



## L'insegnamento dell'italiano a San Paolo: lingua straniera o seconda lingua?

Elisabetta Santoro  
(USP)

ABSTRACT: Le considerazioni qui presentate nascono da riflessioni sulla situazione dell'immigrante e su quella dell'apprendente di una lingua straniera: entrambi entrano in contatto con una nuova lingua perché *vogliono e/o devono* conoscere una nuova cultura e, viceversa, con una nuova cultura perché *vogliono e/o devono* imparare una nuova lingua. È stata soprattutto considerata la situazione che vivono i discendenti di immigrati italiani (e più in generale coloro che vivono a San Paolo), per i quali l'italiano si trova in una posizione limite tra lingua straniera (LS) e seconda lingua (L2). O forse è addirittura qualcos'altro.

PAROLE CHIAVE: glottodidattica; lingua straniera; seconda lingua; lingua etnica; immigrazione italiana.

Si sente spesso dire che San Paolo è una “città italiana”. Molti brasiliani di altre città parlano dell'accento “all'italiana” di chi abita a San Paolo e delle parole italiane che sono state introdotte nel vocabolario del portoghese brasiliano e che vengono oggi usate con estrema naturalezza da tutti. Sono inoltre famosi i quartieri “italiani” di San Paolo, senza parlare poi dell'influenza italiana sulla gastronomia della metropoli brasiliana. Non si possono, insomma, ignorare i segni che, a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo, il consistente numero di immigrati italiani giunti a San Paolo ha lasciato sulla città che li ha accolti. Allo stesso modo non si può non vedere che alcuni aspetti della sua lingua e della sua cultura hanno iniziato da allora a far parte della vita dei brasiliani (soprattutto di quelli di San Paolo) e ne fanno parte ancora oggi. Non vogliamo parlare in questa sede di tutti gli sviluppi dell'immigrazione italiana a San Paolo e in Brasile, né delle differenze tra l'immigrazione italiana e quella di gruppi di altra provenienza, ma pensare invece a come questi dati di fatto influenzano chi insegna e chi impara l'italiano qui, visto che insegnare l'italiano a San Paolo ci porta necessariamente a riflettere su questioni che non riguardano esclusivamente il processo di insegnamento/apprendimento in generale, ma anche la situazione specifica in cui ci troviamo.

Al fine di capire ed analizzare meglio questi fenomeni, abbiamo realizzato un sondaggio per il quale sono stati interpellati 70 studenti al primo semestre del corso di lingua e letteratura italiana della Facoltà di Lettere dell'Università di San Paolo<sup>1</sup>. Per l'indagine è stato chiesto agli studenti di rispondere ad un questionario che li interrogava in tre direzioni:

- a) sui motivi per i quali avevano scelto di studiare italiano all'università;
- b) sulle conoscenze linguistiche che possedevano prima di iniziare il corso;
- c) sul loro rapporto con la lingua italiana e con l'Italia.

Dopo aver analizzato altri questionari già utilizzati in passato per realizzare indagini di questo tipo<sup>2</sup>, che non si sono però rivelati molto adatti alla situazione contingente, è stato deciso di usare come base per la preparazione del questionario il quadro generale del processo di apprendimento di una lingua non-materna pensato da Klein (1987) e ripreso da Ciliberti (1994), secondo il quale le componenti essenziali nella prospettiva dell'apprendente sono le seguenti:

- 1) il motivo, ossia, le ragioni per le quali l'apprendente decide di studiare una lingua (*Antrieb*). Il motivo è legato alla motivazione, ma se ne differenzia, perché quest'ultima è di natura esclusivamente psicologica, mentre per l'identificazione del motivo vengono considerati anche fattori pragmatici;
- 2) le capacità linguistiche precedenti dell'apprendente, ovvero, da una parte, la sua predisposizione all'apprendimento di una lingua (*Sprachvermögen*) e, dall'altra, le conoscenze linguistiche che già possiede;
- 3) il tipo di accesso alla lingua, cioè a dire, i dati linguistici di cui l'apprendente dispone (*Zugang*) e il tipo di contatto con il paese in cui la lingua che impara viene parlata.

Per quanto riguarda il primo punto, il risultato dell'indagine ha rivelato un dato essenziale che conferma tuttavia quello che chi abita e insegna a San Paolo prevedeva: è poco al di sotto del 50% la percentuale di studenti di origine italiana che vogliono imparare l'italiano perché si sentono legati all'Italia per la loro storia personale e perché dichiarano che "gli piace" la lingua. Anche i non-"italiani" scrivono al

1 Il questionario è stato compilato dagli studenti durante la prima settimana di corso (marzo/2004).

2 Si veda, per esempio, il questionario contenuto nel volume *La lingua italiana nel mondo* (1987), pp. 182-183.

primo posto, tra i motivi che li hanno spinti a voler studiare l'italiano, che trovano "bella" la lingua e interessanti la sua cultura e la sua letteratura. Tra questi poi è significativa la percentuale di studenti che afferma di voler imparare l'italiano proprio a causa della forte presenza della cultura italiana a San Paolo o della vicinanza tra la cultura brasiliana e quella italiana.

Per quanto riguarda le conoscenze della lingua che già possedevano, il 44% degli studenti ha affermato che non sapeva assolutamente niente e che non si era mai avvicinato allo studio dell'italiano prima, mentre il 40% ha dichiarato di avere già avuto contatti con la lingua già prima dell'inizio del corso. Il restante 16% ha scritto di sapere già l'italiano<sup>3</sup>. Nella maggior parte dei casi, quando sono state richieste maggiori precisazioni su queste conoscenze precedenti, gli studenti hanno risposto di aver imparato "un po' d'italiano" o con qualche membro della famiglia (il 60% circa di quelli che già conoscevano la lingua) o in altri corsi (il restante 40%). Queste risposte ci hanno consentito di raccogliere indicazioni relative all'accesso alla lingua di questi studenti e al loro contatto con l'Italia e di concludere che è elevata la percentuale di studenti che afferma di avere conoscenze che provengono dalla famiglia. Questo dato permette anche di presupporre l'esistenza di un rapporto con l'Italia che è di fondamentale importanza quando vogliamo definire il tipo di studente che abbiamo di fronte.

Tramite questo sondaggio sono così stati identificati essenzialmente tre tipi di apprendenti:

- quelli di origine italiana che sentono parlare italiano da uno o più membri della famiglia e/o hanno un contatto almeno saltuario con la lingua italiana;
- quelli di origine italiana, ma che non hanno alcun tipo di contatto con la lingua (nessun membro della famiglia parla italiano, non hanno parenti in Italia, ecc.);
- quelli che non sono di origine italiana e che scelgono di imparare l'italiano dichiarando di farlo per altri motivi (la musica, il cinema, il lavoro, il desiderio di poter abitare in Italia, ecc.), ma che vivono, tuttavia, nell'ambiente "italiano", che si vive e si respira nella città di San Paolo.

Ma proviamo a fare qualche considerazione su alcuni dei punti che emergono dalle risposte del questionario e cominciamo dall'importante dato secondo cui, come si è già

3 Le alternative possibili che venivano offerte agli studenti dopo la domanda: "sapevi già qualcosa d'italiano prima di cominciare il corso?" erano: 1) sì; 2) solo qualcosa; 3) no, assolutamente niente (il questionario è stato distribuito in portoghese).

detto, poco meno del 50% degli studenti sono discendenti di immigrati italiani, di quegli immigrati giunti in Brasile in epoche perlopiù piuttosto lontane (parliamo qui di discendenti di almeno terza generazione), “alla ricerca di una vita migliore” Ebbene, quando pensiamo a questi immigrati, vi associamo l’idea della separazione forzata dalla terra natale e dagli affetti, oltre all’immagine del distacco doloroso, visto che la decisione di lasciare l’Italia era dovuta nella grande maggioranza dei casi a questioni economiche. Una volta arrivati in Brasile, questi italiani entravano in contatto con una nuova cultura e dovevano imparare la lingua del paese che li accoglieva per potersi integrare e per poter comunicare le loro necessità.

La lingua e la cultura che erano nuove per questi immigrati sono oggi la lingua e la cultura dei loro discendenti, adesso “brasiliani” a tutti gli effetti: sono nati qui, qui hanno frequentato la scuola e, nella maggior parte dei casi, non sono neanche mai stati nell’Italia dei loro nonni, bisnonni o più lontani avi, di cui sentono però parlare da quando erano bambini e che vivono nei ricordi, nelle abitudini e nelle tradizioni della loro casa e della loro città. E così la storia si inverte: oggi la difficoltà per i brasiliani di origine italiana è quella di imparare la lingua “perduta” dei loro avi, la lingua che non è stata insegnata a casa, la lingua che permette loro di avere la sensazione di recuperare le “origini” alle quali si sentono legati.

In considerazione di quanto abbiamo detto finora, dovremmo poter affermare che questi apprendenti di italiano in Brasile imparano questa lingua con le caratteristiche di una lingua straniera (LS). Chi impara l’italiano a San Paolo non scopre però un mondo completamente nuovo: attraverso la lingua che inizia a studiare, entra in contatto con la cultura da cui proviene e si *ri-appropria* di qualcosa, che in qualche modo fa già parte del suo universo culturale. Alcune frasi scritte dagli studenti che hanno risposto al nostro questionario sono particolarmente eloquenti da questo punto di vista. Una studentessa scrive, per esempio: “Mio padre ha sempre voluto che parlassimo italiano e che conoscessimo la cultura italiana e io mi sento parte dell’eredità italiana”<sup>4</sup>; altri studenti affermano: “[...] mio padre ha sempre valorizzato e incentivato il nostro contatto con la lingua e con la cultura italiana. E io in qualche modo mi riconosco, mi identifico con quest’eredità, origine”; “Sono innamorata della lingua italiana da molto tempo. Mi piace molto anche la letteratura. Voglio conoscere la lingua e la cultura relative alla mia origine”; “[...] come cittadina italiana<sup>5</sup> sento la necessità di conoscere più che posso della letteratura e di espri-

4 Il questionario è stato formulato in portoghese e, pertanto, il testo originale della studentessa era: “*Meu pai sempre quis que falássemos italiano e conhecêssemos a cultura e eu me sinto parte da herança italiana*”. La traduzione di questa e delle altre citazioni tratte dal questionario è mia.

5 Questa studentessa ha il passaporto italiano ed è per questo che si definisce “cittadina italiana”.

mermi in italiano nella miglior maniera possibile”<sup>6</sup>. Le dichiarazioni qui riportate sono state scelte perché sono particolarmente chiare e significative e perché riassumono il tono ed il contenuto del gruppo di studenti che ha collegato il desiderio di studiare l’italiano alle proprie origini italiane. Non vogliamo qui analizzare approfonditamente le singole affermazioni (cosa che sarebbe tuttavia estremamente proficua), ma non possiamo non osservare che colpisce la ricorrenza tematica e lessicale e che parole chiave come “eredità” o “origine” con il loro evidente richiamo al legame con l’Italia, costituiscono un elemento essenziale di queste dichiarazioni.

Intervengono dunque fattori psico-sociali e affettivi nel momento di definire la scelta di iniziare a studiare l’italiano (si pensi a questo riguardo a quello che abbiamo chiamato “motivo” o *Antrieb*) e di sostenere anche dopo la motivazione. Per il gruppo specifico che stiamo descrivendo qui, dobbiamo quindi ricordare altri due importanti elementi:

- a) l’appartenenza ad un gruppo sociale e culturale (la famiglia, il gruppo degli italiani di San Paolo, degli italiani in Brasile e, più in generale, degli italiani fuori d’Italia);
- b) il recupero delle origini come recupero dell’identità.

Le risposte date dagli studenti interrogati sul motivo della loro scelta di studiare italiano ci fanno pensare che si verifica, qui, un fenomeno contrario rispetto a quello della distanza psicologica e sociale che porta molti emigrati adulti a riuscire ad imparare soltanto una variante pidginizzata e approssimativa della lingua seconda. La situazione è, invece, per questi apprendenti, di vicinanza affettiva e di desiderio di approssimazione, elementi questi che producono effetti positivi sull’apprendimento e che stimolano l’interesse e il desiderio di *appropriarsi* della lingua che sentono “loro”

Se pensiamo poi all’apprendimento di una lingua non-materna come definizione di *se stessi* in rapporto all’*altro*, ci accorgiamo che, nel caso degli apprendenti di italiano a San Paolo, siamo davanti a una tipica situazione ibrida, in cui dire *altro* significa dire *se stesso*, nel senso che si impara una lingua “straniera” che fa però parte non solo del mondo in cui si vive, ma anche delle origini della famiglia e, dunque, della storia di vita di molti apprendenti.

Si può dunque davvero dire che queste persone stanno imparando l’italiano come lingua *straniera*? Una persona che si chiama “Ridolfi” o “Bartolomei” o “Narducci” può sen-

6 Nell’originale in portoghese si legge: “[...] meu pai sempre valorizou e incentivou o nosso contato com a língua e a cultura italiana. E eu de alguma forma me reconheço, me identifico com essa herança, origem”; “Sou apaixonada pela língua italiana faz tempo. Gosto muito também da literatura. Quero conhecer a língua e cultura referentes à minha origem”; “[...] como cidadã italiana sinto necessidade de conhecer o máximo que posso da literatura e de me expressar em italiano da melhor maneira possível”

tire la lingua e la cultura italiana come effettivamente *straniere*? E, più in generale, anche per coloro che non hanno un nome e un'origine italiana, può chi vive a San Paolo sentirsi del tutto *straniero* in rapporto a una cultura che lo circonda nei nomi e nelle abitudini della città, "ereditati" dagli immigrati italiani che da più di un secolo sono legati a San Paolo?

Nel campo della glottodidattica si è già riflettuto molto su questo tipo di questioni e, per cercare di rispondere alle domande che ci siamo appena posti, possiamo pensare alla distinzione che fa questa disciplina tra le situazioni di apprendimento/insegnamento di una seconda lingua (L2) e quelle di lingua straniera (LS), basando questa differenziazione su fattori esterni e interni all'individuo (Pallotti, 1998 e Balboni, 2002).

Consideriamo, così, che in contesti di L2:

- a) la lingua che si sta studiando può essere ritrovata dall'apprendente anche al di fuori della classe, cosa che accade normalmente quando si impara una lingua nel paese in cui essa viene parlata (come succede, ad esempio, agli immigranti). L'apprendente è così un "alto generatore di input" e questo stimola e accelera il processo di apprendimento;
- b) l'input linguistico viene dal mondo esterno, ovvero da un mondo extra-istituzionale che viene portato in classe dagli stessi apprendenti e che, pertanto, non è selezionato dal docente (la partecipazione degli studenti e della loro esperienza di vita nella selezione dell'input favorisce l'apprendimento);
- c) la motivazione è immediata, strumentale e quotidiana e ha come obiettivo l'integrazione nel paese in cui quella determinata lingua viene parlata (in questo senso, la L2 si avvicina alla L1 che viene imparata per comunicare e soddisfare necessità), gli apprendenti si trovano in situazione di interazione e possono immediatamente usare la lingua che stanno imparando;
- d) il tempo durante il quale l'apprendente è "esposto" alla lingua straniera è molto superiore perché, al di là delle ore di lezione, lo studente vive in un ambiente in cui predomina la lingua che sta imparando. Lo studente è inoltre esposto alla cultura della lingua che studia perché "ci vive dentro" ed anche questo fattore contribuisce alla motivazione ed accelera il processo di apprendimento.

In situazioni di LS succede invece che:

- a) la lingua che si impara viene difficilmente ritrovata dallo studente al di fuori della lezione;
- b) l'input linguistico viene controllato perché è fornito quasi unicamente dal docente, che sa quindi esattamente ciò che ha già presentato agli apprendenti e qual è il

loro livello di conoscenza linguistica e culturale perché seleziona attentamente le strutture a cui espone gli studenti;

- c) la motivazione non è immediata, visto che la lingua straniera non serve per l'integrazione immediata in una comunità linguistica in cui non esiste altra lingua per la comunicazione;
- d) il tempo durante il quale l'apprendente viene "esposto" alla lingua e alla cultura è quasi sempre limitato alle ore di lezione (a meno che lo stesso studente non cerchi per scelta personale ulteriori contatti con la lingua che sta imparando).

La semplice lettura dei criteri usati per distinguere L2 e LS è sufficiente perché si concluda che chi impara l'italiano a San Paolo non si inserisce perfettamente né nella prima, né nella seconda serie di caratteristiche. Si è piuttosto portati a dire che ci troviamo di fronte ad un caso-limite tra queste due situazioni di apprendimento. Per alcuni versi si direbbe che queste persone stanno imparando una "lingua straniera" perché, ad esempio, l'italiano non è di certo una lingua necessaria alla comunicazione quotidiana e perché non serve ad esprimere necessità immediate; per altri versi siamo però portati ad affermare che la lingua che questi apprendenti studiano ha le caratteristiche di una "seconda lingua" perché possono parlarla anche fuori dell'ambiente universitario (loro stessi affermano di avere parenti e/o amici che parlano italiano abitualmente). Ciò significa che è possibile che gli studenti stessi portino in classe materiale linguistico che proviene da altre esperienze e che non è possibile sottomettere alla selezione previa del docente. Inoltre, è vero che la lingua studiata non serve per la comunicazione immediata, ma è anche vero che sapere l'italiano permette un maggior contatto con un mondo da cui, finché non iniziano a studiare l'italiano, questi individui restano esclusi.

Nel tentativo di risolvere la difficoltà di definire questa situazione ibrida si è iniziato da qualche tempo a parlare di *lingua etnica* (si veda, tra gli altri, Balboni, 2002), indicando con questa denominazione la lingua della comunità di origine di un individuo, quando tale lingua non è la sua madrelingua. Si tratta appunto del caso dei discendenti di immigrati, che di solito parlano la lingua del paese in cui vivono come madrelingua, ma che sono, tuttavia, esposti alla lingua d'origine perché in famiglia qualcuno la parla ancora, o perché hanno ancora parenti nel paese d'origine, o anche perché ascoltano la radio o vedono la televisione del paese da cui provengono<sup>7</sup>. È vero che in Brasile si è verificata

7 Il concetto di "lingua etnica" non è in realtà così recente. Ne parla, ad esempio, Camilla Bertoni (1986: 88) riferendosi però a questa definizione in maniera negativa visto che la contrapposizione tra la "lingua etnica" e la "lingua straniera" viene vista non in termini glottodidattici, ma in termini di diffusione linguistica. La "lingua etnica" sarebbe in questa prospettiva la lingua che riguarda solo gli immigrati, che dev'essere protetta e salvaguardata e che non interesserebbe quindi ai nativi veri e propri. La questione ci pare oggi superata e riteniamo che questa denominazione, lungi dall'essere negativa per l'italiano, possa invece aiutarci a comprendere meglio la situazione dell'insegnamento.

un'assimilazione linguistica praticamente totale degli immigrati, accelerata dal fatto che, durante l'*Estado Novo* e la seconda guerra mondiale, è stato per legge proibito di parlare le lingue straniere e soprattutto l'italiano e il tedesco che erano considerate lingue del "nemico"<sup>8</sup>, ma è anche vero che elementi della lingua e della cultura italiana sono comunque rimasti vivi e attraversano la vita della città di San Paolo, non solo per quelli che sono di origine italiana, ma anche per quelli che non lo sono.

Queste considerazioni sono essenziali per l'analisi dei bisogni dei nostri studenti ed hanno conseguenze pedagogiche importanti ed immediate che si riflettono soprattutto nell'organizzazione del syllabo, nella selezione di temi e di materiali e nella scelta dei percorsi didattici. La tradizionale selezione e gradazione dei materiali, già messa in dubbio, in generale, perché non risponde alle esigenze di attivazione della competenza comunicativa, sarà ancora meno accettabile in una situazione di partenza in cui gli apprendenti si sentono già culturalmente e linguisticamente vicini alla lingua che si apprestano ad imparare ed hanno bisogno di occasioni d'uso il più possibile autentiche e vicine alla realtà. Sarà più che mai necessario considerare il "processo" di apprendimento, invece del "prodotto" ovvero della capacità di produrre lingua in determinati e prestabiliti contesti. Per quanto riguarda poi la scelta dei temi da trattare, si potrà considerare ed utilizzare tanto il materiale linguistico quanto il vissuto che gli studenti portano in classe: il loro mondo "italiano" (quel mondo che gli è stato trasmesso da famiglia e ambiente circostante) potrà essere tenuto presente per poter parlare, tra le altre cose, delle differenze e delle analogie linguistiche e culturali con l'Italia di oggi, senza semplicemente considerare "sbagliato" - perché diverso - ciò che di italiano esiste qui in Brasile. Riflettere su questi fattori ed essere consapevoli delle caratteristiche degli studenti con cui stiamo lavorando permetterà, insomma, di creare situazioni grazie alle quali verrà incentivato l'apprendimento e gli studenti potranno ottenere risultati migliori.

*ABSTRACT: As considerações aqui apresentadas nascem de reflexões sobre a situação do imigrante e do aprendiz de uma língua estrangeira: ambos entram em contato com uma nova língua porque querem e/ou devem conhecer uma nova cultura e, viceversa, com uma nova cultura porque querem e/ou devem aprender uma nova língua. Foi analisada a situação vivida pelos descendentes de imigrados italianos (e, em especial, daqueles que vivem em São Paulo), para os quais o italiano está em uma posição-limite entre língua estrangeira (LS) e segunda língua (L2). Ou talvez seja outra coisa ainda.*

*PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas; língua estrangeira; segunda língua; língua étnica; imigração italiana.*

8 Si veda a riguardo quanto scrive, per esempio, Anita Moser che analizza soprattutto la situazione nello stato di Santa Catarina e che riporta in allegato decreti legge e comunicati ufficiali nei quali viene espressamente citata la questione linguistica.

## Bibliografia citata e consultata

- ALVIM, Zuleika M.F. (1986). *Brava gente! Os italianos em São Paulo 1870-1920*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- AMATI MEHLER, Jacqueline *et alii* (1990). *La Babele dell'inconscio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- BALBONI, Paolo (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- BALDELLI, Ignazio [a cura di] (1987). *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana (fondata da G. Treccani.)
- BETTONI, Camilla (1986). L'italiano dimenticato. In: *Italiano & Oltre*, Firenze: La Nuova Italia, anno I, numero 2 (marzo-aprile), pp. 87-91.
- CILIBERTI, Anna (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- FREDDI, Giovanni (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- KLEIN, Wolfgang. (1987). *Zweitspracherwerb*. Frankfurt a.M: Athenaeum.
- MOSER, Anita (s.d) A violência do Estado Novo brasileiro contra os colonos descendentes de imigrantes italianos em Santa Catarina durante a segunda guerra mundial. <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=200>
- ONICE PAYER, Maria (2000). Memória(s) da língua. Língua nacional e língua materna. IEL/Labeurb, Unicamp. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1960.doc>
- PALLOTTI, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: RCS Libri.