ni pokazala povezave med jezikovnim vnosom in jezikovno produkcijo študentov. Gledanje risank pa je spodbudilo študente, da so se začeli učiti italijanščine, in dolgoročno zagotovilo zvestobo gledalcev televizijskemu kanalu, ki je animirane filme predvajal.

Ključne besede: spontano usvajanje J2, otroštvo, risanke, italijanščina kot J2, študenti italijanščine kot J2

The first part of the article deals with cartoons as a possible source of authentic language input and the effect that exposure to them can have on incidental language learning in childhood. The second part presents a research work on the impact that watching cartoons in Italian can have in childhood on a group of Slovenian L1 students studying Italian at the Univerza na Primorskem / University of Primorska in Koper (Slovenia). The research work showed no correlation between the linguistic input of cartoons and the linguistic production of students. However, watching cartoons stimulated their motivation to learn Italian and produced a long-term loyalty to the network that broadcast the animated series.

Keywords: incidental L2 acquisition, childhood, cartoons, Italian language as L2, students of Italian as L2

I cartoni animati fanno parte dell'esperienza di ogni bambino. Diverse discipline si sono interessate al loro impatto, soprattutto dal punto di vista dello sviluppo e della socializzazione (ad es. favorire comportamenti aggressivi e violenti, iperattività, comportamenti alimentari scorretti, dipendenza ecc.). La linguistica e le discipline affini si occupano, invece, dell'effetto che i cartoni producono sull'acquisizione spontanea e sullo studio delle lingue. L'apprendimento delle lingue straniere (tale termine, abbreviato in LS, indica le lingue che il parlante apprende

tramite un processo di studio) a scuola o in contesti educativi formali è stato sempre finalizzato all'uso delle lingue nel quotidiano, in ambienti extrascolastici. In passato gli esperti si sono dedicati soprattutto all'insegnamento delle lingue a scuola, pur riconoscendo i limiti imposti dalla ristretta gamma delle varietà del repertorio linguistico che trovano posto in classe accanto alle pratiche di alfabetizzazione (Richards 2015, 5-6). Oggi la tecnologia, l'offerta audiovisiva e i social media offrono l'opportunità di entrare in contatto con le lingue studiate e di fruire concreta-

mente di esse. In altre parole, queste risorse rendono possibile l'utilizzo di *materiale linguistico autentico*, cioè permettono di sentire, ascoltare, ricordare, riprodurre ecc. un linguaggio *autentico*, che difficilmente trova uno spazio adeguato a scuola o nei corsi di lingua.

Per quanto concerne la definizione di cosa sia *linguisticamente autentico*, Morrow (1978, cit. in Ellis e Shintani 2014, 164) considera tale il materiale linguistico prodotto da un parlante per un uditorio realmente esistente e finalizzato alla trasmissione di un messaggio reale. In questo si differenzia ad es. dal materiale per le lezioni di lingua, costruito *ad hoc* con un intento didattico¹. Le nuove tecnologie e i tradizionali media audiovisivi fornirebbero dunque materiale linguisticamente autentico e utile all'apprendimento delle LS, poiché offrono esempi del parlato quotidiano in un'infinita varietà di situazioni (Bahrami e Sim 2012, 57). Social network, notiziari, film, canzoni e altri programmi, tra i quali anche i cartoni animati di cui tratta il presente articolo, sono considerati pedagogicamente funzionali a questo scopo. Benché in generale sia abbastanza diffusa la convinzione che la visione dei cartoni animati in lingua straniera possa dar luogo nei bambini all'acquisizione di una seconda lingua, cosa che avverrebbe spontaneamente e senza alcuno sforzo, a tutt'oggi non si è in possesso di evidenze scientifiche che lo confermino (Bahrami e Sim 2014, 139).

La prima parte di questo articolo si occupa dei *cartoon* come possibile fonte di *input* linguistico autentico e dell'effetto che l'esposizione a essi in ambiente extrascolastico avrebbe sull'apprendimento incidentale delle lingue nell'infanzia. La rassegna degli studi sugli effetti linguistici dei cartoni animati viene perciò preceduta da un'introduzione sul ruolo del fattore età nell'acquisizione di una seconda lingua. Nella seconda parte trova posto una ricerca aneddotica basata

su dieci interviste narrative semistrutturate sul processo di acquisizione della lingua italiana. Le interviste sono state rilasciate da altrettanti studenti L1 sloveno che sono parlanti L2 di italiano e che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia. In esse gli studenti hanno esposto il ruolo che, durante la loro infanzia, i cartoni animati avrebbero svolto sull'acquisizione della lingua italiana.

L'acquisizione di una seconda lingua e il fattore età

Il rapporto tra l'età in cui inizia l'acquisizione di una seconda lingua, cioè quella che il parlante ha acquisito dopo la/e prima/e lingua/e, e il livello di competenza che il parlante riesce poi a raggiungere in questa data lingua è uno dei temi di cui da tempo si occupa la ricerca sul bilinguismo. Generalmente i profani associano l'acquisizione di una seconda lingua nell'infanzia a un processo che si compie senza alcuno sforzo e che porta automaticamente al raggiungimento da parte del bambino di uno standard nell'accento, nella fluenza e nella competenza grammaticale pari a quello di un parlante monolingue, o comunque non lontano da esso. Questa convinzione si basa sull'ipotesi di una limitazione temporale, detta *ipotesi del periodo critico*, che risale a metà del secolo scorso (Penfield e Roberts 1959, Lenneberg 1967), secondo cui esisterebbero dei periodi critici (*finestre temporali*) nell'acquisizione del linguaggio. Essi dipenderebbero dalla "maturazione e plasticità delle strutture del cervello che sottendono la rappresentazione cerebrale di alcune componenti del linguaggio" (Crescentini e Fabbro 2014, 29). Tali strutture determinerebbero anche il periodo critico per l'acquisizione delle lingue straniere. Secondo questa ipotesi, la possibilità di raggiungere una competenza e una fluenza pari a quelle di un parlante monolingue è correlata all'età in cui inizia l'esposizione alla nuova lingua; una volta chiusa la finestra temporale, l'acquisizione non potrà più raggiungere gli stessi livelli performativi (VanPatten et al. 2020, 17). Dopo la pubertà, fattori biologici e neuro-

¹ Gli autori rilevano la vaghezza e l'indeterminatezza del termine *materiale linguistico autentico*, che sembra chiaramente riferirsi alla produzione linguistica del parlante nativo, termine che risulta peraltro altrettanto elusivo e incerto. Per una panoramica della questione, che esula dalla presente trattazione, si rimanda a Ellis e Shintani (2014, 163-193).

logici determinerebbero una certa perdita di flessibilità, rendendo così più lento e impreciso l'apprendimento delle lingue; al contrario, l'acquisizione precoce contribuirebbe a raggiungere un miglior livello nella pronuncia, nella fluenza e nell'efficacia comunicativa nonché a ottenere risultati scolastici migliori (a questo proposito si vedano ad es. i vari contributi in Rokita-Jaśkow ed Ellis 2019).

Il fattore età e l'ipotesi del periodo critico sono temi controversi tra i ricercatori, che non sono concordi neppure sull'utilità di iniziare precocemente lo studio delle lingue straniere. Secondo Nikolov (2016, 3), l'idea che l'infanzia sia il periodo migliore per imparare le lingue trova voce nello slogan *the younger the better*. Molti esperti tuttavia non concordano con questa affermazione, sostenendo che sia fuorviante concentrarsi sull'età come variabile chiave, poiché un inizio anticipato non garantisce automaticamente risultati migliori o più rapidi. Questi studiosi sostengono una tesi che riassume invece con *the younger the slower* (*ibid.*), secondo la quale a determinare il successo dell'apprendimento precoce di una seconda lingua concorrerebbero più variabili, come l'interazione fra le lingue e altri fattori extralinguistici, individuali, socio-affettivi, cognitivi, contestuali e ambientali ecc. che influenzerebbero fortemente i processi e i risultati dell'apprendimento².

A conclusione di una recente rassegna critica della letteratura su questo tema, Pfenninger e Singleton (2019) propongono di superare la diatriba e accettare che "in circostanze di apprendimento ottimali (cioè alta qualità, quantità e intensità di *input* in un contesto naturalistico, ampie opportunità di interazione con una varietà di madrelingua, alta motivazione, ecc.) praticare una lingua straniera in tenera età può avere conseguenze positive" (*ibid.*).

Benché, come si è visto, la ricerca non sia in grado di isolare il ruolo del fattore età nell'acquisizione di una seconda lingua, l'ipotesi del

2 Per una rassegna degli studi inerenti la disputa sul fattore età e acquisizione delle lingue si vedano ad es. Nikolov e Djigunovic (2011), Muñoz e Singleton (2011), Birdsong (2018) e Pfenninger e Singleton (2019).

periodo critico ha da tempo travalicato i confini della letteratura del settore, indicando l'infanzia come il periodo più fruttuoso ed efficace per l'apprendimento delle lingue. Secondo Oda (2020, 15), si tratterebbe di una convinzione promossa dall'ideologia linguistica sulla necessità di studiare *in primis* l'inglese, che trova espressione nell'enunciato *The earlier, the better. Start now!* Questo discorso, creato e diffuso dai media, fa presa soprattutto sui genitori, che vengono persuasi a esporre i propri figli già in tenerissima età a una LS e a iscriverli quanto prima a corsi di lingua (l'autrice tratta dell'apprendimento precoce dell'inglese in Giappone, ma chi scrive è dell'opinione che ciò si possa estendere anche a contesti europei).

Effetti dei cartoni animati sull'acquisizione di L2

La generale convinzione che i bambini debbano essere esposti quanto prima a una seconda lingua tocca anche il vivere quotidiano in famiglia: ad esempio, i genitori possono scegliere di esporre i figli a programmi televisivi o multimediali in una lingua che non è quella parlata in casa. Tra i programmi preferiti dai bambini ci sono indubbiamente i cartoni animati; per questo, la ricerca si è occupata degli effetti che essi avrebbero su varie dimensioni della vita e dello sviluppo dei bambini (identificazione con i personaggi, costruzione dell'identità, bisogno di distrazione, possibilità di provare emozioni, violenza ecc.), tra cui anche l'acquisizione delle lingue.

Bahrani e Sim (2012, 57-58) raggruppano la letteratura concernente l'effetto dei materiali audiovisivi sull'apprendimento di una lingua straniera in studi aneddotici e quantitativi che prendono in esame sia l'apprendimento incidentale, cioè quello non pianificato, che avviene casualmente, ad esempio guardando la TV, sia quello intenzionale, che mettiamo volutamente in atto quando impariamo una nuova lingua usando ad esempio i cartoni come strumento didattico in classe (argomento che non è oggetto di questo articolo). Tutti questi studi partono comunque dal presupposto che l'*input* linguistico sia una com-

ponente importante dell'apprendimento delle lingue, ma che per risultare adeguato all'acquisizione debba essere autentico (Nunan 2002), comprensibile (Krashen 1985; Neuman e Koskinen 1992) e, nel caso del bambino, situarsi nella zona di sviluppo prossimale del discente.

I cartoni animati non sono stati creati per insegnare, bensì per divertire spettatori di ogni età. Alla pari di telegiornali, film, reality ecc., essi sono considerati come fonti autentiche del parlato spontaneo, e in quanto tali si crede possiedano il potenziale di produrre nello spettatore l'acquisizione incidentale della lingua in cui vengono visionati. Questo effetto si produrrebbe nell'adulto ma soprattutto nel bambino. Siccome i personaggi sullo schermo userebbero la lingua parlata comunemente, lo spettatore bambino avrebbe la possibilità di fare l'esperienza di come si realizza la funzione comunicativa in quella data lingua. Inoltre, ne percepirebbe l'intonazione, osserverebbe i gesti e le espressioni facciali dei personaggi, si identificherebbe con loro e imitandoli nel gioco parlerebbe come loro, scoprendo così le regole pragmatiche dell'uso della lingua (Alghonaim 2019, 29). Non tutti gli esperti, tuttavia, concordano con questa spiegazione. Ad esempio, Johnstone (2018, 23) è dell'idea che nei cartoni animati spesso non si incontri affatto la lingua comunemente usata dai parlanti, ma una lingua immaginata. Nella realtà nessuno parla esattamente come un cartone animato. Si tratta di un linguaggio che si potrebbe definire, per l'appunto, come la lingua dei cartoni animati, una variante che mescola gli elementi del parlato spontaneo con gerghi, onomatopoeie, neologismi e parole inventate.

Di fatto, la maggior parte degli studi che si sono occupati della questione non rileva un effetto causale della visione dei cartoni animati sull'acquisizione della lingua, ma piuttosto un effetto sulla motivazione ad apprendere quella data lingua (Bahrami e Sim 2012, 59). Clark (2000), ad esempio, rileva che i cartoni animati catturano l'attenzione dei discenti e creano un'atmosfera rilassata in cui i contenuti possono essere presentati in modo sereno, incoraggian-

do così i processi di pensiero e le abilità linguistiche. Secondo Doring (2002) ciò sarebbe dovuto al fatto che l'atmosfera rilassata produce un abbassamento del filtro affettivo, dando modo ai bambini e gli studenti di essere meno preoccupati e incerti sul proprio uso della lingua. Anche Rule e Auge (2005) sono dell'avviso che l'atmosfera creata dai cartoni abbassi il filtro affettivo e induca un aumento della motivazione, il che a sua volta inciderebbe positivamente sulla memoria, incrementando così le abilità linguistiche.

Oltre agli studi incentrati sugli aspetti motivazionali, esiste una serie di ricerche sul cartone animato di intrattenimento, soprattutto in lingua inglese, come strumento per l'accrescimento del vocabolario, l'apprendimento della sintassi, della grammatica e per l'acquisizione di una corretta pronuncia; di seguito se ne citano alcune a titolo di esempio³.

Bahrami e Sim (2012 e 2014) hanno condotto due ricerche quantitative. Nella prima (Bahrami e Sim 2012) sono stati presi in esame tre gruppi di studenti con scarsa competenza in lingua inglese, per un totale di sessanta soggetti, sottoponendo ciascun gruppo a un diverso materiale audiovisivo (notiziari, film o cartoni animati). Rispetto ai film e soprattutto ai notiziari, la comprensione dei cartoni animati è risultata più facile, producendo nei soggetti un maggiore impatto sull'incremento della competenza linguistica misurata con dei test. Gli autori hanno dunque concluso che, nei principianti, la facilità di comprensione dovuta all'assenza di vocaboli specialistici (rispetto, ad esempio, a quelli contenuti nei notiziari), renderebbe più probabile l'internalizzazione dell'*input* linguistico. Nel 2014, gli stessi autori hanno replicato la ricerca con altri due gruppi di studenti, non più principianti, ma di livello intermedio. Questa volta, il gruppo esposto ai cartoni animati ha però raggiunto un incremento della competenza linguistica minore rispetto al gruppo che

³ Un ulteriore ambito di ricerca è quello che studia l'impatto dei cartoni animati sottotitolati, ma in Italia – come è noto – le produzioni in altre lingue vengono doppiate, inclusi i cartoni animati. Riguardo l'impatto dei sottotitoli sull'apprendimento incidentale del vocabolario si vedano ad es. Ghorbani (2011), Karakas e Sarıçoban (2012).

aveva seguito altri programmi audiovisivi. Gli autori hanno così dedotto che i cartoni animati non contribuirebbero al miglioramento della performance degli studenti intermedi, in quanto l'*input* linguistico dei cartoni facilita la comprensione, ma non l'elaborazione dell'*input* né la ritenzione dello stimolo. Poštič (2015) ha condotto una serie di interviste tra studenti universitari lituani che parlavano inglese con un perfetto accento americano, attribuito dagli stessi all'abitudine di guardare cartoni animati statunitensi. L'autore ha concluso che, grazie ai cartoni animati, un numero crescente di bambini non solo parla l'inglese, ma lo parla con accento americano. Ren e Ma (2017) hanno appurato come, tra i bambini in età prescolare, i cartoni animati promuovano l'acquisizione del vocabolario inglese e l'uso delle parole apprese nella vita reale. I bambini amano ripetere più e più volte alcune frasi divertenti tratte dai cartoni animati, che si imprimono così nella loro memoria. Sarebbe proprio la ripetizione delle stesse parole, che si incontra sia nelle filastrocche sia nei cartoni, a determinarne l'acquisizione. Alexiou (2015) ha studiato l'impatto della visione dei cartoni animati sull'acquisizione del vocabolario da parte di bambini greci esposti al cartone animato *Peppa Pig* in inglese. Lo studio ha rilevato una maggiore facilità da parte dei bambini a ricordare nomi e aggettivi facilmente collegabili con un oggetto visivo. Prošić-Santovac (2017) ha invece seguito l'effetto dell'esposizione al cartone e ai giochi con il brand di *Peppa Pig* sulla figlia (L1 serbo, ma esposta all'inglese pressoché dalla nascita) dall'età di tre anni e quattro mesi ai quattro anni e dieci mesi. Lo studio ha rilevato un progresso da parte della bambina in tutte le aree: motivazione, vocabolario, grammatica, pronuncia e fluenza. Nella conclusione, l'autrice mette in luce l'importanza di un ambiente stimolante per l'apprendimento e il ruolo dell'adulto nel rispettare i bisogni e lo stadio di sviluppo del bambino. In precedenza, già altri autori, tra cui ad es. Wright et al. (2001) e Krčmar et al. (2007), avevano notato che spesso i cartoni animati di intrattenimento

usano un linguaggio o elementi linguistici incomprensibili ai bambini, che non riuscendo a seguire la storia si demotivano o diventano irritabili. I cartoni animati più adatti all'acquisizione di L2 sarebbero dunque quelli in cui il contenuto e il linguaggio sono appropriati agli interessi, all'età degli spettatori e al livello della loro conoscenza della lingua in oggetto. Anche Maranzana (2014) ha usato *Peppa Pig* in inglese per una ricerca condotta su un gruppo di studenti universitari italiani, concludendo che gli stimoli linguistici semplici presenti dei cartoni per bambini permettono agli studenti di comprendere il significato delle parole dal contesto. Ciò influisce positivamente sulla motivazione, ma non chiarisce il valore pedagogico dei cartoni come fonti del parlato autentico.

Van Horn e Kan (2016, 67) notano che i vari studi su *cartoon* e L2, pur occupandosi dello stesso argomento, non prendono in esame gli stessi aspetti: alcuni considerano il bambino seduto da solo davanti alla TV, altri pongono in primo piano l'interazione che avviene con il genitore o tra adulti durante la visione, altri ancora si basano sui racconti aneddotici degli studenti adulti sulla propria infanzia ecc. Le differenti scelte metodologiche rendono impossibile il confronto tra i risultati e secondo gli autori non chiariscono il valore pedagogico dei cartoni come fonti del parlato autentico. A questa constatazione si può aggiungere quella di Sayer e Ban (2018, 451) secondo i quali il risultato di attività come guardare film e cartoni animati o giocare ai *videogame*, che i bambini compiono a casa mentre imparano in modo informale una lingua, è difficilmente rilevabile e non è quantificabile quanto lo sono gli apprendimenti scolastici. "A casa, due o tre parole apprese a caso e incidentalmente mentre [i bambini] giocano ai *videogame* o guardano la TV per tre ore possono essere accettabili, ma non a scuola". L'apprendimento scolastico è infatti finalizzato al raggiungimento di obiettivi misurabili, mentre non è così per l'apprendimento informale che di conseguenza risulta essere difficilmente valutabile in modo oggettivo.

Metodologia della ricerca

La ricerca si basa sul materiale ottenuto da dieci interviste narrative semi-strutturate ad altrettanti studenti L1 sloveno che sono parlanti L2 di italiano e che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia. Si tratta dunque di una ricerca collocabile nel filone delle ricerche aneddotiche su cartoni animati e acquisizione di una seconda lingua di cui si è detto nel capitolo precedente.

Le interviste agli studenti sono state svolte per uno studio qualitativo (Pertot 2020) sul processo di acquisizione della lingua italiana e su alcuni aspetti sociali conseguenti l'acquisizione di questa lingua nel Litorale sloveno, luogo di insediamento della minoranza italiana in Slovenia. Benché le domande di ricerca dello studio originario non riguardassero affatto i cartoni animati, tutti gli intervistati li hanno indicati come fondamentali per il processo di acquisizione della lingua italiana nell'infanzia. Questo è stato lo spunto per approfondire questo tema. L'analisi narrativa dei *corpora* che è seguita alle interviste ha cercato di rispondere alla seguente domanda: l'esposizione nell'infanzia ai cartoni animati in lingua italiana ha avuto degli effetti immediati e/o a lungo termine sull'acquisizione della lingua italiana da parte di un gruppo di studenti universitari L1 sloveno e L2 italiano?

I soggetti di ricerca sono stati reclutati all'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) di Capodistria-Koper in Slovenia usando il metodo di campionamento a palla di neve. Si tratta di uno studente e di nove studentesse L1 sloveno (per garantire l'anonimato dell'unico studente, nel prosieguo viene usato il maschile), che, a differenza dei loro compagni appartenenti alla minoranza italiana in Slovenia, non hanno appreso l'italiano in famiglia, bensì a scuola. All'epoca delle interviste, sette intervistati erano iscritti al Corso di laurea in Italianistica, due studenti a quello in Mediazione linguistica interculturale, uno al Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (in lingua italiana). Otto partecipanti alla ricerca sono residenti nella re-

gione della Primorska dalla nascita, uno vi si è trasferito in età di accesso alla scuola primaria, uno in adolescenza. Questi ha acquisito l'italiano seguendo sin dall'infanzia dei corsi di lingua italiana privati nella regione della Slovenia da cui proviene. Gli altri intervistati hanno studiato l'italiano dalle elementari alle medie superiori nelle scuole della Primorska. Tra questi, sette l'hanno appreso come L2 nella scuola con lingua d'insegnamento slovena, mentre due hanno seguito un percorso di studi in italiano nella locale scuola con lingua d'insegnamento italiana che i genitori L1 sloveno avevano scelto per loro. Otto intervistati sono nati a metà degli anni novanta, due sul finire del secolo. Per preservare l'anonimato dell'unico studente, nel testo viene usato il maschile (gli studenti), mentre gli estratti delle interviste rimangono conformi all'originale, ma nel caso dello studente sono stati usati esempi da cui non sia rilevabile il genere.

Per una descrizione dettagliata della metodologia seguita per la raccolta delle interviste si rimanda a Pertot (2020, 380-381) da cui di seguito si riportano letteralmente le norme di trascrizione.

Le singole interviste sono state trascritte e contrassegnate con un numero che corrisponde sia all'intervista che all'intervistato: da p1 a p10, dove p sta per parlante. Nella trascrizione sono stati lasciati tutti gli errori e gli elementi lessicali di esitazione presenti nel parlato, come anche elementi verbali non-lessicali quali le pause vuote, contrassegnate dal simbolo / se brevi (0-2 secondi) e da // se lunghe (2-5 secondi). Esclamazioni, segnalazioni di assenso, di incertezza e simili sono contenute tra parentesi uncinate < >, mentre i commenti e i chiarimenti da parte di chi scrive appaiono tra parentesi graffe { }. I nomi propri di persone, luoghi, attività commerciali ecc. sono stati sostituiti con tre asterischi ***, mentre i contenuti omessi sono segnalati da tre punti in parentesi quadrata [...]. È stato inoltre utilizzato un inventario minimo di punteggiatura, che comprende il punto di domanda per la frase interrogati-

va, il punto esclamativo per le esclamazioni e la virgola per i confini sintattico-semantici chiaramente percepiti (ibid., 381).

L'analisi narrativa dei *corpora* ha previsto la ricerca nei testi dei temi che rispondono alle domande di ricerca. Per la pubblicazione sono stati scelti gli esempi ritenuti più eloquenti e rilevanti.

Dai cartoni animati all'apprendimento dell'italiano

Gli intervistati sono parlanti L1 sloveno e la lingua d'uso nelle loro rispettive famiglie è lo sloveno. Essi hanno iniziato l'apprendimento formale della lingua italiana alle scuole elementari del Littorale, un'area bilingue in cui convivono la maggioranza slovena e la comunità nazionale autoctona italiana e in cui la lingua slovena e quella italiana godono di pari dignità nella vita pubblica e privata. In questa regione si può scegliere per i propri figli la scuola pubblica con lingua d'insegnamento slovena, in cui è obbligatorio l'insegnamento della lingua italiana come lingua del territorio, oppure la scuola con lingua d'insegnamento italiana, in cui è viceversa obbligatorio l'insegnamento dello sloveno.

Secondo gli intervistati, sono stati i genitori ad avviarli all'apprendimento dell'italiano come lingua del territorio, ritenendo ciò un buon investimento per il futuro. Sin dall'inizio, questa lingua è stata infatti considerata dalle famiglie come una forma di capitale simbolico, nel senso in cui lo intende Bourdieu (1995, 144), che i figli in età adulta avrebbero potuto convertire in capitale economico sul mercato del lavoro (Pertot 2020, 383, 389). Perseguito questo fine, i genitori hanno incoraggiato i figli sin da piccoli alla visione di cartoni animati in italiano trasmessi dalle emittenti italiane. Si potrebbe pensare che i genitori percepissero i cartoni animati come una prima risorsa simbolica, un avvio dei figli verso un futuro posizionamento sociale all'interno dell'ambiente bilingue in cui vivono.

p3 l'hanno deciso i miei genitori / anche per mia sorella / già da piccole, perché dicono che è meglio sapere più lingue, ma anche

perché viviamo qua in un territorio bilingue / è utile anche per il lavoro

p9 i miei primi contatti con la lingua li ho avuti guardando [...] i cartoni animati su Italia 1 / poi mia madre mi ha iscritto in un corso all'asilo, perché offrivano un corso della lingua italiana per i bambini all'asilo e poi ho iniziato le elementari / mio padre aveva <hm> diciamo / una visione per me, per il mio futuro, pensava che fosse bene {che imparassi l'italiano}

Gli studenti esprimono la convinzione che per loro i cartoni animati in italiano abbiano svolto un ruolo importante nell'acquisizione della lingua italiana. Non dicono però quale tipo di linguaggio sia stato favorito dalla visione dei cartoni animati, se un comportamento verbale articolato oppure una produzione imitativa condizionata dalle espressioni ripetute nelle serie. Nelle famiglie con più figli, i bambini avevano l'opportunità di condividere con i fratelli i messaggi verbali sentiti in TV, ma nessuno degli intervistati ha avuto la possibilità di rielaborarne l'esperienza con i genitori in un dialogo in italiano, perché questi non lo parlavano.

P7 sin dalla tenera età ho guardato i cartoni animati che erano sulla TV / erano molto più divertenti di quelli sloveni quindi era un motivo abbastanza buono per imparare proprio l'italiano / <ehm> quindi il primo contatto era proprio sulla televisione vedendo i cartoni animati italiani [...] su Italia 1

P10 siccome non sapevamo usare molto bene l'italiano e parlarlo, i miei genitori hanno deciso di / non so / farci guardare i cartoni animati in italiano, poi [io e mia sorella] ci siamo veramente appassionate e così è anche migliorata la mia lingua

P2 non c'erano altre possibilità {di parlare italiano} / si poteva imparare, guardare la TV e divertirsi con i cartoni animati

Ripensando all'infanzia, gli intervistati pongono in primo piano non solo l'acquisizione dell'italiano bensì soprattutto il diver-

timento provato guardando i cartoni animati. Semrud-Clikeman e Glass (2010, 1250) riferiscono che già nel periodo tra i 18 mesi e i 3 anni d'età i bambini apprezzano l'umorismo dei cartoni animati e si divertono a vedere gli oggetti in ruoli inusuali, mentre iniziano a godere dell'umorismo verbale più complesso in seguito, con lo sviluppo delle capacità cognitive. Stando a questi dati, si potrebbe pensare che gli studenti, all'epoca bambini con scarsa o nulla comprensione dell'italiano, fossero attratti unicamente dal linguaggio universale delle immagini che permetteva loro di decodificare i cartoni e di fruirne soprattutto a livello iconico-visivo. Non a caso gli intervistati non riferiscono di aver seguito, ad esempio, i contenitori per l'infanzia creati e trasmessi dalla RAI nel decennio a cavallo del 2000, come *L'Albero Azzurro* o *La Melevisione*, che offrivano un *input* linguistico decisamente troppo complesso per dei bambini che allora avevano appena iniziato ad avvicinarsi alla lingua italiana⁴.

Le serie *cartoon* trasmesse dalla RAI che gli studenti dicono di aver seguito sono *Le Superchicche*, una serie statunitense trasmessa per la prima volta in Italia su RAI 2 nel 2000 e quindi, con nuovi episodi, nel 2004, e caratterizzata secondo Sardo (2018, 45) da un linguaggio ridotto, semplificato e ripetitivo, e la serie italiana *Winx Club*, messa in onda nel 2004 su RAI 2 e che, stando sempre a Sardo (*ibid.*), presenta un linguaggio aderente alla norma e lessicalmente non povero. Gli intervistati nati tra il 1994 e il 1996, all'epoca della messa in onda delle *Winx* frequentavano la scuola elementare ed erano già stati avviati all'apprendimento scolastico della lingua italiana, pertanto si può pensare che in quel periodo iniziassero ad attribuire maggiore importanza al registro verbale dei cartoni animati rispetto a quello iconico-visivo utilizzato in precedenza.

4 Sardo (2018, 21-22) definisce la lingua de *L'Albero azzurro* come vivace, non troppo semplificata, vicina al parlato e con una buona componente di tecnicismi, mentre nota come il linguaggio de *La Melevisione* si caratterizzi per ricchezza, fantasiosità, ironia, creatività e per l'utilizzo di registri dell'italiano contemporaneo (26).

Comunque, gli studenti preferivano decisamente l'offerta di Italia 1: gli *anime*, ovvero i cartoni animati giapponesi, a cui si aggiungono alcuni *cartoon* di produzione statunitense: *I Puffi*, *Il laboratorio di Dexter* e *I Simpson*. D'Amato (2006, XI) ci informa che “nel 2004 RAI 2 ha trasmesso 1.031 ore di programmazione per bambini (di cui di animazione l'80%) e RAI 3 560 (di cui il 50% di animazione). Italia 1 ne ha trasmesse 1.240 totalmente di animazione”.

P5 anche se parliamo qua tra di noi {studenti} abbiamo guardato tutti i cartoni animati italiani / Italia 1 o RAI 2

P6 {da bambina} guardavo la TV italiana, i cartoni animati e adesso i film / sempre Italia 1

Le serie animate (citate nel prosieguo tra le parentesi che si riferiscono ai generi) che gli studenti ricordano di aver seguito sin dalla tenera età e da cui avrebbero imparato l'italiano, in realtà risalgono al periodo in cui la maggior parte di essi frequentava già la scuola elementare. Infatti, l'elenco comprende le prime TV del periodo 2000-2004 e le repliche degli *anime* più datati. Ciò è in linea con quanto sostiene Metastasio (2002, 94) secondo cui è solo in età scolare che i bambini cominciano a rievocare compiutamente ciò che vedono in TV, mentre prima ricordano gli spezzoni da cui sono stati maggiormente attratti. Infatti, secondo Bruner (1966, 11) fino ai 6-7 anni il sistema di decodifica della realtà più utilizzato dal bambino è quello che impiega le immagini. La rappresentazione iconica consente di evocare mentalmente una realtà assente, ma non di descriverla mentalmente, mentre la rappresentazione delle parole, che nello sviluppo segue quella iconica, è di natura simbolica.

Dal punto di vista delle caratteristiche dell'*input* linguistico, Cardamone (2015, 46) rileva che gli *anime* giapponesi “anche nei doppiaggi, rispettano le tonalità e il timbro della lingua nipponica ricca di esclamazioni, di sillabe secche, di espressioni come ‘ooh?’, ‘eeh?’, ‘coosa?’ pronunciate da personaggi stupiti o adirati, di tante urla in segno di rabbia o di vendetta, o dei ‘dannazione!’ e ‘maledizione!’”. Queste si incon-

trano soprattutto nelle serie di azione e avventura (*Dragon Ball*, *Pokémon*, *One Piece*, *Beyblade*). In tutte le serie che gli intervistati hanno guardato troviamo esclamazioni come ad es. *accidenti a me!*, *non ci posso credere! cosa? ooh! ehi! accipicchia!*: nelle *mahō shōjo* (commedie *fantasy* tipo *Tokyo Mew Mew – Amiche vincenti*, *Magica magica Emy*), nelle commedie sentimentali (*Hamtaro – Piccoli criceti grandi avventure*, *Doraemon*), in quelle romantiche (*Rossana e Kiss me Licia*) e storiche (*Lady Oscar*) e nella sempreverde *Heidi*. Ma ci sono anche i termini tecnici del linguaggio sportivo (i vecchi *Mila e Shiro*, *Holly e Benji*) e i neologismi del lessico tecnico-scientifico (*Yu-Gi-Oh*). I personaggi, tuttavia, non intrattengono lunghe conversazioni, poiché il principale canale di comunicazione è quello non verbale, che facilita la comprensione degli eventi. Gestii rapidi, movimenti esagerati, a volte acrobatici, e azioni mozzafiato coinvolgono anche i bambini più piccoli.

Tra le serie prodotte negli Stati Uniti d'America gli studenti citano *I Puffi*, *cartoon* puliti e sereni che rinviano alla tradizione fiabesca (Farné 1988, 163) anche nel linguaggio; *Il laboratorio di Dexter*, in cui il ritmo sostenuto cattura e sovrasta il parlato tanto da rendere difficile la comprensione a chi non padroneggi la lingua in cui viene trasmesso. Così è nell'originale (Kotrlová 2012, 43), ma si può supporre che anche nel doppiaggio italiano sortisca lo stesso effetto su chi sta avvicinando a questa lingua. Lo stesso si può supporre per la serie *I Simpson*, il cui doppiaggio mantiene l'espressività dell'originale usando molte varietà regionali (Fusari 2007, 31) che risultano sconosciute e difficili per i bambini che stanno iniziando a imparare l'italiano.

Analizzando le interviste è difficile dire quali competenze lessicali gli intervistati siano effettivamente riusciti a formarsi grazie alla visione dei cartoni animati in infanzia. Affinché l'*input* linguistico incida sull'acquisizione, infatti, esso deve essere autentico, e il livello di incomprendibilità deve essere ottimale (vale a dire che non ci deve essere un'eccessiva discrepanza tra ciò che si comprende e ciò che non si compren-

de). Benché i cartoni animati per la prima infanzia mostrino, secondo Sardo (2018, 53), un'attinenza alla norma linguistica, il parlato, come si è visto, appare corredato da esclamazioni, gerghi, onomatopoeie, neologismi, parole inventate. Esso non rappresenta propriamente un esempio della lingua parlata, ma si tratta comunque del linguaggio a cui nello stesso periodo sono stati esposti anche i bambini italo-foni in Italia. Questi ultimi lo riproducevano nel gioco con i propri amici e compagni, così come erano state disposte a farlo già le precedenti generazioni di piccoli spettatori (Borghini 1988, 132); altrettanto facevano gli intervistati con i fratelli a casa e possiamo presumere che lo facessero anche con gli amici a scuola, visto che riferiscono che in generale tutti da bambini guardavano le serie trasmesse dalle emittenti italiane. Non sappiamo tuttavia se e come l'*input* venisse utilizzato, se fosse limitato a una produzione imitativa, se abbia stimolato una produzione in italiano più articolata o se ancora non venisse piuttosto incluso nella produzione in sloveno, L1 degli intervistati. Pertanto, come avevano già rilevato altre ricerche, anche nel nostro caso non è possibile stabilire l'appropriatezza ai fini dell'apprendimento di L2 dell'*input* linguistico fornito della visione dei cartoni animati, in quanto su base aneddotica non è rilevabile se l'*input* sia stato utilizzato nella produzione e incluso nelle conoscenze dei bambini.

Come si evince dai primi esempi riportati, i cartoni animati hanno stimolato gli studenti nell'apprendimento dell'italiano e hanno agito sulla loro motivazione a proseguire lo studio di questa lingua anche all'università. Un effetto duraturo della visione dei cartoni animati, che però possiamo presumere si intrecci ad altre variabili (come ad es. l'atteggiamento dei genitori), potrebbe essere dunque proprio la motivazione ad apprendere l'italiano.

Stando alla letteratura, un altro tra gli effetti perduranti potrebbe riguardare l'acquisizione di un accento, una pronuncia senza coloriture regionali; Poštič (2015), ad esempio, ha rilevato un accento americano negli studenti lituani che seguivano i *cartoon* americani. Nel nostro caso tut-

tavia ciò non è avvenuto, poiché essendo la lingua italiana presente e parlata correntemente sul territorio, nonché insegnata a scuola, hanno prevalso la cadenza e l'accento istro-veneto.

- P8 quando ero al ginnasio l'ultimo anno sono venuti tre triestini e ci hanno detto che si sente la differenza però che parliamo bene
- P2 secondo me {gli italofofoni} sentono un po' la differenza nella pronuncia nel parlato
- P9 a Roma {in gita scolastica} si sono accorti perché / si nota soprattutto / forse / non so / dall'accento // hanno capito che sappiamo parlare l'Italiano però hanno capito anche che non siamo dall'Italia

La visione dei cartoni animati ha però prodotto un altro inequivocabile effetto: la fidelizzazione all'emittente che li trasmetteva. Mentre alcuni studenti se ne stanno rendendo conto e sono capaci di assumere posizioni più critiche e di effettuare scelte autonome, altri rimangono ancorati a quell'emittente (fidelizzazione e merchandising non rientrano in questo articolo, pertanto si rimanda agli studi sul tema).

- P7 li {su Italia 1} ci sono i cartoni animati, li conosco, li ho guardato, li guardo ancora / lì ci sono anche i film la sera che sono interessanti / quindi Italia 1 sarà una questione proprio di generazione
- P10 siamo passate poi dai cartoni animati alle serie TV, ai telegiornali / tutto / diciamo a quello che c'era su Italia 1 [...] RAI no [...] / io ho provato a guardare qualche volta la RAI ma non mi è piaciuto il contenuto dei programmi / non mi sono avvicinata alla RAI
- P3 guardavo soprattutto i cartoni animati che guardo ancora qualche volta tutt'ora su Italia 1 / [...] / poi ho guardato anche qualche reality / ma attraverso gli anni ho cominciato a guardare anche qualche documentario e [...] i programmi RAI / i programmi RAI prima proprio non mi piacevano perché / non sono / così < beh > / secondo me non

sono così commerciali e facili come Italia 1 e Canale 5

- P1 non più TV / leggo i giornali su internet in italiano / Repubblica ad esempio / mi piace tanto / poi anche seguo qualche youtuber / gli influencer

Sintesi e conclusioni

L'affermazione che sia l'infanzia il periodo migliore per l'acquisizione di una seconda lingua non è di per sé errata, se tiene conto che la sola esposizione a una nuova lingua non è sufficiente per impararla. Sul successo dell'apprendimento influisce infatti tutta una serie di altri fattori: differenze individuali, dominanza di una lingua rispetto all'altra, fattori cognitivi superiori, educazione, ruolo dei genitori, motivazione, fattori sociali, e altro ancora. La diffusa convinzione che la sola visione di cartoni animati nell'infanzia possa produrre nello spettatore bambino l'acquisizione incidentale di una seconda lingua non è scientificamente provata. Le variabili che interagiscono sono molteplici e fortemente intrecciate: i cartoni animati motivano e facilitano nel bambino l'apprendimento di una nuova lingua quando inducono un'atmosfera rilassata e divertente, se il contenuto e il linguaggio sono consoni ai suoi interessi e al suo livello di sviluppo, se gli schemi linguistici vengono spesso reiterati, se i personaggi dei cartoni entrano nel gioco del bambino, se i bambini li condividono con i genitori ecc. Nell'articolo, a una breve rassegna della letteratura che si occupa di questi temi segue la presentazione di una ricerca di tipo aneddotico svolta sulla base di 10 interviste rilasciate da altrettanti studenti L1 sloveno che frequentano l'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) a Capodistria-Koper, in Slovenia, dove studiano in lingua italiana o la lingua italiana. Nelle interviste, gli studenti esprimono la convinzione che durante l'infanzia la visione dei cartoni animati abbia influito sulla loro acquisizione della lingua italiana. L'analisi dei *corpora* ha evidenziato come questi programmi abbiano sollecitato la motivazione degli studenti ad apprendere l'italiano (motivazione che perdura a

tutt'oggi), mentre non ha rilevato alcuna evidenza circa un rapporto diretto tra l'*input* linguistico dei *cartoon* e l'*output* degli studenti. Dall'analisi, invece, si evince chiaramente come la visione delle serie animate abbia prodotto un'interrotta fidelizzazione alla rete che le trasmetteva.

Povzetek

Trditev, da je otroštvo najprimernejše obdobje za usvajanje drugega jezika, ni sama po sebi zgrešena; upoštevati pa moramo dejstvo, da izpostavljenost jeziku ni zadosten pogoj za uspeh. Na uspešno usvajanje jezika vplivajo namreč različni dejavniki, kot so npr. individualne razlike, dominantnost jezika, kognitivni faktorji, vzgoja, vloga staršev, motivacija, družbeni vidiki in marsikaj drugega. Splošno prepričanje, da lahko že samo gledanje risank v otroštvu pri gledalcu – otroku omogoči spontano usvajanje drugega jezika, nima znanstvene podlage. Na proces namreč vpliva več spremenljivk, ki se močno prepletajo: risanke motivirajo otroka in olajšajo usvajanje jezika, saj ustvarijo prijetno in zabavno vzdušje, če sta vsebina in izraz ustrezna glede na otrokova zanimanja in stopnjo razvoja, če se jezikovne strukture pogosto ponavljajo, če se jezik iz risank seli na področje igre, če otroci spremljajo risanke skupaj s starši itd. V članku je najprej podan pregled literature, ki obravnava te teme. V nadaljevanju je predstavljena raziskava na podlagi anekdotnih izkušenj, ki temelji na intervjujih z desetiimi študenti, katerih J1 je slovenščina in ki na Univerzi na Primorskem v Kopru študirajo italijanščino oz. druge predmete v italijanskem jeziku. V intervjujih študenti izražajo prepričanje, da je gledanje risank v otroštvu vplivalo na njihovo usvajanje italijanskega jezika. Analiza korpusa je pokazala, da so risanke spodbudile študente k učenju italijanščine – učinek motivacije je še vedno opazen –, neposredna korelacija med jezikovnim vnosom (inputom), ki so ga omogočile risanke, in jezikovno produkcijo (outputom) študentov pa ni potrjena. Raziskava je po drugi strani razkrila, da je gledanje risank zagotovilo zvestobo gledalcev televizijskemu kanalu, ki jih animirane filme predvajal.

Summary

The claim that childhood is the best time to acquire a second language is not inherently wrong if one takes into account that exposure to a new language alone is

not enough to learn it. The success in learning is influenced by a number of other factors such as: individual differences, dominance of one language over another, higher cognitive factors, education, role of parents, motivation, social factors, and more. The widespread belief that merely watching cartoons in childhood can produce the incidental acquisition of a second language in the child audience is not scientifically proven. There are multiple interacting variables that are strongly intertwined, in fact cartoons motivate and facilitate the child to learn a new language as much as they induce a relaxed and entertaining atmosphere, if the content and language are appropriate to their interests and level of development, if the language patterns are often repeated, if cartoon characters enter the child's game, if children share them with their parents, etc. In the article, a brief review of the literature dealing with those issues is followed by a presentation of an anecdotal research work carried out on the basis of 10 interviews given by 10 Slovenian L1 students who attend the Univerza na Primorskem / University of Primorska in Koper, Slovenia, where they study in Italian or the Italian language. In the interviews, students express the belief that watching cartoon during their childhood influenced their acquisition of the Italian language. The corpus analysis showed that cartoons stimulated students' motivation to learn Italian, which continues to this day, but found no evidence of a direct relationship between the linguistic input of cartoons and the students' output. On the contrary, the analysis clearly shows that watching cartoons produced an uninterrupted loyalty to the network that broadcast them.

Riferimenti bibliografici

- Alexiou, T. 2015. "Vocabulary uptake from Peppa pig: A case study of preschool EFL learners in Greece." In *Current Issues in Second/Foreign Language Learning and Teacher Development: Research and Practice*, a cura di Christina Gitsaki e Thomai Alexiou, 285-301. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Alghonaim, A. S. 2019. "Impact of Watching TV English Cartoons on EFL Language Acquisition: A Case Study of an Arabic

- Young Child." *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)* ISSN 2663 5798: 23-54.
- Bahrami, T. e B. T. S. Sim. 2012. "Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement." *Turkish Online Journal of Educational Technology* 11(4): 56-64.
- Bahrami, T. e B. T. S. Sim. 2014. "The Effect of Exposure to Cartoons on Language Proficiency." *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities* 22(1): 137-146. <https://core.ac.uk/reader/153832252>
- Birdsong D. 2018. "Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism." *Frontiers in Psychology* 9: 81. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081>
- Borghi, A.R. 1988. "Mezz'ora di TV a scuola." In *I figli della TV*, a cura di Piero Bertolini e Milena Manini, 129-140. Firenze: La Nuova Italia.
- Bourdieu, P. 1995. *Le ragioni pratiche*. Tradotto da Roberta Ferrara. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Harvard: Harvard University Press.
- Cardamone, D. 2015. "Cartoni animati tra oriente e occidente." *Quaderni di Intercultura* VII: 33-47. DOI 10.3271/M28
- Clark, C. 2000. "Innovative strategy: Concept cartoons." *Instructional and learning strategies* 12: 34-45.
- Crescentini C. e F. Fabbro. 2014. *Neuropsicologia del bilinguismo nei bambini*. Trieste: Associazione temporanea di scopo Jezik-Lingua.
- D'Amato, M. 2006. "Introduzione." In *Bambini multimediali. Per giocare, per conoscere, per crescere*, a cura di Marina D'Amato, V-XIX. Firenze: Istituto degli innocenti.
- Doring, A. 2002. "The Use of Cartoons as a Teaching and Learning Strategy with Adult Learners." *New Zealand Journal of adult learning* 30(1): 56-62.
- Ellis, R. e N. Shintani. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Abingdon-New York: Routledge.
- Farné, R. 1988. "Dieci anni dopo Goldrake." In *I figli della TV*, a cura di Piero Bertolini e Milena Manini. Firenze: La Nuova Italia.
- Fusari, S. 2007. "Idioletti e dialetti nel doppiaggio italiano de I Simpson." *Quaderni del CeSLiC*. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2182>.
- Ghorbani, M. R. 2011. "Watching cartoons with subtitles improves children's foreign language acquisition." *US-China Foreign language* 9(4): 241-246.
- Johnstone, R. 2018. "Languages policy and English for young learners in early education." In *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, a cura di Sue Garton e Fiona Copland, 13-29. Abingdon-New York: Routledge.
- Karakas, A. e A. Sariçoban. 2012. "The Impact of Watching Subtitled Animated Cartoons on Incidental Vocabulary Learning of ELT Students." *Teaching English with Technology* 12(4): 3-15.
- Kotrlová, V. 2012. "Comprehension in English: Television Shows and Comprehension Skills." PhD diss., Masarykova univerzita.
- Krcmar, M., B. Grela, e K. Lin. 2007. "Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach." *Media Psychology* 10(1): 41-63.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lenneberg, E. H. 1967. "The biological foundations of language." *Hospital Practice* 2(12): 59-67.
- Maranzana, S. 2014. *Using YouTube to enhance L2 listening skills: animated cartoons in the Italian classroom*. <http://hdl.handle.net/10150/604160>.
- Metastasio, R. 2002. *La scatola magica: TV, bambini e socializzazione*. Roma: Carocci.
- Muñoz, C. e D. Singleton. 2011. "A critical review of age-related research on L2

- ultimate attainment.” *Language teaching* 44(1): 1-35.
- Neuman, S. B. e P. Koskinen. 1992. “Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students.” *Reading Research Quarterly* 27(1): 95-106.
- Nikolov, M. 2016. “Trends, issues, and challenges in assessing young language learners.” In *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*, a cura di Marianne Nikolov, 1-18. New York: Springer.
- Nikolov, M. e J. M. Djigunovic. 2011. “All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages.” *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 95-119.
- Nunan, D. 2002. “Listening in language learning.” In *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, a cura di Jack C. Richards e Willy. A. Renandya, 238-241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oda, M. 2020. “Groundless beliefs: Language learners and media discourse.” In *English Linguistics, Literature, and Language Teaching in a Changing Era*, a cura di Madya Suwarsih, Willy. A. Renandya, Masaki Oda, Didi Sukiyadi, Ashadi, Erna Andriyanti, Nur Hidayanto P.S.P., 14-19. London: Taylor & Francis Group.
- Penfield, W. e L. Roberts. 1959. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pertot, S. 2020. “Imparare l’italiano in Slovenia: il caso degli studenti dell’Università del Litorale di Capodistria.” *Folia linguistica et litteraria*. (Online ed.) 30: 375-394. <https://doi.org/10.31902/fl.30.2020.21>.
- Pfenninger, S. E. e D. Singleton. 2019. “Making the most of an early start to L2 instruction.” *Language Teaching for Young Learners* 1(2): 111-138. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00009.pfe>.
- Poštič, S. 2015. “Influence of cartoon network on the acquisition of American English during childhood.” *Verbum* 60: 188-195. <https://doi.org/10.15388/Verb.2015.6.8817>.
- Prošić-Santovac, D. 2017. “Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study.” *Language teaching research*, 21(5), 568-588. <https://doi.org/10.1177/1362168816639758>.
- Ren, H. e C. Ma. 2016. “The strategies in fostering English enlightenment Education for pre-school children in kindergarten.” *Advances in Computer Science Research* 59: 55-59.
- Richards, J. C. 2015. “The changing face of language learning: Learning beyond the classroom.” *RELC Journal* 46(1): 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>.
- Rokita-Jaśkow, J. e M. Ellis. 2019. “Introduction.” In *Early instructed second language acquisition: Pathways to competence*, a cura di Joanna Rokita-Jaśkow e Melanie Ellis, 1-8. Bristol and Blue Bridge Summit: Multilingual Matters.
- Rule, A. C. e J. Auge. 2005. “Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class.” *Journal of geosciences education* 53(3), 548-558.
- Sardo, R. 2018. “C’era una volta la TV per ragazzi... contenuti narrativi e modelli linguistici web/televisivi per i digitali nativi.” *Lingue e culture dei media* 2(1): 1-57.
- Sayer, P. e R. Ban. 2018. “Research on learning English outside the classroom.” In *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, a cura di Sue Garton e Fiona Copland, 441-458. Abingdon-New York: Routledge.
- Semrud-Clikeman, M. e K. Glass. 2010. “The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects.” *Journal of Child Neurology* 25(10): 1248-1260.

- Van Horn, D. e P. F. Kan. 2016. "Fast mapping by bilingual children: Storybooks and cartoons." *Child Language Teaching and Therapy*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1177/0265659015584975>.
- VanPatten, B. e J. Williams. 2020. "Introduction: The nature of theories." In *Theories in second language acquisition: An introduction*, a cura di Bill VanPatten, Gregory D. Keating e Stefanie Wulff, 13-28. Abingdon-New York: Routledge.
- Wright, J. C. A. C. Huston, K. C. Murphy, M. St. Peters, M. Piñon, R. Scantlin, J. Kotler. 2001. "The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project." *Child development* 72(5): 1347-1366.