



## L'italiano in Brasile: lingua, italianità e processi di identificazione

Ana Maria Chiarini

**ABSTRACT:** L'obiettivo del presente lavoro è evidenziare la sovrapposizione tra processi di apprendimento di una lingua straniera e processi di identificazione, specificamente nel caso della lingua italiana in Brasile. I dati ottenuti nel corso di un master in Antropologia e di un dottorato in Linguistica Applicata saranno utilizzati con l'intenzione di difendere sia la lingua/simbolo di identità sia il desiderio di celebrare la partecipazione ad una comunità reale o immaginaria come dimensioni da prendere in considerazione nella questione della lingua italiana parlata fuori Italia.

**PAROLE CHIAVE:** lingua italiana in Brasile; identità.

In tutti gli studi che trattano della questione della identità nel campo della Linguistica Applicata è comune l'idea che nell'interagire nel mondo e dentro l'aula, nello stabilire rapporti e scambiare informazioni con l'Altro – che può essere l'allievo, l'insegnante o il parlante nativo della lingua – costruiamo significati e ci costruiamo come soggetti. Così, mentre organizziamo e riorganizziamo significati, sempre in rapporto all'alterità, ci costituiamo come individui, come partecipi di una comunità o come apprendenti.

A partire dall'ottica della psicanalisi, quando si presenta un nuovo codice all'individuo, ossia, nel contatto con la L2, avviene *lo spostamento del reale e della lingua*<sup>1</sup> (Revuz, 1998:223) e la rivelazione dell'arbitrarietà del segno linguistico. Questa rottura tra le parole e le cose si configura come una scoperta e lascia una impronta incancellabile sui processi interni di identificazione del soggetto. L'io che risulta da questa scoperta – l'io della L2 – non corrisponde all'io della L1, che, probabilmem-

1. Le citazioni sono state tradotte dall'autrice del presente saggio.

te, a sua volta, è pur colpito dalla fine della illusione iniziale della corrispondenza diretta tra il segno e il suo referente. In base a ciò, l'incontro con una seconda lingua può essere vissuto in diversi modi: *come una perdita (addirittura come una perdita di identità), come una operazione salutare di rinnovamento e di relativizzazione della lingua materna, o anche come la scoperta ubriacante di uno spazio di libertà* (Revuz, 1998:224).

Benché l'approccio psicanalitico non sia quello prevalente nei miei studi, questo tipo di analisi suggerisce tematiche importanti che, in linea di massima, fino a pochi anni fa hanno meritato scarsa attenzione. La possibilità di considerare la lingua non solo come uno strumento per la comunicazione ci permette di evidenziare i processi d'identificazione coinvolti nel contatto apparentemente neutro tra la L2 e l'allievo oppure tra la L2 e l'utente. Rafforza l'idea che non si impara una lingua soltanto per "fare cose con le parole" o per comunicare, ma piuttosto per essere soggetti mobili, con progetti riguardo alla propria soggettività, partecipi di numerose comunità, storicamente significative e in cambiamento costante.

Peirce (1995), già nel campo della Linguistica Applicata, ha svolto una ricerca con donne immigrate in Canada, principianti di inglese come L2, e ha concluso che la *performance* individuale e l'efficacia dell'apprendimento riguardano questioni in genere sottovalutate dai teorici della Acquisizione di Seconda Lingua. La linguista afferma che lo studente viene definito tradizionalmente come motivato o demotivato, estroverso o introverso, senza che siano considerate però la sua identità sociale complessiva e i rapporti di potere collegati al suo rapporto con la L2. La motivazione è vista soltanto come una proprietà o caratteristica di chi si propone di imparare.

Tramite quelle donne immigrate, ci si accorge che la lingua non funziona come un semplice bersaglio, fisso e astorico, colpito o no dallo studente. Infatti, da questo bersaglio partono frecce: le numerose rappresentazioni collettive o individuali che circondano la L2, la nazione dov'è parlata e il parlante nativo. Tali frecce colpiscono lo studente, rendendolo sensibile, intimidendolo, stimolandolo all'azione o offrendogli l'opportunità di esercitare un modo alternativo di essere.

Ibrahim (1999), seguendo i passi di Peirce (1995), raccoglie testimonianze di

giovani africani immigrati da poco negli Stati Uniti che hanno deciso di imparare il *Black English*. Il linguista rileva che non è una coincidenza che questi giovani vogliano conoscere questa varietà della lingua inglese. Anzi, nel momento in cui si inseriscono nella nuova società, penetrano in uno spazio discorsivo in cui *sono già costruiti, immaginati, localizzati e pertanto trattati dai discorsi egemoni e dai gruppi dominanti come neri* (1999:353). Di fronte alla nuova vita presentatagli dall'immigrazione, la voglia di imparare *Black English*, di giocare a pallacanestro e di avere contatto con un certo tipo di musica traducono il *desiderio del giovane di appartenere a un luogo, a una politica, a una memoria, a una storia e, di conseguenza, a una rappresentazione* (1999:353). Ibrahim (1999:366) dichiara che *imparare è investire in ciò che ha un significato personale o particolare per quello che siamo o che vogliamo essere*.

Balboni (1994), a sua volta, osserva che insegnare una lingua a partire da un approccio educativo, e non soltanto strumentale, implica, oltre alla soddisfazione di obiettivi immediati, la ricerca di mete educative a lungo termine: la *culturizzazione*, la *socializzazione* e l'*autopromozione*. Quanto alla *culturizzazione*, la relazione *Io e il Mondo* (Balboni, 1944:32) prevale. All'apprendimento dei propri valori culturali si aggiungono l'interesse nei confronti delle altre culture e la tolleranza che ne risulta. In quello che riguarda la *socializzazione*, la relazione predominante è *Io e Te* (Balboni, 1994:33). Qui la lingua esercita il ruolo di protagonista della interazione. Nell'ambito della *autopromozione*, invece, è l'*Io* che conta, e da questa prospettiva si possono rafforzare le idee di Ibrahim (1999), già citate. Il linguista italiano rileva che ogni individuo cerca una L2 con la finalità di sviluppare un *progetto di sé* (Balboni, 1994:33). Si tratta di fidarsi di una competenza abbastanza solida che favorisca la realizzazione di questo progetto dello studente, un progetto che è vario e può rimandare a Dante e alla letteratura, al commercio con l'Italia o al turismo.

Insomma, attraverso l'apprendimento di una L2 siamo in grado di riscrivere la nostra storia: possiamo provare un'altra identificazione, esercitare un'altra identità, diversa dalla nostra. Emilia, una delle insegnanti intervistate per la mia ricerca di dottorato, insegna francese e italiano da circa trent'anni e ammette di comportarsi

diversamente nelle lezioni di francese e di italiano. Mentre nelle lezioni di francese è più riservata, nelle lezioni di italiano parla ad alta voce, ride, racconta barzellette e persino la sua voce cambia. Silvia, un'altra intervistata, afferma:

*A voz modifica, né. A minha voz quando eu tô falando italiano ela fica bem diferente. Eu sou outra pessoa. É um personagem. É interessante. É um personagem que você assume. Você se caracteriza. E eu já sinto essa resposta dos alunos, sabe. Eles já esperam isso: o gesticular, o brincar, né, o chamar atenção.*

Un discorso analogo si può fare per quello che riguarda tutta l'energia consumata nella imitazione della pronuncia esatta e nella intonazione giusta della L2, sforzi che rivelano il desiderio di essere un altro, anche se per un attimo. In questo senso, Kramsch (1994:239) si occupa dell'utilizzo di testi autentici nell'apprendimento di lingua straniera e mette in evidenza il piacere particolare esistente nella invasione di territori linguistici e culturali altrui:

Questo piacere assomiglia a quello delle spie e degli attori: bisbigliare una conversazione, capire un messaggio che non ci era indirizzato, utilizzare una lingua che non sia capita dagli altri, farsi passare per parlanti di madrelingua, perdersi in mezzo alla folla, fingendo di essere un altro. Tutti questi piaceri elementari costituiscono la maggior parte del divertimento che ricaviamo quando leggiamo o guardiamo materiali non-pedagogici.

Per quanto riguarda il legame proposto dal titolo di questo articolo – lingua e processi di identificazione – per me è evidente che questa discussione mette in risalto sia una dimensione rilevante oggigiorno per il campo della Linguistica Applicata nel suo insieme, sia una dimensione fondamentale per la comprensione dell'area specifica dell'italiano come L2.

Le testimonianze di tredici laureandi in Lettere, indirizzo Lingua Italiana, della Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasile) e di diciannove professori della maggiore scuola di italiano della medesima città, raccolte nel 2000 per la mia ricerca di dottorato (Chiarini, 2002), riecheggiano le testimonianze degli immigrati e dei discendenti della città di San Paolo, riunite per un'altra ricerca dell'inizio degli anni '90 (Chiarini, 1992). In tutte e due le occasioni, ho ascoltato

storie e sogni su una terra mitica denominata Italia che mi consentono di affermare che i motivi per cui si studia l'italiano vanno oltre l'uso pragmatico di un codice linguistico.

Bisogna tener presente che nell'investire nell'apprendimento e nell'insegnamento, si investe nella nostra propria identità, si apprende per essere soggetti e per celebrare la partecipazione ad una comunità nella quale ci inseriamo o pretendiamo di inserirci. La sovrapposizione tra alcune conclusioni dei due diversi studi – quello che ho realizzato nel campo della Antropologia e quello del mio dottorato in Linguistica Applicata – secondo me, è indicativa della sovrapposizione tra processi di identificazione e apprendimento della lingua.

Nella ricerca sull'identità italiana nella città di San Paolo sono state individuate, nel lavoro di campo e nella ricerca bibliografica, tre nozioni di italianità esistenti in Brasile. La *prima nozione*, legata all'Italia della grande emigrazione di fine Ottocento, corrisponde a un italiano bonaccione, semplice e lavoratore indefesso. La *seconda nozione* corrisponde a un italiano dotato di una cultura millenaria e sensibilità artistica, compatriota di Dante e Leonardo. L'Italia del Rinascimento e delle glorie del passato è il termine di riferimento. La *terza nozione* viene affermandosi dagli anni '80, a cominciare da una sfera istituzionale, associando l'individuo italiano ad uno stile europeo e la penisola agli altri paesi membri della Comunità Europea.

È interessante osservare che le caratterizzazioni della lingua italiana come *lingua di cultura, lingua delle comunità all'estero e lingua del mondo del lavoro, del commercio e della moda*, individuate nella ricerca di Baldelli (1987), possono essere chiaramente correlate a tali nozioni. La lingua di cultura e la lingua delle comunità all'estero si riferiscono alla prima e alla seconda nozione. La lingua del mondo del lavoro, del commercio e della moda interagisce con un cittadino cosmopolita, che corrisponde alla terza nozione di italianità, e con un'Italia fiera di essere uno dei paesi del G7. Inoltre, anche le sette rappresentazioni della lingua italiana percepite nei discorsi degli insegnanti e studenti intervistati (Chiarini, 2002) – lingua bella, lingua di cultura, lingua dell'Italia, lingua gestuale, lingua romantica, lingua del piacere e lingua del lavoro – si articolano con le tre nozioni identitarie.

In questo senso, come ci ricorda Lombardi (2002):

In fondo, tutto questo è elemento della costruzione o ricostruzione dell'identità nazionale brasiliana, attratta come una calamita dal sistema nordamericano, ma in cerca di un contrappeso culturale, economico o politico nel Mercosud o nell'Europa. [...] Il processo di acquisizione della lingua straniera, pertanto, diviene uno strumento per emergere culturalmente, a prescindere dall'origine etnica, per affermare una nuova maniera di vedersi e di agire.

Detto questo, possiamo concludere che se la lingua prodotta in tali contesti – l'italiano parlato in Brasile – non è esattamente quella varietà privilegiata dai formalisti, ciò è dovuto al fatto che l'idea di comunità discorsiva italiana reale e contemporanea (se questa unità esiste davvero) tiene conto solo di una tra le varie comunità discorsive che si pongono come meta degli utenti della lingua e che stanno in gioco in questi processi di identificazione.

Maher (1996) sostiene che i professori indios dell'Acre (Brasile) affermano la loro indianità parlando portoghese, però in un processo di appropriazione "antropofagica" (1996:37) della lingua portoghese, caricandola di modalità discorsive indigene. La linguista mostra come gli indios assumono a volte una identità pan-etnica indigena, a volte l'identità relativa alla propria etnia specifica, oltre ad una identità brasiliana, a seconda del contesto politico. Strategicamente, aprono il proprio repertorio linguistico, investendo nell'apprendimento, non solo per comunicare, ma piuttosto per affermare i loro vincoli di appartenenza a queste comunità.

Ai nostri "indios" – italiani del Brasile, discendenti di italiani e studenti senza alcun legame familiare con l'Italia – succede quasi lo stesso. Forse, le varietà di lingua parlate in Brasile – lingua etnica, italiano pidginizzato o interlingua – corrispondono più ad un oggetto di estremo interesse per la curiosità di un antropologo che non ad un *output* degno di ammirazione da parte dei linguisti. Ma dobbiamo, chissà, accettare l'idea che per sviluppare uno dei "progetti di sé" comuni al nostro pubblico sia sufficiente una lingua assomigliante a quella dei personaggi italiani di alcune *telenovelas* brasiliane: una lingua/simbolo, un elemento di affermazione o di desiderio di una identità piuttosto che un codice linguistico che segue la norma ed è utile per la comunicazione.

Questo fatto non dovrebbe, a mio avviso, essere motivo di frustrazione o pessimismo da parte nostra, insegnanti di italiano, ma uno stimolo per continuare il nostro lavoro. Se mettiamo in conto che lo studente, oltre a studiare, o che l'apprendente, oltre ad apprendere, lavora in classe per trasformarsi, per fingere o per provare nuove identità, il nostro sforzo si intensifica, caricandosi di conseguenze e diventa ancora più necessario.

A titolo di conclusione di quanto detto, vorrei sottolineare che l'intenzione di questo articolo è stata quella di aggiungere un altro aspetto – oltre a quello strettamente linguistico – alla discussione sulla lingua italiana parlata in Brasile e fuori Italia. La citazione di Morgan (1995-1996:11), insegnante di inglese, in riferimento a un tema simile, riassume perfettamente l'aspetto che mi proponevo di evidenziare e che mi piacerebbe non fosse dimenticato nella nostra pratica: *La lingua è usata per mettere la gente al loro posto, la gente usa la lingua per cambiare il posto in cui è stata messa.*

*RESUMO: O objetivo do presente trabalho é evidenciar a sobreposição entre processos de aprendizagem de uma língua estrangeira e processos de identificação, centrando o foco especificamente sobre o caso da língua italiana no Brasil. Dados obtidos com base em uma pesquisa de mestrado em Antropologia e em uma pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada são utilizados para defender a língua/símbolo de identidade e o desejo de celebrar a participação numa comunidade real ou imaginária como dimensões importantes a serem consideradas na questão da língua italiana falada fora da Itália.*

*PALAVRAS-CHAVE: língua italiana no Brasil; identidade.*

## Bibliografia citata e consultata

- BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore & Università per Stranieri di Siena, 1994.
- BALDELLI, I. *La lingua italiana nel mondo: indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987.
- CHIARINI, A. M. *Imigrantes e italianos all'estero: os diferentes caminhos da italianidade em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 1992.

- CHIARINI, A. M. *Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, UFMG, 2002.
- IBRAHIM, A. "Becoming black: rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning." *Tesol Quarterly*, v.33, n.3, Autumn 1999.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1994.
- LOMBARDI, A. Dal Brasile - *In.It*, anno 2, n.3. Disponível na Internet. <http://www.initonline.it/n5.index.htm> em 19.09.2004.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.
- PEIRCE, B. N. "Social identity, investment and language learning." *Tesol Quarterly*, v.29, n.1, Spring 1995.
- REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio." In SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.