

*Il portoghese, una lingua da acquisire, imparare e includere nelle scuole: il caso delle scuole comunitarie di Firenze**

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA
Centro Linguistico (CLI)

Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica
Università di Pisa
analuiza.desouza@unipi.it

ABSTRACT

This article aims to offer a reflection on the role of community schools of heritage languages. Through a discussion on linguistic policies, on the acquisition and maintenance of heritage languages, and on the basis of data collected from an online questionnaire, it will be possible to verify the state-of-the-art of the educational context involving the teaching of some languages present in the city of Florence. In this context, immigrant communities are trying to find a place where they can teach their languages and cultures to the second generation of Italians, that is, girls and boys born in Italy with a migration background.

PAROLE CHIAVE

PORTOGHESE BRASILIANO / BRAZILIAN PORTUGUESE / PORTUGUÊS BRASILEIRO; LINGUA D'ORIGINE / HERITAGE LANGUAGE / LÍNGUA DE HERANÇA; INSEGNAMENTO DELLE LINGUE / LANGUAGE TEACHING / ENSINO DE LÍNGUAS; SCUOLE COMUNITARIE / COMMUNITY SCHOOLS / ESCOLAS COMUNITÁRIAS.

1. INTRODUZIONE

Oggi molte persone vivono in un Paese diverso da quello in cui sono nate, una situazione dovuta ai flussi migratori. La migrazione può verificarsi per scelta o per necessità, ma gli effetti sociali possono generare difficoltà di adattamento derivanti, talvolta, anche da pregiudizi sociali ed etnici che emergono dinnanzi alle barriere linguistiche.

L'integrazione dei migranti nella società che li accoglie è un processo complesso e dalle molteplici sfaccettature, che coinvolge molti attori sociali e politici perché insieme alle persone “migrano” anche lingue e culture che interagiscono reciprocamente.

* *Title: Portuguese, a language to be acquired, learned, and included in schools: the case of community schools in Florence / Título: Português, uma língua a ser adquirida, aprendida e incluída nas escolas: o caso das escolas comunitárias de Florença.*

Questo contributo si propone di illustrare il ruolo che possono svolgere le scuole comunitarie (*community schools*)¹ anche sulla base degli esiti di un'indagine che ha comportato la somministrazione di un questionario *online* alle associazioni di promozione culturale e a gruppi informali di genitori finalizzato a mettere in luce le differenti modalità con cui le comunità degli immigrati cercano di educare i propri figli all'uso delle loro lingue e alla preservazione delle loro culture d'origine.

Pertanto, vengono innanzitutto presentate le più rilevanti definizioni relative al concetto di lingua d'origine (*heritage language*). Si esaminano quindi le politiche educative intraprese a sostegno dell'“immigrazione linguistica” nel contesto europeo, con particolare attenzione alle politiche linguistiche italiane. Viene pure considerato il ruolo potenziale delle *scuole comunitarie*, evidenziando l'importanza dell'insegnamento delle lingue d'origine in una società multietnica.

Inoltre, il contributo si sofferma sulle azioni pedagogiche promosse nel contesto urbano fiorentino, con particolare riguardo alla comunità brasiliana con il progetto di *Casa do Brasil a Firenze* (CBFlor), gruppo associativo che, dal 2014, realizza attività in lingua portoghese rivolte ai bambini e i ragazzi italo-brasiliani nonché iniziative di carattere culturale, sia svolgendo attività nelle biblioteche comunali sia presentando i propri progetti educativi in occasione di incontri scolastici, accademici o di eventi culturali di carattere folcloristico.

L'auspicio che ne emerge consiste nell'opportunità di includere l'apprendimento delle lingue d'origine in un progetto di sostegno educativo alla generazione di italiani con *background* migratorio, oltre che di individuare spazi adeguati allo svolgimento di tali attività da parte degli enti istituzionali della città.

2. LINGUA EREDITARIA O LINGUA D'ORIGINE: LA LINGUA “CHE MIGRA”

Sin dagli anni Ottanta del Ventesimo secolo, sono state intraprese numerose ricerche

¹ Tale terminologia è usata per identificare le associazioni di promozione delle lingue e culture d'origine. Le definizioni di *community school* e *complementary school* saranno fornite in questo contributo sulla base degli studi di Thorpe e Souza (cfr. THORPE 2010; SOUZA 2015).

su ciò che rappresentano le *lingue d'origine*. Più precisamente, il concetto di *heritage language* è stato coniato in Canada da Jim Cummins² e si è sviluppato negli Stati Uniti con molteplici significati³.

Il termine comprende, oltre le lingue parlate dalle comunità di immigrati, le lingue indigene e autoctone, le lingue dei nomadi, dei rifugiati e dei coloni, ossia, lingue che sono acquisite e usate in un ambiente familiare e che sono diverse dalla lingua di comunicazione della società. Pertanto, il concetto non assume lo stesso significato di una lingua straniera e nemmeno di una lingua materna. Uno dei criteri cruciali per la sua definizione, secondo Polinsky e Kagan è che

*la lingua d'origine è la prima lingua nell'ordine di acquisizione, ma non completamente acquisita a causa del contatto del bambino con la lingua dominante*⁴

sia a scuola sia nell'esplicitarsi quotidiano della vita sociale. Nel contesto dell'America settentrionale, Valdés nel 2001 definisce chi parla una lingua d'origine come

*il soggetto che è cresciuto in una famiglia dove si parla un'altra lingua oltre all'inglese, essendo bilingue in inglese e nella lingua d'origine in determinate situazioni.*⁵

Secondo queste definizioni, si può comprendere che la lingua d'origine (in seguito: L.O.) non è la lingua dominante della società in cui vive un bambino e la sua famiglia ma è una lingua che di fatto acquisisce principalmente attraverso l'interazione con i genitori e anche con altri membri della famiglia, oltre che con la comunità straniera nel Paese in cui vive.

Riguardo la competenza linguistica dei parlanti una L.O., alcuni ricercatori hanno individuato *profili linguistici differenti* sulla base delle differenze nelle *competenze linguistiche* a vari livelli di abilità (comprensione e produzione orale, comprensione e produzione scritta)⁶.

² Cfr. CUMMINS 1983.

³ Cfr. FISHMAN 2001; PEYTON, RANARD, MCGINNIS (a cura di) 2001; VALDÉS 2005.

⁴ Cfr. POLINSKY, KAGAN 2007, p. 369. Traduzione nostra. In originale: «The crucial criterion is that the heritage language was first in the order of acquisition but was not completely acquired because of the individual's switch to another dominant language».

⁵ Cfr. VALDÉS 2001, p. 38. Traduzione nostra. In originale: «individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language».

⁶ Cfr. POLINSKY, KAGAN 2007; CARREIRA, KAGAN 2011; FLORES, MELO-PFEIFER, 2014.

Infatti, il livello di competenza linguistica può variare notevolmente da persona a persona. In alcuni casi, vi sono persone che comprendono la L.O. senza parlarla e, in una certa misura, la lingua maggioritaria della società in cui vivono è dominante nel loro contesto di uso. Altri parlanti potrebbero aver completato il processo di acquisizione della L.O. e avere conoscenze di base nella lingua maggioritaria prima dell'inizio del percorso scolastico, per poi diminuire questa conoscenza e arrivando a sviluppare, invece, un alto livello di competenza nella lingua maggioritaria. Altri ancora possono essere bilingui equilibrati, ossia comprendono e parlano sia la propria L.O. che la lingua maggioritaria.

In ogni caso, secondo Valdés, ciò che conta è il legame personale e storico che la persona ha con la cultura antistante la lingua⁷, e questa connessione va oltre qualsiasi limite o criterio riguardante la competenza del parlante una L.O.

Per quanto riguarda l'inserimento di queste persone e delle loro culture nel contesto educativo Cummins⁸ ha avanzato critiche ai modelli che continuano a mantenere separate le lingue d'origine nel contesto dell'apprendimento scolastico e definisce così il paradigma dell'educazione tradizionale come il "presupposto delle due solitudini". Per ragioni di convenienza politica e di vincoli di bilancio in materia di istruzione, non si tiene conto della qualità delle conoscenze linguistiche delle minoranze etniche, dando luogo a un atteggiamento istituzionale che può portare, in futuro, all'abbandono scolastico.

Nel contesto italiano, Favaro ha sottolineato la crescita in Italia del numero di soggetti in età preadolescenziale e adolescenziale che portano con sé «le vulnerabilità e le fatiche di un quotidiano frammentato e bloccante»⁹. Nelle sue parole:

*Una nuova realtà ha fatto dunque la sua comparsa da qualche anno sulla scena della migrazione e pone agli operatori e ai servizi del nostro Paese la necessità di una conoscenza approfondita e di una riflessione sul tema, che integri le esperienze condotte in altri Paesi, così come l'esigenza di progettare e realizzare interventi innovativi ed efficaci.*¹⁰

⁷ Cfr. VALDÉS 2001.

⁸ Cfr. CUMMINS 2014.

⁹ Cfr. FAVARO, *I bambini ...* in Siti web.

¹⁰ Cfr. FAVARO 2019 in Siti web.

L'affermazione della studiosa apre la riflessione su un sistema educativo non ancora attrezzato per le esperienze linguistiche di studenti con *background* migratorio. Come è oramai noto, i flussi migratori in Italia si sono intensificati all'inizio degli anni Ottanta del Ventesimo secolo; pertanto, l'ingresso nella Scuola di nuovi profili sociolinguistici ha interessato solo gli ultimi due decenni.

Nella Scuola italiana i docenti, oggi, sono costretti a confrontarsi, non più esclusivamente con la tradizionale realtà dialettale del Paese, ma anche con lingue e culture diverse di cui i figli degli immigrati sono portatori. Tuttavia, le politiche linguistiche in fase di attuazione al riguardo, secondo Bagna¹¹, sono ancora scarse, con un numero esiguo di sperimentazioni e ricerche sul fenomeno.

Secondo García¹² dovrebbe essere sviluppato un approccio educativo che abbia come obiettivo qualificante anche quello di sviluppare la competenza dei bambini e dei ragazzi nella lingua d'origine. Questa visione sarebbe quella più costruttiva, secondo la ricercatrice statunitense, in quanto garantirebbe valore culturale e dignità alle lingue parlate dalle comunità minoritarie nelle differenti nazioni. Inoltre, per la società ciò rappresenterebbe un mezzo per promuovere connessioni con altre culture, con le produzioni artistiche e interculturali, includendo così anche il mondo del lavoro e le sue necessità.

Nei paragrafi successivi sono considerate questioni relative alle politiche linguistiche familiari (secondo il *modello teorico di Spolsky*¹³) connesse alla trasmissione della lingua d'origine delle comunità immigrate con la creazione di *scuole comunitarie*. Sarà così possibile capire come questi progetti contribuiscano alla formazione di costrutti linguistici e di appartenenza alla lingua e alla cultura d'origine.

3. POLITICHE LINGUISTICHE A SOSTEGNO DELLE LINGUE D'ORIGINE

Negli ultimi decenni si sono sviluppate differenti metodologie con le quali le

¹¹ Cfr. BAGNA 2007.

¹² Cfr. GARCIA 2010.

¹³ Cfr. SPOLSKY 2004.

politiche linguistiche americane ed europee si confrontano, in particolar modo, con il fenomeno migratorio all'interno dei sistemi educativi.

Nel contesto europeo, le lingue delle minoranze etniche vengono definite a partire dalla loro base storico-sociale e dal loro territorio di diffusione. Negli studi di Extra e Yagmur¹⁴ le lingue delle minoranze sociolinguistiche vengono classificate in lingue delle 'Minoranze Regionali' (M.R.) e lingue delle 'Minoranze Immigrate' (M.I.). Le lingue M.R. sono quelle

*parlate in una parte specifica di un certo stato membro dell'UE (per esempio, il bretone in Francia, le lingue sorabe in Germania o il galego in Spagna); lingue M.R. transfrontaliere, parlate in più di uno Stato-nazione (per esempio il basco in Spagna e Francia, il sami in Svezia e Finlandia o il limburghese in Olanda e Belgio); lingue minoritarie in uno stato membro, ma idioma ufficiale dominante in uno stato vicino (per esempio, l'albanese in Grecia, il croato e lo sloveno in Austria, il danese in Germania, il tedesco in Francia e in Belgio o lo svedese in Finlandia versus il finlandese in Svezia); lingue ufficiali di Stato dell'UE, ma che non sono lingue ufficiali di lavoro dell'UE (il lussemburghese, parlato anche in Francia, e l'irlandese, parlato anche in Irlanda del Nord); lingue minoritarie non territoriali (in particolare il romani e lo yiddish).*¹⁵

Per quanto riguarda le lingue M.I., invece, secondo gli autori sopracitati esistono delle differenze tipologiche per l'Unione Europea (UE), le quali sono inerenti alla relazione di *status* che tali lingue ricevono; quindi, se esse siano classificate come lingue dell'UE o lingue non appartenenti all'UE.

Frequentemente, entrambe le dimensioni quantitative e qualitative si riferiscono al tipo e allo *status* di certe lingue e al loro dominio d'uso – per esempio, a livello geografico, sociale, culturale, religioso, economico – misurate sulle caratteristiche legali di certe minoranze. Pertanto, la mancata precisione nei documenti dell'UE relativi alle politiche linguistiche comporta che ciascuno stato membro decida autonomamente in base alle proprie necessità politiche, sociali e educative.

In Italia, le lingue minoritarie sono classificate in due differenti tipologie: le “Minoranze

¹⁴ Cfr. EXTRA, YAGMUR 2002.

¹⁵ Cfr. EXTRA, YAGMUR 2002, p. 24. Traduzione nostra. In originale: «... spoken in a particular part of only one EU member state (e.g. Breton in France, Sorbian in Germany or Galician in Spain); • cross-border RM languages, spoken in more than one nation-state (e.g. Basque in Spain and France, Saami in Sweden and Finland, or Limburgian in the Netherlands and Belgium); • languages which are a minority language in one member state, but the dominant official language in a neighboring state (e.g. Albanian in Greece, Croatian and Slovenian in Austria, Danish in Germany, German in France and Belgium, or Swedish in Finland versus Finnish in Sweden); • official EU State languages, but not official EU working languages (Luxemburgish, also spoken in France, and Irish, also spoken in Northern Ireland); • non-territorial minority languages (in particular Romani and Yiddish)”.

Linguistiche Storiche”¹⁶, ovvero quelle presenti per un periodo di tempo superiore a tre generazioni nel territorio dove si parla un’altra lingua come minoritaria, e le “Minoranze Linguistiche Recenti”¹⁷, che individuano, invece, le lingue presenti in un territorio da meno di tre generazioni e che comprendono la lingua degli immigrati.

Come precisa Bagna¹⁸, le minoranze linguistiche storiche beneficiano di forme di tutela diverse rispetto alle minoranze recenti¹⁹, e secondo i suoi studi, sono le stesse istituzioni pubbliche che scelgono le modalità con cui garantire questa tutela, tralasciando la protezione delle ‘nuove’ minoranze linguistiche, dato che il loro *status* è tutt’ora oggetto di dibattito.

Così, sebbene il Consiglio d’Europa²⁰ abbia definito le normative relative all’implementazione di programmi didattici che mirano all’insegnamento della lingua materna (o lingua d’origine delle minoranze linguistiche), il supporto fornito dalle istituzioni pubbliche di insegnamento in Italia è ancora limitato.

Il Governo italiano aveva recepito già nel 1982 il Regolamento della Comunità Europea, dettato dalla legge 486 del 1977, con il D.P.R. 722 del 1982, che contemplava le seguenti norme:

- promuovere l’insegnamento della lingua e della cultura del Paese d’origine, coordinandolo con l’insegnamento delle materie obbligatorie, inserendole nel piano di studi (art. 2);
- prevedere misure di cooperazione con le rappresentanze diplomatiche dei Paesi d’origine degli studenti provenienti da famiglie di immigrati (art. 4).

Come è possibile notare, il D.P.R. sottolineava l’importanza del sostegno che le scuole in Italia potrebbero offrire per l’insegnamento della lingua e della cultura dei Paesi d’origine.

¹⁶ Si tratta dell’insieme delle minoranze linguistiche storiche/regionali (catalano, albanese, greco, croato, sloveno, germanico, franco provenzale, provenzale, etc.) presenti nel territorio italiano prima della sua unificazione e delle quali la legge del 1999 – n. 482 del 15 dicembre, stabilisce norme relative alla loro protezione.

¹⁷ Cfr. SOBRERO (a cura di) 2007.

¹⁸ Cfr. BAGNA 2007.

¹⁹ La legge n. 482 del 15 dicembre 1999 stabilisce le *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* residenti in tutto il territorio nazionale. Nel 2000 l’Italia firma (ma non rettifica) l’*European Charter for Regional and Minority Languages*.

²⁰ Cfr. COUNCIL OF EUROPE - *Guida per lo sviluppo e ...*, 2010, p. 117 in Siti web.

Come è noto, negli anni Ottanta vi era l'idea che, così come gli italiani emigravano e tornavano al loro Paese d'origine, anche i cittadini comunitari potevano rimanere per un determinato periodo in Italia, prima di fare ritorno alla propria terra natia. Perciò, il regolamento educativo si basava, allora, sull'idea che la durata del soggiorno dei cittadini immigrati sarebbe stata temporanea.

Anche la Legge 40/1998, art. 36, sull'*Istruzione degli stranieri e Educazione interculturale*, che disciplina l'immigrazione e la condizione degli stranieri, sottolinea al comma 3 l'impegno della comunità scolastica a promuovere e a incoraggiare iniziative che rispettino e tutelino la cultura e la lingua d'origine, oltre alla realizzazione di attività interculturali comuni.

Nella stessa prospettiva, è possibile menzionare il decreto-legge 297 del 16 aprile 1994, che si fonda sull'importanza dello sviluppo psicosociale del cittadino immigrato nel rispetto delle diversità individuali, sociali e culturali secondo i principi sanciti dalla Costituzione (art. 118), e il D.lgs. 286/1998, che nel tracciare le linee di intervento di carattere socio-educativo favorisce la salvaguardia dell'identità culturale dei minori immigrati. In entrambi i testi citati, emerge il desiderio di promuovere un processo formativo personalizzato che tenga in considerazione la cultura di provenienza nonché le capacità e le caratteristiche individuali di ogni cittadino.

Per quanto riguarda le leggi regionali, si possono citare: la Legge Regionale dell'Umbria – Legge 18 del 1990, art. 14; la Legge Regionale delle Marche – Legge 13 del 2009, art. 10; la Legge Regionale della Toscana – Legge 29 del 2009, art. 5 che trattano, in ciascuna regione, lo stesso tema in materia di politiche di integrazione.

In questa prospettiva, la Scuola italiana diviene un ambiente nel quale si insegnano esclusivamente l'italiano, alcune lingue minoritarie storiche, a seconda delle disposizioni e dei decreti regionali, e la lingua di diffusione internazionale – principalmente l'inglese. All'interno dello spazio scolastico, che dovrebbe riservare attenzione alla ricchezza dell'eredità linguistica dei propri alunni, il peso linguistico e culturale delle lingue minoritarie recenti è praticamente irrilevante.

Secondo Tosi, in Italia il dibattito sull'insegnamento di lingue incentrato sulla lingua etnica (L1) è relativamente nuovo. Sebbene i progetti finanziati dall'Europa abbiano creato opportunità per queste esperienze di inclusione e per l'insegnamento delle lingue minoritarie, secondo l'autore: «creano più illusioni che soluzioni chiare dipendenti dall'implementazione pratica»²¹.

Considerate le incertezze a livello istituzionale, i concetti di 'comunità' e di 'lingua minoritaria' sono percepiti con preoccupazione dalle minoranze linguistiche recenti che temono, non di rado, l'isolamento, la discriminazione esplicita e tutte quelle forme di scolarizzazione separata, diffidando di qualsiasi particolare enfasi per la loro diversità culturale²².

Gli studi di Licata e Ongini, e anche quelli di Favaro²³, delineano dei programmi educativi e delle proposte operative volte a promuovere una didattica più consapevole da parte degli insegnanti della Scuola pubblica italiana e non solo. Anche le associazioni, in quanto portavoce di alcune comunità, cercano di mettere in luce la ricchezza della diversità linguistica e l'importanza di un lavoro sistematico che possa offrire delle priorità nell'istruzione dei bambini e dei giovani con un *background* migratorio.

Quando si parla di *progettazione linguistica* e di *politiche linguistiche* per le lingue d'origine è comprensibile che si debba condividere con la comunità la formulazione di un piano o di una politica esplicita relativa all'uso della lingua, oltre a un documento scritto formalmente su tale pianificazione. In base a questa prospettiva, è necessario il consenso della comunità immigrata stessa, con il fine di sviluppare forme di progettazione linguistica e culturale che oltrepassino la comunità, pensando alla stessa società italiana.

Entrano perciò in gioco le varie forme con cui le comunità immigrate brasiliane cercano di consolidare l'uso della loro lingua e promuovere la loro cultura,

²¹ Traduzione nostra. In originale: «In Italy the national debate on these issues is relatively new, and though European-funded projects have created opportunities for transnational experiences, they have sometimes created illusions of clear solutions that in actual fact depend on practical implementation», cfr. TOSI 2008, p. 312.

²² Cfr. TOSI 2008 [1995].

²³ Cfr. LICATA, ONGINI (a cura di) 2019; FAVARO 2013, 2016, 2020.

individuando spazi adeguati ove proporre le attività formative e culturali²⁴.

Nel caso della comunità brasiliana di Firenze, la *scuola comunitaria* ha rappresentato nel corso degli anni un modo di offrire ai bambini e ai ragazzi incontri culturali di vario genere: arte, musica, lettura di storie, pensando anche alle celebrazioni di feste tradizionali brasiliane. La comunità brasiliana di Firenze organizza anche lezioni di L.O. per bambini e ragazzi, svolgendo così un ruolo significativo nella vita delle famiglie italo-brasiliane grazie alle molteplici modalità con cui opera nella società che le ospita.

4. IL RUOLO DELLE SCUOLE COMUNITARIE NEL MANTENIMENTO DELLA LINGUA D'ORIGINE

Il contesto dell'acquisizione di una L.O. è accompagnato da molte variabili che includono pratiche familiari, spazi di socializzazione dei bambini, qualità e quantità di stimoli²⁵. In questo paragrafo si offre una sintetica riflessione sul ruolo fondamentale delle *scuole comunitarie*²⁶ nel contesto sociale della città di Firenze. In particolar modo, si presta attenzione allo scenario delle *scuole comunitarie*.

La trasmissione intergenerazionale, come precisato precedentemente, avviene recependo i desideri e le intenzioni che le famiglie insieme alla comunità immigrata stessa manifestano, in questo caso, mediante il lavoro di un educatore. Quest'ultimo è un connazionale diplomato in grado di offrire l'istruzione in questione, mentre le famiglie cercano di coinvolgere i figli in attività volte all'insegnamento della propria lingua e cultura con l'intenzione di preservarla²⁷. In questo senso, sembra che vi sia un grande potenziale insito in questo tipo di pratica, sia in ambito formale sia informale e non formale²⁸.

²⁴ Cfr. SOUZA 2006, 2010, che sottolinea come spesso questi spazi, sale di chiese e associazione, ludoteche pubbliche, non siano appropriati per l'insegnamento.

²⁵ Cfr. FLORES, MELO-PFEIFER 2014.

²⁶ Cfr. CREESE, BLACKLEDGE 2007.

²⁷ Cfr. GARCIA 2010.

²⁸ Si rammenta che per *apprendimento formale* si intende il processo di insegnamento e apprendimento che si svolge in modo strutturato, comportando l'acquisizione a fine corso di una qualifica certificata da parte degli allievi, oltre all'esistenza di un sistema di formazione collegato a una specifica agenzia di formazione o settore pubblico. Al contrario, l'*apprendimento non formale* consiste nel processo di apprendimento che avviene maggiormente nella relazione studente-insegnante o studente-famiglia e in assenza di un requisito di certificazione, sebbene le attività educative siano pianificate e gli obiettivi da raggiungere specificati. D'altra parte, l'*apprendimento informale* identifica, invece, un apprendimento quotidiano, che si verifica all'interno della famiglia, nella routine lavorativa o con gli amici. Tale

I termini *complementary schools*, *supplementary schools* o *community schools* nel contesto educativo nel Regno Unito²⁹ identificano le istituzioni organizzate da gruppi etnici e linguistici minoritari che perseguono l'obiettivo di sostenere le loro comunità nell'apprendimento delle lingue e delle culture, così come afferma Thorpe:

*Le “complementary school” costituiscono attualmente un importante settore dell’istruzione nel Regno Unito. (...) Le scuole (denominate scuole “comunitarie” o “supplementari”) sono gestite a tempo parziale da organizzazioni di volontariato per soddisfare le esigenze culturali e linguistiche specifiche delle diverse comunità di minoranze etniche che le rappresentano.*³⁰

Senza entrare nel merito delle diverse terminologie usate nel contesto anglosassone, ciò che è rilevante nell'utilizzo del termine sono gli obiettivi perseguiti da questo tipo di istituzione, oltre alla comprensione del suo impatto nel sistema educativo e sociale contiguo. In questo studio si utilizza il termine *scuole comunitarie* pensando all'impatto sulla coesione sociale delle famiglie immigrate nel contesto italiano e al loro supporto nel processo di acquisizione, apprendimento e mantenimento delle L.O.

Le associazioni considerate presentano caratteristiche simili a quelle delle *scuole supplementari* del Regno Unito per quanto riguarda la tipologia di attività erogate. Tali associazioni di carattere etnico-culturale, molte delle quali in Italia sono denominate come *Associazioni di Promozione Sociale* (in seguito APS), hanno lo scopo di diffondere e preservare la lingua e la cultura dei Paesi d'origine ai quali sono legate.

Solo per offrire alcuni esempi, l'Austria e la Svizzera, servendosi di programmi educativi per 'lingue e culture d'origine' (in seguito: L.C.O.) e perseguendo vie diverse rispetto a quelle intraprese dall'Italia, offrono i corsi della L.C.O. come discipline obbligatorie e incluse nel curriculum scolastico in qualità di *materia integrativa*. Mazza-Sure e Rüdissler, negli studi condotti nel 2021 sulla didattica del portoghese

tipologia di apprendimento ha luogo al di fuori delle istituzioni governative e non è esplicitamente pianificato. Il termine *complementary school* è associato a queste ultime due nozioni, cfr. *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale* in Siti Web.

²⁹ Cfr. THORPE 2010; SOUZA 2010.

³⁰ Cfr. THORPE 2010, p. 2. Traduzione nostra. In originale: «Complementary' schools now constitute a significant educational sector in the UK and yet little is known about those who lead these organizations. The schools (which are sometimes called 'community' or 'supplementary' schools) are operated on a part-time basis by voluntary organizations to meet the specific cultural and language needs of the different minority ethnic communities that they represent».

come lingua d'origine³¹, affermano che nei Paesi sopracitati il programma si basa sul presupposto che il consolidamento della L.C.O. favorisca lo sviluppo linguistico e identitario dei bambini e adolescenti con *background* migratorio nel Paese ospitante. In Italia i progetti di insegnamento di una L.C.O. sono spesso promossi da associazioni del tipo APS, alcune delle quali possono essere supportate dai rispettivi governi, da enti religiosi legati alle comunità stesse, oppure, secondo le studiosse Oliveira de Souza e Benedini³², dalle famiglie delle comunità immigrate.

In questo senso, la scelta di alcuni gruppi delle comunità latino-americane, ad esempio, costituisce un vero e proprio paradigma: le famiglie con minore informazione e/o livello di istruzione si rivelano inconsapevoli dei vantaggi derivanti dall'opportunità di educare i propri figli mantenendo la loro L.C.O. e, pertanto, scelgono di non iscrivere gli stessi ai corsi offerti dalle associazioni, temendo che il bambino non si integri a scuola o che risenta di problemi di apprendimento. Ciò costituisce una visione secondo la quale la stessa diversità culturale e linguistica non è considerata una risorsa e un bene culturale da mantenere e trasferire alle nuove generazioni.

A dimostrazione, come rilevato anche in Sorace³³, in genere si parla molto poco di bilinguismo e multilinguismo nella Scuola e nella società italiana, il che avvalorava il discorso dominante che prevede l'integrazione degli immigrati a partire dall'assimilazione della cultura italiana.

Nel paragrafo successivo viene illustrato l'ambiente in cui operano le scuole comunitarie a Firenze, trattandosi di un'attuazione che coinvolge la consapevolezza e la pianificazione linguistica familiare all'interno delle associazioni e all'interno delle comunità di immigrati in questa città. L'obiettivo è quello di fornire un quadro del contesto di acquisizione e di apprendimento delle lingue d'origine a Firenze con il sostegno volontario della comunità stessa.

³¹ Cfr. MAZZA-SURE, RÜDISSE 2021.

³² Cfr. OLIVEIRA DE SOUZA, BENEDINI 2019.

³³ Cfr. SORACE 2010.

5. LE SCUOLE COMUNITARIE DI FIRENZE

I profili linguistici e identitari di bambini e ragazzi con un *background* migratorio transitano tra l'italiano e la loro lingua d'origine in famiglia. Oltre all'acquisizione e all'apprendimento delle lingue a casa, lo spazio comunitario è molto più di un semplice raccogliitore di storie, di usanze gastronomiche o di folclore: infatti, le associazioni APS legate ad attività delle comunità straniere, che hanno come obiettivo quello di promuovere la cultura d'origine, contribuiscono alla consapevolezza dell'identità biculturale dei bambini nati in Italia.

A Firenze, il *Laboratorio Permanente per la Pace*, servizio polifunzionale del Q5 del Comune di Firenze, si occupa da oltre vent'anni di promuovere l'educazione alla pace e alle relazioni interculturali e intergenerazionali. Negli ultimi anni, ha favorito la costruzione di una relazione di dialogo e condivisione di intenti con alcune associazioni che si muovono in ambito interculturale, per la promozione delle lingue madri e delle culture d'origine.

Sempre a Firenze, nel 2017, ha preso avvio un percorso condiviso tra le associazioni, che hanno fatto confluire gli obiettivi condivisi pensando all'importanza di poter disporre di un "luogo deputato" all'incontro interculturale e plurilingue nella città. Si tratterebbe di 'costruire' uno spazio ove dar vita alle iniziative linguistiche e culturali, rendendole maggiormente visibili; uno spazio in cui le scuole comunitarie possano svolgere le loro attività educative e ludiche, in definitiva, *La Casa delle lingue*, che attualmente è un'iniziativa informale. Concepita per supportare, guidare e promuovere gli interessi delle organizzazioni e gruppi di scuole comunitarie che organizzano attività con famiglie di varia origine e cultura, gli obiettivi principali perseguiti sono:

- promuovere le lingue e le culture d'origine nel territorio fiorentino;
- promuovere e sensibilizzare all'importanza del plurilinguismo familiare;
- facilitare la comunicazione tra le scuole italiane e le diverse comunità internazionali della città di Firenze³⁴.

³⁴ Per ulteriori informazioni, vedi Siti Web.



Figura 1. Volantino della Giornata della Lingua Madre 2021.
(Fonte: Facebook. Laboratorio Permanente per la Pace)

Nel 2021 è stato trasmesso un questionario semistrutturato (con domande aperte e chiuse) alle associazioni e gruppi di genitori delle comunità straniere che operano a Firenze insieme al *Laboratorio Permanente per la Pace* e non solo, con l’obiettivo di capire le differenti modalità con cui le comunità degli immigrati cercano di educare i propri figli all’uso delle loro lingue e alla preservazione delle loro culture d’origine.

Gruppo/Associazione	Lingua	n. partecipanti pre Covid-19	n. insegnanti
Casa do Brasil em Florença	portoghese	56	5
Scuola Assalam	arabo	40	2
Associazione Al Wifak	arabo	100	10
Associazione Culturale Iroha	giapponese	24	2
Españolamo	spagnolo	42	3
Associazione Colombia Es	spagnolo	-	-
Associazione Centro Culturale Russo	russo	90	10
Comunità Ucraina di Firenze	ucraino	30	2
Associazione d’interscambio culturale italo-cinese	cinese	380	25

Tabella 1. Gruppo/APS della città di Firenze che lavorano per la promozione della lingua d’origine.
(Dati del 2021. Fonte: Archivio Laboratorio Permanente per la Pace³⁵)

Dalla Tabella 1, si evince che sono state individuate nove realtà associative legate all’insegnamento della L.C.O nel territorio fiorentino³⁶. Si tratta, infatti, di gruppi che hanno come obiettivo sopperire le necessità quotidiane di interazione in L.O., sia

³⁵ I dati riportati si riferiscono all’anno scolastico antecedente la pandemia da Covid-19.

³⁶ Le associazioni culturali legate alle comunità provenienti dal Sri Lanka, dalle Filippine e dal Peru non hanno risposto al questionario.

nell'ambiente familiare sia nella comunità stessa, con l'intento di mantenere le lingue e formare l'identità sociale biculturale. Come risulta dal questionario, l'associazione Colombia Es svolge attività all'interno delle scuole pubbliche di Firenze e dintorni, con letture e attività di arte visuale in lingua spagnola; perciò, l'APS non ha inserito un numero di partecipanti in specifico.

Nella prossima sezione sarà descritto il progetto di insegnamento del portoghese come L.O., organizzato dalla CBFlor con attività ludico-educative per i bambini e i ragazzi italo-brasiliani.

6. IL PORTOGHESE COME LINGUA D'ORIGINE: LA CASA DO BRASIL EM FLORENÇA

L'attivismo volontaristico della società civile e di altri gruppi di interesse, come ricercatori ed educatori che si riuniscono intorno al portoghese brasiliano come lingua d'origine, è iniziato in Paesi con una lunga storia di immigrazione brasiliana, ad esempio, gli Stati Uniti e la Gran Bretagna. Questo movimento ha contribuito a richiamare l'attenzione delle autorità brasiliane sull'importanza della questione e sulla nascita di nuove iniziative e associazioni organizzate dalla stessa comunità che cercano di offrire e creare un ambiente favorevole al mantenimento e alla promozione della lingua portoghese³⁷.

In Italia le attività di *Casa do Brasil*³⁸ si rivolgono principalmente ai bambini che vivono a Firenze e provincia e alle loro famiglie, e nascono dalla percezione chiara, e confermata da ricerche, della mancanza di ambienti integrati e collegati culturalmente che promuovano la lingua madre, la storia e cultura dei genitori.

La CBFlor nasce nel 2014 dal desiderio di un gruppo di madri brasiliane presso la sede dell'associazione Piazza San Donato. Il progetto sottolinea l'importanza delle attività educative e culturali legate all'insegnamento e al mantenimento della lingua e della cultura brasiliana. Il profilo delle famiglie partecipanti al progetto è piuttosto variegato: figli di madri e padri brasiliani, figli di padri italiani e madri brasiliane o di

³⁷ Cfr. SOUZA, ORTIZ ALVAREZ 2020; OLIVEIRA DE SOUZA, BENEDINI 2019; MENDES 2015.

³⁸ Cfr. *Casa do Brasil em Florença* in Siti Web.

madri italiane e padri brasiliani, così come bambini brasiliani adottati da genitori italiani³⁹.

Nel 2017, comprendendo la diversità dei profili sociolinguistici e dei livelli di acquisizione linguistica dei partecipanti, la coordinazione didattica del progetto ha implementato modifiche riguardanti il raggruppamento dei bambini mediante un programma didattico diversificato.

In questo periodo, fu richiesto all'Ambasciata del Brasile a Roma di inviare una lettera al Comune di Firenze chiedendo che venissero attuate misure di supporto alla didattica della L.O., per consentire agli alunni, figli di immigrati, di imparare la loro lingua materna. Pertanto, questa lettera includeva la richiesta di infrastrutture che potessero essere messe a disposizione per la comunità al di fuori dell'orario d'insegnamento (strutture diurne) o nel giorno di sabato.

Nel 2018, da incontri mensili che prevedevano attività di narrazione e giochi, CBFlor è diventata una *scuola comunitaria*, accogliendo 56 bambini di età compresa tra 1 e 13 anni.



Figura 2. Festa di fine anno dell'a. s. 2017-18 a Firenze.
(Fonte: Facebook, Casa do Brasil em Florença)

Il progetto è interamente sostenuto dai genitori della comunità brasiliana e, grazie al Comune di Firenze, il gruppo è ospite di una scuola pubblica il sabato mattina. Inoltre, grazie alla collaborazione costante dell'associazione Piazza San Donato, questa

³⁹ Cfr. OLIVEIRA DE SOUZA 2020.

stessa scuola pubblica accoglie anche bambini che studiano la lingua araba, condividendo l'obiettivo di mantenere la lingua e la cultura d'origine.

In questo contesto, i membri delle due comunità linguistiche coinvolte nelle scuole comunitarie e i coordinatori delle attività educative sono donne e, spesso madri (per la maggior parte), educatrici immigrate che lavorano in modo volontario, organizzandosi per promuovere regolarmente gli incontri e le esperienze di socializzazione nella L.O.

Nel 2019 CBFlor ha organizzato, insieme al Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell'Università di Pisa, un evento a livello europeo che ha visto la partecipazione di professori, ricercatori e associazioni che lavorano con l'insegnamento e la trasmissione del portoghese come lingua d'origine in un contesto di immigrazione⁴⁰.

Durante il periodo della pandemia da Covid-19, le famiglie partecipanti al progetto hanno ricevuto digitalmente libri di fiabe in portoghese da poter leggere con i loro figli e le loro figlie. Inoltre, al fine di favorire l'interazione, partecipavano a incontri on line e a dirette con artisti brasiliani. Tuttavia, il 2020 e il 2021 si sono rivelati anni molto impegnativi per i progetti di insegnamento e mantenimento del portoghese come L.O., anche se non solo per questo gruppo. Infatti, le attività educative vere e proprie di CBFlor si sono interrotte, così come le attività delle altre associazioni che lavoravano nel contesto delle L.O. a Firenze, le quali non sono riuscite a portare avanti il proprio operato per un periodo di tempo relativamente significativo.

Dopo il periodo della pandemia, malgrado le difficoltà, le attività educative organizzate da CBFlor continuarono a essere realizzate con incontri settimanali con la presenza di trenta famiglie brasiliane e binazionali con figli di età compresa tra i 3 e 12 anni. Oltre a questi incontri, sono stati offerti seminari per sensibilizzare i genitori sull'importanza del bilinguismo e sull'insegnamento del portoghese ai propri figli.

⁴⁰ Per la realizzazione del IV SEPOLH (*Simposio Europeo sulla Didattica del Portoghese come Lingua di Origine*) a Firenze e a Pisa, l'evento ha avuto il sostegno del Ministero degli Esteri del Brasile, del Dipartimento di Filologia, Lettere e Linguistica nonché del Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa, del Centro Linguistico dell'Ateneo e della stessa Università di Pisa. Questo supporto è stato fondamentale per favorire lo scambio di conoscenze prodotte in diversi Paesi riguardo all'insegnamento del *portoghese lingua d'origine*, e per favorire lo sviluppo di questo campo didattico come disciplina consolidata e ambito di sapere scientifico. Per ulteriori informazioni, cfr. SEPOLH in Siti web.

7. CONCLUSIONI

Il contributo richiama l'attenzione sul ruolo delle scuole comunitarie nell'apprendimento delle lingue d'origine, fa il punto circa le diverse realtà di insegnamento delle lingue d'origine e offre l'opportunità di riflettere sull'importanza dell'organizzazione di spazi formali per l'educazione linguistica dei bambini e dei ragazzi, nati o cresciuti in Italia, parlanti delle lingue minoritarie di recente comparsa nel territorio italiano.

Si ritiene che seguire l'esempio di Paesi come la Svizzera e l'Austria,⁴¹ i quali sin dagli anni Novanta hanno attivi corsi di L.O. nel doposcuola, non presupponga grandi difficoltà. Nella fattispecie in questione, tramite le associazioni di cittadini, si sono riuniti educatori madrelingua delle culture presenti nella scuola.

A Firenze, ciò rappresenterebbe una possibilità di mantenimento del bilinguismo e dell'identità biculturale da esso derivante. È infatti possibile comprendere il valore apportato dalla lingua e dalla cultura dei genitori, anche nel caso di un ambiente in cui la lingua dominante è l'italiano. Conoscere la lingua e la cultura d'origine in uno spazio appositamente progettato consentirebbe di rafforzare la propria identità biculturale e riconoscerne il valore.

Talvolta, la mancata o inadeguata conoscenza della lingua e della cultura dei genitori, nonché della loro identità, può essere fonte di disagi familiari e sociali. Infatti, oltre al conflitto intergenerazionale, che di per sé rappresenta uno scontro spesso naturale tra genitori e figli in età adolescenziale, anche sul fronte culturale possono nascere attriti dovuti alla società d'origine della famiglia costretta a interfacciarsi con la società ospitante.

Inoltre, come si desume da alcune ricerche⁴², gli studenti di origine straniera nati in Italia superano spesso l'ostacolo costituito dall'apprendimento della lingua italiana già dai primi anni di vita. Comunque, ciò non garantisce che le competenze linguistiche acquisite siano quelle effettivamente necessarie per proseguire gli studi nel secondo

⁴¹ Cfr. MAZZA-SURE, RÜDISSE 2021.

⁴² Ricerca realizzata dall'osservatorio sulla povertà educativa a cura di *Con i bambini - impresa sociale e Fondazione Openpolis*, cfr. OPEN POLIS 2019 in Siti Web.

ciclo d'istruzione. Tali studi, confermano, infatti, che gli abbandoni scolastici hanno un'incidenza maggiore tra i ragazzi e le ragazze di origini straniere. Pertanto, oltre alla soluzione efficace del potenziamento dell'insegnamento dell'Italiano L2, attivare iniziative di insegnamento della L.O. – favorendo il riconoscimento della propria identità biculturale – sarebbe un modo per contenere tali futuri disagi scolastici.

Sul fronte linguistico e culturale, l'indagine realizzata per questo studio identifica realtà molto inserite nel territorio fiorentino, come le famiglie italo-brasiliane e quelle latino-americane di lingua spagnola, il che comporta che l'interesse nel mantenere le lingue d'origine non debba essere considerata una priorità da parte delle sole famiglie. Infatti, gli educatori che detengono la *leadership* di questi gruppi culturali italo-brasiliani e latino-americani hanno in comune le difficoltà generate dalla necessità di riunire un grande numero di famiglie per continuare il progetto di insegnamento.

Anche le altre comunità non latine, come quelle di lingua araba, cinese e giapponese, oppure di lingua russa e ucraina, vedono nella scuola comunitaria uno spazio di confronto e socializzazione tra le varie esperienze nel territorio, pertanto in linea di massima, tutti i gruppi citati in questo studio tentano di proseguire le proprie attività senza mai rinunciare alla ricerca di nuovi progetti e risorse, anche finanziarie, capaci di ampliare il loro raggio di azione tra le famiglie di minoranze linguistiche.

BIBLIOGRAFIA

BAGNA C. R.

2007, *Rilevazioni, mappe geolinguistiche e prospettive di ricerca in aree multilingui*, in: A. PERUZZI (a cura di), *Pianeta Galileo 2006*, Firenze, Stampa del Consiglio Regionale della Toscana, pp. 501-508.

CARREIRA M., KAGAN O.

2011, «The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development», *Foreign Language Annals*, 44, pp. 40-64.

CREESE A., BLACKLEDGE A.

2007, *Investigating multilingualism in complementary schools in four communities*, in: *Full Research Report ESRC End of Award Report*, Swindon, ESRC, pp. 23-37.

CUMMINS J.

1983, *Heritage language education: A literature review*, Toronto (ON), Ministry of Education, scaricabile dall'indirizzo web: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233588.pdf>>.

2014, *Mainstreaming plurilingualism: restructuring heritage language provision in schools*, in: P. P. TRIFONAS, T. ARAVOSSITAS (a cura di), *Rethinking Heritage Language Education*, Cambridge University Press, pp. 1-19, scaricabile dall'indirizzo web: <https://www.academia.edu/9061637/Rethinking_Heritage_Language_Education>.

EXTRA G., YAGMUR K.

2002, *Language diversity in multicultural Europe: Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school. Management of Social Transformations (MOST)*. Discussion Paper 63, Paris, UNESCO.

FAVARO G.

2013, «Il bilinguismo disegnato», *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 114-127, scaricabile dall'indirizzo web: <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123>>.

2016, *Parole d'infanzia. I bambini disegnano e raccontano la diversità*, in: A. ANFOSSO; G. POLIMENI; E. SALVADORI (a cura di), *Parole di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli, pp. 98-115.

2020, «Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi per l'infanzia», *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 288-306.

FISHMAN J.

2001, *300-plus years of heritage language education in the United States*, in: J. K. PEYTON, D. A. RANARD, S. MCGINNIS (a cura di), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, pp. 81-97, scaricabile dall'indirizzo web: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>>.

FLORES C., MELO-PFEIFER S.

2014, «O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha», *Domínios de lingu@gem*. v. 8, n. 3, scaricabile dall'indirizzo web: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>.

GARCIA O.

2010, *Languaging and ethnifying*, in: J. A. FISHMAN, O. GARCÍA (a cura di), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford, Oxford University Press, pp. 519-534, scaricabile dall'indirizzo web: <<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/language-and-ethnifying.pdf>>.

LICATA D., ONGINI V.

2019, *La scuola aperta sul mondo. Costruttori di Ponti*, Perugia, TAU Editrice.

MAZZA-SURE T., RÜDISSER J. DE O.

2021, *A heterogeneidade nas aulas de POLH: a metodologia ativa cenários de aprendizagem e sua aplicabilidade*, in: C. LIRA, A. L. OLIVEIRA DE SOUZA, M. LUPETTI (a cura di), *O POLH na Europa: Português como Língua de Herança*, Lisboa, Saragana Editora, v. 3, pp. 223-332.

MENDES E.

2015, *Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisando ideias, projetando ações*, in: K. A. CHULATA, *Português como Língua de Herança Discursos e Percursos*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 79-100.

OLIVEIRA DE SOUZA A. L.

2020, *Português como Língua de Herança em Florença: línguas e identidades em movimento*, in: A. SOUZA, M. L. ORTIZ ALVAREZ (a cura di), *Português como Língua de Herança - uma disciplina que se estabelece*, Campinas, Pontes Editores, pp.181-206.

OLIVEIRA DE SOUZA A. L., BENEDINI D. R. M.

2019, *O POLH na Itália - A descoberta do espaço linguístico*, in: A. SOUZA, C. LIRA, K. CHULATA, (a cura di), *Línguas, Identidades e Migração: Brasileiros na Europa*, Londres, JNPaquet Books, pp. 75-105.

PEYTON J. K., RANARD D. A., MCGINNIS S. (a cura di)

2001, *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, pp. 81-97, scaricabile dall'indirizzo web: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>>.

POLINSKY M., KAGAN O.

2007, «Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom», *Language and Linguistics Compass* 1. v. 5, p. 368-395.

SOBRERO A. (a cura di)

2007, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, (1°ed. 1993).

SORACE A.

2011, «Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism», *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, pp. 1-33.

SOUZA A.

2006, *Should I speak Portuguese or English? - Ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK*, unpublished PhD thesis, University of Southampton, mimeogr.

2010, *Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school*, in: V. LYTRA, P. MARTIN (a cura di), *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*, London, Trentham, pp. 97-107.

2015, *Motherhood in migration: A focus on family language planning*, in: *Women's Studies International Forum*. v. 52, pp. 92-98.

SOUZA A., ORTIZ ALVAREZ M. L. (a cura di)

2020 *Português como Língua de Herança - uma disciplina que se estabelece*, Campinas, Pontes Editores.

SPOLSKY B.

2004, *Language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press.

THORPE, A.

2010, *Leading complementary schools: trials, tribulations, and rewards* *Leading Complementary Schools*, in: *ERA Annual Conference University of Warwick 1st - 4th September*, London, Roehampton University.

TOSI A.

1995, *Dalla Madrelingua all'Italiano: Lingue ed Educazione Linguistica nell'Italia Multietnica*, Florence, La Nuova Italia.

2008, *The Language Situation in Italy*, in: R. B. KAPLAN, R. B. BALDAUF (a cura di), *Language Planning and Policy in Europe*, vol. 3. *The Baltic States, Ireland and Italy*, Clevedon, Multilingual Matters Buffalo, pp. 262-350.

VALDÉS G.

2001, *Heritage Language Students: Profiles and Possibilities*, in: J. PEYTON, D. RANARD, S. MCGINNIS (a cura di), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education – Theory and practice*, Washington: Delta System, pp. 37-70.

2005 «Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?», *The Modern Language Journal*, 89(3), pp. 410-426.

SITI WEB

CASA DO BRASIL EM FLORENÇA

<<https://casabrasilflorenca.wixsite.com/meusite>>, sito consultato il 13.9.2023.

COMMISSIONE EUROPEA

Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni, Cedefop reference series, 2016, n. 104,

<<http://dx.doi.org/10.2801/280994>>, sito consultato il 13.9.2023.

COUNCIL OF EUROPE

Guida per lo Sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale,

<<http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/2010-council-of-europe-unimi-curricolo.pdf>>, sito consultato il 13.9.2023. In altre lingue scaricabile dal sito web:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278>, sito consultato il 13.9.2023.

FAVARO G.

2019, *In cerca di futuro. Adolescenti stranieri e prove di integrazione a scuola*,

<http://www.mondoapertopiaccenza.it/wp-content/uploads/2019/05/01-Favaro_In-cerca-di-futuro.pdf>, sito consultato il 13.9.2023.

I bambini dell'immigrazione a scuola,

<http://fc.retecivica.mi.it/rcmweb/InComune/doc/cm4_1117c.htm>, sito consultato il 13.9.2023.

LABORATORIO PERMANENTE PER LA PACE

<<https://www.laboratoriopermanenteperlapace.info/rete-l1>>, sito consultato il 13.9.2023.

OPEN POLIS

<<https://www.openpolis.it/>>, sito consultato il 13.9.2023.

SEPOLH (SIMPÓSIO EUROPEU PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA)

<<https://www.sepolh.eu/arquivo/iv-sepolh>>, sito consultato il 13.9.2023.

SORACE A.

2010, *Un cervello due lingue. Vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*, in: *Bilinguismo Conta*. Progetto di Ricerca dell'Università di Trento,

<https://r1.unitn.it/bilinguismoconta/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf>, sito consultato il 13.9.2023.