

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**Dottorato di Ricerca in
TRADUZIONE, INTERPRETAZIONE E
INTERCULTURALITÀ**

Ciclo XXV

Settore Concorsuale di afferenza: 10/G1

Settore Scientifico-disciplinare: L-LIN/09

**L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA PORTOGHESE
NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE**

Presentata da LIVIA ASSUNÇÃO CECILIO

Coordinatore

Relatore

Prof. Felix San Vicente Santiago

Prof. Daniela Zorzi

Esame finale anno 2013

RIASSUNTO

Cecilio, Livia Assunção; Zorzi, Daniela (Relatrice). **L’Insegnamento della Lingua Portoghese nelle Università Italiane**. Forlì, 2013. 246p. Tesi di Dottorato – Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Il presente lavoro si prefigge di descrivere e analizzare la realtà dell’insegnamento della lingua portoghese nelle università italiane, con particolare attenzione alla presentazione della varietà brasiliana, nel quadro dell’educazione linguistico-culturale in senso lato. Per poter cogliere l’insieme interrelato di fattori che compongono il processo di insegnamento/apprendimento in questa specifica situazione, la ricerca si sviluppa in tre ambiti: i) riflessione sulle varietà della lingua portoghese, basata sugli studi attuali in ambito linguistico e sociolinguistico relativi all’area lusofona, mettendo a fuoco il portoghese brasiliano; ii) ricognizione dell’attuale stato dell’insegnamento del portoghese all’interno degli atenei italiani, attuata tramite una ricerca quantitativa basata su un questionario online; iii) indagine qualitativa sulle pratiche didattiche, in presenza e online, basate rispettivamente sull’analisi dei materiali didattici in uso negli atenei e sull’analisi culturale e linguistica delle interazioni fra studenti in teletandem. L’analisi dei dati ha permesso di tracciare un quadro rappresentativo dell’insegnamento del portoghese nel contesto accademico nonché di delineare percorsi formativi integrativi alle lezioni tradizionali, che mettano in evidenza lo stretto legame fra lingua e cultura, e quindi per meglio contestualizzare l’apprendimento della lingua e della cultura brasiliana in Italia.

Parole chiavi: Portoghese brasiliano, Didattica accademica delle lingue straniere, Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione.

Abstract

Cecilio, Livia Assunção; Zorzi, Daniela (Advisor). **Teaching Portuguese Language in Italian Universities**. Forlì, 2013. 246p. PhD Dissertation – Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

This thesis describes and analyses the teaching of Portuguese in Italian universities, paying particular attention to the Brazilian variety. In order to capture the inter-related set of factors composing the teaching/learning process in these particular settings, our research takes three main angles: i) a reflection on the geographical varieties of Portuguese, in particular Brazilian, on the basis of contemporary linguistic and sociolinguistic studies in this area; ii) a survey of the current state of teaching of Portuguese in Italian universities, with quantitative analysis of the results of an online questionnaire; iii) a qualitative account of teaching practices, both face-to-face and online, based respectively on the linguistic and cultural analysis of teaching materials used in universities, and on that of interactions between students working in teletandem. Our work has allowed us to trace a representative picture of the teaching of Portuguese in academia, and to show how online activities can complement traditional teaching, emphasising the links between language and culture and thereby contextualising the learning of the language and culture of Brazil.

Key words: Brazilian Portuguese, Academic foreign language teaching, Computer Assisted Language Learning.

Indice

Introduzione	5
1. Qualche considerazione sull'“unità” della lingua portoghese	13
1.1. L'universo lusofono	13
1.2. Origini del portoghese brasiliano	21
1.3. La questione linguistica del Brasile	25
1.4. Portoghese o Brasiliano? Appunti per una descrizione del portoghese brasiliano	30
1.5. Commenti finali	41
2. Il portoghese nel contesto accademico italiano	43
2.1. Metodologia della ricerca	44
2.2. Il questionario	47
2.3. Le fasi dell'indagine	47
2.3.1. Indagine preliminare	48
2.3.2. Costruzione del questionario	51
2.3.3. Somministrazione	53
2.3.4. Il campione di riferimento	54
2.4. Analisi dei risultati	56
2.4.1. Profilo sociolinguistico dei docenti	56
2.4.2. Aspetti istituzionali del portoghese in Italia	68
2.4.3. Contenuti di insegnamento e articolazione didattica	91
2.4.4. Materiali didattici	102
2.4.5. Commenti dei partecipanti	120
2.5. Commenti finali	125
3. Materiali didattici per italofoeni	127
3.1. La pedagogia linguistica e i materiali didattici	128
3.2. Conoscenza delle metodologie presenti nei materiali didattici	129
3.2.1. Metodologie per lo sviluppo della competenza linguistica	131
3.2.2. Metodologie per lo sviluppo della competenza comunicativa	136
3.2.3. Tendenze attuali: la competenza comunicativa interculturale	141
3.3. Analisi dei materiali didattici	142
3.3.1. Analisi del MD1	144
3.3.2. Analisi del MD2	159
3.4. Commenti finali	169
4. Proposta di integrazione didattica: la pratica del teletandem	171
4.1. Tecnologie informatiche e apprendimento: Skype	172
4.1.1. TIC e autonomia dello studente	174

4.1.2. TIC e il ruolo dell'insegnante	176
4.2. Teletandem: concetti e principi	179
4.2.1. Principi di apprendimento in tandem	180
4.2.2. Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti	182
4.2.2.1. Come funziona il teletandem	184
4.3. La pratica di teletandem all'Università di Bologna	187
4.3.1. Organizzazione generale	188
4.3.2. La valutazione degli studenti	189
4.3.3. Analisi delle interazioni: alcuni esempi	210
4.4. Commenti finali	219
Conclusioni	222
Riferimenti bibliografici	227

Introduzione

La lingua portoghese è parlata da circa il 4% della popolazione mondiale, il che rappresenta più di 240 milioni di persone in tutto il pianeta. Ciò fa sì che questo idioma, secondo le recenti stime fornite dall'*Observatório da Língua Portuguesa*, sia il terzo più parlato dell'Occidente ed il quarto a livello globale¹. Sebbene sia parlato in percentuali molto variabili nei differenti continenti, il portoghese è la lingua ufficiale di ben otto Stati ed è il principale cemento della Comunità dei Paesi di Lingua Portoghese (CPLP), un'organizzazione internazionale geostrategica lusofona nata anche dal tentativo e dall'interesse del Portogallo di assicurarsi l'egemonia linguistica attraverso l'unione dei suoi antichi territori coloniali (Margarido, 2000; Noll, 2008; Mulinacci, 2010).

In tale comunità, il Brasile, con il 77,6% dei parlanti della lusosfera, riveste una posizione predominante come il più grande paese di lingua portoghese nel mondo. Inoltre, con la sua accresciuta potenza economica e politica il gigante sudamericano è indubbiamente il maggior centro irradiante del mondo lusofono e occupa attualmente un ruolo da protagonista nello scenario internazionale, attraendo di conseguenza un numero sempre crescente di persone interessate ad imparare la lingua di questo paese.

Gli studi sull'apprendimento di una lingua non materna, sia *lingua straniera*² (LE) che *lingua seconda*³ (L2), costituiscono un punto di riferimento indispensabile per gli insegnanti impegnati nell'educazione e nella didattica linguistica affinché essi possano operare delle scelte pedagogiche consapevoli. Riguardo l'apprendimento del portoghese LE/L2, sebbene scarseggino le ricerche, in particolare relative al portoghese brasiliano, l'interesse va indubbiamente crescendo. Negli ultimi 20 anni circa, tale ambito di studio presenta una visibile espansione. In Brasile testimoniano tale crescita iniziative quali la certificazione Celpe-Bras (*Certificado de Proficiência em Língua*

¹ La classifica delle lingue più parlate al mondo varia in alcune indagini a seconda dei dati considerati e delle fonti utilizzate, con il portoghese che oscilla tra il quarto e il sesto posto. D'accordo con l'*Observatório da Língua Portuguesa*, le sei lingue più parlate sono rispettivamente il cinese, lo spagnolo, l'inglese, il portoghese, l'hindi e il bengali; mentre, d'accordo con l'*Ethnologue Languages of the World*, sarebbero il cinese, lo spagnolo, l'inglese, l'hindi, l'arabo e il portoghese.

² Si parla di *lingua straniera* o LS quando l'apprendimento linguistico avviene in contesto istituzionale all'estero, cioè fuori dal paese in cui la lingua è parlata (ad esempio, l'apprendimento del portoghese brasiliano in Italia).

³ Si parla, invece, di *lingua seconda* o L2 quando l'apprendimento linguistico avviene in contesto "naturale", cioè nel paese in cui essa è parlata (ad esempio, l'apprendimento del portoghese brasiliano in Brasile).

Portuguesa para Estrangeiros), la creazione di un'associazione di professionisti in questo campo di studi, la realizzazione di eventi, la pubblicazione di articoli e materiali didattici (Júdice, 2005a).

Ciò nonostante, coloro che insegnano portoghese brasiliano LE/L2 ancora incontrano difficoltà quando cercano una formazione specifica o desiderano approfondire le loro conoscenze in tale ambito. Tra gli studi effettuati in quest'area ricordiamo, ad esempio, Almeida Filho (1996, 1999, 2009, 2010), Marcuschi (2003a), Júdice (2000, 2002, 2005a), Meyer, Rebelo (2009), Meyer, Albuquerque (2009, 2011, 2013). Tali volumi riuniscono testi di diversi ricercatori brasiliani e contemplano linee di ricerca con enfasi sia nella descrizione linguistica (aspetti lessicali, grammaticali, interazionali, culturali e/o interculturali), sia nel processo di insegnamento/apprendimento (pianificazione dei corsi, selezione e elaborazione dei materiali didattici, rapporto insegnante-studente, valutazione delle conoscenze ecc.). Simili produzioni, però, non sono numerose e sono, in generale, di difficile accesso (Meyer, 2011).

L'interesse verso il Brasile ha coinvolto anche la comunità italiana, nella quale si registra una grande attenzione che si traduce in un ampliamento della cooperazione culturale e istituzionale. In questo riscoperto partenariato tra i due paesi si inseriscono numerose iniziative volte a favorire la promozione di studi e ricerche sul Brasile e la diffusione della sua lingua e cultura. Tra queste, ad esempio, grande rilievo assume la creazione della *Fondazione Culturale Italo Brasiliana* (FIBRA), istituita nel 2011 dalla volontà dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e dell'Ambasciata del Brasile a Roma di agevolare il consolidamento dei rapporti tra l'ateneo bolognese, altre università italiane e le università brasiliane.

L'interesse verso la lingua portoghese e la consapevolezza del ruolo e dell'importanza dell'educazione linguistica nella formazione dell'individuo ci spinge a esplorare la realtà dell'insegnamento del portoghese come *lingua straniera* (LS) nel contesto accademico italiano, con speciale attenzione al portoghese del Brasile, per vedere quali prospettive didattiche possono contribuire a un'educazione linguistico-culturale in senso lato, che possa cioè evidenziare come la cultura di una comunità emerge anche o soprattutto attraverso il linguaggio, e permetta all'apprendente di

acquisire consapevolezza e controllo delle varietà linguistiche per un'adeguata interazione sociale.

Per poter cogliere l'insieme interrelato dei fattori da cui discende il complesso processo di insegnamento/apprendimento in questo specifico contesto abbiamo impostato la nostra ricerca in tre fasi: i) riflessione riguardante le varietà della lingua portoghese, mettendo a fuoco il portoghese brasiliano sulla base delle attuali ricerche linguistiche e sociolinguistiche; ii) ricognizione dell'attuale stato dell'insegnamento del portoghese all'interno degli atenei italiani, attuata tramite una ricerca quantitativa basata su un questionario online destinato agli insegnanti; iii) indagine qualitativa sulle pratiche didattiche, in presenza e online, basata rispettivamente sull'analisi dei materiali didattici attualmente in uso negli atenei italiani e delle interazioni in teletandem⁴ realizzate sperimentalmente all'Università di Bologna (campus di Forlì). Dall'analisi dei dati possono emergere indicazioni metodologiche per l'integrazione delle tradizionali pratiche didattiche in classe e online.

Il presente lavoro fa riferimento a differenti campi di conoscenze che si occupano del linguaggio e ha come fine la ricognizione dell'intero processo di insegnamento/apprendimento, rifacendosi quindi alla Glottodidattica, disciplina che si occupa fra l'altro della creazione di nuovi "spazi" e modalità di apprendimento in grado di rispondere alle dinamiche sociali ed educative attuali (Freddi, 1987; Titone, 1990, 1991, 1993; Pichiassi, 1999), configurandosi in tal modo come una scienza pratica ed interdisciplinare:

La glottodidattica ha un suo ambito specifico e suoi procedimenti di indagine. Come la linguistica si occupa, sì, di lingua, ma in modo profondamente diverso. Se la linguistica può ignorare il parlante nella sua realtà esistenziale, la glottodidattica fonda i suoi principi, elabora i suoi metodi e le sue strategie proprio in funzione del parlante. La linguistica può ignorare il contesto sociale d'uso della lingua, ma la glottodidattica trae utili indicazioni proprio dal contesto d'uso della lingua. La linguistica ha mete diverse rispetto all'insegnamento, essa studia la facoltà umana del parlare, sviluppa teorie che spiegano e descrivono il linguaggio; le sue ricerche e le sue scoperte possono influenzare l'insegnamento stesso e spesso lo hanno influenzato. L'apporto della linguistica può essere utilizzato dall'insegnante, che lo adatta e lo piega alle sue esigenze e ai suoi fini. *Le questioni linguistiche hanno un ruolo di primo piano nel determinare i contenuti della didattica, ma hanno scarso rilievo sulle questioni relative alle*

⁴ Il nome *teletandem* viene dato al contesto virtuale, autonomo e collaborativo in cui l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere è assistito a distanza dal computer, v. CAP. 4.

tecniche da adottare in classe. L'insegnamento è un fatto pragmatico. Non si possono ignorare le convinzioni suffragate dall'esperienze sugli approcci più efficaci, anche se queste non poggiano su solide basi scientifiche (Pichiassi, 1999: 19, enfasi nostra).

Per quanto riguarda la sua natura si può dire dunque che la glottodidattica è una disciplina di carattere teorico-pratico che si costituisce per la facilitazione del processo di insegnamento/apprendimento delle lingue e per lo sviluppo di una “cultura dell'insegnamento linguistico” (Calderhead, 1988; Ciliberti, 1994, 2012; De Mauro, Ferreri, 2010). In tal modo, essa si occupa della pianificazione, progettazione e attuazione di programmi di educazione linguistica (Cilberti, 1994). Nel *Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics* la glottodidattica, indicata come metodologia dell'insegnamento linguistico, è definita come “the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underlie them” (Richards, Platt, Platt, 1992: 330). Ciò include, sul piano teorico, la formulazione di ipotesi sulla descrizione della lingua e sul suo apprendimento e, sul piano pratico, l'organizzazione dei programmi di studio e dei materiali didattici, l'individuazione del ruolo e la funzione di insegnanti e studenti ed il suggerimento delle tecniche e procedure più idonee al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Richards, Platt, Platt, 1992; Ciliberti, 1994, 2012; Pichiassi, 1999; Almeida Filho, 2009).

Alla prospettiva didattica sono quindi subordinate le considerazioni introduttive sulle varietà della lingua portoghese, considerazioni opportune per delineare il portoghese brasiliano come oggetto dell'azione didattica e sviluppare una maggior consapevolezza sull'insegnamento della lingua in Italia. La scarsità di informazioni dettagliate sulla situazione del portoghese nel contesto accademico italiano è tra le motivazioni che hanno spinto l'indagine, muovendo dall'esigenza di realizzare, tramite una ricerca sul campo, un quadro rappresentativo del portoghese, ricostruendo le attuali linee di tendenze circa il profilo sociolinguistico dei docenti, gli aspetti istituzionali riguardanti la lingua, l'articolazione didattica e i materiali adottati in questo specifico contesto di insegnamento.

Per questo motivo saranno presi in esame anche i materiali didattici pubblicati in Italia ed elaborati specificamente per l'ambito accademico italiano giacché costituiscono gli strumenti primari per raggiungere gli obiettivi di apprendimento e sono

indissolubilmente collegati ai procedimenti metodologici adottati nella prassi didattica; essi rappresentano dunque una voce significativa nello sviluppo della nostra ricerca. Gli spunti di riflessione scaturiti dall'analisi globale dei dati inducono così a volgere l'attenzione sulle frontiere aperte dalle nuove tecnologie di comunicazione. In questo contesto viene quindi presentato il teletandem come progetto di integrazione delle pratiche didattiche e *percorso formativo parallelo* alle lezioni tradizionali.

È opportuno ricordare che nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico assume particolare rilevanza la concezione che si ha della lingua, dato che essa può essere descritta seguendo ottiche ed approcci assai diversi fra loro:

Le decisioni che prendiamo quando eseguiamo qualcosa di pratico sono più o meno consciamente influenzate dalle nostre opinioni sulla natura della cosa con cui abbiamo a che fare. Tutti possiedono quella che possiamo chiamare una 'teoria informale' sulla lingua e se sono insegnanti di lingua, su come essa viene appresa (Corder, 1983: 31).

La concezione che l'insegnante ha della lingua influenza la sua metodologia di insegnamento. Così, ad esempio, se si considera la lingua come un sistema "in sé contenuto", un oggetto statico, immutabile e regolare, la didattica linguistica finisce per ridurre la conoscenza della lingua allo studio delle sue regole grammaticali, tralasciando gli aspetti collegati al contesto e all'uso. Sebbene alcune prospettive linguistiche, dallo strutturalismo al generativismo, siano appunto basate su un'adesione al rigore analitico tipico dello studio delle scienze naturali, "modelli basati su tali premesse sono inadeguati per chi si occupa di insegnamento linguistico" (Ciliberti, 2012: 61).

Uno degli obiettivi più importanti della glottodidattica attuale è infatti quello di sviluppare nell'apprendente una *competenza comunicativa interculturale* (Byram, 2006: 21), basata sul potenziamento delle capacità di uso della lingua in contesti situazionali e socioculturali definiti. Il linguaggio va dunque inteso non solo come strumento di rappresentazione della realtà, o meccanismo cognitivo, ma piuttosto come un sistema funzionale, un elemento costitutivo della vita sociale, in cui vi è sistematica variazione determinata da aspetti sociali e culturali (Duranti, 1992).

In questo lavoro, si è assunto una prospettiva teorica socioculturale (Krashen, 1982; Wertsch, 1991; Duffy, Jonassen, 1992; Lantolf, 2000; Roberts *et al.*, 2001). Tale

prospettiva distingue l'aula tradizionale dall'ambiente di apprendimento – visto quest'ultimo come un “contesto” reale o virtuale⁵ – e concettualizza l'apprendimento linguistico come pratica sociale, richiedendo allo studente di operare prevalentemente in gruppi collaborativi in modo tale da stimolare l'apprendimento. Wertsch (1991) afferma così che “human mental functioning is related to the cultural, institutional and historical settings in which human action is mediated by tools made available *through participation in these societal contexts*”.

In proposito, nonostante la diversità di concezioni di contesto e l'impossibilità di racchiuderle in un'unica definizione, viene proposta la nozione di contesto presentata da Halliday (1999: 1) nell'ambito dell'educazione linguistica:

The principle that language is understood in relation to its environment is nowhere more evident than in the activities of language education. This principle was explicitly recognized when scholars first began observing spoken language, since it was impossible to interpret spoken text in isolation from its context; but it is equally true of all text, spoken or written. It is true also of the linguistic system that lies behind the text; but whereas the environment for language as text is the context of situation, the environment for language as system is the context of culture.

Nell'approccio socioculturale rimane dunque evidente l'importanza delle dimensioni sociali e culturali intese come componenti essenziali del processo, qualsiasi sia la finalità di apprendimento linguistico. Inoltre, la comunicazione in LS in tale prospettiva comporta ancora la capacità di prendere in considerazione prospettive diverse dalla propria, di sviluppare cioè una consapevolezza culturale critica raggiunta attraverso la comparazione e il contrasto tra la propria cultura e quella altrui (Ciliberti, 2012: 59).

Compresa nella dimensione sociale e culturale dell'apprendimento linguistico, la prospettiva interazionista, “il vedere cioè il discorso come co-costruzione di significati linguistici e culturali e il prodotto relazionale (conoscersi, capirsi, apprezzarsi) come avvicinamento degli attori in gioco” (Zorzi, 2006b: 90), assume anche grande rilievo nel nostro lavoro, in quanto contribuisce per la descrizione degli *incontri interculturali* – il luogo in cui persone di diverse culture e visioni del mondo negoziano identificazioni e

⁵ Con aula in ambiente virtuale si intende, genericamente, un gruppo di studenti che apprendono online.

rappresentazioni culturali e sociali (Kramsch, 1998, Holmes & O'Neill, 2012) – in teletandem. La partecipazione degli apprendenti a interazioni reali è un'esperienza fondamentale per gli studenti di lingue giacché le interazioni forniscono l'*input* comprensibile indispensabile per acquisire fluenza nella LS (Erickson, 1996; Ciliberti, 2012).

Alla luce delle teorie presentate sull'apprendimento delle LS, il nostro lavoro si propone di verificare e analizzare alcune parti costitutive di questo processo che concerne, nel nostro caso, la lingua portoghese. Si prospettano due tipi di finalità: conoscitive e applicative. L'obiettivo primario, di tipo descrittivo, riguarda la diversità della lingua portoghese nello spazio lusofono, la situazione dell'idioma all'interno delle istituzioni accademiche italiane e gli orientamenti pedagogici adottati nella didattica. In particolare, la ricerca vuole vedere se o come la didattica accademica italiana prende in considerazione la varietà brasiliana della lingua portoghese. A partire da questa base conoscitiva, il lavoro si prefigge di delineare nuovi percorsi formativi per accrescere la qualità dello studio della lingua e della cultura brasiliana in Italia.

Sulla base degli obiettivi che ci proponiamo, il presente lavoro è organizzato in quattro capitoli.

Nel capitolo 1, proponiamo una breve discussione relativa alla nozione di "unità" della lingua portoghese in cui vengono considerate questioni storico-politico-sociali della lingua in Brasile. Basandoci inoltre su ricerche scientifiche consolidate in ambito linguistico, vengono sinteticamente descritti alcuni tratti caratteristici del portoghese brasiliano contemporaneo con lo scopo di stimolare maggior consapevolezza in termini di descrizione e insegnamento della lingua.

Nel capitolo 2, presentiamo innanzitutto la metodologia utilizzata per la raccolta dei dati e, di seguito, verificiamo il panorama della lingua portoghese nelle università italiane, abbracciando differenti dimensioni del processo di insegnamento linguistico, quali il profilo sociolinguistico dei docenti, gli aspetti istituzionali dell'insegnamento, l'articolazione didattica e i materiali adottati in questo specifico contesto, tentando anche di identificare lo spazio riservato alla varietà brasiliana.

Il capitolo 3 riprende i risultati dell'indagine condotta sui materiali didattici con l'intento di esaminare le tendenze pedagogiche e metodologiche seguite

nell'insegnamento della lingua portoghese negli atenei italiani nonché di verificare il modo in cui il portoghese del Brasile viene presentato. In tal modo, analizziamo un manuale elaborato specificamente per gli apprendenti universitari italiani e pubblicato di recente in Italia: *E agora em Português!* volumi 1 e 2.

Nel capitolo 4, sulla base dei dati raccolti riflettiamo sulle nuove possibilità offerte dalle tecnologie informatiche e dagli strumenti di comunicazione online, come *Skype*, nell'insegnamento del portoghese brasiliano in Italia. Ci soffermiamo così sulla presentazione dei risultati della pratica sperimentale di teletandem all'Università di Bologna attraverso l'esame delle azioni e impressioni degli studenti.

La tesi si conclude infine con una riflessione critica sui risultati raggiunti, indicando così possibili prospettive evolutive per l'insegnamento/apprendimento della lingua portoghese nelle università in Italia e, soprattutto, del portoghese brasiliano.

CAPITOLO 1

Qualche considerazione sull'“unità” della lingua portoghese

Con l'avvento della Sociolinguistica, quando parliamo di lingua portoghese è necessario delimitare quantomeno a quale degli otto paesi – Angola, Brasile, Capo Verde, Guinea-Bissau, Mozambico, Portogallo, São Tomé e Príncipe e Timor Est – della Comunità dei Paesi di Lingua Portoghese (CPLP) ci si riferisce per un trattamento scientifico dei fatti linguistici. Il riconoscimento dell'eterogeneità linguistica, non solo nel frastagliato universo lusofono ma anche all'interno di ciascuna comunità, e soprattutto il rispetto delle differenze dovrebbero, infatti, essere le linee guida per chi si occupa dell'insegnamento delle lingue. Quindi, anziché trattare la lingua portoghese in maniera unitaria, uniforme e immutabile, è indispensabile tener conto che lo scopo pedagogico dell'insegnamento di una lingua straniera è quello di sviluppare capacità d'uso in contesti situazionali e socioculturali determinati.

In questo capitolo, ci concentreremo pertanto sul portoghese brasiliano e sulla posizione di rilievo del Brasile nello spazio lusofono, visto che si tratta del più grande paese di lingua portoghese nel mondo. Prenderemo in considerazione la storia pregressa della formazione e dell'evoluzione della lingua parlata in Brasile, e descriveremo poi sinteticamente la peculiare situazione linguistica di questo paese, determinata dalla distanza fra il portoghese e la lingua effettivamente parlata dai brasiliani. Concluderemo infine con una breve discussione relativa alla nozione di “unità” della lingua portoghese tra Brasile e Portogallo, basandoci su ricerche scientifiche consolidate in ambito linguistico, sottolineando dunque l'importanza di una maggior consapevolezza in termini di insegnamento del portoghese da parte dei professori e delle istituzioni universitarie italiane.

1.1. L'universo lusofono

Nella concezione sociolinguistica la lingua è intrinsecamente eterogenea, multipla, instabile, dinamica ed è sempre in continua trasformazione per attendere alle necessità di integrazione dell'uomo all'interno del suo universo sociale. Essa esprime la

cultura di una determinata comunità e viene trasmessa da una generazione all'altra come un patrimonio in continua evoluzione.

Prendendo come punto di partenza un approccio che considera la lingua come pratica sociale, i cui cambiamenti sono collegati alla forma di vita e alle necessità dei parlanti, la variazione è considerata inerente al sistema linguistico di qualsiasi lingua e a tutti i livelli: fonetico, morfologico, sintattico, lessicale. Gli studi scientifici sistematici degli ultimi duecento anni dimostrano che “uma língua só existe como um conjunto de variedades (que se entrecruzam continuamente) e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções)” (Faraco, 2002: 44).

Pertanto, nel caso specifico della lingua portoghese, è naturale che in una comunità di oltre 240 milioni di persone, disperse in quattro continenti, esistano rilevanti variazioni d'uso e di percezione della lingua. A riguardo, Raposo (1984: 592) afferma che:

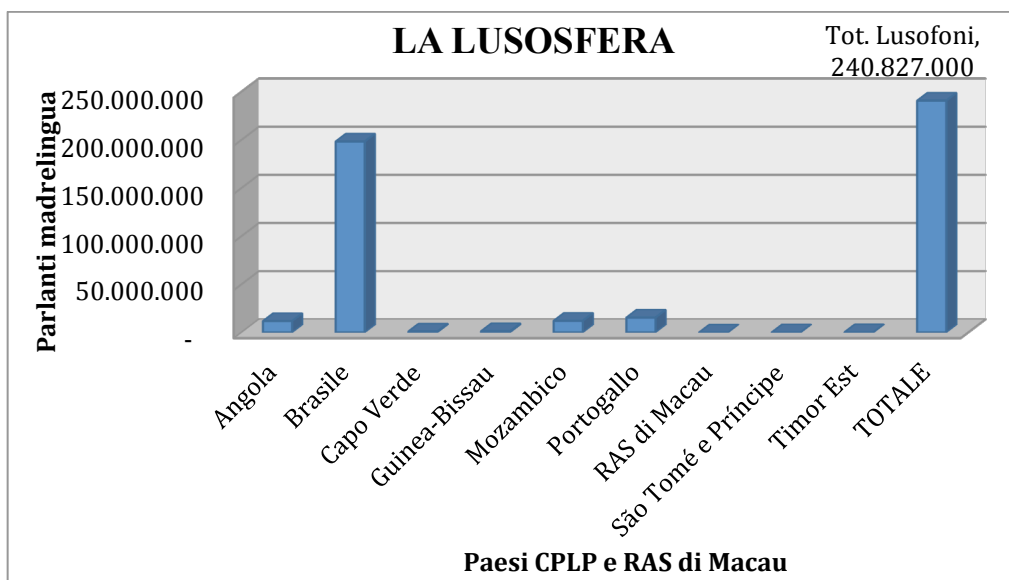
A realidade da noção de língua portuguesa, aquilo que lhe dá uma dimensão qualitativa para além de um mero estatuto de repositório de variantes, pertence, mais do que ao domínio linguístico, ao domínio da história, da cultura e, em última instância, da política. Na medida em que a percepção destas realidades for variando com o decorrer dos tempos e das gerações, será certamente de esperar, concomitantemente, que a extensão da noção de língua portuguesa varie também.

Il portoghese è oggi la lingua ufficiale di otto paesi riuniti sotto la sigla dell'omonima comunità, la CPLP (*Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*). Parlata da una popolazione così grande e in località così diverse tra loro, non è difficile immaginare le cause del continuo distanziamento fra il portoghese parlato in Brasile e quello parlato in Portogallo, oltre che nei paesi del continente africano e nelle residue isole linguistiche dell'Asia.



Figura 1: Il Mondo della Lusofonia⁶

Soffermandoci brevemente sul dato numerico riferito ai parlanti lusofoni, in base alle attuali stime dell'*Observatório da Língua Portuguesa*, il portoghese, con più di 240 milioni di madrelingua, si colloca significativamente al 4° posto tra le dieci lingue più parlate del mondo ⁷, ed è ancora la 3^a lingua più parlata dell'Occidente, dopo l'inglese e lo spagnolo.



⁶ Immagine estratta dalla pagina Web "Observatório da Língua Portuguesa": <<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt>>.

⁷ La classifica delle lingue varia in alcune indagini a seconda dei dati considerati e delle fonti utilizzate, con il portoghese che oscilla tra il 4° e il 6° posto.

LA LUSOSFERA	Popolazione	% lusofoni	Emigranti	Tot. Lusofoni
Angola	18.993.000	60%	500.000	11.896.000
Brasile	195.423.000	100%	3.000.000	198.423.000
Capo Verde	513.000	95%	555.000	1.042.000
Guinea-Bissau	1.647.000	60%	300.000	1.288.000
Mozambico	23.406.000	50%	500.000	12.203.000
Portogallo	10.732.000	100%	4.800.000	15.532.000
RAS di Macau	545.000	4%	-	22.000
São Tomé e Príncipe	165.000	95%	10.000	167.000
Timor Est	1.171.000	20%	20.000	254.000
TOTALE	252.595.000			240.827.000

Figura 2: La Lusosfera

Fonte: Observatório da Língua Portuguesa. Visitato: 20 maggio 2011.

È immediatamente evidente che il Brasile, con il suo numero di parlanti di lingua portoghese, rappresenta il paese con il maggior peso all'interno della lusosfera. In tale prospettiva, il linguista Marcos Bagno (2004: 172) sottolinea che è il *portoghese del Brasile*, lingua materna di quasi di 200 milioni di brasiliani, ad occupare un posto di primo piano nello scenario mondiale delle lingue, aggiungendo inoltre che solo nella metropoli di São Paulo, in Brasile, con 20 milioni di abitanti (quasi il doppio della popolazione del Portogallo), si parla più portoghese che in tutta Europa.

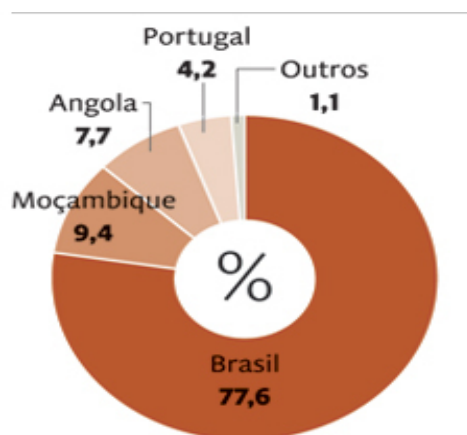


Figura 3: Peso (%) della popolazione nell'insieme della lusosfera. Fonte: Banco Mondiale⁸

⁸ Immagine estratta dalla pagina Web <<http://expresso.sapo.pt/o-portugues-vai-ser-uma-lingua-internacional=f741048#ixzz21Azi62sb>>.

Richiamando l'attenzione non soltanto sull'elevato numero di lusofoni, ma, soprattutto, sullo sviluppo economico e culturale del Brasile, George Weber, in un celebre articolo pubblicato nel 1997⁹, individua nella accresciuta potenza economica e politica del paese sudamericano l'elemento principale del prestigio della sua lingua, cui si aggiunge il fattore demografico. Facendo riferimento all'articolo di Weber, Roberto Mulinacci (2010: 185) riflette sulla rilevante condizione di questo paese¹⁰:

E qui bisogna ammettere che, pur con tutti i suoi limiti, l'analisi di Weber coglieva nel segno ad additare nel portoghese brasiliano l'elemento trainante della lusofonia, giacché individuava nel fattore Brasile, inteso come potenza economica e politica in ascesa, il maggiore volano del prestigio linguistico di quell'area. In altre parole, sarebbero i quasi 190 milioni di brasiliani, nelle vesti di nuovi attori di spicco della globalizzazione, a tenere alta la bandiera del Portoghese di oggi e – sicuramente – di domani, le cui legittime ambizioni di protagonismo, non solo su scala regionale, passano ormai più dall'America Latina che dall'Europa (o dall'Africa). È la legge dei numeri, e in particolare del mercato, a decretarlo.

concludendo sulla supremazia brasiliana nell'ambito lusofono:

Sarà pur vero, insomma, secondo quanto scrive José Palmeira¹¹, che il progetto geopolitico lusofono ha come asse strategico il triangolo costituito da Portogallo, Brasile e Angola, ma certo non si può negare che sia un asse decisamente sbilanciato verso l'Atlantico meridionale, con l'emergente ex colonia africana (una delle economie in forte sviluppo di quel continente) a fare tutt'al più da futuro contraltare – in un ideale passaggio di consegne con l'antica metropoli – alla presente egemonia verde-oro (Mulinacci, 2010: 186).

È invece, senza dubbio, nel continente asiatico che si parla di meno il portoghese. In Asia, infatti, è parlato attualmente nella Regione Amministrativa Speciale di Macau (Repubblica Popolare Cinese), e convive insieme al *Tétum*, quale lingua co-ufficiale di Timor Est. A Goa, invece, ex-possedimento lusitano in India, il

⁹ Nella versione online: <<http://pt.scribd.com/mstolpness%C3%A6ter/d/48897416-Top-Languages-The-World-s-10-Most-Influential-Languages-by-George-Weber-1997>>.

¹⁰ Riguardo all'articolo di George Weber "Top Languages: The World's 10 Most Influential Languages", Mulinacci (2010: 185) osserva: "Non per niente, è proprio al gigante sudamericano che Weber faceva riferimento nel suo saggio, quando trattava del portoghese (sempre espressamente qualificato dall'attributo «Brazilian»)».

¹¹ Nota dell'autore: J. Palmeira, "Xeoestraxia lusófona na era global", *Tempo Exterior*, n.12 (segunda época) – gennaio-giugno 2006: 19.

portoghese sta scomparendo progressivamente, sostituito dal Konkani, lingua ufficiale, e dall'inglese.

Come lingua ufficiale di cinque paesi del continente africano – i cosiddetti PALOP (*Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*) –, il portoghese è utilizzato nelle produzioni letterarie, nell'insegnamento, nella stampa, nell'amministrazione e nelle relazioni con il mondo esterno. In tali paesi, la lingua portoghese convive con le altre diverse lingue nazionali dell'Africa, come le lingue autoctone e i creoli a base portoghese¹², originati dal contatto tra popolazioni di lingue diverse e sviluppatisi a partire da un *pidgin* che – in ragione di fatti storici quali le grandi navigazioni e la formazione dell'impero portoghese d'oltremare – ha acquisito parlanti nativi. Secondo Esperança Cardeira (2006), l'influenza delle diverse lingue autoctone in Africa sta creando modificazioni che porteranno, certamente, alla costituzione di nuove norme della lingua portoghese, come è accaduto con il portoghese in Brasile¹³.

Vale infatti la pena ricordare che il portoghese *standard* vede attualmente l'esistenza di due norme: la norma europea e la norma brasiliana. In altre parole, tutti i paesi lusofoni, a parte il Brasile, che ha una sua norma propria, seguono ufficialmente la norma vigente del portoghese europeo, ancorché siano attualmente in formazione norme distinte di portoghese africano (in specie, quello angolano e mozambicano). L'esistenza di tali norme, come una delle accezioni di questo stesso termine rivela, ha come obiettivo la regolarizzazione della lingua con l'intento di preservarla dagli inevitabili mutamenti nel tempo e nello spazio, oltre che trasformarla nel criterio di riferimento con cui valutare il grado di accettabilità della produzione linguistica (Bagno, 2002).

Il Brasile, insieme al Portogallo, è l'unico paese della CPLP che ha ufficialmente il portoghese come lingua nazionale. Tuttavia, da più di un secolo, diverse polemiche girano intorno alla questione della lingua parlata nel continente sudamericano – argomento che riprenderemo più avanti. Tali polemiche vanno oltre la questione

¹² Dulce Pereira (1997, in Mateus e Villalva, 2006: 26) spiega che “Os crioulos são línguas naturais, de formação rápida, criadas pela necessidade de expressão e comunicação plena entre indivíduos inseridos em comunidades multilíngues relativamente estáveis. Chamam-se de base portuguesa os crioulos cujo léxico é, na sua maioria, de origem portuguesa. No entanto, do ponto de vista gramatical, os crioulos são diferenciadas e autónomas”.

¹³ La *norma standard* brasiliana nasce nel XIX secolo dal desiderio di alcuni membri letterati dell'alta società di unificare la lingua (prendendo come riferimento il modello lusitano di scrittura), con il proposito di combattere i cambiamenti e le variazioni (Faraco, 2002).

terminologica e sono originate dal desiderio di determinazione della lingua come elemento fondamentale di coesione e identità nazionale propria.

Parlare delle varietà della lingua portoghese non può prescindere dall'affrontare la questione relativa alla cosiddetta *lusofonia* e al dibattito che muove da tale concetto. Dal punto di vista etimologico, *lusofonia* “è un termine neutro, che sta a indicare quello spazio geograficamente e culturalmente composito, in cui si parla portoghese come lingua nazionale e/o ufficiale” (Mulinacci, 2010: 179). Ovvero, tale nomenclatura:

[...] è un’etichetta assimilatoria e livellatrice, il cui campo di applicazione coincide essenzialmente con l’insieme degli otto paesi di lingua portoghese. Un autentico ‘continente immateriale’ [...] distribuito su quattro continenti e sorto quale epifenomeno della colonizzazione lusitana (Mulinacci, 2010: 179).

Tuttavia, l’etichetta “lusofonia” si rivela inadeguata quando consideriamo le differenti norme e le varietà troppo eterogenee della lingua portoghese, nonché quando riconosciamo le oggettive differenze che separano le varietà nazionali. In effetti:

[...] al nome ‘portoghese’ non corrisponde sempre lo stesso referente nei molteplici spazi culturali dove si trova ad essere declinato, tanto da richiedere spesso un supplemento di designazione mediante il ricorso ad attributi geografici (portoghese *europeo*, portoghese *brasiliano*, portoghese *mozambicano* eccetera). L’unità glottonimica implicita nel nome comune di lusofonia si sfalda nei nomi propri in cui si articola internamente l’insieme delle varietà del portoghese, demandando così alla geografia la responsabilità di supplire alle titubanze epistemologiche dell’approccio linguistico (Mulinacci, 2010: 181, enfasi dell’autore).

Considerando, appunto, l’eterogeneità geografica e “l’insopprimibile variabilità che caratterizza oggi il portoghese diffuso nel mondo”, Mulinacci (2010: 181) definisce la *lusofonia* come “un’etichetta di comodo, chiamata a dare compattezza descrittiva a un universo linguisticamente frastagliato”. Con l’intento di segnalare le diversità tra le varietà della lingua portoghese perfino terminologicamente, l’autore sostituisce *lusofonia* con il plurale *lusofonie*. Dalle stesse ragioni muove anche l’opzione per il noto ed insolito plurale di origine saramaghiana, le *lingue portoghesi*. Questi tentativi di marcare le diverse caratteristiche del portoghese denunciano l’inadeguatezza e l’incapacità del termine al singolare di descrivere un universo così complesso come quello formato dalla CPLP. Alcuni autori si spingono addirittura oltre sostenendo che il

concetto di lusofonia dovrebbe essere abbandonato, poiché vorrebbe designare uno spazio linguistico-culturale che pone al centro i “lusos” o i “lusíadas” (sinonimo di portoghesi), ma che in realtà racchiude al proprio interno identità culturali differenti e diversi contesti geografici e politici¹⁴.

Concentrandoci, dunque, sulla varietà della lingua portoghese del gigante sudamericano, Nascimento (2004: 27) osserva che in poco più di cinquecento anni di storia del Brasile la lingua lì in uso si è modificata così come gli uomini ed il paese, che è infatti passato da colonia di sfruttamento a paese emergente riconosciuto mondialmente. In questa prospettiva, è naturale che il portoghese parlato in Sudamerica presenti cambiamenti e riveli, nel contempo, segni di regolarità stabili – “due grandi forze che reggono la vita della lingua”. L’autore aggiunge:

Embora a língua não seja um organismo biológico, em qualquer nação, percebemos as palavras “nascerem”, mudarem de campo semântico, desaparecerem, transitarem de uma classe gramatical a outra, reunirem-se e separarem-se em locuções, serem substituídas e ampliadas, acompanhando as mudanças históricas e socioculturais (Nascimento, 2004: 27).

La varietà brasiliana è, quindi, il risultato di tutte le trasformazioni storiche, politiche, economiche e sociali avvenute in Brasile da quando i portoghesi vi sono approdati. È proprio, appunto, per porre l’accento su tali mutamenti e, principalmente, per meglio precisare la specificità di questa varietà – alcuni direbbero, forse, di questa lingua – distinta da quella europea, che parecchi studiosi preferiscono utilizzare la definizione di “portoghese brasiliano” (PB) quando si parla di lingua in Brasile. Perché, in fondo, aspettarsi che in Portogallo si parli portoghese, sembra assolutamente naturale, mentre è soltanto alla luce dei trascorsi storici che è possibile capire davvero per quale motivo si parli portoghese in Brasile.

¹⁴ In tal senso, l’articolo di Filipe Zau, “A palavra ‘lusofonia’ e os conceitos que utilizamos em nosso quotidiano” (“Jornal de Angola”, 13 luglio 2012, <http://jornaldeangola.sapo.ao/19/46/a_palavra_lusofonia_e_os_conceitos_que_utilizamos_no_nosso_quotidiano>).

1.2. Origini del portoghese brasiliano

Da uno studio di taglio storico-linguistico sulla formazione e sull'evoluzione del portoghese parlato in Brasile, emergono rilevanti trasformazioni rispetto al portoghese europeo (PE). In questa analisi diacronica, il secolo XVIII rappresenta una tappa importante nella storia del portoghese brasiliano (PB), in quanto il portoghese si afferma come lingua dominante e si documentano i primi fenomeni distintivi di questo processo evolutivo, nonché i tratti specifici che caratterizzeranno la lingua nel nuovo continente¹⁵.

In effetti, il PB contemporaneo rappresenta il punto di approdo di un lungo percorso di formazione che inizia nel 1500 con l'arrivo dei portoghesi sulle coste brasiliane. Quando i portoghesi si insediarono in Brasile, il paese era abitato da popolazioni indigene, cui si aggiunse, in seguito, a partire dall'effettivo inizio della colonizzazione, un gran numero di schiavi africani. Portoghesi, indios e africani costituivano durante il periodo coloniale le tre componenti principali della popolazione brasiliana (Teyssier, 1990). La convivenza di etnie così diverse tra loro non mancò di riflettersi nella formazione della lingua parlata in Brasile, giacché essa, oltre che mezzo di comunicazione, è un patrimonio storicamente costruito dalla società che la utilizza.

Per più di due secoli il *tupi* – principale lingua indigena dell'ex colonia, diffusa soprattutto lungo il litorale costiero brasiliano – e il portoghese hanno convissuto insieme come lingua di comunicazione, caratterizzando la storia culturale e linguistica della nuova realtà sociale brasiliana¹⁶. C'è stato un tempo in cui gli indios insegnavano ai portoghesi la loro lingua; una volta stabilitisi in Brasile, infatti, non era raro che i colonizzatori giunti dalla metropoli si unissero a donne indigene e avessero dei figli. Così, per comunicare con queste loro nuove famiglie, era indispensabile conoscerne la lingua, ovvero il *tupi*, non certo il portoghese, che si apprendeva solo a scuola, come testimoniava anche Padre Antonio Vieira nel 1694:

¹⁵ Secondo Paul Teyssier (1990: 77) “Em 1767, Frei Luís do Monte Carmelo (*Compendio de Orthographia*) assinala pela primeira vez um traço fonético dos brasileiros, que é o de não fazerem distinção entre as pretónicas abertas (ex.:padeiro, pregar, còrar) e as fechadas (ex.:cadeira, pregar, morar). Jerónimo Soares Barbosa (*Grammatica Philosophica*, 1822) salienta o mesmo facto e acrescenta que os brasileiros dizem minino (por menino), mi deu (por me deu); e que não cham os -s implosivos (mistério, fasto, livros novos)”.

¹⁶ Per informazioni più dettagliate sulla storia sociale linguistica del Brasile, v. Mattos e Silva (2004).

as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se falam é a dos Índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola¹⁷.

La storia della lingua nazionale brasiliana ci riporta, quindi, alla *língua geral*¹⁸ – un tupi semplificato, grammaticalizzato dai padri gesuiti e diventato lingua comune – utilizzata dall’inizio del periodo coloniale fino alla metà del XVIII secolo. Tale lingua era usata dai missionari gesuiti come strumento per catechizzare gli aborigeni. Gradualmente, questa lingua inizia a costituirsi come lingua scritta di quel territorio e del popolo che vi abitava. Gli scritti dell’epoca documentano la situazione linguistica di quel periodo: nel 1595, il padre gesuita José de Anchieta pubblica una grammatica intitolata *Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil* due decenni dopo, nel 1618, viene pubblicato il primo *Catecismo na Língua Brasilica*; e nel 1621 un manoscritto contiene il dizionario dei gesuiti *Vocabulário na Língua Brasileira*. Inevitabilmente, iniziava una diffusa identificazione con valori non-europei, una delle molteplici cause dell’espulsione dei gesuiti e della conseguente obbligatorietà dell’uso della lingua della Metropoli in Brasile¹⁹.

La seconda metà del XVIII secolo, perciò, contraddistingue l’inizio del periodo di decadenza della *língua geral*. Tra i diversi fattori, l’arrivo massiccio di numerosi immigranti portoghesi e, non ultimo, l’editto del Marchese di Pombal, il famoso *Diretório dos Índios*, che nel 1757 impose il portoghese come lingua ufficiale della colonia americana. L’espulsione dei padri gesuiti – principali protettori e divulgatori della *língua geral* – nel 1759 segna l’inizio del definitivo trionfo della lingua portoghese sul suolo brasiliano (Teyssier, 1990), ancorché la *língua geral* continuasse ad essere usata da percentuali non irrilevanti di popolazione brasiliana almeno fino all’indipendenza del 1822. Secondo Fausto (1995), con il pretesto di civilizzare attraverso l’imposizione del linguaggio, l’obiettivo della corona era quello di colonizzare il territorio occupato. Così, il decreto che impose l’uso della lingua portoghese, insieme ad altre azioni a sfondo politico ed economico, mostra chiaramente

¹⁷ In Silva Neto (1963: 55).

¹⁸ Rodrigues (1986) chiarisce che l’espressione “língua geral” è stata utilizzata inizialmente dai portoghesi e dagli spagnoli per riferirsi alle lingue indigene ampiamente diffuse nelle colonie.

¹⁹ Per approfondimenti, v. Mariani (2004).

come la lingua nazionale si caricasse in modo diretto anche di un significato politico. Nelle parole di Bagno (2003: 78):

O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil a partir de então. O português só se tornou língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas.

Per ciò che concerne uno dei documenti più antichi sulle peculiarità fonetiche della lingua parlata in Brasile, Borba (2006) evidenzia come esso risalga già al 1824. Trattasi del testo del poeta e diplomatico Domingos Borges de Barros, un visconte brasiliano che si trovava a Parigi nell'occasione in cui il geografo Adrien Balbi preparava il volume *Introduction à l'atlas ethnographique du Globe* con informazioni concernenti le razze e le lingue sparse nel globo terrestre. Il visconte segnala così nel suo testo²⁰ alcune delle ricorrenti comparazioni tra il PB e il PE nell'enunciato:

L'âpreté dans la prononciation a accompagné l'arrogance des expressions et conserve encore aujourd'hui en héritage: mais cette langue, transportée au Brésil, se ressent de la douceur du climat et du caractère de ses habitants; elle a gagné pour l'emploi et pour les expressions des sentiments tendres, et, tout en conservant son énergie, elle a plus aménité.

Ciò significa che l'ambiente fisico e sociale interferirono inevitabilmente nelle trasformazioni del portoghese. L'autore riferisce inoltre le nuove accezioni semantiche, chiamate *brasileirismos*²¹, di alcuni termini utilizzati in Brasile:

²⁰ Il testo è stato riprodotto da João Ribeiro in *A língua nacional* [1979 (1921: 59-60)]: “Julgamos, pois, que seria agora interessante publicar um dos documentos mais antigos acerca dessa questão dos *brasileirismos*, e que veio à luz quando apenas se desenhavam os primeiros elementos do problema. [...] O visconde de Pedra Branca foi o colaborador do sábio geógrafo na parte referente à língua portuguesa da antiga colônia. [...] Acreditamos que nesse mérito há alguma coisa melhor que a curiosidade: e era o conhecimento do assunto. Brasileiro, mas ao mesmo tempo possuindo seus estudos universitários de Coimbra, a Pedra Branca não podia escapar o sentimento de diferenciação entre a língua da metrópole e a da extinta colônia. Essa circunstância aumenta o valor de suas apreciações. Também, e é uma consideração que lhe acresce a valia, o documento constitui a primeira contribuição teórica, que possuímos nesta matéria. Até então os *brasileirismos* eram cá empregados no uso corrente, mas não ofereceram assunto a nenhuma dissertação acadêmica de origem portuguesa ou brasileira”; in Borba (2006: 60).

²¹ Secondo il *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, il termine «brasileirismo» significa, “in senso lato, qualsiasi fatto del linguaggio (fonetico, morfologico, sintattico, lessicale, stilistico) proprio del portoghese del Brasile. Dal punto di vista lessicale è una parola o locuzione specifica del portoghese del Brasile” (traduzione nostra).

mots qui ont changé tout-à-fait d'acception, ainsi que celle de plusieurs autres expressions qui n'existent point dans la langue portugaise et qui ont été empruntées aux indigènes, ou qui ont importés au Brésil par les habitants des différentes colonies portugaises d'outre-mer.

Nella suddetta citazione non esiste un'attribuzione esplicita di valore a tali *brasilianismi*, ma vale notare che questi contributi figurano da sempre nelle riflessioni sulla lingua nazionale (Borba, 2006). La comparazione fra differenti aspetti del PB e del PE è ricorrente in molti testi posteriori a questo: da un lato, nelle ricerche degli studiosi del linguaggio e, dall'altro, nei presuntuosi discorsi di superiorità linguistica radicati in ragionamenti colmi di pregiudizi che dimostrano la scarsa conoscenza dei fatti.

Raffigurando l'eterogeneità del portoghese in Brasile, Mattos e Silva (2004) esamina l'interazione tra la lingua dei primi colonizzatori europei, che più di cinque secoli fa giungevano dal Portogallo, con le lingue autoctone, africane e degli immigrati arrivati nel nuovo continente (tedeschi, olandesi, italiani, giapponesi e altri) e afferma che il passato del Brasile non può essere certo ricondotto ad unità linguistica. Si ricorda altresì che neppure durante il periodo dell'Indipendenza – nella prima metà del XIX secolo – il paese poteva definirsi monolingue, considerata la grande massa di immigrati provenienti dal continente europeo e asiatico. Il Brasile può essere considerato, pertanto, fin dalle origini, un paese multilingue, multiculturale e linguisticamente complesso. La complessità dei diversi contesti socio-storici di interazione linguistica in terra brasiliana si distilla in ciò che si chiama portoghese brasiliano.

Nonostante la diversità dello scenario linguistico e il riconoscimento di diversi regionalismi, divergenze sintattiche e fonetiche, si idealizzava in Brasile un portoghese unitario e omogeneo che si identificasse con la varietà *lusa*. Alla base di tale ideale, il tentativo di “nobilitare” il PB, eliminando qualsiasi caratteristica del “*linguagem adulterada de negros e índios*” (Mattos e Silva, 2004: 12). Ciò rifletteva una presunta superiorità etnica e culturale dei colonizzatori europei rispetto agli indios e agli africani, in cui la lingua portoghese, letteraria e di cultura, era implicitamente considerata superiore alle lingue con le quali entrava in contatto.

Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, si registra altresì la nascita di polemiche intorno alla lingua nazionale, in un Brasile la cui popolazione poteva essere considerata praticamente analfabeta e in generale etichettata come portatrice di una

modalità “non corretta” di portoghese. Da qui il pregiudizio linguistico che stigmatizza la lingua popolare brasiliana fino al giorno d’oggi.

1.3. La questione linguistica del Brasile

Per la sua condizione di lingua trapiantata e importata dal Portogallo, diverse e controverse interpretazioni ruotano intorno al portoghese brasiliano. Alla tesi che propugna la sua autonomia, in quanto sistema linguistico a sé stante rispetto al PE, si contrappone l’opinione del suo carattere conservatore e sostanzialmente unitario. La questione del PB inizia nella seconda metà del XIX secolo, poggiando su motivazioni storico-culturali e politiche che si individuano principalmente nell’Indipendenza e nel movimento letterario del Romanticismo brasiliano.

Proclamata l’Indipendenza del Brasile nel 1822, il nazionalismo e il desiderio di un’identità linguistica propria caratterizzarono la produzione letteraria brasiliana del Romanticismo, quando la questione della lingua divenne di grande attualità. Tale movimento rappresenta il primo vero momento di rottura con la tradizione letteraria portoghese e rivendica il diritto ad una certa originalità: la ricerca di un’espressione nuova, autentica e viva (Teyssier, 1990). Si tenta così di dar vita ad una lingua letteraria che corrisponda alle necessità espressive e comunicative dei brasiliani.

Il rifiuto della tradizione *lusa* e dei pregiudizi linguistici, originati dalle accuse mosse ai brasiliani di scrivere il portoghese in modo “scorretto”, ritorna in modo ancora più imperante con l’avvento del Modernismo. Esso ebbe origine con la *Settimana di Arte Moderna*, nel 1922, e rappresenta un momento di cambiamento culturale e artistico fondamentale per la storia del Brasile. I primi modernisti si ribellarono contro la grammatica tradizionale ed il purismo lusitano con l’obiettivo di scrivere in una lingua che si approssimasse a quella parlata dai brasiliani. Oswald de Andrade, noto poeta ed autorevole rappresentante del movimento modernista, così sintetizza la sua visione della *lingua brasiliana*: “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos”²².

²² Oswald de Andrade, *Manifesto da Poesia Pau Brasil*, Correio da Manhã, 18 de março de 1924, in Lobo (1992).

D'accordo con Bagno (2004), la difesa a favore della *lingua brasiliana* nell'ambito dei grandi movimenti letterari – dal Romanticismo di José de Alencar al Modernismo di Mário de Andrade – fu basata soprattutto sul nazionalismo, sulla ricerca di una identità nazionale brasiliana, con le sue proprie caratteristiche culturali, razziali, musicali, folcloriche e linguistiche, che distinguesse il *popolo brasiliano* dagli altri, innanzitutto dai portoghesi. Bagno (2003) suggerisce, tuttavia, che il progetto romantico-modernista della lingua brasiliana condivideva in fondo lo stesso spirito elitario e conservatore dei suoi supposti avversari, in quanto difendeva l'uso, nella letteratura, dei tratti linguistici caratteristici delle varietà di prestigio, usati dalle persone della classe sociale dominante:

O que se reivindicava era a legitimação de um escasso número de aspectos, sobretudo morfossintáticos (além de alguns 'exotismos' lexicais), que, embora divergentes da norma-padrão lusitana, compareciam na língua falada dos brasileiros das classes privilegiadas. Realizações fonéticas como [...] 'pranta' para o que se escreve *planta*, ou ainda regras de concordância verbal do tipo 'nós faz' ou de regência do tipo 'pra mim fazer' nunca foram objeto dessas reivindicações por serem identificadas, antes de tudo, com classes sociais extremamente desprestigiadas, e até hoje constituem as variantes sociolinguísticas mais estigmatizadas pelas classes sociais dominantes (Bagno, 2003: 81).

Il mondo occidentale da sempre ha attribuito maggiore importanza all'atto di leggere e scrivere che a quello di parlare. In tale prospettiva, Bagno (2002) specifica che la *norma standard brasiliana* si è stabilita sotto l'equivoco della sopravvalutazione della scrittura a detrimento all'oralità – rappresentando, invece, quest'ultima il reale uso della lingua – e del tentativo di impedire i cambiamenti linguistici. Egli aggiunge, inoltre, che la scelta di prendere a modello la varietà di lingua scritta praticata in Portogallo non è stata determinata soltanto da fattori linguistici, ma, fondamentale, ideologici. Tale scelta ha permesso all'élite letterata di avvicinarsi a un'Europa idealizzata, ed allontanarsi, nel contempo, dal paese meticcio:

A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa a atribuir qualquer valor ao que é próprio da terra, sempre visto como primitivo e incivilizado, além de refletir nosso fascínio por tudo que vem de fora, considerado intrinsecamente bom e digno de imitação (Bagno, 2003: 78-9).

L'autore richiama l'attenzione sul fatto che, sebbene i gruppi dominanti della comunità (detentori di beni politici e economici e rappresentanti della cultura di prestigio) in tutte le società umane credano di essere anche i detentori della lingua più corretta, la situazione linguistica del Brasile è ancora più drammatica:

Os brasileiros urbanos letrados não só discriminam o modo de falar de seus compatriotas analfabetos, semianalfabetos, pobres e excluídos, como também discriminam o seu próprio modo de falar, as suas próprias variedades linguísticas. Podemos dizer, portanto, que o preconceito linguístico no Brasil se exerce em duas direções: de dentro da elite para fora, contra os que não pertencem às camadas sociais privilegiadas; e de dentro da elite para ao redor de si mesmo, contra seus próprios membros. Existe na mentalidade dos brasileiros em geral, e dos falantes urbanos escolarizados em particular, a convicção muito arraigada de que no Brasil ninguém fala bem o português, a convicção de que só os portugueses é que sabem a língua (Bagno, 2003: 75-6).

Il *dramma linguistico* del Brasile è oggetto di discussione da parte di scrittori, grammatici, filologi e linguisti ormai da diversi anni. Tra i molti studiosi che si sono impegnati a indagare e a descrivere la nitida situazione di conflitto linguistico presente in Brasile, il linguista Mario Perini (2000: 36) denuncia la distanza fra il portoghese e la vera lingua dei brasiliani:

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de 'português'); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra ('o português') tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.

Secondo l'autore, dunque, la lingua materna dei brasiliani non è il portoghese ma ciò che egli stesso definisce *vernacolo*, da molti considerato una maniera "sbagliata" di parlare il portoghese. Esso, anche se non è riconosciuto come lingua ufficiale, è parlato da quasi 200 milioni di brasiliani, colti e non, che la utilizzano quotidianamente, mentre il portoghese è utilizzato soltanto come lingua scritta formale.

Sulla stessa linea di argomentazione, Bagno (2004: 166) così definisce la realtà linguistica brasiliana:

É essa distância entre o que a tradição gramatical e o ensino conservador chamam de "português" – um conjunto de regras voltadas essencialmente para

determinados usos *escritos* da língua – e a língua que os brasileiros realmente falam (e escrevem em situações em que não estão sob o olhar policesco da tradição e da escola), é essa *esquizofrenia linguística*, esse dilema que temos de enfrentar diariamente – é tudo isso que constitui o tipo especial de *diglossia* que temos no Brasil.

L'autore evidenzia anche l'ambiguità creata riguardo all'uso dei termini *norma standard* e *norma colta* in Brasile, che vengono spesso impiegati in maniera ambigua come sinonimi, e pone l'accento sulla necessità di distinguere la differenza tra i due termini. Egli si basa sulla definizione di *norma colta*²³ impiegata come termine tecnico dai linguisti brasiliani per designare l'uso reale della lingua da parte dei gruppi sociali privilegiati della popolazione brasiliana. Tra i molti lavori di indagine scientifica che utilizzano questo concetto di norma colta vi è il Progetto NURC – Norma Urbana Colta – portato avanti, da più di quarant'anni, da diversi ricercatori di differenti università brasiliane, con l'obiettivo primario di documentare il linguaggio effettivo dei *parlanti colti*, intesi qui come persone in possesso di un titolo di studio universitario e con antecedenti biografico-culturali urbani, legati, nella fattispecie, a cinque grandi città brasiliane: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

La *norma standard*, a sua volta, si costituisce come modello ideale (ideologizzato) che, pertanto, non corrisponde a nessun uso effettivo e reale della lingua. Essa è un costrutto socioculturale che esercita un grande *potere simbolico* sull'immaginario dei parlanti brasiliani in generale, ma soprattutto sui *parlanti colti*, ed è intimamente relazionata alla costituzione della grammatica normativa tradizionale. Nelle parole di Bagno (2007: 130), la norma standard è un “conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de um grupo restrito de escritores consagrados”. È importante sottolineare che il concetto di norma standard non si giustifica sulla base di una pretesa superiorità del modello linguistico: non esistono, infatti, motivazioni linguistiche per la classificazione di forme “giuste” o “sbagliate”, “migliori” o “peggiori” di parlare una lingua.

²³ Al termine *norma colta* consacrato dai linguisti, Bagno (2007: 105) propone l'espressione *varietà prestigiose*. Tale scelta è dettata dal tentativo di sfuggire ai problemi contingenti all'uso dell'aggettivo “colto”.

I risultati delle varie ricerche scientifiche consolidate come, per esempio, il Progetto NURC, comprovano che la *norma standard* non corrisponde alla *norma colta* e corroborano la tesi di alcuni studiosi sulla necessità di una revisione e riforma degli standard linguistici in Brasile:

O que defendo é, aparentemente, muito simples: a incorporação à *norma-padrão* de usos linguísticos já comprovadamente consagrados na fala e na escrita da grande maioria dos falantes, inclusive os chamados *cultos*. Que esses usos sejam plenamente aceitos em todos os eventos de linguagem, em qualquer situação de interação, em todo o tipo de texto, do mais formal ao mais informal, nas atividades de oralidade e de letramento de todo e qualquer falante nativo da língua portuguesa no Brasil (Bagno, 2001: 176).

La situazione del portoghese è, quindi, complessa e meritevole di attenzione sociolinguistica e politica non soltanto nei contesti ad alta diversità linguistica, come, ad esempio, quelli africani (si pensi, in particolare, all'Angola e al Mozambico), ma anche in quelli apparentemente meno controversi quali, appunto, il Brasile. Qui, in effetti, la questione della lingua assume aspetti particolari, tra cui quello ineludibile di una diglossia che viene enfaticamente definita da Bagno (2004) come un caso di *schizofrenia linguistica* e che potrebbe dunque essere riassunta nell'emblematico dualismo a cui lo stesso autore faceva riferimento in uno dei suoi libri migliori: "Insegnare portoghese o studiare brasiliano?". Un dualismo che, al di là dell'esplicito risvolto pedagogico, contrappone soprattutto due modalità linguistiche concorrenti all'interno della comunità di parlanti brasiliana: così, da un lato, *insegnare portoghese* significherebbe voler provare che la lingua "buona", "giusta" e "bella" è quella parlata in Portogallo da 11 milioni di persone, le quali, diversamente dai 197 milioni di brasiliani, "falam 'tudo certinho', não cometem 'mistura de tratamento' e nunca, mas nunca de núncaras jamais mesmo, começam uma frase com pronome oblíquo..." (Bagno, 2004: 10). Dall'altro lato, *studiare brasiliano* è dare voce alla lingua parlata e scritta in Brasile, un paese 92 volte più grande del Portogallo e abitato da una popolazione 17 volte più numerosa, ovvero riconoscere che "todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto" (Bagno, 2004: 10).

1.4. Portoghese o Brasiliano? Appunti per una descrizione del portoghese brasiliano

Contrariamente a quanto accaduto in passato, quando la difesa di una lingua propria si fondava su basi nazionalistiche, il riconoscimento di una lingua caratteristicamente brasiliana poggia oggi su basi scientifiche consistenti. Diversi linguisti impegnati in progetti di ricerche scientifiche che mirano a descrivere e analizzare il portoghese effettivamente usato dai brasiliani affermano che in Brasile si parla, senza dubbio, una lingua diversa da quella parlata in Portogallo, malgrado non siano riconosciute politicamente come lingue differenti. Essi sostengono anche che le differenze tra il “portoghese” e il “brasiliano” sono perfino maggiori di quelle tra il danese e il norvegese o l’hindi (parlato in India) e l’urdu (parlato nel Pakistan), che tuttavia sono riconosciute politicamente come lingue a sé stanti (Bagno, 2004: 167).

Dall’altro lato, però, non vi è unanimità di vedute sul fatto che il portoghese brasiliano sia così diverso dal portoghese europeo al punto da essere considerato un altro idioma. Diversi studiosi sostengono che il PB e il PE sono due varietà di un’unica lingua, la lingua portoghese, giacché esse condividono una stessa base morfosintattica. Secondo Rebelo (2003), la lingua parlata in terra brasiliana, in senso ampio, si esprime nella stessa lingua di Camões e Pessoa:

Terra essa cujos habitantes podem ler e se deliciar tanto com um autor como com o outro, o que, por si só, já basta para provar que, afinal, falamos a mesma língua ainda que num ritmo e com estruturas diferentes, mas não incompatíveis com o sistema vigente que faz com que seus produtos atendam prontamente aos padrões e critérios que determinam ser esta uma variedade da Língua Portuguesa.

In tale corrente di pensiero, Mateus (2003: 51) dichiara che, nonostante le differenze, le due varietà della lingua portoghese hanno un’unica grammatica:

Apesar das diferenças apresentadas e de elas se situarem nos diversos níveis da gramática, devemos concluir que a deriva das duas variedades utiliza processos gramaticais comuns, não podendo afirmar-se, portanto, que as variedades do português possuem diferentes gramáticas.

Bagno (2004: 169) ribadisce tuttavia che le differenze tra le due varietà iniziano ormai a soppiantare le loro somiglianze, e che la tradizione filologica ha sempre negato

tali differenze poiché si basa esclusivamente sull'uso *scritto letterario* della lingua, oscurando così l'evidenza dei fatti, ossia la diversità tra le varietà *parlate*. In tale prospettiva emerge la posizione di Fernando Tarallo (1996) in difesa della *lingua brasiliana*:

the Portuguese language variety used in Brazil has developed quite a reasonable number of syntactic features different from the European system. These differences are large enough to allow for a description of the Brazilian variety in the sense of a Brazilian grammar (Tarallo, 1996: 201).

Studi comparativi dimostrano dunque il distanziamento di tutte le forme di uso della lingua – fonetiche, morfologiche, sintattiche, semantiche, lessicali – in Brasile e in Portogallo. L'indagine degli usi linguistici effettivi dei brasiliani, sulla base dei risultati del progetto NURC anteriormente citato, ha dato vita a un nuovo e rilevante progetto, quale la *Grammatica del Portoghese Parlato*. Tale progetto, cui hanno partecipato 32 studiosi esperti di 12 università brasiliane, ha reso possibile la pubblicazione di una vasta gamma di studi scientifici che documentano il portoghese del Brasile; per citarne alcuni: *Gramática do Português Falado* pubblicata in otto volumi (Castilho, 1990, 1993; Ilari, 1992; Castilho, Basílio, 1996; Kato, 1996; Koch, 1996; Neves, 1999), *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* uscita in cinque volumi (Jubran, Koch, 2006; Ilari, Neves, 2008; Kato, Nascimento, 2009; Rodrigues, Alves, *in press*; Abaurre, *in press*), *Nova Gramática Português Brasileiro* (Castilho, 2010).

Oltre alle grammatiche appena citate, ve ne sono altre di altrettanto rilievo per la descrizione e l'analisi dei fenomeni linguistici del PB, quale la *Gramática do Português Brasileiro* di Mario Perini (2010) e, più recentemente, la *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* di Marcos Bagno (2011b).

Quindi, come documentato dai diversi studi scientifici, il PB ha delle caratteristiche che lo differenziano innegabilmente dal PE (e anche dalle altre lingue romanze). Nel definire i tratti linguistici usati dai brasiliani urbani scolarizzati nelle loro interazioni parlate e scritte meno sorvegliate²⁴ e anche dai parlanti delle varietà più stigmatizzate – ossia i tratti linguistici che appaiono nella lingua parlata di tutti i

²⁴ D'accordo con Bagno (2007: 147), siccome la forza del vernacolo è molto potente, questi tratti caratteristici conquistano sempre più spazio anche nei generi testuali più monitorati.

brasiliani in generale e che costituiscono, così, ciò che è il portoghese brasiliano contemporaneo –, presenteremo qui, in maniera molto sintetica, una concettualizzazione teorica documentata da questi studi scientifici che legittimano le analisi linguistiche dei capitoli successivi²⁵.

Uno dei temi centrali di studio dei paradigmi morfosintattici del PB è, ad esempio, la specificità del suo sistema pronominale, il quale presenta delle differenze molto evidenti in confronto al PE (Nunes, 1993; Pagotto, 1993; Kato, 2000; Galves, 2001). Sebbene la sottoclasse dei pronomi personali soggetto continui ad essere rappresentata nelle grammatiche normative (Bechara, 2001; Cunha & Cintra, 2007; Lima, 2010) con le tradizionali sei persone *eu / tu / ele / nós / vós / eles*, è possibile affermare che questo quadro non corrisponde alla lingua parlata e scritta in Brasile.

Vediamo, innanzitutto, che il pronome di 2^a persona plurale *vós* (così come tutte le sue forme pronominali correlate) è già del tutto scomparso nel PB²⁶ ed è sostituito da *vocês* con il verbo alla 3^a persona plurale (*Vós falais* italiano > *Vocês falam* italiano). Il *tu*, d'altra parte, è un elemento che serve piuttosto a indentificare la varietà regionale e/o la classe sociale del parlante (Bagno, 2007, 2009, 2011b; Castilho, 2010; Ilari, Basso, 2011), mentre il *você* è senza dubbio maggiormente utilizzato. L'uso del *tu* in Brasile è frequente, per esempio, nel Pará e nell'Amapá (regione Nord), nel Maranhão (regione Nord-est), a Santa Catarina e nel Rio Grande do Sul (regione Sud) ed è impiegato, tra le altre, anche in alcune comunità linguistiche di Rio de Janeiro (regione Sud-est) e di Brasília (regione Cento-ovest) (Bagno, 2009, 2011b).

È interessante notare che nelle varietà dove il *tu* è impiegato, vi sono due forme verbali che corrispondono a questo pronome: a) la morfologia classica, con il verbo alla seconda persona: per esempio, *tu vais, tu foste, tu comes* ecc. e b) la morfologia più marcata regionalmente, con il verbo alla 3^a persona singolare (esattamente come con il *você*), per esempio, *tu vai, tu foi, tu come* ecc. – essendo quest'ultima utilizzata nella maggior parte delle varietà.

La forma *você*, dunque, ha di certo una distribuzione molto più ampia in tutto il territorio brasiliano ed è riconosciuta come una forma “neutra”, massicciamente

²⁵ I fenomeni linguistici presentati nel presente capitolo verranno trattati ed esemplificati nell'analisi dei dati dei CAP. 3 e 4.

²⁶ Tranne che in certi contesti religiosi (Perini, 2010; Ilari, Basso, 2011).

impiegata dai brasiliani per trattare l'interlocutore in maniera meno formale, nonostante non venga tuttora contemplata dalle grammatiche normative e dai libri didattici come un vero e proprio pronome personale soggetto di 2^a persona:

Quanto à sua classificação, somente um apego irracional ao passado e/ou à norma linguística de Portugal pode explicar por que até hoje, nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, *você* ainda é apresentado como 'pronome de tratamento'. A inequívoca e total gramaticalização de *você* tem de ser reconhecida para uma descrição mais realista do português brasileiro contemporâneo (Bagno, 2011b: 747).

Com'è noto, il pronome *você* è l'esito attuale dell'antica formula nominale di cortesia *Vossa Mercê*, usata dalle persone socialmente inferiori per rivolgersi ai regnanti portoghesi. Con il passar del tempo, tuttavia, questa forma di cortesia si è generalizzata in Brasile ed è passata a essere utilizzata tra le persone della stessa classe sociale. Si è dunque registrato un fenomeno di *grammaticalizzazione*, ossia il cambiamento graduale di una parola o espressione da una categoria grammaticale all'altra, in cui la forma di cortesia originale *Vossa Mercê* ha sofferto agglutinazioni ed erosioni fonetiche fino a trasformarsi in *você*, usato come un pronome personale. Come si può notare, il percorso di grammaticalizzazione di *Vossa Mercê* vede la conservazione delle sillabe toniche delle due parole originali: *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você*²⁷.

Riguardo invece alla 1^a persona plurale, nel PB il *nós* alterna con *a gente* (*Nós falamos* italiano / *A gente fala* italiano), con ampia predilezione per il secondo pronome soprattutto tra le fasce d'età più giovani (Omena, 1996). Nonostante il pronome personale soggetto *nós* non sia scomparso, esso perde sempre più spazio in favore di *a gente* ed è abbastanza raro nel parlato spontaneo.

Così, con la scomparsa del *vós*, l'uso del *tu* come tratto regionale, la crescente diffusione del pronome *a gente* e, principalmente, l'uso universale di *você*, gli effettivi pronomi personali soggetti nella maggior parte del territorio brasiliano includono *eu* / *você* / *ele* / *nós*, *a gente* / *vocês* / *eles* (Bagno, 2007, 2009; Castilho, 2010, Perini, 2010; Ilari, Basso, 2011). Tali cambiamenti hanno provocato differenti trasformazioni non

²⁷ Nella *Gramática pedagógica do português brasileiro*, Bagno (2011b: 748) aggiunge ancora le forme *ocê* (predominante nelle varietà del centro-sud di Minas Gerais) e *cê* (uso generalizzato in Brasile) nel percorso di grammaticalizzazione di *Vossa Mercê* in direzione fonologica.

solo nel paradigma di coniugazione verbale ma soprattutto nel quadro dei pronomi, come ad esempio nelle sottoclassi dei clitici e dei possessivi.

Per citarne alcune, una rilevante caratteristica che risulta dall'espansione dell'uso di *você* come pronome di 2^a persona è la sua correlazione con le forme pronominali prima ristrette al *tu*: *você* passa ad essere usualmente utilizzato con il pronome atono *te* (*Você fez o que eu te pedi?*), ed è anche comune il ricorso ai pronomi possessivi *teu / tua / teus / tuas* (*Você pegou o teu celular?*) in alternanza con quelli di 3^a persona. Questa *riorganizzazione del quadro pronominale del portoghese brasiliano*²⁸ (Castilho, 2010; Bagno, 2011b) è condannata dalla norma standard come una *mistura de tratamento* ed è vista dai puristi come una anomalia da correggere.

La norma standard elenca inoltre una grande quantità di regole per la collocazione pronominale che non corrisponde, però, all'uso effettivo dei brasiliani. La collocazione dei pronomi è storicamente tra le questioni più dibattute a proposito delle differenze tra PB e PE:

constitui decerto o melhor exemplo de esforço insano dos puristas para impedir o reconhecimento de uma língua caracteristicamente brasileira. Por isso, é muito mais uma questão sociocultural (e, por conseguinte, política) do que uma questão de ordem gramatical, linguística (Bagno, 2009: 97).

A prescindere da tutte le battaglie di retroguardia combattute da un intransigente purismo linguistico, nel portoghese brasiliano i pronomi atoni vengono naturalmente collocati prima del verbo principale, diversamente da quanto accade nel portoghese europeo, e la mesoclisi, a sua volta, non è praticamente utilizzata (Noll, 2008; Bagno, 2009; Castilho, 2010). Così, sebbene vietato dalle grammatiche normative, i brasiliani iniziano spontaneamente le frasi con i clitici (*Me dá o seu telefone*).

Quanto poi ai clitici di 3^a persona impiegati come oggetto diretto – *o, a, os, as* –, le ricerche scientifiche (Duarte, 1989; Cyrino, 1997) hanno dimostrato che essi sono

²⁸ Nelle parole di Marcos Bagno: “em vez de ‘mistura de tratamento’, vamos falar de reorganização do quadro de pronomes do português brasileiros: é mais bonito, mais preciso e não tem esse sabor de censura e condenação que a palavra ‘mistura’ traz consigo...” (2009: 241).

praticamente scomparsi nella modalità parlata spontanea²⁹ e sono utilizzati soltanto da coloro che hanno avuto accesso all'educazione formale (Bagno, 2011b; Castilho, 2011).

Dunque, per sostituire un oggetto diretto di 3^a persona, vi sono tre *strategie di pronominalizzazione*³⁰ più comunemente usate nel PB. La prima è quella standard che prevede l'uso dei *pronomi clitici* (Comprei o *livro* ontem e já o li todo) – considerata, appunto, dalla tradizione grammaticale l'unica strategia “corretta” –, che si verifica “quase sempre em manifestações escritas, em gêneros textuais mais monitorados e, bem mais raramente, nas falas que são, de fato, oralizações de textos escritos (discursos, pronunciamentos etc.)” (Bagno, 2009: 146). La seconda è la ripresa dell'oggetto diretto attraverso il *pronome soggetto ele* (Comprei o *livro* ontem e já li *ele* todo). Tale uso, condannato dalla norma standard come “errore”, è molto antico nella lingua portoghese e rimane tutt'oggi significativo nel portoghese brasiliano (presente anche in testi letterari, giornalistici e diversi altri generi testuali orali e scritti). E la terza, infine, è l'uso dell'*oggetto nullo* (Comprei o *livro* ontem e já li ø todo), in cui, cioè, si lascia vuoto il posto dell'oggetto, secondo una strategia di pronominalizzazione ampiamente impiegata in Brasile, malgrado non sia spesso affrontata dalla grammatica normativa.

Un altro tratto marcante nella sintassi del PB è l'assenza di preposizione nelle proposizioni relative, in un fenomeno denominato *queísmo*³¹: *verde é a cor ø que eu mais gosto; vamos nos divertir durante o período ø que você estará aqui; o time ø que eu torço perdeu o jogo*. In questi casi, la norma standard richiede tuttavia che venga rispettata la valenza del verbo per mezzo dell'uso della debita preposizione: *verde é a cor de que eu mais gosto; vamos nos divertir durante o período em que você estará aqui; o time por que eu torço perdeu o jogo*. Questa costruzione in cui si sopprime la preposizione prima della congiunzione integrante *que* (chiamata anche *relativa cortadora* negli studi sociolinguistici) è molto ricorrente nel parlato spontaneo, essendo

²⁹ Secondo Bagno (2009: 143-4), la prova di ciò sta anche nel fatto che i clitici di 3^a persona “simplesmente *nunca* aparecem na fala das crianças que ainda não frequentam a escola, nem na fala dos adultos analfabetos ou semianalfabetos. Se as crianças não usam os oblíquos de 3^a pessoa, é porque não aprenderam com seus pais e demais familiares a usar esses pronomes (ainda que esses pais e familiares possam ser classificados como falantes muito letrados, porque mesmo na fala dos brasileiros letrados a ocorrência desses oblíquos é muito rara [...] como toda uma bibliografia baseada em pesquisas de campo tem demonstrado fartamente)”.

³⁰ V. Bagno (2004).

³¹ Per approfondimenti, si veda Bagno (2011b).

di solito preservata la preposizione soltanto nei testi scritti più sorvegliati (Bagno, 2007, 2009, 2011b; Castilho, 2010; Perini, 2010; Ilari, Basso, 2011).

Oltre ai criteri delle analisi sintattiche, è indispensabile prendere in considerazione i problemi di natura pragmatica, affinché i fenomeni linguistici diventino più ricchi e complessi. Le recenti scoperte nel campo delle analisi pragmatiche (Galves, 1998; Nunes, 2009) documentano, infatti, come una stessa costruzione sintattica nella lingua portoghese possa avere interpretazioni ed effetti comunicativi distinti in Brasile e in Portogallo. Altri enunciati, invece, comuni nel PB, non sono ammessi nel PE e non sono neppure comprensibili per un parlante di questa varietà; allo stesso modo, frasi che non lasciano dubbi per un parlante del PE, sono di difficile comprensione per un parlante del PB³².

La rilevanza delle varie divergenze delle forme di uso della lingua nei due paesi è dimostrata anche dalla necessità di una duplice traduzione della maggior parte dei testi stranieri destinati al mercato brasiliano e a quello portoghese³³, oltre che dall'esistenza di dizionari distinti per il PB e il PE, sia della lingua comune, sia dei vocabolari specialistici relativi a determinati ambiti di studio³⁴. Esiste, inoltre, una terminologia grammaticale ufficiale specifica per i due paesi basata sulla *Nomenclatura gramatical brasileira* (1959) e sulla *Nomenclatura gramatical portuguesa* (1967)³⁵.

Sulle differenze lessicali generali tra il PB e il PE vi sono svariati glossari e inventari comparativi (Zamarin, 1970; Rodrigues, 1981; Pellegrini Filho, 1995;

³² Per approfondimenti, si veda Galves (1998); Bagno (2004); Nunes (2009).

³³ La possibilità di incomprensione e malintesi nella comunicazione rende necessarie traduzioni differenti per il PB ed il PE, al fine di andare incontro alle diverse esigenze linguistiche della comunità brasiliana e della comunità portoghese. A tal proposito, la lusitanista statunitense Lyris Wiedemann, nel testo "Portuguese Translation: What the clients need to know" (v. <http://www.necco.ca/faq_what_clients_need_to_know.htm>), scrive sulla rilevanza di avvalersi di traduttori madrelingua per ogni varietà del portoghese: "it is virtually impossible for a native speaker of one variety of Portuguese to do a good translation into the other. Although there are unfortunately people who may feel, and announce themselves as capable of translating/editing for both varieties, their work usually does not pass the simplest scrutiny of a native speaker. Unless one has lived extensively in both countries, one will not have the native speaker's feel for what is appropriate/inappropriate and this will be evident the translation".

³⁴ V. Muller Leite (1976), *Dicionário jurídico brasileiro*.

³⁵ Ricordiamo, ad esempio, PB *adjunto adverbial* vs. PE *complemento circunstancial*, PB *futuro do pretérito* vs. PE *condicional presente*, PB *subjuntivo* vs. PE *conjuntivo* ecc.

Wittmann, Pereira, 1995; Noll, 2008; Prata, 2011) che evidenziano queste divergenze per mezzo di registri linguistici, tra cui³⁶:

- vocabolario assolutamente divergente dal punto di vista lessematico: differenti lessemi sono impiegati senza alternativa lessicale (PB *aeromoça* vs. PE *hospedeira*);
- vocabolario potenzialmente divergente dal punto di vista lessematico: lessemi distinti sono usati a seconda delle specifiche preferenze (PB *xícara* vs. PE *chávena* – ancorché entrambe le varietà dispongano rispettivamente di ambedue i termini);
- vocabolario divergente dal punto di vista lessematico-semantic: per mezzo della formazione di sememi distinti si arriva ad un significato diverso del vocabolo (*camisola*, PB “vestimenta feminina para dormir” vs. PE “camiseta, suéter”);
- divergenze nella formazione delle parole (PB *doutorado* vs. PE *doutoramento*);
- divergenze nell’ortografia³⁷ (PB *ótimo* vs. PE *óptimo*).

Nel campo dei prestiti, il portoghese brasiliano dispone di diverse parole – fra cui molte sconosciute al portoghese europeo – originate dal contatto con le altre lingue straniere. Nella situazione di multilinguismo che ha caratterizzato il Brasile durante tutto il periodo coloniale, il portoghese ha avuto una stretta convivenza soprattutto con le lingue indigene e africane, arricchendo così a dismisura il suo vocabolario:

No léxico do português do Brasil, há uma quantidade enorme de vozes que derivam de línguas indígenas: elas representam todas as grandes famílias linguísticas que existiram no passado no território brasileiro, mas há um predomínio acentuado de vozes de origem tupi, e, entre estas últimas, das que designam a fauna (‘minhoca’, ‘surubim’, ‘surucu’...), a flora (‘mandioca’, ‘aipim’, ‘macaxeira’...), a alimentação (‘mingau’...) e a habitação (‘maloca’, ‘oca’, ‘carioca’...). Quanto às palavras de origem africana, a predominância é das que têm origem no quimbundo, como ‘angu’, ‘tutu’, ‘binga’, ‘milonga’, ‘mocambo’ (Ilari, Basso, 2011: 138).

³⁶ Adattato da Noll (2008: 95-6).

³⁷ V. oltre.

In riferimento alla distanza sempre più accentuata tra le varietà brasiliana e europea del portoghese, Marcuschi (2003: 21) richiama l'attenzione sull'esigenza di sottotitoli nei film portoghesi proiettati in Brasile. Il fatto che differenti programmi televisivi, specialmente quelli umoristici, non siano più mutuamente intelligibili per il pubblico comune è dovuto a questioni lessicali, prosodiche o di conoscenza di certi usi espressivi della lingua cui spetta la costruzione del significato. Su tale argomento, Bagno (2004) osserva che i pochissimi film portoghesi divulgati nel cinema brasiliano non sono soltanto sottotitolati ma pure tradotti per il portoghese brasiliano. Nelle parole dell'autore:

[...] para minha grande surpresa – e alegria – o filme não só era legendado, como também tinha sido traduzido para o português brasileiro: todos os *tu* foram devidamente traduzidos por *você*, as construções imperativas do tipo ‘espera-me’ foram substituídas por ‘me espera’, e as expressões idiomáticas portuguesas foram traduzidas por expressões idiomáticas brasileiras: ‘Queres que te dê uma boléia?’ apareceu na legenda como ‘Você quer que eu te dê uma carona?’ Agiram muito bem os distribuidores ao fazer isso, porque, do contrário, o público brasileiro perderia grande parte do conteúdo dos diálogos do filme, que se tornaria mais uma vítima da barreira linguística que impede a divulgação, no Brasil, do ótimo cinema feito em Portugal (Bagno, 2004: 168).

Principalmente in ciò che concerne la fonetica, le due varietà presentano più differenze che somiglianze. Bagno (1999: 23), in merito, scrive:

Na língua falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil são tão grandes que muitas vezes surgem dificuldades de compreensão: no vocabulário, nas construções sintáticas, no uso de certas expressões, sem mencionar, é claro, as tremendas diferenças de pronúncia – no português de Portugal existem vogais e consoantes que nossos ouvidos brasileiros costumam a reconhecer, porque não fazem parte do nosso sistema fonético.

Tra le numerose divergenze fonetiche delle due varietà³⁸, il vocalismo atono è senza dubbio una delle caratteristiche più evidenti. Quanto alle vocali atone in posizione pretonica, il PE ha sette fonemi (/i/, /e/ /ɛ/, /a/, /o/, /ɔ/, /u/), di cui /e/, /a/, /o/ si riducono rispettivamente a [ə] (<e-> [i]), [ɐ], [u]. Nel PB, invece, la qualità delle vocali tende ad essere mantenuta (/a/ [a], /e/ [e], /o/ [o]). La riduzione delle vocali nel PE occorre anche in posizione postonica, in cui /e/, /a/, /o/ si realizzano come [ə], [ɐ], [u], mentre nel PB

³⁸ V. Teyssier (1984), Noll (2008).

occorre tale sviluppo soltanto per /o/ (Teyssier, 1984; Noll, 2008). In questo modo, le vocali atone sono molto più sentite quando pronunciate da un brasiliano che da un portoghese. Quest'ultimo tende generalmente a sopprimerle nel suo discorso a causa della loro articolazione molto ridotta³⁹. Di conseguenza, il PE sembra essere più consonantico e diventa meno comprensibile in confronto al PB alle orecchie di uno straniero.

Dall'altra parte, una delle caratteristiche più marcati del PB è la palatalizzazione delle consonanti /t/ e /d/ quando seguite dalla [i], la quale, di solito, conduce alla fricativizzazione, ossia si pronunciano come [tʃ] e [dʒ] (ad esempio, le parole *tia* [ˈtʃia] “tchia” e *dia* [ˈdʒia] “djia”). Tale fenomeno è ampiamente diffuso nel territorio brasiliano e la pronuncia senza la palatalizzazione, [ti] e [di], è sentita come varietà regionale. È necessario considerare, inoltre, che la [i] genera una fricativizzazione nel PB anche alla fine di parola, quando invece nel PE esiste un [ə] atono (*cidade*, PB [siˈdadʒi] vs. PE [siˈðaðə]) (Noll, 2008; Perini, 2010; Bagno, 2011b; Ilari, Basso, 2011).

Del resto, a causa perlopiù delle divergenze della pronuncia nei due paesi, la scrittura della lingua portoghese aveva, fino a qualche anno fa, due sistemi ortografici: il brasiliano e il portoghese, quest'ultimo adottato anche negli altri paesi della CPLP. Tuttavia, dalla consapevolezza che l'inesistenza di un'ortografia ufficiale comune crea difficoltà non soltanto di natura linguistica, ma anche politiche e pedagogiche, scaturisce il progetto di unificazione dell'ortografia, regolamentato nel 1990 dall'*Accordo Ortografico della Lingua Portoghese*, che è ancora, però, in corso di attuazione. Firmato da tutti i paesi di lingua ufficiale portoghese, l'accordo è stato, infatti, ratificato soltanto nel 2008 ed è entrato ufficialmente in vigore in Brasile nel 2009, con il termine per l'implementazione definitiva dell'ortografia a fine 2012. In Portogallo, invece, il termine ufficiale è fino al 2014.

Di recente, comunque, il governo brasiliano ha annunciato la decisione di prorogare la validità definitiva della nuova ortografia fino al 2016, riportando così a galla, sulle due sponde dell'Atlantico, numerose insoddisfazioni e polemiche attorno

³⁹ Bagno (1999: 23) scrive al riguardo: “Assistindo um dia desses a televisão portuguesa por cabo, ouvi os verbos *uprar* e *dlibrar*. Consegue adivinhar o que é? Sim, *operar* e *deliberar*”.

alla legittimità dell'accordo, che non ha ancora raggiunto un consenso unanime e che ha riaperto la questione della complessità della lingua portoghese nello spazio lusofono.

L'obiettivo principale dell'accordo è diminuire le differenze di scrittura tra le comunità lusofone (l'accordo abbraccia 98% delle divergenze ortografiche) e ampliare la presenza del portoghese come lingua ufficiale negli organismi internazionali, così come stimolare la sua diffusione a livello mondiale. In buona sostanza, i cambiamenti della nuova grafia sono maggiori e più significativi in Portogallo che in Brasile, giacché l'accordo privilegia il criterio fonetico, (già adottato in Brasile) rispetto a quello etimologico (adottato in Portogallo)⁴⁰. In tal modo, viene consolidato il ruolo di leadership che il gigante sudamericano merita di occupare nello spazio lusofono, come il più grande paese di lingua portoghese del mondo.

È fondamentale menzionare, tuttavia, che l'unificazione ortografica non significa rendere uniforme la lingua. In tal senso, Azeredo (2008: 13) sottolinea come le convenzioni ortografiche non costituiscono cambiamenti linguistici, dato che, per quanto possa riflettere il sistema dei suoni della lingua, l'ortografia non fa parte di tale sistema. Le lingue sono come sono per l'uso che ne fanno i loro parlanti, e non per convenzioni o decreti governativi. In questo modo, nonostante l'ortografia sia frutto di scelte di politica linguistica e non faccia parte delle regole di funzionamento della lingua, le divergenze ortografiche tra il PB e il PE rappresentano di certo un'altra tra le varie specificità dei due paesi.

D'accordo con Bagno (2004: 176), quindi, ammettere l'esistenza di un *portoghese brasiliano* è lo stesso che ammettere l'innegabile diversità culturale tra Brasile e Portogallo. Egli aggiunge che è doveroso abbandonare la nozione di "un'unica lingua" e riconoscere la *familiarità*, ma mai l'*identità* linguistica fra i due paesi, affinché l'insegnamento del portoghese parlato in Brasile sia più democratico e realistico, senza il peso del fardello coloniale:

Não é preciso adotar um outro nome para a nossa língua, como já foi proposto em tempos passados, quando se falou da 'língua brasileira'. O nome *português*

⁴⁰ È proprio seguendo il criterio della fonetica che è stato deciso di mantenere un certo numero di parole a doppie grafie (*caráter* e *carácter*, *fato* e *facto*, *suntuoso* e *sumptuoso*, ecc.) e la doppia accentazione grafica (*econômico* e *económico*, *efêmero* e *efémoro*, *bebê* e *bebé*, ecc.) in modo che la grafia corrispondesse alla diversa pronuncia che quelle parole hanno in Brasile e in Portogallo.

brasileiro já dá conta de mostrar as diferenças. O importante é *reconhecer* essas diferenças, deixar de considerar que elas são ‘erros’, e sim admitir que se trata de *regras gramaticais* características da língua falada aqui (Bagno, 2004: 176).

A proposito dell’attribuzione di valore alla lingua effettivamente parlata dai brasiliani, la linguista portoghese Maria Helena Mira Mateus (2006: 23) pone l’accento sull’opinione negativa che ne hanno in genere i suoi connazionali e sottolinea, piuttosto, il vantaggio per il Portogallo di avere il popolo brasiliano che condivide la stessa lingua:

[...] tem-se vindo a vulgarizar, em Portugal, a opinião (algo pejorativa) de que a língua falada pela crescente comunidade imigrante brasileira é o brasileiro. Talvez os portugueses ainda não tenham compreendido as implicações desta posição: de um ponto de vista estratégico, a unidade linguística entre Portugal e Brasil interessa ao Brasil e interessa também a Portugal.

La stessa Mateus enfatizza tuttavia che, dal punto di vista linguistico, non esistono criteri che giustificano connotazioni di valore gerarchico nelle comparazioni tra le lingue, e chiarisce:

A presunção de que há línguas melhores ou mais importantes do que outras radica integralmente em raciocínios preconceituosos [...]. Não existe qualquer fundamento linguístico para nenhum destes raciocínios – trata-se de manifestações de uma ideologia que reconhece aos detentores do poder direitos que não reconhece aos restantes indivíduos e que defende que o acesso ao poder passa pela imitação dos poderosos (Mateus, 2006: 27-8).

Infine, oltre al riconoscimento delle effettive divergenze tra il portoghese del Brasile e quello del Portogallo – con uno sguardo democraticamente rispettoso –, è fondamentale considerare lo stretto rapporto tra l’uso della lingua, la cultura e l’identità dei suoi parlanti per colmare le necessità interazionali degli studenti di portoghese come lingua straniera, giacché, com’è noto (Antunes, 2007; Ciliberti, 2012), la grammatica da sola non è assolutamente sufficiente per una comunicazione efficace.

1.5. Commenti finali

Con le considerazioni riportate in questo capitolo, il nostro scopo è portare alla luce fatti che, tante volte, passano inosservati anche agli occhi degli stessi parlanti,

nonché stimolare riflessioni in termini di descrizione e insegnamento della lingua. Per esempio, nel caso del portoghese brasiliano, su quali basi teoriche e empiriche dovrebbe essere strutturato l'insegnamento di questa varietà nazionale in Italia? Tale domanda è di somma importanza e dovrebbe essere *focus* di riflessioni da parte dei professori brasiliani, ma non solo. Nell'ambito della presente ricerca è necessario che tutti i professori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua portoghese, ossia anche gli italiani e, soprattutto, i portoghesi – i quali, con l'idea di una superiorità linguistica radicata nella loro tradizione culturale, spesso giudicano negativamente la lingua parlata dai brasiliani – abbiano una visione più sintonizzata con il pensiero scientifico contemporaneo e riconoscano i postulati della Sociolinguistica.

Inoltre, a partire dalla consapevolezza della diversità della lingua portoghese e, soprattutto, dell'impossibilità di dissociare lo studio linguistico dalla società in cui questa lingua è parlata, sarebbe altresì indispensabile un'attenzione particolare da parte delle istituzioni universitarie italiane preposte all'insegnamento del portoghese, affinché possa essere fatta una scelta più coscienziosa e scrupolosa dell'offerta didattica. In ogni caso, i differenti aspetti che compongono il panorama della lingua portoghese nelle università italiane saranno oggetto di studio nel capitolo successivo.

CAPITOLO 2

Il portoghese nel contesto accademico italiano

Il processo di insegnamento di una lingua straniera (LS) richiede all'insegnante un insieme di conoscenze, capacità e competenze relative ai vari aspetti e momenti della pratica pedagogico-didattica. La sua azione didattica – dall'adozione dell'approccio metodologico e dei materiali didattici, alla scelta delle modalità di verifica delle competenze acquisite dagli apprendenti – è il risultato di un consapevole o inconsapevole riferimento ad ipotesi teoriche (Ciliberti, 2012). Ogni decisione dell'insegnante è orientata dunque dal suo approccio di insegnamento della LS, inteso come una filosofia di lavoro, un insieme di disposizioni, conoscenze o presupposti stabiliti quanto alla natura del linguaggio umano e dell'insegnamento/apprendimento delle lingue (Antony, 1963; Richards & Rodgers, 1982; Almeida Filho, 2010).

Contestualizzando il processo di insegnamento nell'ambito istituzionale, tali disposizioni e conoscenze comprendono le concezioni di uomo (in senso lato), di aula e dei ruoli del docente e dello studente. Le differenti situazioni di insegnamento/apprendimento di una LS hanno una grande influenza sul processo di apprendimento stesso. Tale processo si differenzia a seconda dei fattori tra loro interagenti nello specifico contesto in cui ha luogo: in base alle richieste della comunità sociale, al livello e grado di esposizione alla lingua, alle caratteristiche degli apprendenti, alle risorse disponibili ecc. (Ciliberti, 2012: 17).

In questo capitolo, con lo scopo di investigare la complessa realtà dell'insegnamento linguistico, si cercherà di tracciare il quadro della lingua portoghese nelle università italiane, ricostruendo le attuali linee di tendenze circa il profilo sociolinguistico dei docenti, gli aspetti istituzionali del portoghese in Italia, l'articolazione didattica, i contenuti di insegnamento e i materiali didattici adottati in questo specifico contesto, tentando anche di delineare lo spazio riservato alla varietà brasiliana. I dati su cui fondare la ricerca sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario in formato elettronico *online* ai docenti di lingua portoghese, al fine di esaminare le diverse realtà accademiche ed esplorare in modo capillare aree che un diverso strumento di analisi, ad esempio interviste condotte di

persona, avrebbe reso più difficoltoso indagare per evidenti ragioni di carattere logistico. È significativo che non si siano verificati episodi di aperto rifiuto alla collaborazione; anzi, la considerevole adesione dei docenti dimostra l'interesse riscontrato all'iniziativa.

Si condurrà, quindi, un'analisi critico-descrittiva dell'architettura politico-accademica e pedagogica del settore scientifico-disciplinare di *Lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana* (L-LIN/09) significativamente presente nelle offerte formative degli atenei italiani, toccando aspetti che, seppure eterogenei, sono intimamente collegati e contribuiscono a formare gli elementi caratterizzanti del processo di insegnamento linguistico ed a configurare lo scenario del portoghese nel contesto universitario italiano.

2.1. Metodologia della ricerca

In generale, le indagini sul campo sono solitamente definite ricorrendo alla distinzione tra indagini di tipo qualitativo e indagini di tipo quantitativo. Sintetizziamo brevemente le caratteristiche dei due tipi di ricerca.

Uno dei principali aspetti che caratterizzano una ricerca qualitativa è l'orientamento verso lo studio, la descrizione e l'analisi del processo (Nunan, 1997). Secondo Lüdke e André (2001: 12), la preoccupazione con il processo è più importante del prodotto: “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. L'osservazione attraverso la permanenza nel contesto di investigazione rappresenta uno degli aspetti caratterizzanti degli approcci qualitativi (Nunan, 1997; Silverman, 2002).

Nelle parole di Denzin e Lincoln (2000: 3), la ricerca qualitativa è:

a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study

things in their natural setting, attempting in terms of the meanings people bring to them.

In questo modo, le indagini di natura qualitativa hanno come contesto di investigazione un ambiente naturale/reale e permettono l'impiego di una grande varietà di strumenti per la raccolta dei dati: questionari aperti, diari, interviste, note di campo, audio e videoregistrazioni, memorie personali, ecc. Un aspetto rilevante che caratterizza la ricerca qualitativa è l'interesse nel conoscere l'opinione dei partecipanti; tali studi rendono possibile una maggiore prossimità con i dati e presentano un carattere piuttosto soggettivo (Nunan, 1997).

Al contrario della ricerca qualitativa, quella quantitativa è caratterizzata per la costruzione di modelli statistici attraverso dati oggettivi, in cui il ricercatore tende ad allontanarsi dell'oggetto di studio e i numeri svolgono un ruolo fondamentale. Secondo Pisati (2003: 11):

Il discorso scientifico è ben lungi dall'aver un carattere esclusivamente quantitativo; non vi è dubbio, però, che al suo interno i numeri rivestono un'importanza sconosciuta in altri ambiti. Questa importanza è strettamente legata al carattere empirico della ricerca scientifica che, in buona parte, consiste nello svolgere attività intrinsecamente quantitativa come *misurare* le proprietà degli oggetti di studio o *contare* il numero di volte in cui si manifesta una certa proprietà o si verifica un certo evento. Ma soprattutto, il ricorso ai numeri permette di effettuare in modo sistematico quei *confronti* che stanno alla base di ogni conoscenza scientifica [...].

È importante mettere in risalto che queste osservazioni sul ruolo primario dei numeri non sono valide soltanto per le scienze fisiche e naturali, ma anche per le scienze sociali. Lo stesso autore riflette che alla base di gran parte di ciò che sappiamo sui fenomeni sociali e sulle loro dinamiche stanno la misurazione, il conteggio e il confronto fra quantità differenti, e aggiunge:

La sociologia, del resto, è stata concepita dai suoi padri fondatori – prima fra tutti Comte e Durkheim – proprio come una disciplina scientifica imperniata sull'analisi quantitativa dei fatti sociali, da compiersi attraverso l'applicazione di appropriate tecniche statistiche alle basi di dati disponibili (Pisati, 2003: 11-2).

I lavori di natura quantitativa hanno lo scopo di verificare delle ipotesi, descrivendo e facendo correlazioni matematiche tra fatti. Tutti gli aspetti di questa indagine sono progettati attentamente prima dell'acquisizione dei dati, i quali possono essere raccolti attraverso questionari chiusi, inchieste sociali, osservazioni strutturate, esperimenti (Silverman, 2002). Inoltre, i dati sono rappresentati in forma numerica, elaborati statisticamente e presentati tramite l'uso di tabelle, grafici o quadri, in un linguaggio caratteristico:

La ricerca quantitativa è [...] un genere che utilizza un linguaggio speciale [...] [simile] ai modi in cui gli scienziati parlano di come analizzare l'ordine naturale – variabili, controllo, misurazione, esperimento (Bryman, 1988, in Silverman, 2002: 43).

Così, sebbene il linguaggio impiegato possa essere appreso in fisica, chimica o biologia e, di conseguenza, vi è la tendenza di molti a guardare con sospetto l'analisi quantitativa dei fenomeni sociali – considerandola riduttiva –, si deve riconoscere la sua grande attendibilità, attribuita alla precisa misurazione dei dati e al rigore della riproducibilità dei risultati.

La visione dicotomica tra le due prospettive sopracitate è risultata centrale nella diatriba che ha caratterizzato storicamente il dibattito sui modelli della ricerca sul campo. Vari studiosi hanno, però, evidenziato sia i caratteri di ambiguità di una netta contrapposizione tra i due modelli, sia i limiti intrinseci di un approccio esclusivamente quantitativo o qualitativo (Agnoli, 2004; Trobia, 2005). Nel rapporto tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa, Agnoli (2004: 73) richiama le varie polarizzazioni prodotte dal dibattito che si sostanziano su tre tesi di fondo:

una tesi 'forte' che afferma la netta distinzione, separatezza e inconciliabilità tra le due prospettive di analisi [...]; una tesi 'debole', che, pur assumendo la rilevanza della distinzione, nega legittimità alla pretesa di superiorità avanzata dall'una o dall'altra prospettiva; una tesi, infine, che sostiene 'l'incerta distinguibilità' tra analisi qualitativa e analisi quantitativa.

Nella nostra ricerca ci siamo orientati per un approccio plurimetodologico: la ricerca sul campo ha visto la compresenza e l'intreccio di aspetti e scelte tradizionalmente ricondotte all'uno o all'altro polo della dicotomia. Nell'ambito delle

scienze sociali la rigida contrapposizione tra i metodi è superata sul piano della ricerca empirica, poiché la ricerca sociale richiede spesso un'opportuna integrazione tra le due prospettive. Per questo, ai fini della nostra indagine, si è preferito affrontare la questione in termini di *continuum* tra i paradigmi di una e dell'altro tipo di ricerca, valorizzando le diverse opportunità e la ricchezza di informazioni che i due metodi consentono. Fermo restando le differenze sostanziali che distinguono i due tipi di indagine, nell'insieme la ricerca è composta di un'indagine quali-quantitativa che consente di mettere a fuoco la realtà accademica della lingua portoghese in Italia.

2.2. Il questionario

Tra i possibili mezzi per svolgere indagini sul campo, la scelta è ricaduta sul questionario per le specifiche caratteristiche di questo strumento a raccogliere, mediante procedure standardizzate, le informazioni necessarie da sottoporre ad analisi. Tale strumento di ricerca è caratterizzato da un insieme strutturato di domande che possono essere “aperte”, quando non prevedono risposte precedentemente individuate dal ricercatore, o “chiuso”, chiamate anche a scelta multipla, nelle quali è richiesto all'informante di scegliere fra una serie di risposte predeterminate dal ricercatore.

La somministrazione del questionario rappresenta una tappa fondamentale di questo lavoro, in quanto raccoglie un numero circoscritto e ben definito di informazioni sull'insegnamento del portoghese come LS, oltre ad individuare dati essenziali per lo sviluppo del lavoro. Tale formato di indagine ha avuto lo scopo di raggiungere il maggior numero possibile di rispondenti e di indicare, attraverso l'analisi delle risposte, alcune tendenze accademiche riguardo ai docenti, alle strutture organizzative e pedagogiche e ai materiali didattici in uso nelle università italiane.

2.3. Le fasi dell'indagine

Per raggiungere gli obiettivi proposti, abbiamo svolto differenti attività di esplorazione, ognuna con tempi e obiettivi specifici, che costituiscono l'insieme della ricerca. Il primo stadio ha permesso di misurare i fenomeni oggetto dell'indagine, per comprendere innanzitutto la dimensione accademica del portoghese in Italia e costruire

le basi per le successive fasi della ricerca. La conoscenza dei dati emersi in questa fase preliminare ci ha consentito di stilare il questionario in modo tale che, dal contenuto delle domande, ne discenda una rappresentazione dettagliata della situazione della lingua portoghese, tenendo in considerazione anche le sue varianti.

2.3.1. Indagine preliminare

La fase iniziale ha implicato una ricerca di base dello scenario di insegnamento del portoghese nel contesto accademico italiano, attraverso la quale abbiamo provveduto a:

- a) individuare le università in cui è attivo l'insegnamento del portoghese;
- b) rilevare i docenti afferenti alle discipline di lingua portoghese;
- c) verificare i programmi di insegnamento dei corsi.

Punto di partenza è stato quindi quello di individuare e verificare lo stato dell'insegnamento del portoghese all'interno dei 95 atenei italiani⁴¹ (pubblici e privati), attraverso un'accurata ricerca nel Web. L'indagine ha rivelato che nell'anno accademico 2011-2012, ci sono 24 atenei in cui è attivo l'insegnamento della lingua portoghese nei corsi di laurea (di primo e/o di secondo livello) o nei Centri Linguistici di Atenei (CLA):

- Università degli Studi dell'AQUILA
- Università degli Studi di BARI ALDO MORO
- Università di BOLOGNA
- Università degli Studi "G. d'Annunzio" CHIETI-PESCARA
- Università degli Studi di FIRENZE
- Università degli Studi di GENOVA
- Università degli Studi di MILANO
- Università degli Studi di MODENA e REGGIO EMILIA
- Università degli Studi di NAPOLI "L'Orientale"
- Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - NAPOLI
- Università degli Studi di PADOVA

⁴¹ Il numero degli atenei in Italia è stato rilevato dal sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR): <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/universita/home>>.

- Università degli Studi di PARMA
- Università degli Studi di PAVIA
- Università degli Studi di PERUGIA
- Università di PISA
- Università degli Studi di ROMA “La Sapienza”
- Università degli Studi di ROMA “Tor Vergata”
- Università degli Studi del SALENTO
- Università degli Studi di SIENA
- Università degli Studi di TORINO
- Università degli Studi di TRENTO
- Università degli Studi di TRIESTE
- Università degli Studi della TUSCIA
- Università “Ca’ Foscari” VENEZIA

I dati raccolti trovano sostanziale conferma, salvo alcune eccezioni, nei dati del servizio OFF.F (Offerta Formativa) del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR), in collaborazione con *Cineca*⁴². Tale servizio si occupa di individuare l’offerta formativa degli atenei italiani relativamente ai corsi di laurea di primo e di secondo livello, e dettaglia nello specifico gli insegnamenti attivi nel settore scientifico-disciplinare (d’ora in avanti SSD) di *Lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana* (L-LIN/09) nell’arco temporale compreso tra il 2008 e il 2011.

Occorre precisare che i dati raccolti nei siti dei singoli atenei non coincidono con i dati ufficiali del MIUR e, infatti, secondo le informazioni presenti nel servizio OFF.F, nell’Università degli Studi dell’Aquila, nell’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata” e nell’Università degli Studi di Trento non risulterebbe attualmente attivo l’insegnamento della lingua portoghese, mentre sarebbe attivo all’Università degli Studi di Udine. Tale discrepanza tra i dati ministeriali e quelli dei singoli atenei è stata messa in luce proprio dalle modalità operative della ricerca, che non si è limitata a rilevare i dati ufficiali del Ministero ma ha indagato capillarmente ogni singola università nel

⁴² Cineca è un Consorzio Interuniversitario senza scopo di lucro che offre supporto alle attività di ricerca della comunità scientifica tramite il supercalcolo e le sue applicazioni, ed è formato da cinquantuno università italiane, dall’Istituto Nazionale di Oceanografia e di Geofisica Sperimentale (OGS), dal Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) e dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR).

tentativo di convalidare la presenza dell'insegnamento del portoghese e verificare la struttura dei corsi e dell'organico.

Le informazioni raccolte nella fase iniziale di questo lavoro, che risalgono all'inizio dell'anno 2010 (relative quindi all'anno accademico 2009-2010), confrontate con le rilevazioni attuali evidenziano la diminuzione del numero delle università in cui è attivo l'insegnamento del portoghese. Esso, infatti, è stato soppresso all'interno dell'Università Commerciale "Luigi Bocconi" di Milano e dell'Università degli Studi di Salerno.

Analizzando la situazione in modo più approfondito e da una diversa prospettiva si evidenziano dati alquanto contrastanti. Se da un lato in alcune università vengono soppressi i corsi di lingua portoghese, in altre università i corsi si moltiplicano. Le probabili cause di questo fenomeno verranno studiate più avanti; a giudicare comunque dalle informazioni presenti nel sito del MIUR, in cui si osserva negli ultimi anni il crescente numero di discipline afferenti al SSD L-LIN/09 all'interno degli atenei, riteniamo che la succitata riduzione del numero di università non sia dovuta alla diminuzione di studenti.

Di fatto, a titolo esemplificativo, prendendo i dati forniti dal servizio OFF.F si può notare come l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara ha subito un notevole incremento delle discipline afferenti al SSD L-LIN/09; a fronte dell'attivazione di un singolo corso nell'anno 2008, si ritrova attualmente una offerta di 8 corsi: si registra così un aumento esponenziale dei corsi attivati. È molto probabile che la scelta di alcuni atenei di eliminare la lingua portoghese dall'offerta formativa dipenda da fattori o logiche estranee alla richiesta formativa, la quale rivela, indubbiamente, un crescente interesse verso tale lingua, non solo nel contesto italiano ma anche a livello internazionale.

Dopo aver individuato nello specifico le università interessate, abbiamo provveduto a contattare i docenti di portoghese (Professori, Ricercatori e Collaboratori Esperti Linguistici / Lettori) via e-mail per presentare la ricerca e informarli sull'oggetto e gli obiettivi della stessa, nonché raccogliere indicazioni su altri docenti, di cui è stato impossibile reperire i riferimenti nei siti degli atenei, cercando così di allargare la platea di destinatari ai quali inviare il questionario. Nei contatti diretti si è riscontrata

un'attenzione particolare agli argomenti proposti, dimostrata anche dall'interesse e dalla grande disponibilità dei docenti a collaborare alla ricerca.

2.3.2. Costruzione del questionario

Grazie alla fase preliminare, nella quale abbiamo tracciato un primo quadro indicativo della lingua portoghese negli atenei italiani, è stato possibile ideare e mettere a punto lo strumento di rilevamento della fase successiva. Come abbiamo detto, il questionario approfondisce una serie di informazioni che hanno per oggetto l'organizzazione accademica, pedagogica e didattica del portoghese nelle istituzioni universitarie in Italia.

Strutturalmente è stato organizzato in quattro sezioni per un totale di 31 domande riguardanti:

- I. il profilo sociolinguistico degli insegnanti;
- II. gli aspetti istituzionali del portoghese in Italia;
- III. i contenuti di insegnamento e l'articolazione didattica del corso;
- IV. i materiali didattici.

Nella prima sezione abbiamo raccolto dati sul *background* linguistico e socioculturale dei docenti, nonché informazioni riguardanti i loro percorsi formativi, soffermandoci su:

- la lingua materna⁴³ (L1);
- il paese di scolarizzazione e di sviluppo dell'uso della lingua portoghese;
- la formazione accademica;
- l'esperienza didattica nell'ambito del portoghese LS.

Nella seconda sezione, si è cercato di ottenere informazioni che aiutassero a identificare lo status della lingua portoghese nelle università. Con tale obiettivo sono stati osservati aspetti quali:

- l'ateneo e struttura di riferimento;

⁴³ La *lingua materna* o L1 (detta anche lingua madre o lingua nativa) è quella appresa dai bambini in modo spontaneo e insieme allo sviluppo cognitivo e sociale.

- il nome della Facoltà, del Corso di Laurea e della disciplina di riferimento;
- il livello di laurea in cui è insegnato il portoghese;
- il numero indicativo delle ore settimanali di lezione;
- il numero medio di studenti;
- l'inquadramento contrattuale della docenza;
- le forme di sovvenzioni e ausili economici.

La terza sezione, integrativa di quella precedente, raccoglie dati sulla programmazione didattica e sullo spazio riservato al portoghese brasiliano, con particolare riferimento a:

- i contenuti dell'insegnamento della lingua portoghese;
- la varietà di insegnamento della lingua portoghese;
- la lingua o varietà più utilizzata nelle lezioni;
- docente di riferimento per la varietà europea e brasiliana.

Con la quarta e ultima sezione abbiamo raccolto diverse informazioni riguardanti l'elaborazione, la pubblicazione, l'utilizzo ed il contenuto dei materiali didattici di lingua portoghese pubblicati dentro e fuori dell'Italia, lasciando il questionario comunque aperto a commenti e osservazioni sugli argomenti trattati. Ci siamo soffermati così su:

- la reperibilità dei testi di lingua portoghese in Italia;
- i testi utilizzati nelle lezioni;
- il paese di pubblicazione dei materiali didattici;
- i destinatari dei manuali;
- la lingua d'uso dei manuali;
- la presenza di aspetti linguistici-culturali del portoghese brasiliano nei testi;
- l'uso di materiali di altra natura.

Come si può notare, questo strumento di indagine segue la cosiddetta tecnica "a imbuto" in cui all'inizio sono poste domande di base, più ampie, e successivamente quelle più specifiche. Così, soffermandoci sui contenuti delle domande, nelle prime sessioni sono presenti domande relative agli aspetti organizzativi e istituzionali

dell'insegnamento, mentre nell'ultima sezione ci sono domande relative ad atteggiamenti e opinioni.

Per quanto riguarda la tipologia delle domande, sono quasi tutte a scelta multipla proprio per favorire una raccolta sistematica di informazioni e limitare così i rischi di ambiguità e genericità delle risposte aperte, oltre che per dinamizzare e facilitare il suo riempimento. Laddove opportuno, abbiamo aggiunto l'opzione "altro" alle alternative proposte – chiedendo una specificazione –, con l'intento di offrire una possibile replica aggiunta del destinatario. Inoltre, in tre domande chiuse è stata chiesta un'ulteriore descrizione della risposta, e, in altri due casi, sono state inserite domande aperte. Vale ricordare altresì che, per evitare di sottoporre ai destinatari domande non pertinenti, è stata inserita una domanda filtro che selezionava gli intervistati a cui porre le relative domande condizionate. Con tale meccanismo, a seconda della risposta fornita, la domanda indirizzava verso altre; rendendo non necessario rispondere sempre a tutte le domande.

Prima della divulgazione del questionario, abbiamo verificato la sua funzionalità in relazione ai contenuti e alla formulazione delle domande, anticipandolo ad un piccolo campione rappresentativo degli intervistati. In tale fase, un pre-test è stato distribuito a differenti professori di lingua portoghese (uno italiano, un altro portoghese ed un altro ancora brasiliano), con lo scopo di identificare e correggere mancanze e incomprensioni, nonché verificarne la completezza. L'analisi delle risposte e i commenti degli intervistati sono stati impiegati per migliorare il questionario, eliminando ambiguità e rendendolo meglio rispondenti allo scopo per il quale era stato pensato.

2.3.3. Somministrazione

Vista la dispersione territoriale delle università oggetto di analisi e la difficoltà di incontrare ogni singolo docente, abbiamo deciso di procedere all'utilizzo di tecnologie informatiche "WEB-based" (e-research). In particolare, gli intervistati sono stati invitati a compilare il questionario in un noto software per sondaggi *online*

denominato *SurveyMonkey*⁴⁴. Lo svolgimento di questa fase si riassume quindi nella progettazione e nella realizzazione di un'applicazione software specifica, conosciuta anche come CAWI ("Computer Assisted Web Interviewing"), che ha consentito anche la registrazione e la catalogazione delle informazioni all'interno del suo database. Tale programma ha contribuito alla sistematizzazione e, di conseguenza, all'analisi dei dati quantitativi. Così, la scelta di utilizzare la tecnica di rilevazione CAWI rispondeva all'esigenza di facilitare l'accesso e il compito dei partecipanti, permettendo di:

- contattare un numero significativo di docenti;
- standardizzare la procedura di somministrazione;
- ridurre i costi richiesti dai metodi tradizionali;
- raggiungere intervistati lontani;
- favorire la compilazione per gli informanti;
- trattare i dati raccolti più velocemente;
- personalizzare la compilazione del questionario adottando un criterio di somministrazione di tipo adattivo.

I docenti sono stati contattati via e-mail con un messaggio che presentava la ricerca e invitava a compilare il questionario mediante il *link* dedicato. Successivamente, sono stati inoltrati altri due solleciti sempre via e-mail, con l'intento di stimolare la partecipazioni di quella parte di informanti che ancora non aveva aderito all'iniziativa. Il questionario è rimasto disponibile *online* per un periodo di due mesi, compreso tra dicembre 2010 e febbraio 2011.

2.3.4. Il campione di riferimento

Come si è detto, la lista delle 24 università in cui somministrare il questionario è stata definita con riferimento alla presenza dell'insegnamento della lingua portoghese e, di conseguenza, i docenti invitati a compilare il questionario sono stati quelli afferenti a questo settore didattico. In tal modo, nella fase preliminare della ricerca abbiamo reperito l'indirizzo e-mail di 46 docenti a cui è stata inoltrato l'invito a partecipare all'indagine. Vale ricordare, però, che nel messaggio di presentazione del questionario è

⁴⁴ Si veda il sito: <<http://pt.surveymonkey.com/>>.

stato richiesto ai docenti contattati di divulgarlo tra altri colleghi di lingua portoghese non elencati nei siti e quindi non raggiungibili.

Dei 46 docenti invitati a partecipare alla ricerca, quasi il 60% ha accettato l'invito ed avviato la procedura di compilazione del questionario. Dei 27 partecipanti, il 78% ha completato integralmente il questionario, mentre il 7% ne ha compilato più della metà, senza completare soltanto l'ultima sezione, e il 15% non è andato oltre la prima sezione di domande. È importante menzionare che, secondo quanto segnalato da uno dei partecipanti che ha comunque compilato gran parte del questionario, durante la compilazione dello stesso si è verificato un problema tecnico che ne impediva il completamento. Vista la segnalazione giunta, e auspicando la completezza delle risposte, è stato offerto a questo piccolo gruppo di partecipanti la possibilità di compilare soltanto la parte mancante, tuttavia soltanto una docente ha raccolto il nuovo invito.

Preme precisare che i docenti partecipanti all'indagine sono afferenti a 15 diversi atenei; ciò vale a dire che i dati del questionario rispecchiano il 62% delle università italiane in cui è attivo l'insegnamento della lingua portoghese. Tali università sono:

- ✓ Università di BOLOGNA
- ✓ Università degli Studi "G. d'Annunzio" CHIETI-PESCARA
- ✓ Università degli Studi di FIRENZE
- ✓ Università degli Studi di GENOVA
- ✓ Università degli Studi di MILANO
- ✓ Università degli Studi di NAPOLI "L'Orientale"
- ✓ Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - NAPOLI
- ✓ Università degli Studi di PERUGIA
- ✓ Università di PISA
- ✓ Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"
- ✓ Università degli Studi di SIENA
- ✓ Università degli Studi di TRENTO
- ✓ Università degli Studi di TRIESTE
- ✓ Università degli Studi della TUSCIA
- ✓ Università "Ca' Foscari" VENEZIA

Poiché le informazioni fornite dai partecipanti sono di carattere personale, i dati raccolti a fini statistici sono stati trasmessi e trattati in forma anonima e aggregata, in modo tale da evitare una divulgazione dei dati sensibili e garantire il completo anonimato.

2.4. Analisi dei risultati

Il risultato di questa indagine sarà presentato ed esaminato con l'ausilio di grafici per consentire una migliore percezione del panorama della lingua portoghese e favorire un'ampia comprensione delle risposte. L'analisi ripercorre la struttura a domande singole del questionario – accumulate per macroargomenti –, con preve considerazioni sulla rilevanza del tema per l'insegnamento linguistico. Le risposte vengono poi presentate e studiate in chiave critica anche sulla base dei risultati complessivi che emergono dall'indagine.

2.4.1. Profilo sociolinguistico dei docenti

Data la stretta correlazione fra lingua, società e la cultura, le pratiche discorsive non sono neutre ma coinvolgono scelte ideologiche e politiche che provocano differenti effetti nel mondo sociale (Van Dijk, 2011). Adottando questa prospettiva interdisciplinare che comprende il linguaggio collegato intrinsecamente a elementi contestuali e ancorato alle pratiche sociali e discorsive che costruiscono le capacità cognitive e produttive degli attori sociali, è evidente che ciò ha dei riflessi nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. Considerata anche la rilevanza sociologica della tematica e dell'obiettivo generale dell'indagine, nasce da qui l'interesse di tracciare il profilo sociolinguistico dei docenti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento del portoghese degli atenei italiani.

La L1 di un individuo è alla base della costruzione della sua conoscenza. Il linguaggio rappresenta, quindi, il punto di contatto tra la dimensione sociale e quelle cognitive di ogni uno di noi (Vygotski, 2008). L'insieme di credenze, azioni e convinzioni di percezioni e di cognizioni della realtà sono strettamente connesse alla cultura e alla L1 dei membri di una determinata società. Secondo Moscovici (2010: 35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

In chiave didattica, ne deriva che il processo di insegnamento e di apprendimento non può essere interpretato come un'azione individuale, bensì come un processo sociale, culturale e condiviso, realizzato anche dall'interazione degli studenti con i professori in classe. L'approccio di apprendimento è caratterizzato dalle maniere di studiare, di prepararsi per l'uso, e dalle concezioni di uso reale della LS di ogni studente. Queste culture di apprendimento si evolvono nel tempo in forme convenzionali sul modo in cui una nuova lingua deve essere appresa (Corder, 1983).

L'approccio di insegnamento, a sua volta, è costituito di un insieme di disposizioni e conoscenze di cui l'insegnante dispone per orientare le azioni del processo globale di insegnamento di una LS. Questi valori e saperi sono marcati o determinati da significative caratteristiche etniche o nazionali che si costruiscono implicitamente attraverso le loro relazioni sociali, ovvero dalla cultura e dalla L1 degli insegnanti. In tale prospettiva, un'indagine approfondita sul fenomeno non può prescindere dallo studio della L1 e della cultura dei docenti, nonché, come vedremo anche nei paragrafi successivi, dalle loro relazioni e pratiche sociali.

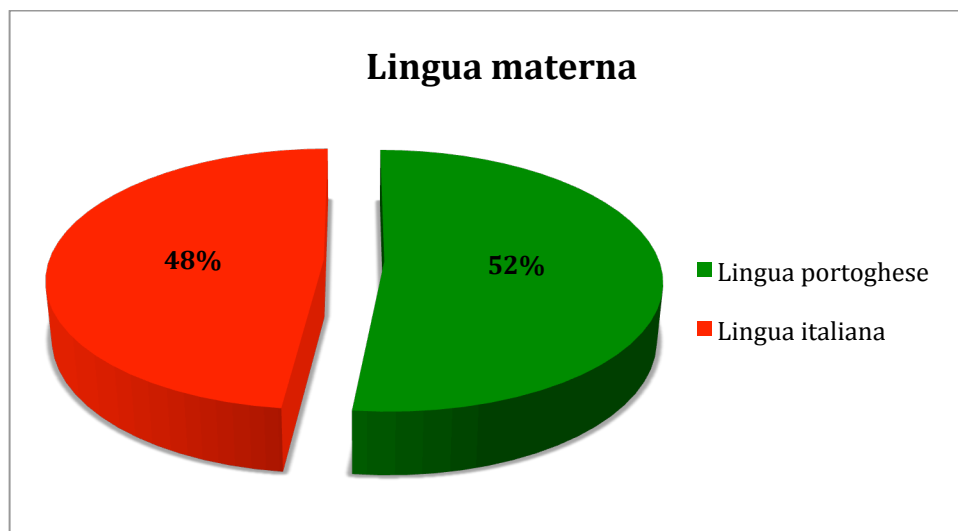


Figura 4: Domanda 1.1. Rispondenti: 27

La ricerca effettuata mostra una situazione di sostanziale equilibrio tra i docenti di madre lingua portoghese⁴⁵ (52%) e quelli di madre lingua italiana (48%) che insegnano il portoghese in Italia. Nella mutua interazione del docente con gli studenti intervengono differenti fattori, poiché essi portano in classe aspetti della loro cultura nazionale o regionale e il sistema di valori condiviso dalla comunità fuori dall'istituzione, reinterpretato attraverso il filtro familiare e individuale. È possibile che l'approccio di apprendimento del portoghese come LS dello studente non sia compatibile o convergente con uno specifico approccio di insegnamento del docente (oppure dell'istituzione educativa o del materiale didattico). La mancata corrispondenza potrebbe essere fonte di problemi, difficoltà e disaffezione nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua.

Questo fenomeno, però, non si limita solo al caso di interlocutori di nazionalità diverse. Se il docente ha la stessa L1 degli studenti o meno, e se conosce l'approccio all'apprendimento degli studenti e le basi del suo approccio all'insegnamento sono esplicitate (attraverso un atteggiamento riflessivo e consapevole della pratica pedagogico-didattica), è possibile lavorare più consapevolmente verso l'armonia globale del processo con probabilità maggiori di successo (Almeida Filho, 2010).

Nel prendere in considerazione l'approccio degli insegnanti madrelingua all'estero, Zorzi (2009: 418) afferma che questi ultimi:

[...] offrono la loro personale (e parziale) interpretazione, arricchita dalle culture dell'ambiente in cui operano. Si crea, quindi, in classe una cultura locale, in quanto i partecipanti, nella loro interazioni 'are constantly engaged in creating a *culture of a third kind* through the give-and-take of classroom dialogue'⁴⁶.

La stessa aggiunge:

Molti insegnanti [...], da lungo tempo all'estero, si riferiscono a questa ricchezza come a un inquinamento, a una perdita della propria integrità monoculturale: per quanto sia un atteggiamento comprensibile che sottolinea il disagio più che il

⁴⁵ Per approfondimenti sulle mansioni del docente di madre lingua straniera nel contesto universitario italiano, v. PAR. 2.4.2.

⁴⁶ Nota dell'autrice: "Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, p. 23. Il corsivo è mio".

vantaggio del biculturalismo, sul piano didattico è una risorsa fondamentale per l'interazione con gli studenti (Zorzi, 2009: 418).

Secondo l'autrice, il professore madrelingua all'estero – nel nostro caso, di L1 portoghese – costituisce un valore aggiunto per l'apprendimento della lingua poiché porta con sé, oltre alla sua professionalità, un composito bagaglio linguistico-culturale del paese di origine.

D'accordo con il linguista britannico David Graddol⁴⁷, indipendentemente dalla nazionalità, il miglior insegnante è colui che parla la L1 di chi sta apprendendo l'idioma. Il vantaggio di questo insegnante sta nella capacità di interpretare significati nell'idioma del proprio studente e fare un confronto critico fra le due lingue e culture in gioco, con una prospettiva finalizzata a sviluppare consapevolezza e sensibilità degli apprendenti verso il rapporto lingua-cultura delle comunità di cui si sta studiando la lingua.

Sia dunque docente di origine brasiliana, portoghese o italiana, a prescindere dai riflessi che orienteranno il suo approccio didattico, l'ideale è che questi abbia un'adeguata formazione nell'insegnamento del portoghese LS e abbia un ottimo dominio del idioma – ciò non significa conoscere soltanto le norme che regolano la varietà standard, bensì essere capace di esprimersi nella lingua, essere in grado di partecipare di una comunità dove si parla questo idioma.

Non esistendo campi autonomi di conoscenza separati dalla cultura e dalle pratiche sociali, è altrettanto opportuno indagare il paese in cui i docenti sono stati scolarizzati e dove hanno sviluppato l'uso della lingua portoghese. In merito al paese di scolarizzazione, i dati della figura sottostante mostrano che il 17% dei docenti ha svolto gli studi scolastici in Portogallo, il 28% in Brasile, una percentuale ridotta, il 4%, ha studiato in Mozambico e l'altra metà dei docenti, equivalente al 48%, in Italia. Nell'opzione "altro", un docente ha specificato di essere stato scolarizzato nella scuola francese di Roma.

⁴⁷ Si veda l'intervista rilasciata dal linguista in visita in Brasile: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html>>.

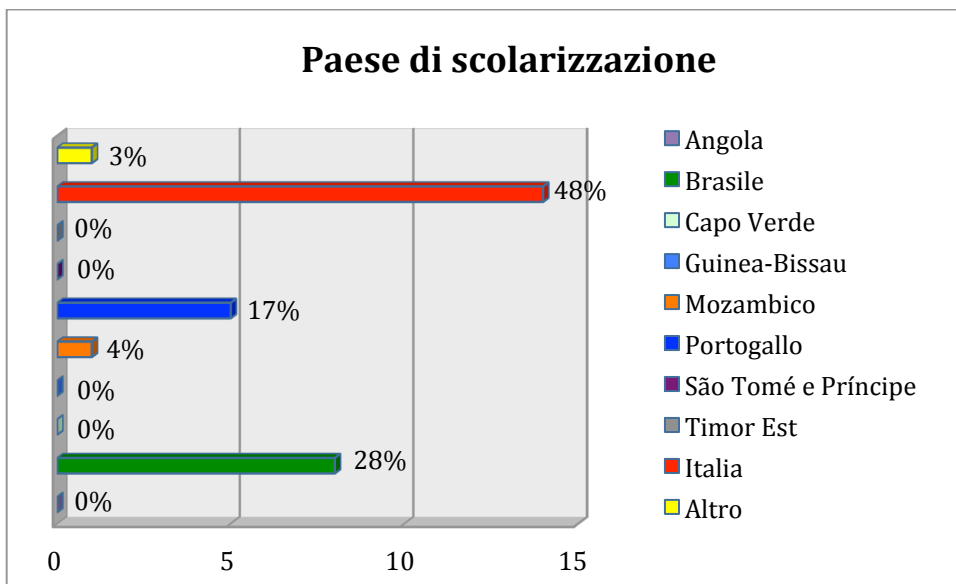


Figura 5: Domanda 1.2. Rispondenti: 27

Per quanto riguarda invece il paese in cui i docenti hanno sviluppato l'uso della lingua portoghese, vediamo che Brasile e Portogallo dominano la lista con la stessa percentuale, circa il 32%, seguiti dall'Italia, con il 23%, e dall'Angola, Capo Verde, Guinea-Bissau e Mozambico, con circa il 3%. Nell'apposito spazio riservato alle risposte alternative, un docente ha dichiarato di aver sviluppato l'uso del portoghese in Francia:

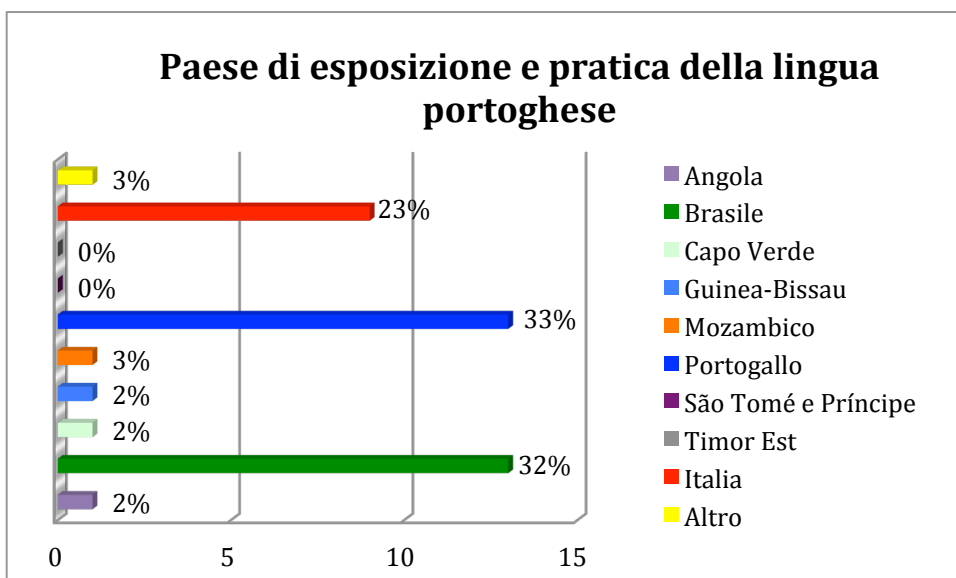


Figura 6: Domanda 1.3. Rispondenti: 27

Le informazioni fin qui raccolte sulla scolarizzazione, sul luogo di esposizione e di pratica del portoghese nonché sulla L1, forniscono una visione di insieme della formazione linguistica dei docenti. Tra i paesi della lusosfera, è soprattutto dal Brasile e dal Portogallo che provengono i professori di lingua portoghese. È interessante notare come dal confronto delle ultime due figure emerga che la formazione linguistica in ambito lusofono degli insegnanti italiani è ancora fortemente legata al Portogallo. Incidono in questa prospettiva non solo ragioni geografiche ma anche di politica linguistica (v. oltre).

Tutti gli altri paesi assumono un ruolo di secondo piano: São Tomé e Príncipe e Timor Est non vengono neppure menzionati nelle risposte fornite al questionario, mentre Angola, Capo Verde, Guinea-Bissau e Mozambico rappresentano, seppure in proporzioni minime, l'universo lusofono dei docenti. La spiegazione di ciò muove da ragioni di origine storico-geografiche ed è da ricercarsi nel fatto che il portoghese, lingua nazionale soltanto del Brasile e del Portogallo, convive nei paesi africani e asiatici con le altre lingue maggiormente parlate (v. CAP. 1).

L'analisi delle risposte mette in risalto altri due paesi europei in cui si sviluppa la formazione linguistica dei docenti: l'Italia e la Francia. Considerato che l'indagine coinvolge docenti di nazionalità italiana è comprensibile che essi abbiano studiato e praticato la lingua portoghese nel paese di appartenenza. Quanto alla Francia, pur trattandosi di un singolo caso, anch'esso contribuisce a comporre il quadro generale dell'indagine.

Tutte le risposte fornite dagli informanti, denunciando nazionalità e percorsi formativi diversificati legati alle caratteristiche e peculiarità di ogni realtà sociale in cui si sviluppa l'apprendimento e l'uso del portoghese, incide sul loro comportamento sociale, pratiche discorsive, conoscenze e, conseguentemente, sull'insegnamento del portoghese in Italia. Le visioni di lingua e di cultura utilizzate dai docenti italiani, brasiliani, portoghesi, mozambicani o di qualsiasi nazionalità essi siano riflettono conoscenze accademiche e pedagogiche cristallizzate. Il loro discorso, a sua volta, concepito come uso del linguaggio come pratica sociale, contribuisce alla costruzione di identità sociali, di sistemi di conoscenza e di credenze degli allievi.

Oltre all'istruzione scolastica fondamentale, un indicatore strettamente connesso al comportamento linguistico degli individui è la professione (Labov, 2008). Nonostante tutti gli informanti siano docenti universitari, si rende opportuno investigare anche la loro formazione universitaria giacché essa, di solito, è alla base della scelta professionale e del progetto di vita. Senza alcuna pretesa di costruire nei dettagli i profili professionali dei docenti, si è cercato tuttavia di raccogliere alcuni dati sulla loro formazione accademica generale e, successivamente, su quella specifica nell'area di portoghese LS.

Alla domanda riferita al tipo di corso e al luogo in cui si sono laureati, vediamo che l'85% degli informanti ha risposto di essersi laureato in ambito Linguistico e/o Letterario, e il 15% di essersi laureato in ambiti diversi, quali Storia, Filosofia e Giurisprudenza.

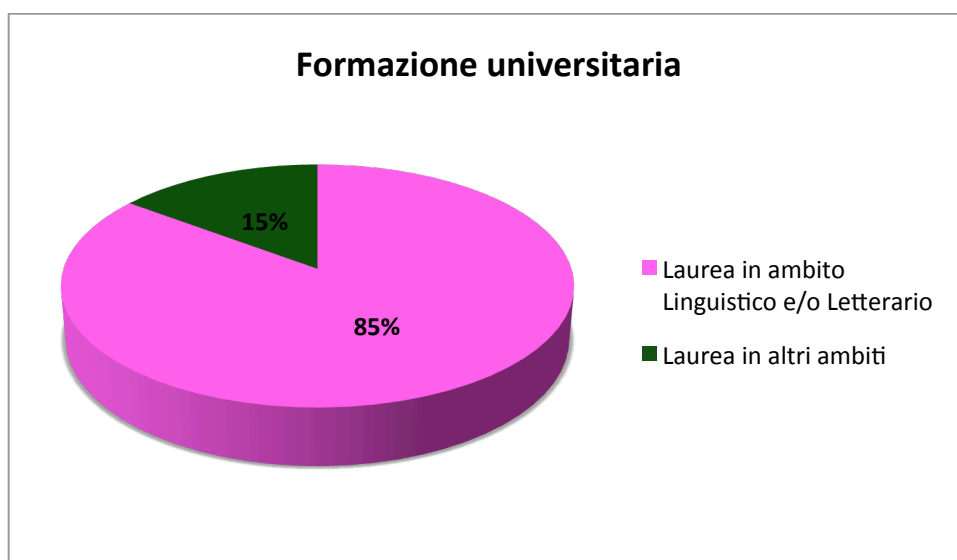


Figura 7: Domanda 1.4. Rispondenti: 27

Le risposte sul secondo aspetto preso in esame rivelano che il 52% dei docenti si è laureato in università italiane, il 18% in università brasiliane e l'11% in università portoghesi; mentre il 19% ha preferito non fornire alcuna informazione sull'università e sul paese in cui si è laureato.

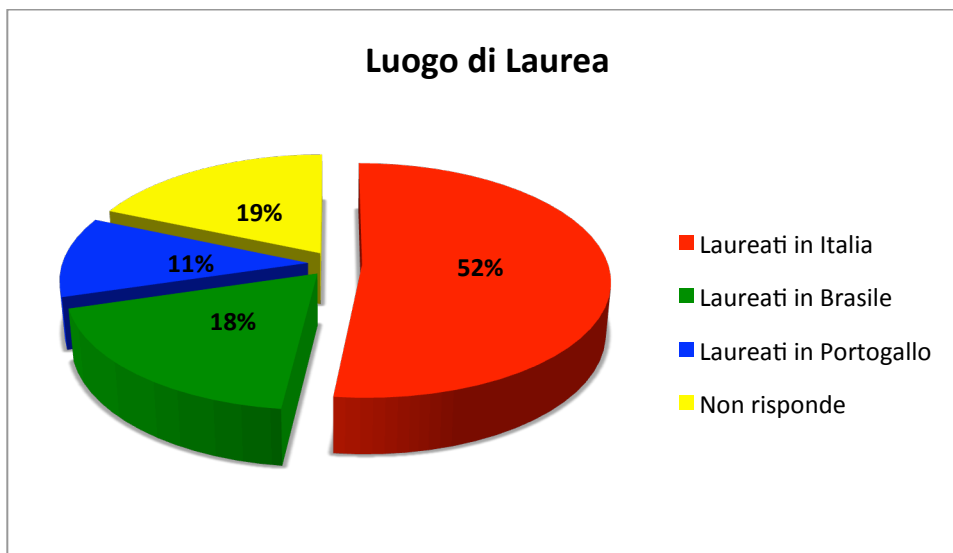


Figura 8: Domanda 1.4. Rispondenti: 27

Considerando pertanto che siamo modellati anche dalle nostre scelte professionali, tali dati ci aiutano a riflettere sul profilo dei docenti. Vediamo che la scelta professionale della maggior parte di essi combacia con il loro percorso di studi linguistici e con le aspirazioni professionali iniziali. Strettamente collegata all'insegnamento di una LS o di una L2 è, senza dubbio, l'area della Linguistica, che ha come materia di base la lingua nei suoi più svariati aspetti. Le conoscenze di questa area sono indispensabili al professore che sceglie di insegnare il portoghese come LS/L2.

Nell'esercizio della professione, Dell'Isola (2005) afferma che il professore di portoghese come LS/L2 deve avere conoscenze generali riguardo la lingua portoghese nel mondo (aspetti storici, geografici, politici e sociologici, tratti di identità e diversità delle differenti comunità di lingua portoghese), gli aspetti rilevanti della cultura di un dato paese lusofono (nel caso dell'insegnamento del portoghese brasiliano, la presentazione delle diversità sociali e culturali brasiliane) e della lingua portoghese così com'è parlata in questo dato paese, ossia, delle strutture grammaticali, delle varianti linguistiche nazionali, concentrandosi nel portoghese orale e scritto.

In questa pluralità di conoscenze che fanno capo non solo all'area della Linguistica, ma ad una varietà di discipline formative e professionalizzanti nel campo dell'educazione linguistica, è altrettanto imprescindibile essere in possesso delle conoscenze dell'area della Linguistica Applicata. La *Linguistica Applicata* si distingue

principalmente dalla *Linguistica Generale*, perché quest'ultima considera il funzionamento generale della lingua e la prima *applica* le conoscenze teoriche della Linguistica all'osservazione dei dati empirici connessi alle scienze dell'educazione. Alla voce *Applied Linguistics* nella *International Encyclopedia of Linguistics* vediamo la seguente definizione:

Whenever knowledge about language is used to solve a basic language-related problem, one may say that Applied Linguistics is being practised. AL is a technology which makes abstract ideas and research findings accessible and relevant to the real world; it mediates between theory and practice (Bright, 1992: 76).

In questo modo, la Linguistica Applicata all'Insegnamento delle Lingue studia le pratiche e le concezioni legate alla Didattica delle Lingue⁴⁸ (o Glottodidattica); vale a dire che essa si configura come una scienza pratica e selettiva che ha come obiettivo la risoluzione delle problematiche del processo di insegnamento/apprendimento delle lingue, con un approccio più ristretto, mentre la Linguistica Generale ha come obiettivo lo studio esaustivo della lingua.

Secondo Ciliberti (2012: 16-7), il modello dell'attività professionalizzante degli insegnanti, basato nella concezione "impara la teoria e poi applicala", va sostituito con una visione diversa, in cui l'azione didattica sia motivata da una *teoria attiva*, da un "pensiero pratico in azione": "l'agire didattico va cioè giustificato da concettualizzazione astratta, da consapevolezza metodologico-didattica sviluppata attraverso pratiche riflessive, esperienze concrete e sperimentazione attiva".

Nel rapporto di interazione fra teoria e pratica, da un lato, la teoria contribuisce alla professionalità dell'insegnante a partire dalla formazione di base concettuale per le loro azioni didattiche, nonché l'assunzione di un atteggiamento riflessivo sulle esperienze concrete; dall'altro, la prassi – intesa come dati ricavati dall'attività di insegnamento-apprendimento – presenta l'opportunità per la verifica e l'assimilazione della teoria in una sorta di ricerca educativa (Ciliberti, 2012: 17).

⁴⁸ Secondo Rebello (2006: 14), "a Didática de Línguas constitui uma área de reflexão e construção de conhecimento em pleno desenvolvimento na Europa, embora no Brasil não se encontre delimitada separadamente da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, nem seja reconhecida de forma generalizada como área de pesquisa e produção de conhecimento científico".

Tra le conoscenze teoriche considerate fondamentali per la formazione di base dell'insegnante di una LS/L2, Ciliberti (2012: 18) elenca alcune delle più rilevanti:

- l'apprendimento linguistico, in particolare l'apprendimento di una LS/L2;
- l'oggetto di insegnamento/apprendimento, cioè la descrizione dei tipi e livelli di significato di una lingua, e dei processi di comunicazione linguistica;
- la pedagogia linguistica, culturale e interculturale;
- l'uso consapevole e ragionato delle risorse, in particolare dei nuovi media.

In questa prospettiva, si è ritenuto opportuno verificare le conoscenze fondamentali, specifiche per l'insegnamento del portoghese LS/L2, che contribuiscono a determinare la professionalità dei docenti nel contesto universitario italiano.

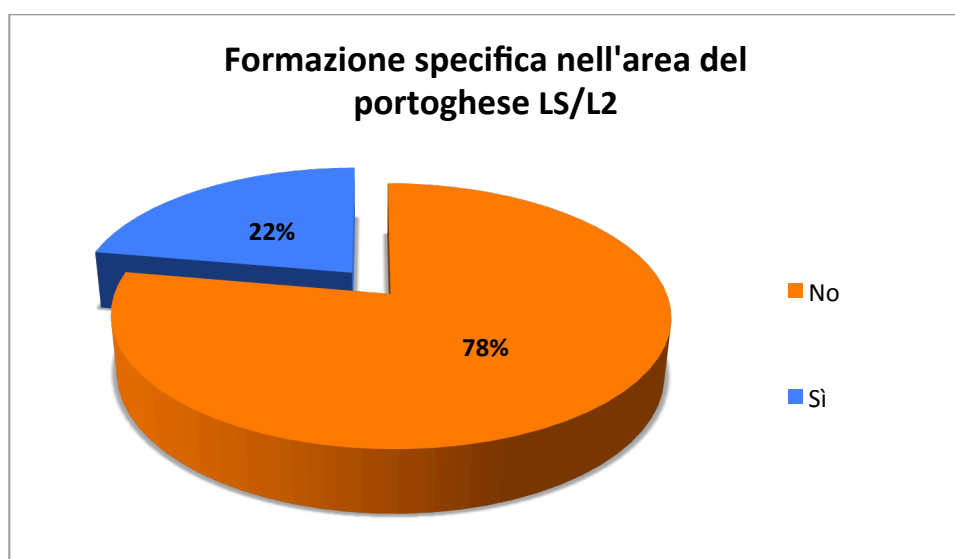


Figura 9: Domanda 1.5. Rispondenti: 27

Le risposte al questionario rilevano che la stragrande maggioranza dei docenti (78%) non possiede un titolo accademico nell'ambito del portoghese LS/L2, mentre soltanto alcuni di loro (22%) afferma di aver fatto un percorso formativo in tal senso. Questi dati mettono in evidenza l'estrema necessità di sviluppare una “cultura dell'insegnamento linguistico”⁴⁹. In Italia, infatti, si registra una scarsa attenzione delle

⁴⁹ V. Ciliberti (2012).

istituzioni per la formazione all'insegnamento della lingua, prestando più attenzione alla formazione letteraria (v. oltre).

Sapere una lingua non è sufficiente per l'abilitazione all'insegnamento linguistico. È necessario sviluppare nell'insegnante capacità operative concernenti i differenti aspetti e momenti della pratica pedagogica-didattica. L'approccio di insegnamento di una nuova lingua è un concetto chiave tanto per la formazione dei professori quanto per la ricerca e le azioni nelle situazioni concrete. È indiscutibile l'idea che il successo della pratica pedagogica dei professori di lingua, nel nostro caso, dei professori di portoghese, dipende dalla solida formazione accademica di questi professionisti: i docenti devono valersi di una formazione teorica consustanziata nei risultati delle ricerche linguistiche di punta.

Insegnare, tuttavia, significa qualcosa di più che avere soltanto conoscenze teoriche; imparare ad insegnare sempre coinvolge le conoscenze pratiche di insegnamento, dell'esposizione in classe, delle spiegazioni e dell'organizzazione delle attività così come dell'orientamento degli allievi (McDonough, 2002). In riferimento alle questioni di ordine pratico, Ciliberti (2012: 18) elenca, a sua volta, una serie di capacità operative e consapevolezza metodologico-didattica indispensabili per la formazione di base dell'insegnante di una LS/L2, le quali sono ripresentate di seguito e sono relative a:

- l'organizzazione di un corso di LS/L2;
- la definizione degli obiettivi di insegnamento che tenga conto, oltre che delle richieste delle istituzioni educative, dei bisogni comunicativi e delle attitudini e preferenze dei discenti;
- le attività esercitative e le forme di organizzazione e gestione della classe;
- il controllo dell'apprendimento e il "lavoro di riparazione";
- la verifica e la valutazione formale delle conoscenze e competenze acquisite;
- lo sviluppo di consapevolezza metodologico-didattica tramite pratiche di "ricercazione".

Riguardo, quindi, le esperienze nell'insegnamento del portoghese LS, vediamo specificati nella figura successiva alcuni dati relativi al tempo di attività pratiche di insegnamento degli informanti.

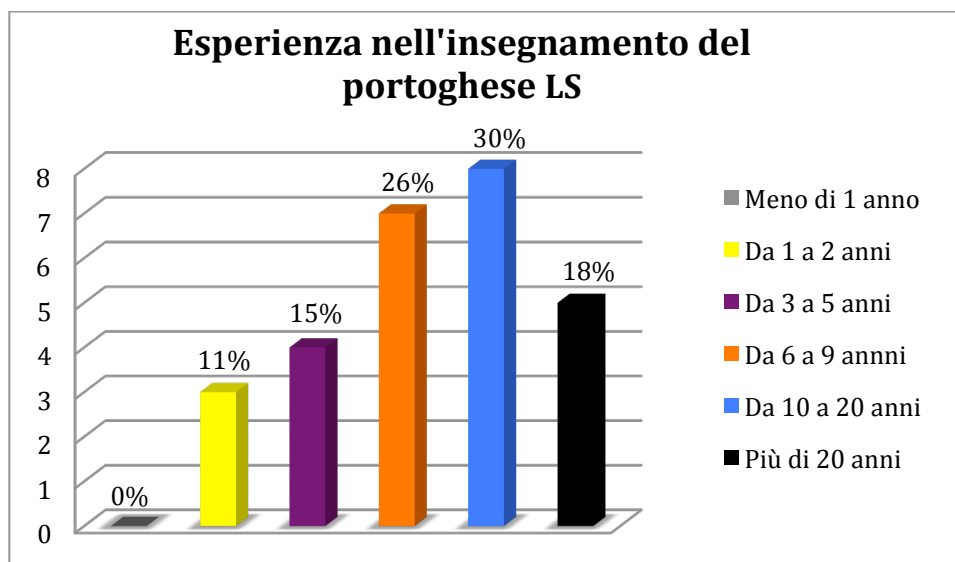


Figura 10: Domanda 1.6. Rispondenti: 27

Tale figura, confrontata con quella precedente, mette in evidenza che la carenza di professori con formazione specifica è un problema strutturale della istituzione universitaria italiana che affonda le proprie radici nel tempo. L'agire didattico viene in generale guidato in questi casi da una concettualizzazione teorica inconsapevole, sviluppata attraverso pratiche e esperienze concrete. Non vi è chi non veda, però, l'auspicabilità di uno stretto collegamento tra teoria e prassi per migliorare l'insegnamento della lingua e permettere ai docenti di rendersi conto direttamente delle ipotesi che vengono loro proposte. Sono, infatti, come si diceva, i fondamenti teorici a fornire la consapevolezza nell'azione didattica al fine di operare delle scelte ottimali nell'insegnamento.

Possiamo così affermare che l'eccellenza nell'insegnamento accademico del portoghese LS si raggiunge non solo con l'applicazione di tecniche di insegnamento attuali ed efficienti o con l'utilizzo di materiali didattici e supporti tecnologici variati ma, principalmente, con la costituzione di un corpo docente impegnato nella ricerca didattica, composto da professori con una solida formazione accademica.

2.4.2. Aspetti istituzionali del portoghese in Italia

Le risposte fornite dai docenti delle 15 università partecipanti all'indagine, che giova ricordare rappresentano 62% della totalità degli atenei in cui è attivo l'insegnamento della lingua, hanno fornito anche un panorama complessivo dei diversi aspetti istituzionali degli insegnamenti del settore scientifico-disciplinare L-LIN/09. La ricerca prende le mosse da una verifica delle Facoltà che propongono il portoghese nella loro offerta formativa, ricostruendo i corsi di Laurea, le discipline, il livello dei corsi, la consistenza numerica della domanda e le cariche accademiche del SSD L-LIN/09, senza trascurare le sovvenzioni e le politiche di promozione della lingua. L'indagine di questi aspetti offre, così, una visione sistematica dello status della lingua portoghese all'interno del mondo accademico italiano.

Dalla domanda riferita alle Facoltà in cui i docenti svolgono le loro attività è emerso, come schematizzato nella figura sottostante, che sono diverse le Facoltà che vantano il portoghese nell'offerta formativa.

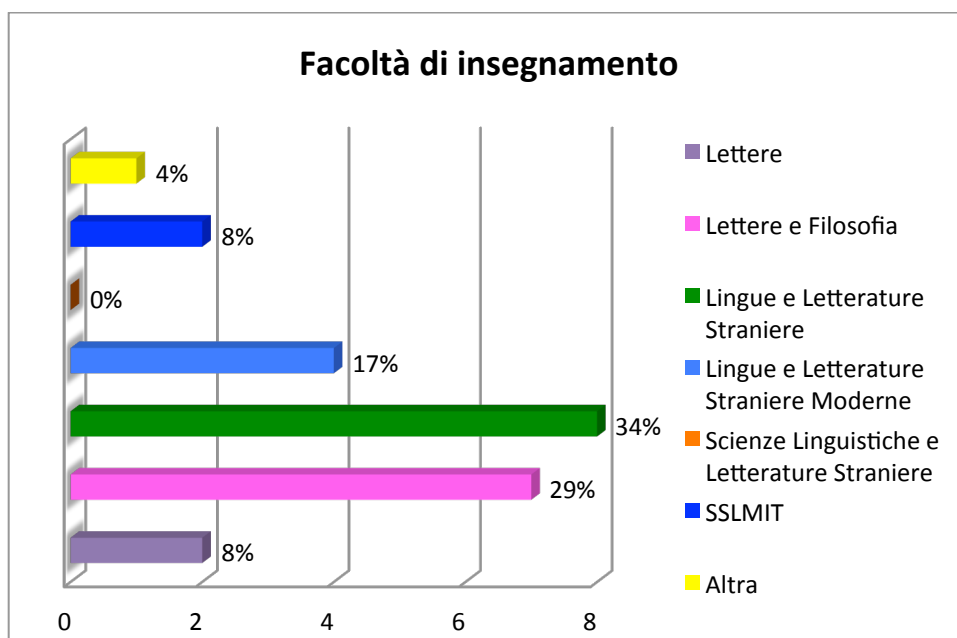


Figura 11: Domanda 2.3. Rispondenti: 23

Il 34% di questi ha dichiarato di insegnare nella Facoltà di Lingue e Letterature Straniere e il 29% nella Facoltà di Lettere e Filosofia; tali Facoltà, in ragione delle

predette percentuali, sono quelle che maggiormente accolgono le discipline linguistiche in ambito lusofono. Proseguendo in ordine decrescente, troviamo la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere Moderne con il 17%, seguita dalla Facoltà di Lettere e dalla Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) con le stesse percentuali dell'8%. Si vede, inoltre, che la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere non è stata designata da nessuno dei docenti partecipanti, mentre uno di loro, nell'opzione residuale "altra", ha dichiarato di insegnare alla Facoltà di Scienze Umanistiche.

Si nota che, a volte, il nome delle Facoltà si differenzia soltanto per un aggettivo, come "moderne" – Facoltà di Lingue e Letterature Straniere e Facoltà di Lingue e Letterature Straniere Moderne; mentre altre volte la differenza è ancora più marcata, come il caso della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT), che designa in particolare la Facoltà di formazione di interpreti e traduttori. La diversità delle Facoltà che abbracciano l'insegnamento del portoghese, intese come strutture che coordinano i Dipartimenti e i Corsi di studio afferenti ad aree disciplinari affini, si riflette nell'organizzazione e nei programmi di studio. Emblematico, in questo senso, anche i diversi nomi dei Corsi di Laurea e degli insegnamenti attivati nelle strutture universitarie, come meglio si constaterà nei paragrafi successivi.

Prima di addentrarci nell'analisi dei Corsi di Laurea riguardanti l'insegnamento del portoghese, è opportuno accennare a cosa si intende per Corsi di Laurea, anche alla luce delle diverse Riforme universitarie che negli ultimi anni hanno interessato la struttura e il sistema universitario italiano; trasformazioni queste, dettate dall'esigenza di adeguamento al modello europeo di istruzione superiore. Il presente lavoro ha preso in considerazione i Corsi di Laurea di primo e di secondo livello: il primo livello degli studi universitari è rappresentato dal Corso di Laurea (L), con durata tre anni, mentre il secondo livello è rappresentato dal Corso di Laurea Magistrale (LM) – che ha sostituito la Laurea Specialistica –, con durata due anni. Tutti i Corsi di Laurea triennali e biennali sono inquadrati in Classi ministeriali che raggruppano i Corsi in base a obiettivi formativi comuni. Quando si fa riferimento ai Corsi di L o dei Corsi di LM, si intende pertanto la denominazione dei Corsi e non la Classe alla quale essi appartengono.

Il grafico sottostante riassume i Corsi di Laurea di primo e di secondo livello coinvolti dalla ricerca:

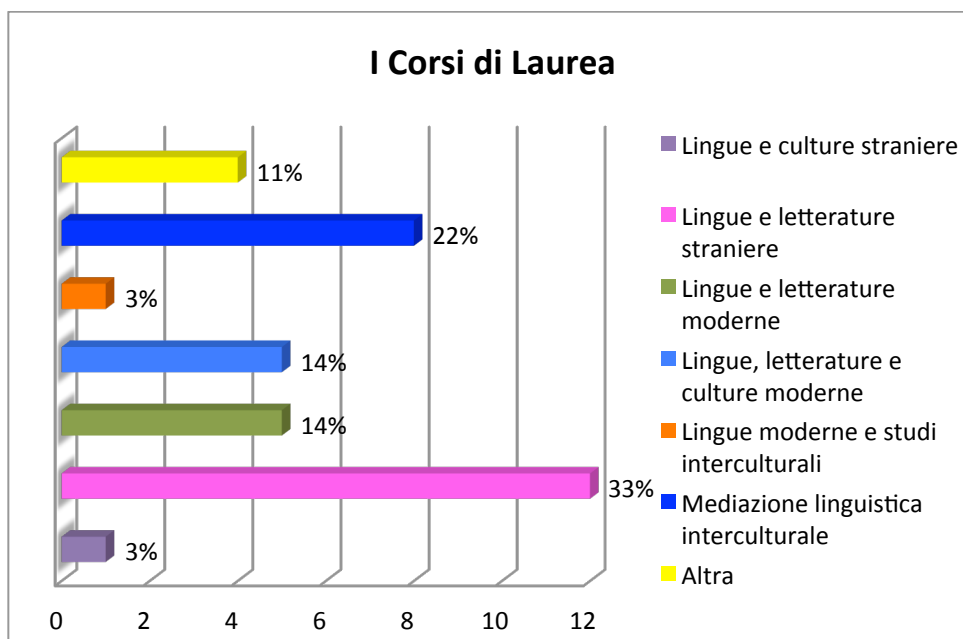


Figura 12: Domanda 2.4. Rispondenti: 23

Come si può osservare, la lingua portoghese è insegnata in svariati Corsi, quali: a) Lingue e letterature straniere (33%); b) Mediazione linguistica interculturali (22%); c) Lingue, letterature e culture moderne (14%); d) Lingue e letterature moderne (14%); e) Lingue moderne e studi interculturali (3%) e f) Lingue e culture straniere (3%). L'opzione residuale, che rappresenta nell'insieme l'11%, sebbene non specificato nel grafico, riguarda altri 9 Corsi segnalati dai docenti: Lingue straniere per l'impresa e cooperazione internazionale; Lingue, mercati e culture dell'Asia; Mediazione linguistica e comunicazione interculturale; Lingue moderne; Lingue e scienze del linguaggio; Lingue e civiltà moderne e contemporanee; Lingue, arti, storia e civiltà; Lingue europee; Letterature comparate. I risultati mostrano che vengono offerti ben 15 Corsi di Laurea a disposizione degli studenti, i quali possono scegliere uno specifico indirizzo in base a propri interessi e specifiche esigenze professionali.

Naturalmente, a seconda dell'orientamento dei Corsi, la lingua portoghese può assumere differenti posizioni di rilievo. In altre parole, il portoghese può essere prima,

seconda o terza lingua – per livello di importanza – secondo il Corso e/o il curriculum scelto dallo studente, oppure secondo gli ordinamenti propri delle Facoltà e/o Università. In quest’ultimo caso, potrebbe essere prestabilito che il portoghese debba essere studiato soltanto come terza lingua e lo studente, quindi, non potrebbe sceglierla come lingua prioritaria. Di solito, la prima e la seconda lingua sono considerate materie di base e caratterizzanti dei corsi; ne consegue che il livello di conoscenza linguistico-culturale richiesto, sia in entrata, al momento dell’ammissione, che alla conclusione del percorso di studio, è maggiore rispetto alla terza lingua. Non vengono, invece, richieste specifiche competenze nella terza lingua di insegnamento ai fini dell’ammissione.

La classificazione di valore di una lingua, predeterminata dalla Facoltà o dall’ateneo, dipende da esigenze interne delle svariate strutture e, soprattutto, dalla posizione di prestigio che essa riveste nella scena internazionale. Malgrado l’attuale posizione di rilievo del portoghese nel ranking delle lingue più parlate al mondo, esso è ancora considerato una lingua minoritaria in diverse università italiane.

Nuovi orizzonti, però, si stanno aprendo nel sistema accademico italiano (e non solo) per l’insegnamento del portoghese sotto la spinta di fattori demografici, culturali, politici e, non ultimi, economici e commerciali. In un recente articolo pubblicato sul settimanale britannico “The Economist”⁵⁰ si individua il portoghese brasiliano come lingua su cui scommettere per il futuro, grazie proprio alle prospettive economiche del paese – attualmente, esso occupa infatti la 7^a posizione tra le economie mondiali –, ed alla sua popolazione di oltre 190 milioni di parlanti (78% dei parlanti della lusosfera), che fanno di essa la 3^a lingua più parlata dell’Occidente, dopo l’inglese e lo spagnolo.

L’indagine sulle Facoltà e sui Corsi di Laurea suggerisce di analizzare, a questo punto, quali sono le discipline del SSD L-LIN/09 insegnate dagli informanti:

⁵⁰ Disponibile nella versione online: <<http://moreintelligentlife.com/content/ideas/helen-joyce/brazilian-portuguese-best-language>>.

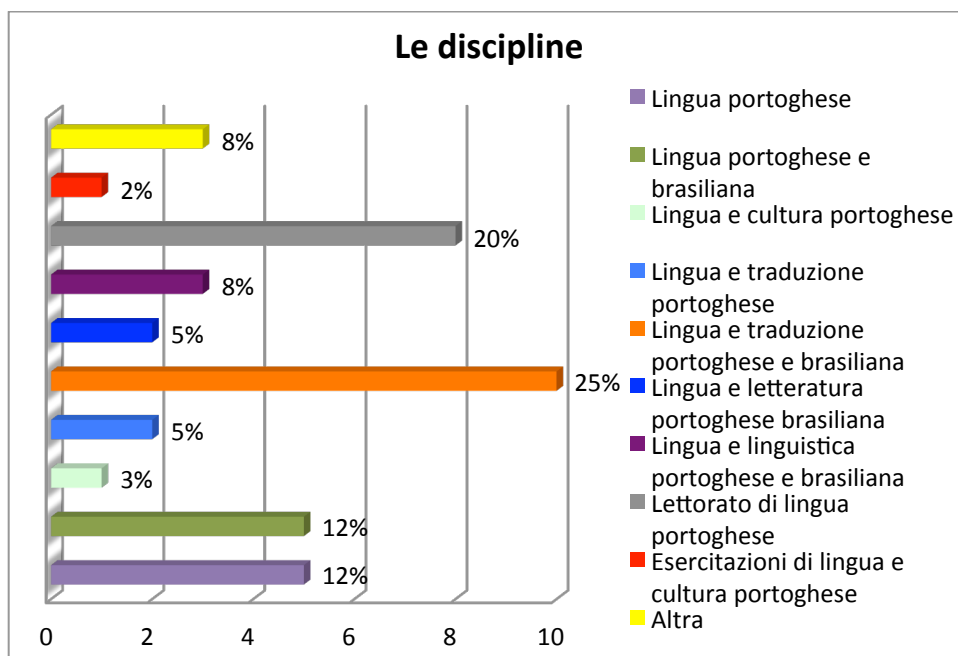


Figura 13: Domanda 2.5. Rispondenti: 23

Vediamo che la disciplina più segnalata riceve lo stesso nome del settore scientifico-disciplinare di appartenenza: Lingua e traduzione portoghese e brasiliana (25%). Seguono il Lettorato di lingua portoghese (20%), Lingua portoghese (12%), Lingua portoghese e brasiliana (12%), Lingua e linguistica portoghese e brasiliana (8%), Lingua e letteratura portoghese e brasiliana (5%), Lingua e traduzione portoghese (5%), Lingua e cultura portoghese (3%), Esercitazione di lingua e cultura portoghese (3%), mentre l'opzione residuale registra altre quattro discipline: Lingue portoghesi, Linguistica portoghese, Letteratura portoghese e Letteratura portoghese e brasiliana.

Uno sguardo alle discipline mette in risalto la compresenza della lingua parlata in Brasile ed in Portogallo – paesi in cui il portoghese ha lo status di lingua nazionale – quando si tratta di designare gli insegnamenti di lingua portoghese negli atenei italiani. L'aggiunta della varietà brasiliana accanto a quella portoghese marca lo sforzo dell'università nell'assicurare la presenza di ambedue le varietà e denota un affacciarsi imperante del portoghese brasiliano nel mondo accademico italiano. Se nell'ambito letterario l'accostamento non è così automatico, in ambito linguistico è sempre più diffuso lo studio di entrambe le varietà a causa dell'inevitabile diversità tra le due e alla continua crescita di importanza del Brasile.

La stessa dicotomia si ritrova anche nella denominazione del settore scientifico-disciplinare in questione, ufficialmente *Lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana*, cui afferiscono le discipline sopra richiamate. Il titolo “lingue portoghese e brasiliana” corrobora l’idea, molto diffusa in Italia e all’estero, che in Brasile si parla la “lingua brasiliana”. Anche se il riconoscimento di una lingua propria è desiderato da molti brasiliani, attualmente non si può ancora dire che la lingua parlata è il “brasiliano”:

[...] dizer que a nossa língua é simplesmente o ‘brasileiro’ significa também operar outros esquecimentos, outros silenciamentos: o esquecimento do nosso passado colonial, que não pode ser apagado porque é história, e a história não é passado, é presente, premente, insistente. Somos um país nascido de um processo colonial, com tudo o que isso significa (Bagno, 2004: 176).

L’autore puntualizza che cinquecento anni fa la lingua parlata in Brasile poteva essere chiamata semplicemente “portoghese”, ma che oggi essa può e deve essere chiamata “portoghese brasiliano”. E aggiunge che fra altri cinquecento anni essa sicuramente potrà essere chiamata soltanto “brasiliano” (Bagno, 2004: 177).

Vale ricordare che la creazione e, di conseguenza, il nome di quest’ambito disciplinare è generato dalla separazione istituzionale avvenuta recentemente in Italia del settore scientifico-disciplinare L17D, *Lingua e letteratura portoghese e brasiliana*, in due settori distinti: a) L-LIN/08, *Letteratura portoghese e brasiliana* e b) L-LIN/09, *Lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana*. Tale frammentazione, che vede la *Letteratura* scorporata dalla *Lingua e traduzione*, è avvenuta per le discipline di cinque ambiti linguistici: francese, inglese, portoghese, spagnolo e tedesco. Secondo Russo (2008: 206):

Questa scelta da parte del Ministero è stata verosimilmente dettata da cause politico-accademiche, didattiche e di ricerca dal momento che tali discipline denotano, di fatto, una consolidata presenza nelle università e nella cultura italiane, rivelano una consistente partecipazione didattica da parte degli studenti e manifestano una documentata ricchezza nella produzione scientifica.

Tuttavia, nello stesso momento in cui l’ambito disciplinare di lingua portoghese presenta delle caratteristiche che denotano una considerevole solidità nell’università

italiana, Russo (2008) sottolinea anche che il portoghese si caratterizza in modo particolare rispetto al francese, l'inglese, lo spagnolo ed il tedesco giacché è l'unica lingua a non essere attualmente insegnata nella scuola italiana⁵¹: “tale carenza è evidentemente recepita nell'ambito ministeriale e nell'animo del legislatore come una grave lacuna che potrebbe a breve tempo essere giustamente colmata” (Russo, 2008: 207). Inoltre, secondo la stessa autrice, il portoghese è oggi presente negli atenei italiani in proporzioni nettamente inferiori – quasi il 50% in meno – rispetto a queste altre lingue. Così, nonostante la lingua portoghese abbia le prerogative numeriche che assicurano l'importanza dell'idioma a livello mondiale, alcuni dati dimostrano una certa incoerenza ed evidenziano il ritardo del mondo accademico italiano nello sfruttare le opportunità che tale lingua offre attualmente, considerando anche le sue prospettive future.

Con l'obiettivo di approfondire le informazioni concernenti gli aspetti istituzionali del portoghese, attraverso il questionario si è esplorato la presenza di questo idioma all'interno delle strutture universitarie (Centri Linguistici e Facoltà) nelle quali esso è insegnato.

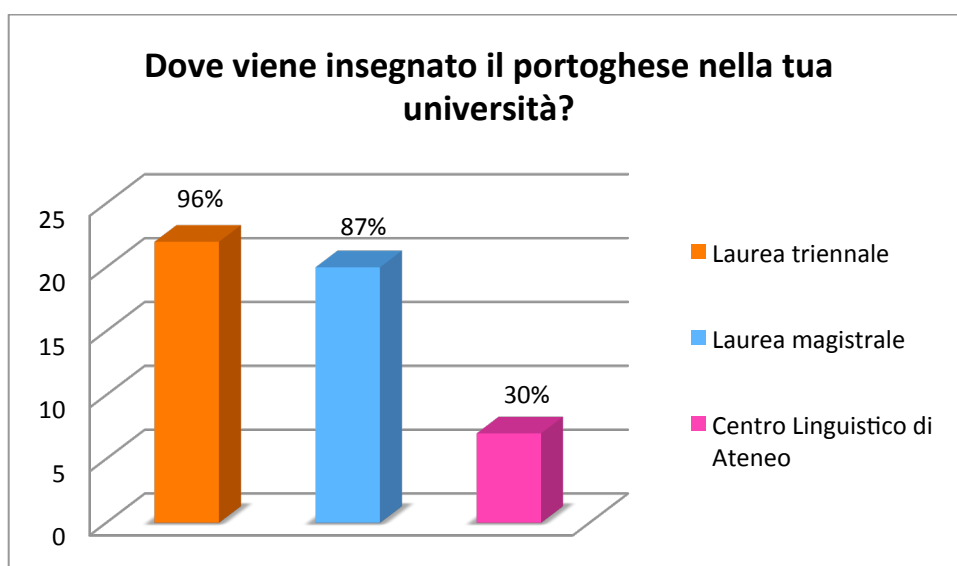


Figura 14: Domanda 2.6. Rispondenti: 23

⁵¹ Si ricorda che fino alla fine degli anni '60 il portoghese era insegnato in alcuni istituti superiori (Russo, 2008: 206).

Nonostante l'offerta formativa dei Corsi di Laurea di secondo livello sia, in generale, inferiore quantitativamente a quella di primo livello, attraverso questo grafico è evidente che la lingua portoghese è, anche nei Corsi di LM, abbastanza diffusa. Per quanto riguarda i Centri Linguistici di Ateneo, notiamo invece che l'insegnamento del portoghese è attivo soltanto in una percentuale abbastanza ridotta di queste strutture. Il ruolo principale nell'insegnamento è, dunque, delegato alla Facoltà: il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) rappresenta solo in modo residuale un sostegno alla diffusione e all'apprendimento di questo idioma.

Il CLA è una struttura di servizio dell'Ateneo che ha l'obiettivo primario di promuovere ed incrementare la conoscenza delle lingue straniere fra studenti di tutte le Facoltà e fra il personale docente, amministrativo e tecnico. Esso favorisce lo studio linguistico a sostegno dei diversi corsi esistenti presso l'ateneo e, a volte, presta il proprio servizio in modo del tutto indipendente alla didattica universitaria delle lingue. In questo modo, il CLA può fornire supporto alla didattica delle lingue straniere per scopi accademici e/o predisporre l'insegnamento di lingue non curriculari. Si può notare, inoltre, come evidenziato nel grafico precedente, che non sempre tutte le lingue insegnate nei Corsi di L e di LM sono attivate nei CLA. Soffermarsi su questi dati riporta alle considerazioni precedentemente espresse sul valore di un idioma e sui diversi fattori che condizionano il suo insegnamento/apprendimento, considerato che la rappresentazione della lingua portoghese in Italia non coincide con la sua attuale posizione di rilievo a livello internazionale.

Vale ricordare che lo studio linguistico nei CLA può avvenire sia sotto la guida dell'insegnante – di solito esperti linguistici madrelingua –, sia in modo autonomo. Oltre ad occuparsi di attività di didattica e di ricerca finalizzate all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere e della lingua italiana per stranieri, i Centri Linguistici possono organizzare forme di autoapprendimento e accertamenti di conoscenza linguistica di ogni tipo e livello, nonché procedere al rilascio delle relative attestazioni. A tale riguardo, l'unico titolo ufficialmente riconosciuto dal Brasile che attesta il grado di competenza linguistico-comunicativa in portoghese brasiliano come L2 è il Celpe-Bras – *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*. L'esame è applicato in Brasile e in 28 paesi del mondo (per un totale di 67 sedi di esame) e, nel 2011, i candidati iscritti sono stati più di 7 mila. L'istituto

responsabile per l'organizzazione dell'esame ha recentemente dichiarato che a causa dell'incremento della domanda di nuove sedi di esami, principalmente all'estero, si prevede che, a breve termine, l'esame sarà introdotto in più di 100 paesi.

È importante notare che, mentre alcuni paesi vicini come la Spagna e la Francia vantano rispettivamente tre e sei istituzioni in cui è possibile sostenere l'esame⁵², in Italia il Celpe-Bras è disponibile soltanto presso il *Centro Culturale Brasile-Italia*⁵³ legato all'Ambasciata del Brasile a Roma, il quale offre corsi di lingua portoghese, cultura, musica e danza brasiliane, oltre ad attività che mirano alla divulgazione della realtà brasiliana, come mostre cinematografiche e presentazione di libri⁵⁴. La carenza di sedi istituzionali, accanto alla sempre più crescente domanda di certificazione di conoscenza del portoghese brasiliano per stranieri, sta creando l'interesse di alcune università italiane ad accreditarsi quale sede in cui è possibile sostenerlo.

Vediamo il seguente grafico integrativo di quello precedente:

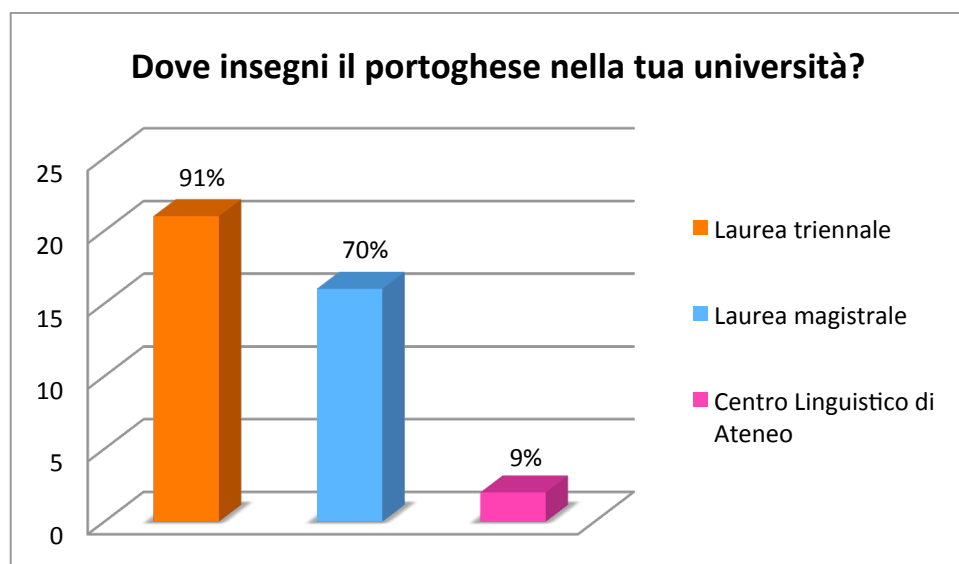


Figura 15: Domanda 2.7. Rispondenti: 23

Da questi dati riusciamo a vedere nello specifico il livello di Laurea in cui i docenti partecipanti alla ricerca insegnano il portoghese e, così, congiuntamente alla

⁵² Per consultare la lista completa dei paesi e delle istituzioni sede dell'esame Celpe-Bras, si veda il sito: <<http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores>>.

⁵³ Prima chiamato *Centro Studi Brasiliani* (*Centro de Estudos Brasileiros* - CEB).

⁵⁴ Per ulteriori informazioni, si veda il sito: <<http://www.ambasciatadelbrasil.it/ita/ceb/ceb.asp>>.

figura 14, abbiamo una stima dell'impostazione e della disposizione di tale lingua nelle Facoltà e nei CLA.

È interessante altresì verificare il monte ore stabilito nei differenti programmi di studio del SSD L-LIN/09 poiché tali dati rivelano le scelte didattico-organizzative operate in ambito universitario. Come si può vedere dal sottostante grafico sul carico didattico settimanale nei corsi di portoghese, la maggior parte dei docenti (65%) ha dichiarato di svolgere attività didattiche per più di 4 ore settimanale, mentre gli altri hanno dichiarato di svolgere solo 4 (22%), 3 (9%) e 2 (4%) ore di lezione a settimana.

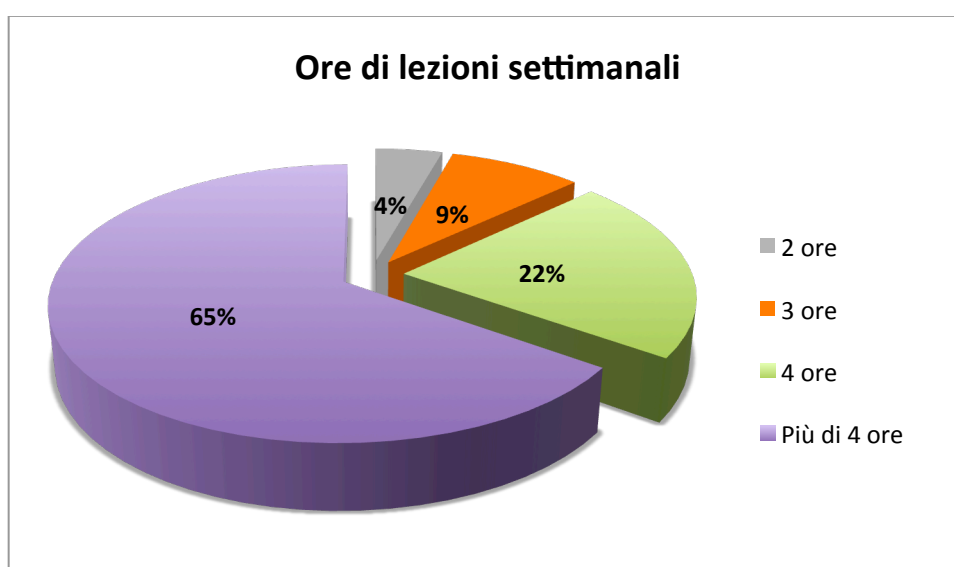


Figura 16: Domanda 3.1. Rispondenti: 23

I dati appena rilevati, incrociati con il calendario didattico e i programmi dei vari insegnamenti, svelano che la durata dei moduli o corsi varia tra le 20 e le 60 ore di lezioni frontali, mentre la durata dei corsi di Lettorato è di circa 100 ore annuali. La determinazione del numero di ore dipende da diverse esigenze, come quelle relative alle politiche accademiche, al contenuto del corso, al credito formativo universitario (CFU) o all'incarico istituzionale del docente.

Il docente coinvolto nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue deve orientare il suo lavoro alle necessità, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti, senza tralasciare il tempo che ha a disposizione. In tal senso, è necessaria

molta prudenza per calcolare il tempo medio per raggiungere gli obiettivi dei livelli linguistici predisposti dalla certificazione europea di ogni annualità – nel caso della lingua portoghese, B1 al primo anno di studio universitario, B2 al secondo, C1 al terzo e, per ultimo, C2 al quarto – poiché le esigenze degli apprendenti legate al tempo possono variare d'accordo con le caratteristiche individuali proprie e, principalmente, con il graduale aumento della complessità dei contenuti (QEER)⁵⁵.

Si considera dunque estremamente importante definire in modo chiaro tutte le questioni non solo metodologiche, ma anche didattico-organizzative che riguardano l'apprendimento delle lingue straniere, quali gli obiettivi del corso, i manuali, il carico didattico. L'organizzazione accurata di questi punti, in maniera tale che essi siano coerenti tra loro e convergano nella stessa direzione, possono sicuramente favorire il raggiungimento degli obiettivi proposti all'apprendente.

È evidente che dal punto di vista didattico-organizzativo, un aspetto preminente e condizionante deve attribuirsi al numero di studenti che frequentano i corsi. In proposito, il seguente grafico indica approssimativamente la quantità di studenti di lingua portoghese del Corso di Laurea triennale:

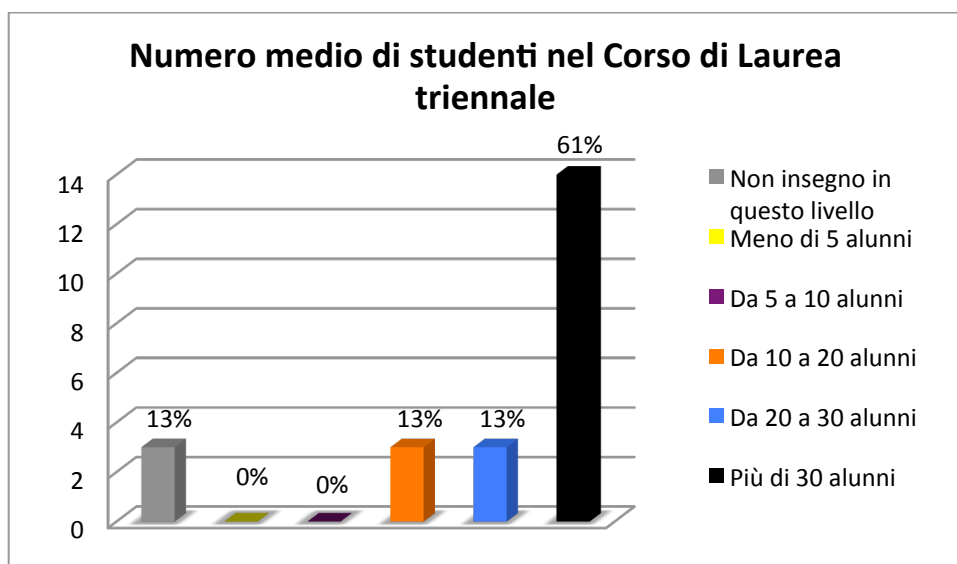


Figura 17: Domanda 3.2. Rispondenti: 23

⁵⁵ Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza linguistica (QCER).

Il grafico mostra la frequenza di un consistente numero di studenti: se le minori percentuali del 13% indicano un numero di studenti che può variare da 10 a 30 studenti, il 61% dei docenti ha dichiarato di avere più di 30 studenti che frequentano il loro corso. Il dato diventa ancora più significativo se si considera che molto spesso il numero degli studenti frequentanti non corrisponde al numero degli iscritti; in alcuni corsi universitari la frequenza non è obbligatoria e lo studente può scegliere di frequentare le lezioni o preparare l'esame con un programma per non frequentanti.

Sebbene il grafico non specifichi nella percentuale maggiore il numero massimo, è chiaro che la quantità di studenti incide sulle pratiche educazionali adottate, spingendoci a riflettere sul ruolo dell'apprendente in classe. D'accordo con alcuni principi fondamentali di apprendimento derivati dal costruttivismo (Duffy, Jonassen, 1992; Steffe e Galle, 1995; Jonassen, 1999), sono gli studenti a costruire attivamente la loro conoscenza; anziché assorbire passivamente le idee trasmesse dal professore, o interiorizzarle attraverso la pratica di monotone e successive ripetizioni, il costruttivismo propone che le idee siano ricreate proprio dagli studenti. Essi sono visti come individui attivamente impegnati nella costruzione della conoscenza, che portano con loro le esperienze precedenti per affrontare le nuove situazioni. I dibattiti tra gli studenti sono considerati come opportunità per lo sviluppo e l'organizzazione del pensiero; il dialogo, i giochi e le ricerche sono valorizzati.

In tal modo, considerando la conoscenza come processo dinamico e interattivo in cui il professore incoraggia gli apprendenti a dialogare, a interrogarsi sulla comprensione dei testi, a partecipare in maniera attiva alla lezione interpretando e reinterpretando le informazioni, è indispensabile considerare il numero di studenti in classe per garantire l'attiva partecipazione dell'apprendente nella costruzione della conoscenza e, conseguentemente, il successo del processo di apprendimento. Il numero degli studenti non solo incide sul processo di apprendimento, ma condiziona la stabilità e lo sviluppo della lingua portoghese all'interno del sistema universitario italiano: quanto maggiore la domanda degli iscritti, maggiore l'interesse dell'università di rafforzare quest'ambito.

Per ciò che concerne la Laurea di secondo livello, la situazione è ben delineata nel grafico seguente:

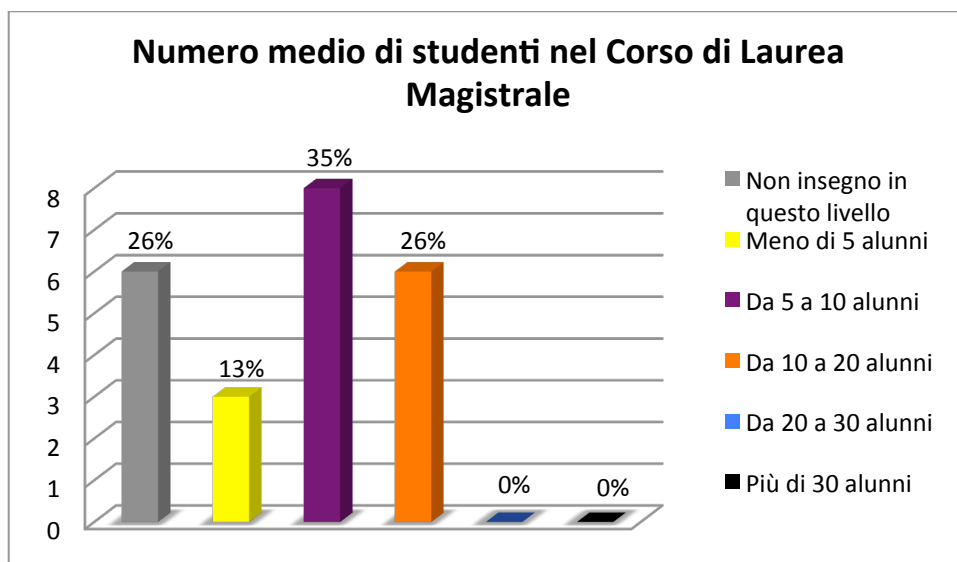


Figura 18: Domanda 3.3. Rispondenti: 23

Il grafico, confrontato con quello precedente, mostra una soluzione di continuità con la situazione presente nella Laurea triennale. Nel Corso di Laurea Magistrale si registra una significativa diminuzione del numero di studenti frequentanti giacché la maggior parte dei docenti, il 35%, ha dichiarato di avere soltanto tra 5 e 10 studenti, il 26% tra 10 e 20 studenti e il 13% meno di 5 studenti. Degno di nota è, altresì, la percentuale di docenti (26%) che non insegnano in questo livello. Trova quindi conferma la stretta correlazione che esiste tra il numero di studenti e l'offerta formativa, con la conseguente scelta dell'università di ridurre i corsi nei livelli di LM quando viene meno la richiesta.

Nel processo di consolidamento e promozione della didattica e della ricerca della lingua portoghese in Italia, è di fondamentale importanza il ruolo che riveste il corpo docente. Secondo Russo (2008: 208):

[...] l'offerta formativa universitaria spesso non dipende dalle esigenze reali della facoltà o del corso che si vuole sviluppare, né tanto meno dalla domanda dell'utenza incardinata nel territorio: essa dipende spesso dalle forze in campo, dall'organico disponibile e dalle logiche concorsuali interne a ciascun ateneo.

In proposito, è utile considerare il seguente grafico riguardanti le cariche accademiche nel SSD L-LIN/09, così come dichiarato dagli informanti:

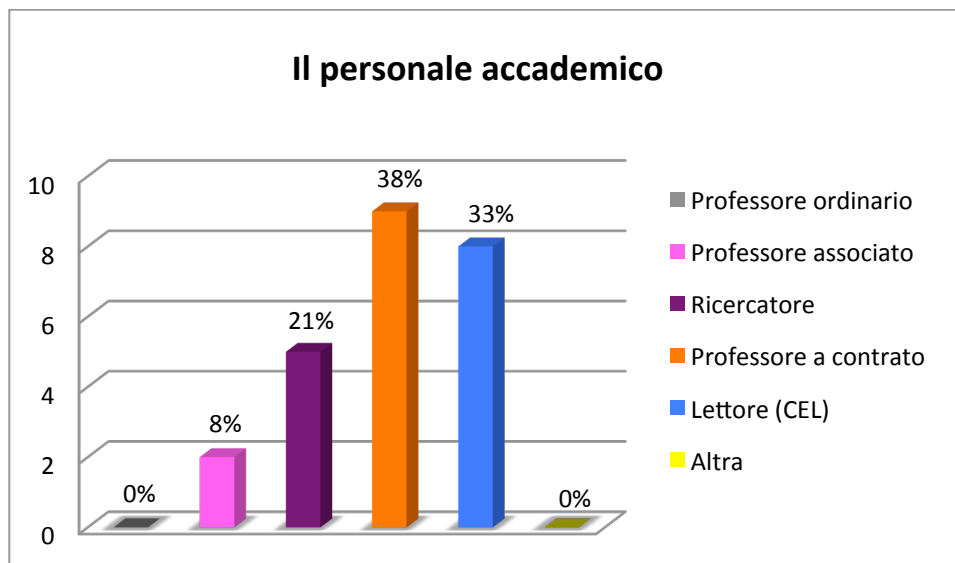


Figura 19: Domanda 2.8. Rispondenti: 23

Da questi dati risulta evidente la grande precarietà dei docenti in ambito linguistico lusofono, in quanto la maggior parte di essi sono Professori a contratto (38%). I docenti strutturati, nello specifico Professore ordinario (o Professore di prima fascia), Professore associato (o Professore di seconda fascia) e Ricercatore, rappresentano complessivamente la minor parte dell'organico, con rispettivamente 0%, 8% e 21% degli informanti. In effetti, confrontando i dati sopraccitati con quelli della pagina del MIUR, esistono oggi soltanto 11 docenti strutturati del SSD L-LIN/09, tra cui 3 Professori associati e 8 Ricercatori.

Se rapportiamo la quantità di docenti strutturati del settore di *Lingua e traduzione portoghese e brasiliana* alle altre lingue dei settori disciplinari istituzionalmente divisi tra lingua e letteratura, troviamo 109 docenti strutturati di Lingua e traduzione tedesca, 127 di spagnolo, 130 di francese e 325 di inglese⁵⁶. Nel 2008, in riferimento a questa grande disparità numerica tra il portoghese e le altre lingue – la quale è rimasta sostanzialmente immutata –, Russo (2008: 209) osserva:

⁵⁶ Dati ufficiali ricavati dal sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), riferiti a giugno 2012.

[...] il sistema accademico, così come concepito attualmente, tenderà purtroppo per connaturati meccanismi concorsuali, a incrementare quelle aree già forti, e a indebolire sempre di più gli ambiti incapaci di auto-sostenersi. La presenza della Lingua e traduzione portoghese con questo esiguo numero di docenti strutturati, se non adeguatamente controllata e incentivata dal Ministero e dal mondo accademico di ogni singola facoltà, si avvierà inevitabilmente a una perdita progressiva di spazi a detrimento di un necessario sviluppo culturale, socio-economico e diplomatico del nostro Paese. La ricerca, così come la didattica, deve fare i conti anche con questi numeri. Non si può parlare di adeguata ricerca da proporre in ambito didattico se non si trovano le spinte necessarie per far breccia nel sistema [...].

In effetti, sempre secondo il sito del MIUR, dal 2007 al 2012 c'è stato l'incremento di soltanto 1 professore strutturato nel SSD L-LIN/09, mentre in ispanistica, per esempio, c'è stata l'aggiunta di ben 10 professori strutturati nello stesso periodo. Tale fatto comprova e denuncia la carenza di incentivi sensibili da parte del Ministero e del mondo accademico italiano nel favorire lo sviluppo dell'insegnamento della lingua portoghese.

Esaminando invece i dati ufficiali forniti dal MIUR riguardanti l'ambito letterario lusofono, si nota che attualmente esso è composto da 21 docenti strutturati, tra cui 2 Professori ordinari, 11 Professori associati e 8 Ricercatori. Nonostante ci sia anche qui un numero abbastanza ridotto di docenti, essi sono quasi il doppio di lingua e almeno due di loro sono professori di prima fascia, ossia, Professori ordinari. Le questioni che emergono da questi dati riguardano fondamentalmente due questioni: la divisione fra il settore di Lingua e di Letteratura e il ruolo dei docenti.

Prima della separazione di queste due aree culturali (da una parte la Lingua e dall'altra la Letteratura), i docenti afferivano a un unico settore definito *Lingua e letteratura portoghese e brasiliana* (SSD L17D). Nel 2004, con lo smembramento ministeriale di questo settore, i Professori e i Ricercatori hanno dovuto assumere la responsabilità di una determinata area, attraverso una scelta dettata in parte da convenienze didattico-accademiche, ma anche da interessi culturali personali (Russo, 2008). Tale scelta, però, ha portato con sé delle implicazioni non indifferenti:

[...] provenendo tutti da una formazione letteraria e soprattutto da un ambito in cui sino a poco tempo prima la lingua era considerata di poco rilievo e scarsamente incentivata per la ricerca, la produzione scientifica in quel settore era per tutti piuttosto limitata. Scegliere Lingua e traduzione ha rappresentato quindi,

per alcuni (soprattutto per coloro che non avevano mai svolto attività didattica e di ricerca nell'ambito della Lingua e per i quali si è trattato di una vera e propria rottura anziché di una continuità), un nuovo inizio, un cominciare daccapo, un riqualificarsi in un ambito diverso: nuove pubblicazioni, nuovo *entourage* di studio, soprattutto internazionale, nuovi rapporti da creare (Russo, 2008: 211).

L'imposizione della scelta ha messo in luce la carenza di un percorso formativo predefinito dei docenti, soprattutto dell'area della linguistica, e la mancanza di una nitida distinzione con l'area letteraria. Tale divisione ha portato una maggiore autonomia dell'insegnamento linguistico rispetto alla letteratura e ha comportato una profonda riflessione sugli studi curriculari del docente.

La solida formazione e l'esperienza didattica dei docenti in ambito letterario ha innegabilmente influito nella costruzione del loro approccio di insegnamento e nell'insieme delle pratiche didattiche quotidiane. In questo senso, come già evidenziato in precedenza nella sezione sul profilo sociolinguistico del docente, tale approccio coinvolge un insieme di credenze ed abitudini che comprendono le concezioni di linguaggio, di aula, di persona, dei ruoli di professore e di studente. Passare quindi, improvvisamente, ad operare in ambito linguistico significava, oltre a "cominciare daccapo" e "riqualificarsi in un ambito diverso", dover rivedere le decisioni e le azioni che nel tempo si erano consolidate nella costruzione del processo di insegnare. È evidente così che c'è un insieme di fattori determinanti che interferiscono sul lavoro in classe e, di conseguenza, sul successo o meno del processo di insegnamento/apprendimento della LS.

Tale situazione richiama l'attenzione anche sullo status delle discipline linguistiche nelle università italiane. Esse, nonostante abbiano ricevuto riconoscimento e conquistato un settore scientifico disciplinare proprio, ancora oggi sono di solito considerate meno importanti in confronto alle discipline letterarie, quando invece sarebbe auspicabile che la rilevanza degli studi linguistici fosse una conseguenza naturale dell'importanza del linguaggio per l'uomo e per la sua esistenza, come essere epistemologico che ha una cultura (Correa, 2007: 19).

Il percorso didattico-formativo non attinente all'ambito linguistico e lo status accademicamente secondario delle discipline linguistiche è evidenziato anche dal

passaggio – non poco comune quando vi è l’opportunità – dalla docenza in ambito linguistico a quello letterario.

A proposito del ruolo accademico dei docenti, infine, abbiamo visto la consistente superiorità numerica dei docenti strutturati di letteratura portoghese e brasiliana in confronto a quelli di lingua. Questa peculiarità dell’ambito lusofono – tale differenza è ben minore nell’ambito dell’insegnamento del francese e del tedesco, e addirittura inversa per quanto riguarda l’inglese e lo spagnolo – avrebbe origine già dalla divisione di questi due settori:

Il caso del portoghese in questo passaggio è stato un po’ singolare, in quanto si è venuto a creare un forte divario tra i due ambiti disciplinari: 27 unità docente che appartenevano al settore L17D (Lingua e letteratura portoghese e brasiliana) infatti hanno afferito al settore disciplinare di Letteratura (L-LIN/08) e solo 3 all’insegnamento della Lingua e traduzione (esattamente due associati e un ricercatore) (Russo, 2008: 211).

La scelta di un numero ristretto di docenti di assumere l’incarico in Lingua e traduzione, oltre allo scarso rilievo di cui agli inizi godeva tale settore, ha fatto sì che ancora oggi, otto anni dopo l’istituzione del settore L-LIN/09, non ci sia nemmeno un Professore ordinario – un’altra particolarità propria dell’ambito lusofono rispetto agli altri idiomi di Lingua e traduzione – e che per i concorsi in ambito linguistico sia necessario rivolgersi ai settori affini, quali *Letteratura portoghese e brasiliana*, o *Lingua e traduzione spagnola* come seconda opzione. Come si può percepire, la lusitanistica e la brasilianistica hanno avuto in Italia un percorso molto travagliato nel corso degli anni; questo legame con l’area ispanica si spiega con il fatto che, in precedenza, il settore *Lingua e letteratura portoghese e brasiliana* (L17D) confluiva in una categoria più ampia, quale l’*Iberistica* (L20D). Vale ricordare inoltre che, ancor prima, tutte queste discipline provenivano da un unico settore denominato *Filologia Romanza*.

Come abbiamo visto, tra i docenti coinvolti nell’insegnamento del portoghese ci sono anche i docenti non strutturati, quali i Professori a contratto e i Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL). I primi, che nel grafico precedente corrispondono numericamente alla maggior parte dei docenti, assumono le stesse mansioni didattiche di un professore di ruolo, ma non partecipano alla gestione dell’istituzione. I secondi

(più conosciuti come *Lettori*), rappresentano il 33% del personale accademico nella nostra indagine e, diversamente da tutti gli altri, confluiscono organizzativamente a livello istituzionale nella categoria *personale tecnico amministrativo*.

Più nello specifico, i CEL sono insegnanti di L1 del quale l'ateneo si avvale per lo svolgimento delle attività connesse all'apprendimento delle lingue e per il supporto delle attività didattiche. È interessante notare che le mansioni dei CEL possono variare a seconda del contesto: quando il collaboratore linguistico insegna nei corsi di laurea, le sue attività sono svolte nel rispetto delle direttive metodologiche e didattiche impartite dal docente responsabile didattico della lingua, cui il collaboratore deve attenersi nello svolgimento delle proprie attività; quando invece insegna nei Centri Linguistici di Ateneo, egli è di solito titolare di autonomia didattico-organizzativa.

A proposito delle attività di supporto del Collaboratore ed Esperto Linguistico, Russo (2008: 217) così dichiara:

Le 50 o 60 ore del docente non sono infatti sufficienti a far raggiungere agli studenti tutti i livelli linguistici predisposti dalla certificazione internazionale; è quindi necessario corroborare le ore a disposizione del docente con il supporto del collaboratore ed esperto linguistico, il quale, senza ricorrere sistematicamente e prioritariamente a elementi di metalinguistica, è chiamato a entrare in contatto comunicativamente con lo studente, guidandolo all'espressione soprattutto orale. Il processo di sistematizzazione e di organizzazione istituzionale è invece affidato al docente di Lingua il quale, all'interno dei corsi, è chiamato a pianificare in modo funzionale, contrastivo e normativo la lingua che il discente sta apprendendo comunicativamente come sistema e come contesto naturale assieme al collaboratore ed esperto linguistico.

Vediamo che, in Italia, le responsabilità e i compiti del CEL sono diversi da quelli del docente. In teoria, il CEL è chiamato a "integrare", a "dare supporto", o, come riporta il proprio nome, a "collaborare" con il docente nell'insegnamento delle lingue straniere attraverso attività di "esercitazioni" nel corso di Lettorato; ossia, mediante lezioni pratiche che affiancano l'ufficiale corso di Lingua. In questo modo, l'attività istituzionalmente assegnata al CEL è orientata principalmente all'esercizio linguistico e alle attività di conversazione. Nella pratica, però, il CEL è colui che insegna la LS

attraverso un approccio didattico che abbraccia l'appropriazione di diversi elementi, tra cui⁵⁷:

- ✓ i saperi linguistici, per esempio: il lessico, la grammatica, ossia, tutti gli elementi e regole di funzionamento della lingua;
- ✓ le competenze comunicative, o abilità, mezzi per agire sul reale (maniere di ordinare, di presentarsi, di informare, di approvare, ecc.);
- ✓ i modi di essere, comportamenti culturali, spesso inseparabili dalla lingua, poiché iscritti nella propria lingua: per esempio, in tutte le lingue, la ritualizzazione degli scambi linguistici assume tratti linguistici specifici (domande, enunciazioni apparentemente inutili, forme di cortesia), che corrispondono a valori.

Pertanto, non si tratta di una mera attività di esercitazione di contenuti magari già appresi dagli studenti in altri corsi, bensì di un processo di appropriazione degli elementi linguistici, dello sviluppo delle competenze comunicative interculturali e anche della costruzione dell'individuo.

Come parlante nativo, consapevole della struttura, del lessico e dell'informazione pragmatica provocata a seconda dell'uso della lingua nelle differenti situazioni comunicative, ma, soprattutto, come esperto linguistico dotato di competenza didattica, il CEL ha un ruolo essenziale all'interno delle università in quanto ottimizza il processo di acquisizione/apprendimento della LS. Il CEL, così, è un facilitatore di questo processo orientato all'acquisizione (e non soltanto all'apprendimento delle regole formalizzate della grammatica della nuova lingua), in modo che l'apprendente possa effettivamente utilizzare la LS con successo in situazioni concrete.

Occorre specificare, dunque, che gli altri docenti afferenti al SSD L-LIN/09, quali Professori a contratto, Ricercatori e Professori associati, di solito si occupano di Traduzione e/o Linguistica (e qui sottolineo la differenza con la Linguistica Applicata), con enfasi sulla conoscenza del metalinguaggio, attraverso un approccio predominantemente formalista/strutturalista, e sullo studio degli aspetti linguistici da una prospettiva diacronica e sincronica delle varianti del portoghese.

Esiste, tuttavia, una gerarchia tra l'attività comunicativa e l'attività strutturale nell'aspetto di organizzazione/presentazione del contenuto, giacché la seconda si concretizza soltanto attraverso le necessità segnalate dallo studente durante l'uso

⁵⁷ V. Martinez (2009, pp. 9-10).

comunicativo (Almeida Filho, 2009). Così, nonostante la posizione del CEL/Lettore sia in generale sottovalutata in termini accademico-didattici, la sua funzione deve essere considerata di massima importanza nei corsi di lingue straniere, nei quali dovrebbero essere le altre discipline relative all'analisi della forma o dei contesti storico-geografici della nuova lingua ad integrare le attività di Lettorato.

Infine, è indispensabile esaminare le sovvenzioni e gli ausili economici destinati all'insegnamento della lingua portoghese poiché essi incidono direttamente nell'offerta formativa. Si è domandato quindi ai docenti di portoghese quale governo o istituzione collabora economicamente all'insegnamento della loro disciplina. Le risposte sono riportate nella figura successiva:

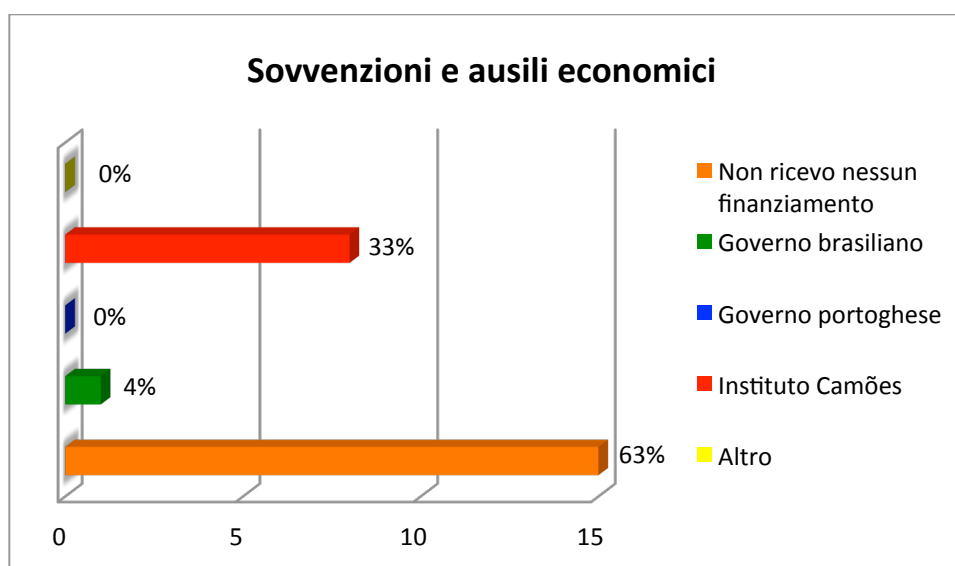


Figura 20: Domanda 2.9. Rispondenti: 23

Ciò che più richiama l'attenzione in questa figura è, senza dubbio, la grande percentuale di docenti (63%) che non riceve nessun ausilio finanziario dai paesi della lusofonia. In questi casi, è pertanto l'ateneo o l'organo del governo preposto all'amministrazione dell'università italiana (MIUR) a farsi carico degli oneri relativi al docente. Tra coloro che ricevono invece l'ausilio, il 33% è pagato dall'*Instituto Camões*, mentre soltanto il 4% dal governo brasiliano. Essi sono docenti di madrelingua portoghese chiamati *Lettori di scambio*, che svolgono un ruolo molto importante nei

rapporti culturali tra l'Italia e i paesi esteri e nel processo di internazionalizzazione degli atenei.

L'*Instituto Camões*⁵⁸, organo ufficiale della politica linguistica del governo portoghese, è da anni impegnato nel sostegno e nella promozione internazionale della propria lingua e cultura mediante diverse iniziative che favoriscono la loro divulgazione all'estero e il finanziamento di un ricco sistema di corsi articolato su più livelli. In quest'ambito, l'Istituto si occupa di insegnamento dal livello scolare all'università, sostiene l'istruzione e la formazione permanente, coordina e sviluppa l'insegnamento a distanza, appoggia la ricerca e promuove sistemi di valutazione e certificazione linguistica. Attualmente, esso consta di una rete didattica che nel complesso conta 1.178 lettori, distribuiti in 72 paesi, e un totale di circa 155 mila studenti.

Per quanto riguarda il governo brasiliano, il *Ministério das Relações Exteriores* (MRE), conosciuto anche come *Itamaraty*, è l'organo responsabile per la rete di lettori che riunisce professori specialisti in lingua portoghese, letteratura e cultura brasiliana. Attualmente il governo brasiliano coordina e sovvenziona l'attività di 68 lettori in 41 paesi, distribuiti in università di riconosciuto prestigio all'estero con un bacino di più di 3.600 studenti. Inoltre, collabora con diverse altre istituzioni accademiche straniere che sviluppano lavori dedicati allo studio di temi brasiliani e concede ausilio finanziario ad alcuni *Centri Culturali Brasile-Italia*, contribuendo anche alle attività di scambio culturale.

Nella pagina web del MRE⁵⁹, è possibile trovare diverse informazioni dettagliate sul programma del portoghese all'estero. I dati del Ministero forniscono un quadro complessivo dell'impegno del governo brasiliano nella politica di promozione della lingua. Gli sforzi del Brasile hanno visto raddoppiare dal 2004 al 2011 il numero di Lettori brasiliani nelle università estere. Nonostante questo, se si confrontano le reti di lettori brasiliani e portoghesi, il gigante sudamericano dimostra una grave insufficienza di Lettori, evidenziando la mancanza di una politica linguistica consistente di promozione del portoghese brasiliano e della cultura brasiliana all'estero.

⁵⁸ Per ulteriori informazioni consultare il sito: <<http://www.instituto-camoes.pt/>>.

⁵⁹ Per ulteriori informazioni consultare il sito: <<http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados>>.

In merito appunto alla politica di promozione della lingua e della cultura del Brasile, Marcos Bagno richiama l'attenzione sul fatto che, sebbene il paese occupi una posizione di spicco tra le economie mondiali, rappresenti il 78% dei parlanti lusofoni e il portoghese sia una delle lingue più parlate nel mondo, i governanti brasiliani non si sono effettivamente accorti dell'importanza delle lingue nell'attuale mercato globalizzato:

[...] nossos governantes até hoje não despertaram para a relevância das línguas no atual mercado globalizado. O português brasileiro cresce de importância no mundo por pura inércia, arrastado pela projeção do país no cenário mundial. [...] não temos nenhuma política linguística sistematizada, planejada, para tornar nossa língua um bem de exportação capaz de fazer aumentar ainda mais o nosso PIB. Já Portugal, cinquenta vezes menos que o Brasil e com uma população inferior à da cidade de São Paulo, tem 17% de seu PIB constituído por produtos linguísticos. Na comparação, perdemos de longe para os portugueses, que são há muito tempo muito mais agressivos na promoção de sua língua no exterior (Bagno, 2011a).

Bagno sottolinea la genialità delle scelte strategiche del Portogallo nella diffusione della lingua portoghese all'estero in confronto al Brasile, nonostante la sua piccola dimensione e la sua ristretta popolazione lusofona. L'autore aggiunge che la predominanza dell'*Instituto Camões* arriva anche in alcune istituzioni universitarie sudamericane – dove si presuppone un maggior interesse verso la varietà brasiliana –, mentre il portoghese brasiliano non riceve quasi alcun sostegno istituzionale ufficiale e sono i docenti brasiliani presenti all'estero a sforzarsi di portare avanti la diffusione di questa varietà.

Eppure, è nel dominio del portoghese come LS che i paesi della lusofonia stanno ottenendo progressi significativi. L'ultima relazione dell'*Instituto Camões* presenta un aumento di interesse nell'area di formazione di docenti, traduttori e interpreti e di cattedre nel campo della ricerca. Lo stesso accade in Brasile, con un aumento del numero di stranieri interessati a trasferirsi nel paese, dove si registra una notevole crescita di professionisti e studenti stranieri iscritti in corsi di idiomi e università brasiliane. In quanto LS prioritaria, il portoghese è già ricercato anche in paesi come il Senegal, la Namibia o l'Africa del Sud, nel continente Africano, paesi come l'Argentina, l'Uruguay, la Colombia, il Messico e la Venezuela, nell'America del Sud.

Nell'Asia è straordinario lo sviluppo dell'insegnamento del portoghese in Cina, in Giappone, nella Corea del Sud e nel Vietnam⁶⁰.

Per ora, il Brasile si afferma come il maggior ambasciatore dell'idioma giacché per ogni dieci parlanti lusofoni nel pianeta, almeno sette sono brasiliani. I dati dell'*Observatório da Língua Portuguesa*⁶¹ collocano la lingua portoghese nella 4ª posizione tra le più parlate nel mondo; ma ciò che ultimamente ha fatto crescere il portoghese agli occhi degli stranieri è il distacco politico, economico e culturale che la comunità dei paesi di lingua portoghese, in speciale il Brasile, ricevono negli ultimi anni. La proiezione del Brasile nello scenario mondiale fa sì che il portoghese brasiliano cresca di importanza, malgrado esista una mancanza di stimoli da parte del governo brasiliano che, come si è detto, incentiva ancora molto poco l'insegnamento all'estero della propria lingua.

L'appoggio che manca da parte del governo brasiliano arriva, invece, da quello portoghese. È evidente, dunque, che una politica linguistica solida e sistematica contribuisce alla divulgazione dell'idioma e, conseguentemente, incide nell'offerta formativa degli atenei in Italia. L'invio di un docente di madrelingua portoghese a spese del paese di provenienza è certamente un'offerta molto allettante per l'università italiana, sia per quello che riguarda il processo di internazionalizzazione, rappresentando il Lettore di scambio un investimento nei rapporti culturali tra l'Italia ed il paese estero, sia per le diverse funzioni che possono essergli attribuite, dalle esercitazioni alle verifiche, passando per altre attività di supporto (collaborazione nell'elaborazione e aggiornamento di materiale didattico, consulenza agli studenti relativa a soggiorni di studio ecc.). Così, oltre all'insegnamento qualificato di lingua e cultura del paese di origine, il Lettore di scambio svolge un ruolo molto attivo nella promozione della cultura del suo paese, coordinando anche importanti iniziative, culturali e scientifiche (convegni, progetti di ricerca, rassegne cinematografiche in lingua originale ecc.).

La presenza del Lettore di scambio è ancora più rilevante se si considera l'attuale situazione finanziaria dell'università italiana. Il difficile periodo politico-

⁶⁰ Informazioni prese dal sito <<http://expresso.sapo.pt/o-portugues-vai-ser-uma-lingua-internacional=f741048#ixzz21Azi62sb>>.

⁶¹ V. <<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-mais-faladas/10-linguas-mais-faladas-no-mundo>>.

economico che l'Italia attraversa negli ultimi anni ha portato a diverse Riforme universitarie e a tagli finanziari nel mondo accademico con ripercussioni sull'assunzione del personale docente. È chiaro, pertanto, che la possibilità di abbattere i costi sull'organico è uno dei fattori di grande importanza nella contrattazione del Lettore. In questo modo, la vigorosa politica linguistica del governo portoghese svolge un'elevata influenza nell'offerta formativa italiana attraverso il finanziamento di Lettori di nazionalità portoghese e, conseguentemente, nella diffusione della varietà europea in Italia.

Sempre a proposito del mancato sostegno del governo brasiliano all'insegnamento della sua lingua all'estero, Bagno (2011a) muove forti critiche all'atteggiamento passivo e di sottomissione del Brasile alle decisioni linguistiche del Portogallo, quando invece il paese sudamericano potrebbe avere un ruolo dominante nella promozione dell'insegnamento del PLS. Sebbene tale ruolo appartenga attualmente al Portogallo, il futuro dell'idioma nel mondo dipende dal Brasile; per questo è necessario intraprendere e attuare, sempre secondo lo stesso autore, almeno due azioni ben programmate:

[...] abandonar a ideia jurássica de que só os portugueses falam bem a língua e reconhecer a legitimidade das opções genuinamente brasileiras de uso da língua, que é tão nossa quanto dos portugueses e até mesmo, se levarmos em conta a população, muito mais nossa do que deles! (Bagno, 2011a).

Anche se il cammino per il consolidamento di una politica che potenzi la crescita della lingua è ancora lungo, il sintetico quadro appena delineato suggerisce una maggior attenzione da parte del mondo accademico italiano verso la lingua portoghese e, soprattutto, per la varietà brasiliana. I forti segnali di interesse verso l'idioma dovrebbero trovare un valido sostegno nell'università affinché la stessa risulti foriera di una richiesta formativa che sempre di più sta prendendo forma a livello internazionale.

2.4.3. Contenuti di insegnamento e articolazione didattica

L'organizzazione di un corso di LS si costituisce come un processo riflessivo sulla dinamica dell'insegnamento/apprendimento della lingua e contempla fasi distinte.

Il programma (o syllabo) indica quella parte delle attività curriculare che si riferisce specificamente ai contenuti dell'insegnamento: generalmente è un documento in cui sono descritti i contenuti e la natura delle esperienze che si faranno *con* e *nella* lingua di apprendimento (Almeida Filho, 1996). Esso rappresenta uno dei requisiti per l'apprendimento e l'insegnamento formale delle lingue ed è un compito complesso per l'insegnante che si propone di essere il pianificatore dei corsi. L'insegnante-pianificatore (il pianificatore e l'insegnante possono essere persone diverse, o la stessa persona con un duplice compito) ha bisogno di conoscenze specifiche e sistematiche per essere in grado di organizzare i contenuti nelle differenti fasi di apprendimento della lingua.

Con l'intento dunque di verificare lo svolgimento dell'insegnamento/apprendimento della lingua portoghese nell'università italiana, si è esplorato il contenuto dei corsi afferenti all'ambito disciplinare L-LIN/09:

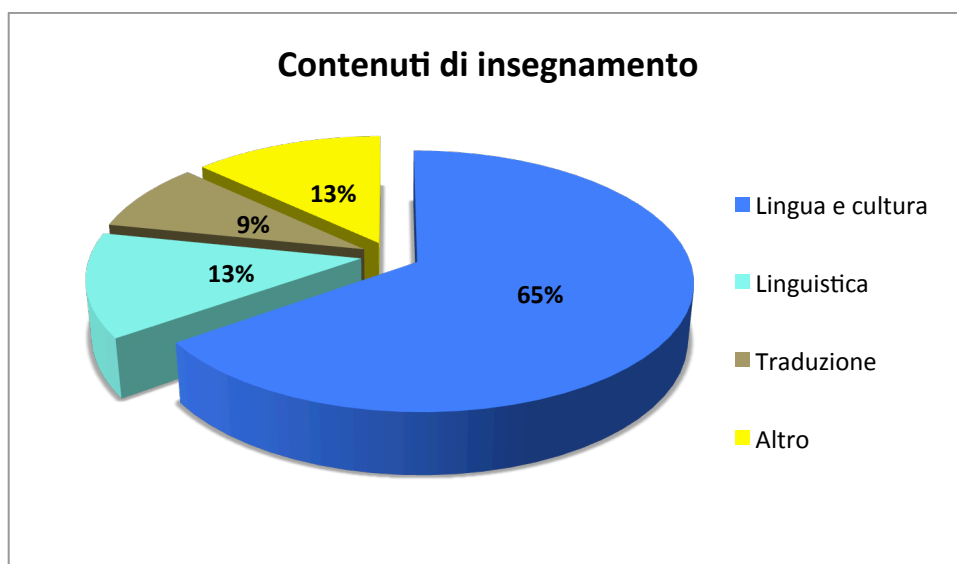


Figura 21: Domanda 2.10. Rispondenti: 23

Nel grafico sovrastante si vede che il 65% dei docenti partecipanti all'indagine ha dichiarato di insegnare prevalentemente Lingua e cultura, mentre il 13% Traduzione e il 9% Linguistica. Nella scelta residuale, segnata dal 13% di loro, si trovano le seguenti risposte: 1) "Língua e tradução em igual medida", 2) "Literatura" e 3) "Todas as disciplinas indicadas". L'architettura dell'insegnamento del portoghese in Italia è

costruita, così, a partire dai contenuti collegati essenzialmente a queste tre aree. È opportuno risaltare che il contenuto di ogni settore di insegnamento del portoghese è rilevante per l'armonia dell'insieme. In tal modo, la pianificazione dei contenuti, realizzata su basi esplicite, si converte in uno strumento utile all'ottimizzazione del processo di insegnamento/apprendimento delle lingue.

È interessante notare come, a volte, non vi è una definita separazione tra aree affini. Se si considera il caso del docente che ha risposto, nella scelta residuale, di insegnare prevalentemente Letteratura, si vede che esso ha indicato allo stesso tempo, in una precedente domanda relativa alle discipline del SSD L-LIN/09, di insegnare anche in ambito prettamente linguistico. In proposito, Russo (2008: 212) reputa che il percorso seguito all'interno della ricerca in ambito linguistico lusofono non è chiaro né lineare a causa delle diverse variazioni precedentemente citate dei settori disciplinari:

[...] non viene cioè tenuto fermo il cammino che lo studioso deve proseguire per un suo coordinato, coerente e armonico sviluppo dell'approfondimento scientifico. [...] Il percorso accademico anziché essere considerato, visto e contemplato come un coordinato sistema di crescente sviluppo viene invece settorializzato, sezionato in compartimenti stagni e depauperato di una interdisciplinarietà necessaria alla formazione dell'individuo (studente o docente che sia).

Secondo l'autrice, il processo di separazione del settore linguistico lusofono, prima dal settore filologico e, poi, da quello letterario, è in un certo senso disorientante per lo studioso che dovrebbe "ignorare" le attività di didattica e di ricerca precedentemente svolte per riiniziare un percorso scientifico da una nuova prospettiva. Il particolare processo di separazione del settore disciplinare di *Lingua e traduzione portoghese e brasiliana* – caratterizzato dall'esiguo numero di docenti che hanno scelto questo settore –, ha fatto sì che esso sia molto dipendente dall'ambito letterario e filologico (in termini accademici, concorsuali e scientifici) e che il coordinamento didattico e di indagine scientifica interno all'insegnamento sia ancora abbastanza carente (Russo, 2008: 212).

La stessa spiega che la dipendenza accademica dell'ambito linguistico da quello letterario può essere interpretata da due punti di vista che condizionano il contenuto degli insegnamenti linguistici negli atenei italiani:

[...] da una parte l'auspicata continuità culturale che fa sì che la ricerca sulla lingua rimanga ancora molto legata alla componente diacronica, agli aspetti filologici, letterari, storici e culturali (molti programmi di Lingua e traduzione vertono di fatto su aspetti relativi allo sviluppo del portoghese dalle origini ai giorni nostri, sulla geografia linguistica, su aspetti di dialettologia o di varietà linguistiche, su ambiti storico-lessicografici, su esami stilistici e retorici di alcuni autori); dall'altra l'avvio di un processo di accelerata rottura con il passato linguistico-letterario e filologico che ha tutto il sapore dell' 'ipercorrettismo' o della 'falsa linguistica' (per allontanarci dalla letteratura e dalla filologia c'è chi vorrebbe che si osservasse il fenomeno linguistico avulso da un contesto diacronico e letterario) (Russo, 2008: 213).

La suddetta citazione mostra le contrastanti opinioni sul contenuto dell'insegnamento della lingua portoghese e nota che parte dei programmi di questo settore disciplinare si poggia su basi linguistico-filologiche e letterarie. In effetti, all'interno dei tre campi segnati dai docenti nel grafico sopraccitato vi sono diversi corsi concernenti la storia della lingua, lo studio sincronico delle differenti varietà del portoghese, le variazioni diastratiche, la conoscenza del metalinguaggio e di aspetti di un modello descrittivo-analitico della lingua nonché le metodologie e le strategie traduttive. Allo stesso tempo, vi sono corsi che prevedono lo studio dei fenomeni linguistici separatamente dall'ambito letterario e filologico, basandosi sull'approccio comunicativo.

Nonostante queste differenti prospettive che regolano la selezione dei contenuti dell'insegnamento, l'obiettivo principale di chi studia una lingua non materna è, soprattutto, imparare a parlare in modo fluente la lingua. Naturalmente ci sono casi in cui chi studia una LS ha bisogno di sviluppare soltanto alcune abilità (saper leggere, scrivere e fare brevi esposizioni orali) per specifici scopi professionali, ma queste sono esigenze di un pubblico ristretto in confronto a coloro che devono sviluppare le competenze per la produzione orale.

A partire dal presupposto che il parlato occupa un ruolo centrale nelle differenti situazioni di apprendimento – sia come LS che come L2 – in quanto attività primaria dell'interazione, “la conoscenza dei meccanismi e delle pratiche comunemente usate dai parlanti nell'interazione diventa elemento fondamentale ed essenziale per la teoria e la pratica didattica” (Margutti, 2004: 17). Quindi, le scelte relative all'insegnamento delle lingue straniere abbracciano l'orale, la grammatica, l'analisi funzionale (arricchita dalla pragmatica, dall'analisi della conversazione, dalla semantica, ma anche dall'etnografia

della comunicazione e dalla sociolinguistica), le attività comunicative, la civiltà e le forme di educazione più generale, mirando all'approccio sulla lingua (imparare ad imparare, ad essere autonomo ecc.) (Martinez, 2009).

Il compito di programmare un corso di lingua è dunque un'attività complessa relativa al campo della Linguistica Applicata, ma che non si limita all'applicazione di un'unica scienza fonte. Secondo Almeida Filho (1996):

Além de conhecimentos sobre a natureza e descrição da linguagem (Linguísticas Tradicional e Textual), sobre como se dá a aprendizagem/aquisição (Aquisição de Segunda Língua-ASL) e sobre as funções da linguagem na sociedade (Análise do Discurso, Sociolinguística, Pragmática), o planejador de cursos pode também derivar teorizações parciais e ferramentas conceituais de outros campos tais como a Antropologia, a Política Educacional, a Psicologia Educacional, a Pedagogia e a Estatística entre outros, muitas das quais já absorvidas à teoria tronco da Linguística Aplicada.

Tra queste multiple ramificazioni interdisciplinari si deve aggiungere l'ambito della traduttologia che, seppure recentemente inserito all'interno del panorama accademico, compone l'architettura dell'insegnamento del portoghese in Italia. Vale specificare che, malgrado il contenuto associato all'ambito traduttologico rappresenti una percentuale ridotta all'interno degli insegnamenti del SSD L-LIN/09 – come rivelato nel grafico precedente –, la *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* (dell'Università di Bologna, sede di Forlì, e dell'Università degli Studi di Trieste) ha sempre mirato a creare specialisti con elevate competenze professionali nei settori dell'Interpretazione e della Traduzione.

Secondo Russo (2008: 216-7), il settore della traduttologia si occupa maggiormente di alcune specifiche aree di conoscenza che, nell'insieme, contribuiscono alla formazione interdisciplinare del discente:

Sulla traduzione è comunque nato un settore investigativo che sta lavorando ampiamente sia nell'ambito della ricerca sia nello spazio della didattica. [...] la traduzione della quale il mondo accademico si sta occupando riguarda sia l'ambito letterario sia quello non letterario di tipo tecnico, scientifico, economico, giuridico, turistico, cinematografico, investendo numerose ricerche anche sui linguaggi specifici. La traduzione sta cioè diventando un campo paradigmatico all'interno del quale si scelgono argomenti necessari al raggiungimento dell'intero obiettivo della classe.

Quanto alle attività curriculari delle università italiane, si mette in luce il carattere assai ampio dei contenuti dell'insegnamento linguistico che mette al centro della pianificazione didattica lo sviluppo di competenze. In Italia, la nozione di competenza viene messa al centro del processo di insegnamento/apprendimento nel 2006, quando “ne viene riconosciuta la dimensione evolutiva e mutevole oltre che il carattere cross-disciplinare. Quest'ultima caratteristica rende necessaria l'individuazione di macroaree disciplinari e di competenze trasversali” (Ciliberti, 2012: 163). L'istruzione obbligatoria in Italia, quindi,:

[...] definisce l'insieme delle competenze per assi culturali e scinde ciascuna di esse in conoscenze e abilità. Gli sforzi di studiosi ed insegnanti si concentrano così sul tentativo di 'orientare la progettazione curricolare allo sviluppo di competenze chiave' (Minardi, 2011, p. 6) che superino la parcellizzazione disciplinare, modificando dunque lo stesso impianto curricolare complessivo oltre che la didattica (Ciliberti, 2012: 163).

Per quanto attiene in particolare alla didattica linguistica del portoghese in Italia, è opportuno così vedere quanto previsto a livello ministeriale per tale settore scientifico-disciplinare:

L-LIN/09 LINGUA E TRADUZIONE - LINGUE PORTOGHESE E BRASILIANA

Comprende l'analisi metalinguistica della lingua portoghese nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali (fra cui la traduzione e interpretazione di cui all'art.1 della L.478/84), *nonché gli studi sulle caratteristiche grammaticali assunte dalla lingua portoghese in Brasile* (MIUR, 2012, enfasi nostra)⁶².

La suddetta declaratoria ministeriale riguardante il portoghese è contenutisticamente uguale per gli altri quattro idiomi di *Lingua e traduzione* (francese, inglese, spagnolo e tedesco), distinguendosi soltanto nella parte finale interessata in

⁶² Per l'elenco dei settori scientifico-disciplinari, si veda l'apposita pagina del sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca <<http://www.istruzione.it/web/universita/offerta-formativa>>.

modo specifico alla varietà brasiliana: “nonché gli studi sulle caratteristiche grammaticali assunte dalla lingua portoghese in Brasile”. La grammatica include la descrizione di tutti i principi organizzativi della lingua e si identifica quindi con la teoria linguistica. In questo senso, include fonologia, morfologia, sintassi e semantica.

D'accordo con Bagno (2004: 171), dal fatto che la varietà brasiliana e quella europea del portoghese hanno la stessa morfologia e vocabolario comune, pur non avendo i singoli vocaboli sempre lo stesso significato nei due paesi, consegue l'idea che si parla una stessa lingua. Occorre, però, precisare che per conoscere a pieno un enunciato, oltre alla morfologia e al lessico, bisogna entrare nel campo della semantica e della pragmatica. Gli usi che i brasiliani e i portoghesi fanno dei loro ricorsi sintattici e lessicali sono molto diversi, così come sono diverse le intenzioni che comandano questi usi. Esistono anche enormi differenze nel campo della prosodia, nel ritmo del parlato, nell'intonazione degli enunciati, tutto un insieme di regole di uso dei ricorsi fonici.

Così, per attribuire significato a ciò che dice l'interlocutore, i parlanti usano come risorsa altre componenti e altri livelli di analisi della lingua (scopi dei parlanti/funzione ecc.), oltre a quelli inclusi nella concezione grammaticale tradizionale. È fondamentale, pertanto, che la scelta dei contenuti dell'insegnamento del portoghese brasiliano tenga conto della dimensione della pragmatica e dell'uso effettivo della lingua da parte di parlanti nelle interazioni quotidiane.

Vale sottolineare, inoltre, che l'analisi metalinguistica, seppur significativo strumento di verifica della consapevolezza linguistica, non ha una funzione chiave nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue. Per un lavoro produttivo in cui l'apprendente possa davvero usare la LS con una buona prestazione nelle situazioni concrete, è importante che il processo sia orientato verso lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale e non semplicemente per l'apprendimento delle regole formalizzate della grammatica della nuova lingua.

D'accordo con Vedovelli (1990: 187), la *riflessione linguistica* è uno strumento che fa emergere “gli apparati di riconoscimento delle strutture linguistiche e di controllo delle regole” in quanto mette in luce la percezione della competenza sulla lingua da parte dell'apprendente. Un apprendente, tuttavia, può avere un'ottima conoscenza metalinguistica, cioè, sapere i nomi, riconoscere e definire termini, citare regole

grammaticali e socioculturali, ma queste conoscenze non gli garantiscono nessuna competenza comunicativa.

A proposito delle diversità linguistiche tra il portoghese utilizzato in Brasile e quello utilizzato in Portogallo e negli altri paesi lusofoni, che comunque seguono ufficialmente la norma vigente del portoghese europeo (Angola, Capo Verde, Guinea-Bissau, Mozambico, Portogallo, São Tomé e Príncipe e Timor Est), è stato chiesto ai docenti quale varietà della lingua portoghese viene insegnata nei loro corsi:

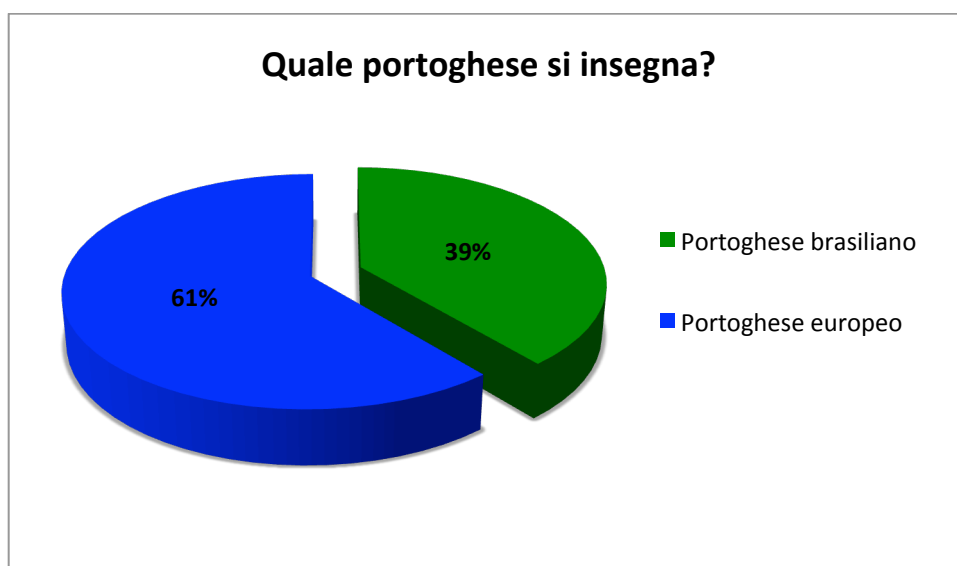


Figura 22: Domanda 2.10.1. Rispondenti: 23

Come si può osservare, l'insegnamento del portoghese europeo, segnalata dal 61% degli informanti, è ancora predominante nel contesto accademico italiano, mentre il portoghese brasiliano è insegnato dal 39% di loro. Se confrontiamo i dati precedentemente considerati con questi ultimi, le considerazioni che emergono riguardano fondamentalmente due punti: la varietà del portoghese su cui si concentra la formazione dei docenti italiani e la politica linguistica di questo idioma.

Riguardo alla formazione linguistica dei docenti italiani, sulla base dei dati ricavati nella sessione sul profilo sociolinguistico degli stessi, si può concludere che la formazione della maggior parte dei professori italiani si basa principalmente sulla lingua parlata e scritta in Portogallo piuttosto che sul portoghese brasiliano. Tale fatto è

dovuto probabilmente alla prossimità geografica dell'Italia con il Portogallo, che facilita lo spostamento e lo scambio di studio/lavoro tra i due popoli, oltre che alle implicazioni politico-economiche e istituzionali dell'Unione Europea.

Relativamente alla politica linguistica, abbiamo visto nella sessione sugli aspetti istituzionali la dominanza del Portogallo nella diffusione della lingua portoghese all'estero e l'incentivo economico del governo luso agli scambi accademici tra i docenti. Questi aspetti trovano corrispondenza nelle risposte date dai professori italiani, poiché incidono innegabilmente nella loro formazione e competenza in lingua portoghese e, di conseguenza, nell'insegnamento delle varianti di questo idioma in Italia.

Proseguendo la nostra indagine, abbiamo indagato sulla lingua più usata dai docenti durante le lezioni, specificando, nel caso del portoghese, la varietà utilizzata:

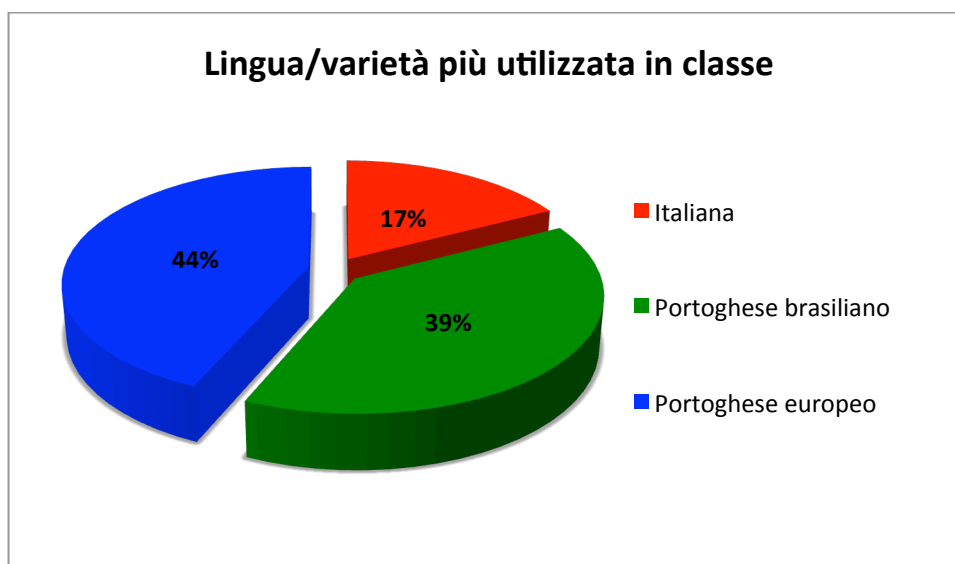


Figura 23: Domanda 3.4. Rispondenti: 23

Coerentemente con il risultato del precedente grafico, il portoghese europeo è quello più utilizzato dai docenti durante le lezioni (44%), sebbene ci sia una piccola percentuale di differenza con il portoghese brasiliano (39%). Vediamo ancora che la lingua italiana – L1 della maggior parte dei discenti – è anche utilizzata da alcuni professori – anch'essi di L1 italiana – come lingua veicolare della didattica (17%).

Riguardo appunto alla lingua utilizzata in classe, le opinioni sull'uso della L1 degli studenti o della lingua di apprendimento sono abbastanza controverse: ci sono aspetti positivi e negativi nel prendere una o l'altra decisione. È importante osservare che le decisioni nel processo di insegnamento/apprendimento comportano sempre dei compromessi e, così, non sono mai giuste né sbagliate, ma più appropriate o meno appropriate, a seconda degli obiettivi che si desidera raggiungere.

Da un lato, alcuni studi ritengono che il professore debba mantenere al massimo l'utilizzo della LS in tutte le abilità (comprensione e produzione orale e scritta), in quanto l'utilizzo eccessivo della L1 potrebbe rendere più difficoltoso l'apprendimento e la fluenza nella lingua straniera. Dall'altro lato, altri studi invitano i docenti a vedere le relazioni tra L1 e LS non più come una dicotomia (in cui la L1 deve essere evitata a tutti i costi), ma come un *continuum*, restando al docente, nell'esercizio della sua autonomia intellettuale e professionale, decidere quando e quanto di L1 potrebbe essere utile per il processo di insegnamento/apprendimento, considerando le caratteristiche del suo gruppo di studenti e il contesto in cui insegna (Almeida, 2011; Kumaravadivelu, 2006).

Così, come si è visto nella declaratoria del SSD L-LIN/09, nel contesto accademico italiano i corsi afferenti all'ambito disciplinare di *Lingua e traduzione portoghese e brasiliana* comprendono un'ampia gamma di argomenti relazionati alla lingua portoghese in cui, a seconda del corso, la L1 – nel caso, l'italiano – può avere un ruolo metacognitivo e costituire una strategia di apprendimento e monitoraggio del sapere per gli studenti.

Infine, con l'obiettivo di verificare se le università italiane rispondono alle esigenze dei programmi di portoghese che contemplano le diversità linguistiche e culturali legate alla variazione diatopica – secondo quanto previsto a livello ministeriale nella declaratoria di questo settore di insegnamento –, abbiamo chiesto ai docenti partecipanti all'indagine se la loro università possedeva nel suo organico docenti (siano essi professori, lettori, CEL o tutor didattici) rappresentanti di entrambe le varietà nazionali della lingua portoghese, ossia quella europea e quella brasiliana. Le risposte sono rappresentate nel grafico che segue:

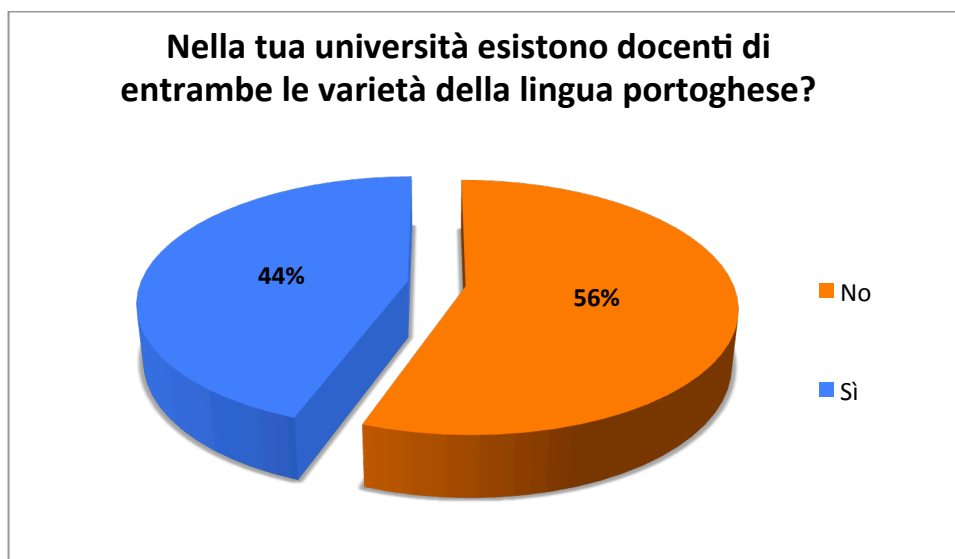


Figura 24: Domanda 2.10.2. Rispondenti: 23

Dai dati raccolti si nota che una parte rilevante degli informanti (44%) ha affermato che nella sua università esistono insegnanti rappresentanti il portoghese europeo e il portoghese brasiliano, anche se la maggior parte di loro (56%) ha riferito che tale compresenza non viene assicurata. D'accordo con alcuni programmi di studio analizzati, anche quando soltanto una specifica varietà del portoghese è insegnata, l'esistenza dell'altra varietà viene comunque presentata, sebbene in modo non approfondito. Un curriculum accademico che rispetti e valorizzi le differenze delle varietà del portoghese contribuisce ad un apprendimento coscienzioso e democratico della lingua, che rispecchia la realtà di questo universo linguisticamente frastagliato.

Vale ricordare, inoltre, che l'attuale rilievo politico e economico del Brasile nel mondo globalizzato favorisce la ricerca di professionisti specializzati nell'insegnamento della varietà brasiliana, in modo da rispondere non solo alle esigenze curriculari ma soprattutto a quelle degli studenti e del mercato internazionale. Questo fatto viene comprovato anche nel suddetto grafico, in cui è segnalata la presenza di professori attinenti a entrambe le norme da quasi la metà dei docenti universitari.

È bene ribadire, dopo tutto, che la programmazione dei contenuti linguistici dei corsi deve essere un piano organizzato di attività didattiche le cui componenti sono collegate internamente in modo coerente tra loro – sia in un contesto più ampio, riferito alle tre macro aree di insegnamento della lingua portoghese (Lingua e cultura,

Linguistica e Traduzione), che in un contesto più ristretto, collegabili ai contenuti di ogni disciplina – e esternamente con gli altri programmi di altri livelli.

2.4.4. Materiali didattici

La programmazione dei corsi è strettamente correlata alla scelta del materiale didattico (MD)⁶³: quest'ultimo ha fondamentale importanza nella progettazione del corso, giacché viene pianificato in base ad un determinato approccio che orienta il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. Negli ultimi anni, in effetti, si registra un crescente numero di studi e ricerche sui materiali didattici e sui criteri per la loro analisi e valutazione (Ellis, 1997; Brown, 2001; Cunningsworth, 1995; Nunan, 1991; McDonough & Shaw, 2003).

Proseguendo dunque nella nostra indagine, con l'obiettivo di raccogliere alcune informazioni sui materiali didattici utilizzati nel contesto accademico italiano, abbiamo voluto, prima di tutto, verificare l'offerta dei materiali di lingua portoghese in Italia. Alle domande del questionario sulla difficoltà di reperire in loco materiali che includano aspetti linguistici e culturali del portoghese europeo e del portoghese brasiliano, vediamo rispettivamente le seguenti risposte:

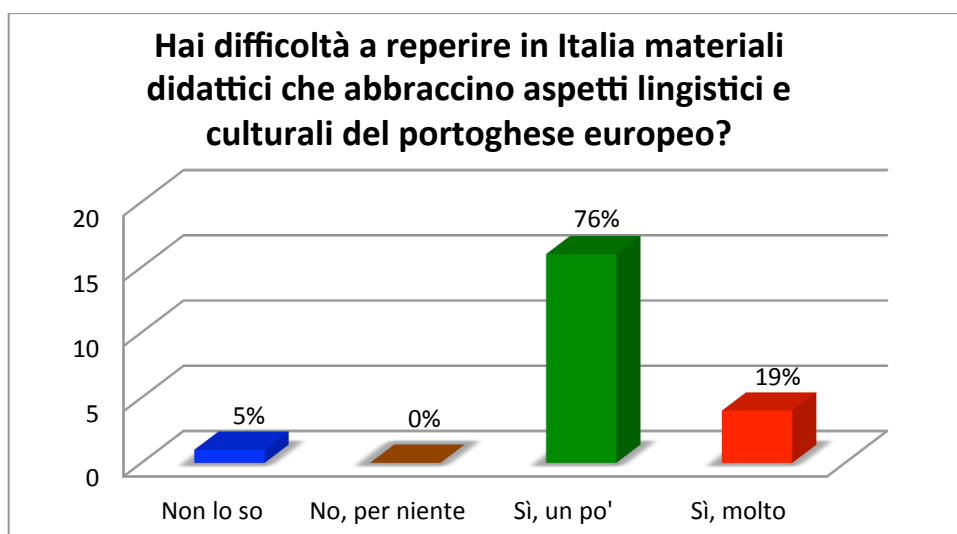


Figura 25: Domanda 4.1. Rispondenti: 21

⁶³ In questo studio, la denominazione *materiale didattico* (MD) è utilizzata abbracciando l'insieme di strumenti pedagogici, dai tradizionali impressi, come il libro didattico, agli elettronici, come il CD-ROM.

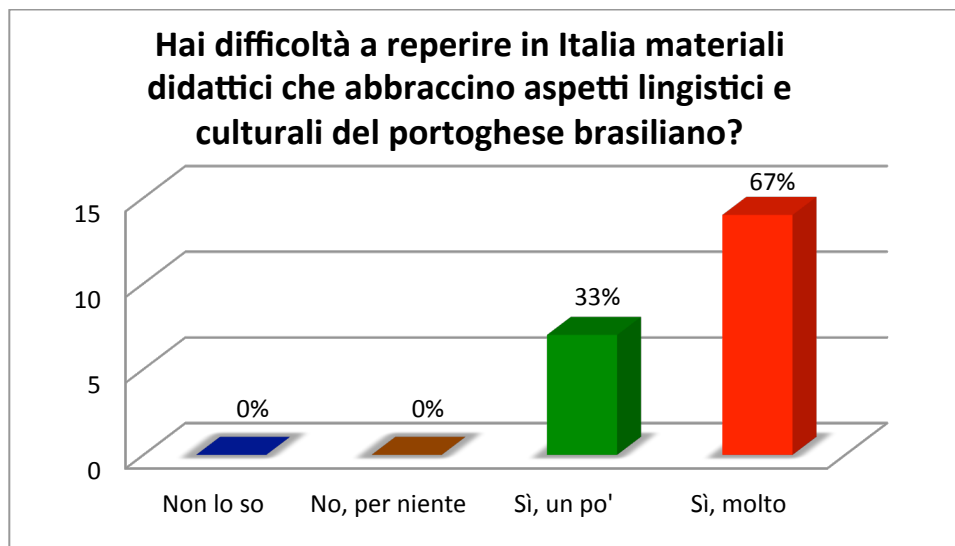


Figura 26: Domanda 4.2. Rispondenti: 21

Dalle figure sopraindicate, si vede innanzitutto che quasi la totalità degli informanti ha dichiarato di avere difficoltà nel reperire materiali didattici di lingua portoghese in Italia. Appare evidente, inoltre, il forte contrasto tra i dati delle due figure: se nella figura 25 il 19% dei docenti ha dichiarato di trovare grande difficoltà nel reperire materiali che riguardano il portoghese europeo, il dato non trova corrispondenza nella figura 26 riguardante il portoghese brasiliano dove si raggiunge la percentuale del 67%.

La distanza tra le due percentuali ci porta a riflettere sulle ragioni di questo divario. Tralasciando gli aspetti economici derivanti dall'importazione di libri d'oltre oceano, senza dubbio la mancanza di una politica linguistica del portoghese brasiliano assume un ruolo determinante sulla denunciata difficoltà di rintracciare materiali specifici. Nonostante l'interesse verso la varietà brasiliana sia in crescente aumento, l'indagine dimostra le fragili fondamenta su cui poggia l'insegnamento di questa varietà in Italia. Quest'ultima si sta autoreferenziando sotto la spinta delle potenzialità economiche del Brasile, in un processo che, analizzato profondamente, mostra le carenze strutturali dell'impianto accademico italiano verso il portoghese brasiliano; ciò sia dal punto di vista oggettivo dell'offerta formativa che dei materiali didattici.

La scarsità dei materiali didattici di lingua portoghese si riflette anche dal punto di vista culturale. Dalle risposte dei docenti, si nota che non si tiene sufficientemente

conto del rapporto lingua-cultura nei materiali, principalmente per ciò che concerne la varietà brasiliana. La necessità di trovare testi che contemplino gli aspetti linguistico-culturali della lingua di apprendimento deriva dal fatto che il “sapere culturale” è oggi collocato in una nuova prospettiva: non più separato dalla pratica didattica o visto come aggiuntivo a quest’ultima, bensì integrato nell’insegnamento linguistico.

Il nesso lingua-cultura è sempre più presente negli ultimi anni sulla riflessione teorica nel campo della pedagogia linguistica. Come nota Ciliberti (2012: 115), con il divenire del mondo contemporaneo sempre più interculturale, il contatto tra lingue-e-culture cambia inevitabilmente le richieste del mondo dell’istruzione attraverso “una crescente ‘culturalizzazione’ dell’insegnamento linguistico, che viene sempre più spesso riconcettualizzato in termini culturali”.

In chiave pedagogica, la cultura è attualmente definita come “processo” attraverso cui si manifestano sistemi di conoscenze ed atteggiamenti:

[...] l’insegnamento della cultura è finalizzato a rendere gli apprendenti consapevoli del sistema di norme e valori, modi di vedere, assunzioni implicite ecc., della comunità di cui si studia la lingua: valori, norme ed assunzioni in buona misura condivisi dalla comunità stessa (Ciliberti, 2012: 122).

D’accordo con tale approccio, la definizione di cultura presentata dall’autrice:

[...] si riferisce ad ideali, valori, formazione ed uso di categorie, assunzioni sulla vita, ed attività mirate, ampiamente condivisi e che vengono, consapevolmente o inconsapevolmente, accettati come ‘giusti’ e ‘corretti’ da coloro che si identificano come membri di una società (Brislin, 1990, in Ciliberti, 2012: 122)⁶⁴.

L’acquisizione di una competenza culturale in LS va intesa così come un procedimento piuttosto che come una accumulazione, e deve soprattutto significare “spezzare lo schermo dell’evidenza della cultura materna” (Zarate, 1986: 74). Lo sviluppo della competenza culturale occorre per mezzo della capacità di relativizzare le acquisizioni della cultura materna e di stabilire dei rapporti e delle comparazioni tra le

⁶⁴ Dall’originale: “Culture refers to widely shared ideal, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as ‘right’ and ‘correct’ by people who identify themselves as members of a society”.

conoscenze culturali previe e le conoscenze culturali del paese straniero. In proposito, Ciliberti (2012: 115):

Il riconoscere che la cultura costituisce il tramite imprescindibile per comprendere e produrre significati e che, per affrontare i complessi problemi del contatto interculturale, dobbiamo disporre di nuove consapevolezze, competenze e capacità relazionali, si traduce nella proposta di sviluppare una competenza che abbia dimensioni più ampie della semplice competenza comunicativa o della competenza nella cultura²; ciò che si propone è lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale (Byram, 2006: 21). Sono infatti due le culture ad essere coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento di una L2: quella materna e quella del paese straniero.

È chiaro, pertanto, che studiare una LS significa andare oltre al circoscritto ambito della Linguistica. Per una comunicazione efficace e una convivenza armoniosa tra persone con identità culturali differenti, è indispensabile considerare i modelli culturali che determinano il comportamento sociale di ciascun popolo. Così, oltre all'uso effettivo della lingua nelle diverse situazioni comunicative, è necessario che i materiali didattici destinati all'apprendimento del portoghese contemplino aspetti culturali della comunità di cui si studia la lingua.

Nella domanda seguente, riferita al tipo di materiale didattico utilizzato dai docenti durante le loro lezioni, è emerso, come indicato nella figura sottostante, che il 24% dei docenti non utilizza nessun libro, manuale, libro di testo e/o grammatica, mentre il 76% di loro li adotta nelle lezioni.



Figura 27: Domanda 4.3. Rispondenti: 21

Considerando che la funzione di base dei materiali didattici è quella di ausiliare nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue (Tomlinson, 2001), è possibile comprendere l'esistenza di svariate forme di materiali oltre ai libri. Come affermato da Pozzo e Zorzi (2006: 13), "il libro di testo è il luogo in cui lo studente non solo impara gli elementi discreti della lingua e sviluppa la competenza linguistica, ma sviluppa anche la competenza comunicativa con le attività di ascolto, lettura, parlato e scrittura". Esso è spesso visto come il MD per eccellenza, quando, in realtà, è una forma o modalità di realizzazione e impiego dei materiali didattici, tra i quali i CD-ROM, i video, la musica, i riassunti, gli esercizi elaborati dai docenti e altre fonti di input. Il libro di testo è tuttavia lo strumento pedagogico più presente nelle aule di LS, sollevando così grande interesse da parte di studiosi, mentre le altre forme di materiali didattici sono compresi come strumenti ausiliari, secondari o supplementari⁶⁵.

Per ciò che riguarda il libro di testo, Robert O'neil (1982) espone quattro ragioni per il suo utilizzo nell'insegnamento delle lingue⁶⁶:

- a) i materiali, anche se non sono elaborati per un determinato gruppo, possono essere utilizzati per supplire alle esigenze di altri gruppi;
- b) attraverso i libri è possibile che lo studente riveda il contenuto di ciò che è stato insegnato e preveda ciò che verrà spiegato in seguito;
- c) i libri hanno una buona presentazione grafica; ciò avrebbe un costo elevato per un insegnante che volesse produrlo da solo, oltre a richiedere un tempo considerevole;
- d) i libri di testo consentono improvvisazioni e adattamenti del docente.

Da un altro punto di vista, Sheldon (1988) sottolinea alcuni svantaggi nell'adozione di un libro di testo. Secondo l'autore vi è una mancanza di credibilità sui libri perché ci sono contraddizioni e conflitti di interesse in relazione a ciò che è auspicabile pedagogicamente e ciò che è economicamente redditizio. A scopo di lucro, i libri cercano di soddisfare tutti i tipi di studenti e in tutti i tipi di contesti, presentandosi in maniera troppo generica.

Di fronte ai possibili vantaggi e svantaggi nell'adozione di un libro di testo, ciò che appare tuttavia evidente è l'importanza di un'attuazione critica nella scelta e

⁶⁵ V. CAP. 3.

⁶⁶ Traduzione nostra.

nell'impiego non solo dei libri di testo ma anche di tutti i materiali didattici, oltre alla necessità di un adattamento alle realtà locali e alle esigenze degli studenti, e ad una complementazione delle pratiche pedagogiche con materiali di diverse natura che promuovano la partecipazione attiva degli studenti e facilitino l'apprendimento.

Preme sottolineare che anche quando un professore utilizza un materiale didattico senza averlo pianificato, l'adozione di tale materiale caratterizza la progettazione del corso, che implicitamente segue la struttura del libro. In tal senso, è necessario che il docente abbia un solido basamento circa i presupposti sull'insegnamento/apprendimento delle lingue (della Linguistica Applicata e di altri campi) e abbia gli strumenti per operare criticamente nell'analisi e nell'impiego dei materiali (Almeida Filho, 1996).

Proseguendo l'indagine, abbiamo indagato sul paese di pubblicazione dei materiali didattici di lingua portoghese adottati nei corsi universitari in Italia.

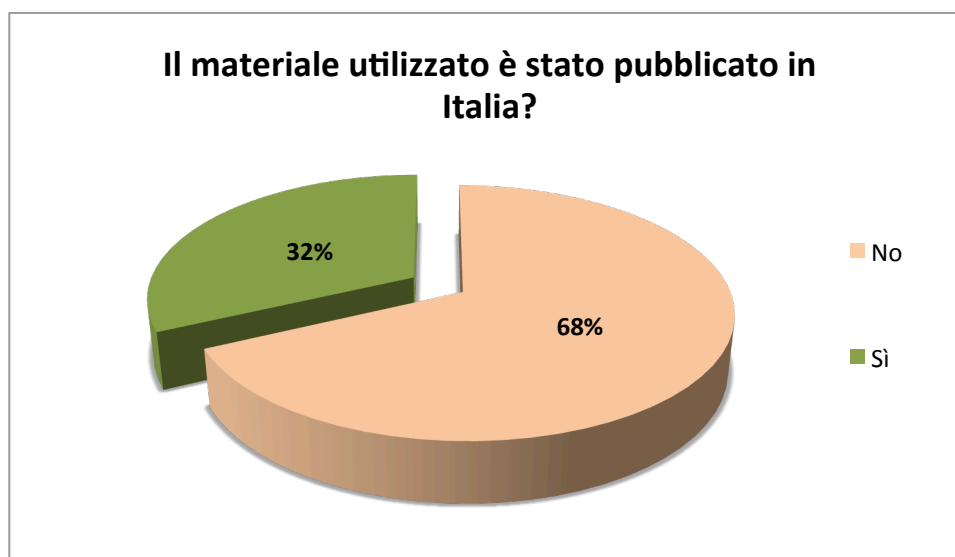


Figura 28: Domanda 4.4. Rispondenti: 21

Il dato mostra che solo in percentuale abbastanza ridotta i materiali sono pubblicati in Italia (32%), mentre la maggior parte di essi (68%) viene pubblicato all'estero. Ritorna in primo piano l'attuale interesse verso la lingua portoghese, che solo negli ultimi decenni stimola una maggiore produzione testuale direzionata

all'insegnamento/apprendimento dell'idioma, sia in Italia sia all'estero⁶⁷. Previsioni ottimistiche di fronte alle potenzialità soprattutto economiche del Brasile fanno ritenere che la produzione e la pubblicazione di materiali didattici sul portoghese brasiliano in Italia e nel resto del mondo siano destinate a crescere in un prossimo futuro.

Considerata la rilevanza dei libri di testo per l'ampio impiego nei corsi di lingua, d'accordo con le risposte dei docenti, presentiamo di seguito l'elenco di quelli attualmente in uso nelle università italiane:

TABELLA 1: LIBRI DI TESTO PUBBLICATI IN BRASILE

Anno di pubblicazione	Titolo	Autore	Casa editrice
1989 (1 ^a ed.)	Fala Brasil	COUDRY, Pierre; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth	Campinas: Pontes
1991 (1 ^a ed.)	Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros	LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho; BARA, Nadime; PEREIRA, Sonia Maria da Cunha	Campinas: Pontes
1999 (1 ^a ed.)	Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna	São Paulo: SBS
1981 (1 ^a ed.)	Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros ⁶⁸	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad	São Paulo: EPU
2006 (1 ^a ed.)	Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios	PONCE, Harumi de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna	São Paulo: Galpão

⁶⁷ Per ciò che riguarda i materiali di portoghese brasiliano per stranieri pubblicati in Brasile, Júdice (2009) constata che, fino al momento della sua ricerca, vi erano meno di 20 pubblicazioni brasiliane, comprese nell'arco temporale di 60 anni, con pochi esemplari impressi e non sempre accessibili.

⁶⁸ Edito successivamente con il titolo "Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros".

TABELLA 2: LIBRI DI TESTO PUBBLICATI IN PORTOGALLO

Anno di pubblicazione⁶⁹	Titolo	Autore	Casa editrice
1993 (1 ^a ed.)	Lusofonia (livello 1 e 2)	AVELAR, António [et al]	Lisboa: Lidel
2001 (2 ^a ed.)	Português sem Fronteiras (livello 1, 2 e 3)	COIMBRA, Isabel; COIMBRA, Olga Mata	Lisboa: Lidel
2002 (1 ^a ed.)	Português XXI (livello 1 e 2)	TAVARES, Ana	Lisboa: Lidel
2002 (2 ^a ed.)	Vamos lá Começar (volume 1 e 2) ⁷⁰	ROSA, Leonel Melo	Lisboa: Lidel
2010	Na Onda do Português (livello 1, 2 e 3)	FERREIRA, Ana Maria Bayan; BAYAN, Helena José	Lisboa: Lidel

TABELLA 3: LIBRI DI TESTO PUBBLICATI IN ITALIA

Anno di pubblicazione	Titolo	Autore	Casa editrice
2009 (1 ^a ed.)	E agora em português! (livello 1 e 2)	GOMES DE PINA, Maria da Graça; GORI, Barbara	Napoli: Loffredo Editore

⁶⁹ Nel caso di collezioni con più di un volume/livello per il libro di testo, l'anno di pubblicazione si riferisce al primo volume/livello. Quando possibile, abbiamo messo l'anno della prima edizione del libro. Nei casi in cui non è stato possibile trovare questa informazione, abbiamo messo l'anno dell'edizione più antica incontrata.

⁷⁰ Il secondo volume è intitolato *Vamos lá continuar*.

Le suddette liste attestano che la maggior parte dei libri di testo utilizzati nelle università italiane sono pubblicati all'estero – tra cui 5 in Brasile e 12 in Portogallo (compreso i differenti volumi/livelli) –, mentre vi sono soltanto 2 libri (compreso i differenti volumi/livelli) elaborati e pubblicati in Italia⁷¹.

Oltre ai libri di testo, i docenti hanno dichiarato di utilizzare i seguenti materiali:

➤ **Pubblicati in Brasile⁷²:**

- *A nova gramática do Português Contemporâneo*, di Celso Cunha e Luís F. L. Cintra, Lexikon Editora Digital, Rio de Janeiro, 2007.
- *Raízes do Brasil*, di Sérgio Buarque de Holanda, José Olympio, Rio de Janeiro, 1983.
- *Iniciação à Fonética e à Fonologia*, di Dinah Callou e Yonne Leite, Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.
- *Morfossintaxe*, di Flávia de Barros, Ática, São Paulo, 2001.
- *A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira*, di Marcos Bagno, Parábola, São Paulo, 2003.

➤ **Pubblicati in Portogallo:**

- *Gramática Activa* (livello 1 e 2), di Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, Lidel, Lisboa, 2001.
- *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, di Isabel Faria Hub *et al.*, Caminho, Lisboa, 1996.
- *A República dos Corvos*, di José Cardoso Pires, Dom Quixote, Lisboa, 1988.

➤ **Pubblicati in Italia:**

- *Grammatica del Portoghese Moderno*, di Maria Helena Abreu e Rita Benamor Murteira, Zanichelli, Bologna, 2005.
- *Grammatica portoghese*, di Giulia Lanciani e Giuseppe Tavani, LED, Milano, 2007.
- *Storia della Lingua Portoghese*, di Ivo Castro, Bulzoni, Roma, 2006.
- *A língua portuguesa nos seus aspectos multiculturais*, di Sonia Netto Salomão, Sette Città, Viterbo, 2006.

⁷¹ Sull'analisi dei libri di testo pubblicati in Italia, v. CAP. 3.

⁷² Sono stati inoltre citati i nomi di altri tre celebri autori brasiliani, quali Mario Perini, Roberto Damatta e Renato Ortiz.

- *Manuale del traduttore*, di Bruno Osimo, Hoepli, Milano, 2004.
- *Saggi sulla lingua*, di Fernando Pessoa, a cura di S. Celani, Il Filo, Viterbo, 2006.

In questo caso, invece, vi è una quantità superiore di materiali (grammatiche, manuali, saggi ecc.) pubblicati in territorio italiano. Tali testi abbracciano differenti contenuti di insegnamento presenti nel settore scientifico-disciplinare L-LIN/09, quali Lingua e cultura, Linguistica, Traduzione, Filologia.

Con la domanda successiva è stato chiesto se il materiale usato durante le lezioni è rivolto particolarmente a un pubblico italiano. L'intento della domanda era capire se esiste una linea di ricerca, sia in Italia sia all'estero, che rifletta le specificità che possono essere rilevanti nell'insegnamento del portoghese agli italiani.

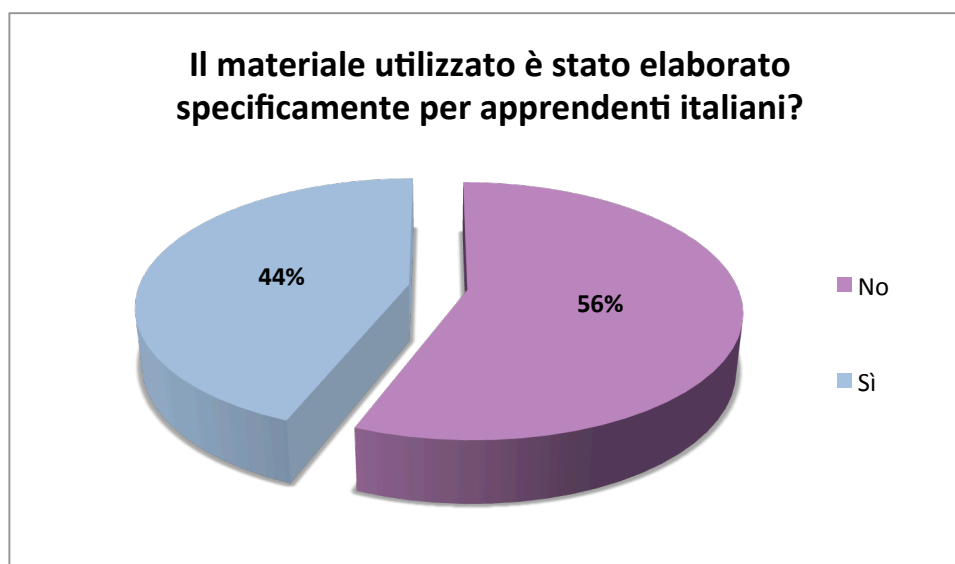


Figura 29: Domanda 4.5. Rispondenti: 21

Dalla figura vediamo che meno della metà dei docenti (44%) adotta testi direzionati ed elaborati per i discenti italiani. Il dato riflette la scarsa produzione didattica e scientifica nell'ambito del portoghese in Italia, dove si registra una carenza di professori e manca, conseguentemente, una forte linea di ricerca direzionata ai parlanti italiani. Si è poco investito, dunque, a livello accademico e istituzionale su tale ambito

di insegnamento, caratterizzato da una significativa richiesta e interesse di MD specifico.

La lacuna esistente di studi approfonditi tra il portoghese e l'italiano evidenzia l'importanza dello sviluppo, nel campo degli studi linguistici, di una produzione scientifica che prenda in considerazione questo idioma, soprattutto nella varietà brasiliana. Studi quali l'identificazione delle "zone d'ombra" (cioè strutture che compaiono in una lingua e non in un'altra, creando così difficoltà), delle interferenze e di alcune problematiche nell'insegnamento/apprendimento del portoghese brasiliano per i nativi italiani, attraverso un adeguato approccio contrastivo, offrirebbero preziose indicazioni per il processo di apprendimento e l'elaborazione di un MD direzionato agli italofoeni, con particolare attenzione alle questioni linguistiche e interculturali legate a questa specifica situazione di apprendimento.

Sebbene il portoghese e l'italiano presentino delle somiglianze che favoriscono la comprensione e l'acquisizione da parte degli studenti, poiché concedono più sicurezza e maggiore capacità nel comunicare nella LS, è opportuno sottolineare che, se da un lato la somiglianza facilita la comprensione, dall'altro, non lascia che i parlanti comunichino senza le costanti interferenze della loro lingua materna, tendendo così a trasferire alla lingua straniera le forme e i significati della loro L1.

La rilevanza della L1 degli apprendenti deriva pertanto dal fatto che essa svolge un ruolo decisivo nel processo di apprendimento, soprattutto a livello iniziale, come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi sulla lingua di apprendimento (Ellis, 1994). Tale fenomeno chiamato *transfer* linguistico è maggiormente evidenziato quando esiste un'intercomprensione tra la L1 e la LS, come nel caso del portoghese e dell'italiano. Questa situazione provoca la creazione di un'interlingua, intesa come un sistema intermedio tra L1 e LS (Selinker, 1972). Attraverso le osservazioni delle competenze caratterizzate dall'interferenza (intesa come il risultato del *transfer* negativo esercitato dalla L1), vale a dire, dell'interlingua creata nella mente dell'apprendente, vi possono essere quindi importanti informazioni che evidenziano il bisogno di forme specifiche di insegnamento/apprendimento delle lingue (Benucci, 2005).

Da questa prospettiva, si è anche investigato – come si nota dai due grafici successivi – sulla presenza della lingua italiana nei materiali didattici di portoghese adoperati nelle università.

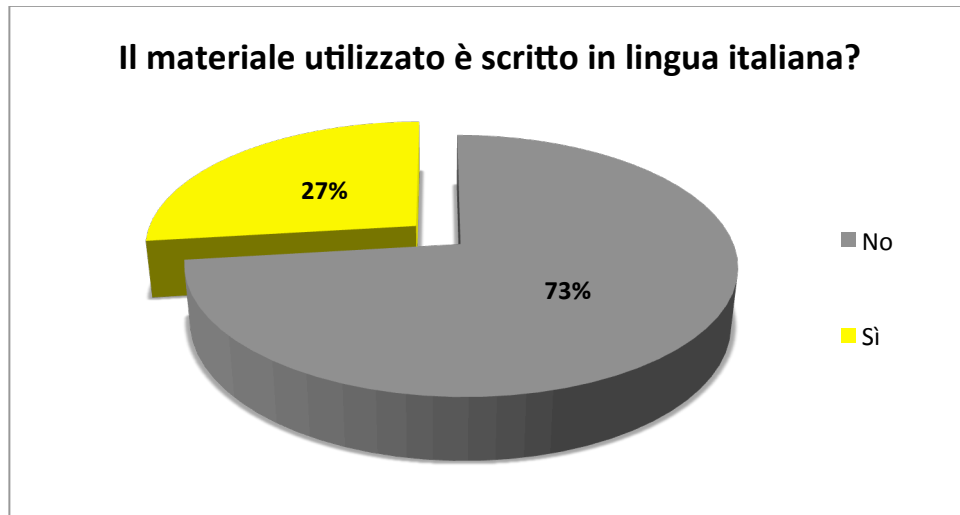


Figura 30: Domanda 4.6. Rispondenti: 21

In questo primo grafico, la maggioranza degli informanti dichiara che il materiale usato durante le lezioni non è scritto in lingua italiana (73%). Quando si fa invece riferimento ad un uso parziale dell'italiano (figura sotto), si vede un incremento della percentuale di partecipanti che rispondono positivamente alla domanda (36%, anziché 27% nel grafico precedente).

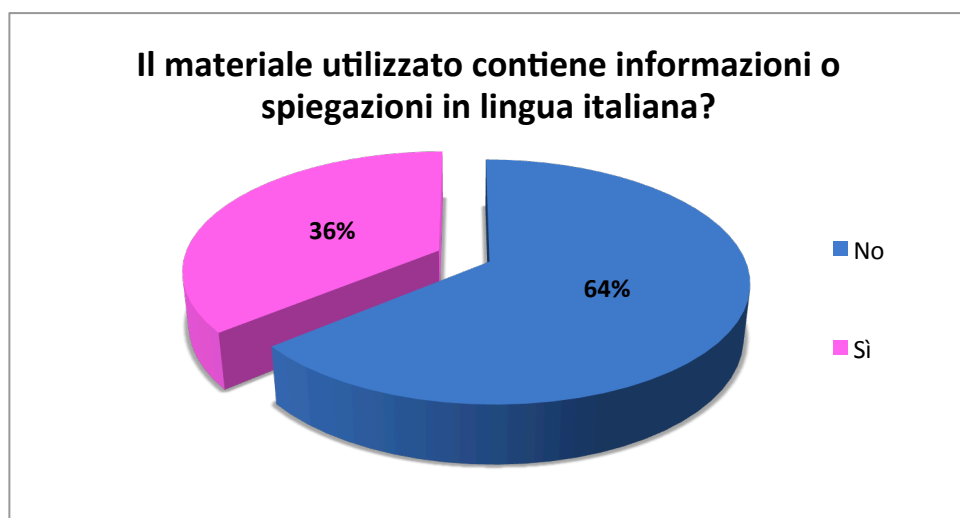


Figura 31: Domanda 4.7. Rispondenti: 21

Come si è già accennato, la decisione di utilizzare anche la L1 degli apprendenti nei manuali di LS non è così semplice come potrebbe apparire a un primo sguardo. A seconda degli obiettivi prefissati, è evidente che la L1 potrebbe portare a livelli più profondi di comprensione, come per esempio nella spiegazione di una determinata regola della LS. Tuttavia, è altrettanto logico che il ricorso eccessivo della lingua italiana nei materiali di insegnamento del portoghese, o anche durante le lezioni, potrebbe rendere più difficoltoso l'apprendimento e la fluenza nella nuova lingua.

Focalizzando l'attenzione sul Brasile, nella domanda successiva è stato chiesto ai docenti sulla presenza della varietà linguistica e culturale brasiliana nei materiali didattici utilizzati nelle loro lezioni:



Figura 32: Domanda 4.8. Rispondenti: 21

Come si osserva dal grafico, la stragrande maggioranza di docenti (78%) afferma la presenza di temi legati alla varietà brasiliana del portoghese e/o alla cultura brasiliana. Tale dato documenta la scelta di assicurare la compresenza del portoghese europeo e brasiliano, oltre che la crescente attenzione verso il Brasile in Italia. In questo modo, sebbene l'insegnamento del portoghese europeo sia ancora maggiormente presente nello spazio accademico italiano, i dati sopraindicati indicano l'importanza del Brasile e del portoghese brasiliano nell'universo lusofono. Per rispondere alle attuali esigenze di mercato, le università e le case editrici italiane rivelano un crescente

interesse verso il portoghese brasiliano e alla sua trattazione – anche se a volte in maniera superficiale – nei testi didattico-pedagogici.

La scarsità di ricerche linguistiche rappresenta una difficoltà per arrivare a un risultato più soddisfacente nell'insegnamento del portoghese brasiliano agli italofoeni. Ancora vi è molto da fare, principalmente per quanto riguardano le ricerche legate alla descrizione linguistica con finalità di applicazione all'insegnamento. Sono necessari vari tipi di studi sugli aspetti linguistici e culturali del Brasile al fine di fornire sussidi affidabili ai docenti e autori di materiali didattici di portoghese brasiliano come LS/L2.

Per ciò che concerne il carattere culturale dei materiali per l'insegnamento delle lingue straniere, Zarate (1995) risalta⁷³:

Porque é um produto cultural e também porque tem por função transmitir uma parte da cultura, o material didático é portador de um discurso de valor sobre a realidade. A escolha dos textos, das ilustrações dos exemplos, da linguagem, dos argumentos empregados reflete sempre um conjunto de valores, de crenças, de opiniões e de percepções próprias à cultura de origem do autor do manual (Zarate, 1995, in Júdice, 2009: 37).

L'osservazione dell'insieme di testi di un MD, la riflessione sul processo di elaborazione/selezione e l'articolazione degli stessi forniscono elementi per comprendere la percezione dell'autore – iscritto nel quadro della sua cultura d'origine – sulla lingua e sulla cultura focalizzata. Il profilo sociolinguistico del docente e la sua formazione (v. oltre) sono pertanto di fondamentale importanza non solo nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue, quanto nel processo di elaborazione/selezione e articolazione del MD. Il professore di lingue straniere deve avere un'adeguata formazione interculturalista affinché insegni una nuova cultura allo studente, senza acculturarla, bensì arricchirla attraverso l'internalizzazione delle forme di pensiero e condotta dell'altra cultura, avendo al contempo coscienza della propria. In questo senso, il MD che coadiuva il professore deve essere direzionato da ricerche relative alle identità dei parlanti nativi della lingua di destinazione.

Infine, l'ultima domanda del questionario esamina l'impiego di materiali didattici diversi da quelli tradizionalmente usati nei corsi di lingua. Nonostante

⁷³ Traduzione di Júdice (2009).

l'insegnamento di una LS/L2 avvenga per lo più per mezzo del libro di testo, accanto ad esso – come confermato anche dalla nostra indagine (figura 33) –, il professore da sempre ha fatto ricorso a una varietà di sussidi alla didattica, quali documenti o strumenti tecnici, “allo scopo di rendere le lezioni più interessanti, più vicine alla realtà e al mondo di cui si studia la lingua” (Pozzo, Zorzi, 2006: 13).



Figura 33: Domanda 4.9. Rispondenti: 21

Tra i documenti usati come supporto alla didattica, vi è attualmente un'attenzione particolare ai documenti autentici, ossia:

documenti del paese (o dei paesi) di cui si studia la lingua che, attraverso immagini e informazioni per lo più scritte, avvicinano alla realtà linguistica e culturale di un paese. Sono documenti autentici i quotidiani, le brochure turistiche, i volantini che pubblicizzano spettacoli e attività, l'orario scolastico di una specifica scuola, la pagella di uno studente. I documenti autentici sono più motivanti innanzitutto perché – dando un'idea concreta della lingua e della cultura di un dato paese – aiutano a contestualizzare gli usi linguistici e a dare più senso a quanto si impara, e in secondo luogo perché sono fonte preziosa di indizi culturali, i quali, se opportunamente sfruttati, permettono di entrare in contatto con usi, costumi e visioni del mondo diverse dalla propria (Pozzo, Zorzi, 2006: 13).

Accanto a questi materiali, i professori usano anche diversi supporti tecnologici, tra cui le diapositive accompagnate da audio, il videoregistratore, il DVD, il CD-ROM.

Nei tempi recenti, le nuove tecnologie informatiche (NTI) e le tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione (TIC)⁷⁴, grazie soprattutto a Internet e al Web, offrono varie risorse innovative per la didattica delle lingue (v. CAP. 4).

Accanto all'ultima domanda del questionario, è stato chiesto ai docenti di indicare quali materiali, oltre al tradizionale libro di testo, sono utilizzati a lezione.

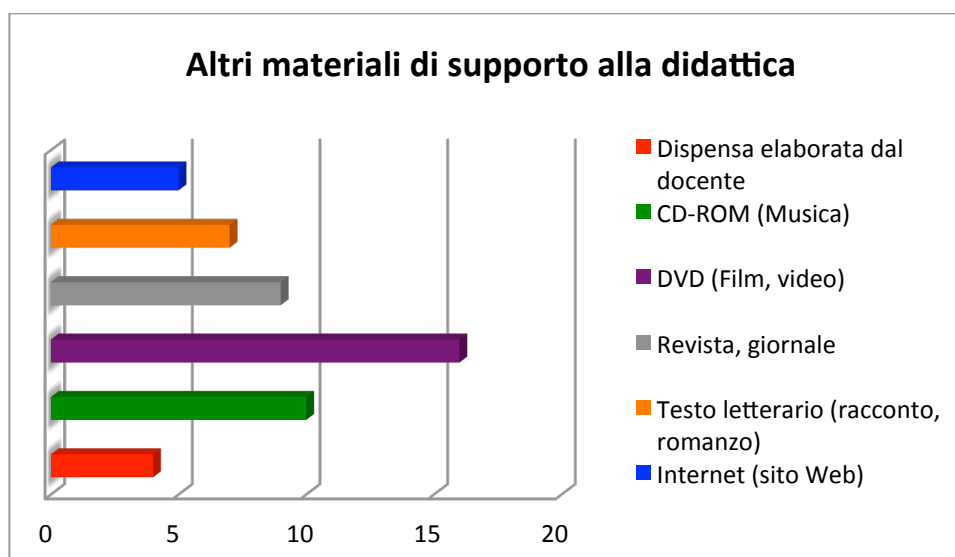


Figura 34: Domanda 4.9. Rispondenti: 21

I dati consentono di rilevare l'utilizzo preminente di *software* didattici multimediali, quali DVD (76%) contenenti film e video di diversi generi e CD-ROM (48%) contenenti musica, che sviluppano le capacità di comprensione orale e introducono aspetti socioculturali del paese straniero. Oltre a questo, i docenti tendono a usare vari tipi di documenti autentici che riguardano quasi sempre la vita quotidiana degli abitanti del paese straniero, quali i testi giornalistici, descrittivi e pubblicitari (43%), e persino i testi letterari (33%).

La scelta delle tipologie testuali da utilizzare all'interno dei percorsi didattici costituisce un elemento di fondamentale importanza per il successo dell'apprendimento

⁷⁴ “La sigla NTI sta per Nuove tecnologie informatiche, le quali rimandano all'uso del computer e alla possibilità di accedere a una straordinaria mole di dati grazie a Internet e al Web. La sigla TIC sta per Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e rimanda alle nuove modalità comunicative grazie agli sviluppi della comunicazione in rete via e-mail, via chat, forum e oggi con il videocellulare” (Pozzo, Zorzi, 2006: 29).

della LS/L2. Tale scelta va effettuata in base agli obiettivi didattici, agli interessi dei discenti e alle loro competenze linguistico-testuali. L'utilizzo del testo letterario nelle classi di LS, sebbene spesso trascurato a vantaggio di altri tipi di testi, è più appropriato agli studenti con un livello di competenza linguistica intermedia/avanzata: se ben utilizzato, esso può rappresentare un valido strumento per rafforzare e approfondire nozioni già acquisite poiché presuppone un coinvolgimento emotivo complesso scaturito dall'incontro di due culture.

I dati sopraindicati rivelano inoltre una percentuale alquanto ridotta di docenti (19%) che elaborano il proprio materiale. Insegnare una LS per molti addetti ai lavori significa semplicemente adottare e seguire i contenuti e le tecniche di un libro didattico. La struttura del libro di testo è abbastanza rigida e, considerando in generale la formazione dei professori nell'insegnamento di una LS, è spesso difficile scappare da questa struttura. Come ha scritto Almeida Filho (2010: 40):

Na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material comprado, o processo e o produto do ensino [...] resultarão pobres e desestimuladores.

Si deve così sviluppare una consapevolezza critica relativa all'uso dei supporti tradizionali alla didattica e aggiungerne altri per rendere le lezioni più motivanti. Inoltre, quando possibile e/o necessario, è opportuno sostituire il libro di testo "pronto per il consumo" con un materiale proprio pianificato specificamente per quella determinata situazione di insegnamento, ossia, d'accordo con il programma di studio, gli interessi/necessità e obiettivi degli apprendenti (Almeida Filho, 2010: 40).

Come si può notare dal grafico, l'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche – Internet (24%) –, che rimandano alla possibilità di accedere alla Rete (o Web), non è ancora abbastanza diffuso tra le pratiche didattiche dei docenti. È fondamentale dunque accrescere la consapevolezza dell'importanza di integrare in modo armonico lo studio della lingua con l'uso di mezzi tecnologici nei programmi di studio e nei corsi tradizionali. Le tecnologie occupano un ruolo importante nella lezione di lingua, però –

va sottolineato – non possono sostituire le tradizionali pratiche educative e l’interazione fra gli esseri umani.

Le TIC non sono strumenti solamente fisici, ma anche strumenti cognitivi. Essi collaborano allo sviluppo di strategie razionali, al raggiungimento dell’autonomia, dell’imparare ad imparare. Le nuove forme di informazione e comunicazione multimediale incidono sulla nostra modalità di pensiero e sull’organizzazione formale della lingua (cambiano, per esempio, le modalità cognitive di fruizione nell’ascolto e nella lettura e di costruzione nella scrittura, e cambiano le tipologie testuali) (Pozzo, Zorzi, 2006). D’accordo con Ciliberti (2012: 140):

[...] l’utilizzo delle nuove tecnologie prevede nuove forme di pensiero, nuovi modi di comunicare e nuove modalità di apprendimento: conseguentemente, necessita di nuove modalità di insegnamento. Il che produce un cambiamento nei ruoli dell’insegnante e dell’apprendente oltre che, in un senso più ampio e generale, dell’istituzione educativa nel suo complesso: ad esempio, relativamente all’organizzazione e alla strutturazione dei programmi di studio.

Quanto alle modalità di insegnamento/apprendimento, preme osservare che la costruzione dei saperi non avviene solamente in contesti istituzionali ma anche in modalità spontanea al di fuori delle quattro pareti delle aule universitarie:

La modalità spontanea di apprendimento è innata e differisce profondamente da quella strutturata che ha luogo nelle istituzioni educative. Mentre, infatti, i sistemi educativi tradizionali organizzano i saperi in maniera sequenziale, statica, rigidamente disciplinare, spesso non collegano un sapere all’altro, non cercando cioè raccordi e dipendenze, acquistano sempre maggior rilievo nel mondo contemporaneo modalità casuali, associative e reticolari di apprendimento, che si attuano soprattutto attraverso i canali digitali (Ciliberti, 2012: 140).

L’avanzo delle nuove tecnologie permette ormai di comunicare – tramite programmi di facile accesso – con persone di tutto il pianeta a costi bassi, ampliando a dismisura le opportunità di “esercitare” la lingua e di sviluppare le competenze culturali nella lingua di apprendimento. In questo contesto si colloca il Teletandem⁷⁵ – di cui si parlerà in maniera più approfondita nel CAP. 4 – come nuovo progetto di integrazione

⁷⁵ Per maggiori informazioni consultare il sito <www.teletandembrasil.org>.

delle tradizionali pratiche didattiche, in grado di potenziare l'apprendimento della lingua e della cultura brasiliana in Italia.

In un mondo globalizzato e transculturale (Welsch, 1999), contatti intercontinentali e interculturali sono a nostra disposizione e comportano sfide alla pedagogia dell'insegnamento delle lingue straniere e alla competenza interculturale delle persone per relazionarsi con altri popoli. Oggi impariamo una LS per l'utilizzo immediato, anche se si apprende in una classe tradizionale. La permeabilità delle culture e la maggiore mobilità delle persone tra i paesi richiedono nuovi approcci e nuove pedagogie di insegnamento delle lingue straniere. L'aula frontale con un insegnante di lingua è diventata una delle multiple possibilità pedagogiche offerte in questo XXI secolo dal progresso delle tecnologie.

2.4.5. Commenti dei partecipanti

L'indagine si è conclusa con uno spazio aperto di commento finale in cui era possibile esprimersi sul questionario nel suo insieme o su qualche punto particolare tra quelli precedentemente trattati. Tra i commenti dei docenti, troviamo vari argomenti legati all'organizzazione dei corsi, ai contenuti di insegnamento, alle mansioni dei docenti, alla politica linguista del portoghese brasiliano e ai materiali didattici.

Per ciò che riguarda l'organizzazione dei corsi di portoghese e i contenuti linguistici, vediamo il seguente commento⁷⁶.

- Docente 1:

Acho este questionário carente de uma visão mais articulada do ensino da língua portuguesa e das suas variantes. No caso do ensino da língua na nossa faculdade, por exemplo, eu ocupo-me da tradução literária, outro professor da parte de história da língua e das razões históricas, sociais e culturais da evolução e variação lingüística, e o CLA do ensino e do uso da língua viva. Teria sido mais aproveitável, na minha opinião, aprontar várias fichas concentradas nas diversas partes do ensino da língua

⁷⁶ I testi riportati sono quelli originali forniti dai docenti partecipanti all'indagine.

portuguesa, que é muito mais articulado e rico, penso, do que uma simples questão gramatical, por importante que seja.

Dal suo commento si vede la netta distinzione tra i differenti campi di conoscenza del settore scientifico-disciplinare di *Lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana*, in particolare tra l'insegnamento del portoghese in ambito linguistico – che avviene nel Centro Linguistico di Ateneo (CLA) – e in ambito filologico e traduttologico – che invece avviene nella Facoltà. Inoltre, nonostante le domande e la struttura del questionario non diano alcuna enfasi allo studio della struttura grammaticale del portoghese (l'indagine ha infatti riguardato il profilo dei docenti, gli aspetti istituzionali dell'insegnamento del portoghese nell'università, i contenuti e l'organizzazione dei corsi, nonché i materiali didattici), il docente esprime un giudizio riduttivo sull'organizzazione del questionario, suggerendo un'indagine che trattasse di un insegnamento più “articolato e ricco” della lingua portoghese anziché di una “semplice questione grammaticale” – visione questa espressa da un'angolatura certamente connotata da una concezione tradizionale dell'insegnamento della lingua in quanto oggetto formale, che la isola dalle sue matrici sociali, culturali e dai contesti in cui viene usata.

Come si è accennato all'inizio del capitolo, durante l'indagine preliminare abbiamo contattato i docenti via e-mail, i quali hanno fornito preziose informazioni. Riguardo appunto l'organizzazione dei corsi e i contenuti di insegnamento, è opportuno verificare le spiegazioni di un docente via e-mail.

- Docente 2:

Os cursos de Lingua e tradução portuguesa e brasileira podem tratar, como uma sua pergunta bem explica, de lingua, de linguística, de tradução, de história da cultura. Portanto os materiais dependem do tipo de curso que se pretende desenvolver por cada curso. Por exemplo, normalmente no primeiro ano da trienal (que não é um curso único mas são três cursos separados) normalmente desenvolvemos história da língua, problemas conexos com a expansão e a variedade linguística (utilizamos o Teyssier, o Ivo Castro e muitos outros instrumentos de

Gramatica portuguesa de tipo historiografico - existe imensa bibliografia). No segundo ano trabalhamos normalmente com aspectos particulares como a variedade linguistica numa determinada area (um ano foi o Brasil, outro ano foi Africa, depois foi a vez da Asia; uma vez tratei da lingua dos sefardis portugueses esalhados pelo mundo); no terceiro ano trabalhamos sobretudo com aspectos da lingua recortados sincronicamente num determinado periodo (o portugues de Quinhentos, de Seiscentos, de Seitecentos) ou problemas de linguagens especiais (turismo, comercio, carta comercial, sistema bancario, léxico religioso, desportivo, etc.). Na Magistral aprofundamos sobretudo aspectos ligados à tradução: ja' ha muitos anos decidi aceitar teses de tradução so' na Magistral porque os estudantes ja' possuem as bases para tratar destes assuntos. Portanto nao é possivel dizer todos os livros que se consultam de cada ano: às vezes nem é um livro mas sao partes de varios livros aos que remeto como bibliografia. Eu acho que a Livia esta' a pensar em cursos de Lingua onde apenas se ensina aos estudantes a falarem portugues e a estudarem a gramatica: os cursos dos professores tratam aspectos de metalinguistica em quanto os leitores (collaboratori ed esperti linguistici) procuram utilizar a lingua com os estudantes. Nos professores indicamos aos leitores o que pretendemos deles dando no principio do ano um 'sillabo' bem definido. Nos dedicamos ao ensino gramatical (e mesmo assim sempre desde o ponto de vista metalinguistico) algumas horas mas nao o inteiro curso. Pode acontecer por exemplo que o professor escolha tratar durante o ano como curso monografico o uso do artigo, ou o verbo infinitivo, por exemplo... uso e teoria: portanto: quando nasceu o artigo, qual é o significado do artigo, como se utiliza o artigo, artigo sim / artigo nao, diferença do artigo no sistema portugues PE e PB, valor estilistico do artigo, etc. Mas nem sempre é assim.

La mail del docente ripercorre diversi punti interessanti dell'indagine e delinea chiaramente il modello di insegnamento della lingua portoghese nel contesto accademico italiano. Oltre ai chiarimenti sugli ambiti e programmi di insegnamento del

SSD L-LIN/09, il docente evidenzia i differenti ruoli dei professori – inteso qui come quelli che si occupano dell’insegnamento degli aspetti metalinguistici – e dei Collaboratori ed Esperti Linguistici – che si occupano di “utilizzare” la lingua nei corsi in cui “soltanto si insegna agli studenti a parlare il portoghese e a studiare grammatica”. Nella mail il docente sfiora anche l’argomento delle varianti della lingua portoghese, affermando di trattarle con gli studenti in periodi diversi. Nello spazio del questionario dedicato ai commenti, lo stesso fa infatti una puntualizzazione concernente la domanda “Quale portoghese si insegna?”.

- Docente 2:

2.10 a resposta é parcial porque no meu curso eu trabalho com as duas normas.

Un terzo commento sull’incarico dei docenti documenta la mancanza di una nitida distinzione tra il settore linguistico-traduttivo (L-LIN/09) e quello letterario (L-LIN/08), oltre a indicare un percorso didattico-formativo dei professori direzionato a differenti settori scientifico-disciplinari.

- Docente 3:

Não ensino lingua na graduação, onde leciono tradução e literatura.

Quanto alla politica di promozione della lingua e della cultura brasiliana e agli ausili economici all’insegnamento del portoghese in Italia, troviamo il seguente commento.

- Docente 4:

Apesar do português do Brasil ser falado por mais de 80% da população lusófona e do Brasil ser o maior, mais rico e mais importante país de língua portuguesa hoje, aqui na Europa, na Itália em particular, o Português de Portugal é muito mais ensinado, os professores que o ensinam são os únicos a fazer carreira acadêmica e os financiamentos e as bolsas de estudo vão todos para esta variante minoritária, talvez por ser

um país da Comunidade Européia como a própria Itália. Esta situação precisa mudar com urgência, porque é injusta, assimétrica, e porque se continuar assim o Português brasileiro, ao invés de crescer, vai desaparecer daqui a pouco na Itália.

Più che un commento, il docente 4 denuncia l'urgente necessità di una maggiore attenzione del mondo accademico europeo, e soprattutto italiano, alla lingua parlata in Brasile al fine di una consolidazione dell'offerta formativa nel portoghese brasiliano negli atenei italiani, dove tutt'ora impera la lingua parlata in Portogallo. Secondo lui, tale situazione è "asimmetrica" e "ingiusta" in quanto il paese sudamericano occupa una posizione di estremo rilievo fra quelli del mondo lusofono – sia dal punto di vista economico che dal numero dei parlanti – e gli ausili finanziari finalizzati alla formazione linguistica sono destinati allo studio della varietà europea.

Concludendo, gli ultimi due commenti si riferiscono all'insegnamento della varietà brasiliana e europea del portoghese, nonché ai materiali didattici utilizzati a lezione.

- Docente 5⁷⁷:

Sou a única docente de Língua Portuguesa na Universidade de [...], apesar de ser portuguesa procuro, quando é pertinente, apresentar a versão na norma brasileira, quer a nível gramatical quer lexical. Em relação aos livros: não adopto nenhum manual específico, pois preparo as aulas e dou material recorrendo a diversos livros e manuais, quer portugueses ou brasileiros quer italianos.

- Docente 6:

Depois de tantos anos de experiencia a minha opiniao é que os estudantes apreciam muito a utilização de um material variado, dinamico intervalado ao curso de base de lingua, estruturado na gramatica tradicional luso-brasileira.

⁷⁷ In rispetto della privacy dei partecipanti alla ricerca, si è omissso il nome dell'Università di afferenza del docente.

Si riconferma la presentazione in classe delle principali differenze tra il portoghese del Brasile e del Portogallo, per mezzo di una pluralità di materiali elaborati e pubblicati nei tre paesi interessati a questo processo di insegnamento/apprendimento: Brasile, Portogallo e Italia. E, infine, vediamo il resoconto positivo dell'esperienza del docente 6 con l'utilizzo di un variegato materiale di supporto alla didattica del portoghese, oltre alla consueta base del libro di testo. I commenti espressi dai docenti visitano, insomma, differenti argomenti trattati in maniera più approfondita nell'analisi dei dati forniti dal questionario.

2.5. Commenti finali

In questo capitolo abbiamo raccolto e analizzato i dati forniti dai docenti di lingua portoghese rappresentanti il 62% degli atenei italiani in cui è attivo l'insegnamento di tale lingua. Attraverso la somministrazione di un questionario online, dal taglio prettamente pratico, abbiamo indagato e rilevato le tendenze accademiche riguardo ai docenti, alle strutture organizzative e pedagogiche, e, infine, ai materiali didattici adoperati in questo contesto. I risultati ci hanno dunque consentito di verificare in maniera ampia e sistematica l'attuale situazione di questo idioma.

Per quanto riguarda il profilo sociolinguistico del docente, l'inchiesta ha rilevato in particolare una situazione numerica di equilibrio tra i docenti di madre lingua portoghese e quelli di madre lingua italiana, segnalando che la formazione linguistico-lusofona di quelli italiani si basa sostanzialmente sul portoghese del Portogallo. Si è verificato, altresì, che la maggior parte degli insegnanti non possiede una formazione specifica e mirata all'insegnamento del portoghese come lingua straniera e, alcuni, neppure in ambito linguistico.

L'indagine ha documentato anche una certa incongruenza del mondo accademico italiano relativamente al settore scientifico-disciplinare di *Lingua e traduzione - lingue portoghese e brasiliana* (L-LIN/09). Al tempo stesso in cui tale ambito di studio presenta delle caratteristiche che denotano una considerevole solidità nell'università italiana, come la quantità di atenei che offrono l'insegnamento del portoghese, il fatto di avere un settore scientifico-disciplinare proprio nell'ambito

linguistico a livello ministeriale, un significativo numero di studenti ecc., l'insegnamento del portoghese mostra delle carenze strutturali rispetto alle altre grandi lingue di cultura del mondo occidentale, in particolare nell'inconsistenza del corpo docente e nella denunciata difficoltà di reperire materiali didattici, soprattutto della varietà brasiliana.

In questo modo, nonostante il portoghese abbia le prerogative numeriche che ne assicurano l'importanza a livello internazionale, alcuni dati hanno evidenziato la scarsa attenzione e il ritardo dell'istituzione universitaria italiana nello sfruttare le opportunità che tale lingua offre attualmente, considerate anche le sue prospettive future.

CAPITOLO 3

I materiali didattici per italofoeni

Nel prendere in analisi l'insegnamento del portoghese nelle università italiane, non poteva mancare l'esame del materiale didattico adottato in questo contesto giacché esso rappresenta un elemento di grande rilevanza nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. La scelta del materiale didattico è un compito fondamentale per l'insegnante ed è sostanzialmente basata sulla considerazione delle particolari caratteristiche della situazione di insegnamento/apprendimento (Tomlinson, 1998a). È indispensabile, pertanto, che il docente conosca le diverse metodologie e pratiche didattiche proposte dalla glottodidattica per operare delle scelte consapevoli rispetto agli obiettivi di apprendimento dei discenti ed al contesto in cui si trova ad operare (Vedovelli, 2001).

Nel presente capitolo, dunque, dopo una riflessione sullo stretto rapporto tra la pedagogia linguistica e i materiali didattici, illustreremo i principali orientamenti dei modelli pedagogico-didattici nell'evolversi della prassi glottodidattica ed esamineremo un manuale di portoghese – strumento primario per l'esposizione linguistica degli studenti – che, d'accordo con la nostra indagine⁷⁸, è attualmente in uso nel contesto accademico italiano. Il panorama dei materiali didattici di lingua portoghese per italofoeni è composto da grammatiche normative di consultazione⁷⁹, eserciziari e manuali di stampo prevalentemente grammaticali⁸⁰, destinati ad un pubblico ed a contesti di insegnamento indifferenziati. In questa ricerca, prenderemo tuttavia in considerazione l'unico manuale elaborato specificamente per gli apprendenti universitari italiani e pubblicato di recente in Italia: *E agora em Português!* volumi 1 e 2. In tal modo, l'intento sarà quello di verificare le tendenze pedagogiche e metodologiche seguite nell'insegnamento del portoghese come lingua straniera nelle università in Italia, ponendo particolare attenzione al portoghese brasiliano.

⁷⁸ V. CAP. 2, PAR. 2.4.4.

⁷⁹ Ricordiamo, ad esempio: *Grammatica Essenziale* (Bajini, 1995); *Portoghese* (Manica, 2005a); *Grammatica del Portoghese Moderno* (Abreu e Murteira, 2005); *Grammatica portoghese* (Lanciani e Tavani, 2007).

⁸⁰ Ricordiamo, ad esempio: *Parlo Brasiliano* (2003); *Portoghese Esercizi* (Castanho, Tocco, 2004); *Portoghese in pratica* (Manica, 2005b); *Il Portoghese brasiliano* (2011).

3.1. La pedagogia linguistica e i materiali didattici

I contributi teorici e gli approcci nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere che negli ultimi tempi evidenziano l'importanza della competenza nell'uso linguistico e non solo la conoscenza del sistema formale della lingua, che mettono lo studente al centro del processo d'apprendimento, sottolineando l'importanza della sua autonomia, affinché possa seguitare a imparare anche oltre il tempo dell'istruzione formale, provocano una profonda riflessione negli insegnanti e negli autori dei materiali didattici (Edge & Wharton, 1998; Ellis, 1998; Maley, 1998; Tomlinson, 1998b). Queste riflessioni si dimostrano molto costruttive e suggeriscono una revisione globale delle attività didattiche con conseguente miglioramento della pratica dell'insegnamento. Tale prospettiva stimola un'analisi sulla qualità dei materiali didattici con particolare riferimento all'obiettivo principale dell'insegnamento delle lingue straniere: *la comunicazione efficace*.

Secondo Almeida Filho (2010), l'approccio è un insieme di credenze, presupposti e principi sul concetto di lingua e su come si insegna e si apprende una lingua straniera, una specie di filosofia capace di orientare tutte le azioni e fasi dell'operazione globale di insegnamento delle lingue. In questo modo, il processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera è sempre influenzato dall'approccio scelto: esso determina gli obiettivi d'apprendimento e influenza la pianificazione del corso, che precede la fase della costruzione dei materiali didattici.

La produzione/selezione e l'uso dei materiali didattici sono dunque strettamente correlati ai procedimenti metodologici adottati dall'insegnante. Per tale motivo è essenziale che questi sappia riconoscere il metodo e le tecniche che caratterizzano i materiali didattici disponibili sul mercato. La padronanza di questi aspetti fornisce all'insegnante migliori condizioni per scegliere o elaborare i materiali didattici, considerando aspetti fondamentali del processo di insegnamento/apprendimento: obiettivi di insegnamento, necessità di base, fascia di età del gruppo di apprendenti, contesto di insegnamento e perfino empatia con principi e tecniche del metodo. In sintesi, il docente deve conoscere le componenti alla base dei metodi (Tomlinson, 1998; Vedovelli, 2001).

Nell'ambito della glottodidattica, il metodo viene definito come la somma di procedimenti pianificati (tecniche pedagogiche e procedimenti utilizzati dai professori e dagli studenti), basati in un insieme coerente di principi o ipotesi linguistiche, psicologiche e pedagogiche che rispondono ad un determinato obiettivo. Per metodo si intende, altresì, il particolare insieme di materiali didattici integrati che costituiscono un corso di lingua straniera (Galisson e Coste, 1976). Per tecniche pedagogiche si intendono le attività dell'insegnante destinate a guidare in modo efficace l'apprendimento (come le spiegazioni, gli esercizi, ecc.), attraverso le quali le indicazioni del metodo si traducono in *atti didattici* (Balboni, 1990). La concezione di *approcci* anteriormente menzionata ci permette di dire che uno stesso approccio può comportare vari metodi di insegnamento, così come uno stesso metodo può abbracciare tecniche presenti in vari approcci.

Vi è una grande quantità di metodi che sono stati e continuano a essere utilizzati nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Ogni metodo si basa su una particolare visione di comprensione della lingua o dei processi di apprendimento, spesso facendo ricorso a tecniche e materiali specifici (Rivers, 1981; Larsen-Freeman, 2000; Richards e Rodgers, 2000; Brown, 2001). Come afferma Ciliberti (2012: 91), esiste da secoli il tentativo di scoprire il metodo migliore sebbene sia alquanto erroneo assumere posizioni assolute: "Il metodo migliore, quello che produce i risultati più soddisfacenti, è un metodo misto, difficile da definire in quanto il suo successo sta nei dettagli, nella dosatura, nell'elasticità".

3.2. Conoscenza delle metodologie presenti nei materiali didattici

I profondi cambiamenti negli approcci metodologici avvenuti nel corso degli anni hanno delineato differenti tendenze nella glottodidattica. D'accordo con Ciliberti (2012: 93), tali cambiamenti sono dovuti a *motivi esterni* – composti da fattori di ordine culturale, sociale e politico esistenti in un dato momento storico – e a *motivi interni* – concernenti lo sviluppo della ricerca glottodidattica. In quest'ultimo caso, gli approcci metodologici cambiano a seconda dell'enfasi che viene data alle tre componenti del processo di insegnamento/apprendimento: a) l'apprendimento, b) l'oggetto di apprendimento/ insegnamento, c) l'insegnamento.

Partendo dalle ragioni che determinano le innovazioni pedagogiche, nonché la grande varietà di metodologie che caratterizzarono le riflessioni e le prassi glottodidattiche lungo il tempo, rappresenteremo i principali orientamenti seguiti dalla pedagogia linguistica a partire dalla focalizzazione nello sviluppo di:

- 1) la competenza linguistica;
- 2) la competenza comunicativa;
- 3) la competenza comunicativa interculturale.

Queste tre nozioni adottano diverse concezioni e obiettivi di insegnamento delle lingue straniere in differenti fasi della storia. In tale prospettiva, vale risaltare che le diverse metodologie determinano necessariamente anche sillabi differenti. Con il termine *sillabo*, seguendo Ciliberti (1994, 2012), si indica quella parte dell'attività relativa alla progettazione di un corso di lingua che si riferisce alla specificazione e alla graduazione dei contenuti d'insegnamento. Esistono diversi tipi di sillabo:

- sillabo strutturale, basato esclusivamente su unità linguistiche (orientato alla teoria dell'interlingua);
- sillabo nozionale-funzionale, basato su nozioni semantiche e atti linguistici;
- sillabo *task-based*, basato su compiti (ad esempio: utilizzare una mappa, consultare l'orario scolastico);
- sillabi integrati o ibridi (basati ad esempio su strutture grammaticali e funzioni oppure su compiti e funzioni).

Al fine di analizzare la proposta metodologica dei materiali didattici selezionati e di verificare le tecniche utilizzate, vedremo sinteticamente nei paragrafi successivi alcune delle principali tendenze della glottodidattica nello sviluppo di queste competenze, secondo l'ordine cronologico del loro sviluppo⁸¹.

⁸¹ La bibliografia relativa a ciascun metodo è molto vasta. Per una sintesi critica dei diversi metodi che nel tempo si sono succeduti, si veda fra altri Krashen (1981); Chicareli (1994); Serra Borneto (1998); Pichiassi (1999); Richards, Rodgers (2000). Una discussione sui metodi attualmente in uso è presentata in Richard & Renandya (2002); Ciliberti (2012).

3.2.1. Metodologie per lo sviluppo della competenza linguistica

La prima nozione si caratterizza per la focalizzazione sui contenuti di insegnamento intesi come quegli elementi linguistici – grammaticali e lessicali – definiti “fondamentali” o “di base”. La pratica didattica in questa fase era basata principalmente sui principi del formalismo e dello strutturalismo.

L’approccio formale è quello in cui l’insegnamento consiste nella descrizione e spiegazione delle regole esplicite della lingua di apprendimento, con particolare attenzione alla forma e alla struttura. Esso ha come obiettivo lo sviluppo delle conoscenze grammaticali dello studente attraverso l’insegnamento di dati e informazioni riguardanti la lingua. Questo approccio vede la lingua autonomamente, distaccata dagli aspetti socioculturali, e non si preoccupa con il livello concreto della lingua parlata.

L’approccio strutturalista, dall’altra parte, è basato sulla teoria comportamentistica dell’apprendimento del linguaggio e si afferma negli anni cinquanta. È contraddistinto come il primo approccio scientifico con metodi e tecniche per l’insegnamento delle lingue straniere che, nell’ambito della linguistica applicata, si basano sui risultati delle ricerche dello strutturalismo americano. Tale approccio concepisce la lingua come un insieme di strutture grammaticali e lessicali, in cui prevale la concezione meccanicistica e regolare dei fenomeni linguistici.

Di seguito, faremo una breve considerazione su alcuni dei principali metodi rappresentativa di questa prima fase della glottodidattica, focalizzata nello sviluppo della *competenza linguistica*.

- **Metodo grammaticale traduttivo**

Il metodo grammaticale traduttivo sorge all’incirca nella metà del secolo XIX ed è talvolta indicato anche come metodo *classico* o *tradizionale*. È stato inizialmente utilizzato per l’insegnamento delle lingue classiche – latino e greco – ed il suo obiettivo principale era preparare lo studente a leggere e ad apprezzare la lingua letteraria straniera, poiché si credeva che questo dominio lo aiutasse a svilupparsi intellettualmente.

Tale metodo enfatizza lo studio della grammatica e del vocabolario giacché la principale abilità a essere sviluppata è la lettura, e lo studio della grammatica segue il processo deduttivo, attraverso regole grammaticali ed esempi. L'attività didattica è incentrata per lo più sul paradigma grammaticale, come la coniugazione dei verbi, e sulla traduzione, che serve infatti ad applicare le regole della grammatica. La lezione è di tipo frontale e l'insegnante è il protagonista nella relazione pedagogica con il discente.

Le attività tipiche di questo metodo sono:

- traduzione di brani letterari dalla o verso la lingua di apprendimento e di frasi scelte o costruite in base a criteri grammaticali;
- comprensione di testi;
- esercizi di grammatica per l'applicazione delle regole deduttive;
- vocabolario presentato in liste bilingue;
- esercizi di riempimento di spazi con elementi della grammatica o del vocabolario presentato.

Il metodo grammaticale traduttivo ha ricevuto diverse critiche, tra le quali si distaccano l'enfasi sulla forma a detrimento del significato, la scarsa attenzione alla produzione e alla comprensione orale, la quasi assenza di un lavoro sulla pronuncia e l'abbandono degli aspetti culturali della lingua di apprendimento, eccetto quando si riferiscono a questioni letterarie e artistiche.

- **Metodo diretto**

Il metodo diretto cerca di risolvere alcune delle questioni che il metodo appena citato ignorava, ossia la necessità di recuperare nell'insegnamento della lingua la dimensione dell'oralità. È applicato da diversi anni nell'insegnamento delle lingue straniere con l'obiettivo di preparare l'apprendente a usare la lingua di apprendimento partendo dal suo carattere funzionale, ossia la lingua utile alle attività quotidiane. Le abilità linguistiche sviluppate sono: comprendere, parlare, leggere e scrivere.

La regola basilare di questo metodo è la “non traduzione” – regola che giustifica il nome *metodo diretto*. Il significato delle parole, frasi ed enunciati deve essere “direttamente” correlato alla lingua di apprendimento attraverso foto, quadri e messa in scena, senza la mediazione dei processi di traduzione, ossia della L1.

La grammatica è insegnata attraverso il processo induttivo, senza la spiegazione esplicita delle regole grammaticali; per mezzo degli esempi e delle illustrazioni visive, lo studente è portato a immaginare la regola o generalizzazione di uso linguistico. Tale metodo non trascura l’insegnamento del vocabolario, visto come elemento importante per la comunicazione. Questi due aspetti dell’insegnamento sono presentati in contesti situazionali di comunicazione o in argomenti tematici.

È possibile riconoscere le tecniche del metodo diretto nei materiali didattici attraverso le seguenti attività:

- lettura a voce alta;
- esercizi di domande e risposte, in cui le risposte devono essere completate per consentire la pratica delle strutture e del vocabolario;
- correzione di proposizione e paragrafi che contengono errori di grammatica;
- dettato;
- parafrasi di testi letti.

Nonostante il metodo diretto indichi la comunicazione come obiettivo principale dell’apprendimento – essendo un importante precursore all’approccio comunicativo –, nella pratica ancora è abbastanza legato alla grammatica e non fornisce uno sviluppo conversazionale che rappresenti l’uso reale della lingua, rendendo difficile così la conversazione con un parlante nativo. In effetti, l’apprendente acquisisce soltanto le competenze necessarie per utilizzare la lingua straniera nella situazione della classe (Krashen, 1982).

- **Metodo audio-orale**

Il metodo audio-orale (*audio-lingual*) nasce negli Stati Uniti durante la Seconda Guerra Mondiale, con l’intenzione di facilitare le relazioni militari, intensificare i

rapporti tra le nazioni, sviluppare il commercio e lo scambio educativo con altri paesi. Partendo da questi obiettivi, si è stabilita la necessità di creare un metodo rapido che sviluppasse la capacità di comunicazione in lingua straniera. Così, tale metodo ha origine negli studi dei linguisti strutturalisti americani che hanno preso come punto di partenza gli stessi presupposti teorici degli psicologici *behavioristi* (Skinner, 1957).

I principi che orientano il metodo audio-orale possono essere sintetizzati in cinque “slogan del giorno”, definiti e ordinati da William Moulton (1961, in Rivers 1981: 41-3) in funzione di due fondamentali obiettivi: la preparazione di materiali didattici e lo sviluppo di tecniche necessarie per il lavoro in classe. Vediamo.

1. “La lingua è un discorso, non è scrittura”: per imparare una lingua straniera, lo studente dovrebbe prima di tutto essere in grado di capire e parlare questa lingua. Leggere e scrivere dovrebbero essere viste come attività posteriori a questi domini.
2. “Una lingua è un insieme di abitudini”: si credeva che l’apprendimento di una lingua era un processo di formazione di abitudini. Ciò ha portato a considerare fondamentali per la fortificazione dell’apprendimento l’imitazione e la memorizzazione dei dialoghi.
3. “Insegnare una lingua e non sulla lingua”: la grammatica è soltanto un mezzo per raggiungere un determinato fine. Lo studio dettagliato delle regole grammaticali non porta lo studente a usare la lingua comunicativamente. Così, la grammatica è insegnata attraverso il processo induttivo, con enfasi sulle strutture e in particolare sulle strutture sintattiche.
4. “Una lingua è ciò che un madrelingua dice, e non quello che qualcuno pensa che dovrebbe dire”: vi era la preoccupazione con l’autenticità della lingua presentata nei libri didattici e si proponeva dunque la presentazione delle strutture di uso comune.
5. “Le lingue sono diverse”: l’analisi contrastiva tra la lingua materna e la lingua straniera è vista in modo positivo; si credeva che la versione dei dialoghi verso la L1 permetteva di verificare le idee simili fra le due lingue, facilitando l’assimilazione del significato.

Le principali attività presenti nei materiali didattici sono:

- tutte le unità iniziano con un dialogo che deve essere ripetuto finché gli studenti lo pronuncino con fluency (esercizi di ripetizione);
- esercizi a catena (*chain drill*), ossia, esercizi che hanno come funzione la pratica orale di una determinata struttura della lingua;
- esercizi di trasformazione, del tipo: passi dall'interrogativa alla negativa, dalla voce passiva all'attiva;
- giochi di grammatica che coinvolgono l'utilizzo delle regole all'interno di un contesto;
- esercizi di coppia minima per la discriminazione fra i suoni simili delle parole, con l'obiettivo di lavorare l'analisi contrastiva.

Le critiche più contundenti al metodo audio-orale puntano al fatto che il metodo non propone un apprendimento cosciente, bensì automatizzato, oltre a non facilitare lo studente nell'utilizzo degli enunciati fuori dal contesto in cui li ha imparati, visto che questi non acquisisce certezza quanto al suo significato.

- **Metodo audiovisivo**

Tale metodo, detto anche *strutturo-globale*, è stato ideato nel 1953 dal fonetista croata Petar Guberian che, basandosi sui concetti strutturalisti di Ferdinand de Saussure, ha enfatizzato gli studi delle unità fonetiche con una focalizzazione acustica. Il metodo prevede l'uso simultaneo dell'immagine e del suono; l'immagine in tal caso non illustra più semplicemente un contesto ma diventa un elemento determinante per mediare l'accesso diretto al significato, senza ricorrere alla L1 dell'allievo.

Riceve la denominazione "strutturo-globale" perché considera i meccanismi strutturati e sistemaci della lingua coordinati agli stimoli di natura sia visiva che acustica, che consentono lo sviluppo delle facoltà globali di percezione e crea condizioni per un migliore apprendimento. L'utilizzo di questo metodo richiedeva l'impiego di un registratore in sincronia con un proiettore.

I materiali didattici orientati dal metodo audiovisivo si caratterizzano per avere ogni unità con un dialogo che si propone di descrivere situazioni reali, quali: vita quotidiana, viaggi, ecc. Il contesto dialogico deve essere estremamente ricco affinché il segnale acustico possa essere più valorizzato e facilmente assimilabile. Dopo la presentazione della situazione, la lingua viene analizzata con l'intento di conoscere i suoi elementi costituenti e di studiare il suo utilizzo. Questa fase di meccanismi è una preparazione a quella successiva degli esercizi.

Il metodo audiovisivo strutturo-globale è tuttora utilizzato, soprattutto nell'insegnamento del francese nei centri europei che funzionano sotto la direzione dell'Istituto di fonetica dell'Università di Zagabria. Le critiche a questo metodo indicano corsi molto stereotipati, con la ripetizione di schemi precostruiti che contribuiscono ad un apprendimento linguistico standardizzato (Van Passel, 1983).

Da questa breve considerazione sui procedimenti metodologici che dominano il panorama della pedagogia linguistica in passato è possibile osservare i significativi cambiamenti pedagogici che si susseguono nel tempo; la lingua diventa più varia, più ricca e, di conseguenza, le necessità di insegnamento delle lingue si sono anche evolute. In tal modo, i metodi appena citati fungono da precursori ai nuovi approcci comunicativi.

3.2.2. Metodologie per lo sviluppo della competenza comunicativa

La seconda tappa della didattica delle lingue straniere privilegia allo stesso modo ipotesi descrittive dei contenuti di insegnamento, ma questa volta si focalizza sulle microfunzioni linguistiche – gli atti comunicativi – e sulle nozioni grammaticali. Gli obiettivi di apprendimento si concentrano nello sviluppo della *competenza comunicativa*, cioè una competenza nella lingua di apprendimento “che permetta di sapere quando parlare e quando tacere, che cosa dire, a chi, in quale modo” (Ciliberti, 2012: 96).

Con gli approcci comunicativi si ha una svolta nella didattica linguistica in quanto molti presupposti di base vengono sovvertiti. L'attenzione si sposta dall'insegnamento all'apprendimento, dal prodotto, ossia la lingua, al suo *processo* di

apprendimento. Insegnanti e studenti assumono nuovi ruoli: il docente passa da protagonista a *facilitatore* del processo di apprendimento – anziché trasmettere conoscenze, esso condivide e costruisce il sapere con gli studenti – che, a sua volta, pone lo studente con i suoi bisogni e motivazioni in primo piano, con particolare attenzione all'uso appropriato della lingua nelle interazioni comunicative.

Dai contributi teorici di autori come Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Tarone (1980), Canale (1983) e Widdowson (1989) la competenza comunicativa divenne un concetto multidimensionale che abbraccia l'insieme di dimensioni linguistiche, cognitive, affettive, motivazionali e comportamentali, ed è composta principalmente da:

- ✓ competenza grammaticale: capacità di comprensione e produzione delle strutture sintattiche, lessicali e fonologiche corrette;
- ✓ competenza sociolinguistica: abilità di usare una lingua in maniera adeguata, d'accordo con i contesti socioculturali in cui la comunicazione avviene;
- ✓ competenza strategica: abilità di organizzazione del discorso in maniera efficace al fine del raggiungimento degli scopi comunicativi.

Il libro didattico che poggia su un approccio comunicativo presenta diverse risorse grafiche che non solo lo rendono attraente per gli studenti, ma tramite foto, figure e disegni rappresenta o, per lo meno, cerca di dare un'idea approssimativa del reale. Le risorse audiovisive sono considerate altrettanto importanti per l'insegnamento comunicativo delle lingue. Questi approcci cercano di superare certe prassi didattiche instaurate dal formalismo, dal cognitivismo e dallo strutturalismo, a partire dalla consapevolezza che parlare una lingua straniera è molto di più che conoscere le strutture e i vocaboli, bensì sapere come ci si comporta linguisticamente nelle diverse occasioni di interazione. L'insegnamento comunicativo privilegia così la capacità di esprimere e negoziare significati attraverso il dominio della componente pragmatica (Ciliberti, 2012: 97).

Quando si cominciò a parlare di approcci comunicativi, in un primo momento questi vennero ricondotti all'allora vigente metodo *situazionale* e, in un secondo momento, al *sillabo funzionale-nozionale*, indicato ora come metodo e ora anche come

approccio⁸² (Pichiassi, 1999: 141). Di seguito vi sono alcune delle caratteristiche essenziali di questi due indirizzi metodologici che si presentano come realizzazioni complementari delle profonde innovazioni avvenute negli anni settanta nella didattica delle lingue.

- **Metodo situazionale**

Il metodo situazionale sorge in contrapposizione ai precedenti approcci meccanicisti degli anni sessanta e parte dal presupposto che la lingua si realizza in un contesto sociale di comunicazione. L'insegnamento della lingua fa dunque riferimento ad una *situazione* reale di comunicazione e deve tener presente l'apprendente e le sue esigenze comunicative.

Sul piano didattico viene ricreato in classe un contesto di situazione attraverso la simulazione di un'attività linguistica comunicativa ed è data attenzione particolare alle attività orali di comprensione e produzione. La lingua scritta tuttavia non viene trascurata; essa è insegnata tenendo conto dei fattori linguistico-comunicativi che determinano lo stile e l'impostazione del discorso.

Di seguito le principali tecniche e i procedimenti tipici di questo metodo:

- l'attività didattica si svolge attorno ad un dialogo, riproducendo una situazione reale e concreta, selezionato come centro dell'unità didattica;
- le unità didattiche nei materiali didattici hanno una etichetta situazionale, tipo: "al ristorante", "al bar", "in un negozio di abbigliamento", ecc., invece di "il passato prossimo", "l'imperfetto", ecc.;
- le attività avviano a pratiche comunicative (fare delle interviste, scrivere lettere indirizzate a destinatari reali) e fanno riferimento al contesto situazionale (personaggi, strutture e vocaboli appresi dal testo iniziale);
- i sussidi audiovisivi sono indispensabili e consistono nella registrazione di dialoghi simulati tra parlanti nativi.

⁸² D'accordo con Pichiassi (1999: 141), "questa vaghezza terminologica traduce lo stato di cambiamento profondo che avveniva negli anni Settanta nella didattica linguistica, alla ricerca di punti fermi più stabili dopo i vari scossoni subiti dai metodi didattici che si rifacevano a teorie linguistiche e psicologiche che avevano mostrato i loro limiti".

Le principali critiche a questo metodo si riferiscono all'impossibilità di prevedere le diverse variabili nelle interazioni reali fra i parlanti nei differenti contesti situazionali. Un altro problema è rappresentato dall'arbitrarietà nella scelta dei contesti che costituiscono il corpus situazionale di un sillabo. In questo modo, il metodo situazionale rischia di presentare modelli di lingua limitati e inautentici.

- **Sillabo funzionale-nozionale**

L'insegnamento di una lingua straniera guidato da un sillabo funzionale-nozionale prende la capacità comunicativa dell'apprendente come punto di partenza. Gli elementi linguistici elementari vengono sostituiti da atti linguistici, ossia dalle *funzioni comunicative* espresse dagli enunciati (salutare, chiedere informazioni, accettare, rifiutare, ecc.) che per essere realizzate implicano la conoscenza di specifiche *nozioni* spaziali o temporali. Perciò, per raggiungere un determinato scopo comunicativo, il parlante deve prendere in considerazione non solo i fattori linguistici, ma soprattutto quelli extralinguistici del contesto socioculturale in cui avviene l'atto comunicativo, adeguando così il suo linguaggio.

Questo sillabo pone lo studente al centro del processo di insegnamento/apprendimento e si preoccupa di individuare le diversità di natura motivazionale, sperimentale e cognitiva esistenti fra gli studenti, in modo da garantire differenti mezzi di intervento e di dialogo che rispettino i loro profili individuali. La concezione della centralità del discente comporta come conseguenza l'identificazione dei suoi bisogni come futuro utente della lingua.

L'orientamento funzionale-nozionale fu seguito dal Consiglio d'Europa negli anni settanta per venire incontro alle necessità linguistiche degli adulti appartenenti ai paesi membri della Comunità Europea. La nozione di *livello soglia* colloca le esigenze e le necessità comunicative dei discenti come punto di partenza per la definizione dei programmi di insegnamento e indica, altresì, gli elementi linguistici minimi di conoscenze che consentono la sopravvivenza dal punto di vista linguistico nel paese straniero. Il livello soglia si presenta come un inventario di nozioni grammaticali, di funzioni e nozioni linguistiche concepito per i costruttori dei materiali didattici e i

responsabili dei corsi di lingua straniera, da essere utilizzato in base ai bisogni comunicativi dei destinatari dei corsi.

L'obiettivo di un programma funzionale-nozionale è quindi quello di rendere il discente consapevole delle funzioni linguistiche nel loro complesso, delle situazioni socioculturalmente diversificate, e, attraverso lo sviluppo delle strategie operative, renderlo capace di usare la lingua di apprendimento in modo appropriato e corretto. Tale programma mira inoltre allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica per mezzo della riflessione sui fatti della lingua con l'intento di facilitare e accelerare l'apprendimento. La maggior parte dei materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere più recenti vengono organizzati in base alle funzioni e presentano inventari grammaticali e lessicali, al fine di fornire una specifica descrizione degli obiettivi didattici.

Nell'ambito del dibattito sulla competenza comunicativa si presentano nuove tendenze nella glottodidattica a partire degli anni novanta del secolo scorso che allargano il concetto di competenza comunicativa con quello di *competenza di azione*. Una pedagogia orientata all'azione propone "lo sviluppo di capacità necessarie alla conduzione di uno stile di vita socialmente responsabile, partecipativo, volto alla società piuttosto che al proprio individualismo" (Ciliberti, 2012: 102). In tal senso, la competenza di azione consiste "nella capacità di interagire linguisticamente con altri individui in modo partecipativo ed orientato al messaggio, al fine di raggiungere determinati scopi" (Ciliberti, 2012: 102).

Un'altra tendenza della didattica linguistica è costituita dalla maggior attenzione data alla psicologia, alle variabili affettive individuali e ai diversi stili di apprendimento del discente. L'azione didattica non deve essere vista come una trasmissione di conoscenze, ma deve promuovere lo sviluppo autonomo delle capacità di apprendimento ("imparare ad imparare"). Così, la centralità nell'apprendente e, particolarmente, nel suo modo di percepire l'apprendimento costituiscono alcuni degli aspetti principali degli approcci e delle metodologie negli ultimi decenni ad oggi. Tuttavia, d'accordo con Ciliberti (2012), nonostante le rilevanti innovazioni, l'insegnamento comunicativo non contempla in modo ampio la componente socioculturale nella prassi didattica, trascurando la riflessione sulla *diversità culturale* –

oggi indispensabile nell'educazione linguistica, come vedremo nel paragrafo successivo.

3.2.3. Tendenze attuali: la competenza comunicativa interculturale

Dalla seconda metà degli anni ottanta, con il sensibile aumento dell'afflusso di immigranti in Europa e, di conseguenza, di studenti straniere nelle scuole europee, nasce la necessità di un'educazione plurilingue e dello sviluppo di una *competenza comunicativa interculturale*. Ciò vale a dire che, oltre agli obiettivi linguistico-comunicativi, l'insegnamento di una lingua straniera deve oggi essere più contestualizzato in termini culturali e porsi l'obiettivo di promuovere l'incontro tra le differenze, potenziando un'educazione alla tolleranza, al confronto, alla mediazione, nonché il senso di responsabilità personale e sociale del discente in quanto individuo (Ciliberti, 2012: 130).

In tal modo, è necessario sviluppare negli studenti la capacità di comprendere ed interpretare le culture "altre", l'interesse verso le lingue straniere per soddisfare i loro bisogni di studio e poi quelli professionali e, soprattutto, la capacità di continuare ad imparare durante tutto l'arco della vita (*Lifelong learning*). La competenza comunicativa interculturale, basata dunque sull'attivazione di un atteggiamento propizio al dialogo e all'accettazione di punti di vista diversi dai propri, vede l'integrazione di nuove consapevolezze relative alle norme e ai valori che regolano i nostri comportamenti e quelli degli altri. Lo sviluppo delle capacità di relazionarsi tra appartenenti di lingue e di culture diverse implica così una consapevolezza culturale critica attraverso una riflessione "decentrata" sulla propria e sull'altrui cultura.

Al fine di raggiungere scopi così complessi nella formazione plurilingue e interculturale, la ricerca glottodidattica ritiene opportuna l'incremento dei tradizionali corsi istituzionali con *percorsi formativi paralleli*. In questa prospettiva rientra l'uso delle tecnologie informatiche, per mezzo delle quali è possibile venire a contatto con una gamma illimitata di informazioni linguistiche e di prodotti culturali nella lingua di

apprendimento, oltre a offrire opportunità di scambi interculturali con persone di tutto il mondo⁸³.

3.3. Analisi dei materiali didattici

Come indicato in precedenza, vi è attualmente in uso nei corsi universitari soltanto un materiale didattico pubblicato in Italia e rivolto all'insegnamento/apprendimento del portoghese come lingua straniera. Si tratta dell'opera *E agora em Português!*. I due volumi dei quali è composta l'opera sono stati elaborati specificamente per l'uso nell'ambito accademico italiano e sono stati progettati da insegnanti di lingua portoghese di due università in Italia: costituiscono quindi degli strumenti estremamente significativi per la nostra ricerca, in quanto contribuiscono alla rappresentazione dell'insegnamento del portoghese nel contesto universitario italiano. Di seguito riportiamo le caratteristiche generali dei due livelli del corso.

❖ Materiale didattico livello 1 (MD1)

- Titolo: *E agora em Português!* - livello 1
- Autrici: Maria da Graça Gomes de Pina e Barbara Gori
- Casa editrice: Loffredo Editore - Napoli
- Edizione: 2009
- Materiale complementare: 1 CD-ROM

❖ Materiale didattico livello 2 (MD2):

- Titolo: *E agora em Português!* - livello 2
- Autrici: Maria da Graça Gomes de Pina e Barbara Gori
- Casa editrice: Loffredo Editore - Napoli
- Edizione: 2010
- Materiale complementare: 1 CD-ROM

⁸³ V. CAP. 4.

Con l'intento di verificare la metodologia che presiede all'elaborazione di questi volumi, realizzeremo un'analisi globale delle loro caratteristiche generali e dei procedimenti pedagogici adottati. Osserveremo sostanzialmente i seguenti punti:

- Dimensione e aspetti grafici (costruzione dell'opera, copertine, illustrazioni);
- Presentazione del volume (obiettivi dichiarati dalle autrici nell'introduzione/premessa);
- Struttura interna (pianificazione delle unità, tipologia di esercizi);
- Input (testi scritti e orali, testi autentici o costruiti a scopo didattico);
- Varietà brasiliana (contenuti linguistici e culturali relazionati al Brasile).

È importante segnalare che, se nella premessa di entrambi i volumi è dichiarato esplicitamente dalle autrici che “la norma linguistica cui si fa riferimento nell'esposizione è quella del portoghese europeo” (MD1, MD2, p. 5), non mancano riferimenti alla varietà brasiliana:

Tuttavia, quando le differenze con l'altra grande varietà nazionale, quella brasiliana – grande perché utilizzata dalla totalità dei parlanti e perché dotata di un supporto normativo e letterario ormai consolidato –, sono particolarmente significative, le autrici hanno ritenuto opportuno, nelle schede di approfondimento normativo, evidenziarle e commentarle, anche con esempi (MD1, p. 5).

Nel MD2 le autrici specificano anche che “date le differenze con l'altra grande varietà nazionale, quella brasiliana, [...] sono stati utilizzati testi e voci brasiliani per offrire esempi immediati delle differenze fonetiche oltre che grammaticali” (p. 5). Quindi, riguardo alle considerazioni sulla norma linguistica del Brasile, sarà opportuno verificare in che modo le autrici presentano il portoghese brasiliano contemporaneo e se, oltre a presentare le differenze nel sistema fonetico e grammaticale, presentano anche aspetti dell'uso linguistico, attraverso testi reali prodotti da parlanti brasiliani, dando risalto alla lingua effettivamente parlata in Brasile⁸⁴.

⁸⁴ In riferimento alla situazione di conflitto linguistico esistente in Brasile tra *norma standard* tradizionale e *norma colta* reale, si veda il primo capitolo di questo lavoro.

3.3.1. Analisi del MD1

- *Dimensione e aspetti grafici*

E agora em Português! volume 1 contiene 224 pagine stampate in bianco e nero – con grande ricorso al colore blu per segnalare righe, vocaboli, temi e, a volte, intere pagine –, ed è composto essenzialmente da testi scritti. La presenza di immagini è limitata alla copertina dove compaiono fotografie colorate che richiamano il Portogallo, rappresentato dalla sua bandiera nazionale, e da un piccolo disegno bicolore (bianco e blu) associato al testo di apertura di ogni unità e, a volte, a qualche altro testo successivo. Cinque di questi disegni sono riportati a colori sulla quarta di copertina, che presenta anche un testo bilingue (italiano e portoghese) di presentazione del volume.

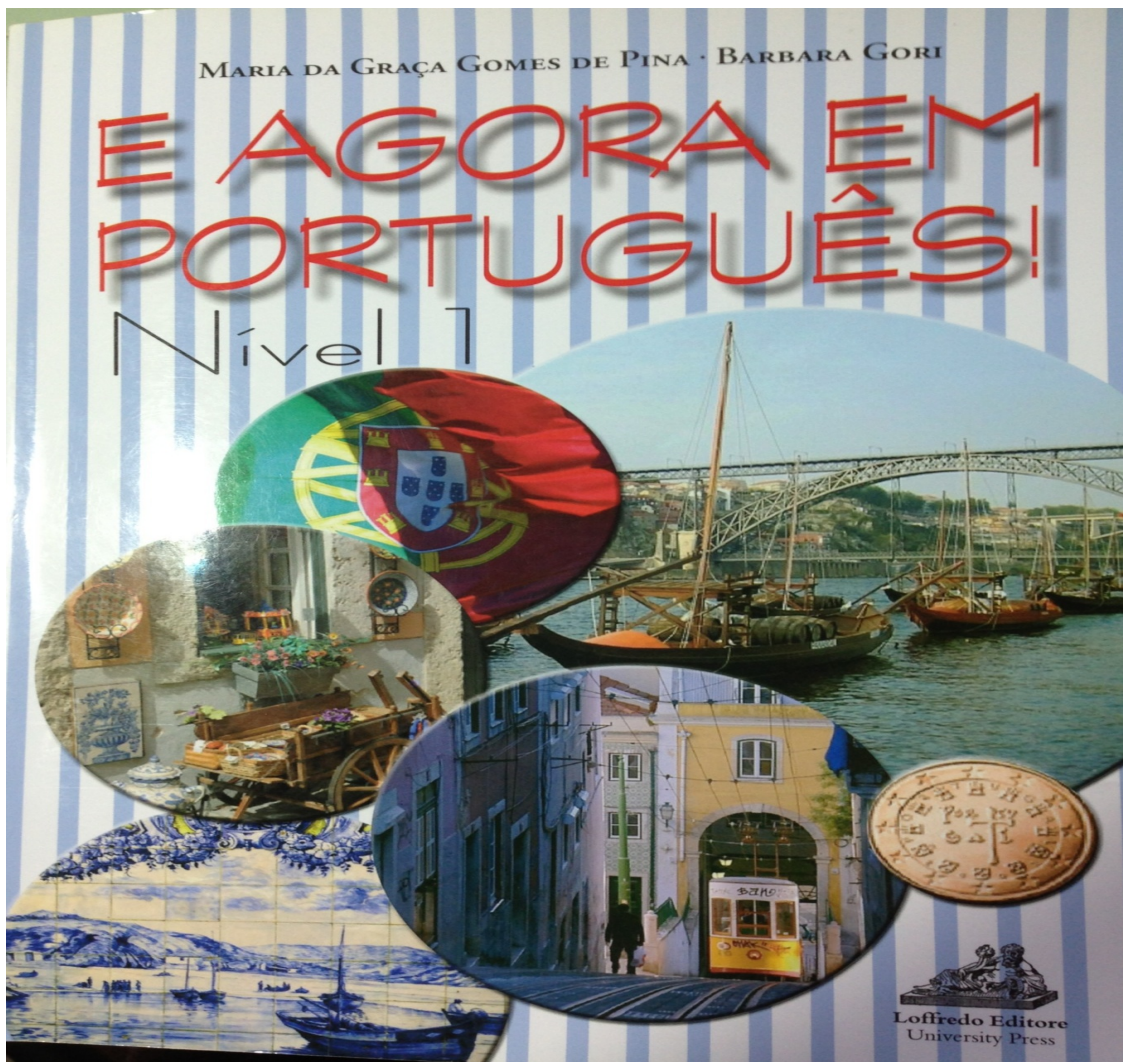


Figura 35: Copertina di fronte, MD1.

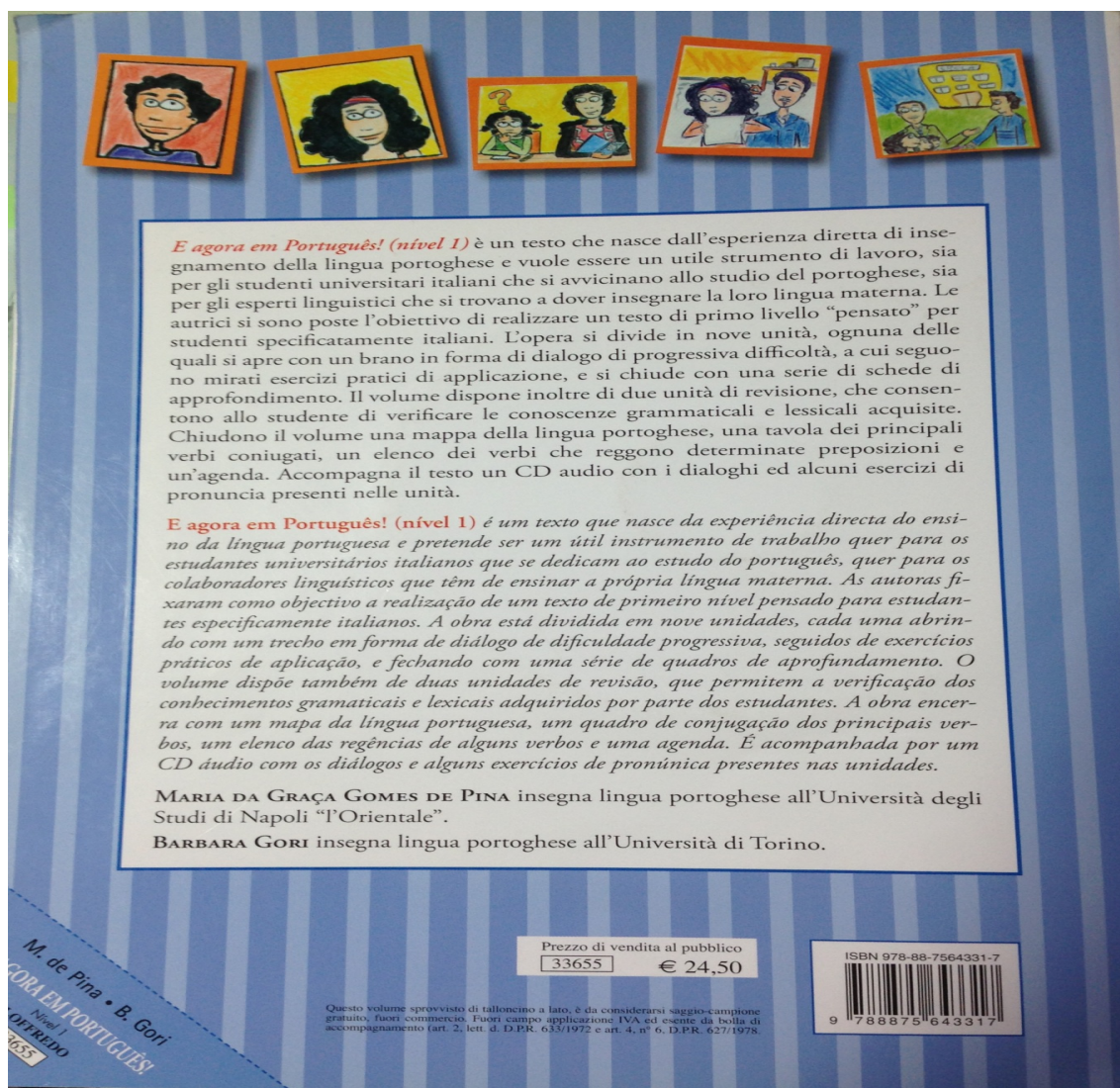


Figura 36: Quarta di copertina, MD1.

- *Presentazione del volume*

Le autrici informano nella premessa che la proposta del manuale è quella di “essere un utile strumento di lavoro” per gli studenti universitari italiani e per gli esperti linguistici che insegnano la loro lingua materna. Scrivono anche che “le autrici [...] si sono poste l’obiettivo di realizzare un testo di primo livello ‘pensato’ per studenti specificatamente italiani, ed è questo obiettivo che ha determinato il piano e la metodologia dell’intero volume” (p. 5). Si vede pertanto che il manuale è stato pensato ed elaborato per essere utilizzato nel contesto universitario italiano, ma non vengono evidenziati in modo chiaro quali sono gli obiettivi specifici di apprendimento della

lingua, ossia le abilità e le competenze che si intende sviluppare negli apprendenti, e neppure gli approcci metodologici che guidano la pianificazione e la progettazione del volume.

Si può osservare tuttavia che il MD1 è orientato ad un approccio formale dell'insegnamento delle lingue straniere, con preminenti caratteristiche del metodo grammaticale traduttivo, in cui la grammatica diviene fine a se stessa e la traduzione è un mezzo idoneo per apprendere. Nell'intero libro, infatti, in particolare nelle diverse schede di approfondimento grammaticale, troviamo informazioni *sulla* lingua, con poca attenzione all'apprendimento da parte dei discenti, soprattutto a livello orale. Dunque, ancorché il volume abbia la configurazione e la disposizione di un manuale di lingua – nonostante lo scopo del MD1 non sia dichiarato esplicitamente dalle autrici –, esso presenta contenuti strettamente grammaticali, tralasciando qualsiasi aspetto culturale della comunità di cui si studia la lingua.

- *Struttura dell'opera*

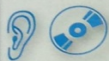
Il MD1 è diviso in nove unità la cui struttura viene presentata dalle stesse autrici:

[...] ognuna delle quali in genere si apre con un brano in forma di dialogo di progressiva difficoltà, i cui contenuti sono funzionali per affrontare, in modo graduale, i diversi argomenti di grammatica e sintassi. Seguono, poi, mirati esercizi pratici di applicazione delle regole spiegate ed esercizi di traduzione. Ogni unità si chiude con una serie di schede di approfondimento grammaticale in italiano che riprendono ed esaminano gli argomenti trattati nell'unità, spiegando in modo approfondito quei casi in cui le divergenze tra l'italiano e il portoghese sono più evidenti. La loro funzione è quella di dare una pronta risposta ai dubbi che, di volta in volta, si possono presentare" (p. 5).

Tutte le unità, predisposte in termini puramente grammaticali, iniziano con dialoghi creati dalle autrici il cui contenuto è associato ad un piccolo disegno. I dialoghi sono seguiti da spiegazioni del paradigma grammaticale – solitamente coniugazioni dei verbi – relativo alle tematiche dell'unità e da esercizi a partire dai vocaboli e dalle regole grammaticali presentate.

UNIDADE 3

Verbos regulares *-er, -ir* (presente); irregularidades de alternância vocálica; possessivos; preposições de tempo/movimento/lugar; locuções prepositivas de lugar



Texto A

A Cláudia é colaboradora do Francisco. Ambos **discutem** sobre a inscrição do José Carlos.



Cláudia – Chico, acho que falta um documento na candidatura do José Carlos.

Chico – Tens a certeza?

Cláudia – Sim. Sem a fotocópia do bilhete de identidade, não **posso** aceitar a **sua** inscrição. **Sinto** muito.

Chico – Não é possível! Se ele não tem todos os documentos, não **consegue** entrar este ano. Não pode entregar amanhã?

Cláudia – Até **parece** que **vives** noutra mundo!

Esqueces que a **nossa** secretária é muito severa quanto a prazos.

Chico – É verdade!

Cláudia – Espera. O que é aquele papel ali **no** chão?

Chico – Qual?

Cláudia – Aquele ali **junto da minha** secretária?

Chico – Só um momento... **Parece** mesmo a fotocópia do bilhete de identidade do José Carlos!

Cláudia – Ainda bem! Agora os **seus** documentos estão completos!

VERBOS REGULARES DA 2^A E 3^A CONJUGAÇÃO

	<i>-er</i>	<i>-ir</i>
eu	como	abro
tu	bebes	partes
ele; ela - você	percebe	imprime
nós	entendemos	dividimos
vós	temeis	consentis
eles; elas - vocês	prometem	discutem


Figura 37: Unità 3, MD1, p. 97.

In ogni unità compare una selezione di frasi avulse da ogni contesto che debbono essere tradotte dall'italiano al portoghese (v. figura 38), nonché da una pagina in bianco, a righe, intitolata "As minhas anotações". Il MD1 ha inoltre due unità di revisione – con le chiavi per la risposta corretta – che consentono allo studente di verificare le conoscenze grammaticali e lessicali acquisite.

E AGORA EM PORTUGUÊS!

- a barriga.
 - também a cabeça?
 - Não, só a barriga.
 2) Hoje tanto as costas!

TRADUÇÕES

 **Exercícios:**

Lo vedo domani. _____

Le comprano al supermercado. _____

Lei gli piace molto. _____

Chiedile a Miguel e poi mettile sulla scrivania. _____

Glielo faccio oggi. _____

Porta sempre con sé un libro da leggere. _____

Gli studenti leggono poco. _____

Sono buoni! Me ne dai due? _____

Sappiamo cantare e ballare. Siamo artisti da circo. _____

Dico la verità ai miei genitori. _____

Mi fa male il braccio. _____

Posso farlo, ma non posso dirlo. _____

Vedo sempre Marisa a scuola. _____

Voglio due chili di limoni. _____

Vengo a casa tua questo sabato pomeriggio. _____

CENTO E VINTE E DOIS

Figura 38: Unità 4, MD1, p. 122.

Il manuale è corredato da 22 schede di approfondimento grammaticale, scritte in lingua italiana e presentate in pagine di colore blu, che consistono in spiegazioni dettagliate riguardo agli aspetti morfologici e sintattici della lingua portoghese. In questa sessione, gli esempi in portoghese vengono presentati con la loro traduzione in italiano, permettendo così un confronto continuo fra le strutture grammaticali della

lingua materna dello studente e la lingua di apprendimento. Le schede di approfondimento grammaticale sono ampiamente diffuse e rappresentano circa la metà dei contenuti dell'intera opera.

UNIDADE 5

Scheda di approfondimento grammaticale n. 15

I Dimostrativi

I dimostrativi sono gli elementi usati per indicare (dal latino *demonstrāre*) qualcuno o qualcosa facendo riferimento a tre coordinate: lo spazio (*esta casa está cheia de flores* 'questa casa è piena di fiori'), il tempo (*naquele verão nunca choveu* 'quell'estate non piovve mai') oppure un astratto rapporto di vicinanza o lontananza che si stabilisce con i concetti presenti nel discorso: nella frase *esta é a minha decisão* 'questa è la mia decisione', l'indefinito *esta* esprime il significato di "decisione idealmente vicina a me".

Accanto alla funzione fondamentale di "indicare" (funzione deittica), i dimostrativi possono essere usati anche per richiamare qualcuno o qualcosa di cui si è già parlato in precedenza (funzione anaforica) o per anticipare ciò di cui si dirà in seguito (funzione cataforica).

Come mostra lo schema seguente, il portoghese possiede dimostrativi variabili che concordano in genere e numero con il sostantivo cui si riferiscono, i quali possono essere usati sia come aggettivi [1.(a)] sia come pronomi [1.(b)], e dimostrativi invariabili, neutri che, al contrario, hanno sempre e soltanto funzione di pronomi [2.(a)]:

DIMOSTRATIVI VARIABILI				DIMOSTRATIVI INVARIABILI
maschile		femminile		
singolare	plurale	singolare	plurale	
<i>este</i> 'questo'	<i>estes</i> 'questi'	<i>esta</i> 'questa'	<i>estas</i> 'queste'	<i>isto</i> 'questo, ciò'
<i>esse</i> 'codesto'	<i>esses</i> 'codesti'	<i>essa</i> 'codesta'	<i>essas</i> 'codeste'	<i>isso</i> 'codesto, ciò'
<i>aquele</i> 'quello'	<i>aqueles</i> 'quelli'	<i>aquela</i> 'quella'	<i>aquelas</i> 'quelle'	<i>aquilo</i> 'quello, ciò'

I pronomi e gli aggettivi dimostrativi del portoghese europeo

Gli indefiniti con funzione aggettivale normalmente precedono il sostantivo cui si riferiscono. Le eventuali eccezioni, tutte di carattere stilistico, coincidono con l'uso italiano:

1. (a) **Aquele** livro é meu
'**Quel** libro è mio'
- (b) O meu livro é **aquele**
'Il mio libro è **quello**'
2. **Isto** ou **aquilo** para mim é igual
'**Questo** (questa cosa) o **quello** (quella cosa) per me è uguale'

Per quanto riguarda la coordinata dello spazio, le tre serie di dimostrativi designano un oggetto da tre diversi punti di vista: *este/isto* indica vicinanza a chi parla, *esse/isso* vicinanza a chi ascolta e *aque-*

CENTO E QUARENTA E SETTE 147

Figura 39: Scheda di approfondimento grammaticale n. 15, MD1, p. 147.

Alla fine del volume le autrici presentano, in italiano, il nuovo accordo ortografico della lingua portoghese a partire dai cenni storici e dalle sue principali caratteristiche⁸⁵ (Azeredo, 2008). Concludono il volume una mappa dei paesi lusofoni, una tavola di verbi coniugati, un elenco di alcuni verbi e delle rispettive preposizioni che li reggono e, infine, la sessione “A minha agenda” con un calendario.

La prima unità – intitolata “Verbo *ser, estar, ter, haver* no presente do indicativo; artigos definidos; regras para a formação dos plurais e dos femininos; pronomes sujeito; perifrástica *estar a + infinitivo*” – dispone di un’introduzione teorica sulla scrittura e sulla lettura, tutta in italiano, con una grande accuratezza nel descrivere in dettaglio gli aspetti formali teorici del sistema fonetico e fonemico della lingua portoghese nonché le trascrizioni fonetiche. Le autrici dedicano 22 pagine descrittive a tali aspetti e specificano che “le trascrizioni fonetiche riportate in questo libro corrispondono al portoghese parlato a Lisbona e a Coimbra, considerate la norma standard (*padrão*) del portoghese europeo” (MD1, p. 12). Vediamo ancora che il MD1 propone esercizi in cui viene perfino chiesto allo studente di trascrivere determinate parole o frasi secondo l’Alfabeto Fonetico Internazionale (API) e viceversa⁸⁶. Sebbene possa essere valida nella formazione dello studente, la conoscenza degli aspetti teorico-descrittivi del modello fonetico e fonemico del portoghese non sembra particolarmente efficace per l’apprendimento della lingua straniera sia perché non è immediata la relazione fra l’uso della trascrizione fonetica e l’acquisizione della pronuncia, sia perché non soddisfa le priorità comunicative dell’insegnamento.

⁸⁵ V. CAP 1, PAR. 1.4.

⁸⁶ Esercizi presenti nell’unità di revisione 1, p. 137-8.

UNIDADE DE REVISÃO 1

- 6) Meus senhores, amanhã dou _____ a resposta definitiva.
 7) Miguel, faz _____ um favor e vai com a tua irmã ao dentista. Leva _____ às 15 horas.

11. Lê e reescreve com grafia normal as seguintes palavras:

[esiʃ'tir]	_____	['aʃkwɔʃ]	_____	['romɐ]	_____	[e'vo]	_____
['paʃtɐ]	_____	[e'zɐmɐ]	_____	[paw]	_____	[sɐw]	_____
[mɐ'tɛjgɐ]	_____	[mɐw]	_____	[e'vɔ]	_____	[suʃ]	_____
[kɔ]	_____	[e'vɔ]	_____	['mijɐ]	_____	['agwɐ]	_____
[paj]	_____	[ɛ'saju]	_____	['kwartu]	_____	[padɐ'riɐ]	_____
[irɐpɛ'çivɛʃ]	_____	[sɛʃ'vaʒɐ]	_____	[kurɐ'sɐw]	_____	[ro'mɐ]	_____
[mu'ʎɛɾ]	_____	[mɐʃ]	_____	[opini'ɐw]	_____		

12. Lê e reescreve com grafia normal as seguintes frases:

1. [ɸ fe'miʃjɐ 'sɛtuʃ 'mɔɾɐ ɐʒ 'hiʒ'boɐ].

2. [i sɛ'ɲɔɾ 'sɛtuʃ trɐ'baʎɐ 'nũmɐ ɛ'pɾɛzɐ i ɐ 'dõnɐ 'ɛnɐ ɛ ɛ'pɾɔ'gadɐ nũ 'skɾi'tɔɾju].

3. [ɸ 'fiʎuʃ 'ɛdɛw 'toduʃ nɐ (ə)'ʃkɔʃɐ].

4. [i mi'gɛʃ (ə)'ʃtudɐ si'ɛsjeʃ mɛʃ ɐ su'fiɐ nɛw].

5. [ɛʃɐ 'gɔʃtɐ maɪʃ dɔ 'hi'gwɛʃ i ʒa 'faʃɐ i'gɛʃ frɛ'sɛʃ i ɐʃɔ'mɛw].

13. Lê e transcreve as seguintes palavras segundo os fonemas da API.

empresa _____	símbolo _____	cinto _____
um _____	estação _____	banco _____
sim _____	álbum _____	escola _____
âmbar _____	hífen _____	mulher _____
emprego _____	científico _____	também _____
filhos _____	estou _____	canto _____
ainda _____	azul _____	esposa _____
cinco _____	pinto _____	carro _____

Figura 40: Exercícios de transcrição fonética, MD1, p. 137.

Sulle modalità riguardanti la presentazione e l'esercitazione dei contenuti, il MD1 ha accordato molta attenzione alle regole di funzionamento del codice linguistico, trascurando la conoscenza delle convenzioni che governano l'uso linguistico nella lingua di studio. Gli esercizi sono assolutamente meccanici (*drills*), la struttura rimane

sempre la stessa e sono totalmente centrati sulla forma. La presentazione dei contenuti e le attività esercitative seguono una progressione graduale di difficoltà, che va dalle strutture più semplici alle più complesse. Le attività esercitative in questo materiale sono per lo più di:

- riempimento di spazi con elementi della grammatica o del vocabolario presentato;
- traduzione con l'applicazione delle regole grammaticali;
- domande e risposte di comprensione del testo;
- trasformazione da una struttura a un'altra struttura (ad esempio, trasformare le frasi dal presente al passato prossimo, o dalla forma affermativa alla forma interrogativa ecc.);
- correzione degli errori di grammatica di un paragrafo;
- composizione scritta a partire da alcuni vocabolari o frasi d'uso comune presentati in liste bilingui e aventi una funzione comunicativa (ad esempio, lamentarsi dell'attesa al ristorante).

▪ *I testi presentati*

In relazione ai testi presentati agli studenti, vediamo che le autrici non prendono in considerazione l'immensa varietà di testi autentici⁸⁷ attualmente disponibili, limitandosi a presentare testi verbali non-autentici, creati con l'obiettivo di illustrare le regole del funzionamento della lingua. Il libro in analisi privilegia, pertanto, il genere⁸⁸ testuale del dialogo scritto, costruito con pochi tratti dell'oralità (Bazzanella, 1994; Argondizzo, 1995), e non contempla al suo interno nessuna immagine e nessun testo audiovisivo autentico, cioè originariamente non prodotto a scopi didattici (Widdowson, 1991; Tomlinson, 1998a), o costruito tenendo conto delle modalità di interazione verbale, che documenti in maniera autentica lo spazio sociale e la cultura del paese di

⁸⁷ Seguendo Widdowson (1991: 113), consideriamo testo autentico una porzione di discorso genuino, cioè non prodotto originariamente a scopo didattico.

⁸⁸ I diversi generi testuali, secondo Marcuschi (2003b: 23), si riferiscono ai "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos propriedades funcionais, estilo e composição característica".

cui si studia la lingua. I dialoghi descrivono situazioni di uso della lingua spesso riconducibili al contesto universitario, come esemplificato nel brano seguente⁸⁹:

O Francisco *encontra* o José Carlos *num* café perto *da* Faculdade *de* Letras. Os dois estão sentados e *conversam sobre* a faculdade.

Francisco – Olá, José Carlos! Como está? Sou o professor *de* literatura africana.

José Carlos – Muito prazer, senhor professor! Estou bem, obrigado. E o senhor?

Francisco – Muito bem, obrigado. Então José Carlos, *quanto* tempo *fica em* Lisboa?

José Carlos – *Fico* 3 (três) anos, porque a minha bolsa *de* estudo só *dura* esse tempo.

Francisco – Visto que vamos *trabalhar* juntos, vamos *deixar de* lado o ‘senhor’. *Para* os amigos, eu sou o Chico!

José Carlos – Então, se assim é, eu sou o Zeca!

Chico – Muito prazer!

Zeca – Iguamente!

Considerata soprattutto la situazione di apprendimento del portoghese per la quale il materiale è stato creato, sarebbe stato più che auspicabile contemplare svariati testi autentici, verbali e non-verbali, che contribuiscono alla configurazione delle rappresentazioni del paese straniero e all’avvio di attività di comprensione e produzione orale e scritta, nelle quali gli apprendenti sviluppino i loro saperi e abilità attraverso uno sguardo critico della realtà (Antunes, 2007). Inoltre, la presenza dell’immagine nelle attività di lettura e di produzione orale, se adeguatamente selezionata e usata, può favorire una comprensione più rapida e generare un’interazione più distesa, rilassata e viva dell’apprendente con i propri colleghi e con il docente (Júdice, 2005b: 34).

- *Il portoghese brasiliano*

Per ciò che riguarda il Brasile, il manuale analizzato prende in considerazione le principali caratteristiche linguistiche del portoghese brasiliano rispetto a quello europeo, legate all’uso dei pronomi personali soggetto, delle perifrasi verbali, dei pronomi personali complemento e delle collocazioni pronominali.

⁸⁹ MD1, unità 2, testo A, p. 64, enfasi delle autrici.

Nelle schede di approfondimento grammaticale della prima unità le autrici esaminano i pronomi personali soggetto e fanno una considerazione rilevante relativa al pronome di 1^a persona plurale:

Nel linguaggio colloquiale non è insolito trovare, al posto di *nós*, sia nel portoghese europeo che in quello del Brasile, l'espressione *a gente*, con verbo coniugato alla 3^a persona singolare. Con *a gente*, a differenza de *nós*, il soggetto non può essere mai omissso (p. 51).

In Brasile, in effetti, vi è una crescente predilezione – soprattutto tra le fasce d'età più giovani (Omena, 1996) – per il pronome *a gente* per riferirsi alla 1^a persona plurale (*Amanhã a gente vai ao cinema*⁹⁰). Il pronome personale soggetto *nós* non è però scomparso nel vernacolo, anche se perde sempre più terreno in favore di *a gente*.

Nel paragrafo denominato “Il pronome *Vós* ‘Voi’ vs *Vocês*” le autrici sottolineano:

Il pronome di 2^a persona plurale *vós* ‘voi’ e la corrispondente forma verbale si possono considerare scomparsi dalla norma brasiliana. [...] Il pronome *vocês* che, pur essendo grammaticalmente una 3^a personal plurale, come dimostra la concordanza con verbi di 3^a persona plurale, in quanto plurale etimologico di *voce*, è pragmaticamente una 2^a persona e funziona come pronome di 2^a persona plurale (p. 52).

Riguardo al pronome *vós*, è alquanto interessante osservare che, sebbene le autrici riconoscano la tendenza ormai a sostituirlo con *vocês* anche nel portoghese europeo contemporaneo⁹¹, notando altresì che in “molti moderni manuali di insegnamento della lingua portoghese a stranieri, mirati specificamente ad un pubblico giovanile, viene semplicemente eliminato” (MD1, p. 5.), loro continuano ad utilizzarlo in tutte le coniugazioni verbali del MD1.

Marcos Bagno (2007: 133), nel commentare il quadro tradizionale di coniugazione verbale della lingua portoghese con le sue sei persone (*eu / tu / ele / nós / vós / eles*), scrive: “O paradigma verbal que ainda vem estampado nas gramáticas

⁹⁰ Esempio tratto dal MD1, p. 52.

⁹¹ Tuttavia, le autrici rilevano che nella “serie di pronomi complemento [...] il paradigma del *vós* continua a essere invece produttivo” nel portoghese europeo (p. 52).

normativas não corresponde a absolutamente *nenhum* dos muitos usos da língua (nem falados nem escritos; nem em Portugal e, muito menos ainda, no Brasil)”.

Nella sessione “La sfera dell’intimità: *Tu* ‘tu’ e *Vocês* ‘voi’” troviamo la seguente affermazione:

Nel portoghese del Brasile, il pronome soggetto *tu* e la rispettiva forma verbale di 2^a persona singolare sono invece praticamente scomparsi – tranne che negli stati dell’estremo sud e del *Nordeste* – e sono stati sostituiti dal pronome *você* e dalla 3^a persona verbale che sono divenuti quindi gli unici indicatori della sfera dell’intimità” (p. 55, enfasi nostra).

In seguito, esse aggiungono che la formula *o/a senhor/a* è utilizzata nella sfera della cortesia, dichiarando pertanto che il sistema allocutivo attuale del portoghese del Brasile è bipartito:

E AGORA EM PORTUGUÊS!

Nel portoghese del Brasile, il *você* ha sostituito il *tu* europeo come allocutivo di intimità, riservando la sfera della cortesia quasi esclusivamente all’uso della formula *o/a senhor/a*. Il sistema brasiliano attuale è dunque bipartito, come quello italiano:

	singolare	plurale
INTIMITÀ	<i>você</i> ‘tu’	<i>vocês</i> ‘voi’
CORTESIA	<i>o/a senhor/a</i> ‘Lei’	<i>os/as senhores/as</i> ‘Loro’ (<i>vocês</i> ‘voi’)

Il sistema allocutivo attuale del portoghese del Brasile

Figura 41: Il sistema allocutivo del portoghese brasiliano, MD1, p. 58.

Ancorché l’affermazione sul sistema allocutivo bipartito sia sostanzialmente corretta, occorre precisare che, oltre alle varietà principali in cui il *tu*, in effetti, è praticamente estinto ed il *você* è massicciamente utilizzato, vi sono alcune varietà

regionali – le quali non sono circoscritte alle regioni indicate nel MD1⁹² – in cui il *tu* è pienamente in vigore insieme al *você* (Bagno, 2009):

Nessas variedades ainda persiste uma sutil diferença entre o uso de *tu* e *você*: o pronome *tu* é usado preferencialmente na interlocução entre pessoas íntimas ou que ocupam lugar semelhante na hierarquia social (dois jovens, por exemplo), enquanto o *você* é empregado quando se fala com uma pessoa desconhecida e/ou mais velha, por exemplo. Mesmo assim, é comum, num mesmo diálogo, as pessoas se tratarem alternadamente por *tu* e *você*” (Bagno, 2009: 238-9).

Quindi, il *você*, a seconda della varietà regionale, può avere differenti gradazioni di intimità, benché sia perlopiù riconosciuto come una forma “neutra”⁹³, usata dai mezzi di comunicazione, dalle pubblicità ecc.

Inoltre, il MD1 oltre a trascurare fatti linguistici consolidati e assolutamente naturali nel portoghese brasiliano contemporaneo, quale la correlazione di *você* con le forme pronominali di 2^a persona come risultato della *riorganizzazione del quadro pronominale del portoghese in Brasile* (v. CAP. 1), sembra negarne l’esistenza: “da un punto di vista grammaticale, il pronome *você* non dà generalmente luogo a errori di concordanza verbale; i pronomi obliqui e i possessivi a cui si accompagna sono quelli di 3^a persona singolare [...]” (p, 57).

Nella scheda di approfondimento grammaticale dell’unità 2, riservata alle perifrasi verbali, le autrici segnalano una delle peculiarità più popolari tra il portoghese del Brasile e quello del Portogallo: “In generale nella norma portoghese europea sono più usate le perifrasi con ‘verbo + a + verbo all’infinito’, mentre in quella brasiliana sono più usate quelle con ‘verbo + gerundio’” (p. 78). Così, se in Portogallo si dice “*Estou a trabalhar na oficina do meu pai*”, in Brasile si dovrebbe dire “*Estou trabalhando na oficina do meu pai*”.

⁹² Come menzionato nel CAP. 1, l’uso del *tu* in Brasile è frequente, per esempio, nel Pará e nell’Amapá (regione Nord), nel Maranhão (regione Nord-est), a Santa Catarina e nel Rio Grande do Sul (regione Sud) ed è impiegato, tra le altre, anche in alcune comunità linguistiche di Rio de Janeiro (regione Sud-est) e di Brasília (regione Cento-ovest), tra altre (Bagno, 2009, 2011b).

⁹³ Facendo una considerazione sull’impiego del pronome *você* nella scala gerarchica sociale lungo il tempo, Bagno (2009: 238) scrive che tale pronome è ormai utilizzato in Brasile nei rapporti tra uguali e non solo: “Na verdade, no Brasil, no último meio século, *você* passou a ser empregado nas relações pais/filhos, alunos/professores, funcionários/chefes etc., à medida que nossa sociedade foi se democratizando e as marcas de hierarquias sociais foram afrouxando e se tornando menos formais [...]”.

Nell'unità 4, invece, troviamo approfondimenti grammaticali sui pronomi personali complemento dove, a proposito dei pronomi tonici, le autrici scrivono:

Nella norma brasiliana, a causa della scomparsa dalla lingua del pronome personale soggetto tu, non si usa la corrispondente forma tonica *ti* e conseguentemente neanche *contigo*. Le forme *connosco* e *convosco*, pur se presenti nella lingua, sono poco utilizzate, in quanto proprie del registro colto; ad esse sono preferite le forme analitiche: *com você* 'con te', *com a gente* 'con noi' e *com vocês* 'con voi' (p. 128).

Come premessa, è bene ricordare che il *tu*, come abbiamo visto, non è scomparso in Brasile. Ne consegue quindi che, nelle varietà regionali in cui occorre l'uso di tale pronome, se magari è più difficile incontrare la forma tonica *ti*, non è così per quanto riguarda *contigo*. D'altra parte, nel portoghese brasiliano il pronome obliquo *nos* preceduto dalla preposizione *com* non dà origine alla forma *connosco* come indicato (corrispondente al portoghese europeo), bensì a *conosco*, con una sola "n". Come riferito, il pronome tonico *conosco* – così come il *nos* (senza la preposizione) – è impiegato nel portoghese brasiliano solo nel parlato più sorvegliato. Ed invece *convosco*, contrariamente a quanto affermato, è totalmente in disuso in Brasile, come, del resto, tutte le sue forme pronominali correlate (*vos*, *vós*).

Quanto ai pronomi atoni, detti anche clitici, in seguito alla presentazione delle loro forme contratte nel portoghese europeo (*mo*, *ma*, *mos*, *mas* / *to*, *ta*, *tos*, *tas* / *lho*, *lha*, *lhos*, *lhas*, ecc.), del tutto bandite in Brasile, troviamo la seguente osservazione:

Nella norma brasiliana queste forme contratte non sono utilizzate, neanche nella lingua letteraria. Il motivo è da ricercarsi nel fatto che nella lingua corrente e colloquiale i pronomi clitici non sono in genere utilizzati, preferendo l'impiego di forme sostitutive, come i corrispondenti pronomi tonici ('Eu vi *ele* ontem' / 'Io l'*ho* visto ieri'), dimostrativi ('Eu faço *isso* amanhã' / 'Io *lo* faccio domani') oppure la semplice forma zero, ossia la non presenza di nessun elemento ('Você já pagou a conta? Já. Eu [-] paguei ontem' / 'Hai già pagato il conto? Sì. L'*ho* pagato ieri') (p. 130).

Occorre rilevare, innanzitutto, che sarebbe stato più adeguato specificare che le forme sostitutive dei pronomi atoni alle quali si fa riferimento per il portoghese brasiliano sono quelle anaforiche usate per riprendere un oggetto diretto di 3ª persona. Il modo impreciso in cui il MD1 tratta tale argomento lascia spazio all'idea inesatta che

tutti i pronomi atoni non siano, in genere, utilizzati nel portoghese brasiliano. Sono invece soltanto i clitici di 3^a persona impiegati come oggetto diretto – *o, a, os, as* – quelli praticamente estinti nella modalità parlata spontanea (oltre al *vos*, come abbiamo visto, già del tutto scomparso in Brasile⁹⁴).

Comunque, tale manuale – diversamente da altri materiali didattici e grammatiche di portoghese come lingua straniera – presenta interessanti considerazioni concernenti le forme sostitutive dei pronomi atoni nel portoghese brasiliano. Oltre alle *strategie di pronominalizzazione* trattate in precedenza (v. CAP. 1), si vede anche che il MD1 propone il pronome dimostrativo neutro *isso* come una possibile forma di sostituzione dei clitici. Le ricerche dimostrano tuttavia che la realizzazione del dimostrativo neutro come oggetto diretto anaforico nel portoghese brasiliano non è tra le strategie più impiegate, cedendo il posto ormai al privilegiato uso dell'oggetto nullo (Duarte, 1986). Inoltre, quando viene impiegato, il dimostrativo anaforico *isso* serve soprattutto a riprendere un'intera proposizione.

Infine, nella pagina 133 del MD1, troviamo la seguente osservazione riguardo la posizione dei pronomi clitici nella frase:

La norma brasiliana differisce non poco da quella europea quanto a collocazione dei pronomi clitici, dominando, molto similmente all'italiano, la collocazione preverbale (proclitica) su quella enclitica (*Me chamo Paulo / Mi chiamo Paulo; A Graça lhe contou da nossa viagem / Graça gli ha raccontato del nostro viaggio*). La mesoclisi è praticamente inesistente”.

Nonostante tutta la tradizione purista sui modelli linguistici importati dal Portogallo, esiste soltanto una regola di collocazione pronominale nel portoghese brasiliano contemporaneo: i pronomi atoni vanno collocati prima del verbo principale. In tal modo, sebbene ciò sia tassativamente vietato dalle grammatiche normative (Bechara, 2001), i brasiliani iniziano spontaneamente una frase con i clitici, come ben evidenziato nell'esempio del MD1, mentre la mesoclisi, a sua volta, non è praticamente utilizzata.

In riferimento al Brasile, quindi, il presente manuale espone le caratteristiche morfosintattiche più significative che distinguono questa varietà di portoghese rispetto a

⁹⁴ Tranne che in certi contesti religiosi.

quella europea, tralasciando, allo stesso tempo, fenomeni linguistici fondamentali dell'autentica realtà linguistica nazionale. Il MD1, inoltre, non contempla in nessun momento gli aspetti fonologici e lessicali della lingua utilizzata in Brasile, né tanto meno i suoi aspetti culturali.

Così, da un'analisi complessiva del MD1, si può constatare che la sua metodologia è incentrata sul docente e riguarda il *che cosa* anziché il *come* insegnare, l'unico obiettivo è quello di far raggiungere allo studente l'accuratezza formale nella produzione linguistica. La pratica esercitativa consiste in attività di fissazione e di manipolazione di modelli strutturali autonomi soprattutto sul piano della forma. L'importanza accordata alla competenza linguistica degli studenti è completamente slegata dalle dimensioni socioculturali, senza alcuna attenzione alle specificità culturali e pragmatiche della comunità di cui si studia la lingua.

Come manuale di lingua, tale materiale è limitato sia nella presentazione delle variazioni linguistiche (diatopiche, diamesiche, diafasiche, diastratiche), sia nella tipologia di esercizi. Si osserva, inoltre, che l'uso della lingua italiana per la presentazione e spiegazione degli aspetti linguistici del portoghese sottolinea che l'attenzione dello studente è indirizzata particolarmente alla conoscenza grammaticale anziché alla competenza comunicativa, cioè alla conoscenza del reale o del mondo, delle norme di testualizzazione e delle norme sociali di uso della lingua (Antunes, 2007). Pertanto, benché il MD1 rappresenti un utile strumento per la consultazione grammaticale, offrendo preziose analisi contrastive tra il portoghese e l'italiano, esso mostra un totale sfasamento rispetto agli orientamenti didattici più recenti per l'apprendimento delle lingue.

3.3.2. *Analisi del MD2*

- *Dimensione e aspetti grafici*

Il secondo volume del manuale *E agora em Português!*, con 208 pagine, ha le stesse caratteristiche grafiche del primo volume, distinguendosi soltanto per il colore verde. La copertina ha sei fotografie colorate che richiamano i paesaggi dei paesi

lusofoni mentre, nella quarta di copertina, sono riportati cinque dei disegni che illustrano i testi iniziali di ogni unità, accompagnati da un testo bilingue di presentazione dell'opera.

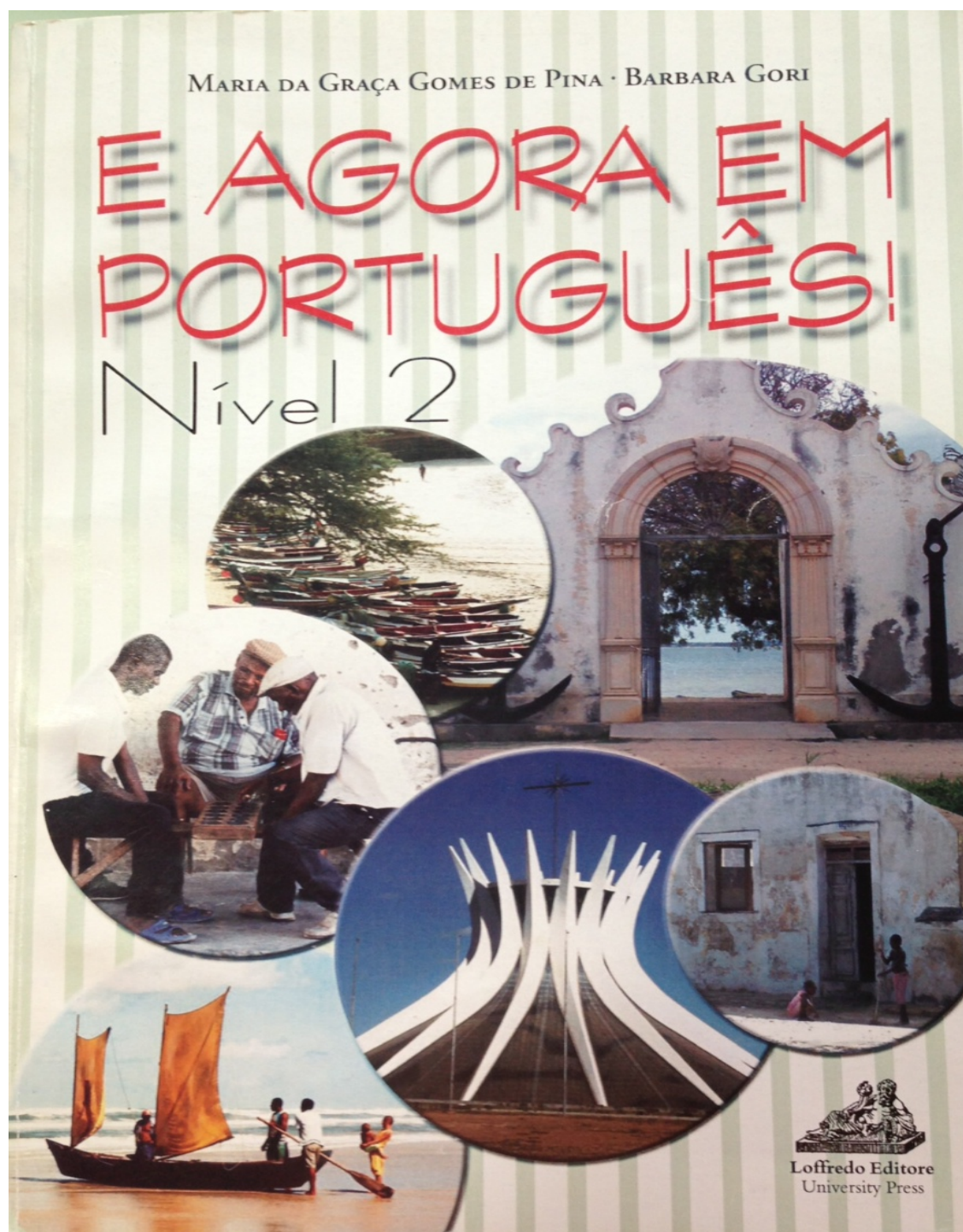


Figura 42: Copertina di fronte, MD2.

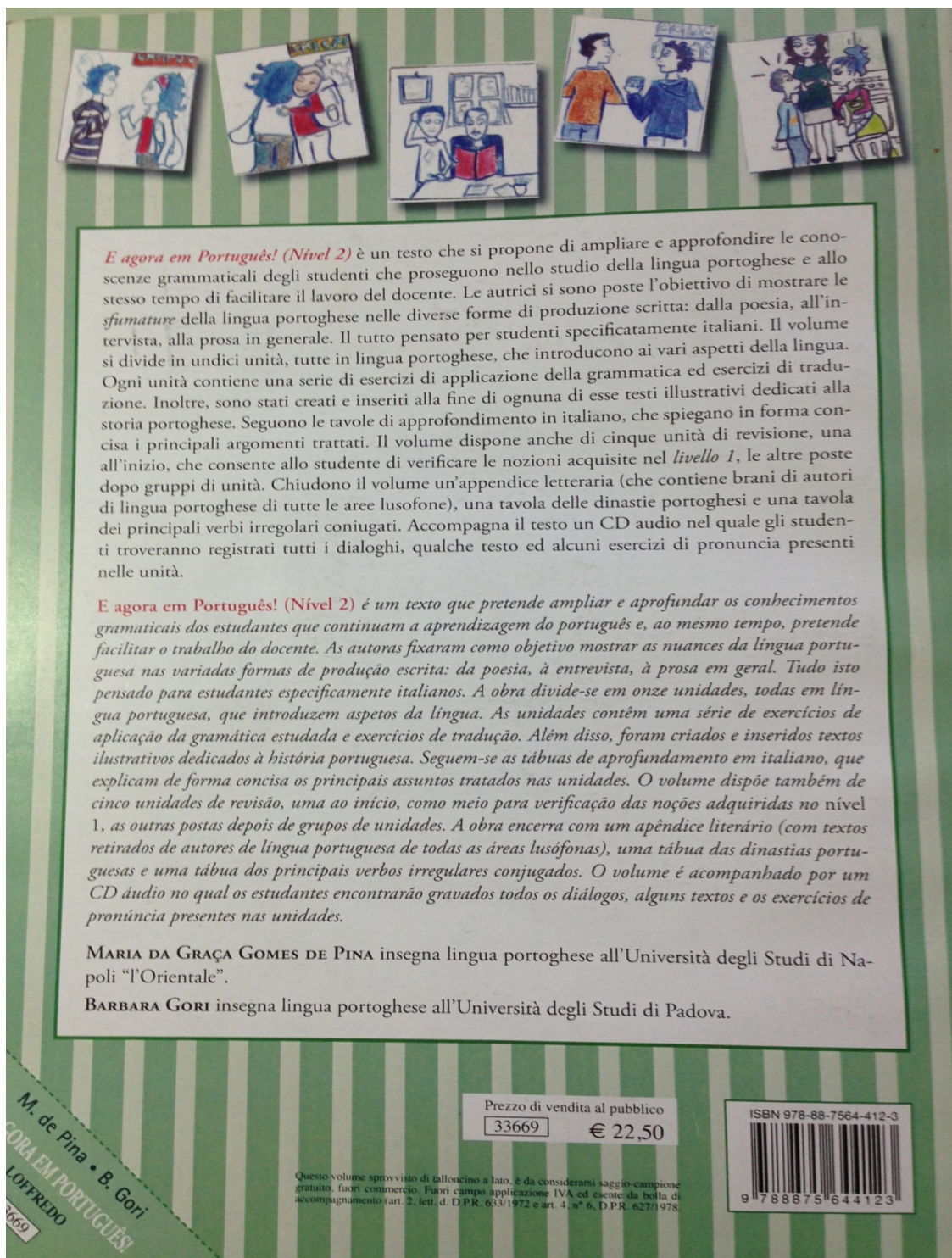


Figura 43: Quarta di copertina, MD2.

- *Presentazione del volume*

Nella premessa le autrici rendono esplicito che il volume è pensato appositamente per studenti italiani e ha l'obiettivo di "ampliare e approfondire le conoscenze grammaticali degli studenti che proseguono nello studio della lingua portoghese e allo stesso tempo facilitare il lavoro del docente". Viene inoltre specificato che l'opera privilegia "diverse forme di produzione scritta: dalla poesia all'intervista, alla prosa in generale" con l'intento di "mostrare le *sfumature* della lingua portoghese". Le autrici sottolineano anche, come già sottinteso dalle immagini di copertina, un'attenzione verso le varietà di questo idioma.

- *Struttura dell'opera*

Il MD2 si divide in undici unità che, nelle parole delle autrici,:

[...] introducono aspetti della lingua, sia con l'uso di testi in forma dialogica, sia con brani tratti da opere di autori noti nel panorama letterario lusofono. Le unità contengono una serie di esercizi di applicazione della grammatica studiata ed esercizi di traduzione. Inoltre, sono stati creati e inseriti alla fine di ogni unità testi illustrativi alla storia portoghese. Seguono le tavole di approfondimento in italiano, che spiegano in forma concisa i principali argomenti trattati nelle unità. La loro funzione è quella di dare una pronta risposta ai dubbi che di volta in volta si possono presentare" (p. 5).

Come si può notare, la struttura delle unità è cambiata di poco in confronto a quella del MD1. Le unità del MD2, fondate su un sillabo formale, iniziano con testi creati dalle autrici, seguiti rigorosamente da spiegazioni degli aspetti grammaticali, con larghissimo uso delle tavole di coniugazioni verbali in tutte le unità, da esercizi, da una pagina in bianco riservata alle annotazioni degli studenti e da schede di approfondimento grammaticale.

UNIDADE 4

PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO SIMPLES: VERBOS AUXILIARES

	Ser	Estar	Ter	Haver
<i>eu</i>	fora	estivera	tivera	—
<i>tu</i>	foras	estiveras	tiveras	—
<i>ele; ela; você</i>	fora	estivera	tivera	houvera
<i>nós</i>	fôramos	estivéramos	tivéramos	—
<i>vós</i>	fôreis	estivéreis	tivéreis	—
<i>eles; elas; vocês</i>	foram	estiveram	tiveram	—

VERBOS REGULARES

	-ar	-er	-ir
<i>eu</i>	falara	comera	abrirá
<i>tu</i>	falaras	comeras	abriras
<i>ele; ela; você</i>	falara	comera	abrirá
<i>nós</i>	faláramos	comêramos	abriráramos
<i>vós</i>	faláreis	comêreis	abriréreis
<i>eles; elas; vocês</i>	falaram	comeram	abriram

VERBOS IRREGULARES

-ar/er

	Dar	Ver	Ler	Saber	Querer
<i>eu</i>	dera	vira	lera	soubera	quisera
<i>tu</i>	deras	viras	leras	souberas	quiseras
<i>ele; ela; você</i>	dera	vira	lera	soubera	quisera
<i>nós</i>	déramos	víramos	lêramos	soubéramos	quiséramos
<i>vós</i>	déreis	víreis	lêreis	soubéreis	quiséreis
<i>eles; elas; vocês</i>	deram	viram	leram	souberam	quiseram

-er

	Dizer	Fazer	Trazer	Podar	Pôr
<i>eu</i>	dissera	fizera	trouxera	pudera	pusera
<i>tu</i>	disseras	fizeras	trouxeras	puderas	puseras
<i>ele; ela; você</i>	dissera	fizera	trouxera	pudera	pusera
<i>nós</i>	disséramos	fizéramos	trouxéramos	pudéramos	puséramos
<i>vós</i>	disséreis	fizéreis	trouxéreis	pudéreis	puséreis
<i>eles; elas; vocês</i>	disseram	fizeram	trouxeram	puderam	puseram

Figura 44: Tavole di coniugazioni verbali, MD2, p. 33.

Il MD2 dispone di 13 schede di approfondimento grammaticale scritte in italiano e presentate in pagine di colore verde, nonché di 5 unità di revisione con le chiavi di soluzione. Infine, nell'ultima parte del volume vi è un'appendice letteraria con brani di autori di lingua portoghese degli otto paesi appartenenti alla CPLP, una tavola di tutti i re del Portogallo dall'anno 1143 al 1990, una tavola di verbi coniugati e la sessione "A minha agenda".

Nel MD2 la lingua è concepita come un sistema basato su regole di funzionamento e l'obiettivo di apprendimento è il raggiungimento della correttezza formale per mezzo del dominio della morfologia, della sintassi, del lessico e, per ultimo, della fonologia. Le attività proposte sono costituite da esercizi ripetitivi di applicazione deduttiva delle regole grammaticali. Similmente al MD1, la pratica esercitativa è incentrata soprattutto sulle seguenti attività:

- riempimento di spazi con elementi della grammatica o del vocabolario presentato;
- traduzione di un elenco di proposizioni isolate (attività presente in tutte le unità);
- trasformazione di enunciati dal discorso diretto all'indiretto e viceversa;
- riassunto di testi;
- ricerca del significato di alcune espressioni sul dizionario;
- ricerca dei sinonimi di alcune espressioni sul dizionario;
- composizione scritta.

▪ *I testi presentati*

Diversamente dal primo volume, troviamo numerosi testi scritti di tipi⁹⁵ e generi diversi, tra cui dialoghi, testi giornalistici, romanzi, cronache e poesie – quasi tutti adattati – scritti da celebre autori originari di differenti paesi della comunità lusofona, come José Saramago, Pepetela, Mia Couto, Luandino Vieira, Carlos Drummond de Andrade ecc. Ogni unità è composta anche da un testo creato dalle autrici (“Textos para Aprender”) sugli avvenimenti storici del Portogallo e a partire dal quale viene chiesto agli studenti di fare un riassunto. Per ciò che riguarda le immagini, ancora una volta, oltre alle fotografie della copertina, il manuale non presenta nessuna immagine autentica.

⁹⁵ D'accordo con Marcuschi (2003: 23), il tipo testuale è “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. In generale i tipi “abrangem categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”.

Resume o texto.

Em 1521, por morte de D. Manuel I, subiu ao trono D. João III.

Embora da Índia chegassem as especiarias (pimenta, canela e cravinho) tão apreciadas na Europa, e se fizessem sentir as riquezas ganhas devido aos Descobrimentos (ouro, prata, pedras preciosas, plantas, animais exóticos, escravos), vivia-se um período de crise, porque as más colheitas tinham dado origem a um novo surto de fome e de epidemias. Era o pior momento desde o surto de peste e de fome de 1478, que havia causado muitas vítimas.

As terras que os portugueses conquistaram no norte de África foram sendo abandonadas, pois o Brasil se tornara a aposta do reino português, dado o número crescente de riquezas que de ano para ano mostrava possuir.

Em 1568, com apenas 14 anos, subiu ao trono D. Sebastião que retomou a conquista do norte de África. Por essa altura (1572) foram publicados *Os Lusíadas* de Luís de Camões, que eram um elogio, um hino, aos Descobrimentos.

Na campanha para a conquista de Alcácer Quibir morre D. Sebastião, sem deixar sucessor. Na falta de sucessor direto, Filipe II de Espanha invade Portugal e, em 1580, nas cortes de Tomar, faz-se aclamar Filipe I de Portugal. Sucederam-lhe Filipe II e depois Filipe III. Até 1640, Portugal vive como uma província de Espanha.

Em 1634 houve revoltas no Porto, depois em Chaves, Guimarães, Vila Real, Serpa, Moura, etc. O descontentamento popular era cada vez maior. No dia 1º de dezembro de 1640, D. João, duque de Bragança, com a ajuda de um grupo de fidalgos, prende a governadora espanhola e faz-se aclamar rei: D. João IV de Portugal.

A guerra que se seguiu, conhecida como guerra da Restauração, foi ganha pelos portugueses.

Figura 45: Attività di riassunto degli avvenimenti storici di Portogallo, MD2, p. 33.

I dialoghi ed alcuni altri testi sono registrati nel CD audio, in cui si trovano anche degli esercizi di pronuncia presenti nelle unità. In tali esercizi viene chiesto agli studenti di sentire l'audio e riempire gli spazi in bianco negli enunciati, distinguere i suoni delle varie parole (per esempio, tra *caça* e *casa*, *maçã* e *massa* ecc.) e trascrivere dei brani orali.

- *Il portoghese brasiliano*

Per quanto concerne il Brasile, si registra nel MD2 la presenza di un personaggio brasiliano in alcuni dialoghi creati dalle autrici. Si tratta di una ragazza chiamata Magna, *mineira* ma che viene da Brasília e che va in Portogallo a passare un periodo dalla sua amica portoghese, chiamata Cláudia⁹⁶. Vediamo il dialogo in cui Cláudia ed il suo amico Zeca vanno all'aeroporto a prendere Magna che arriva dal Brasile:

Texto A

No aeroporto de Lisboa...

Cláudia – Olha, é a Magna!
Zeca – Qual? Aquela ali com a jaqueta vermelha?
Cláudia – Não, a outra que está atrás dessa.
Magna – Oi! Que bom lhe ver! Puxa vida, pensava que nunca mais ia sair ali de dentro!
Cláudia – A esperança é a última a **morrer**! Que saudades tuas! Magna, este é o Zeca. Teve a gentileza de vir comigo ao aeroporto.
Zeca – Olá. Tudo bem?
Magna – Tudo! Eu sou a Magna. Como é que a gente faz para sair daqui?
Cláudia – Para **evitarmos** toda esta balbúrdia, é melhor **irmos** às partidas, porque nas chegadas a fila para o táxi já deve estar muito comprida. Mas conta-me tudo da tua viagem. Como correu?
Zeca – Deixa-me ajudar-te com as malas.
Magna – Muito obrigada, viu? Cláudia, você sabe que eu parti ontem do Recife com atraso, né, e tive que fazer conexão no Porto. Fica muito cara uma passagem direta para Lisboa.
Cláudia – Hum... É verdade. Na época alta os preços são caríssimos.
Magna – É, e para **comprar** essa passagem, eu tive que fazer uma economia enorme. Mas na verdade, a viagem correu bem, só que demorou demais.
Zeca – Está ali um táxi disponível. Vou apanhá-lo antes que alguém nos passe à frente.
Cláudia – Obrigada Zeca.
Magna – Nossa que gato! Onde que você o encontrou, hein?
Cláudia – Deixa-te de coisas. O Zeca é só um amigo que estuda na faculdade. Está a fazer mestrado com o prof. de Literaturas Africanas.
Magna – Ah! Pensei que... Bom, deixa para lá.




Figura 46: Testo con un personaggio brasiliano, MD2, p. 20.

⁹⁶ Queste informazioni sono passate in un dialogo precedente in cui Cláudia incontra il suo amico Zeca e dice: “Cláudia – Não gostarias de vir comigo ao aeroporto? / Zeca – O que vais fazer lá? / Cláudia – Olha, hoje chega uma amiga minha. / Zeca – Como ela se chama? / Cláudia – Chama-se Magna. Ela é mineira, mas vem de Brasília. Vai ficar um mês na minha casa” (MD2, p. 11).

Dal punto di vista linguistico, si nota particolarmente che i portoghesi Cláudia e Zeca usano il pronome *tu*, mentre la brasiliana Magna usa il pronome *você*. Di conseguenza, Magna usa il pronome atono *lhe* per riferirsi a *você* (all'interlocutore Cláudia) nell'enunciato "Oi! Que bom *lhe* ver!". Tuttavia, come già indicato in precedenza, *você* ha un uso più diffuso nel portoghese brasiliano in correlazione con il pronome atono *te* (forma ristretta al pronome soggetto *tu*, secondo la norma standard). L'uso del *lhe*, invece, ha caratteristiche regionali ed è più frequente nel Nordest brasiliano, come a Bahia e nel Ceará, per esempio, ed è invece estremamente raro a São Paulo e a Minas Gerais⁹⁷ (Bagno, 2009: 223). Vediamo, però, che le autrici scelgono di contemplare l'uso del *lhe* nella funzione di oggetto diretto – anche se nella tradizione normativa il *lhe* potrebbe essere utilizzato soltanto nella funzione di oggetto indiretto –, piuttosto che il *te*, maggiormente impiegato in questi casi, per non dare vita a quello che i puristi definiscono spregiativamente come *mistura de tratamento*.

Sempre riguardo al pronome atono, troviamo nello stesso dialogo l'uso della forma anaforica dell'oggetto diretto di 3^a persona singolare, ossia il pronome *o* per riferirsi a *ele*, il Zeca: "Nossa que gato! Onde que você *o* encontrou, hein?". Come già menzionato precedentemente – e, del resto, segnalato in modo generico anche dalle stesse autrici nel MD1 – i clitici *o*, *a*, *os*, *as* sono praticamente scomparsi dal portoghese brasiliano e si osserva un loro uso ristretto solo in testi scritti più sorvegliati o nel parlato formale. In tal modo, vista la situazione comunicativa, l'uso del pronome *o* da parte del personaggio brasiliano rende il suo discorso artificiale e non offre un ritratto fededeigno della concreta varietà linguistica cui afferisce. Da ciò risulta evidente che, nonostante i fondamentali contributi delle ricerche sociolinguistiche, il presente manuale privilegia le prescrizioni della grammatica normativa a discapito della lingua effettivamente usata dai brasiliani.

D'altra parte, troviamo spesso negli enunciati di Magna espressioni tipicamente brasiliane, come *gato* – per riferirsi ad un ragazzo o uomo molto attraente – e tratti caratteristici del discorso orale, quali *hein?*, *viu?* (Onde você *o* encontrou, *hein?*; Muito obrigada, *viu?*), utilizzati come strumenti espressivi per dare enfasi all'enunciato.

⁹⁷ Regione, tra l'altro, del personaggio brasiliano del dialogo.

L'utilizzo di questi strumenti linguistici piuttosto ricorrente tra i parlanti brasiliani fa sì che gli enunciati assumano un tono linguistico prossimo all'oralità e danno più verosimiglianza al personaggio. Occorre anche rilevare che la voce di Magna è registrata da una brasiliana, mostrando così le differenze fonetiche tra il portoghese del Brasile e quello del Portogallo.

Nell'appendice letteraria, le autrici propongono i seguenti testi di autori brasiliani:

- “Soneto de felicidade” di Vinícius de Moraes;
- “Ernesto de Tal” di Machado de Assis;
- “Edmundo, o céptico” di Cecília Meireles;
- “Chapeuzinho Vermelho” di Millôr Fernandes.

Il MD2, tuttavia, non dichiara esplicitamente alcun fine nella presentazione di questi testi nell'appendice letteraria. Esso dà prevalente rilievo alla lingua scritta, che spesso si identifica con quella della poesia, come è possibile vedere anche dall'esercizio in cui è chiesto agli studenti di ascoltare il poema “Verbos” di Carlos Drummond di Andrade, registrato con la pronuncia brasiliana, e di riempire gli spazi vuoti del testo scritto.

La dimensione culturale non è presa in considerazione nella quasi totalità dei testi che vengono utilizzati per lo sviluppo della competenza linguistica, in senso stretto, degli studenti. La mancata selezione di testi che avvicinino l'apprendente alle diverse realtà sociopragmatiche dell'uso della lingua, non tenendo conto delle gradazioni di complessità delle strutture, può non stimolare, oltre che scoraggiare, l'apprendente nel processo di apprendimento del portoghese come lingua straniera.

L'obiettivo metodologico del MD2, pertanto, è quello di trasmettere una conoscenza della lingua attraverso l'accesso a testi letterari e regole della grammatica normativa, con metodi estremamente formali e tradizionalisti di insegnamento del portoghese. Se, infatti, da un lato esso favorisce il dominio della forma scritta attraverso attività di lettura e di produzione di testi, dall'altro, però, non sviluppa le competenze necessarie alla comunicazione orale, in quanto non riflette in modo soddisfacente gli autentici usi della lingua (Antunes, 2007). L'attenzione quasi esclusiva al sistema

grammaticale non può coinvolgere l'apprendente in alcuna riflessione sulle diversità culturali fra l'Italia e i diversi paesi lusofoni, in particolare le diversità culturali che emergono attraverso il discorso. E ciò si discosta significativamente dagli orientamenti pedagogici attuali.

3.4. Commenti finali

L'opera *E agora em português!* volumi 1 e 2, prodotta in Italia e destinata specificamente all'uso in ambito universitario, riflette una concezione tradizionale dello studio linguistico, in cui il discente dovrebbe memorizzare le regole e gli esempi con il proposito di dominare la fonetica, la morfologia e la sintassi. Questo modello tradizionale di insegnamento/apprendimento si rifà ad una concezione fonologica e direttiva delle lezioni di lingua: non vengono cioè adeguatamente incoraggiate l'interazione e la collaborazione degli apprendenti fra di loro. L'insegnamento/apprendimento è attento soprattutto agli aspetti formali, basato su schemi classici e poco adeguato allo sviluppo delle specifiche competenze del parlato.

Se, da un lato, è quindi possibile affermare che, consapevole delle regole grammaticali coinvolte nelle sue produzioni, l'apprendente è destinato a diventare un utente più autonomo della lingua – nella misura in cui dispone di un insieme di risorse che gli permetterà di mettere a frutto la sua creatività comunicativa –, dall'altro, invece, la mancanza di repertori linguistici contestualizzati, di stimoli alla costruzione del sapere sulla realtà socioculturale del paese straniero, nonché di un obiettivo educativo che promuova la presa di coscienza delle differenti alternative di uso e della variazione linguistica, significa in fondo considerare quello stesso apprendente come un mero “ricettore” cui compete “archiviare” prototipi linguistici (Antunes, 2007).

Sebbene non siano gli unici materiali utilizzati nei corsi universitari, questa opera, visti gli obiettivi e le caratteristiche della situazione di insegnamento per la quale è stata elaborata, contribuisce indubbiamente a disegnare lo scenario del portoghese nelle università italiane, evidenziando le tendenze pedagogico-didattiche attuate. In particolare, riserva poca attenzione al portoghese brasiliano, presentato per accenni ed esposto a volte in modo incoerente nei due diversi volumi, malgrado l'attuale interesse

internazionale verso il Brasile. Del resto, le critiche mosse a questi due volumi di *E agora em Português!* riprendono in parte le ragioni stesse della crisi del sistema tradizionale di insegnamento del portoghese, forse non solo in Italia, spingendo pertanto a ripensarlo in un'ottica nuova. Afferma la linguista brasiliana Irandé Antunes (2007: 43) in proposito:

O problema central dos cursos de línguas – materna e estrangeiras – então, está longe de ser *não ensinar gramática*. É, antes, *não ensinar apenas gramática*; e, muito mais, *é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical*. Portanto, não se está propondo *menos*. Pelo contrário, se está pretendendo *muito mais* (enfasi dell'autrice).

L'apprendente non deve essere più soltanto "istruito" in un contesto di apprendimento formale, bensì è necessario che egli partecipi attivamente e in modo consapevole all'elaborazione di ogni atto di insegnamento. E questo è possibile farlo creando situazioni in cui l'apprendente possa esplorare e scoprire nuove conoscenze e sviluppare autonomamente le sue abilità di apprendimento (Edge & Wharton, 1998; Tomlinson, 1998b). La sfida che si impone, dunque, è quella di integrare i materiali didattici adottati e di costruire percorsi di formazione paralleli all'insegnamento tradizionale, che sfruttino le opportunità e le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. Di questo ci occuperemo nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 4

Proposta di integrazione didattica: la pratica del teletandem

Di fronte alle necessità comunicative dell'apprendente e alle carenze evidenziate soprattutto nell'insegnamento del portoghese brasiliano nelle università italiane, emerge che le lezioni frontali da sole non rispondono più alle esigenze degli studenti, ma hanno bisogno di essere ripensate e riprogrammate. Concetti quali globalizzazione, tecnologie e comunicazione sono fondamentali nell'apprendimento dell'uso linguistico, nel contatto con altri popoli e nello scambio culturale. Non si ritiene, ovviamente, che il contatto diretto in aula non debba essere abbandonato, ma che possa essere integrato e arricchito dalla telecollaborazione, dalle opportunità fornite dai computer e dalle connessioni Internet (Nobili, 2006). Le TIC – Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione – aprono un nuovo ventaglio di opportunità da cogliere nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue proprio per le loro capacità di mettere in contatto diretto l'apprendente con la lingua e la cultura straniera.

In tale prospettiva, si introduce il progetto teletandem, una forma di apprendimento collaborativo che mira a sviluppare l'autonomia dei discenti, come proposta di *percorso formativo parallelo* alle lezioni tradizionali e finalizzato al potenziamento dell'apprendimento della lingua e della cultura brasiliana in Italia. Il *Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti*⁹⁸ ha trasferito la filosofia e i principi dell'apprendimento delle lingue straniere in *tandem* (Brammerts, 2003) per il mezzo virtuale.

In questo capitolo rifletteremo innanzitutto sui cambiamenti determinati dall'utilizzo delle tecnologie informatiche nel campo dell'insegnamento linguistico riguardanti i modi di comunicare e di apprendere generati dalle nuove risorse didattiche, e il nuovo ruolo dell'insegnante. Illustreremo quindi il progetto teletandem e ci soffermeremo infine sulla presentazione dei risultati della pratica sperimentale di teletandem all'Università di Bologna attraverso l'esame delle azioni e reazioni degli studenti.

⁹⁸ Visitare il sito <www.teletandembrasil.org>.

4.1. Tecnologie informatiche e apprendimento: Skype

Le TIC offrono nuove possibilità e orizzonti all'area pedagogica e, in particolare, alla pedagogia dell'insegnamento delle lingue straniere. In passato, l'insegnamento della lingua era rivolto alla possibilità futura di incontrare uno straniero, di viaggiare in un altro paese, o all'opportunità di incontri interlinguistici e interculturali in ambiente di lavoro (Holmes & O'Neill, 2012). Al giorno d'oggi, la lingua straniera è di norma utilizzata per un uso immediato, per accedere a Internet e a contatti interpersonali attraverso la messaggistica istantanea tramite telefoni cellulari, iPad, tablet e computer sempre più diffusi e a prezzi accessibili. Le TIC pongono quindi nuove sfide per l'insegnante e per gli studenti; si parla attualmente di "apprendimento ubiquo" – ovunque, in qualsiasi momento e con qualsiasi dispositivo (Jones & Jo, 2004; Yang, 2006).

Tra gli applicativi di messaggistica istantanea più diffusi, *Skype* si colloca quale potente strumento di comunicazione online che permette ai docenti di promuovere spazi per gli incontri interculturali in lingua straniera. Il successo di questo applicativo è legato alla sua semplicità e facilità di utilizzo anche da parte di studenti principianti e di coloro che hanno poca dimestichezza con le nuove tecnologie. Presentato per la prima volta nel 2003⁹⁹ in Estonia dai suoi creatori Niklas Zennström e Janus Friis, Skype è un programma per le conversazioni, in diretta, attraverso Internet; permette anche di conversare utilizzando la tastiera (chat) e inviare/ricevere file. Con esso è possibile conversare gratuitamente e in tempo reale con un'altra persona in qualsiasi parte del mondo che abbia accesso a Internet e Skype installato. È possibile conversare anche in videochiamate con un massimo di 10 persone contemporaneamente (servizio a pagamento).

Skype permette di lavorare senza richiedere alcuna configurazione aggiuntiva. Possiede inoltre un elenco dei contatti utile per gestire l'elenco degli amici e permette ricerche secondo vari parametri: paese, sesso, città ecc.:

⁹⁹ Per un grafico informativo sulla storia di Skype visita <<http://www.geekosystem.com/skype-history-infographic/>>.



Figura 47: Ricerca per utenti di Skype.

Offre altre funzioni, tra cui il controllo della *privacy*, il blocco durante la conversazione e la segreteria telefonica (servizio a pagamento). A queste si aggiunge il servizio che permette, attraverso l'acquisto di crediti, di effettuare chiamate dal computer a qualsiasi telefono nel mondo (fisso o mobile) con tariffe vantaggiose. C'è anche il servizio che fornisce un numero di rete fissa, dietro pagamento di una quota, in modo da poter ricevere attraverso Skype chiamate da telefoni comuni. Le chiamate da computer a computer sono gratuite.

Tre aspetti caratterizzano Skype come strumento di comunicazione:

1. *Interazione di almeno due persone*: l'applicativo richiede l'interazione di almeno due persone, consentendo eventualmente ad altri di partecipare;

2. *Multimodalità*: l'applicativo offre una comunicazione a carattere multimodale. Skype infatti porta con sé un *continuum modale*, dall'uso della scrittura con la chat, che ricorda l'utilizzo asincrono della e-mail, passa attraverso l'uso del parlato, come nella comunicazione telefonica, all'uso dell'immagine via webcam¹⁰⁰. La fine di questo *continuum* è l'uso di tutte queste risorse orchestrate insieme, e si avvicina molto alla comunicazione faccia a faccia, sebbene distinta da quest'ultima, poiché l'immagine

¹⁰⁰ Si pensi all'uso esclusivo della webcam nella comunicazione su Skype tra non utenti.

della webcam è circoscritta spesso al viso e alla parte superiore del busto degli interlocutori¹⁰¹;

3. *Immagine dell'altro e di sé*: l'applicativo consente la visualizzazione dei due interlocutori contemporaneamente; l'immagine grande della persona con cui si parla e quella piccola di noi stessi, che può essere disattivata o chiusa.

Queste caratteristiche hanno potenzialità pedagogiche e possono essere più o meno educative e ideologicamente potenziatrici a seconda di come Skype è utilizzato dai docenti e dagli studenti (v. oltre).

L'applicativo è in grado di mettere in contatto persone di diversi paesi, sia in coppia che in gruppo (videoconferenza), con risorse di voce, lettura (chat) e immagini (webcam). Tramite Skype, studenti di lingue straniere possono non soltanto vedersi, ma anche avere accesso alle immagini del contesto estero nel quale la lingua viene utilizzata. Skype e la sua risorsa webcam, pertanto, facilitano la sensazione di *telepresenza* (Steuer, 1995), cioè *l'essere lì* in un ambiente mediato da strumenti tecnologici¹⁰².

4.1.1. TIC e autonomia dello studente

Nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, le potenzialità delle nuove tecnologie, e della multimodalità di Skype in particolare, impegnano lo studente in prima persona – diversamente dai contesti in cui l'unica risorsa è l'insegnante –, coinvolgendo la dimensione sperimentale del conoscere e dell'imparare. In altri termini, lo studente si pone al centro del processo di insegnamento/apprendimento ed ha accesso diretto ad una pluralità di risorse, potendo determinare (almeno in parte) l'obiettivo del suo apprendimento e le modalità per raggiungerlo. Così, oltre ai fattori decisionali, si mettono in primo piano fattori come la *responsabilizzazione* e l'*autonomia* (Pozzo, Zorzi, 2006: 16).

D'accordo con Kohonen (1992), saper prendere decisioni in quanto individuo comporta il potenziamento della capacità di assumersi la responsabilità delle proprie

¹⁰¹ Questo è il caso soprattutto delle webcam incorporate nei computer, la cui posizione è fissa.

¹⁰² La sensazione di telepresenza è ben illustrata nella tecnologia di comunicazione attraverso l'ologramma di Cisco: <<http://www.youtube.com/watch?v=jMCR9xep81E>>.

azioni. Autoconsapevolezza e responsabilità sono dunque necessarie per lo sviluppo dell'autonomia del discente. In tal senso, l'autonomia può essere definita come:

[...] a willingness and ability to make up one's mind about what is right or wrong, independent of external authority, but it does not mean individualism and a neglect of the social context. Personal decisions are necessarily made with respect to social and moral norms, traditions and expectations. Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is, being responsible for one's conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways. Its development can be seen as an open-ended dimension involving both personal, social and moral education. The task of education is to facilitate the development of the learner towards being a 'fuller' person with the capacity to reason, to feel and to act responsibly. The capacity to understand others and relate to them in meaningful ways is an integral part of personal growth (Kohonen, 1992: 18-19).

Aiutare l'apprendente a diventare autonomo implica promuovere dei cambiamenti in tutto il processo educativo: nei ruoli generalmente attribuiti allo studente e all'insegnante, nel metodo e negli strumenti di lavoro, nella valutazione dei risultati, nelle condizioni in cui avviene il processo educativo (Benson & Voller, 1997). Nella concettualizzazione di autonomia dello studente¹⁰³, Kenny (1993: 440) spiega:

Autonomy is not just a matter of permitting choice in learning situations, or making pupils responsible for the activities they undertake, but of allowing and encouraging learners, through processes deliberately set up for the purpose, to being to express who they are, what they think, and what they would like to do, in terms of work they initiate and define for themselves.

Pertanto, la rilevanza pedagogica delle tecnologie informatiche non sta ovviamente nel software di Skype, che pure la condiziona, "quanto nei processi cognitivi che vengono attivati tramite un uso consapevole, motivato e finalizzato da parte dello studente" (Zorzi, 1996b: 10). Paiva (2006) sottolinea che l'autonomia è una questione di *continuum*: non si nasce con autonomia, ma si impara a essere autonomo. A seconda del contesto sociale, storico e pedagogico nel quale ci sviluppiamo, possiamo camminare da un punto all'altro di questo *continuum* – dal più dipendente al più autonomo –, nonostante l'autrice sostenga che non si può mai essere "completamente" autonomi, poiché l'autonomia delle persone è sempre limitata da qualche aspetto

¹⁰³ Per un approfondimento sull'autonomia dello studente, visitare il sito *AILA Research Network on Learner Autonomy* <<http://ailarenla.org/>>.

ideologico, contestuale o istituzionale. Facendo riferimento al *continuum* di autonomia nei processi di insegnamento/apprendimento, Skype, come strumento didattico, può essere utilizzato dall'insegnante di lingue straniere nelle modalità che vanno da quelle più controllante a quelle più autonome a seconda dell'approccio metodologico e del ruolo del docente, come vedremo di seguito.

4.1.2. TIC e il ruolo dell'insegnante

Sebbene si tratti di risorse alquanto potenti se usate bene nell'articolazione del contesto pedagogico, le nuove tecnologie non garantiscono di per sé il successo delle azioni nelle quali vengono utilizzate. Il curricolo di un programma di insegnamento linguistico emerge dal rapporto che il docente stabilisce con i propri studenti (oltre, naturalmente, al rapporto tra i partecipanti): non si può pertanto parlare di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere (Littlewood, 1996, Benson, 1996) senza considerare il ruolo del docente. Sono le concezioni di linguaggio, di sviluppo umano e di insegnamento/apprendimento del docente (e dei suoi studenti) che definiscono l'*articolazione del contesto*¹⁰⁴ in cui si svolgono le storie di esperienze di insegnamento e apprendimento.

Gli studenti e, ancor prima di essi, i docenti necessitano di una formazione adeguata per sfruttare al meglio le risorse messe a disposizione dalle tecnologie informatiche (Olimpo, 2010; Ciliberti, 2012). In linea con un documento della Comunità Europea relativo all'esigenza di preparare gli insegnanti ad un uso consapevole delle nuove tecnologie informatiche,

it seems to be of even greater significance to make teachers aware of the innovative potential of such resources and familiarise them with the appropriate pedagogical and methodological principles for their exploitation (Council of Europe, 1997: 14).

Funo (2011) ha constatato nelle sue ricerche che alcuni insegnanti hanno un certo timore circa l'utilizzo delle tecnologie e la partecipazione a modalità di

¹⁰⁴ Per *articolazione del contesto* si intende la programmazione di decisioni e azioni che dovranno essere prese in relazione agli obiettivi del corso, ai materiali didattici e tutto ciò che concerne il processo di insegnamento/apprendimento (Connelly & Clandinin, 1988).

insegnamento a distanza; essi di solito si riferiscono alle TIC come nuove risorse con le quali appena le nuove generazioni hanno più intimità. Ciò impone nuovi quesiti sul ruolo del docente e dello studente di fronte alle nuove risorse tecnologiche.

Vassallo e Telles (2009) richiamano dunque l'attenzione sui diversi ruoli attribuiti all'insegnante a seconda dell'approccio metodologico: negli approcci tradizionali di tipo direttivo, l'insegnante assume il ruolo dominante ed è l'unico responsabile dell'andamento della classe, degli argomenti da trattare, del trattamento degli errori ecc.; in approcci pedagogici di marca non direttiva – focalizzati sulla comunicazione e sulla partecipazione attiva degli studenti –, il compito dell'insegnante è quello di “rendere l'apprendimento possibile” attraverso una funzione di guida, di organizzatore delle risorse (Ciliberti, 2012: 147). Nell'apprendimento collaborativo¹⁰⁵ (Scarcella & Oxford, 1992; Warschauer, 1997), a sua volta,:

[...] l'insegnante diviene un facilitatore, un consulente che si attiva su richiesta degli allievi, mentre questi ultimi assumono un ruolo agentivo, responsabile ed autonomo, che li rende capaci di programmazione e di autovalutazione: essi sono dunque al centro di tutto il percorso didattico. Lo scopo educativo della metodologia cooperativa non è dunque soltanto quello di trasmettere e far acquisire conoscenze, bensì al contempo quello di favorire la costruzione autonoma dei saperi e la padronanza di metodi idonei al raggiungimento di tale obiettivo [...] (Ciliberti, 2012: 147).

Così, in tale modalità di apprendimento dove gli studenti “imparano insieme” in un clima collaborativo, sia nella didattica in presenza che nella didattica a distanza attraverso l'utilizzo della telematica, l'insegnante ha il ruolo di *mediare* (da qui la definizione “insegnante-mediatore”) l'insegnamento e l'apprendimento tra coppie, facilitando le loro scelte e strategie di apprendimento, nonché usando le sue varie conoscenze e competenze circa il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere per gestire eventuali difficoltà degli studenti.

Saper usare in maniera efficace gli strumenti informatici nella didattica o nella formazione a distanza prevede alcune conoscenze e abilità dall'insegnante-mediatore: a) conoscenza e competenza di carattere strumentale ma, soprattutto, b) conoscenza e

¹⁰⁵ Per le modalità di apprendimento collaborativo, v. PAR. 4.2.

competenza di carattere pedagogico-didattico e psicologico-relazionale (Ciliberti, 2012).

D'accordo con Trentin (2000) e Ciliberti (2012: 147), le competenze di carattere strumentale sono per lo più le seguenti:

- conoscenza e capacità d'uso degli strumenti telematici più diffusi;
- conoscenza dei servizi di Rete;
- conoscenza e capacità gestionale dei software;
- conoscenza delle tecnologie più idonee a supportare le attività collaborative di gruppo.

Ciliberti (2012: 148) afferma che, a seconda dei percorsi di studio, tali conoscenze e capacità tecniche possono comportare un sapere e un saper fare da “utente abituale” della Rete (utente, ad esempio, che usa la posta elettronica e sa reperire materiali e informazioni utili su Internet) o, invece, richiedere saperi informatici specialistici (nel caso, ad esempio, di implementazione di percorsi di studio a distanza oppure per un uso più complesso degli strumenti informatici come supporto alla didattica in presenza).

Riguardo le conoscenze e competenze di tipo pedagogico-didattico e psicologico-relazionale, si individuano almeno le seguenti (Ciliberti, 2012: 148):

- consapevolezza dei vantaggi e degli svantaggi della didattica in rete;
- consapevolezza delle dinamiche relazionali che la comunicazione mediata da computer mette in essere all'interno dei gruppi di lavoro durante le attività collaborative;
- capacità di creare un ambiente di apprendimento vivace e fattivo incoraggiando gli apprendenti a collaborare l'uno con l'altro per trovare soluzioni ai problemi che si verificano;
- saper moderare e organizzare le attività collaborative attraverso strategie che favoriscono una interazione fruttuosa tra tutti i componenti del gruppo e che mantengono la focalizzazione sugli obiettivi da raggiungere;

- saper usare una varietà di strategie al fine di ampliare le conoscenze degli apprendenti.

In questo modo, il successo dell'uso delle TIC in un contesto educativo dipende non soltanto da una formazione adeguata del docente relativa agli strumenti informatici ed una consapevolezza critica relativa al loro uso, ma anche dall'approccio pedagogico-didattico seguito dallo stesso docente. D'accordo con Rucci (2011: 6):

Se l'approccio pedagogico che guida i docenti aderisce ad una visione dell'apprendimento come semplice trasferimento di contenuti e nozioni dal docente al discenti, [...] allora potremo essere certi che nonostante le macchine a disposizione [...], nonostante il software e le sue innumerevoli potenzialità, la scuola continuerà a non cambiare. [...], se invece i docenti saranno disponibili a passare da una concezioni di scuola come luogo di trasmissione delle conoscenze (didattica centrata sul processo di insegnamento), a quella di scuola come 'ambiente di apprendimento', allora si sarà a buon punto [...] per una proficua integrazione delle TIC nella didattica.

Da ciò si conclude che tra le conoscenze e le abilità richieste al docente perché l'uso delle TIC abbia successo nelle nuove modalità di apprendimento delle lingue, le competenze di tipo pedagogico-didattico e psicologico-relazionale sono più rilevanti di quelle di carattere strumentale: "il problema da superare consiste dunque non solo o non tanto in una possibile carenza di alfabetizzazione informatica quanto in una carenza di formazione pedagogica" (Ciliberti, 2012: 150).

4.2. Teletandem: concetti e principi

Avere l'opportunità di interagire oralmente con interlocutori madrelingua diversi dagli insegnanti, soprattutto nel caso in cui si stia studiando una lingua straniera fuori dal paese in cui essa è parlata, "è un desiderio, e spesso una necessità, per riuscire a fare un po' di pratica di conversazione in reali contesti di comunicazione extrascolastica" (Zorzi, 2006a: 166). In tale prospettiva è nato il *Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti*, il cui obiettivo primario è quello di offrire il *tandem* agli studenti universitari brasiliani e stranieri tramite una modalità specifica alla quale si è dato il nome di *teletandem* (Vassallo e Telles, 2009).

4.2.1. *Principi di apprendimento in tandem*

Imparare le lingue in tandem è un metodo di apprendimento aperto attraverso il quale persone di madrelingua diversa lavorano in coppia con il fine di¹⁰⁶:

- imparare la lingua del partner;
- conoscere il partner e la sua cultura;
- scambiarsi conoscenze e informazioni.

Ognuno dei membri della coppia è, allo stesso tempo, apprendente della lingua straniera che desidera imparare (la lingua di competenza del suo partner) e insegnante della propria (quella che il partner vuole imparare). Essi, tuttavia, non possiedono una formazione didattica come docente di lingua: quindi non ci si può aspettare da loro “una preparazione specifica sugli obiettivi, i metodi e la valutazione d’apprendimento” (Zorzi, 2006a: 167).

Il tandem fu concepito in Germania alla fine degli anni sessanta (Rosanelli, 1992; Baumann *et al.*, 1999; Macaire, 2004) e si è diffuso in diversi altri paesi dentro e fuori l’Europa. Oggi, esso è conosciuto come un’alternativa o un complemento dell’apprendimento delle lingue straniere in classe negli istituzioni private dell’insegnamento delle lingue, nelle università¹⁰⁷ e nelle scuole. Uno dei maggiori vantaggi dei progetti tandem è la flessibilità (Vassallo e Telles, 2009). Essi possono essere organizzati sia dalla struttura educativa, sia di forma indipendente; possono avere un insegnante che controlla le sessioni in tandem degli studenti; possono avere delle attività predeterminate da svolgere; possono essere realizzati per un breve o lungo periodo.

Sintetizziamo di seguito i principi fondamentali dell’apprendimento in tandem così come sono stati presentati dall’*International Tandem Network*¹⁰⁸:

- ❖ *principio della reciprocità*: entrambi i partner devono ricavare – almeno soggettivamente – eguale profitto dalla collaborazione; i due partner devono

¹⁰⁶ Informazioni presenti nel sito dell’*International Tandem Network*: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/infita11.html>>.

¹⁰⁷ Secondo Rosanelli (1992: 13), il tandem è stato introdotto nelle università all’inizio degli anni ottanta.

¹⁰⁸ Visitare il sito <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/infita11.html>>.

destinare a ognuna delle due lingue lo stesso tempo e devono impegnarsi allo stesso modo nel lavoro comune ecc.;

- ❖ *principio dell'autonomia di apprendimento*: ogni partner è responsabile del proprio processo di apprendimento e determina autonomamente i propri obiettivi e metodi, i quali sono solo raramente uguali per i due partner.

D'accordo con Brammerts e Calvert (2003), il principio della reciprocità promuove l'autostima e colloca i partner in posizione di equità. Il tandem diventa, pertanto, un libero e mutuo scambio di conoscenze circa la lingua e la cultura di destinazione. Il principio dell'autonomia, a sua volta, è di fondamentale importanza nella realizzazione dei progetti tandem giacché controlla i livelli di responsabilità e di potere che il parlante nativo può avere sul processo di apprendimento del partner.

Il principio dell'autonomia di apprendimento può inoltre portare a differenti interpretazioni a seconda del modo in cui è organizzato: dentro un contesto istituzionale, quale la scuola o l'università (*tandem istituzionale*), o come un "contratto didattico" fra i partecipanti (*tandem indipendente*). Nel tandem istituzionale ci sarà un insegnante-mediatore o tutor che indirizza e periodicamente controlla il lavoro fatto dagli studenti (Brammerts e Calvert, 2003), mentre nel tandem indipendente, gli studenti avranno grande libertà sulla negoziazione di responsabilità e reciprocità.

Per quanto riguarda le attività da svolgere durante il tandem, queste sono spesso lasciate alla libera iniziativa degli apprendenti, soprattutto nel caso del tandem indipendente. Una delle attività più comuni e popolari è la conversazione libera (Rost-Roth, 1995). D'accordo con Vassallo e Telles (2009: 26):

pelo fato de o tandem trazer um contexto de aprendizagem flexível, ele fornece aos seus participantes contextos adequados à livre exploração da criatividade, no que tange à aprendizagem de línguas. [...] ambos [os parceiros de tandem] podem organizar seus planos de estudo de acordo com suas necessidades, objetivos e preferências. A aprendizagem em tandem é centrada no aluno, tratando-se de uma atividade em língua estrangeira bem individualizada, no sentido de que os dois aprendizes podem tecer seus próprios programas de estudo, de acordo com suas próprias necessidades individuais.

Le sessioni di tandem sono tuttavia focalizzate nell'interazione per mezzo della collaborazione, in modo che le dimensioni sociali dell'apprendimento siano al centro di

questo contesto. Brammerts e Calvert (2003) puntano la natura dialettica del tandem, affermando che la collaborazione è, di fatto, ugualmente benefica a entrambi i partecipanti, nonostante ognuno di loro possa raggiungere i propri obiettivi di apprendimento. Inoltre, è molto probabile che vi sia una buona motivazione tra i partner giacché hanno l'opportunità di comunicare con un parlante nativo riguardo un argomento scelto da loro. In tal caso, secondo gli autori, l'apprendimento ha un'applicazione pratica e non soffre pressioni esterne, evidenziando quindi sensibili progressi.

Di fronte a queste caratteristiche, si può dire che il contesto di apprendimento in tandem offre degli elementi rilevanti agli studiosi dell'area della Linguistica Applicata: esso dà la possibilità agli insegnanti di mettere i suoi studenti a contatto con parlanti madrelingua per mezzo di interazioni reali e fornisce un complesso contesto di acquisizione delle lingue in cui gli insegnanti hanno l'occasione di osservare il comportamento discorsivo degli studenti con interlocutori esterni alla scuola/università, in un contesto naturale, creativo e comunicativo di apprendimento collaborativo (Vassallo e Telles, 2009).

4.2.2. Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti

Come si è detto in precedenza, il nome *teletandem* viene dato al *contesto virtuale, autonomo e collaborativo* in cui l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere è assistito a distanza dal computer, attraverso comunicazione sincronica e per mezzo dell'utilizzo delle funzioni di scrittura, lettura, audio e video con applicativi di messaggistica istantanea, come Skype (Telles, 2009). In tal modo, esso ha trasferito la filosofia e i principi dell'apprendimento in tandem per il mezzo virtuale, ampliando così le opportunità di usare la lingua di apprendimento in una reale comunicazione. Questa nuova modalità per l'apprendimento delle lingue è studiata nel *Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti* da docenti e ricercatori in Brasile e all'estero.

Il progetto è ideato nel 2006 dal linguista João Antonio Telles, docente di Didattica delle Lingue Moderne dell'UNESP – *Universidade Estadual Paulista* (Brasile) – di Assis e porta con sé un'agenda educativa, politica e interculturale, sia nelle aree di

insegnamento/apprendimento delle lingue assistite dai computer, sia nell'area di formazione dei docenti. Si tratta di un progetto interdipartimentale e interistituzionale di ricerca nell'ambito dell'insegnamento delle lingue a distanza, che coinvolge gli studenti del Corso di Laurea e del Post-laurea dell'UNESP.

Esso ha inoltre coinvolto ricercatori-collaboratori dei dipartimenti di lingua portoghese delle seguenti università: Northwestern University, Northeastern University, Georgetown University, Truman State University, University of Miami, University of Georgia, Virginia Commonwealth University e University of Miami (EUA); Université Charles-de-Gaulle, Lille III, Université Lumière, Lyon II (Francia); Università di Bologna - Forlì, Università del Salento e Università degli Studi Roma III (Italia); Johannes Gutenberg Universität (Germania), Universidad Nacional de La Matanza (Argentina); Universidad del Trabajo de Uruguay (Uruguay) e Universidad Autónoma de México (Messico).

Nel delineare gli obiettivi del progetto si è tenuto conto del fatto che lo sviluppo delle comunicazioni mediate da Skype presenta nuove congiunture e condizioni tecnologiche per rispondere alle sfide delle limitazioni geografiche, sociali, economiche e formative affrontate dal Brasile. Così, d'accordo Telles e Vassallo (2009), le principali finalità del progetto erano le seguenti:

- il diritto di accesso democratico e senza limitazioni ai contesti internazionali di apprendimento forniti dalle nuove tecnologie;
- la possibilità per gli studenti e gli insegnanti di lingue di utilizzare le tecnologie per imparare a comunicare in lingue straniere con i parlanti nativi o competenti in queste lingue;
- la formazione dei futuri professori di lingue straniere all'uso delle nuove tecnologie, promuovendo il contatto, almeno virtuale, con lingue e culture del proprio percorso di studi;
- l'attuazione delle politiche linguistiche adottate dagli organi di governo, che coinvolgono il settore privato e agenzie per lo sviluppo della ricerca – conoscere le lingue straniere è, dopo tutto, un requisito importante nell'educazione e nello sviluppo professionale dei giovani.

Tenendo presente tali esigenze in una prospettiva educativa, il progetto ha messo a contatto studenti universitari brasiliani e stranieri per imparare l'uno la lingua dell'altro attraverso il teletandem. Skype ha fornito un ambiente virtuale adeguato per l'insegnamento/apprendimento a distanza, in cui studenti universitari si adoperano in *reciproca cooperazione* per insegnare all'altro la propria lingua e cultura, o una lingua e cultura in cui si sentono sufficientemente competenti per insegnarla (non è necessario essere un parlante nativo).

4.2.2.1. Come funziona il teletandem

Quasi tutte le caratteristiche teoriche e pratiche precedentemente menzionate sull'apprendimento in tandem sono valide anche per il teletandem. La differenza tra le due modalità sta, però, nelle condizioni concrete di realizzazione:

De fato, a possibilidade de realizar um tandem presencial é restrita às pessoas que compartilham o mesmo contexto geográfico; [...] O teletandem, por sua vez, proporciona as ferramentas apropriadas para praticar a produção e a compreensão oral, mesmo a distância, sem excluir as outras habilidades e, ainda, acrescenta os aspectos não verbais da comunicação, por meio da câmera (Telles e Vassallo, 2009).

Pertanto, riguardo le risorse umane e tecniche, per realizzare il teletandem sono necessari: (a) una coppia di parlanti di lingue differenti che desiderano parlare l'uno la lingua dell'altro; (b) un computer connesso alla rete con Skype; (c) un microfono e una cuffia; (d) una webcam. L'interazione è in forma completamente gratuita.

D'accordo con i principi basilari del tandem, la sessione di teletandem è suddivisa in due turni, ognuno dedicato ad una lingua, realizzati l'uno dopo l'altro o in giorni separati. Telles e Vassallo (2009: 52-3) affermano che, basandosi sulle loro esperienze di tandem (Vassallo, 2006; Vassallo e Telles, 2008), ma anche guidati dalle prospettive teoriche offerte dall'approccio lessicale (Lewis, 1993) e dagli studi circa il *focus on form* (Doughty e Williams, 2004), ogni turno dovrebbe avere una durata minima di un'ora. Di seguito sintetizziamo le fasi presentate dagli autori:

- 1) *conversazione su uno o più topics* (circa 30 minuti): i partecipanti scelgono gli argomenti di loro interesse su cui conversare. Il parlante nativo/competente fa attenzione e prende appunti su *cosa* e *come* il suo partner parla nella lingua di apprendimento;
- 2) *riflessione condivisa sulla sessione* (10 minuti): i partner raccontano le loro sensazioni (paure, problemi ecc.) durante la conversazione nella lingua straniera. La riflessione condivisa sulla sessione è importante per rivedere gli accordi comuni, sviluppare la percezione della partnership, costruire significati sul proprio processo di teletandem e decidere il percorso da seguire;
- 3) *commenti sulla lingua utilizzata* (circa 20 minuti): in questa ultima fase il parlante nativo/competente userà gli appunti per focalizzare problemi specifici relativi alla grammatica, al vocabolario o alla pronuncia che sono emersi durante la conversazione.

Dopo questo primo turno dedicato ad una lingua si dovrebbe fare un intervallo in cui i partner staccano dal computer e si rilassano alcuni minuti, per successivamente scambiarsi le lingue ed iniziare il secondo turno composto dalle stesse fasi sopra descritte. Telles e Vassallo (2009: 53) indicano anche di cambiare i turni delle lingue ad ogni incontro settimanale, poiché la prima sessione ha la tendenza ad essere sempre più produttiva della seconda anche perché i partecipanti sono di solito più predisposti. Inoltre, con il fine di aumentare l'efficacia delle sessioni di teletandem, gli autori raccomandano ai partecipanti, tra un incontro e l'altro, di scrivere testi nella lingua di apprendimento e di inviarli via e-mail ai partner per essere commentati e editati.

Secondo Telles (2009b: 68), le sessioni di teletandem sono più di una semplice conversazione con sporadiche correzioni di grammatica e vocabolario:

[...] muito embora o enfoque das sessões se teletandem seja sobre a produção e a recepção oral, as habilidades de escrita e leitura também podem ser praticadas ao longo da própria sessão, enquanto os parceiros fazem anotações, mantendo registro de novas informações sobre a língua-alvo (oportunidades para correção ortográfica pode ser um exemplo). Neste sentido, as práticas de leitura e escrita [no teletandem] funcionam como apoio para a interação oral, como modo de registrar os novos insumos de vocabulário e gramática. Outra razão para o teletandem ser diferente do bate-papo comum é que os parceiros podem escrever, entre uma sessão e outra, redações acerca dos temas que foram discutidos. Neste

caso, esta prática de escrita, mais pensada e pré-planejada entre as sessões de teletandem fica distante daquela peculiar modalidade oral que caracteriza as práticas de escrita de mensagens instantâneas (Telles, 2009: 68-9).

D'accordo con Vassallo (2009: 6), le interazioni in teletandem possono essere realizzate in diversi spazi fisici: da case private, con strumentazione propria, a spazi pubblici con strumentazione in locazione (*Internet point*) o spazi pubblici istituzionali con strumentazione fornita gratuitamente dall'istituzione responsabile (laboratori multimedia, centri di informatica).

Nei campus dell'UNESP di Assis e São José do Rio Preto, dal 2008 sono a disposizione degli studenti due laboratori riservati alle attività connesse al teletandem. Il laboratorio di Assis (il quale abbiamo visitato nell'ambito della nostra ricerca) dispone di 19 cabine individuali, dotate di computer con webcam e applicazioni di messaggistica istantanea e di registro di immagini e voce, in una stanza con aria condizionata e vista sul bosco della Facoltà di Lettere. Si tratta di uno spazio piacevole e accogliente di interazione, di studio e di ricerca nell'area di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere in tandem¹⁰⁹.



Figura 48: Laboratorio di teletandem dell'UNESP di Assis.

¹⁰⁹ Informazioni disponibili nel sito <<http://www2.assis.unesp.br/teletandem/index.html>>.

4.3. La pratica di teletandem all'Università di Bologna

Considerata la situazione generale di insegnamento/apprendimento della lingua portoghese nel contesto accademico italiano e, in particolare, la difficoltà di presentare la varietà brasiliana, il teletandem si pone come un progetto di integrazione delle tradizionali pratiche didattiche, il quale, sfruttando le nuove tecnologie di comunicazione, potenzia l'apprendimento della lingua parlata in Brasile e coadiuva il docente nell'insegnamento.

Nell'ambito delle nostre attività scientifico-didattiche al Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT, campus di Forlì) dell'Università di Bologna (UniBo), abbiamo coinvolto gli studenti di portoghese nel progetto già nell'anno accademico 2010-2011 con la realizzazione di alcune sessioni sperimentali. Grazie al successo riscontrato con gli studenti, abbiamo deciso di iniziare la pratica del teletandem al DIT e, nell'agosto 2011, abbiamo visitato il laboratorio di teletandem dell'UNESP di Assis per conoscere meglio il funzionamento del progetto in Brasile. In tal modo, abbiamo organizzato le interazioni in teletandem all'Università di Bologna nei due anni successivi.

Dal punto di vista della ricerca, la pratica di teletandem all'UniBo ha avuto principalmente i seguenti obiettivi:

- (a) verificare le potenzialità delle nuove tecnologie nell'apprendimento della lingua e della cultura brasiliana.
- (b) conoscere, da differenti prospettive, le percezioni degli studenti sul processo di apprendimento e sulla pratica online del portoghese brasiliano;
- (c) verificare il ruolo dell'insegnante-mediatore nell'apprendimento collaborativo;

Le interazioni hanno avuto luogo sia nel *Laboratorio di Terminologia e Traduzione Assistita* sia nel *CatLab* del campus di Forlì, entrambi dotati di 12 computer con webcam e applicazioni di messaggistica istantanea (Skype) e di registro di voce.



Figura 49: Interazioni in teletandem nell'UniBo, Forlì.

4.3.1. Organizzazione generale

Nell'anno accademico 2011-2012 – dopo una visita del Professor João A. Telles (coordinatore del progetto) all'Università di Bologna e la presentazione di una sua conferenza aperta agli studenti e ai docenti del nostro dipartimento –, le interazioni in teletandem sono state realizzate con studenti di portoghese del corso di “Mediazioni linguistica tra l'italiano e il portoghese” del DIT e studenti di italiano della UNESP di Assis durante il secondo semestre. Nell'anno accademico 2012-2013, considerato l'orario delle lezioni in Brasile e visto che il fuso orario tra Italia e Brasile era di 5 ore, al fine di facilitare l'organizzazione delle sessioni si è scelto di svolgerle nel primo semestre, in cui la differenza di fuso si fermava a 3 ore. Le attività di teletandem si sono svolte con nuovi studenti del corso di mediazione linguistica del DIT e studenti di italiano del campus di Araraquara dell'università brasiliana.

Nei due semestri in cui abbiamo realizzato il teletandem all'UniBo (escluse le sessioni sperimentali), hanno partecipato alle interazioni un totale di 69 studenti – 39 nel primo anno e 30 nel secondo – con diversi livelli di conoscenza della lingua portoghese. La partecipazione al corso era su base volontaria: non si richiedevano requisiti minimi di conoscenza linguistica e non era prevista l'attribuzione di crediti; si configurava come un'ulteriore occasione per esercitare la lingua. La grande partecipazione era quindi esclusivamente motivata dal desiderio di approfondire la conoscenza del portoghese brasiliano.

Le sessioni di apprendimento interattivo hanno avuto la durata di un'ora: nella prima mezz'ora, un gruppo di studenti parla nella propria lingua nativa, dialogando in quella che per l'altro gruppo è la lingua di apprendimento, e nella mezz'ora successiva si invertono i ruoli. Dopo un'ora di interazione, si fa una riunione con l'insegnante-mediatore nella quale si discutono gli obiettivi dell'apprendimento, i risultati raggiunti e i prossimi passi che devono essere tracciati dall'apprendente.

Di fronte non solo al grande numero di studenti italiani interessati al progetto ma anche al limitato numero di computer alla nostra disposizione ed al numero di lezioni, è stato necessario dividere i partecipanti in gruppi, in modo che tutti avessero l'opportunità di partecipare ad almeno 2 sessioni di teletandem in classe. Sebbene consapevoli che per l'effettivo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative degli apprendenti ed il successo della pratica di teletandem ai fini didattico-formativi sarebbero necessarie ulteriori sessioni, tale misura è stata presa per soddisfare le richieste degli studenti, i quali sono stati vivamente invitati a continuare le interazioni, quando possibile, nelle loro abitazioni.

Nel primo anno di interazione è stata aperta una piattaforma nell'ambiente virtuale *TeleDuc* dell'UNESP per tutti i partecipanti, nella quale sono state presentate informazioni utili riguardo alla tematica e allo sviluppo delle attività in teletandem, oltre ad articoli di giornali e riviste con argomenti che potevano servire da suggerimento per le conversazioni. Nel secondo anno, invece, per agevolare l'accesso degli studenti alle informazioni e avvisi riguardo il teletandem, è stata aperta una comunità online via *Facebook*. Oltre a ciò, tutte le interazioni sono state registrate – per quanto riguarda l'oralità – e messe a disposizione degli apprendenti affinché potessero controllare in modo autonomo i risultati del processo.

4.3.2. La valutazione degli studenti

Alla fine dei due semestri, abbiamo predisposto un'indagine via Web per verificare i risultati della pratica di teletandem all'UniBo e, in particolare, se tale risorsa era percepita come utile per l'apprendimento della lingua e della cultura brasiliana. In questo modo, abbiamo coinvolto gli studenti nella valutazione delle proprie conoscenze,

considerando il processo di apprendimento dal punto di vista del discente. I partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario online, per mezzo del software denominato *SurveyMonkey*¹¹⁰, al quale ha risposto il 74% degli studenti. Con l'intento di ottenere informazioni più veritiere e autentiche possibili, è stato segnalato agli studenti che, nel rispetto della legge sulla privacy, i dati sarebbero stati raccolti a fini statistici e trasmessi in forma anonima e aggregata, in modo tale da garantire il completo anonimato.

La pratica del teletandem all'UniBo ha richiesto un lavoro complesso nel quale hanno giocato un ruolo importante una vasta gamma di competenze; gli studenti, infatti, oltre alla competenza linguistica, hanno dovuto mettere in opera competenze comunicative, relazionali, interculturali, organizzative, gestionali, strategiche. Esso è stato realizzato da studenti italiani con conoscenze linguistiche e percorsi di studio diversificati, come evidenziato nella figura seguente:

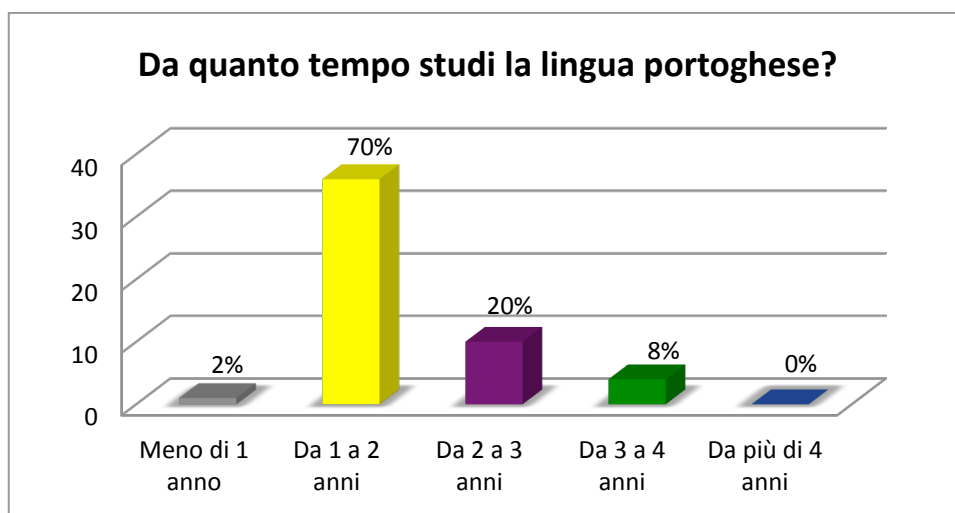


Figura 50: Tempo di studio della lingua portoghese.

Si nota che la maggioranza dei discenti partecipanti studia la lingua portoghese da più di un anno, con una presenza sensibile di studenti del secondo anno di Laurea (70%). In tal modo, le attività in teletandem danno la possibilità e l'opportunità agli studenti di riorganizzare e approfondire in situazioni reali conoscenze già acquisite a

¹¹⁰ V. CAP. 2, PAR. 2.3.3.

livello curricolare, ma esercitate probabilmente solo con il docente e/o gli altri colleghi in aula.

D'accordo con Leone (2009b: 5), anche in relazione alle pratiche teletandem, “il diverso status e le differenti conoscenze linguistiche e di contenuto influiscono sulla forma della conversazione”. Infatti, tali differenze possono inibire la negoziazione, soprattutto quando il parlante nativo ha uno status superiore del parlante non nativo – professore e studente, per esempio (Gass, 1997: 122). Secondo l'autrice:

Le richieste di chiarimento da parte del parlante non nativo possono infatti “far perdere la faccia” a quest'ultimo che, temendo di mettere in risalto le limitate competenze linguistiche, preferisce rispondere in maniera ambigua [...] o procedere nella conversazione. La lingua, infatti, quale mezzo per la costruzione e per il mantenimento dei rapporti sociali, induce il parlante a ridurre situazioni che marcano la disparità di status e/o l'eventuale relazione di potere (Aston, 1986: 132-3)” (Leone, 2009b: 5).

Dall'altra parte, nelle interazioni fra pari il processo di negoziazione di significato durante le conversazioni mediate dal computer avviene per lo più attraverso richieste dirette di aiuto (Leone, 2009b). Durante le sessioni teletandem, tuttavia, una maggior competenza comunicativa di uno dei partner nella lingua di apprendimento (ad esempio, in una partnership tra un brasiliano e un italiano, quest'ultimo conosce meglio il portoghese brasiliano di quanto il partner brasiliano conosca l'italiano) può portare ad un maggior utilizzo di una delle lingue, rimanendo l'altra, così, marginalizzata. In tal modo, vi sarà sviluppo linguistico soltanto per uno degli apprendenti. Ciò ci riporta al *principio della reciprocità* (Brammerts, Calvert, 2003) che, secondo Salomão, Silva e Daniel (2009: 90), ha delle implicazioni di impegno fra i partner che vanno oltre all'utilizzo del tempo ugualitario tra le lingue coinvolte (principio di separazione di lingue):

A separação de línguas [...] pode ser mais bem entendida como um princípio que rege a necessidade de que ambos os parceiros devem prezar para que haja igualdade de status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as sessões, de modo a não viabilizar uma comunicação referencial somente, mas a garantir oportunidades para que ambos forcem sua competência ao limite e a que tentem expandi-la, por meio do uso de diversas estratégias. A reciprocidade [...] é o princípio que prescreve a necessidade de manutenção de uma relação colaborativa igualitária, de modo que cada aprendiz se ocupe com compromisso e responsabilidade de sua

própria aprendizagem da mesma maneira como se ocupa da aprendizagem de seu parceiro (Salomão, Silva, Daniel, 2009: 91-2).

Il grande potenziale pedagogico del progetto sta però nella possibilità di promuovere l'incontro interculturale in lingua straniera; per mezzo delle TIC vengono articolati contesti interazionali e pedagogici virtuali in cui gli apprendenti non solo mettono in pratica la lingua che stanno imparando, ma ampliano i loro orizzonti ermeneutici (Gadamer, 1994) nelle loro interpretazioni e rappresentazioni della cultura dell'"altro", oltre la propria cultura e identità. Niente di più importante per l'educazione interculturale delle lingue straniere (Belz & Thorne, 2006) che richiede non soltanto la competenza comunicativa, ma anche strategie di competenze interculturali per affrontare la transculturalità del mondo attuale.

Come è noto (Nunan, 1988), gli approcci pedagogici basati sulla centralità dello studente mettono in evidenza una serie di variabili individuali: ogni studente ha una propria tecnica di studio, una diversa concezione di come si impara una lingua straniera, un diverso peso che si attribuisce alle conoscenze grammaticali, o alle capacità espressive ecc. Tramite il questionario abbiamo esplorato così le percezioni degli studenti italiani sulla pratica online del portoghese brasiliano per verificare l'impatto di questo nuovo approccio di apprendimento.

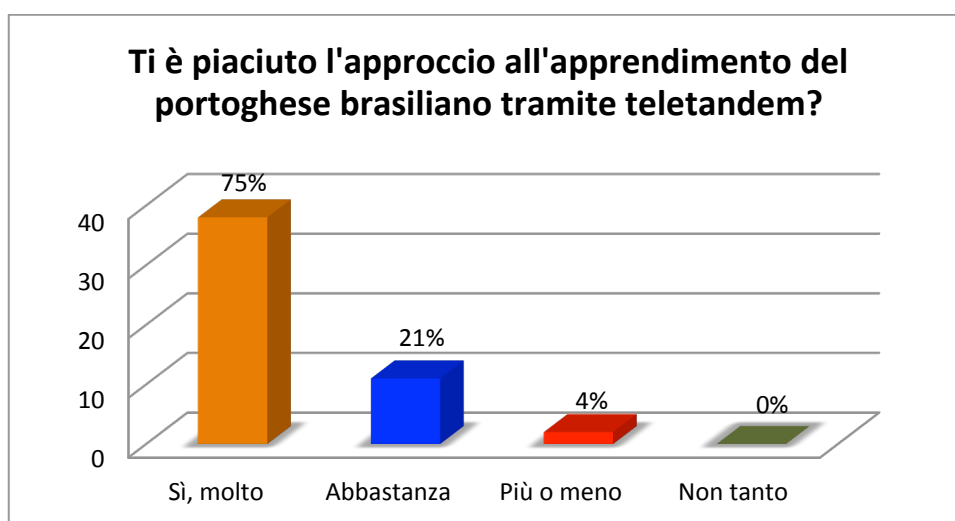


Figura 51: Tempo di studio della lingua portoghese.

Dalle risposte degli studenti indicate nella suddetta figura, vediamo un esito assai positivo, in cui 96% dei partecipanti giudica in modo positivo la loro esperienza in teletandem (al 75% piace molto ed al 21% piace abbastanza), mentre 4% di loro la valuta in modo più o meno positivo. A giustificazione di tali risposte, alcuni studenti hanno dichiarato quanto segue¹¹¹:

1. Mi è piaciuto perché mi ha permesso di imparare molti vocaboli nuovi ed espressioni che non conoscevo precedentemente, e al tempo stesso mi sono divertita e ho fatto nuove conoscenze.
2. è stato stupendo poter interagire con persone che vivono a migliaia di chilometri da dove mi trovo, e che appartengono a un'altra cultura mettendo in pratica quello che avevo imparato a lezione in un contesto che non fosse quello della lezione
3. è stata un'esperienza positiva che rifarei volentieri perché oltre al fatto di aver conosciuto persone nuove mi ha dato l'opportunità di poter sentir parlare il Portoghese brasiliano che a me piace molto.
4. è un'esperienza diversa dalle solite lezioni frontali e molto più utile perché si ha la possibilità di mettere in pratica ciò che si è imparato a lezione e di imparare qualcosa di nuovo sulla cultura brasiliana.
5. è molto più diretto in confronto allo studio su un libro di scuola e si capiscono meglio altri aspetti
6. E' una bellissima iniziativa perché permette di entrare in contatto con la lingua vera, quella parlata.
7. il teletandem non crea solo collegamenti momentanei ma si conoscono persone con le quali si può restare in contatto. in realtà il teletandem è solo l'inizio, chiunque può poi continuare ad esercitarsi in questa maniera!!
8. E' un modo semplice di imparare, alla portata di tutti. In più dà la possibilità di sforzarsi a parlare portoghese, cosa non sempre possibile durante le lezioni, e di aiutare qualcuno dell'apprendimento dell'italiano. Apre la mente alla cultura brasiliana, e va aldilà degli stereotipi.
9. Quando ci si trova davanti una persona brasiliana si è costretti a parlare, che uno sia timido o meno, quindi penso sia molto utile per imparare a parlare il portoghese.
10. è un'esperienza diretta, forse anche un po' traumatica che ti costringe a parlare; e superato il panico iniziale è tutto in discesa.
11. il tempo a disposizione purtroppo è stato poco
12. l'ho trovato molto utile perché ho potuto parlare con una persona madrelingua e conoscere la sua cultura e ho potuto stringere nuovi contatti!
13. Prima del teletandem non avevo mai avuto la possibilità di parlare con persone di nazionalità brasiliana e non conoscevo la variante brasiliana del portoghese.
14. Perché si può interagire con l'altra persona in forma diretta e si mette in pratica tutte le regole grammaticali.
15. Il progetto meriterebbe un "si molto" per la sua utilità ed innovatività, ma purtroppo lo scarso tempo a disposizione ha influenzato la sua riuscita
16. L'atmosfera che si respirava era rilassata e questo mi ha facilitato a esprimermi

¹¹¹ I testi riportati sono quelli originali forniti dagli studenti partecipanti all'indagine.

meglio che in classe.
17. E' una bella esperienza, molto divertente però in aula le voci si sovrappongono e a volte questo crea un pò di confusione e toglie un pò la concentrazione. E' un metodo diverso ma comunque efficace che personalmente conoscevo già (e che utilizzavo già per allenarmi non solo in portoghese, ma anche nelle altre lingue che studio).
18. è stato utile per fare pratica, che a lezione è impossibile fare, ma con le nostre scarse basi di portoghese europeo mischiare un'altra variante senza saperle poi distinguere può risultare dannoso
19. è un valore aggiunto al corso che già mi piaceva molto. Con il teletandem si può imparare in modo più attivo/interattivo. E' molto personalizzato, perchè è come avere un maestro privato, anche se si parla con un altro studente, non è come essere in 50 con un solo insegnante che (non è colpa sua) non può riuscire a rispondere sempre alle domande di tutti. Conoscere anche persone, vedere immagini o filmati e sentire pronunce diverse.
20. problemi organizzativi non hanno a volte permesso il funzionamento al 100% del progetto
21. Reputo il teletandem un mezzo molto utile e innovativo per avvicinare due (o più) culture e apprendere molto sulla lingua e la cultura dell'altro. Grazie a questo strumento si possono anche fare conoscenze internazionali e con persone simpatiche che spesso si dimostrano disponibili a continuare l'esperienza.
22. è stato un approccio pratico e non solo teorico e ha facilitato molto l'apprendimento!
23. è stata un'esperienza nuova e positiva che mi ha aperto un mondo nuovo.
24. Credo sia stato utile per confrontarsi con un'altra cultura e per imparare "dal vivo" le differenze tra il portoghese lusitano e quello brasiliano.
25. Penso sia giusto conoscere tutte le varianti di una lingua di studio, quando è possibile.
26. Ci sono alcuni piccoli aspetti da migliorare: ad esempio, la presenza di un partner brasiliano con cui conversare non era sempre garantita al 100%.
27. è stato bello doversi mettere in gioco, buttarsi e poi scoprire anche degli aspetti culturali.
28. sarebbe interessante proseguire l'esperienza per tutto l'anno accademico in modo da acquisire scioltezza nel parlato, visto che forse 2 sessioni sono troppo poche.
29. Si la possibilità di parlare con studenti madrelingua che capiscano perfettamente la difficoltà del parlare in una lingua straniera che non si conosce molto bene, poiché per loro è lo stesso parlare in italiano. Inoltre il Teledandem permette di conoscere anche molti aspetti della cultura brasiliana da fonti dirette, senza dover cercare nel web ed incappare, a volte, in informazioni poco veritiere.
30. Credo sia un approccio potenzialmente molto interessante, ma che, per dare risultati importanti, andrebbe portato avanti più a lungo.
31. è simpatico, certo stimolante, ma credo che ci vogliano più sessioni per abituarsi a questo nuovo metodo di apprendimento e per renderlo davvero utile
32. Buon metodo per migliorare l'oralità e confrontarsi con studenti madrelingua.

Da questi commenti emerge che, nella pratica di teletandem, gli studenti hanno apprezzato fundamentalmente la possibilità di mettere in pratica ciò che imparano nelle lezioni e soprattutto l'opportunità di parlare con un parlante nativo brasiliano e di

conoscere la sua cultura. Si nota inoltre che il contesto disteso e rilassato del teletandem non solo facilita la comunicazione ma rende possibile una partecipazione attiva dello studente che, durante le sessioni di teletandem, utilizza la lingua straniera per un tempo molto maggiore rispetto ad una lezione frontale. Risulta inoltre evidente dai commenti che il teletandem promuove l'apertura alla dimensione internazionale ed a un'educazione interculturale.

Dall'altro lato, vediamo che gli studenti mettono in evidenza alcuni limiti dell'esperienza, in particolare sottolineano il numero ridotto di sessioni a disposizione (due o tre sessioni) e quelli connessi a questioni organizzative (legate principalmente a qualche assenza degli studenti brasiliani dovuta alla differenza di fuso orario tra Brasile e Italia nel primo anno di interazione) e logistiche (spazio limitato tra i partecipanti che porta alla sovrapposizione delle voci).

Con l'intento di conoscere le opinioni degli studenti sul modo di comprendere lo studio e la pratica online del portoghese brasiliano, nonché di riflettere sul risultato dell'apprendimento in teletandem, abbiamo indagato quali sono state le caratteristiche più positive e negative della loro pratica di teletandem. Di seguito sottoponiamo le risposte degli studenti.

❖ **Quali sono stati i punti più positivi della tua pratica di teletandem?**

1. L'apprendimento di alcuni aspetti della lingua e della cultura brasiliana, e la conoscenza di persone nuove.
2. Avere conosciuto una persona nuova, che non solo parla portoghese brasiliano ma è anche molto gentile, disponibile e con cui posso tenermi in contatto via Facebook e mail.
3. Oltre a quello linguistico, certamente molto importante, il punto più positivo è stato quello di venire a conoscenza con molti elementi della cultura brasiliana, che fino ad allora mi erano sconosciuti
4. il fatto di poter conoscere un po' meglio la cultura brasiliana, la possibilità di poter parlare portoghese e di aiutare gli altri ad imparare la lingua italiana!
5. tramite una conversazione spontanea e non programmata ho capito quali sono i miei punti deboli linguistici e ho imparato molte espressioni idiomatiche e informazioni sulla cultura brasiliana che dai libri non avrei appreso
6. constatare che, nonostante il mio livello di conoscenza della lingua non fosse altissimo, riuscivo a comunicare senza particolari problemi con l'altro studente, condividendo opinioni e diversità culturali.
7. tutto! ho potuto imparare molte cose sulla cultura brasiliana e mettere alla prova il mio portoghese.

8. Ho provato a sciogliermi un po' rispetto alla lingua e ho sentito un accento diverso da quello che sento di solito.
9. Possibilità di mettere in pratica la lingua. Possibilità di apprendere nuova terminologia. Possibilità di acquisire più sicurezza nel parlare. Possibilità di mettersi in gioco in prima persona
10. potere parlare spontaneamente con coetanei di temi a scelta
11. Ho avuto l'opportunità di parlare portoghese e di esercitare la comprensione orale
12. Grazie all'esperienza del teletandem, ho avuto l'opportunità di conoscere un ragazzo e una ragazza madrelingua portoghese brasiliano, di instaurare con loro una prima conoscenza che sicuramente ho e avrò modo di approfondire tramite Facebook e Skype. Sicuramente l'esperienza del teletandem mi ha permesso di acquisire maggiore sicurezza nel parlato e nella comprensione del portoghese del Brasile.
13. I punti positivi sono stati la possibilità di interagire faccia a faccia e di avere vari mezzi a disposizione (chat, internet, possibilità di cercare immagini) per comunicare nel miglior modo possibile.
14. Mi ha aiutato ad essere più spontaneo al momento di parlare
15. Avere l'occasione di parlare con dei madrelingua portoghesi che non fossero gli insegnanti e avere la disponibilità di discutere prolungatamente con loro.
16. Sono riuscita a superare la mia difficoltà a esprimermi in lingua portoghese.
17. Mantenere la lingua portoghese allenata e conoscere nuovi vocaboli e nuove espressioni (soprattutto del portoghese brasiliano)
18. In primo luogo, l'interazione linguistica, che fa migliorare il proprio livello. Inoltre, l'aspetto culturale che ne emerge è estremamente importante.
19. praticare la lingua, scoprire le differenze linguistiche e culturali, fare amicizia
20. Sono stata "costretta" a vincere la mia timidezza e a lanciarmi nel parlare. Ho conosciuto delle persone molto interessanti, con cui ho anche mantenuto i contatti. Oltre a questo ho arricchito il mio vocabolario e la mia cultura.
21. maggiore conoscenza della lingua e delle differenze con il portoghese europeo; maggiore conoscenza della cultura brasiliana; conoscenza di nuove persone
22. l'acquistare sempre più confidenza con la lingua nella conversazione e l'apprendimento di alcune tradizioni brasiliane
23. I punti più positivi li ho riscontrati nel conoscere persone nuove e simpatiche e nell'instaurare un rapporto di collaborazione reciproca sia nell'ambito linguistico sia in quello culturale.
24. Conoscenza di una cultura molto lontana
25. Ho potuto mettermi in gioco senza crearmi troppi problemi (non mi vergognavo perché sapevo di essere di fronte ad una persona con le mie stesse difficoltà verso l'italiano) e ho conosciuto una persona con cui spero di rimanere in contatto.
26. Il teletandem mi è servito per cercare di parlare e aumentare la scioltezza senza pensare troppo agli errori grammaticali.
27. Ho potuto parlare con persone madrelingua portoghese e imparare molto
28. Poter mettere a frutto quanto studiato.
29. si acquisisce scioltezza nel districarsi quando ci sono problemi di comprensione (ad esempio si trova un modo per spiegare qualcosa). Si apprendono facilmente aspetti della cultura brasiliana e del vocabolario che non si conoscevano.
30. Il Teletandem mi ha offerto un'occasione in più per parlare in portoghese, cosa che altrimenti non farei molto.

31. Ho imparato vocaboli ed espressioni nuove, oltre ad aspetti che non conoscevo della cultura brasiliana.
32. la conversazione in sè, la possibilità di comunicare in una lingua che non parlo spesso. Ma anche il confronto con persone di un'altra cultura e la piacevole sorpresa di avere più cose in comune di quanto si possa pensare.
33. Parlare portoghese con una persona madrelingua, visto che a lezione non c'è mai la possibilità di parlare molto.
34. finalmente ho parlato con una persona madrelingua portoghese ma soprattutto con qualcuno che vive oltreoceano, che ha una cultura completamente diversa dalla mia...la magia è vedere come, malgrado la distanza fisica, culturale, la differenza d'età e i problemi linguistici, e un'ora vola via in un batter d'occhio!
35. Il fatto di essermi messa in gioco, aver conosciuto due ragazze della mia età con le quali ho parlato molto volentieri senza sentirmi in imbarazzo o aver paura di buttarmi nella conversazione.

Vediamo dalle suddette osservazioni che il teletandem promuove spazi per gli incontri interculturali in lingua straniera e l'acquisizione di autonome capacità di apprendere, di scegliere, di sperimentare e di sviluppare una buona disposizione psicologica all'apprendimento continuo. Si conferma inoltre che uno dei punti più positivi delle interazioni è l'opportunità di sentire e praticare il portoghese brasiliano, e anche la possibilità di ampliare il proprio bagaglio lessicale. Lo sviluppo della competenza linguistica che si realizza attraverso il teletandem è indubbiamente importante, tuttavia, l'apprendimento di una lingua non è limitato alla forma, ma include aspetti relativi alla competenza comunicativa (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) e alla competenza interculturale (Byram, 1997; Deardorff, 2008, 2009), ugualmente importanti nell'educazione delle lingue straniere.

Infatti, dai commenti sopraccennati vediamo anche che gli studenti hanno potuto raggiungere obiettivi di tipo linguistico-culturale attraverso la conoscenza e l'approfondimento del portoghese brasiliano, nonché lo sviluppo delle capacità di comprendere ed interpretare la cultura brasiliana. Occorre sottolineare che, oltre al possesso di competenze verbali necessarie alla gestione delle interazioni con parlanti nativi brasiliani, lo studente sviluppa la componente relazionale dell'educazione interculturale quali la curiosità, l'interesse, l'accettazione della diversità. Ciò è evidente dalla loro capacità di provare empatia e di mettersi nei panni dei colleghi che, a loro volta, imparano l'italiano.

Un altro punto certamente rilevante dell'apprendimento in teletandem è lo scambio di informazioni in loro possesso, delle proprie riflessioni e punti di vista. È, quindi, alquanto evidente la rilevanza del teletandem per lo sviluppo delle capacità di tipo cognitive, ossia la flessibilità, l'adattamento, la tolleranza e le strategie per costruire il proprio sapere. Questa nuova esperienza fortifica il senso di responsabilità personale e sociale nell'apprendente in quanto individuo, obiettivo educativo necessario all'insegnamento di qualsiasi lingua straniera (Byram, 1997: 9).

Di seguito, vediamo invece gli aspetti negativi della pratica di teletandem rilevati dagli studenti.

❖ **Quali sono stati i punti più negativi della tua pratica di teletandem?**

1. Nessuno
2. A volte non riuscivo a spiegare bene quello che volevo dire, a esprimermi, ma la mia interlocutrice a questo proposito è stata molto gentile e molto disponibile nell'aiutarmi.
3. Molte volte io e la corrispondente non sapevamo di cosa parlare, ci mancavano gli argomenti.
4. Problemi tecnici legati alla connessione internet e all'audio
5. Non credo che ce ne siano stati
6. non credo ci siano punti negativi riguardo questo progetto
7. a volte la conversazione stagnava proprio perchè non avevamo una scaletta da seguire e a volte ci sembrava di non avere molte cose da dire su un certo argomento
8. a parte qualche problema tecnico, in particolare l'audio non sempre perfetto, non ci sono stati aspetti negativi.
9. Purtroppo ci sono state solo due sessioni, penso che dedicando più tempo al teletandem potrei veramente migliorare molto la lingua portoghese.
10. Il panico di fare una figuraccia quando non sapevo una parola o non sapevo coniugare i verbi.
11. Difficoltà di trovare argomenti in comune e poco tempo a disposizione per parlare con un madrelingua.
12. il tempo a disposizione è stato poco
13. Trovo che il teletandem duri poco; tuttavia riconosco che ciò non è dipeso dalla professoressa, ma solo dal fatto che noi studenti di portoghese siamo tanti.
14. L'unico punto negativo dell'esperienza, sempre che si possa definire "negativo", è che, essendo in molti a partecipare, non abbiamo molto avuto modo di sfruttare al massimo le potenzialità di tale progetto, trattandosi di due sole sessioni.
15. che erano solo due lezioni e quindi direi un tempo un po ristretto dovrebbero esserci più opportunità!
16. Un punto negativo è stato avere avuto soltanto due "lezioni" per parlare con i ragazzi brasiliani
17. Che a volte bisognava inventare un tema per poter andare avanti con la

conversazione.
18. I momenti in cui non riuscivamo a comunicare (specialmente per mancanza di lessico, sia in italiano che in portoghese).
19. Conversando con studenti brasiliani, questo può recare/aver recato confusione in quanto in facoltà si studia il portoghese lusitano.
20. Non ci sono aspetti negativi, assolutamente.
21. Studiando portoghese da un anno, i problemi erano relativi al lessico
22. Ogni tanto abbiamo avuto dei problemi tecnici dovuti alle attrezzature a disposizione (problemi di audio perchè si sentivano le altre persone intorno ecc.) ma non l'ho trovato un grave problema.
23. Purtroppo è un'esperienza che dura troppo poco, anche se volendo, come ho specificato prima, si possono consolidare dei rapporti che permettono di continuare lo "sperimento" anche al di fuori dello scopo didattico. Un altro punto negativo è che c'è la possibilità di conoscere persone timide o con poca voglia di collaborare, e questo più che produttivo fa retrocedere la voglia di apprendere e l'apprendimento stesso.
24. Difficoltà nella pratica orale della lingua
25. il numero ridotto di incontri
26. Forse il tempo a disposizione è stato troppo poco, avrei preferito avere più sedute a disposizione anche se capisco che eravamo troppi nel corso e che quindi sarebbe stato difficile avere più sedute a disposizione.
27. In un incontro ho avuto una compagna timida che parlava poco. In entrambi gli incontri, mi è mancato ricevere correzioni quando facevo errori in portoghese.
28. Il non riuscire a comunicare rispettando rigidamente la suddivisione oraria (30 minuti in italiano e 30 minuti in brasiliano) per questioni di emotività, sia da parte mia che della mia partner brasiliana.
29. Il fatto che quando non riuscivo a dire qualcosa in portoghese la dicevo in italiano, sapendo che mi avrebbe capito.
30. aver svolto le sessioni con una compagna alle prime armi con l'italiano, molto timida: spesso c'erano momenti di silenzio imbarazzante.
31. non ce ne sono stati, forse l'unica pecca è che abbiamo avuto solo due occasioni per fare il teletandem. sarebbe molto bello poterlo fare regolarmente ma, ad ogni modo, è possibile continuare da casa mettendosi d'accordo con il partner brasiliano.
32. Una parte di insicurezza è rimasta, in quanto è difficile memorizzare e ricordare tutto quello che "impari" durante l'ora di conversazione
33. nessun aspetto negativo
34. Finora la ragazza con cui ho parlato non ha risposto alle mie email, impedendomi quindi di continuare il rapporto al di fuori del teletandem.
35. Ho potuto partecipare solo a una sessione, in quanto durante la seconda gli studenti brasiliani che partecipavano erano troppo pochi.

Possiamo notare, ancora una volta, che uno dei problemi forse più sentiti dagli studenti è stato il numero ristretto di sessioni disponibili per le interazioni. Problemi di questo genere, riconducibili all'implementazione del teletandem, a volte non dipendono esclusivamente dagli amministratori o ricercatori del progetto, bensì da molteplici

fattori connessi alla situazione istituzionale e/o curricolari dell'insegnamento linguistico nelle differenti università. Oltre ai problemi di ordine organizzativo-istituzionale, per la pratica di teletandem è necessario che le coppie abbiano accesso ai computer con buone connessioni ad Internet e agli altri dispositivi quali microfono e webcam¹¹². Così, la mancanza di una solida pianificazione curricolare/istituzionale e di uno spazio adeguato e tecnologicamente attrezzato può influenzare negativamente la pratica e l'apprendimento della lingua straniera.

Dal punto di vista pedagogico, è interessante notare il desiderio di ricevere esplicitamente la correzione degli errori. D'accordo con Santos (2009), in contesti di apprendimento naturale come il teletandem, vi è di solito un'attenzione mirata a non interrompere il flusso della conversazione, in cui le correzioni/riparazioni avvengono attraverso il meccanismo di feedback piuttosto che l'imputazione di un errore. L'uso delle strategie per mantenere aperto il flusso conversazionale raggiunge però spesso l'effetto collaterale di promuovere l'apprendimento. Il feedback linguistico, così, ha la funzione di motivare e mantenere il progresso della conversazione, e avviene soprattutto con scopi comunicativi anziché esclusivamente linguistici.

Inoltre, si osserva una certa difficoltà nel gestire la propria autonomia e la necessità di essere guidati sia dal punto di vista operativo che argomentativo. Si pensi alle storie di apprendimento di ciascuno di noi, dall'istruzione di base fino al dottorato, si è sempre avuta la presenza costante di un docente, di un relatore di tesi, a dare indicazioni sul percorso da svolgere, a esprimere valutazioni. Sono rari o inesistenti i momenti in cui si è stati agenti responsabili e valutatori del proprio apprendimento, delle proprie decisioni pedagogiche. L'autonomia del discente costituisce, quindi, uno degli obiettivi fondamentali della glottodidattica attuale e comporta lo sviluppo di strategie operative adeguate e la capacità riflessiva di osservazione e di valutazione dei risultati ottenuti (Nunan, 1988).

In tal senso, come sappiamo, il ruolo del professore è essenziale non solo per l'insegnamento della lingua *target*, ma soprattutto per fornire strategie di apprendimento e favorire lo sviluppo dell'autonomia del discente, che si consolida con il tempo e la pratica. Nelle attività in teletandem l'insegnante assume dunque il ruolo di

¹¹² Si consiglia l'uso di tutte le attrezzature affinché la collaborazione possa, di fatto, essere caratterizzata come una partnership di teletandem anziché una chat o un e-tandem via e-mail.

“facilitatore”, mentre lo studente assume il ruolo centrale nel processo di insegnamento/apprendimento. Vediamo quindi i punti di vista degli studenti sul ruolo dell’insegnante-mediatore nella loro pratica del teletandem.

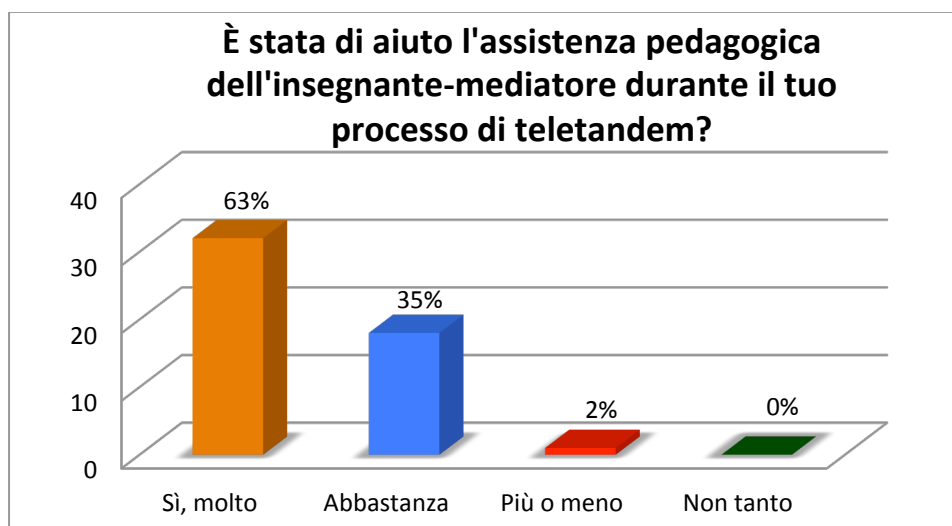


Figura 52: Ruolo dell’insegnante-mediatore.

La maggioranza degli studenti ha dichiarato che l’assistenza pedagogica dell’insegnante facilitatore è stata utile durante il percorso didattico del teletandem (63% di loro crede sia stata di molto aiuto e 35%, invece, crede sia stata abbastanza utile), mentre il 2% di loro ha dichiarato che l’assistenza dell’insegnante-mediatore è stata poco rilevante. Vediamo le giustificazioni degli informanti a tali risposte:

1. è stata utile sotto alcuni aspetti, ma non del tutto, dato che ho usato altri strumenti per comunicare con il partner di teletandem.
2. E' utile avere qualcuno che scandisca l'inizio della videochiamata, il cambio di lingua e che gestisca l'eventuale presenza di problemi tecnici. E' inoltre utile una preparazione antecedente all'attività e soprattutto parlarne dopo, confrontarsi, vedere cosa ognuno ha scoperto, imparato.
3. La docente ci ha seguito nella preparazione al teletandem e i commenti finali sono stati utili per confrontarci tra noi.
4. Dopo il processo di teletandem era molto utile la conversazione con la docente, che dava modo di chiarire eventuali dubbi o incomprensioni
5. era comunque un lavoro piuttosto individuale
6. Fortunatamente non c'è stato molto bisogno dell'intervento del docente!!
7. avere un punto di riferimento a cui chiedere in caso di problemi è sempre una fonte di sicurezza.

8.	era presente per eventuali spiegazioni e ci ha aiutato a mettere insieme le esperienze di tutti.
9.	Prima di iscriversi al teletandem, la docente ha definito in modo molto chiaro come si sarebbe svolto il teletandem. In più dopo ogni sessione ne abbiamo parlato insieme in "classe". Inoltre la docente è molto gentile e disponibile.
10.	Ci ha aiutato nell'approccio di una nuova attività e ci ha suggerito il percorso da seguire per sfruttare al meglio questa nuova esperienza.
11.	ha permesso di assestare le nuove cose apprese, discuterne col gruppo e condividere le opinioni e le esperienze con gli altri
12.	Il docente/mediatore ha in primo luogo spiegato agli studenti come sarebbe avvenuto lo scambio con il Brasile, quindi attraverso la webcam e la chat su Skype e la registrazione della conversazione. Il docente era disponibile e presente durante tutta la sessione del teletandem, quindi per qualsiasi tipo di problema era pronto ad aiutare lo studente.
13.	Perché ci si poteva confrontare con la professoressa nel caso in cui ci fosse stato bisogno.
14.	In caso di problemi di comunicazione (che fortunatamente sono stati pochi!), potevamo contare sull'aiuto della docente per risolverli.
15.	E' necessario che ci sia un docente che guidi il progetto e aiuti i ragazzi durante le sedute
16.	Ho trovato la professoressa molto disponibile e professionale.
17.	In caso di problemi (soprattutto tecnici) la mediatrice era disponibile ad aiutare.
18.	La presenza della Professoressa era fondamentale per il collegamento con il Brasile, e anche come supporto durante la conversazione.
19.	il docente era disponibile per eventuali problemi o dubbi di qualsiasi tipo, e mi è piaciuta anche la parte di conversazione dopo la sessione di teletandem per sentire le nostre opinioni
20.	soprattutto per quanto riguarda gli aspetti tecnici e organizzativi
21.	non avevo mai fatto teletandem, ci ha dato delle istruzioni utili ed ha controllato che le rispettassimo (ad. esempio come dividere il tempo per parlare in una lingua e nell'altra) Ci ha incoraggiati e dato supporto morale per superare la nostra timidezza o paura nel parlare.
22.	Senza il "controllo" può capitare che non si dividano bene le lingue o che si cerchino scorciatoie (parlare in inglese, ecc...)
23.	L'assistenza del docente è sempre utile, ma una volta cominciata la conversazione è capitato poche volte che io e il mio partner chiedessimo aiuto.
24.	Ho trovato molto utile condividere a fine sessione con il docente e i compagni gli argomenti della mia conversazione. In questo modo ho avuto la possibilità di imparare nuove cose.
25.	la professoressa era sempre a nostra disposizione in caso di problemi con la lingua o semplicemente anche di problemi con il pc.
26.	La figura del docente serve come aiuto, soprattutto nella prima sessione, e come ponte tra i due corsi (quello di Bologna e quello di São Paulo) che seguono il progetto. Inoltre è stato molto interessante il momento di condivisione dell'esperienza a fine teletandem.
27.	è stata utile la sua assistenza perchè era un'esperienza nuova per molti di noi.
28.	Oltre che essere una presenza rassicurante, l'insegnante è corsa in aiuto in caso di

necessità.
29. E' stato utile discutere prima e dopo la sessione di teletandem per riflettere su ciò che avevamo imparato e/o su eventuali aspetti negativi dell'esperienza.
30. nel caso in cui fossero sorti problemi senza via di uscita, avremmo avuto un grande aiuto.
31. Era sempre disponibili per chiarimenti e spiegazioni.
32. sono state molto utili e costruttive le "discussioni" fatte a fine conversazione per confrontarci su vocabolario, espressioni nuove, ecc...
33. è bene fare il punto della situazione. Spesso non si capisce bene qualcosa, ci sono problemi tecnici o semplicemente la persona con cui stiamo parlando non sa darci una risposta esauriente. Inoltre è utilissimo condividere la propria esperienza con quella dei compagni e viceversa
34. Se sorgeva un problema linguistico o di comprensione cercavo di rimediare da sola, è importante comunque la presenza di un professore per gestire tutto e aiutare coloro che possono sentirsi in difficoltà.
35. È stata di aiuto nella preparazione/conoscenza del teletandem.

Dai suddetti commenti, si vede che gli studenti hanno consapevolezza della loro responsabilità e della loro autonomia che gli permettono di costruire i nuovi saperi. Lo sviluppo delle competenze linguistiche e interculturali dipenderà però dai modi in cui il discente esplora le risorse di Skype e dai risultati dell'interazione. Per fare questo, è necessario avere una certa preparazione. Per esempio, è comune il fatto che gli studenti parlino di più con i loro partner in interazioni libere rispetto a quando sono in classe. Tuttavia, tale esposizione non garantisce l'apprendimento del portoghese brasiliano ed è compito dell'insegnante condurre una mediazione che incentivi l'autoriflessione e l'esplorazione degli episodi linguistici e interculturali dell'interazione realizzata. Le sessioni di teletandem si concludono, pertanto, con una attività regolare di valutazione (riflessione condivisa) che focalizza il contenuto della conversazione, la cultura, la forma, il lessico ed il proprio processo di interazione di teletandem. In questa fase possono inoltre essere praticate le abilità di lettura e scrittura attraverso la revisione delle annotazioni fatta durante la sessione.

Così, per garantire il successo dell'apprendimento delle lingue a distanza, l'insegnante-mediatore deve avere una formazione adeguata per orientare e facilitare l'autonomia degli apprendenti nel nuovo contesto, nonché far riflettere i partecipanti su quello che hanno imparato insieme. Durante le interazioni in teletandem succede anche spesso, ad esempio, che gli studenti parlano molto e annotano poco. Parlare, fare attenzione allo sviluppo della conversazione e prendere appunti simultaneamente,

costituiscono abilità necessarie durante le interazioni di teletandem. Tali abilità sono necessarie non solo per registrare l'input di nuovi vocaboli ma anche per rivedere, ricordare e esplorare successivamente le nuove informazioni linguistiche e culturali che vengono acquisite durante e attraverso l'interazione con i partner. Vediamo dunque più nel dettaglio quali sono i nuovi saperi acquisiti durante il teletandem.

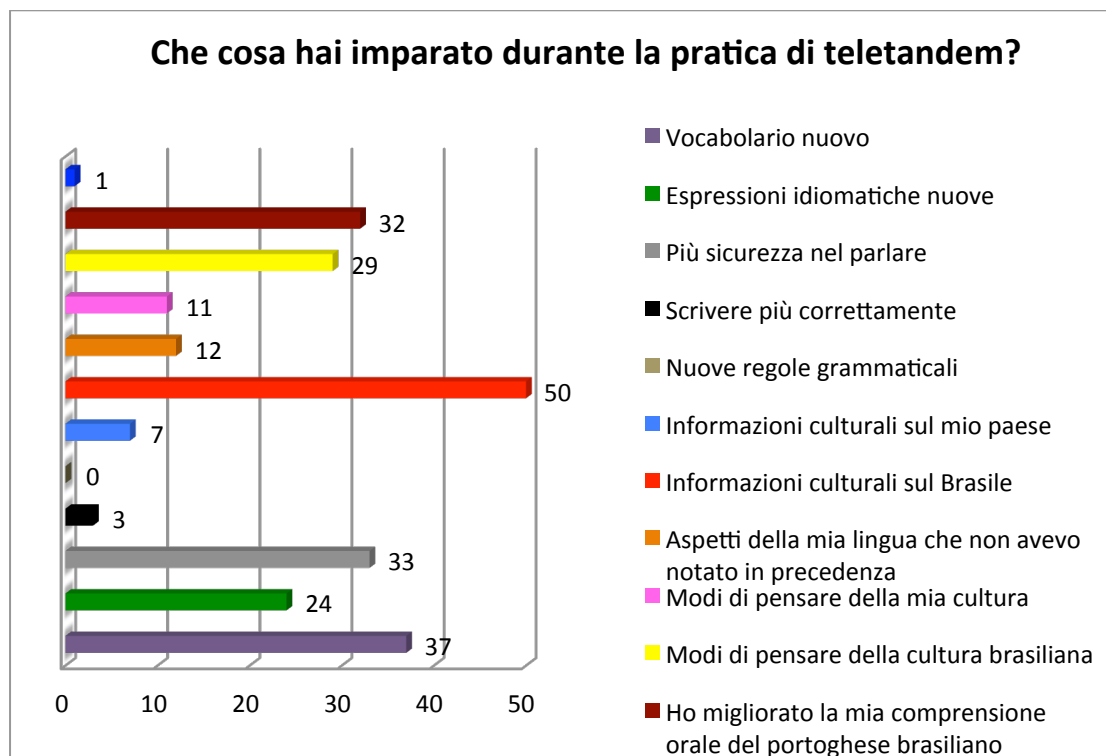


Figura 53: I nuovi saperi acquisiti durante il teletandem.

La dimensione culturale, come possiamo verificare dalla suddetta figura, è assai ricorrente durante le sessioni di teletandem. Il contatto con individui di altre lingue e culture promuove la riflessione e l'auto-valutazione di sé stessi e delle concezioni che abbiamo del mondo (Holmes & O'Neill, 2012). Spesso, gli incontri interculturali avvengono sulla base dell'individuazione delle differenze. È attraverso le differenze che le identità sono costruite (Woodward, 2003). Gli studenti non praticano semplicemente la lingua straniera, le sue forme e regole, ma esercitano, valutano, riflettono e condividono le loro idee e la capacità di identificare queste differenze. Così, attraverso

le interazioni di teletandem gli studenti si pongono domande critiche e scoprono la propria identità, le proprie debolezza e i propri punti di forza.

È, forse, nel punto di vista multimodale delle risorse tecnologiche utilizzate nel teletandem che risiedono le sue qualità di potenziamento e arricchimento dell'educazione interculturale delle lingue straniere. L'utilizzo di Skype consente il libero esercizio, contemporaneamente, dei diversi aspetti del linguaggio, in un'orchestra di molteplici risorse linguistiche e discorsive che il linguaggio fornisce. Dal punto di vista essenzialmente linguistico, lo studente può imparare vocabolario nuovo (uno degli aspetti linguistici più ricorrenti nelle interazioni di teletandem), praticare la comprensione e la produzione orale nel portoghese brasiliano attraverso le risorse audio, raggiungendo, così, più sicurezza nel parlare la lingua straniera. Può, inoltre, praticare le abilità di lettura e produzione scritta per mezzo della chat e la risorsa di invio di documenti e link Internet. Vari tipi di feedback linguistici possono essere dati sincronicamente e asincronicamente (messaggi via e-mail) dal suo interlocutore. Queste e altre risorse vengono, infatti, segnalate nella figura sottostante.

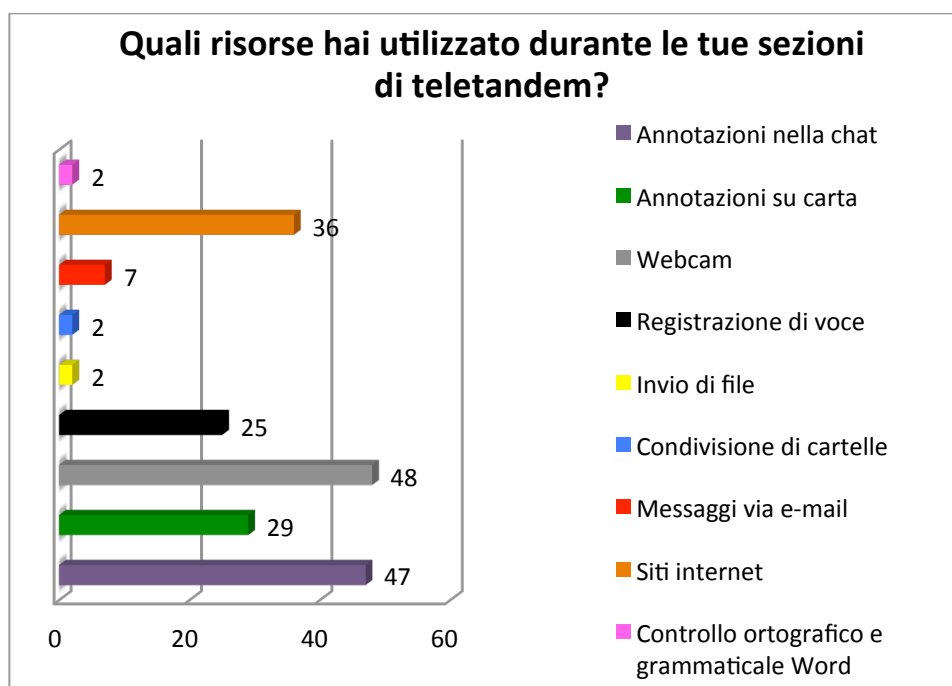


Figura 54: Risorse utilizzate nelle interazioni di teletandem.

La chat, uno dei canali più privilegiati durante le interazioni, è un'importante risorsa che contribuisce allo svolgimento delle conversazioni in teletandem, offrendo l'opportunità di utilizzare la lingua di apprendimento in una situazione comunicativa di minor stress (Chun, 1998; Smith, 2003; Pugliese, 2006). Essa permette di attuare concretamente il principio di “imparare a comunicare in lingua straniera comunicando” che accomuna i diversi approcci comunicativi, estendendo questa possibilità al dialogo con parlanti nativi in tempo reale:

Sul piano comunicativo, questa scrittura dialogica favorisce lo sviluppo di capacità pragmatiche, della cortesia linguistica (salutare, presentarsi, prendere parola, affermare un proprio punto di vista, congedarsi ecc.), mentre sul piano più strettamente linguistico la sua potenzialità riguarda il tipo di elaborazione dell'input (Pugliese, 2006: 199).

Tra le particolarità linguistiche di questa risorsa, si osservano le abbreviazioni (“bjs”), la resa grafica degli elementi che accompagnano la voce (“muuuuuuito”), l'uso di faccine (*smile emoticons*) come “☺” per manifestare lo stato emotivo. A questi tratti tipici della chat si aggiungono l'uso di termini gergali legati alle pratiche della comunità, al comportamento degli utenti e alla cultura della rete. Pugliese (2006: 182) afferma, infatti, che “saper comunicare (scrivere) in rete è una nuova competenza che implica la condivisione e la consapevolezza delle regole della ‘comunità’”.

D'accordo con Leone (2009b), l'alternanza dei turni rendono le conversazioni nella chat più elaborate rispetto alle conversazioni faccia a faccia:

Il conversare attraverso lo scritto interattivo si svolge con una dinamica particolare. La chat impegna ogni singolo partecipante in diverse attività: composizione e revisione; invio, nel momento in cui il messaggio viene spedito; attesa di un testo da parte di un partner; lettura dell'informazione appena ricevuta o consultazione dei turni precedenti. Diversamente dall'interazione faccia a faccia, che presume i ruoli sincronici di parlante o di ricettore, la scrittura della chat prevede perciò ruoli differenti che corrispondono ai diversi compiti svolti durante il processo. Quasi tutte le attività sono realizzate in successione e non simultaneamente, eccezion fatta per l'attesa di un nuovo messaggio che può avvenire anche durante la stesura di un messaggio (Leone, 2009b: 3).

La videochiamata, dall'altra parte, compensa i limiti del canale interattivo della chat, essendo infatti le due modalità comunicative in un rapporto complementare

durante le sessioni di teletandem. L'audio ed il video consentono di interagire in modo istantaneo e diretto, vedendo l'immagine dell'interlocutore (Leone, 2009b). Il ricorso all'immagine conferita attraverso la webcam ha un importante impatto sulla comunicazione interculturale in termini di apprendimento. Questa risorsa fornisce agli studenti numerose occasioni di letture interculturali dei differenti codici paralinguistici, promuovono la conoscenza degli aspetti culturali del partner (aspetto fisico, taglio di capelli, modo di vestire), forniscono l'input di linguaggio del corpo (reazioni non verbali di interesse, piacere, dispiacere, emozioni del partner e il comportamento culturale del corpo e dei gesti), l'input sul contesto interazionale e danno la sensazione di prossimità – telepresenza (Telles, 2011).

Nelle interazioni di teletandem via Skype, oltre all'immagine del nostro interlocutore (quella in grande), vi è la possibilità di avere la nostra immagine (nella parte bassa dello schermo) mentre interagiamo tramite il parlato e la scrittura – cosa impossibile da avere quando interagiamo dal vivo. Questa risorsa di auto-immagine funziona spesso sia come una risorsa di controllo dell'aspetto che vogliamo passare ai nostri interlocutori (*face control*), sia come risorsa di controllo dell'interazione (Telles, 2011).

La registrazione di voce costituisce un'altra risorsa importante per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. È per mezzo di questa che lo studente potrà ascoltare, valutare e ricostruire la sua prestazione linguistica e discorsiva, eventualmente anche con l'aiuto del docente, che può avere accesso alla registrazione con un approccio formativo e valutativo.

Di seguito vediamo le opinioni degli studenti sull'utilità e sulla validità di questa nuova modalità in relazione all'apprendimento degli aspetti linguistici e culturali del Brasile.

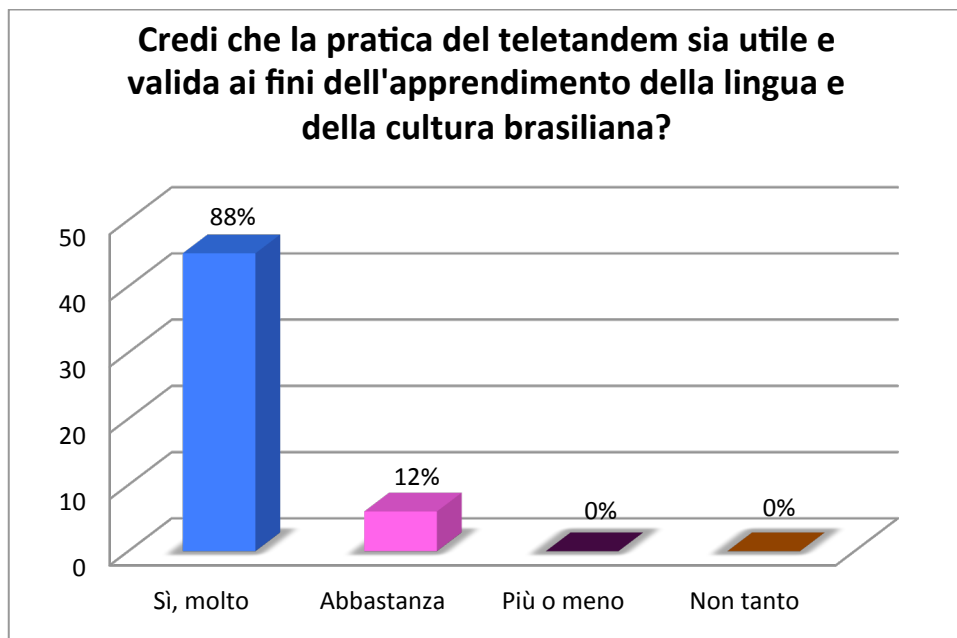


Figura 55: Aspetti linguistici e culturali del Brasile nel teletandem

Dalla figura sopraindicata vediamo che la pratica di teletandem per lo specifico fine dell'apprendimento della lingua e della cultura brasiliana all'UniBo è stata approvata da tutti gli studenti (88% di loro crede sia stata molto utile e il 12%, invece, crede sia stata abbastanza utile). È importante ricordare altresì che la riflessione sui risultati ottenuti, attraverso il giudizio su quanto il teletandem sia utile per migliorare le proprie conoscenze del portoghese brasiliano, comporta la consapevolezza dei processi operativi adeguati ed efficaci all'insegnamento/apprendimento della lingua straniera da parte dello studente, che mette così in atto competenze e abilità necessarie allo sviluppo della sua autonomia.

L'approvazione del progetto è comprovata anche dal desiderio di tutti gli studenti di procedere all'apprendimento del portoghese brasiliano per mezzo della pratica di teletandem, come da loro dichiarato:



Figura 56: Desiderio di continuare la pratica del teletandem

L'indagine si è conclusa, infine, con uno spazio riservato a qualsiasi tipo di osservazione e/o suggerimento da parte degli studenti:

1. Sarebbe bello poter incrementare il numero di ore dedicate al teletandem.
2. magari selezionando prima un partner che possa avere gusti o comunque interessi più simili ai miei
3. l'unico rimpianto che ho, è l'aver avuto la possibilità di fare il teletandem solo un paio di volte, di sicuro è un'esperienza che ha risultati tanto più positivi, quanto più è il tempo che si ha a disposizione per conversare con lo studente straniero. Tuttavia, questa esperienza è un importante punto di partenza per continuare a coltivare i rapporti che ne sono nati, e sfruttare questi per migliorare la conoscenza del portoghese.
4. Sarebbe utile farlo prima, già nel primo semestre e già dal primo anno, così da poter fare più incontri. (ma sappiamo che questo non dipende sempre dalla volontà del docente, ma da tante altre cose)
5. Bisognerebbe cercare di fare il teletandem durante il nostro primo semestre poiché vi sono meno ore di differenza di fuso orario e probabilmente più studenti brasiliani parteciperebbero al progetto. Inoltre sarebbe importante poter fare più di due sessioni a testa, anche non con lo stesso compagno, in modo da avere più opportunità di conoscere altre persone e approfondire la conoscenza della cultura brasiliana.
6. assolutamente da riproporre!!!

Le suddette considerazioni evidenziano soprattutto la volontà degli studenti di continuare il processo di apprendimento del portoghese brasiliano mediato dal computer e indicano aspetti rilevanti per il raggiungimento di risultati ancora più positivi in tale

processo, come l'incremento degli incontri teletandem. I commenti degli studenti dettano linee di intervento e di sviluppo di approcci metodologici per l'insegnamento del portoghese brasiliano come lingua straniera in Italia che non possono essere sottaciute delle istituzioni universitarie.

4.3.3. Analisi delle interazioni: alcuni esempi

All'interno dei risultati della pratica del teletandem all'Università di Bologna, è importante verificare, attraverso alcuni esempi, il funzionamento delle interazioni. Di seguito presentiamo pertanto alcune sequenze, in lingua portoghese, delle interazioni in teletandem ritenute costruttive per il potenziamento della lingua e della cultura brasiliana. I dati esaminati evidenziano anche le tendenze che accomunano i processi interattivi e negoziali durante le conversazioni. I dialoghi, ottenuti attraverso registrazioni audio, sono le trascrizioni delle sessioni teletandem in cui gli interlocutori brasiliani saranno denominati "B", e gli interlocutori italiani "I".

Nell'estratto 1, l'interlocutrice brasiliana introduce un nuovo tema alla conversazione chiedendo quanti fratelli ha l'interlocutrice italiana. Nelle interazioni in tandem il parlante nativo riveste, in generale, il ruolo di "perno dell'interazione" (Kasper, 2004: 557), avviando sequenze negoziali, ponendo domande all'interlocutore, introducendo nuovi temi ed elaborando gli argomenti:

Estratto 1: Interazione del 04-04-2012.

B: *Quantos irmãos você tem?*

I: *Eu tenho dois. O mais grande está a viver em Bolonha que é uma cidade muito mais grande que Forlì, a 1 hora mais ou menos de Forlì. E também o mais grande de mim, mas é o irmão no meio.*

B: *Ahh, tá... Certo... Eu não sei, assim.... talvez, no Portugal seja normal falar "mais grande" como em francês é normal falar "plus gros"/"plus petit". Mas em português do Brasil a gente fala "maior".*

I: *Maior.*

B: *Maior ou menor. Mas não quer dizer que você esteja falando errado, é que você está falando do português de Portugal. Mas é só pra...*

I: *Faço um pouco de confusão... ((risate))*

B: *É, mas é normal, é normal. É tranquilo, mas é só pra te avisar que quando você... se um dia você vier pro Brasil, você fala maior ou menor.*

I: *Tá.*

B: Porque quando a gente fala mais grande, menos grande, mais pequeno... a gente erra. Aqui no Brasil é considerado um erro.

I: Tá...

Viene messo in evidenza una caratteristica della lingua parlata in Brasile in contrapposizione a quella parlata in Portogallo. La parlante nativa segnala alla sua interlocutrice che l'espressione *mais grande* da lei utilizzata è vista come errore nel portoghese brasiliano, indicando tuttavia che l'espressione sarebbe considerata corretta nel portoghese europeo. È interessante notare che B usa delle strategie per minimizzare l'impatto negativo della sua precisazione/riparazione (*É, mas é norma, é normal. É tranquilo...*) e non far perdere la "faccia" (Brown e Levinson, 1987) alla sua interlocutrice. Nel discorso della brasiliana vediamo anche alcune delle caratteristiche tipiche della lingua parlata in Brasile (v. CAP. 1), quali l'uso di *você* correlato al pronome atono *te* (*só pra te avisar que quando você*) e l'uso dell'espressione *a gente*, con verbo coniugato alla 3^a persona singolare, per riferirsi alla 1^a persona plurale (*a gente fala*).

Si osserva inoltre che gli studenti italiani impiegano molto spesso il pronome personale soggetto *tu* e la rispettiva forma verbale di 2^a persona singolare, mentre tutti i brasiliani impiegano il *você* con il verbo nella 3^a persona singolare:

Estratto 2: Interazione del 02-05-2012.

I: Tens animais?

B: *Eu?*

I: *Sim.*

B: *Ah, não!* ((risate))

I: ((risate))

B: *Eu, assim, eu tenho muita vontade de ter um animalzinho, principalmente cachorro, né?! Mas eu moro num apartamento pequeno...*

Dopo circa due minuti di conversazione:

I: Estava a pensar que eu usava a 2^a pessoa do singular e usa-se a 3^a, você. ((risate))

B: *Ah, mas em que momento?! Não percebi.*

I: Porque eu dizia "tens animais"...

B: *Ah, sim, sim!*

I: ...no lugar de dizer "você tem animal".

B: Ah! Mas eu acho que deve ser uma diferença do português de Portugal e do português do Brasil, porque eu imagino que no Brasil é mais “você” e acho que em Portugal é “tu tens” mesmo...

Come si è detto in precedenza, malgrado i fattori semantici di *você* e i suoi effetti pragmatici e discorsivi non vengano considerati nelle grammatiche normative e nei libri didattici, esso è universalmente utilizzato dai brasiliani come un pronome soggetto di 2^a persona singolare. Durante le interazioni di teletandem, sebbene venga spontaneamente agli studenti italiani di utilizzare il *tu* (dovuto probabilmente all’uso di tale pronome nella loro lingua materna e/o all’influenza dell’insegnante di origine portoghese), essi sono messi a contatto con l’autentico portoghese brasiliano e cercano di adattare il loro discorso all’uso corrente della lingua in Brasile, ampliando così le loro conoscenze. Tale fatto risulta evidente nell’estratto successivo di un’altra interazione:

Estratto 3: Interazione del 02-05-2012.

B: Eu posso tirar algumas dúvidas, se eu não souber eu posso pesquisar... Como eu falei, é meu primeiro ano de Letras e... eu não entrei muito bem na gramática, então, mas eu posso tirar as suas dúvidas: sujeito, pronome, advérbio... ((risate))

I: ((risate)) Muito obrigada.

B: Tudo bem.

I: Por exemplo, eu gosto muito do ((breve pausa)) do feito do que os brasileiros falam com “você” e não com o “tu”.

B: Ahhh!

I: Eu gosto muito de “você”, de utilizar o “você”, e agora com você estou tentando falar de “você” porque... não sei, me parece mais bonito.

Un altro aspetto caratteristico del portoghese brasiliano abbastanza frequente nelle interazioni è l’utilizzo del pronome *ele* e flessioni al posto degli obliqui di 3^a persona (*o, a, os, as*). Nell’estratto 4, dopo una spiegazione sull’origine della *capoeira* e la sua appartenenza alla cultura brasiliana, l’interlocutrice B considera la possibilità di portare nuovi input sugli avvenimenti sociali e culturali del Brasile:

Estratto 4: Interazione del 02-05-2012.

B: É bem interessante... Assim, na próxima interação – é que eu tenho que ver com o João, que é o nosso professor, mas... – eu posso trazer várias coisas... Inclusive... Lógico que você deve conhecer a Mafalda, eu adoro a Mafalda!

I: Ahhh!

B: *Aquelas histórias em quadrinho. A Mafalda, eu acho ela uma personagem muuuuito inteligente.*

I: *Sim, muito, muito inteligente.*

B: *É. Uma personagem crítica, né?! Aqui nós aprendemos que a Mafalda é uma crítica social.*

Si osserva nel suddetto estratto che la parlante brasiliana usa con molta più spontaneità il pronome soggetto *ela* come oggetto diretto (*eu acho ela*), sebbene tale uso sia condannato dalla grammatica normativa, anziché il suo rispettivo clitico (*a*). Come già visto nei capitoli precedenti, i pronomi obliqui di 3^a persona non appartengono alla grammatica intuitiva dei parlanti brasiliani (Bagno, 2004, 2007, 2009, 2011; Perini, 2010; Castilho, 2011), che preferiscono l'impiego di forme sostitutive come questa menzionata, oppure la ripetizione del sintagma nominale con funzione di oggetto diretto, come in questo caso con il personaggio "Mafalda" (*Lógico que você deve conhecer a Mafalda, eu adoro a Mafalda!*). L'altra strategia di pronominalizzazione abbastanza ricorrente nelle manifestazioni orali degli interlocutori brasiliani è l'uso dell'oggetto nullo, come vedremo nell'estratto 5 (continuazione dell'estratto 2) in cui B parla del desiderio di avere un cane:

Estratto 5: Interazione del 02-05-2012.

B: *...Eu tenho muita vontade de ter um animalzinho, principalmente cachorro, né?! Mas eu moro num apartamento pequeno... Eu moro sozinha num apartamento de dois quartos e... e, então, fica um pouco apertado para ter cachorro. Então, eu não tenho não, mas tenho vontade. Acho que a hora que eu for...que eu casar, que eu estiver morando com o meu marido num apartamento maior, eu vou querer ter um cachorro. ((risate))*

I: *Sim...* ((risate))

B: *E tem outra coisa também: eu trabalho muito tempo fora de casa, né?! Eu trabalho em três lugares...*

I: *Sim...*

B: *Então, eu não tenho muito tempo também pra cuidar, sabe?!*

I: *Aham, aham.*

B: *E...Até um dia eu falei pra minha mãe que ia comprar, que eu queria companhia, né?! Ela falou assim: "Mas ele vai ficar sozinho! Não pode deixar o cachorro sozinho". Ai eu brinquei, né?! "Mas eu quero companhia pra mim! Não sou eu que vou fazer companhia pra ele!" ((risate))*

I: ((risate))

B lascia vuoto il posto dell'oggetto in differenti momenti del suo discorso: *eu não tenho ø não; eu não tenho muito tempo também pra cuidar (de) ø; eu falei pra minha mãe que ia comprar ø*. Ogni spazio vuoto, indicato dal simbolo ø, rappresenta l'oggetto (*um cachorro / un cane*) omesso da B. Tale strategia di pronominalizzazione, malgrado non sia spesso affrontata nei materiali didattici, è ampiamente impiegata in Brasile e non presenta nessuna difficoltà di comprensione della frase all'interlocutore brasiliano che recupera perfettamente l'oggetto eliminato (Bagno, 2009). Nonostante l'uso dell'oggetto nullo non sia caratteristico della lingua italiana, I sembra seguire il discorso della sua interlocutrice, segnalando di comprendere il messaggio (*sim.../ aham, aham/ risate*).

Un altro tratto tipico del portoghese brasiliano ugualmente presente nel discorso di B è il chiamato *queísmo* (v. CAP. 1), ossia la soppressione della preposizione "richiesta" dal verbo prima della congiunzione *que* (*Acho que a hora [em] que eu for... [em] que eu casar, [em] que eu estiver morando com o meu marido...*). Preme sottolineare che tutti gli aspetti linguistici finora presentati, molto comuni nel portoghese brasiliano contemporaneo (Bagno, 2004, 2007, 2009, 2011; Perini, 2010; Castilho, 2011), si verificano nel discorso della maggior parte degli interagenti brasiliani partecipanti al teletandem.

Per ciò che riguarda la struttura interazionale della conversazione durante le interazioni di teletandem, esaminiamo l'estratto sottostante:

Estratto 6: Interazione del 28-03-2012.

I: *Eu sei que eu falo errado...*

B: *Errado?*

I: *Errado..., mas você de todas maneiras pode entender o que eu falo.*

B: *Não, você não tem falado muito errado não.*

I: *Bastante errado...* ((risate))

B: *Não!* ((risate)) *Tá falando muito bem... para quem começou a estudar há poucos meses.*

I: *Obrigado... E também é muito divertido, porque em Europa... Na Europa ou em Europa?*

B: *Na Europa.*

I: *Na Europa... as pessoas estudam o português lusófono do Portugal. E da minha aula eu sou o único garoto que fala o português do Brasil. Então, cada vez que vamos à aula, eu não sei como falar, porque também eu não conheço muito bem o português do Brasil. É uma confusão muito grande!*

- B: ((risate)) *As palavras mudam, né?! Muita palavra é diferente...entre o português de Portugal e do Brasil.*
- I: *Sim, mas a pronúncia cambia demais. Eu lembro que a professora nos Estados Unidos sempre dizia, como... Eu dizia “dia” e ela dizia: “‘Djia’. Não é ‘dia’, é ‘djia’”.*
- B: *“Djia”. A gente fala “djia”.*
- I: *E aqui a professora diz o contrário: “Não é ‘djia’, é ‘dia’! ((risate))*
- B: ((risate)) *É... dá diferença...*
- I: ((risate)) *Como “djiferentchi”...no Portugal seria “difrent”.*
- B: *Ahhh, sim, é... a pronúncia é bem diferente...*
- I: *Você diz “djiferentchi” e eles dizem “difrent”.*
- B: *Mas dentro do Brasil você vai encontrar bastante variação também... de pronúncia.*
- I: *Isso também sei...*

Vediamo innanzitutto che il parlante nativo fa una riparazione in maniera implicita nell'enunciato del parlante non nativo per mezzo di una domanda di verifica (*Errado?*), nel tentativo, presumibilmente, di focalizzare l'attenzione dell'interlocutore su quel determinato vocabolo, evidenziando così la sua forma corretta. Il parlante non nativo, a sua volta, ripete la parola (*Errado...*), segnalando di aver appreso correttamente il nuovo vocabolo. Successivamente, vediamo che il parlante italiano rimane in dubbio quanto all'uso della preposizione *em* o *na* in portoghese e chiede un esplicito chiarimento al suo interlocutore (*Na Europa ou em Europa?*). Dopo la risposta alla richiesta di chiarimento, I, ancora una volta, ripete la risposta corretta e dà continuità alla conversazione. D'accordo con Aston (1986), molteplici processi negoziali renderebbero stressante l'intero scambio comunicativo; probabilmente con tale motivazione la parlante nativa prosegue la conversazione e non corregge la parola in italiano (*a pronúncia 'cambia' demais*) utilizzata dal suo interlocutore, evitando così di “appesantire” il discorso.

Quanto al portoghese brasiliano, l'estratto 6 mette in evidenza soprattutto le caratteristiche fonetiche di questa varietà in contrasto con il portoghese europeo (v. CAP 1). Il parlante italiano mostra una certa confusione e difficoltà nel parlare le varietà linguistiche del Portogallo e del Brasile dato che entrambe presentano significative differenze di pronuncia. In particolare, egli manifesta la sua difficoltà di esprimersi in lingua portoghese viste le informazioni contrastanti delle sue insegnanti, una brasiliana (negli Stati Uniti) e l'altra portoghese, quanto alla giusta pronuncia. È fondamentale sottolineare, tuttavia, che le differenze fonetiche tra le due varietà non devono essere

confuse con modi “corretti” o “sbagliati” di esprimersi, essendoci variazioni di pronuncia – come ben evidenzia B – anche dentro uno stesso paese.

Presentiamo, di seguito, estratti in cui gli interagenti vivono le questioni culturali attraverso l’esplorazione delle loro curiosità relative alle caratteristiche fattuali sul mondo dell’altro, quali le caratteristiche nazionali. D’accordo con Garcia e Luvizari (2009: 191), di solito gli interagenti vivono processi di negoziazione di significato inconsapevoli che sembrano essere parzialmente originati dalle differenze dei loro contesti di origine. Da ciò si conclude che l’educazione alla tolleranza e la gestione delle differenze sono alcuni tra gli obiettivi principali del teletandem nella formazione dello studente (Telles, 2009a).

Estratto 7: Interazione del 28-03-2012.

I: Como é o clima no, na... onde você mora no Brasil? É muito quente/frio?

B: Onde eu moro é mais ou menos... Quanta tá calor é beeem calor e quando tá frio é... não é tããõ frio assim também. Agora o Rio de Janeiro, que você pretende ir, é beeem calor!

I: ((risate))

B: Esse é!

I: Hum... Em São Paulo?

B: Em São Paulo? Como é o clima?

I: Aham. Sim.

B: São Paulo é conhecida como a terra da garoa.

I: Da garoa?!?!?

B: Da garoa... Sabe quando... é... aquele chuvisqueirinho bem fininho... durante a manhã, neblina...

I: Aham. Se diz “garoa”, então?

B: Garoa. Isso.

I: Aham. Neblina, chuva... algo entre as duas coisas?

B: Isso...bem, bem fininha.

I: Então, ora vou escrever isso no meu dicionário.

B: Neblina?

I: Não, garoa.

B: Ah, garoa. Garoa ((parla piano)).

I: E...esta é a neblina só de São Paulo, ou também se pode dizer garoa em outras cidades?

B: Em qualquer lugar você pode dizer. É que lá é conhecido como a cidade da garoa.

I: Ah, ok! A cidade da garoa, São Paulo ((parla mentre scrive)).

Nell’estratto 7 il parlante italiano esplora, insieme alla partner, la sua curiosità circa gli aspetti relativi al clima brasiliano. Vediamo, dunque, che Rio de Janeiro è

presentata dall'interlocutrice brasiliana come una città molto calda, mentre São Paulo viene definita attraverso la nota espressione utilizzata in Brasile "città della pioggerella". Vista la reazione del parlante non nativo alla parola *garoa* (*Da garoa!?!?*), nel turno successivo B cerca di spiegargli il significato di questo termine. Il non nativo dimostra il suo interesse sull'argomento e cerca informazioni più dettagliate sull'uso di tale vocabolo (*esta é a neblina só de São Paulo, ou também se pode dizer garoa em outras cidades?*). Infine, egli dichiara di aver compreso il significato dell'espressione *cidade da garoa*, tipicamente utilizzata dai brasiliani per rappresentare il clima di São Paulo, ricorrendo alla scrittura per registrare la nuova espressione riportata dalla parlante nativa. Durante gli scambi teletandem la scrittura immette perciò nuovo potenziale espressivo all'uso della voce e "consente la visione ripetuta e in momenti differenti delle parole, permettendo un'introspezione sempre più articolata dei contenuti e delle forme di un discorso" (Leone, 2009b: 11).

Nell'estratto successivo, invece, gli interagenti esplorano alcuni aspetti circa la musica e le festività brasiliane.

Estratto 8: Interazione del 21-03-2012.

I: *Gosto muito da música brasileira porque é muito alegre e... faz... e quero dançar quando oigo... ouvo... ((risate)) porque eu gosto muito de dançar.*

B: *É... se diz "quando ouço"...*

I: *Quando ouço, ah!*

B: *Sim, quando ouço. É uma música muito alegre a nossa, o samba é muito belo. Mas eu sou muito ruim para dançar... não sei sambar! ((risate))*

I: ((risate))

B: *Nós falamos "sambar"... "sambar"... Eu não sei... eu não sei ((parla piano)) sambar, dançar muito bem. Pessoas que abitam, que moram no Rio de Janeiro por causa do Carnaval sambam muito bem.*

I: *Ahhh, então existe o verbo "sambar"??*

B: *Sambar.*

I: *Ah, não sabia... ((risate))*

B: *Não falamos dançar também, né?! Ou sambar. É dançar... uma valsa... dançar... é...um rock, mas... é... muitas vezes falamos "vamos sambar?". ((parla piano))*

I: *Ah, que belo!*

B: *É, então, falamos assim. Eu não sei sambar, eu sou muito tímida... mas os jovens brasileiros.... jovens... é, entende o que eu digo? "I giovani"...*

I: *Giovani, sì.*

B: *... sambam muito bem.*

I: *Ah! É, é verdade porque sei que, por exemplo, as meninas muito pequenas é...sambam muito bem. E o primeiro dia do Carnaval do Rio de Janeiro dançam*

solo/só ((auto percezione)) as meninas e sambam muito bem, apesar de que são muito pequenas. E é muito bonito.

B: Nós dizemos no Brasil que as crianças nascem... Sim? Nascem...

I: Nascem...

B: ... com o samba no pé. As crianças já nascem com o samba no pé ((parla piano)). Já nascem sabendo dançar.

I: Ahhh! Como é que se diz? Nascem com a samba no pé?

B: Samba no pé.

I: Ahh

B: Já nascem sabendo dançar.

L'interagente italiano manifesta la sua attrazione per il ballo, rivelando aspetti concettuali che rappresentano la sua visione sulla musica brasiliana (*muito alegre*) e su aspetti della cultura brasiliana concernenti il Carnevale. È interessante, tuttavia, osservare come l'interagente brasiliana faccia un ritratto della realtà *carioca* (*Pessoas que abitam, que moram no Rio de Janeiro por causa do Carnaval sambam muito bem.*), contribuendo all'attribuzione di stereotipi alla propria cultura nonché alle riflessioni del suo partner, che si mostra d'accordo con la visione presentata dalla brasiliana. L'interazione in teletandem permette dunque ai partecipanti di cercare informazioni riguardanti un contesto diverso da quello di origine, così come di riflettere sulla propria realtà (Telles, Vassallo, 2009).

Nell'estratto 8 vediamo inoltre che l'interagente italiano espone le sue conoscenze sulla cultura dell'altro e esprime la sua visione sul Carnevale in Brasile, più specificamente a Rio de Janeiro (*as meninas muito pequenas é...sambam muito bem. E o primeiro dia do Carnaval do Rio de Janeiro dançam solo/só as meninas e sambam muito bem, apesar de que são muito pequenas. E é muito bonito.*). L'interagente brasiliana aggiunge l'espressione idiomatica *samba no pé* per definire l'orientamento innato dei bambini brasiliani per il ballo (*Nós dizemos no Brasil que as crianças nascem [...] com o samba no pé.*) e dimostra la sua disposizione verso il non nativo nonché la sua disponibilità a facilitare la comprensione dell'espressione idiomatica attraverso la ripetizione, la riformulazione e la semplificazione del suo discorso (*Já nascem sabendo dançar*), arricchendo così le opportunità di apprendimento.

In diversi momenti di questo estratto, la parlante nativa conferma la sua disponibilità a modificare stilisticamente la propria produzione attraverso forme di verifica della comprensione del messaggio e ad approfondire aspetti che riguardano i

contenuti trattati. Lei anticipa l'eventuale problema di comprensione, ponendo domande all'interlocutore, quali *entende o que eu digo?* o *Sim?*, per indirizzarlo verso la comprensione e per confermare o meno se quest'ultimo ha capito gli enunciati detti in precedenza (*comprehension checks*)¹¹³. Oltre a ciò, B spesso parla in maniera più lenta del solito per essere capita, dando enfasi alle parole considerate fondamentali alla comprensione del discorso.

Gli estratti appena presentati mostrano dunque differenti modalità di negoziazione di significati linguistici e culturali nel corso delle sessioni di teletandem che, indubbiamente, arricchiscono il repertorio di conoscenze e abilità degli apprendenti italiani necessarie alla comunicazione efficace nel portoghese del Brasile.

4.4. Commenti finali

Abbiamo constatato in questo capitolo come l'uso delle TIC può rendere l'ambiente di apprendimento delle lingue straniere spesso più stimolante in quanto è in grado di creare nuove forme di interazione e di collaborazione tra gli apprendenti. Il che prevede nuove modalità di insegnamento e produce, conseguentemente, un cambiamento del ruolo del docente. Skype è stato presentato come strumento fondamentale per la creazione di contesti virtuali di comunicazione interculturale fra apprendenti di lingue straniere. Le potenzialità e le funzionalità di Skype sono alla base della costruzione del *Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti*, che ha utilizzato l'applicativo con l'intento di promuovere la collaborazione internazionale online in lingua straniera tra studenti universitari del Brasile e di altri paesi.

In tale prospettiva, il teletandem si pone come un progetto di integrazione delle tradizionali pratiche didattiche del portoghese del Brasile in Italia, servendo di ausilio ai processi di apprendimento e allo sviluppo delle capacità cognitive dello studente. Creatività, autonomia, capacità di indagine, capacità di apprendere nella relazione con gli altri, capacità di rapportarsi alla complessità sono abilità necessarie per usufruire di questa nuova prospettiva didattica che la tecnologia rende possibile. Lo scopo educativo

¹¹³ D'accordo con Aston (1986: 136), "where a speaker specifically requests feedback to a hearer's understanding".

fondamentale delle interazioni in teletandem all'Università di Bologna è stato quello di favorire lo sviluppo di abilità essenziali per la costruzione di nuovi saperi riguardanti la lingua e la cultura brasiliana.

Attraverso l'indagine condotta tra gli studenti di lingua portoghese dell'UniBo è stato possibile rilevare il grande successo delle attività di teletandem, principalmente per quanto riguarda la possibilità di praticare l'abilità orale della lingua, fatto secondo loro spesso difficile in aula, e di conoscere parlanti brasiliani. Vediamo inoltre che l'apprendimento di aspetti linguistici e soprattutto culturali sono di grande rilievo in tale attività.

D'accordo con gli studenti, l'efficacia del progetto è affermata non soltanto ai fini pedagogico-didattici ma anche ai fini dello studio del portoghese brasiliano in quanto oggetto di descrizione e analisi. Attraverso il teletandem, gli apprendenti hanno l'opportunità di praticare e sviluppare i vari tipi e livelli di significato (fonologico, grammaticale, sintattico, semantico, pragmatico, discorsivo) della lingua effettivamente usata in Brasile. Tale peculiarità rende il teletandem un contesto speciale per l'apprendimento giacché, oltre agli aspetti strutturali della lingua, prende in considerazione gli aspetti relativi all'uso e al discorso autentico.

Le informazioni e le conoscenze sui fatti culturali relativi al Brasile vengono trasmessi attraverso il linguaggio e i comportamenti discorsivi dei brasiliani. Il discorso, infatti, integra lingua e cultura indicandone i modi in cui i brasiliani costruiscono i rapporti sociali, esprimono le loro intenzioni comunicative, le loro emozioni e così via. Il sapere culturale pertanto è intrinsecamente integrato nell'insegnamento linguistico. Così, durante il processo interattivo interculturale gli studenti potenziano differenti capacità necessarie ad una comunicazione efficace nel portoghese brasiliano (capacità di negoziazione dei significati, di conduzione interazionale, di ascolto ecc.) e, soprattutto, conoscenze delle norme di carattere sociale vigente nella cultura brasiliana rispetto a determinati eventi linguistici.

In questo modo, il teletandem è considerato anche come uno spazio per l'esercizio dell'interculturalità e si colloca come un contesto unico e innovativo per l'insegnamento/apprendimento del portoghese brasiliano nelle università italiane, favorendo una riflessione sulla lingua e la sua prospettiva didattica e metodologica, ma

che necessita di una preparazione dell'insegnante e richiede un grosso lavoro programmatico e continuità nel suo processo. In tal senso, è emblematica l'affermazione di Halliday (1999: 02): “*educations [...] means enabling people to learn; not just to learn in the natural, commonsense ways in which we learn in our daily lives, but to learn in an organized, progressive, and systematic manner [...]*”.

Conclusione

Questo studio si è proposto di descrivere l'insegnamento della lingua portoghese nella realtà accademica italiana analizzandone i differenti aspetti e suggerendo prospettive didattiche, con particolare riferimento alla varietà brasiliana. Con l'ambizione di stimolare una maggior consapevolezza dell'insegnamento linguistico in ambito lusofono, il nostro lavoro è stato strutturato muovendo da una breve discussione sulla supposta unità della lingua portoghese che funge da base per una riflessione della situazione attuale del suo insegnamento e spinge a ripensare i percorsi formativi.

La mancanza di studi e informazioni dettagliate in tale ambito ha reso necessario esplorare sul campo lo spazio riservato al portoghese. Considerata l'estensione dell'indagine, abbiamo preparato un questionario online e l'abbiamo sottoposto capillarmente a tutti gli insegnanti di portoghese inquadrati negli atenei italiani. La significativa adesione dei docenti all'iniziativa ha permesso di delineare in modo preciso e circostanziato alcuni elementi caratterizzanti del processo di insegnamento, quali il profilo sociolinguistico dei docenti, gli aspetti istituzionali riguardanti la lingua, l'articolazione didattica e i materiali adottati.

L'inchiesta ha permesso così di tracciare un quadro rappresentativo della lingua portoghese in questo specifico contesto. Sebbene non si tratti di un panorama completo (l'adesione all'indagine riguarda il 62% degli atenei in cui è attivo l'insegnamento del portoghese), i dati di cui disponiamo costituiscono un materiale molto utile sia per la raccolta di notizie relative agli aspetti accademico-pedagogici e didattici, sia per l'identificazione di alcune criticità dell'insegnamento del portoghese in Italia.

L'indagine ha messo in risalto la tendenza sempre più diffusa di distinguere le due varietà nazionali in cui si articola lo spazio lusofono, ossia quella europea e quella brasiliana. Così, l'eterogeneità linguistica tra Brasile e Portogallo è marcata non solo terminologicamente dalla denominazione del settore scientifico-disciplinare o delle discipline, ma principalmente dalla compresenza, in diversi atenei, di insegnanti rappresentanti le due varietà (di solito madrelingua). Oggi, quindi, sebbene prevalga ancora l'insegnamento del portoghese europeo, le potenzialità soprattutto economiche del Brasile e la proiezione del paese nello scenario mondiale fanno sì che

l'insegnamento del portoghese brasiliano conquista spazi più consistente all'interno delle università.

Parallelamente, il risultato della domanda sulle sovvenzioni e sugli ausili economici destinati all'insegnamento del portoghese dimostra la disattenzione del Brasile nella promozione della propria lingua e cultura all'estero. Abbiamo visto che l'assenza di una solida politica linguistica del portoghese brasiliano incide anch'essa in maniera determinante nell'offerta formativa degli atenei in Italia nonché nella formazione della maggior parte dei docenti italiani, basata soprattutto sul portoghese del Portogallo.

Tale fatto è in sostanza comprovato anche dallo studio condotto sul manuale *E agora em português!* volumi 1 e 2 – l'unico, secondo i risultati della nostra inchiesta, pubblicato in Italia ed elaborato specificamente per gli apprendenti universitari italiani. Ancorché non mancano riferimenti al portoghese brasiliano nei due volumi, abbiamo documentato che ad esso viene riservata poca attenzione ed è presentato solo per accenni. Questo manuale riflette la carenza in Italia di materiali didattici che prendano in considerazione in modo più articolato e approfondito gli aspetti linguistici e culturali del Brasile, in particolare si rileva l'assenza di testi autentici orali, che presentino i diversi usi del effettivo portoghese brasiliano contemporaneo.

Dalle nostre analisi è risultato inoltre evidente che questi materiali presentano una grande quantità di informazioni *sulla* lingua, costituendosi di fatto come vere e proprie grammatiche, ma vengono totalmente trascurate le attività di interazione, a tutto vantaggio di un'applicazione quasi automatica di regole ed eccezioni. Tali materiali, che riflettono una concezione della lingua come un insieme di strutture grammaticali e lessicali, mostrano così uno sfasamento con gli orientamenti didattici più recenti, giacché mettono in secondo piano lo sviluppo della competenza comunicativa e trascurano del tutto la dimensione interculturale dell'interazione.

Il superamento di questa impostazione implica un cambiamento di prospettiva e una riflessione sulla formazione dell'insegnante, al quale vengono richieste, oltre a competenze in ambito linguistico, una maggior consapevolezza metodologico-didattica affinché lo stesso operi una scelta ponderata degli strumenti di insegnamento, esercitando anche la funzione di mediatore tra il materiale didattico e l'apprendente.

Tali conoscenze incidono perciò non solo nel processo di insegnamento/apprendimento ma anche nell'elaborazione/selezione e articolazione dei materiali didattici.

I risultati presentati ci hanno spinto a investigare le potenzialità offerte dalle tecnologie informatiche nell'apprendimento delle lingue straniere. In questa prospettiva, abbiamo preso in considerazione il *Progetto Teletandem Brasile: Lingue straniere per tutti* come integrazione alle tradizionali pratiche didattiche in Italia. Tale progetto, che mette in contatto, via computer, studenti universitari brasiliani e stranieri che vogliono imparare l'uno la lingua dell'altro, è stato attivato sperimentalmente all'Università di Bologna (campus di Forlì) nell'anno accademico 2010-2011 e poi ripetuto negli anni successivi, così inserendo l'ateneo in un progetto internazionale. Le sessioni di apprendimento interattivo in teletandem, a cui hanno partecipato gli studenti di portoghese del corso di "Mediazioni linguistica tra l'italiano e il portoghese", si sono svolte con l'impiego del software *Skype* (che permette di usare la voce, la scrittura e le immagini in video della *webcam* – in tempo reale) e hanno avuto la durata di circa un'ora.

L'analisi delle sessioni, effettuata alla fine dei corsi tramite la somministrazione di un questionario via Web (al quale ha risposto il 74% degli studenti), ha permesso di approfondire l'utilità del progetto e il punto di vista dei discenti riguardo a questa nuova modalità di apprendimento. Le risposte degli studenti hanno messo in evidenza il successo delle attività di teletandem, specialmente per quanto riguarda l'opportunità di esercitare il parlato con parlanti nativi, attività raramente possibile in aula, e, quindi, di instaurare rapporti interpersonali con interlocutori brasiliani.

La pratica del teletandem si è dimostrata valida sotto molteplici aspetti: a) rende l'ambiente di apprendimento più stimolante, creando nuove forme di interazione e collaborazione tra gli apprendenti; b) favorisce lo sviluppo delle capacità cognitive dello studente (creatività, autonomia, capacità di indagine, di rapportarsi con gli altri) che contribuiscono all'apprendimento; c) mette gli apprendenti in contatto diretto con il portoghese brasiliano contemporaneo; d) consente la costruzione di nuovi saperi riguardanti la cultura brasiliana; e) contribuisce all'esercizio dell'interculturalità (senza restrizioni geografiche o economiche). Ne discendi, quindi, che il teletandem è senza

dubbio un valido contesto per integrare l'insegnamento/apprendimento del portoghese brasiliano nelle università italiane.

È opportuno sottolineare, in tal senso, che i cambiamenti determinati dalle TIC, sia nel campo educativo in generale sia nell'apprendimento linguistico in particolare, richiedono nuove strategie di apprendimento e soprattutto un'azione formativa mirata degli insegnanti: la semplice esposizione al portoghese brasiliano non porta necessariamente al suo apprendimento ed è, quindi, compito dell'insegnante condurre una mediazione che incentivi un "uso critico" delle TIC, l'autoriflessione e l'esplorazione degli episodi linguistici e interculturali dell'interazione realizzata per costruire un valore aggiunto all'insegnamento e all'apprendimento della lingua.

Si spera, quindi, che l'interesse verso la lingua portoghese spinga a riconsiderare le modalità dell'offerta formativa italiana sotto diversi profili. Partendo dall'importanza del ruolo del docente, si sottolinea la necessità di una solida formazione teorico-pratica, di un costantemente aggiornamento sulle pratiche didattiche e di un insegnamento riflessivo, che non trascuri le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie in ambito didattico. Sulla stessa linea, si pone l'invito al governo brasiliano affinché adotti una politica attiva nella promozione della lingua e della cultura brasiliana, non lasciando esclusivamente al Portogallo il ruolo di promotore dell'idioma sullo scenario italiano. Politica attiva che si traduca anche in un'attenta produzione didattica e scientifica rivolta all'insegnamento del portoghese brasiliano agli italofoeni. La sfida che attende il mondo accademico italiano, perciò, è quella di intervenire tempestivamente a colmare queste lacune, agendo sui differenti aspetti con uno sforzo adeguato in termini di impegno organizzativo e qualità didattica.

Consapevoli che il presente lavoro tratta un ambito assai complesso e con molteplici sfaccettature, non si pretende qui imporre pratiche didattiche che debbano essere adottate in modo automatico, bensì far riflettere e ripensare l'intero percorso formativo in ambito lusofono. La mancanza di studi sull'insegnamento/apprendimento della lingua portoghese nel contesto universitario italiano ha reso indispensabile una ricognizione sui diversi aspetti caratterizzanti di questo processo e ha fatto sì che questo lavoro abbia assunto un carattere vasto e ampio, che dimostra in ciò anche i suoi limiti. I differenti argomenti trattati certamente meriterebbero ulteriori approfondimenti.

L'auspicio è, quindi, che la presente ricerca costituisca un primo contributo e un punto di riferimento per lo sviluppo di altri studi in quest'ambito.

Riferimenti Bibliografici

ABAURRE M. B. M. (*in press*), *Gramática do português culto falado no Brasil*, Vol. V, Unicamp, Campinas.

ABREU M. H., MURTEIRA R. B. (2005), *Grammatica del Portoghese Moderno*, Zanichelli, Bologna.

AGNOLI M. S. (2004), *Il disegno della ricerca sociale*, Carocci, Roma.

ALMEIDA R. L. T. (2011), *A formação do professor de inglês com base na elaboração, implementação e avaliação de projetos de ensino-aprendizagem*, in *Signum: Estudos da Linguagem*, 14, 1, Londrina, pp. 17-35.

ALMEIDA FILHO J. C. P. (1996), *O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender e Ensinar*, Unicamp, Campinas, SP.

ID. (1999), *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas*, in J. C. P. Almeida Filho, *Português para Estrangeiros/Interface com o Espanhol*, Pontes, Campinas, SP, pp. 9-21.

ID. (a cura di) (2009), *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*, 2. ed. Pontes Editores, Campinas, SP.

ID. (2010), *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 6. ed. Pontes Editores, Campinas, SP.

ANNOVAZZI A. (2003), *Parlo Brasiliano*, A. Vallardi, Milano.

ANTONY E. M. (1963), *Approach, Method and Technique*, English Language Teaching, vol. 17.

ANTUNES I. (2007), *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, Parábola, São Paulo.

ARGONDISSO C. (1995), *Quale input nei dialoghi didattici?*, in R. Piazza (a cura di), *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Quaderni del LEND/9, La Nuova Italia, Firenze.

ASTON G. (1986), *Trouble-shooting in Interaction with Learners: the more the merrier?*, in *Applied Linguistics* 7, 2, pp. 128-43.

AZEREDO J. C. (2004), *Fundamentos de Gramática do português*, Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro.

ID. (2008), *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa*, Publifolha, São Paulo.

BAGNO M. (1999), *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*, 29.ed., Loyola, São Paulo.

ID. (2000), *Ensinar português ou estudar brasileiro?* Mesa-redonda na 52ª Reunião da SBPC, Universidade de Brasília.

ID. (2001), *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*, 2. ed., Loyola, São Paulo.

ID. (ed.) (2002), *Linguística da Norma*, Loyola, São Paulo.

ID. (2003), *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*, Parábola, São Paulo.

ID. (2004), *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*, 5.ed., Parábola, São Paulo.

ID. (2007), *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, Parábola, São Paulo.

ID. (2009), *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*, Parábola, São Paulo.

ID. (2011a), *O português e o mercado de língua*, Caros Amigos, n. 176, nov. 2011, p. 6.

ID. (2011b), *Gramática pedagógica do português brasileiro*, Parábola, São Paulo.

BAJINI I (1995), *Grammatica Essenziale. Una grammatica pratica per lo studio, il lavoro e la consultazione*, A.Vallardi, Milano.

BALBONI P. E. (1990), *Elementi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

BAUMANN I. et al (1999), *Die tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*, Herausgegeben vom Deutsch-Französischen Jugendwerk, Klett, Stuttgart.

BAZZANELLA C. (1994), *Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.

- BECHARA E. (2001), *Moderna gramática portuguesa*, Lucerna, 37. ed., Rio de Janeiro.
- BELZ J. A., THORNE S. L. (eds.) (2006), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Heinle & Heinle, Boston, MA.
- BENEDETTI A. M., CONSOLO D. A., VIEIRA-ABRAHÃO M. E. (2010), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, Pontes Editores, Campinas.
- BENNETT M. (1998), *Basic concepts of intercultural communication*, Intercultural Press, Yarmouth, USA.
- BENSON P. (1996), *Concepts of autonomy in language learning*, in S. L. R. Pemberton, W. W. F. Edward, H. D. Pierson (eds.), *Tanking Control: Autonomy in Language Learning*, Hong Kong University Press, Hong Kong.
- BENSON P & VOLLER P (eds.) (1997), *Autonomy and independence in language learning*, Longman, New York.
- BENUCCI A. (a cura di) (2005), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino: UTET.
- BORBA L. R. (2006), *Língua e mestiçagem: Uma leitura das reflexões lingüísticas de Gilberto Freyre*. Tesi di dottorato, Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp.
- BRAMMERTS H. (eds.) (2003), *Autonomous Language Learning in tandem: The development of a concept*, in T. Lewis, L. Walker (eds.), *Autonomous Language Learning in tandem*, Academy Electronic Publications, Sheffield, UK, pp. 27-36.
- BRAMMERTS H., CALVERT M. (2003), *Learning by communicating in tandem*, in T. Lewis, L. Walker (eds.), *Autonomous Language Learning in tandem*, Academy Electronic Publications, Sheffield, UK, pp. 45-60.
- BREEN M. & CANDIN C. (1980), *The essential of a communicative curriculum in language teaching*, Applied Linguistics 1.
- BRIGHT W. (ed.) (1992), *International Encyclopedia of Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- BROWN D. (2001), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Longman, New York.

- BROWN P., LEVINSON S. (1987), *Politeness*, CUP, Cambridge.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ID. (2006), *Foreign Language Education for Intercultural Citizenship*, in “LEND”, 5, pp. 20-32.
- CALDERHEAD J. (1988), *Teachers' Professional Learning*, The Farmer Press, London.
- CANALE M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, in J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Longman, London, pp. 2-27.
- CANALE M., SWAIN M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CARDEIRA E. (2006), *O essencial sobre a História do Português*, Caminho, Lisboa.
- CASTANHO A. J. N., VALERIA T. (2004), *Portoghese Esercizi*, A.Vallardi, Milano.
- CASTILHO A. T. (ed.) (1990), *Gramática do português falado*, Vol. I, Unicamp/Fapesp, Campinas.
- ID. (ed.) (1993), *Gramática do português falado*, Vol. III, Unicamp/Fapesp, Campinas.
- ID. (2010), *Nova gramática do português brasileiro*, Contexto, São Paulo.
- CASTILHO A. T., BASÍLIO M. (eds.) (1996), *Gramática do português falado*, Vol. IV, Unicamp/Fapesp, Campinas.
- CECILIO L. A. (2012), *Insegnamento ed apprendimento del portoghese come lingua straniera in Italia: Progetto Teletandem Brasil*, *Revista Bem Legal*, 2, 2, Porto Alegre.
- ID. (2013), *Reflexos da diversidade cultural nos atos de fala de brasileiros e italiano: contribuições para o ensino de português para itálofonos*, in Meyer, Albuquerque (eds.) (2013), pp. 91-114.
- CHICARELI M. C. (1994), *O frame alimentação numa proposta de ensino comunicativo de português para estrangeiros*, Dissertação de mestrado, PUC/SP.
- CHUN D. M. (1998), *Using computer-assisted class discussion to facilitate the acquisition of interactive competence*, in J. Swaffar, S. Romano, P. Markley & K. Arens

(eds.), *Language learning online: Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom*, Labyrinth Publications, Austin, TX, pp. 57-80.

CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.

ID. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Common European framework of reference for languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Ed. it. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze.

CORDER S. P. (1975), *Applied Linguistics and Language Teaching*, in J. B. P. Allen & P. Corder (eds.), *Papers in Applied Linguistics*, vol. 2: Oxford University Press, London, pp. 1-15.

ID. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, trad. di G. Origlia, il Mulino, Bologna.

CORREA D. A. (2007), *A língua como instrumento de relevância social e a integração do conhecimento*, in C. A. Faraco et al., D. A. Correia (a cura di), *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*, Parábola Editorial, São Paulo, pp. 9-20.

COUNCIL OF EUROPE (1997), *New Technologies in Language Learning and Teaching*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

CUNHA C. & CINTRA L. F. L. (2007), *A nova gramática do Português Contemporâneo*, 4. ed., Lexikon Editora Digital, Rio de Janeiro.

CUNNINGSWORTH A (1995), *Choosing your coursebook*, Heineman, Oxford.

CYRINO S. M. L. (1997), *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*, UEL, Londrina.

DE MAURO T, FERRERI S. (2010), *Glottodidattica come linguistica educativa*, in M. Voghera, G. Basile, A. R. Guerriero (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 17-28.

DEARDORFF D. (2008), *Intercultural competence: A definition model, and implications for studying abroad*, in V. Savicki (ed.), *Developing Intercultural Competence and*

Transformation: Theory, research, and application in international education, Stylus, Sterling, VA, pp. 297-321.

ID. (2009), *Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes*, in D. Deardorff (ed.), *The sage handbook of intercultural competence*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 264-70.

DELL'ISOLA R. L. P. (2005), *Em busca da Formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros*, in Júdice (eds.) (2005a), pp. 9-27.

DENZING N. K. & LINCOLN Y. S. (2000), *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, in N. K. Denzing & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 1-28.

DOUGHTY C. e WILLIAMS J. (2004), *Focus on Form in Classroom. Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

DUARTE M. E. L. (1986), *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*, Dissertação de mestrado, PUC/SP.

ID. (1989), *Cíclico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português brasileiro*, in F. Tarallo (ed.) (1989), pp. 19-34.

DUFFY T. M., JONASSEN D. H. (eds.) (1992), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*, Erlbaum, Hillsdale.

DURANTI A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, Carocci, Roma.

EDGE J. & WHARTON S. (1998), *Autonomy and development: living in the materials world*, in Tomlinson (1998a), pp. 295-310.

ELLIS R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

ID. (1997), *The empirical evaluation of language teaching materials*, *ELT Journal*, 51, 1.

ID. (1998), *The evaluation of communicative tasks*, in Tomlinson (1998a), pp. 217-238.

ERICKSON F. (1996), *Ethnographic Microanalysis*, in S. L. McKay, N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, New York, pp. 283-306.

FARACO C. A. (2002), *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*, in M. Bagno (2002), pp. 37-61.

FAUSTO B. (1995), *História do Brasil*, Edusp, São Paulo.

FIGUEIREDO SILVA M. C. (1996), *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitas*, Unicamp, Campinas.

FREDDI G. (1987), *Dalla pedagogia alla glottodidattica*, in R. Tittone (a cura di), *La glottodidattica oggi*, Oxford Institutes, Milano.

FUNO L. B. A. (2011), *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: Um estudo de caso*, Tesi post-laurea. UNESP, P.P.G. in Estudos Linguísticos.

GADAMER H. G. (1994), *Truth and Method*, Continuum Publishing Company, 2nd Revised Edition, New York.

GALISSON R., COSTE D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

GALVES C. (1998), *A gramática do português brasileiro*, Língua e Instrumentos Linguísticos, 1, pp. 79-96.

ID. (2001), *Ensaio sobre as gramáticas do português*, Unicamp, Campinas.

GARCIA D. N. M, LUVIZARI L. H. (2009), *Aprendizagem de línguas em tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas*, in J. A. Telles (a cura di) (2009a), Pontes Editores, Campinas, SP, pp. 185-97.

GASS S. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

GOMES DE PINA M. G., GORI B. (2009), *E Agora em Português! Nível 1*, Loffredo Editore, Napoli.

ID. (2010), *E Agora em Português! Nível 2*, Loffredo Editore, Napoli.

GRANNIER, D. M. (1998), *Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português para estrangeiros*, in Encontro da associação das universidades de língua portuguesa, 8, 1998, Anais... [s.n.], Macau.

HALLIDAY M. A. K. (1999), *The notion of "context" in language education*, in M. Ghadessy (ed.), *Text and context in functional linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-24.

HOLMES P., O'NEILL G. (2012), *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*, *International Journal of Intercultural Relations*, 36, pp. 707-18.

ILARI R. (1992), *Gramática do português falado*, Vol. II, Unicamp, Campinas.

ILARI R., NEVES M. H. M. (eds.) (2008), *Gramática do português culto falado no Brasil*, Vol. III, Unicamp, Campinas.

ILARI R., BASSO R. (2011), *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*, 2. ed., Contexto, São Paulo.

JONASSEN D. H. (1999), *Designing Constructivism Learning Environments*, in C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories and models*, Erlbaum, Hillsdale.

JONES V. & JO J.H. (2004), *Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology*, in R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st, ASCILITE Conference*, Perth, 5-8 December, pp. 468-74 (<http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/jones.html>).

JUBRAN C. C. S., KOCH I. G. V. (eds.) (2006), *Gramática do português culto falado no Brasil*, Vol. I, Unicamp, Campinas.

JÚDICE N. (eds.) (2000), *Português / língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*, Intertexto, Niterói, RJ.

ID. (eds.) (2002), *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*, Intertexto, Niterói, RJ.

ID. (eds.) (2005a), *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*, Intertexto, Niterói, RJ.

ID. (2005b), *Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*, in Júdice (eds.) (2005a), pp. 31-51.

ID. (2009), *Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros*, in Meyer, Rebelo (eds.), (2009), pp. 37-48.

KASPER G. (2004), *Participant orientations in German Conversation-for-Learning*, *The Modern Language Journal*, 88, 4, pp. 551-67.

KATO M. (ed.) (1996), *Gramática do português falado*, Vol. V, Unicamp/Fapesp, Campinas.

ID. (1999), *Strong pronouns and weak pronominals in the null subject parameter*. *PROBUS* 11, pp. 1-37.

ID. (2000), *The Partial Pro-Drop Nature and the Restricted VS Order in Brazilian Portuguese*, in M. A. Kato e E. V. Negrão (eds.), *The null subject parameter in Brazilian portuguese*, Vervuert-Ibero Americana, Frankfurt, pp. 223-58.

KATO M., NASCIMENTO M. (eds.) (2009), *Gramática do português culto falado no Brasil*, Vol. III, Unicamp, Campinas.

KENNY B. (1993), *For more autonomy*, *System*, 21, 4, pp. 431-42.

KOCH I. G. V. (ed.) (1996), *Gramática do português falado*, Vol. VI, Unicamp/Fapesp, Campinas.

KOHONEN V. (1992), *Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education*, in D. Nunan (ed.) (1992), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 14-39.

KRAMSCH C. (1998), *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford, UK.

KRASHEN S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.

ID. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall, London.

KUMARAVADIVELU, B. (2006), *Understanding language teaching: from method to postmethod*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

LABOV W. (2008), *Padrões sociolinguísticos*, trad. di M. Bagno, M. M. P. Scherre, C. R. Cardoso, Parábola Editorial, São Paulo.

- LANCIANI G., TAVANI G. (2007), *Grammatica Portoghese*, LED, Milano.
- LANTOLF J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- LARSEN-FREEMAN D. (2000), *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- LEONE P. (2009a), *Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri Teletandem*, in *Studi di Glottodidattica* 3, 1, http://www.glottodidattica.net/Articoli/articolo9_04.pdf.
- ID. (2009b), *Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer*, in *Atti del 9° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni.
- ID. (2012), *Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning*, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 8, 3, pp. 55-66.
- LEWIS M. (1993), *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*, Language Teaching Publications, Hove, U.K.
- LIMA C. H. R. (2010), *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, José Olympio Editora, Rio de Janeiro, RJ.
- LITTLEWOOD W. (1996), *Autonomy: An anatomy of a framework*, *System*, 24, 4, pp. 427-35.
- LOBO T. (1992), *Variantes nacionais do Português: sobre a questão da definição do Português do Brasil*, in <http://www.prohpor.ufba.br/variantes.html>.
- LÜDKE M., ANDRÉ M. E. D. A. (2001), *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, EPU, São Paulo.
- MACAIRE D. (2004), *Du tandem au tele-tandem: Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles*. <http://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2010/02/Macaire-Du-tandem-au-Tele-Tandem.pdf>
- MALEY A. (1998), *Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment*, in Tomlinson (1998a), pp. 279-294.
- MANICA M. (2005a), *Portoghese*, AlphaTest, Milano.

ID. (2005b), *Portoghese in pratica*, AlphaTest, Milano.

MARCUSCHI L. A. (2003a), *Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua*, in Gärtner, Eberhard et.al., *Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira*, Teo Ferreira, Mesquita, pp. 15-39.

ID. (2003b) *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, in A. P. Dionísio, A. R. Machado, M. A. Bezerra (eds.), *Gêneros textuais e ensino*, Lucerna, Rio de Janeiro, pp. 19-36.

MARIANI B. (2004), *Colonização lingüística. Línguas, política e religião no brasil (séculos XVI a XVIII) e nos estados unidos da américa (século XVIII)*, Pontes Editores, Campinas, SP.

MARGARIDO A. (2000), *A lusofonia e os lusófonos: Novos mitos portugueses*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa.

MARGUTTI P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera: Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma.

MARTINEZ P. (2009), *Didática de línguas estrangeiras*, trad. di M. Marcionilo, Parábola Editorial, São Paulo.

MATEUS M. H. M. (2003), *Dialectos e variedade do português*, in M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria et al, *Gramática da língua portuguesa*, 6. ed., Caminho, Lisboa, pp. 39-51.

MATEUS M. H. M., VILLALVA, A. (2006), *O Essencial sobre Linguística*, Caminho, Lisboa.

MEYER R. M. B, ALBUQUERQUE A. (eds.) (2009), *Olhar plural trajetória comum: português para estrangeiros na PUC-Rio*, Deescubra, Rio de Janeiro.

ID. (eds.) (2011), *Pretérito Perfeito Composto no Português para Estrangeiros: Fronteiras com Outras Línguas*, Livre Expressão, Rio de Janeiro.

ID. (eds.) (2013), *Português para estrangeiros: questões interculturais*, PUC-Rio, Rio de Janeiro.

MEYER R. M. B., REBELO I. (eds.) (2009), *Português para estrangeiros: Territórios e fronteiras*, <http://www.lettras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html>

MATTOS E SILVA R. V. (2004), *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*, Parábola, São Paulo.

MCDONOUGH S. (2002), *Applied Linguistics in Language Education*, O.U.P., New York.

MCDONOUGH J. & SHAW C. (2003), *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*, Blackwell, Oxford.

MOITA LOPES L. P. (ed.) (2006), *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*, Parábola, São Paulo.

MOSCOVICI S. (2010), *Representações Sociais: investigações em psicologia social*, trad. di P. A. Guareschi, 7. ed., Vozes, Petrópolis, RJ.

MULINACCI R. (2010), *Lusofonia*, Rivista Limes, pp.179-188.

NASCIMENTO J. V. (2004), *Norma e uso lingüísticos do Português do Brasil*, in N. B. Bastos, *Língua Portuguesa em calidoscópio*, EDUC/FAPESP, São Paulo, pp. 27-37.

NARO A. J., SCHERRE M. M. P. (2007), *Origens do português brasileiro*, Parábola, São Paulo.

NEGRÃO E. V. & MÜLLER A. L. (1996), *As mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: substituição ou especialização de formas?*, DELTA, 12, 1, pp. 125-52.

NEVES M. H. M. N. (1999), *Gramática do português falado*, Vol. VII, Unicamp/Humanitas, Campinas.

NOBILI P. (a cura di) (2006), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci Faber, Roma.

NOLL V. (2008), *O português brasileiro: formação e contrastes*, trad. di M. E. Viaro, Globo, São Paulo.

NUNAN D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*, Cambridge university Press, Cambridge.

ID. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

ID. (1991), *Language teaching methodology: a textbook for teachers*, Prentice Hall, New York, London.

ID. (ed.) (1992), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

ID. (1997), *Research methods in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

NUNES J. (1993), *Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro*, in I. Roberts & M. A. Kato (eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*, Unicamp, Campinas, pp. 207-22.

ID. (ed.) (2009), *Minimalist Essays on Brazilian Portuguese Syntax*, John Benjamins, Amsterdam.

OEIRAS J., ROCHA H., ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998), *Fundamentos para um ambiente computacional para o ensino a distância de língua estrangeira*, in www.teleduc.org.br/artigos/joeiras_sbic97.pdf.

OLIMPO G (2010), *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in “TD-Tecnologie Didattiche”, 50, pp. 4-16.

OMENA N. P. (1996), *As influências sociais na variação entre ‘nós’ e ‘a gente’ na função de sujeito*, in G. M. Oliveira e Silva & M. M. P. Scherre (eds.), *Padrões sociolinguísticos*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

O’NEIL R. (1982), *Why use textbooks?*, *ELT Journal*, 36, 2, pp. 104-11.

PAGOTTO E. G. (1993), *Clíticos, mudança e seleção natural*, in I. Roberts & M. A. Kato (eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*, Unicamp, Campinas, pp. 185-206.

PAIVA V. L. M. (2006), *Autonomia e Complexidade*, *Linguagem & Ensino*, 9, 1, pp. 77-127.

PELLEGRINI FILHO A. (1995), *Diferenças no vocabulário Portugal/Brasil*, in *Vértice* 65, pp. 119-122.

PERINI M. A. (2000), *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*, 3 ed., Ática, São Paulo.

ID. (2010), *Gramática do português brasileiro*, Parábola, São Paulo.

- PICHIASSI M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica*, Guerra edizioni, Perugia.
- PISATI M. (2003), *L'analisi dei dati. Tecniche quantitative per le scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- POZZO G., ZORZI D. (2006), *Apprendimento delle lingue e nuove tecnologie. Prospettiva teorica e didattica del volume*, in Nobili (2006), pp. 13-29.
- PRABHU N. S. (1992), *The Dynamics of Language Lesson*, TESOL Quartely, 26, 2.
- PRATA M. (2011), *Schifaizfavoire: dicionário de português*, ed. riv. e ampl., Planeta do Brasil, São Paulo.
- PUGLIESE R. (2006), *Scrivere in nuovi contesti comunicativi*, in Nobili (2006), pp. 171-209.
- RAPOSO E. P. (1984), *Algumas observações sobre a noção de "língua portuguesa"*, in *Boletim de Filologia*, 29, Lisboa, pp. 585-592.
- REBELO I. M. M. (2003), *Falar Português bem ou mal*, in <http://www.ciberduvidas.com/lusofonias.php?rid=94>.
- REBELLO I. M. M. (2006), *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como segunda língua*, Tesi di dottorato, Departamento de Letras, PUC-Rio.
- RIBEIRO J. (1979), *A língua nacional e outros estudos lingüísticos*, Vozes, Petrópolis.
- RICHARDS J. C., PLATT J., PLATT H. (1992), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Longman, London.
- RICHARDS J. C. & RENANDYA W. A. (eds.) (2002), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RICHARDS J. C. & RODGERS T. S. (1982), *Method: Approach, Design Procedure*, TESOL Quarterly, 16, 2.
- RICHARDS J. C., RODGERS T. S. (2000), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RIVERS W. (1981), *Teaching Foreign Language Skills*, 2nd ed., University of Chicago Press, Chicago.

- ROBERTS C. *et al.* (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon.
- RODRIGUES E. (1981), *Português do Brasil: diferenças*, in Alfa 25, pp. 69-96.
- RODRIGUES A. D. (1986), *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*, Loyola, São Paulo.
- RODRIGUES C. (2002), *Loss of verbal morphology and referential subjects in Brazilian Portuguese*, in D. Lightfoot (ed.), *Syntactic effects of morphological change*, Oxford University Press, pp. 160-78.
- RODRIGUES A. C. S., ALVES I. M. (*in press*), *Gramática do português culto falado no Brasil*, Vol. IV, Unicamp, Campinas.
- ROSANELLI M. (eds.) (1992), *Lingue in tandem. Autonomie and Spracherwerb*, III International tandem Congress, Alpha & Beta, Meran/Merano.
- ROST-ROTH M. (1995), *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes tandem in Südtirol*, Eine Fallstudie, Unter Mitarbeit v. Oliver Lechlmaier, Alpha & Beta; Bolzano.
- RUCCI A. (2011), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, in Educare.it, anno IV, n. 11, ottobre (<http://www.educare.it/j/temi/pedagogia-e-psicologia/monografie/835-le-tecnologie-dellinformazione-e-della-comunicazione-una-sfida-pedagogica>).
- RUSSO M. (2008), *Quale lingua e traduzione in una Facoltà di Lingue e letterature straniere? Il caso del portoghese*, in S. Ferreri (a cura di), *Le lingue nelle Facoltà di Lingue: tra ricerca e didattica*, Sette Città, Viterbo, pp. 205-218.
- SALOMÃO A. C. B. (2008), *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*, Tesi post-laurea, UNESP, P.P.G. in Estudos Linguísticos.
- SALOMÃO A. C. B., SILVA A. C., DANIEL F. G. (2009), *A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios*, in J. A. Telles (a cura di) (2009a), Pontes Editores, Campinas, SP, pp. 75-92.
- SANTOS G. R. (2009), *O que acontece durante as interações de Teletandem: investigando os dados*, in J. A. Telles (a cura di) (2009a), Pontes Editores, Campinas, SP, pp. 123-147.

SANTOS J. G. dos, HALLBERG M, MAZÉAS M. (2011), *Il Portoghese brasiliano*, ASSiMiL (Collana Senza Sforzo), Torino.

SCARCELLA R. & OXFORD R. (1992), *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*, Heinle, Boston.

SELIGER R. H. W. & SHOHAMY E. (2001), *Second Language Research Methods*, Oxford University Press, Oxford, UK.

SELINKER L. (1972), *Interlanguage*, IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10, 3, p. 209.

SERRA BORNETO C. (a cura di) (1998), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.

SHELDON L. E. (1988), *Evaluating ELT textbook and materials*, ELT Journal v. 42/4.

SILVA NETO S. (1963), *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil*, MEC/INL, Rio de Janeiro.

SILVERMAN D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.

SMITH B. (2003), *Computer-mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model*, in The Modern Language Journal, 87, 1, pp. 38-57.

SOUZA M. G. (2012), *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. Tesi post-laurea, UNESP, P.P.G. in Estudos Linguísticos.

STEFFE L. & GALLE J. (eds.) (1995), *Constructivism in education*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

STENHOUSE E. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heineman Educational, London.

STEUER J. (1995), *Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence*, in F. Biocca, R. Siegwart (eds.), *Communication in the Age of Virtual Reality*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 33-56.

TARALLO F. (ed.) (1989), *Fotografias sociolinguísticas*, Pontes/Unicamp, Campinas.

ID. (1993), *Diagnosticando uma gramática brasileira: O português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX*, in I. Roberts & M. A. Kato (eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*, Unicamp, Campinas, pp. 69-105.

ID. (1996), *Turning different at the turn of the century: 19th century Brazilian Portuguese*, in G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin, J. Baugh (eds.), *Towards a Social Science of Language*, Papers in Honor of William Labov, John Benjamins, Amsterdam, pp. 199-220.

TELLES J. A. (a cura di) (2009a), *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Pontes Editores, Campinas, SP.

ID. (2009b), *Teletandem: Metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras*, in J. A. Telles (2009a), Pontes Editores, Campinas, SP, pp. 63-74.

ID. (2011), *L'uso delle immagine webcam nel teletandem*, in G. de Marchis (a cura di), *Lusoglosse*, laNuovafrontiera, Roma, pp. 9-24.

TELLES J. A. & VASSALLO M. L. (2006), *Foreign Language Learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT*, *The ESpecialist* 25(2), pp. 1-24.

TELLES J. A., VASSALLO M. L. (2009), *Teletandem: uma proposta alternative no ensino/aprendizagem assistidos por computadores*, in J. A. Telles (2009a), Pontes Editores, Campinas, SP, pp. 43-61.

TEYSSIER P. (1984), *Manuel de langue portugaise (Portugal-Brasil)*, 2 ed., Klincksieck, Paris.

ID. (1990), *História da Língua Portuguesa*, trad. di C. Cunha, 4. ed., Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa.

TITONE R. (1990), *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino.

ID. (1991), *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra, Perugia.

ID. (1993), *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Guerra, Perugia.

TOMLINSON B. (ed.) (1998a), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

ID. (ed.) (1998b), *Access-self materials*, in Tomlinson (1998a), pp. 320-336.

ID. (2001), *Materials development*, in R. Carter, D. Nunan, *Teaching English to speakers of other languages*, CUP, Cambridge, pp. 66-71.

TRENTIN G. (2000), *Che cosa significa usare internet nella didattica*, CNR, Istituto Tecnologie Didattiche, Genova.

TROBIA A. (ed.) (2005), *La ricerca sociale quali-quantitativa*, FrancoAngeli, Milano.

TROUCHE L. M. G., JÚDICE N. (2005), *Tópicos em português como língua estrangeira*, Cadernos do CNLF, IX, 5, <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm>.

VAN DIJK T. A. (2011), *Cognição, discurso e interação*, 7. ed., Contexto, São Paulo.

VAN LIER L. (1990), *The classroom and the language learner*, Longman, Londres.

VAN PASSEL F. (1983), *Ensino de línguas para adultos*, trad. di H. S. Marchi, Pioneira/EDUSP, São Paulo.

VASSALLO M. L. (2006), *Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese*. Rivista de Italianistica XII, São Paulo, pp. 65-114.

ID. (2009), *A organização tópica de uma sessão de Teletandem*, texto produzido para o Exame de Qualificação Especial na UNESP.

ID. (2010), *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Tesi di dottorato, Universidade Estadual Paulista, in <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/VASSALLO.pdf>.

VASSALLO M. L., TELLES J. A. (2008), *Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, pp. 341-381 <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/135.pdf>>.

ID. (2009), *Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa*, in J. A. Telles (a cura di) (2009a), Pontes Editores, Campinas, SP, pp. 21-42.

VEDOVELLI M. (1990), *Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale dell'italiano L2*, in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (eds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano, pp. 177-198.

ID. (2001), *Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche: i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni*, in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'Italiano come L2 per arabofoni*, Franco Angeli, Milano, pp. 71-101.

VYGOTSKI L. S. (2008), *Pensamento e Linguagem*, trad. di J. L. Camargo, 4. ed., Martins Fontes, São Paulo.

WARSCHAUER M. (1997), *Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice*, *The Modern Language Journal*, 81, 4, pp. 470-81.

WELSCH W. (1999), *Transculturality: The puzzling forms of culture nowadays*, in M. Featherstone, S. Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, nation, world*, Sage Publications, London, pp. 194-213.

WERTSCH J. V. (1991), *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge.

WITTMANN L, PEREIRA M. J. (1995), *Português europeu e português brasileiro: Alguns contrastes*, in Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Évora 1994, ALP, Lisboa.

WOODWARD K. (2003), *Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual*, in T. T. da Silva, S. Hall, K. Woodward (eds.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ, pp. 7-72.

YANG S. J. H. (2006), *Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning*, *Educational Technology & Society*, 9, 1, pp. 188-201.

ZAMARIN L. M. (1970), *Diferenças lexicais luso-brasileiras*, in *Letras de hoje*, 5, pp. 48-57.

ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

ID. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

ZORZI D. (1996a), *Dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale*, in "Babilonia", 2, pp. 48-52.

ID. (1996b), *Autonomia dello studente e uso pedagogico dei corpora*, in S. Semplici (a cura di), *Proposte per l'apprendimento*, Atti del III Seminario permanente dei Centri Linguistici, Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 10-29.

ID. (2006a), *Parlare in classe, parlare con tutti*, in Nobili (2006), pp. 141-170.

ID. (2006b), *La prospettiva 'interazionista' nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni*, in D. Londei, D. Miller, P. Puccini (a cura di), *Insegnare le lingue/culture*

oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà, Atti dei Quaderni del CeSLiC, 1, Asterisco, Bologna, pp. 89-109.

ID. (2009), *L'acquisizione incidentale della cultura italiana nelle classi di L2/LS*, in M. Lamberti, F. Bizzoni (eds.), *Italia y la generación 1900 - 1910*, VII Jornadas Internacionales de Estudios Italianos, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 415-427.