

UN'INDAGINE SULLA PERCEZIONE DEL REPERTORIO LINGUISTICO DI DISCENDENTI ITALIANI *SENIOR*: VERSO NUOVE FUNZIONALITÀ DELLA LINGUA ETNICA

Roberta Ferroni¹

1. INTRODUZIONE

Il presente articolo intende indagare il retroterra linguistico-culturale di un gruppo di *senior*, discendenti di origine italiana, mettendone in luce gli atteggiamenti, le opinioni, le ideologie linguistiche sottese e il ruolo che riveste la lingua etnica² rispetto alle varietà del proprio repertorio. L'analisi, che è stata condotta attraverso il metodo biografico-linguistico, si basa su di un campione di autobiografie linguistiche (d'ora in poi AL), qui intese come «una narrazione più o meno lunga, più o meno completa nella quale una persona si racconta riguardo ad una tematica particolare, quella del suo rapporto con le lingue, nel quale ha avuto un vissuto particolare, in specifici momenti» (Perregaux, 2002: 83, in Cognigni, 2020: 406). Protagonisti dello studio sono 23 *senior*, persone di età superiore ai 55 anni (Villarini, 2022; Diadori *et al.*, 2020), discendenti di origine italiana che vivono nello Stato di San Paolo del Brasile e che sono nati nel paese in cui i progenitori emigrarono nel secolo scorso.

La scelta di orientare la ricerca su questo specifico profilo di pubblico è dettata dal fatto che si tratta di persone che, con l'aumento delle aspettative di vita³, tende a coltivare molti interessi. Secondo la ricerca realizzata dall'ente *Sesc (Serviço Social do Comércio)*⁴, intitolata *Pesquisa Idosos no Brasil – 2ª Edição 2020*, fra i principali interessi coltivati al di fuori dalle mura domestiche figurano corsi, attività fisiche, relazioni sociali e viaggi di piacere. Stando sempre ai dati divulgati dall'ente, dal 2006 al 2020 sono aumentate del 10% le preferenze verso le attività ricreative. Alla luce di queste trasformazioni socio-demografiche, riteniamo sia proficuo analizzare nel dettaglio l'interesse che tale generazione nutre nei confronti delle lingue straniere e dell'apprendimento linguistico.

Nel contributo, dopo aver descritto il quadro teorico che fa da sfondo alla ricerca (§ 2), segue una presentazione del contesto di studio e della metodologia di indagine (§ 3). Nel § 4 si analizzano e discutono frammenti di AL estratti dal *corpus*. Nelle conclusioni si traggono alcune considerazioni su inedite funzionalità che la lingua etnica va acquistando all'interno dello spazio linguistico dei *seniore*, inoltre, si riflette sull'importanza di sostenere

¹ Università di Trento e Università per Stranieri di Perugia.

² Per lingua etnica si intende la lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati (cfr. <https://www.italy.it/nozion/noze.htm>). In area anglosassone si è consolidato il termine *Heritage Languages* (Peyton, 2008), mentre in Brasile si parla di *língua de herança* (Souza, 2016).

³ Attualmente, secondo i dati pubblicati dall'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, l'aspettativa di vita di un brasiliano medio è di 76,8 anni. Cfr. il sito <https://ibge.gov.br/>.

⁴ Istituzione brasiliana privata che si occupa di erogare servizi e turismo: <https://www.sescsp.org.br/pesquisa-idosos-no-brasil-2a-edicao-2020/>.

specifiche politiche linguistiche educative tese a valorizzare l'apprendimento dell'italiano all'estero, secondo paradigmi educativi andragogici (§ 5).

2. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA: IMPLICAZIONI METODOLOGICHE E APPLICAZIONI

La narrazione è un atto liberatorio ed è intrinseco alla natura umana; alla base dell'autobiografia vi è spesso la necessità di comprendersi, di conoscersi meglio, di rivisitare il proprio vissuto in un'ottica di auto-formazione (Cambi, 2002: 97). Le pratiche autobiografiche acquistano un particolare valore in contesti migratori, coloro che vivono esperienze di esilio dalla propria terra d'origine e discorsività incontrano nell'AL un modo attraverso il quale curare sé stessi.

La pedagogia della memoria ha conosciuto una grande espansione in vari ambiti disciplinari fornendo un ricco serbatoio da cui attingere sia dal punto di vista metodologico – si pensi al racconto di vita elaborato intorno agli anni Novanta in Francia da Pineau e Le Grand (1993) e Bertaux (1989) e usato come tecnica di raccolta dati e di analisi –, sia sul piano propriamente formativo con applicazioni in vari contesti educativi (cfr. ad es. Biffi, 2012; Castiglioni, 2012; Demetrio, 2012)⁵.

Da alcuni decenni a questa parte l'AL è usata anche in sociolinguistica e nella didattica delle lingue come strumento metodologico per la raccolta di materiale, offrendo interessanti prospettive di analisi.

In Italia⁶ le prime applicazioni si devono a Canobbio e Telmon che hanno introdotto pratiche di scrittura autobiografica fra studenti universitari allo scopo di stimolare capacità di riflessione autonoma e sollecitare collegamenti fra le nozioni apprese e la propria esperienza linguistica personale (Telmon, 2011; Canobbio, 2009). L'esperienza piemontese è stata poi presa come esempio da altre realtà italiane, fra cui l'Università di Palermo, in questo contesto la narrazione linguistica è impiegata con una duplice finalità:

- come strumento didattico, usato nei corsi di Lingua Italiana per Stranieri, per l'inclusione di giovani migranti neoarrivati con *background* linguistici e culturali eterogenei e con alle spalle esperienze di vita traumatiche (Paternostro, Salvato, 2022; D'Agostino, 2021; Amenta, Paternostro, 2019; D'Agostino, 2013);
- per la formazione di docenti d'italiano L2/LS, in questo caso la dimensione narrativa agevola nel futuro insegnante attività di ricostruzione sul che cosa si è appreso e sul come si è appreso per poter progettare, a partire dalle riflessioni, apprendimenti futuri (Arcuri *et al.*, 2014).

Fra le innumerevoli esperienze che vedono come protagonista l'AL inserita all'interno di percorsi di formazione vale la pena menzionare i laboratori tenuti da Fraccaro e Strazzari (2020), Carbonara e Scibetta (2019), Cavagnoli (2014) e Cognigni (2014), che impiegano ritratti di sagome umane, le cosiddette *silhouette*⁷, per rappresentare il repertorio linguistico collocato nelle varie parti del corpo per osservare sé stessi e (ri)scoprire le proprie lingue attraverso la narrazione dei vissuti (Fraccaro, Strazzari, 2020: 393). Il processo di auto-consapevolezza intrapreso dagli insegnanti sui percorsi di acquisizione e

⁵ Il successo della metodologia autobiografica è tale che ad Anghiari è stata istituita fin dal 1998 la Libera Università dell'Autobiografia fondata da Duccio Demetrio e Saverio Tutino e che si occupa di ricerca, formazione, diffusione della cultura della memoria in ogni ambito. Si veda il sito <http://lua.it/associazione/>.

⁶ Essendo la letteratura molto vasta, ci concentreremo sugli studi condotti in Italia.

⁷ Metodologia messa a punto da Brigitta Busch (2010). Si rinvia all'interessante volume curato da Luppi e Thüne (2022) che raccoglie una serie di contributi sulle AL ispirate al paradigma di Busch.

sul rapporto e le esperienze vissute con le lingue del repertorio rafforza il legame con i fattori emotivi e affettivi legati all'apprendimento linguistico e i giudizi sulle lingue.

L'AL si è rivelato un valido strumento anche in contesti di apprendimento/insegnamento di una L2/LS favorendo fra i discendenti auto-consapevolezza sui propri usi attraverso la narrazione del vissuto linguistico (rapporto con la lingua madre, altre lingue conosciute, varietà del repertorio) e stimolando riflessioni retrospettive metalinguistiche sulle risorse plurilingui (Cognigni, 2020; Sofia, Favero 2018; Gropaldi, 2010). Tale pratica è perfettamente in linea con le politiche linguistiche ed educative promosse in seno all'Unione Europea e al Consiglio d'Europa, infatti, in virtù delle radicali trasformazioni che interessano l'attuale società europea, si valorizzano azioni volte alla promozione della competenza plurilingue e pluriculturale, enfatizzando il fatto che la compresenza di più lingue e culture arricchisce il repertorio linguistico⁸. La narrazione linguistica assume un ruolo fondamentale anche nei processi di costruzione identitaria, scrivendo si ha la possibilità di ricomporre in maniera armonica e consapevole le diverse identità (Cognigni, 2020: 406). Come nota Favaro (2020: 325), parlando di sé «si può legittimare la propria origine ed evocare il passato e l'altrove, in un processo di ricomposizione delle parti di sé che continuerà per tutta la vita». In questo modo il narratore può cogliere i processi e le vicende che segnano il percorso di definizione e ridefinizione della propria esperienza e del sé, dell'eventuale allontanamento e della riscoperta della lingua materna.

Ciò è ancor più rilevante nei contesti migratori dove, grazie alla scrittura, l'apprendente straniero costruisce «un processo di esplicitazione e di riflessione consapevole, un ponte tra “là” e “qui”, tra paese d'origine e il paese di arrivo, tra la vita “prima” e la vita “dopo” lo strappo della migrazione» (Gropaldi, 2010: abstract).

Al contempo il genere autobiografico è spesso impiegato dai linguisti per riflettere su alcuni aspetti legati alle vicende collettive di una comunità attraverso il punto di osservazione privilegiato della storia personale (D'Agostino, 2013; 2007; Colonna Romano, 2013); la pratica autobiografica propone una prospettiva soggettiva che ricollega le vicende individuali al contesto storico, sociale, culturale, linguistico più ampio (Arcuri *et al.*, 2014). Dal racconto del proprio retroterra linguistico-culturale si possono trarre informazioni sulle politiche linguistiche familiari e sul ruolo che il nucleo familiare ha svolto nella trasmissione linguistica. Come già sottolineato altrove, la famiglia è di fondamentale importanza per la preservazione e valorizzazione di tutte le lingue che costituiscono il patrimonio linguistico familiare (Amenta, Ferroni, 2021), ancor più in contesti migratori, dove si configura come un contesto di analisi che aiuta a comprendere la complessità dei percorsi di mobilità, ma anche di carattere sociolinguistico dato che rappresenta uno spazio di «continuità o di rottura» (Di Salvo *et al.*, 2014: 120) per il mantenimento o la perdita della varietà di partenza (Di Salvo *et al.*, 2014).

3. CONTESTO DI RICERCA E METODOLOGIA

L'indagine si basa su di un *corpus* costituito da 23 AL che sono state raccolte tra giugno e settembre del 2022 da chi scrive, alcuni degli informanti sono persone con cui la ricercatrice aveva precedenti rapporti di amicizia, altri invece sono stati contattati grazie ad una rete di collaboratori residenti in loco. I contatti sono avvenuti tramite una serie di messaggi istantanei scritti e vocali nei quali la ricercatrice specificava il motivo della ricerca e forniva delle indicazioni su come redigere la propria AL, in questa fase la comunicazione

⁸ Si vedano, ad esempio, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) e il *QCER Volume complementare* (2020).

si è svolta sia in italiano sia in portoghese-brasiliano⁹. Ai partecipanti è stato chiesto di firmare un consenso in cui erano informati sull'obiettivo della ricerca, sulla volontarietà della loro partecipazione e sulla possibilità di ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento. Per garantire il completo anonimato sono stati usati degli pseudonimi al posto dei nomi.

Gli informanti che hanno partecipato allo studio sono in totale 23 (17 donne e 6 uomini), hanno un'età compresa fra i 55 e 79 anni e risiedono nella città di San Paolo e dintorni¹⁰. Da un punto di vista socioculturale appartengono alla classe medio-alta, attualmente sono pensionati, alcuni di loro continuano a praticare attività come *freelance* (ad esempio, traduzioni, lezioni private di lingua), in passato svolgevano varie professioni fra cui: commercianti, casalinghe, insegnanti, ingegneri, impiegati e traduttori. Sono tutti discendenti di italiani di prima o di seconda generazione, nati rispettivamente in Brasile da famiglie emigrate all'epoca della grande migrazione (1870-1920) e negli anni Sessanta e Settanta¹¹.

Le AL sono state elaborate autonomamente in forma scritta sulla base di un canovaccio dato, il modello utilizzato include anche aspetti legati alla storia familiare del parlante e prende spunto dalle indicazioni proposte da D'Agostino (2007). Il modello è organizzato in 4 parti così composte:

1. una prima parte finalizzata a raccogliere informazioni di carattere anagrafico dell'autore e della sua famiglia;
2. una descrizione del repertorio linguistico dell'autore e della sua famiglia;
3. una descrizione sulla sua formazione linguistica;
4. le agenzie proposte alla sua formazione linguistica.

Nonostante l'invito a redigere l'AL in maniera discorsiva, alcuni informatori hanno risposto alla stregua di un questionario. In fase di elicitazione è stato sottolineato che potevano redigere il racconto di sé nella lingua che preferivano, questo in virtù del fatto che, come ha dimostrato la ricerca (Pavlenko, 2007, in Cognigni, 2020: 404-405), la scelta della lingua può condizionare il coinvolgimento emotivo del narratore all'evento narrato, è un aspetto indipendente dalla competenza linguistica che si possiede in una determinata lingua e dipende dal rapporto che intercorre tra la lingua impiegata e l'evento narrato. In pratica, il coinvolgimento emotivo tende a intensificarsi allorché l'evento coincide con la lingua in cui questo è stato vissuto, mentre si nota un maggiore distanziamento quando si usa una lingua che non ha relazione con l'evento. Le AL sono state trascritte fedelmente, in certi casi, trattandosi di una interlingua, posso contenere delle imprecisioni, abbiamo preferito mantenere le AL redatte in portoghese-brasiliano in versione originale e prive di traduzione per non alterarne il significato.

Le narrazioni sono state inviate alla ricercatrice via e-mail. Il metodo utilizzato per l'analisi delle narrazioni è di tipo qualitativo ed è finalizzato a far affiorare i temi emergenti all'interno del *corpus* preso in esame (Cognigni, 2020: 409). È importante precisare che nelle indagini autovalutative la narrazione non è una pratica neutra, quanto la rappresentazione di sé e della realtà che l'individuo costruisce in base alle circostanze e alle persone che ha di fronte (Paternostro, Salvato, 2022; D'Agostino, 2007). Inoltre richiede da parte del ricercatore capacità interpretativa, senza la quale l'AL si

⁹ La ricercatrice è italoфона ma possiede un ottimo dominio del portoghese-brasiliano avendo vissuto a San Paolo del Brasile per circa 16 anni.

¹⁰ Rispettivamente Campinas, Itu, Jundiaí, città prossime alla metropoli di San Paolo dove, fin dal secolo scorso, si stanziarono molti connazionali.

¹¹ Per una storia della comunità italiana presente in Brasile si rinvia a Franzina (2019), Bagna (2011) e Trento (1989). Per un'introduzione sull'evoluzione del repertorio linguistico si veda, ad esempio, Troncarelli (2022).

trasformerebbe in un mero resoconto di esperienze (Arcuri *et al.*, 2014: 137). A partire da queste premesse teoriche e metodologiche, passeremo a presentare dei casi esemplificativi che ci consentiranno di trarre delle informazioni sugli atteggiamenti linguistici e il rapporto soggettivo che discendenti *senior* hanno con le varietà del proprio repertorio linguistico.

4. ANALISI DELLE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE

4.1. *L'infanzia e la Babele delle lingue*

I ricordi linguistici che affiorano nelle AL sono piuttosto precoci ed emotivamente intensi, risalgono alla prima infanzia e vedono come protagonisti per lo più i nonni quando all'interno delle mura domestiche parlavano fra di loro usando una lingua che alcuni degli autori delle AL definiscono una sorta di codice segreto incomprensibile:

- (1) Me lembro que tinha uns 6-7 anos e ouvia a minha avó paterna falando italiano com as irmãs e não entendia nada, eu pensava que elas falavam neste idioma aquilo que não queria que eu soubesse, parecendo um segredo mesmo.

I racconti diventano in certi casi un'occasione per rievocare l'epopea vissuta dai propri discendenti legata all'esperienza migratoria in terra brasiliana: si sottolineano le relative difficoltà, lo spirito di adattamento, le lotte e le rispettive conquiste ottenute dagli antenati.

- (2) Ho molte cose belle da ricordare: di conversazione in italiano sulla vita dei bisnonni in Italia prime di venire in Brasile, le grande difficoltà dell'arrivo e dele primi tempi nelle piantagioni di caffè, la lotta per raggiungere l'obiettivo di possedere la própria fattoria; i racconti dei nonni in portoghese misto a italiano sulla vitta in campagna, i problemi di nascondere il denaro durante la guerra da non confiscare, il valore della famiglia e la eredità del patrimônio culinário familiare; dai racconti dei miei genitori in portoghese con alcune parole in italiano

Nelle AL che seguono si mette in risalto l'esposizione precoce ad una Babele di lingue che, a detta dei narratori, comprende l'italiano e il portoghese-brasiliano (3), i rispettivi dialetti d'origine (4) e finanche il tedesco (5).

- (3) Mi ricordo di mio padre, quando avevo 4 anni, ho ancora alla memoria alcune sue parole in italiano, mescolate al portoghese.
- (4) Il primo ricordo della lingua italiana si riferisce alle conversazione tra miei bisnonni materni (oriundi di Rovigo e Verona, che parlavano il veneto), miei nonni, mia madre e mio padre. I bisnonni paterni erano di Padova e Treviso.
- (5) Lembo dos meus avós falando alemão e italiano.

Come si può vedere, la varietà parlata in famiglia è percepita dai parlanti come una varietà contaminata non propriamente assimilabile all'italiano standard contemporaneo ma ad un idioletto, nato dal contatto fra i dialetti d'origine, l'italiano¹² e il portoghese

¹² In realtà la linguistica della migrazione enfatizza che l'italiano presente nello spazio linguistico del secolo scorso è da interpretare come un elemento immaginario non ancora inteso come competenza d'uso, a causa dell'analfabetismo che contrassegnava gran parte dell'emigrazione italiana (Vedovelli, 2011: 142).

brasiliano. Si tratta di una varietà caratterizzata da un ampio spettro di varietà che, seppure abbia subito un processo di addomesticamento, acquista fra i narratori un intenso valore espressivo ed evocativo, come si evince dall'AL di Paola.

- (6) In famiglia la comunicazione avviene in italiano: includo tutte le variazioni possibili immaginabili di parole, molte volte inventate, mescolate – italiano x pb x dialetto trentino x a volte anche alcune parole del dialetto siciliano; in alcuni momenti (molto specifici e non saprei dirti quali sono questi momenti) con i miei figli e fratelli parliamo anche in pb. Adoro il dialetto trentino, ma soltanto usato per i momenti di scherzo. Questo dialetto porta molti ricordi della mamma e momenti di svago in famiglia... forse per questo motivo lo usiamo (soprattutto io, mia sorella e mio fratello più piccolo) per fare qualche scherzo. Il dialetto siciliano (del papà), siccome è molto difficile per me/noi lo usiamo pure per fare qualche scherzo molto legato ai parenti siciliani. Anche il siciliano mi piace tantissimo come lingua. Dunque, qui a casa si circola un po' fra tutte queste mescolanze.

Nell'estratto 6 emerge la consapevolezza da parte di Paola di usare un codice segreto che accomuna ancora oggi i membri più intimi della famiglia e che è definito dall'autrice «Ituliano, lingua nata a Itu ed erede dell'italiano». La testimonianza restituisce un atteggiamento di apertura e di convivenza armoniosa verso le varietà che appartengono al proprio repertorio, fondamentale è la percezione che la parlante ha dei dialetti di cui sottolinea le funzioni espressive, confermando le funzioni emotive tradizionalmente attribuite al dialetto (Alfonzetti, 2017).

In certi casi i narratori intraprendono metariflessioni per rintracciare i motivi politici che hanno portato i discendenti ad abbandonare la loro lingua etnica in contesti familiari, si veda a questo proposito l'AL di Viviane che, citando precise fonti bibliografiche, dimostra di possedere consapevolezza sulle politiche linguistiche nazionali attuate nel secolo scorso durante la dittatura di Getúlio Vargas¹³.

- (7) Il Decreto- Lege Federale 383 del 14/04/1938 vietava l'uso di qualche língua straniera tanto per l' 'estrate come nelle case tra i familiari, sotto pena di reclusione. Il decreto vietava anche il funzionamento di ogni associazione di stranieri di qualsiasi nazionalità, compresi giornali e opuscoli. Dunque la mia famiglia (e tutti altri) ha messo a tacere l'uso di língua italiana, tanto che miei cugini più giovani non parlano niente in italiano. I bisnonni già erano morti, i nonni parlavano bene portoghese, miei genitori parlavano ancora meglio, soprattutto mia madre, grande lettore dai tempi delle serate.

4.2. *Gli anni della formazione: dal bilinguismo alla diglossia*

L'entrata nel mondo della scuola inaugura una nuova fase della propria biografia linguistica che corrisponde ad un processo di assottigliamento del repertorio linguistico a fronte dell'apprendimento formale della lingua portoghese, quest'ultima varietà viene percepita dai *senior* come varietà di prestigio che legittima il loro pieno inserimento nella società brasiliana, come emerge dalla AL di Bruno.

¹³ Il provvedimento conosciuto come *nacionalização do ensino* proibiva a tutti gli emigrati di parlare le rispettive lingue materne sia in casa che fuori.

- (8) A scuola io e mio fratello abbiamo imparato il portoghese molto presto, molto presto abbiamo perduto l'accento italiano quando parlavamo in portoghese e da quel momento in poi potevamo farci passare come se fossimo brasiliani. Io e mio fratello, praticamente della stessa età, parlavamo solo in portoghese, anche se stassimo soli e questo funziona così fino ad oggi.

Il portoghese-brasiliano è affiancato dall'insegnamento formale del francese e dell'inglese (9)¹⁴, l'inglese talora è incoraggiato anche dalla famiglia (10), come si legge nella AL di Renata, nello stralcio rievoca il sostegno ricevuto da parte della madre durante l'inserimento scolastico per avvicinarla alla lingua ignota.

- (9) Dal 1952 fino 1962, quando ero studentessa, la scuola si limitava alla língua portoghese e secondo il curriculum insegnava francese e inglese.
- (10) Aos 11 anos, minha família e eu nos mudamos da Aclimação para a Lapa. Na escola anterior, eu estudava francês; na nova era o inglês. E eu não sabia uma palavra deste idioma. Lembro muito bem de minha mãe me ensinando palavras soltas em inglês: boy, pencil, chair...e também o famoso: The book is on the table!

Dall'analisi delle AL si traggono anche utili informazioni sull'assenza di adeguate politiche linguistiche educative da parte della scuola brasiliana nei confronti delle numerose comunità di discendenti all'epoca sparse nel vasto territorio. Viviane nel frammento (11) ricorda che la sua scuola di paese era frequentata per lo più da membri (alunni e docenti) appartenenti a comunità che parlavano lingue dei discendenti, fra cui (italiani, giapponesi, libanesi, spagnoli) e che la scuola "impondeva" loro un modello linguistico egemonico¹⁵.

- (11) Avevo solo colleghi discendenti d'immigrati: figli o nipoti d'italiani, giapponese, libanese, spagnoli e portoghese. Anche gli insegnanti erano di origine italiana, giapponese, libanese nella piccola città dove abitavo e ci insegnavano a leggere e scrivere in portoghese.

La pluralità linguistica descritta da Viviane circola fra i banchi di scuola, tuttavia, come sottolineato nei frammenti (16) e (17), sarà ignorata e poi censurata per favorire invece l'apprendimento di lingue che, si ritiene, godano di uno *status* superiore.

La riflessione sulle modalità di apprendimento della lingua inglese intrapresa all'interno del contesto scolastico dà adito a insoddisfazioni, sollevando critiche fra coloro che hanno avuto l'opportunità di approfondire la conoscenza dell'inglese durante viaggi-studio, corsi universitari o extracurricolari (12). I narratori mettono in discussione le capacità dell'insegnante e definiscono i contenuti inadeguati rispetto alle proprie aspettative e aspirazioni linguistiche (13). Si nota una certa attitudine alla riflessività specie fra coloro che hanno intrapreso la carriera dell'insegnamento linguistico che si manifesta attraverso riflessioni metalinguistiche sulla prassi didattica e sui benefici che il soggetto bilingue trae dalla propria condizione (14):

¹⁴ Prima del 1996 l'insegnamento delle lingue straniere non era obbligatorio nella scuola pubblica brasiliana, vi aveva accesso solo un pubblico d'élite iscritto in scuole private.

¹⁵ Nel 2010 con il decreto del Governo Federale n. 7.387/2010 viene istituito l'*Inventário Nacional da Diversidade Linguística* allo scopo di riconoscere come patrimonio immateriale le lingue brasiliane presenti nel Paese, ossia tutte le lingue territorializzate nel Paese da almeno tre generazioni (o 75 anni), fra cui: le indigene (autoctone), le lingue dei discendenti degli immigrati (ad esempio l'italiano, il tedesco, lo slavo, il cinese, il giapponese, il giudaico), di afro-brasiliani, le lingue creole e la lingua dei segni (*Libras*) (Brasil, 2007: 11).

- (12) As aulas de inglês eram bem ruins no colégio, o professor era do tipo que ensinava o que tinha de ensinar e não fazia questão de que os alunos de fato entendessem...nas provas ele deixava todos colar, ou seja, estava só cumprindo a tabela.
- (13) Inglese e francese le ho imparate al di fuori dell'ambiente scolastico, dove il livello era sempre basso riguardo ai progressi che ho ottenuto nelle scuole di lingue private.
- (14) A scuola non ho mai avuto problemi per quanto riguarda la lingua. [...] Inoltre, i miei fratelli ed io siamo sempre stati molto bravi a scuola, soprattutto nella disciplina di Lingua Portoghese. Penso l'italiano abbia aiutato

Dalle testimonianze emergono talora delle riflessioni con risvolti di carattere ideologico da cui trapelano pregiudizi e stereotipi perpetrati nei confronti dei dialetti, in particolar modo verso quelli di origine meridionale, incrementati, prima ancora che dal sistema educativo, dalle famiglie. Questo atteggiamento non stupisce dal momento che «[...] la marginalizzazione, la censura, il divieto tassativo si compiono, ancor prima che tra i banchi di scuola, tra le mura di casa». (Castiglione, 2011: 186). Si veda la testimonianza di Vilma (15) che narra le resistenze attuate negli anni Sessanta da parte dei suoi genitori di origine veneta verso il futuro marito calabrese, a causa di un accento percepito come troppo marcato in diatopia.

- (15) Tanto che nel 1964, quando ho parlato ai miei genitori che il mio ragazzo (dopo mio marito) era nipoti di 4 nonni calabresi, a loro non è piaciuto. Hanno lamentato molto, coinvolto nella pronuncia con accento calabrese e hanno impiegato molto tempo per accettare. Poi lo hanno amato.

L'insofferenza verso certi dialetti meridionali colpisce anche i diversi gradi del sistema scolastico brasiliano, compreso il sistema universitario, e darà luogo, come si evince dalle AL di Vilma e Anna (16-17), a comportamenti linguistici di autocensura volti a neutralizzare la propria storia linguistica per adottare una varietà di portoghese-brasiliano standardizzato.

- (16) [...] mio marito (allora il mio ragazzo) è stato vittima di bullismo nel corso di medicina perché presentava un accento calabrese nel suo discorso e ha fatto un gran sforzo per cambiare. Così il bullying è finito. per mio marito che ha dovuto liberarsi del suo acento calabrese per non essere vittima di bullismo all'università
- (17) La scuola per me mi ha "forzato" a imparare bene il portoghese perché venivo presa in giro per l'accento italiano.

Si tratta di una dialettofobia non molto dissimile da quella vissuta nel secolo scorso da numerosi parlanti italofofoni, vittime di un sistema ideologico avverso alla pluralità linguistica e culturale che è stata narrata mediante pagine e pagine di AL da chi questa censura l'ha vissuta in prima persona (cfr. ad es. Arcuri *et al.*, 2014; Colonna Romano, 2013; Ruffino, 2011; Canobbio, 2006).

4.3. Dall'età formativa all'età lavorativa: l'apprendimento di lingue strumentali e utilitaristiche

Nel passaggio dalla giovinezza all'adulthood lo spazio linguistico descritto nelle singole AL subisce, nella maggior parte dei casi, una progressiva espansione che varia in conformità delle esperienze di vita vissute dal singolo individuo. Il portoghese-brasiliano si consacra sempre più come lingua veicolare necessaria per far fronte alle diverse situazioni che si presentano nella vita quotidiana, lavorativa e anche affettiva. A fianco del portoghese-brasiliano vi è l'inglese, lingua straniera che accomuna gran parte delle AL analizzate, indipendentemente dall'età e dal profilo socio-culturale. Il suo apprendimento è spesso associato a una motivazione di tipo strumentale e utilitaristica, come si evince nel passo a seguire dove Beatriz collega l'amore che nutre nei confronti di questa lingua al valore pragmatico che riveste, sottolineandone lo *status* di lingua franca che occupa nell'attuale società (18).

- (18) [...] inglês pois foi o idioma que mais estudei, tenho mais afinidade, eu acho que é uma língua bem prática, como os americanos, falada em praticamente todo mundo, pois é uma língua universal.

Diversamente da quanto emerso durante gli anni della pubertà, in questa fase della propria esistenza, l'apprendimento dell'inglese non è più affidato alle tradizionali architetture di tipo istruttivo ma il suo apprendimento ruota attorno a esperienze linguistiche di immersione che alcuni degli informatori intraprendono nel paese in cui si parla la lingua. Le narrazioni sulle esperienze di apprendimento linguistico vissute all'estero si soffermano molto spesso a rievocare le difficoltà e gli imbarazzi in cui i parlanti si imbattono nella fase iniziale, quando vorrebbero comunicare ma non hanno abbastanza risorse linguistiche a disposizione per poterlo fare. Spesso aprono delle riflessioni sulle strategie di apprendimento adottate per far fronte a tali difficoltà che testimoniano una certa maturità e consapevolezza sui meccanismi che regolano l'apprendimento linguistico. C'è chi rifacendosi ai principi interazionali si focalizza prima sulla comprensione dell'*input* per poi passare alla produzione (*output*) (19), c'è chi opta per un approccio lessicale utilizzando il vocabolario tascabile (20).

- (19) No início é bem complicado. Você fica tímida, sem graça, as pessoas ficam te olhando e esperando a resposta, algumas não têm paciência, você se sente frustrada e quanto mais fica nervosa, parece que as palavras menos saem. Para não cometer erros prestei atenção na escuta depois comencei a falar, pois o que importa nestes casos é a comunicação ...
- (20) Nelle prime due settimane del mio soggiorno di tre mesi negli USA ho usato tantissimo il mio piccolo vocabolario (tascabile) Portuguese / English / Portuguese. Lo portavo sempre. Studiavo l'inglese da qualche anno, ma all'inizio la conversazione era più difficile.

Il repertorio dei *senior* è arricchito da altre lingue, fra cui lo spagnolo, il cui apprendimento è facilitato dalla vicinanza geografica oltre che linguistica, e il francese, lingua quest'ultima già studiata nella scuola secondaria di secondo grado. Si noti l'LA di Fernanda in cui riflette sulle sue *performance* linguistiche e i relativi successi in lingua francese evocando una conversazione avvenuta con una parlante nativa in Francia (21).

- (21) Durante una cena in una casa di campagna nella "Francia profonda", ero l'unica straniera, e una ragazza francese si è stupita di come parlavo bene il francese. Non ritengo di parlarlo così bene, ma la ragazza era stupita lo stesso.

Credo che, abitando in una zona un po' isolata, lei non fosse abituata a parlare con stranieri.

Contrariamente a quanto si sarebbe tentati di pensare, il legame che il soggetto instaura con la lingua dei suoi antenati nel corso della propria esistenza non è solo d'ordine emotivo, questo aspetto viene sottolineato in diversi passaggi delle AL. Nel brano (22) la narratrice precisa che, la conoscenza della lingua etnica, da un lato le ha consentito di mantenere vivo un legame affettivo con il padre scomparso, dall'altro si è trasformata in un'opportunità dal punto di vista professionale.

- (22) Ho scelto di studiarlo e utilizzarlo come la lingua del mio lavoro per avvicinarmi a mio padre, deceduto quando ero così piccola. È un modo di averlo sempre presente. Sono potuta diventare insegnante di italiano e pure traduttrice.

Grazie all'italiano Fernanda ha consolidato la sua formazione scientifica e culturale ed è in grado di poter consultare testi attinenti alla sua area di studio.

- (23) L'italiano mi ha permesso di perfezionare assieme ad altre lingue (il portoghese e l'inglese) il mio lavoro di ricercatrice delle migrazioni.

4.4. *Essere senior: verso un nuovo spazio linguistico*

Dopo aver approfondito lo studio di varie lingue straniere fra cui l'inglese, ma in certi casi, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, anche il francese, l'italiano e lo spagnolo, per soddisfare esigenze prevalentemente utilitaristiche, i protagonisti delle AL, in concomitanza della terza età, dichiarano che hanno intrapreso nuove sfide linguistiche per recuperare la rispettiva lingua etnica, cioè l'italiano. Il recupero avviene tramite la frequentazione di corsi di lingua privati. Le motivazioni addotte oscillano tra due poli. Una minoranza degli informanti afferma di voler rinsaldare legami ancestrali con le origini (24).

- (24) Ho iniziato a studiare la lingua italiana, perchè mi piace tantissimo ed è la lingua dei miei genitori. In memoria dei miei antenati non devo mai dimenticare le mie origini.

L'apprendimento, come testimoniano anche altri studi svolti all'interno di comunità italiane all'estero (Diadori, 2023; Troncarelli, 2022; Diadori *et al.*, 2020; Palumbo, 2017; Diadori *et al.*, 2009), diviene un'occasione per riscattare la propria identità e valorizzare una parte del patrimonio culturale a cui i discendenti sono emotivamente legati, si vedano a questo proposito una serie di interessanti azioni pedagogiche volte a rivitalizzare in chiave affettiva la lingua italiana in comunità italo-brasiliane nello Stato di San Paolo (cfr. ad es. Fornasier *et al.*, 2022; Ortale, 2016). Una parte più consistente degli informanti associa il recupero dell'italiano a motivazioni strumentali, nelle AL si sottolinea la possibilità di praticare forme di apprendimento permanente e continuo, socializzare e allo stesso tempo mantenere la mente "allenata" (25), (26) e (27).

- (25) Eu quero estudar italiano para me informar, aprender, descobrir cada vez e cada dia mais, gosto muuuuuuito, comecei e agora não quero mais parar. Com certeza o italiano não abandono jamais por fazer bem ao cérebro.

- (26) Sono una persona carismatica. Mi piace imparare cose nuove.
- (27) Com certeza o aprendizado da gramática e os exercícios fortalecerem a minha memória

Le esperienze di apprendimento/insegnamento relative alla lingua italiana sono narrate con grande entusiasmo e sono arricchite da apprezzamenti che enfatizzano le competenze possedute del docente, con particolare attenzione a certe attitudini caratteriali (28), inoltre si elogiano ambienti d'apprendimento percepiti dagli informatori come altamente motivanti (29).

- (28) Il mio insegnante di lingua italiana è molto paziente ed è stato molto utile per il mio apprendimento.
- (29) O curso de italiano é muito bom, pois além de conversar, brincar e rir, assisto muitos filmes para fazer relatórios, cozinhar na escola, tudo falando italiano, fica maravilhoso.

I corsi di lingua diventano un'opportunità per poter allargare la propria rete di amicizie attraverso frequentazioni di gruppi on line e in presenza che si organizzano al di fuori del contesto classe e condividono momenti di piacevole evasione (30).

- (30) Acabei fazendo muitas amizades. Tenho uns três grupos no whats que conversamos em italiano, adoro, além disso fora da aula sempre organizamos festas pra a gente curtir e se juntar, isso é muito bom.

Ma è anche un modo per scoprire e coltivare nuovi interessi, questo è ciò che si evince dalla AL di Antonia la quale, grazie alla lingua italiana, dichiara di essersi appassionata alla pratica della scrittura e della narrazione, mettendosi in gioco ha partecipato e vinto concorsi letterari organizzati da organizzazioni italiane locali (31).

- (31) La lingua italiana è apparsa nella mia vita di recente. Nelle lezioni d'italiano ai miei colleghi erano e ancora sono piaciute le mie storie e i miei racconti. Così ho deciso partecipare a concorsi letterari organizzati da COMITES-SP e con mia sorpresa e gioia le mie storie sono state selezionate per comporre le antologie bilingue Voci italo-brasiliane II, III, e IV.

5. CONCLUSIONI

Storicamente le politiche linguistiche brasiliane si sono sostanzialmente orientate verso il monolinguisma (Ferroni, in revisione; Oliveira, 2009; Cavalcanti, 1999) risultando poco inclini a cogliere la ricchezza del repertorio e del patrimonio linguistico presente nel territorio nazionale. Dall'analisi delle AL redatte da un gruppo di *senior*, discendenti di origine italiana, emerge che, una volta raggiunta una certa maturità, hanno intrapreso in maniera consapevole specifici percorsi per raggiungere un' "emancipazione linguistica" che li ha portati in molti casi ad ampliare il proprio repertorio linguistico.

Si tratta per lo più di un repertorio che a tratti lascia intravedere le ideologie linguistiche sottese e organizzato secondo criteri gerarchici e utilitaristici: ai vertici troviamo il portoghese-brasiliano e l'inglese che occupano lo *status* di lingue franche, seguite dallo spagnolo. L'italiano occupa una posizione di prestigio fra coloro che hanno usato o

continuano ad usare questo idioma per motivi professionali. Dopo una fase di autocensura linguistica, attuata consapevolmente durante gli anni della formazione scolastica nei confronti della lingua etnica, in certi casi incoraggiata dalle famiglie e dalla scuola, per essere accettati dai propri pari, in corrispondenza della terza età, il *senior* dichiara di aver iniziato un percorso di *recupero* della lingua etnica. Il recupero, che avviene solo dopo che il soggetto ha intrapreso lo studio di altre lingue, in quanto ritenute più utili per la crescita professionale, è dettato prevalentemente da motivi strumentali. Il *senior* associa l'apprendimento della lingua italiana alla possibilità di tenersi allenato, di rimanere in un certo senso giovane grazie all'esercizio mentale, di scoprire nuovi interessi e condividere momenti di evasione e di socializzazione. Questo dato è inedito rispetto a ricerche che invece sottolineano una stretta correlazione tra l'apprendimento della lingua etnica e motivazioni d'ordine affettivo/culturale (cfr. ad es. Fornasier *et al.*, 2022; Troncarelli, 2022; Diadori *et al.*, 2020; Palumbo, 2017; Diadori *et al.*, 2009).

L'indagine, anche se non rappresentativa, dato che si basa su di un campione ristretto e realizzata secondo un approccio interpretativo, offre uno spaccato sulla storia linguistica di discendenti italiani all'estero che a tratti rievoca parallelismi con quella vissuta nel secolo scorso in Italia. Inoltre indica nuove funzionalità e spendibilità che la lingua italiana sta assumendo all'interno dello spazio linguistico di discendenti *senior* e che sono perfettamente allineate al contesto globale. Considerando che l'aumento delle aspettative di vita è ormai una tendenza globale, la prossima sfida sarà quella di delineare nuovi paradigmi educativi andragogici in grado di favorire l'apprendimento dell'italiano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2017), *Dal code switching al polylinguaging*, Kromato Edizioni, Ispica.
- Amenta L., Ferroni R. (2021), "La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile", in Favilla M. E., Marchetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AiTLA, Officinaventuno, Milano, pp. 109-124:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAiTLA13/007Amenta_Ferroni.pdf.
- Amenta L., Paternostro G. (2019), "Narrare in italiano L2: gestione delle strutture interazionali e linguistiche da parte di un campione di minori stranieri non accompagnati (MSNA)", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVIII, 1, pp. 123-147.
- Bagna C. (2011), "Brasile", in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 327-340.
- Baumann Salvatto G. C., Ferroni R. (2019), "Raccontando s'impara: l'approccio autobiografico in un corso d'italiano per la terza età", in *Bollettino ITALIS*, 81, pp. 116-126:
https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2019/Salvatto_Ferroni.pdf.
- Bertaux D. (1989), "Les Récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement", in Pineau G., Jobert B. (éds), *Histoires de vie*, L'Harmattan, Paris, pp. 17-38.
- Biffi E. (2012), "Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza", in Demetrio, D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, pp. 73-116.

- Brasil (2010), Presidência da República. *Decreto n. 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*, Brasília:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm.
- Brasil (2007), Câmara dos Deputados. *Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil/GTDL*, Brasília.
- Busch B. (2010), “Die Macht Präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes Sprachbiographisches Arbeiten”, in *Zeitschrift Für Literaturwissenschaft Und Linguistik*, 40, pp. 58-82.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Canobbio S. (2009), “Autorappresentazioni di giovani parlanti fra identità e competenze”, in Amenta L., Paternostro G. (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 293-304.
- Carbonara V., Scibetta A. (2019), “Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue”, in Aldinucci B., Carbonara V., Caruso G., La Grassa M., Nadal C., Salvatore E. (a cura di), *Parola. Una Nozione Unica Per Una Ricerca Multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 491-509:
file:///C:/Users/Admin/Downloads/OLTRE_LE_PAROLE_TRANSLANGUAGING_COME_STR.pdf.
- Castiglione M. (2012), “Politiche linguistiche familiari in Sicilia tre punti di osservazione”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale*. Atti del 9 convegno ASLI, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.185-200.
- Castiglioni M. (2012), “Le pratiche di cura e il contesto medico-sanitario”, in Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, pp. 119-217.
- Cavagnoli S. (2014), “L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroad Languages in (E)motion*, University Press, Napoli, pp. 179-188:
<https://Art.Torvergata.It/Retrieve/Handle/2108/108850/290989/Cavagnoli%20.P>
- Cavalcanti M. (1999), “Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”, in *Delta*, 15, pp. 385-417:
https://Www.Researchgate.Net/Publication/26361063_Estudos_Sobre_Educacao_Bilingue_E_Escolarizacao_Em_Contextos_De_Minorias_Linguisticas_No_Brasil.
- Cognigni E. (2020), “Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:
<https://Riviste.Unimi.It/Index.Php/Promoitals/Article/View/15002/13906>.
- Cognigni E. (2014) “Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroad Languages in (E)motion*, University Press, Napoli, pp. 189-200:
<https://Art.Torvergata.It/Retrieve/Handle/2108/108850/290989/Cavagnoli%20.P>.
- Colonna Romano A. (2013). *Storie di parlanti, storie di vita. Le biografie linguistiche tra narrazione e strumenti d'analisi*, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Palermo.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*, Divisione delle politiche linguistiche. Trad. it. di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A. (2020), *Quadro comune*

- europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Consiglio D'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Divisione Delle Politiche Linguistiche, Strasburgo. Trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F. (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M. (2013), "Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali. Alcune prospettive recenti di cooperazione e di confronto", in Turrisi M. R. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Dipartimento Di Scienze Umanistiche, Università Di Palermo, Palermo, pp. 15-38.
- D'Agostino M. (2007), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Diadori P. (2023), *I nuovi italiani e l'italiano fuori d'Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Dinamiche linguistiche degli italiani all'estero*, Aracne, Roma.
- Favaro G. (2020), "Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 317-326:
<https://Riviste.Unimi.It/Index.Php/Promoitals/Article/View/14993>.
- Ferroni R. (in revisione), "La scuola Eugenio Montale: un esempio di pedagogia umana come strategia per il rilancio dell'italiano a San Paolo del Brasile".
- Fornasier R., Ortale F. L., Cunha K. M. R. (2022), "Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em Pedrinhas Paulista", in *Revista CBTecLE*, 6, pp. 214-232.
- Fraccaro C., Strazzari A. (2020), "Ogni persona è linguisticamente una città di mare": fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 390-405:
<https://Riviste.Unimi.It/Index.Php/Promoitals/Article/View/15001/13905>.
- Franzina E. (2019), "Gli italiani in Brasile: i discriminate "invisibili" che hanno reso grande il paese sudamericano", in *Rapporto italiani nel mondo 2019*, Fondazione Migrantes, Tau, Todì, pp. 361-370.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847>.
- Luppi R., Thüne E-M. (2022), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna.
- Oliveira G.M. (2009), "Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística", in *Synergies* 7, pp. 19-26: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>.
- Ortale F.L. (2016), "A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós Método como caminho para uma prática docente de autoria", Universidade de São Paulo, São Paulo:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-10072017-122752/pt-br.php>.

- Palumbo M. (2017), “Tra lingua, cultura e identità: appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani all'estero”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 98-113:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8768/8349>.
- Paternostro G., Salvato V. (2022), “La narrazione come strumento didattico e di ricerca nell'esperienza di ItaStra”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 49-62:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18153>.
- Pavlenko A. (2007), “Autobiographic Narratives as Data”, in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Perregaux C. (2002), “(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, in *Bulletin Vals-Asla*, 76, pp. 81-94.
- Peyton J. K. (2008), *Frequently Asked Questions about Heritage Languages in the United States*, Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1993), *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Pinello V., Paternostro G. (2014), “La scrittura autobiografica come strumento di riflessione”, in Arcuri A., Mocciaro E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Strumenti e ricerche della Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo, pp. 133-153.
- Ruffino G. (2011), “150 anni di confronto tra italiano e dialetti”, in Maraschio N., Caon F. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, UTET, Torino, pp. 20-38.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Souza A. (2016), *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*, Campinas, Pontes, 2016.
- Telmon T. (2011), “Autobiografie sociolinguistiche. Qualche istruzione per l'elaborazione”, in Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura di), *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, Sellerio, Palermo, pp. 118-123.
- Trento A. (1989), *Do outro lado do Atlântico*, Livraria Nobel, São Paulo.
- Troncarelli D. (2022), “Insegnare italiano a oriundi italiani”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 267-283.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2022), “Italiano L2: profilo “adulti e senior””, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 224-234.

Sitografia consultata

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:
<https://ibge.gov.br/>.

Nozionario di Glottodidattica Itals:
<https://www.italy.it/nozion/noze.htm>.

Perquisa Idosos no Brasil:
<https://www.sescsp.org.br/pesquisa-idosos-no-brasil-2a-edicao-2020/>.

Libera Università dell'autobiografia di Anghiari:
<http://lua.it/associazione/>.

