

**«LE PAROLE NON NASCONO IN FRETTA COME I PAESAGGI  
SFRECCIATI DAI FINESTRINI DELLA METRO»:  
CHRISTIANA DE CALDAS BRITO E L'AUTOBIOGRAFIA  
LINGUISTICA NELLA CLASSE DI ITALIANO L2/LS**

*Anna Lisa Somma*<sup>1</sup>

**1. UNA BAMBINA CHE NON SAPEVA PARLARE**

Nata nel 1939 a Rio de Janeiro in una famiglia con uno spiccato interesse per la scrittura, la scrittrice translingue e psicoterapeuta Christiana de Caldas Brito è una delle principali rappresentanti della letteratura della migrazione in lingua italiana. Ha esordito nel panorama letterario italiano con la partecipazione al Concorso Letterario Eks&Tra per Scrittori Migranti, ottenendo nel 1995 il secondo posto grazie al racconto *Ana de Jesus*. Successivamente, de Caldas Brito ha pubblicato in antologie, riviste e spazi online racconti, testi teatrali e saggi; all'interno della sua vasta produzione ricordiamo le raccolte di racconti *Amanda Olinda Azzurra e le altre* (1998), *Qui e là* (2004), i romanzi *500 temporali* (2006), *Colpo di mare* (2018) e *Gli impazienti* (2024), e il manuale di scrittura *Viviscrivi* (2008). L'autrice vive a Roma ormai da diversi decenni, partecipando attivamente alla vita culturale italiana, soprattutto in occasione di iniziative legate all'espressione delle voci delle persone migranti in Italia; a tal proposito conduce anche laboratori di scrittura presso istituzioni culturali<sup>2</sup>.

Nonostante tale quadro, una volta nel nostro paese de Caldas Brito ha sperimentato una condizione ben differente ma comune a molti individui stranieri, ossia l'apparente incapacità di comunicare:

Arrivata in Italia, mi sono vista nella condizione di una bambina che non sa parlare. Non è anche questa una perdita della voce? A volte però, la difficoltà si trasforma in occasione di creatività: mi piacciono i suoni della mia lingua, ma mi piace anche scrivere nella lingua italiana. Gioco con nuove parole, sperimento suoni... la lingua italiana sta cominciando a diventare parte della mia anima. Il mio scrivere in italiano, vi confesso, è il modo più gradevole di cercare la mia voce in Italia (de Caldas Brito s.d. cit. in Golfetto, 2010: 104).

Alla luce di ciò, non stupisce che – sia nei suoi testi letterari, sia in quelli saggistici e di occasione in italiano –, ispirata non di rado da una prospettiva autobiografica o para-autobiografica, l'autrice si sia soffermata a riflettere sul processo di apprendimento di una nuova lingua, con quel che comporta in termini culturali, sociali e psicologici; in altre parole, su ciò che per lei e, più in generale, per le persone migranti significhi proiettarsi in una nuova lingua, permettere al presente e al passato di incontrarsi e talvolta confondersi

<sup>1</sup> University of Birmingham.

<sup>2</sup> La principale fonte di informazioni sulla biografia e sulle attività della scrittrice è costituita dall'omonimo sito internet *Christiana de Caldas Brito* (<https://www.miscia.com/christiana/index.html>).

in uno spazio linguistico nuovo, sconosciuto e, di conseguenza, in grado tanto di incutere timore quanto di suscitare eccitazione<sup>3</sup>.

La stessa coesistenza fra le due (o più) lingue non ne annulla il potenziale, dal momento che entrambe fanno visceralmente parte del soggetto parlante. Non a caso, per descriverle, nell'intervento "La scrittura e il senso", de Caldas Brito (2002a) adopera una metafora tratta dal mondo della famiglia: «[l]a lingua dell'infanzia è la lingua madre; la lingua acquisita dopo l'arrivo [nel nuovo Paese] sarà sempre una lingua matrigna. Possiamo andare d'accordo con la nostra matrigna, ma continueremo a dialogare anche con la madre che portiamo dentro».

In anni recenti gli studiosi e le studiose hanno intensificato il loro interesse per le modalità di convivenza di più idiomi all'interno di uno stesso soggetto e per il percorso soggettivo, cognitivo e culturale che ha configurato tale stato di cose, specificatamente nella forma di autonarrazioni delle persone straniere<sup>4</sup>. Parallelamente, è andata sviluppandosi l'attenzione per gli utilizzi di tale genere letterario nella classe di lingua<sup>5</sup>.

Come evidenziano Vittoria Sofia ed Elisa Favero (2018: 55-63), la narrazione autobiografica di carattere linguistico può configurarsi quale strumento conoscitivo, operativo, di innovazione dell'educazione linguistica, valutativo e, infine, adatto a costruire un clima relazionale positivo: si tratta, in altre parole, di un mezzo che può giovare tanto ai discenti quanto ai docenti. Grazie all'esplorazione del loro percorso, gli studenti possono acquisire maggior consapevolezza del proprio repertorio linguistico e dei propri stimoli all'apprendimento, nonché scoprire una personale dimensione di «portator[i] di significati e di storie [...] di soggett[i] social[i]» (Sofia, Favero, 2018: 55). Al contempo, tramite questo tipo di narrazione, i docenti possono entrare più profondamente in contatto con i loro allievi, sondarne la maturità metalinguistica, nonché rilevarne difficoltà e spinte all'apprendimento della lingua.

Alle valenze sopra indicate, è possibile aggiungere anche quelle motivazionali. Lavorare in aula su un'autobiografia linguistica composta da un/a migrante nella sua lingua d'adozione può favorire un'identificazione positiva da parte del/la discente di italiano L2. A sua volta, ciò può incoraggiare una persona non madrelingua ad adoperare l'italiano in modo creativo e con acume, utilizzandolo anche al di là di scopi utilitaristici per trasformarlo in mezzo di esplorazione della propria identità e di racconto del sé. D'altro canto, sottolinea Graziella Favaro (2020: 320), «[p]erché l'italiano passi dalla condizione di lingua funzionale a quella di lingua adottiva è necessario che vi sia una spinta affettiva ad 'abitare' le nuove parole e il loro tempo/spazio».

Infine, il confronto con il genere dell'autobiografia linguistica (che sia realizzato attraverso la scrittura in prima persona, o mediato dalla lettura di esperienze altrui) può aiutare a lenire o ad affrontare quella che, riprendendo una definizione dello psichiatra Bruno Callieri, de Caldas Brito chiama "distonia culturale", ossia una sorta di condizione

<sup>3</sup> De Caldas Brito si è interrogata in più occasioni anche sul rapporto fra individui migranti e scritture (sia a livello di produzione di testi, che di ricezione). Per esempio, nel brevissimo saggio *L'avventura dell'incontro* (2012: 34), tratto da un volume dedicato proprio all'analisi della condizione di donne straniere impegnate in Italia in lavori di cura, l'autrice solleva diversi stimolanti interrogativi: «Che tipo di realtà hanno lasciato dietro a loro le donne che adesso lavorano nelle case delle famiglie italiane, che accudiscono gli anziani e accompagnano i bambini? Si sentono parte del tessuto sociale italiano? Hanno amiche italiane? Trovano il tempo per leggere? Se sì, che cosa leggono? Hanno titoli di studio? Parlano bene l'italiano? Oltre alla lingua madre e all'italiano, conoscono altre lingue? Perché hanno scelto l'Italia?».

<sup>4</sup> La bibliografia sul tema è corposa; nell'impossibilità di essere esaustivi, si rimanda perciò – solo per limitarsi al panorama italiano – almeno a lavori pubblicati negli ultimi anni quali Cavagnoli (2014); Anfosso, Polimeni, Salvadori (2016); Salvadori, Blondeau, Polimeni (2020).

<sup>5</sup> Sull'argomento, fra i contributi recenti, vd. almeno Groppaldi (2010); Sofia, Favero (2018); Favaro (2020); Cavagnoli (2021); Ferroni (2022).

di schizofrenia vissuta dai e dalle migranti divisi fra due o più culture. Come evidenza de Caldas Brito (2012: 34) anche in virtù della sua esperienza da psicoterapeuta, «[l]a scissione viene superata con il tempo, dopo aver creato una più ampia rete affettiva, facilitata dall'apprendimento della lingua del nuovo Paese».

Alla luce di quanto evidenziato, il presente contributo prende in considerazione due racconti di de Caldas Brito, *Ana de Jesus* e *Linea B*, in cui alcune donne straniere descrivono in prima persona le loro esperienze in Italia e con la lingua italiana, assieme ad alcuni estratti del sintetico ma denso manuale di scrittura *Viviscrivi* (2008), in cui la scrittrice brasiliana dedica una breve sezione proprio alle narrazioni autobiografiche migranti. L'obiettivo di questo lavoro è, difatti, mostrare possibili apporti di tali materiali per la didattica dell'italiano L2 e illustrarne sinteticamente alcuni possibili usi glottodidattici.

## 2. ELEMENTI DI RIFLESSIONE (AUTO)BIOGRAFICA IN DE CALDAS BRITO

Alla luce di quanto evidenziato in precedenza, può esser particolarmente proficuo adoperare nella classe di italiano L2 testi composti da de Caldas Brito e dal carattere autobiografico linguistico, veri o fittizi che siano, per diverse ragioni.

Innanzitutto, l'opera letteraria di de Caldas Brito è caratterizzata da temi quali la migrazione, la condizione di straniamento vissuta da persone migranti (soprattutto donne), il contatto/contrasto fra culture, il distacco dalla famiglia e dagli affetti, l'incontro/scontro con una nuova realtà linguistica, la riflessione sul proprio bagaglio esperienziale di migrante, e la ricerca di nuove radici<sup>6</sup>. Spesso al centro delle storie della scrittrice troviamo uomini e donne che si confrontano con una cultura altra, sperimentandone tanto incomprensioni, pregiudizi, difficoltà, quanto inaspettate piccole gioie. Tali rappresentazioni possono generare un senso di riconoscimento in lettori e lettrici migranti a loro volta alle prese con realtà socio-culturali per loro non familiari o non totalmente tali. Rimarca difatti Graziella Favaro (2020: 324):

I racconti autobiografici di molti scrittori bilingui/plurilingui descrivono tappe e ricorrenze comuni a quelle di molti bambini e ragazzi della migrazione. A casa, sono esposti fin dalla nascita alla lingua madre, lingua che avvolge, sussurra, consola, colora il quotidiano. Lingua che non si parla, ma che “scorre come il latte materno”, per citare la metafora usata da Aharon Appelfeld.

In secondo luogo, dal punto di vista stilistico, i testi che contengono elementi di carattere linguistico-(auto)biografico di de Caldas Brito sono brevi o addirittura brevissimi, e scritti in un italiano piuttosto semplice a livello morfologico, sintattico e lessicale: sono, dunque, agevolmente “maneggiabili” da apprendenti di italiano.

Talvolta, inoltre, gli scritti della Nostra sono contraddistinti da una vena di sperimentazione che coinvolge la lingua italiana, ma senza comprometterne in modo sostanziale la chiarezza e, anzi, amplificandone la potenza semantica ed emotiva. Perfetta esemplificazione di ciò è l'utilizzo del portoliano o portuliano, che la stessa de Caldas Brito definisce «un miscuglio di portoghese e italiano» (Caldas Brito, 1998: 118). Più tecnicamente, si tratta di un'interlingua dei parlanti lusofoni di origine brasiliana che tentano di parlare italiano, un «mezzo espressivo necessario per raffigurare identità in transito» (Polga, 2019: 268), capace di rispecchiare tanto la complessità linguistica ed esistenziale dei percorsi di vita dei personaggi che la adoperano, quanto la condizione di

<sup>6</sup> Per approfondire il profilo letterario della scrittrice, vd. almeno de Caldas Brito (2009), Camilotti (2010: 77-78), Camilotti (2011); Ricorda (2013: 28-20), Sabelli (2013), Sciortino (2015), Emanuele (2023a; 2023b).

straniamento e solitudine di questi ultimi. Il portuliano è percorso da un'ulteriore tensione emotiva: da un lato esprime l'instabilità e la nostalgia verso la propria lingua madre, dall'altro manifesta uno sforzo costruttivo verso l'acquisizione della nuova lingua<sup>7</sup>.

In un'intervista (Collina, 2002), alla domanda su quanto avesse faticato per raggiungere l'autenticità e la leggerezza espressiva del portuliano nel racconto *Olinda*, Caldas Brito ha risposto con sincerità in questo modo:

Il divertente è che non ho faticato per nulla. Fatico di più per scrivere correttamente in italiano, ma per creare il linguaggio di Olinda o di Ana de Jesus non c'è stata alcuna fatica. Solo divertimento. Un giardino aperto davanti a me, solo gioco, senza compiti... Mi sono abbandonata alla mia "brasilianità". In termini linguistici questo vuol dire che pensavo in portoghese e traducevo male in italiano: ne è uscita questa lingua ibrida. Gli emigranti italiani in Brasile parlavano un po' così, mescolando l'italiano e il portoghese ma in realtà parlavano in "portuliano", come alcuni dei miei personaggi.

Queste riflessioni, riportate nella classe di italiano L2, possono senz'altro mostrare come sia possibile adoperare la lingua d'adozione in modo originale e fecondo. Il nuovo spazio linguistico che gli uomini e le donne migranti forgiavano – evidenzia suggestivamente Graziella Favaro (2020: 317) – è paragonabile a «un'architettura sempre in costruzione nella quale la nuova lingua può prendere le forme di un riparo provvisorio oppure di un palazzo che si arricchisce via via, grazie ai contatti e alle relazioni». L'utilizzo creativo e sperimentatore dell'italiano e, assieme, della propria lingua materna (o, più in generale, delle lingue conosciute) può senz'altro adornare con nuovi elementi questa stratificata costruzione identitaria transculturale in costante divenire.

Una volta delineate sinteticamente le principali caratteristiche degli scritti di de Caldas Brito, è il momento di analizzarne tre nei loro tratti più significativi, per meglio evidenziarne possibili usi nella classe di italiano L2.

Il primo – sia per il suo primato cronologico, sia per la sua importanza – è il racconto/monologo che ha dato l'abbrivio alla carriera di scrittrice in lingua italiana di de Caldas Brito, vale a dire *Ana de Jesus*, proveniente dalla raccolta *Ana Olinda Azzurra e le altre* (1998). In esso l'omonima protagonista, in servizio (probabilmente come *colf*) in una famiglia italiana, tenta di spiegare alla sua datrice di lavoro le ragioni del suo desiderio di ritornare in Brasile. Nonostante, difatti, in Italia sperimenti una maggiore agiatezza economica rispetto al Paese natale, Ana è afflitta da una profonda *saudade* verso la famiglia, le sue origini e, non ultimo, la libertà di cui godeva. Inoltre, la donna si percepisce estranea ed estraniata da una dimensione linguistica (nonché culturale) condivisa, che la faccia sentire visibile, compresa, accettata.

Nel ripercorrere diverse tappe della sua vita da migrante, Ana narra alcuni episodi in cui la scarsa conoscenza della lingua e dei costumi italiani ha causato equivoci per lei dolorosi. Una volta, al momento di acquistare un paio di calzature, la donna ha involontariamente scatenato l'ilarità nel commesso che la stava aiutando nella scelta:

Che numero, la escarpa? Lui mi guardava. Io seduta e lui davanti me. Uno, risposto io. Come, uno? domanda lui. La prima escarpa è numero uno, no? Certo. E lui rideva con bocca piena di denti bianchi. Io molto vergognada di risada sua e di non sapere il numero della mia escarpa. Nel mio paese i piedi non hanno numero, io risposto. Lui rideva e gli altri guardava. Presa la escarpa, ho fuggido di corsa (de Caldas Brito, 1998: 31).

<sup>7</sup> Per un'analisi dei fenomeni linguistici peculiari del portuliano si rimanda a Polga (2019).

In un altro caso, l'amarezza è ancora maggiore, poiché si proietta anche sugli affetti lontani e sulla gente alla quale sente tenacemente di appartenere:

Bambina mia non mangia bene. Quando venuda in Italia, io ho comprado al supermercato latina di carne per mandare a mia figlia. Io pensava che ci stava foto di cagnolino bello per divertire i bambini. Poi, rideva molto io. Era carne per cane. Sorella mia scrive che mia figlia mai mangiando così buono. Cani italiani mangia meglio di bambini del paese mio. Cani del mio paese magri, magri. Gente, pure (ivi: 30).

La mancata comprensione di un'etichetta ha fatto sì che sorgesse un'incomprensione culturale apparentemente comica, che rivela tuttavia la profondità del divario fra la realtà italiana finanziariamente piuttosto florida e quella precaria di numerose famiglie brasiliane, fra cui quella di Ana. Non a caso, l'intero monologo è attraversato dal contrasto fra un Brasile natò contraddistinto da difficili condizioni esistenziali eppure gioioso, e un'Italia dotata di un certo benessere economico ma poco sensibile a chi appare diverso per costumi, lingua, modi di vivere.

Ana, difatti, sperimenta dolorosamente in prima persona la sensazione di non poter aver reali scambi con chi la circonda:

Che dici tu, signora? Lo so. Non tieni tempo per ascoltare. Parliamo dopo, mi dici. Fai sempre così.  
E io continuo a parlare sola. Persino i rospi del mio paese conta tristezza sua nella notte e tutta la gente sente, ma qui non mi sente nessuno (ivi: 31).

Inoltre, Ana non vede pienamente riconosciuti né il suo tentativo (seppure imperfetto, com'è naturale che sia) di comunicare né, tantomeno, la sua identità, a partire dalla corretta pronuncia del nome, scelto con estrema cura da sua madre, che l'ha affidata a Gesù Cristo, in quanto Ana non ha mai avuto un padre.

Ma tu mi chiama con campanello e non con voce e io voglio persone che parla con me, che ride e dice il mio nome con bocca chiusa, con suono che esce dal naso, senza bisogno di pensare se ha lettere doppie. Se le mie parole tengono un ritmo, e se tu capisci il ritmo, perché non posso sbagliare le parole?  
Qui non so parlare il nome mio. Quando dico Ana de Jesus le persone mi corregge e dice un altro nome che non è il mio. Ana diventa Anna, Jesus diventa Gesù. Jesus, però, suona bagnado e dolce come quando il vento tocca l'acqua del mare del mio paese. E poi, mia madre mi ha sempre chiamato Ana (ivi: 33).

Il sofferto resoconto del percorso di incontro/scontro con la cultura e la lingua italiana destinato alla datrice di lavoro italiana non è un semplice sfogo di Ana, come si scopre nell'ultima riga del racconto, ma racchiude una decisione irrevocabile: «Io ti racconto queste cose perché tu capisce che io non trovo bene qui, signora. Io torno» (ivi: 34).

Tanto in questo brano quanto nel precedente traspaiono pienamente la *saudade* di Ana e la solitudine di chi ha la sensazione di non riuscire a integrarsi anche per ragioni linguistiche, resa ancora più acuta dalla sensazione di mancato riconoscimento a livello sociale già a partire dall'appellativo scelto per rivolgersi a lei nell'ambiente di inserimento. La scorretta pronuncia del nome proprio, l'adattamento di questo in un altro (come nel caso Ana/Anna) o, ancor di più, il rifiuto dell'originario nome proprio da parte della comunità ospitante e l'imposizione di uno nuovo sono fenomeni senza dubbio noti a un

gran numero di persone con *background* migratorio, con le implicazioni che ne conseguono (Nitti, 2021).

Come si evince dagli stralci citati, *Ana de Jesus* è interamente composto in portuliano. Se, da un lato, questo testimonia nitidamente l'attaccamento di Ana al suo passato e la sua conflittualità con il presente in Italia, dall'altro lato è espressione di una libertà linguistica che rivendica in modo schietto e fiero il prezioso diritto all'errore («Se le mie parole tengono un ritmo, e se tu capisci il ritmo, perché non posso sbagliare le parole?»). La stessa de Caldas Brito (Bregola, 2002), interrogata durante una conferenza stampa a proposito delle ragioni della difesa della sua «grammatica meticciasca» (tipica delle scritture migranti) contro le pressioni regolamentatorie dell'*editing* editoriale, ha dichiarato:

Linguisticamente non voglio essere una scrittrice "ben educata". La grammatica non può essere una madre castrante che mi dà regole invalicabili di buon comportamento letterario. Vorrei scrivere bene in italiano senza tradire la mia mente lusofonica<sup>8</sup>.

La sensazione di tradimento serpeggia, invece, fin dalle prime battute del brevissimo racconto *Linea B* (2002), tratto dall'antologia di scrittori e scrittrici migranti *Parole di sabbia*. Nel testo l'annuncio delle fermate dell'omonima linea della metropolitana di Roma si alterna ai pensieri (riportati in prima persona) dell'anonima protagonista, verosimilmente proveniente da un'area tropicale o subtropicale, come lasciano intendere i riferimenti al mango e frutto della *goiaba* (ossia la guava). La lingua italiana – che lei adopera ogni giorno per vivere e lavorare in Italia – è «vuot[a] di ricordi»; pertanto, come lei stessa afferma, «Parlo con la gente, senza toccare le parole di dentro». Quelle della sua lingua madre sono invece sepolte in lei, come «un cimitero», per poi infine prorompere, scatenate, nel silenzio («di notte cantano come cicale, parole impazzite che odorano di mango»). La connessione con le sue radici linguistiche sembra esser incostante ma travolgente, lasciandola come sospesa fra due rive, lacerata dall'incomunicabilità e dal mancato, profondo contatto con sé stessa:

In quale regione di me si nasconde quello che penso e non so dire? La lingua natale è una barca che porta i pensieri. Spinti dalla corrente i pensieri arrivano senza sforzo all'altro lato del fiume.

Il tragitto in treno si intreccia così alla riflessione sul proprio percorso linguistico – un cammino che la donna interpreta soprattutto alla luce della perdita della sua ricca voce nella lingua materna. Poiché «[l]e parole che ho lasciato erano per me lunghe braccia con cui toccavo l'orizzonte», la protagonista si sente ora priva di una vera presa sulla realtà; solo grazie all'inaspettato prorompere della melodia di una fisarmonica nel vagone, la straniera, cullata dal linguaggio muto universale della musica, finalmente sorride. Una volta conclusosi il motivo, ritorna subito fra i suoi pensieri, stringendo a sé la consapevolezza che «[l]e parole non nascono in fretta come i paesaggi sfrecciati dai finestrini della metro. Per penetrare nel tessuto dell'anima, esigono molto tempo».

In una manciata di righe de Caldas Brito tratteggia un'amara autobiografia linguistica; come lei stessa ha commentato nel suo manuale di scrittura creativa *Viviscrivi* (2008: 64), il racconto potrebbe intitolarsi *Lingua B* perché, per la protagonista, l'italiano è ancora una lingua di serie B. Il racconto esprime bene il senso di lacerazione e di impotenza legato all'abbandono per motivi contingenti del proprio idioma materno a favore di un altro

<sup>8</sup> L'argomento è toccato, seppur rapidamente, anche in Cartago, Fabbri (2019).

usato per lo più per meri scopi utilitaristici, e che non presenta ancora referenti affettivi significativi.

Ulteriori riflessioni sul rapporto fra la lingua madre e quella d'adozione esposte finora sono condotte da de Caldas Brito in *Vivissimi*, nel quale significativamente un'apposita sezione di questo è dedicata a coloro che vogliono cimentarsi nella scrittura in una lingua non materna.

Lasciandosi spesso ispirare da testimonianze letterarie (compresi i già citati racconti *Ana de Jesus* e *Linea B*), l'autrice si sofferma su ciò che può incidere sul rapporto fra un aspirante scrivente straniero e l'italiano. Innanzitutto, de Caldas Brito (2008: 63) illustra gli ostacoli che questo può incontrare:

Se scrivi in una lingua non tua [...] all'inizio esisterà un conflitto tra le parole della tua lingua di origine (depositarie di antiche emozioni e ricordi) e quelle della nuova lingua (parole sprovviste di un coinvolgimento personale). A poco a poco, queste dissonanze finiscono per essere armonizzate.

[...] La nuova lingua all'inizio è un ostacolo alla creatività ma, come ogni ostacolo, può trasformarsi in un'opportunità. Le difficoltà linguistiche finiscono per offrirti delle occasioni di creatività. [...]

Che cosa sono le parole italiane per una persona straniera appena arrivata in Italia? Sono suoni, senza significato. Ma se tu, dopo aver acquistato la padronanza della nuova lingua, esplori questi suoni, se tu approfondisci le sensazioni che i suoni ti avevano prima svegliato, se tu unisci suoni diversi e inventi delle parole per il tuo racconto, tu stai già trasformando l'ostacolo in un'opportunità.

In queste righe la scrittrice esorta chi legge non soltanto a risignificare la lingua italiana, ma a trasformarla in uno strumento per intessere un nuovo senso di appartenenza e forgiare un proprio idioletto creativo.

In secondo luogo, de Caldas Brito sollecita le persone straniere a trasporre per iscritto le loro esperienze: non solo il tema della migrazione costituisce uno degli archetipi letterari più diffusi ma, al tempo stesso, è in grado di generare una visione alternativa e arricchente della realtà – sfruttabile, naturalmente, anche a livello testuale:

Chi vive in un paese nuovo, coglie degli aspetti che sfuggono a chi vi ha sempre vissuto, è come un bambino capace di guardare con stupore quello che agli indigeni non sorprende più. Il punto di vista nell'osservare l'Italia sarà diverso da quello di un italiano.

[...] Pensa a come saranno interessanti le promesse [sic] del tuo racconto. (ivi: 65)

Ciò è ancora più evidente in caso l'autore o l'autrice decidano di narrare la loro storia:

Se hai scelto di scrivere un racconto autobiografico, dovrai raccontare la tua vita che sembrava dover scorrere fra le pareti domestiche di una patria, e che invece è stata scossa, subendo un forte cambiamento. Quante trame classiche si basano proprio sulle esperienze che hai avuto tu! (*ibidem*)

Tali riflessioni in *Vivissimi* terminano e culminano con un'esortazione al mettersi in gioco e impugnare la penna. Si potrebbe, però, a ben ragione affermare che è, in realtà, una parte consistente dell'intera produzione letteraria e saggistica di de Caldas Brito – e non solo una manciata di pagine all'interno di un manuale di scrittura – a spiegare la

rilevanza emotiva e artistica attribuita all'idioletto, al vissuto e al presente dei e delle migranti, motivandoli a trovare una propria, unica voce.

### 3. PROPOSTE DIDATTICHE E CONCLUSIONI

Sebbene finora, a quanto è stato possibile appurare, la produzione di de Caldas Brito non appaia di frequente adoperata o analizzata nella prospettiva dell'insegnamento dell'italiano L2/LS (con la lodevole eccezione di Golfetto, 2010), i testi indagati in questo lavoro – adeguatamente contestualizzati – possono esser utilizzati nella classe di italiano in modo proficuo anche a partire da livelli elementari. Naturalmente, come enfatizza Stefania Cavagnoli (2021: 51), «in ogni contesto didattico le modalità [autobiografiche] vanno accordate con le competenze e le esigenze del gruppo di riferimento».

A partire dalla lettura di *Ana de Jesus* o di *Linea B*, muovendosi nel solco della riflessione sul rapporto esistenza/lingua e ipotizzando una classe di apprendenti di italiano L2 costituita da giovani adulti e adulti (ossia il campione per molti versi più simile ai personaggi descritti nei racconti della Nostra), si possono ipotizzare numerose attività.

Per il livello A si può proporre alla classe la scrittura di un dialogo o un monologo immaginario (min. A1) o di brevi racconti (min. A2), in cui i protagonisti o le protagoniste raccontano il loro rapporto con la lingua materna e/o con la lingua del Paese ospitante; oppure la stesura (guidata) di una breve autobiografia linguistica (min. A1 pieno-A2) non necessariamente dagli intenti letterari, anche sulla scorta di quanto suggerito in *Viviscrivi*<sup>9</sup>. *Ana de Jesus* e *Linea B* possono fornire stimolanti spunti per dibattiti di natura interculturale, per esempio sulla percezione delle diverse lingue, sulle aspettative sorte negli studenti prima di trasferirsi in Italia e sulle loro impressioni una volta qui giunti, ecc. (min. A2/B1 in su).

In classi di livello B1-B2 può invece trovar spazio un'attività di intervista immaginaria ad Ana de Jesus, nella quale in primo luogo viene richiesto di reperire nell'omonimo racconto i dati salienti sulla donna (es. biografia, sentimenti verso l'Italia, rapporto con la lingua, difficoltà, legame con il Brasile) per crearne poi, tramite il *cooperative learning*, una sorta di carta d'identità della donna. Dopo un *brainstorming* collettivo sui temi da affrontare (vita in Brasile, esperienza migratoria, difficoltà linguistiche, *saudade*, ecc.), gli studenti lavorano a coppie per formulare l'intervista. La sequenza didattica si conclude con una fase di restituzione in cui si condividono i lavori e si riflette sugli aspetti del personaggio emersi.

Per studenti di livello avanzato (C1-C2), è possibile ipotizzare un'attività di analisi linguistica del portuliano volta a sviluppare la competenza metalinguistica e la consapevolezza del valore espressivo dell'errore negli apprendenti. Innanzitutto, gli studenti, divisi in piccoli gruppi, sono invitati a individuare nel testo le caratteristiche linguistiche peculiari del portuliano (es. mancanza del congiuntivo, scempiamento delle doppie, ecc.), per poi provare a comprendere con la guida del docente, nel caso in classe non ci siano parlanti di lingua portoghese, i meccanismi che generano tali commistioni linguistiche. Successivamente, gli studenti sono invitati a interrogarsi sul valore espressivo dei cosiddetti "errori", a partire dalla provocatoria domanda di Ana («Se le mie parole tengono un ritmo, e se tu capisci il ritmo, perché non posso sbagliare le parole?»). In tal modo, gli apprendenti sono stimolati a discutere sulla funzione stilistica ed emotiva delle deviazioni dalla norma e sul loro ruolo nel processo di costruzione identitaria dei parlanti.

<sup>9</sup> Va da sé che, avendo a che fare con temi e materiali spesso molto delicati, in tali frangenti il/la docente dovrebbe dimostrare una particolare sensibilità interculturale sia sul piano umano che professionale.

L'attività si conclude con un laboratorio di riscrittura: gli studenti/le studentesse selezionano un breve estratto del testo e lo riscrivono in italiano standard e in una versione che mescoli creativamente la propria L1 con quella italiana. Sarebbe utile far seguire il tutto da una riflessione condivisa sulle differenze espressive e sull'impatto emotivo delle diverse versioni.

In conclusione, adoperare i testi autobiografici di carattere linguistico di de Caldas Brito nella didattica dell'italiano L2 può rivelarsi proficuo. Il loro merito principale risiede nella capacità di coinvolgimento che sono in grado di generare, mostrando la ricchezza umana e culturale che si cela dietro un percorso linguistico articolato, a cui la Nostra attinge profusamente. Essi sono portavoce, infine, di una delle lezioni più importanti che l'opera della scrittrice sa trasmettere:

Se apriamo lo Zanichelli troviamo, sulla voce “migrare”: “abbandonare il proprio luogo d'origine per stabilirsi altrove”. Una volta, il termine si riferiva solo agli uccelli. Oggi, i migranti sono esseri umani spesso costretti [...] a lasciare il loro paese per vivere da un'altra parte. [...] Lo scrittore migrante sarà quello che abbandonerà il proprio luogo di origine, come gli uccelli, per vivere altrove. Con due grandi differenze: gli uccelli ritornano al posto da dove hanno migrato; raramente, gli esseri umani. Gli uccelli mantengono le proprie ali nel paese di arrivo, ma gli scrittori migranti devono acquisire nuove ali. E le ali degli scrittori migranti sono le loro parole, sono la loro lingua. [...] Con la scrittura, il migrante darà un senso alla sua partenza e un senso al suo arrivo. La scrittura e il senso. O sarebbe più giusto dire: la scrittura è il senso? (de Caldas Brito, 2022)

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bregola D. (2002), *Editing* [trascrizione degli interventi di scrittori e scrittrici migranti nella conferenza stampa online del convegno *Culture della migrazione e scrittori migranti*, tenutosi a Ferrara nel 2002]: <http://ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/conferenzaonline.htm>.
- Camilotti S. (2010), “Sull'esilio. Intrecci di vita e scrittura in autori e autrici dell'oggi”, in *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 12, pp. 67-85.
- Camilotti S. (2011), “Writing from and on the border. Christiana de Caldas Brito's narratives”, in *Dimensões*, 26, pp. 76-88.
- Cartago G., Fabbri F. (2019), “Parole, storie e suoni nell'italiano senza frontiere - 1. Da migra(n)ti a transculturali a Ø”, in *Treccani Magazine*: [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/percorsi/percorsi\\_198.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_198.html).
- Cavagnoli S. (2014), “L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in Emotion*, Photo City, Napoli, pp. 179-188.
- Cavagnoli S. (2021), “L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: i/le docenti”, in Gatti M. C., Gilardoni S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti: dall'università alla scuola: in memoria di Cristina Bosisio*, Officinaventuno, Bologna-Milano, pp. 47-60:

- <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA12/005Cavagnoli.pdf>.
- Collina C. (2002), “Siamo tutti migranti”, in *Leggere donna*, 98:  
<http://ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/intervistabrito.htm>.
- De Caldas Brito C. (1998), *Amanda Olinda Azzurra e le altre*, Lilith, Roma.
- De Caldas Brito C. (2002a), “La scrittura e il senso”, in Calabrese M., Peverati C., Trabucco P. (a cura di), *Culture della migrazione e scrittori migranti: primo convegno nazionale*, Ferrara 19-20 aprile 2002: atti del Convegno, Comune di Ferrara, Ferrara:  
<http://ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/attichristiana.htm>.
- De Caldas Brito C. (2002b), “Linea B”, in Argento F., Melandri A., Trabucco P. (a cura di), *Parole di sabbia*, Edizione il Grappolo, S. Eustachio di Mercato S. Severino, pp. 28-29.
- De Caldas Brito C. (2009), “Le donne dei miei racconti”, in Camilotti S. (a cura di), *Roba da donne. Emancipazione e scrittura nei percorsi di autrici dal mondo*, Mangrovie Edizioni, Roma, pp. 211-251.
- De Caldas Brito C. (2012), “L’avventura dell’incontro”, in AA.VV., *Così vicine, così lontane. Una ricerca sui bisogni e i consumi culturali delle cittadine straniere*, Sinnos, Roma, pp. 33-38.
- Emanuele L. (2023a), “Christiana de Caldas Brito: tra ironia e *saudade*”, in Ead., *Letteratura migrante in Italia*, Oligo Editore, Mantova, pp. 107-135.
- Emanuele L. (2023b), “La letteratura transculturale italoфона: un caso di studio”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 344-351:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21954>.
- Favaro G. (2020), “Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 317-322:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14993>.
- Ferroni R. (2022), “L’approccio autobiografico nell’educazione di immigrati d’italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi on line”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 330-352:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19618>.
- Golfetto D. (2010), “Didattizzazione di un brano di letteratura migrante”, in *Lingua Nostra, e Oltre*, III, 3, pp. 103-106.
- 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>.
- Nitti P. (2021), “«Mi chiamo Ana, cioè Anna». Un’indagine sugli effetti del prestigio linguistico rispetto ai nomi dei migranti stranieri in Italia”, in *Forum Italicum*, 55, 3, pp. 898-914.
- Polga G. (2019), “Tracce di portuliano nella letteratura italiana della migrazione”, in *Italian Canadiana*, 33, pp. 261-276.
- Ricorda R. (2013), “Scrittrici della migrazione in Italia”, in Serafin S. (a cura di), *Oltreoceano. Donne al caleidoscopio. La riscrittura dell’identità femminile nei testi dell’emigrazione tra l’Italia, le Americhe e l’Australia*, 7, Forum, Udine, pp. 23-31.
- Sabelli S. (2013), “I corpi e le voci delle ‘altre’: genere e migrazioni in Christiana de Caldas Brito e Fernanda Farias de Albuquerque”, in Durst M., Sabelli S. (a cura di), *Questioni di genere: tra vecchi e nuovi pregiudizi e nuove o presunte libertà*, ETS, Pisa, pp. 185-208.
- Salvadori E., Blondeau N., Polimeni G. (a cura di) (2020), “Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15223>.

Sciortino G. (2015), “Scritture migranti: il caso degli autori lusofoni in Italia (seconda parte)”, in *El Ghibli*: <http://www.el-ghibli.org/scritture-migranti-il-caso-degli-autori-lusofoni-in-italia-seconda-parte/>.

Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.

