



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

in Scienze del
Linguaggio
(ordinamento ex D.M.
270/2004)

Tesi di Laurea

La didattica dell'italiano a stranieri attraverso il cinema

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatore

Prof. Vanessa Castagna

Laureando

Elisa Callegaro

Matricola 838638

Anno Accademico

2015 / 2016

ÍNDICE

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

PRIMEIRA PARTE

Cinema e didática: potencialidade, métodos, novas abordagens

Capitolo 1 Perché il cinema?	1
1.1 Aspetti neuropsicologici dell'acquisizione linguistica.....	1
1.2 Psicologia del cinema.....	7
1.2.1 Emozione, piacere e memoria.....	9
1.3 Il testo audiovisivo in contesto glottodidattico.....	12
1.3.1 Vantaggi e svantaggi.....	14
Capítulo 2 Cinema e competência comunicativa.....	19
2.1 A competência comunicativa.....	19
2.2 O cinema e a competência comunicativa.....	22
2.2.1 A competência linguística.....	22
2.2.2 A competência extralinguística.....	24
2.2.3 A competência intercultural.....	37
2.2.4 Os eventos comunicativos.....	43
Capítulo 3 Como usar o filme numa sala de aula de língua.....	45
3.1 A seleção do filme.....	45
3.1.1 Escolher algo que seja útil para os estudantes: quem é que estuda italiano?.....	46
3.1.2 Escolher algo que possa gostar.....	47

3.1.3 Escolher algo que tenha conteúdos inerentes.....	49
3.1.4 Escolher de acordo com os níveis de competência e dificuldade.....	50
3.2 Didatizar de acordo com as fases da unidade didática.....	57
3.2.1 Fase introdutória: a motivação.....	57
3.2.2 As três fases da unidade de aprendizagem.....	59

SECONDA PARTE

Risorse operative

Benvenuti al Nord.....	67
Perfetti sconosciuti.....	79
Happy Family.....	96
Eat Pray Love.....	106
Riflessioni sulle attività didattiche create.....	115
Conclusione.....	126

BIBLIOGRAFIA

SITOGRAFIA

FILMOGRAFIA

RIGRAZIAMENTI

Abstract

L'elaborato ha l'obbiettivo di analizzare il tema della didattica dell'italiano a stranieri attraverso l'utilizzo di uno strumento audiovisivo, il cinema. Il cinema infatti non è solamente una forma di intrattenimento durante la lezione, ma può essere un mezzo didattico molto efficiente sia dal punto di vista emozionale, in quanto fonte di emozioni in grado di azionare processi della memoria, sia dal punto di vista strettamente didattico, sviluppando nel discente una competenza linguistica, extralinguistica e interculturale. Il cinema è inoltre una rappresentazione di un contesto reale di comunicazione e di conseguenza attrarrà maggiormente gli studenti che si troveranno a contatto con conversazioni appartenenti alla quotidianità, in cui, oltre alla dimensione linguistica, emergerà anche quella pragmatica. Questa tesi vuole dunque dimostrare le potenzialità di questo strumento che favorirà in primis la motivazione degli studenti all'apprendimento e garantirà soprattutto lo sviluppo della competenza extralinguistica e interculturale, spesso tralasciata nei libri di testo.

Resumo

O presente trabalho pretende analisar o tema do ensino do italiano a estrangeiros através do uso de um meio audiovisual, o cinema. O cinema é, de facto, não apenas uma forma de entretenimento durante a aula, mas pode ser também um meio didático muito eficiente seja do ponto de vista emocional, como de fonte de emoções capaz de acionar processos da memória, seja do ponto de vista intimamente didático, desenvolvendo no estudante uma competência linguística, extralinguística e cultural. O cinema é, além disso, uma representação de um contexto real de comunicação e, conseqüentemente, atrairá mais os estudantes que estarão em contato com conversações relativas à vida quotidiana, nas quais, além da dimensão linguística, emergirá até mesmo a pragmática. Este trabalho, portanto, pretende demonstrar as potencialidade deste meio audiovisual que irá favorecer, em primeiro lugar a motivação dos alunos ao aprendizagem e, sucessivamente, assegurará sobretudo o desenvolvimento da competência extralinguística e intercultural, muitas vezes esquecidas nos livros didáticos.

Introdução

«Sono solo un narratore e il cinema sembra essere il mio mezzo. Mi piace perché ricrea la vita in movimento, la esalta. Per me è molto più vicino alla creazione miracolosa della vita che, per esempio, un libro, un quadro o la musica. Non è solo una forma d'arte, in realtà è una nuova forma di vita, con i suoi ritmi, cadenze, prospettive e trasparenze. È il mio modo di raccontare una storia»

Federico Fellini

Enquanto em 1895 os irmãos Lumière realizavam a primeira projeção pública em Paris, provavelmente não esperavam que o cinema se tornaria na “sétima arte” e que aquela invenção teria uma longa e profícua evolução, até à consideração que tem hoje em dia. Em pouco mais de um século, de facto, ver um filme passou de ser um ato de diversão ocasional e exótico a ser uma ação comum, com uma naturalidade que a fez entrar, de forma gradual, na vida quotidiana.

Hoje em dia, o cinema é uma verdadeira representação da nossa realidade diária e até mesmo quando se refere a factos históricos ou representa mundos imaginários, projeta a visão de uma cultura, de valores específicos ou uma interpretação pessoal do seu tempo numa combinação de imagens em movimento, sons e língua. Esta particular combinação de linguagem (nem sempre necessariamente e/ou exclusivamente verbal) e imagens é objeto de análise nesta tese, sobretudo no que diz respeito ao uso, às potencialidades e às características que pode fazer do cinema um meio privilegiado no campo de ensino das línguas.

Nos últimos anos, foi repetidamente demonstrado que o recurso aos produtos audiovisuais facilita a reflexão seja linguística seja extralinguística de aspetos subjetivos e objetivos (CONVERTINI, 2006). A importância deste material reside em ser criado para um público amplo e não é dirigido a estudantes, e portanto não é criado especificamente para esta finalidade. Por isso, baseia-se numa comunicação mais real do que a dos materiais produzidos para fins educacionais. Este último ponto é o que nos permite aumentar e estimular a motivação dos estudantes, precisamente porque nos ajuda a fazê-los entrar em contacto com imagens e sons da vida real, além de ser capaz de oferecer sugestões da vida quotidiana, da sociedade e dos costumes contemporâneos.

Existem vários tipos de audiovisuais que são adotados em sala de aula (publicidades, noticiários, programas de televisão, etc.), mas o que mais influencia do ponto de vista intercultural é, sem dúvida, o cinema, porque pela sua imediação e pelos seus diferentes códigos, leva o aluno e o professor a ter um debate e a refletir em termos interculturais. É, portanto, útil e eficaz como estímulo para diferentes objetivos: para a discussão, para a produção linguística, para a esfera sociocultural, até porque favorece uma abordagem emocional, comunicativa e multissensorial que aumenta a reflexão introspectiva (CONVERTINI, 2006).

O presente trabalho pretende demonstrar que é possível fazer um uso sistemático e coerente do cinema, no particular âmbito do ensino da língua italiana a estrangeiros, evidenciando as potencialidades do ponto de vista didático deste meio artístico.

Em particular, pretende-se responder a duas perguntas que representam o âmago deste trabalho:

- *Porque* o cinema italiano é um meio útil do ponto de vista da didática de uma língua estrangeira?
- *Como* é que é possível que o cinema desenvolva todas as três componentes da competência comunicativa?

Para responder a estas perguntas analisaremos o cinema como fonte de atividades didáticas com o objetivo de ensinar uma língua baseada na abordagem comunicativa, nos métodos humanistas e emocionais, na criação da motivação e no conceito de educação intercultural.

Mantendo o estudante (e, portanto, os seus interesses, objetivos, necessidades) no centro da ação didática, esta tese procurará desenvolver uma análise que demonstre as relevantes potencialidade didáticas do cinema do ponto de vista motivacional, dos conteúdos, psicológico e ético, com especial atenção para o aspeto pragmático da aprendizagem de uma língua.

PRIMEIRA PARTE

Cinema e didática: potencialidade, métodos, novas abordagens

Capitolo 1. Perché il cinema?

Per descrivere le potenzialità del cinema nella didattica delle lingue, è fondamentale innanzitutto introdurre dei concetti di tipo neurolinguistico e psicologico. Questi saranno essenziali per capire come lavora il cervello mentre sta apprendendo una lingua straniera, e come il cinema può influire positivamente in questo processo.

1.1 Aspetti neuropsicologici dell'acquisizione linguistica

La maggior parte delle cose che conosciamo per quanto riguarda il cervello e l'apprendimento delle lingue provengono dalla neurolinguistica e in parte dalla psicologia del linguaggio. Sono due scienze che studiano le interazioni tra cervello e lingue e in particolare vogliono indagare le modalità con cui il nostro cervello impara le lingue (BALBONI, 2012: 73). A partire dalla metà degli anni Ottanta infatti alcuni concetti consolidati nel campo della ricerca neurologica cominciano a trovare un'applicazione in campo didattico; questo merito, della neurolinguistica applicata, lo attribuiamo a Marcel Danesi, studioso di semiotica e antropologia linguistica (BALBONI, 2012: 74).

Una premessa importante è che il nostro cervello è formato da due emisferi, destro e sinistro, i quali hanno specializzazioni diverse. L'emisfero destro è noto come l'emisfero della globalità, ovvero la parte del nostro cervello che si attiva quando vogliamo avere una visione d'insieme di un determinato *input*; ci aiuta quando siamo posti di fronte a compiti creativi, quando ci serve l'intuizione; inoltre è anche l'emisfero che si occupa dei compiti inferenziali (leggere tra le righe, capire dei collegamenti che si capiscono analizzando il testo in maniera globale).

Dall'altra parte, l'emisfero sinistro è l'emisfero dell'analisi, l'emisfero cioè che attiviamo quando siamo di fronte a problemi che richiedono logica e razionalità. Da come appena descritti, sembra che l'emisfero destro e sinistro si attivino in maniera distinta, in base al tipo di problema a cui devono rispondere, e non collaborino; in realtà emisfero destro e sinistro interagiscono molto tra loro. Questa collaborazione è chiamata bimodalità e riguarda non solo compiti generali, ma nello specifico anche compiti di apprendimento linguistico. I due emisferi, inoltre, non collaborano casualmente, ma c'è una direzione e questa va dalla globalità all'analisi; dalla visione alla lingua (l'impressione visiva precede l'analisi linguistica); dal contesto al testo (BALBONI, 2012: 74).

Dunque ci sono due modi di percepire la realtà, un modo globale e uno più analitico. I due emisferi funzionano sempre in sintonia, anche se c'è una direzionalità, per cui la realtà viene percepita prima in maniera globale e poi in maniera analitica. Questo principio è alla base di tutto l'apprendimento linguistico, in quanto quando si comincia ad affrontare la lingua dalla parte analitica (la grammatica) si va contro natura.

Storicamente, tutti questi studi sono nati a partire dallo studio di afasia, ovvero un insieme di lesioni cerebrali che impediscono o modificano la capacità di articolare suoni. L'osservazione di queste lesioni diede origine ad una localizzazione delle differenti attività umane in aree differenti del cervello e quasi immediatamente ad un'ipotesi di lateralizzazione. La lateralizzazione consiste in una specializzazione di ognuno dei due emisferi cerebrali e il conseguente predominio di questi nella gestione di determinati aspetti delle attività umane. Osserviamo nel riquadro le caratteristiche più generali:

<i>Caratteristiche modalità sinistra</i>	<i>Caratteristiche modalità destra</i>
Linguaggio	Comprensione del linguaggio metaforico
Memoria verbale	Percezione visiva
Significato denotativo	Memoria visiva
Attività intellettuali	Attività intuitive
Pensiero convergente	Pensiero divergente
Astrazione	Concretezza
Analisi	Sintesi

Possiamo anche riferirci con maggior specificità al linguaggio verbale:

<i>Caratteristiche verbali della modalità sinistra</i>	<i>Caratteristiche verbali della modalità destra</i>
Fonologia, morfologia e sintassi	Struttura prosodica
Relazioni formali tra le parti di una frase	Intenzione espressiva della frase
Significato letterale	Significato metaforico
Varianti stilistiche	Umore verbale

Il problema che sorge a partire dal concetto di lateralizzazione è il derivato concetto di dominanza. I neurologi del secolo passato designarono l'emisfero sinistro, sede della funzione

verbale, come emisfero dominante e il destro come emisfero debole o minore. Questo portava ad un'erronea valutazione del problema in termini socioculturali ed educativi dato che non è certo che un modo di pensare verbale sia migliore di uno non-verbale.

L'osservazione delle caratteristiche degli emisferi segnalate nella tabella anteriore dimostra chiaramente che si tratta di funzioni simmetriche e complementari, dato che lavorano simultaneamente per interpretare e organizzare gli stimoli. In questo senso si propone un modello olistico di apprendimento delle lingue, sia come acquisizione sia come apprendimento.

Le funzioni che risiedono nell'emisfero destro sembrano procedere in un primo momento rispetto alle funzioni eseguite dall'emisfero sinistro, soprattutto nell'apprendimento linguistico. Questo vuol dire, per esempio, che:

- “si procede dal contesto al testo;
- si procede da un ambito plurisensoriale (vista, udito, tatto e possibili combinazioni) al monosensoriale (solo ascolto, solo lettura, ecc.);
- l'approccio globale a un testo, scritto o orale, precede qualsiasi tipo di attività analitica o di esercitazione sul testo dato;
- la prosodia (intonazione, ritmo, accenti) precede la comprensione e la produzione di suoni segmentati, cioè di vocali e consonanti.” (PORCELLI, 1999: 17)

Questo concetto di direzionalità dei processi cognitivi è stato anche confermato da studi psicologici sulla percezione che, secondo la teoria della corrente della scuola della Gestalt, è un processo sequenziale di **globalità** → **analisi** → **sintesi**.

Successivamente, uno dei padri della Grammatica Generativa e studioso di psicologia del linguaggio, Noam Chomsky, suppose l'esistenza di un *Language Acquisition Device (L.A.D.)*, parallelo ai meccanismi supposti dalla Gestalt, che definisce i processi di acquisizione linguistica come una sequenza di:

osservazione → **creazione e verifica delle ipotesi** sull'osservato → **fissazione e uso** delle regole osservate, supposte e confermate (BALBONI, 2012: 76)

Alla luce di questa ipotesi, buona parte dei metodi di insegnamento linguistico che in Italia si definiscono “classici” sono criticabili; questi si basano nel cosiddetto metodo deduttivo che procede dalla regola alla sua fissazione attraverso gli esercizi: l'insegnante

spiega la regola e gli studenti eseguono i loro compiti in maniera passiva. Al contrario, il metodo induttivo procede dall'osservazione del fenomeno linguistico e si chiede agli studenti che partecipino attivamente, formulino ipotesi sui fenomeni osservati e verifichino, attraverso il docente o i materiali didattici, se ciò che avevano pensato era corretto. Solo dopo questo processo la regola osservata si utilizza in alcuni esercizi con lo scopo della fissazione. Questo metodo segue il naturale processo di elaborazione linguistica e per questo si considera molto più efficiente e veloce del precedente.

Nel 1982 Stephen Krashen, partendo proprio dall'ipotesi chomskyana, ha elaborato la SLAT (Second Language Acquisition Theory). Il punto più rilevante che costituisce questa teoria è l'opposizione tra *acquisizione* e *apprendimento* di una lingua (*acquisition* e *learning*): il primo è un processo inconscio, come lo descrive lo stesso autore «language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language»; il secondo, dall'altro lato, si riferisce alla «conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them» (KRASHEN, 1982: 10).

Come osserva Balboni,

«quanto viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine. Di converso, l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza "appresa", in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva [...], non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale» (BALBONI, 2012: 39).

Di conseguenza, uno dei ruoli del docente è favorire l'acquisizione e non l'apprendimento; quest'ultimo è utile solo per la sua funzione di monitoraggio provvisorio, di controllo, ma non crea una conoscenza vera e duratura.

A questo punto, come si crea acquisizione? Per rispondere a questa domanda dobbiamo fare ancora riferimento ad altri due punti della teoria di Krashen. Il primo punto riguarda l'ipotesi dell'*ordine naturale*: «la prima delle condizioni perché l'*input* venga

acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento» (BALBONI, 2012: 40). Il secondo punto afferma che l'acquisizione avviene quando l'apprendente si fissa nel significato dell'input e non nella sua forma, ovvero, l'acquisizione avviene quando l'input è comprensibile.

Se si chiama i la competenza già acquisita e 1 ciò che si può raggiungere nell'acquisizione «se il punto $i+1$ compare nell'input reso comprensibile, il fatto di aver già acquisito gli elementi precedenti è condizione sufficiente perché l'acquisizione del nuovo avvenga» (BALBONI, 2012: 41).

Balboni, per descrivere il funzionamento del cervello durante il processo di acquisizione, usa la metafora del computer: è come se il cervello avesse un hardware (i due emisferi e il loro lavoro coordinato) e un software (i meccanismi della SLAT); come ogni computer, anche questo ha bisogno di energia, che Balboni fa coincidere con la motivazione. Questa energia può essere sviluppata da tre fattori: il piacere, il dovere e il bisogno. Bisogno e dovere hanno però dei limiti; la motivazione legata al dovere infatti non porta a nessuna acquisizione, «perché inserisce filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni apprese» (BALBONI, 2012: 87); la motivazione basata sul bisogno invece si esaurisce nel momento in cui questo nostro bisogno è stato soddisfatto.

Il terzo fattore menzionato, quello riguardante il piacere, risulta essere la ragione più forte che può generare motivazione in un apprendente: di fatto, in un clima di serenità l'adrenalina si converte in noradrenalina che facilita la memorizzazione; al contrario lo stress non permette la creazione di noradrenalina a causa di uno steroide che mette in conflitto amigdala e ippocampo per difendere la mente da possibili minacce (BALBONI, 2012: 85).

Occorre cercare nelle lingue che studiamo le ragioni per cui una lingua ci possa piacere, che possono essere perfezionare il nostro senso di appartenenza ad una comunità, conoscere altre culture, imparare a leggere dei testi che ci appaiono belli ma che sono intraducibili nella nostra lingua materna, o ancora il semplice piacere di comunicare con persone che parlano un'altra lingua.

Nella mente di uno studente di lingua straniera questa motivazione legata al piacere dunque può essere generata da cause differenti, sia in una prospettiva a lungo termine sia giorno per giorno durante le lezioni di lingua. Nel primo caso, sapere ogni giorno che si sta lavorando per realizzare il proprio progetto di vita genera una grande motivazione. Il docente deve mantenere questo tipo di motivazione molto altro per tutta la durata del corso: ogni

giorno lo studente deve pensare che ciò che sta studiando serve per la sua realizzazione personale anche se, inizialmente, non sembrerà così. Quando il progetto di vita non esiste o è comunque debole, il docente può rafforzarlo o crearlo attraverso l'empatia, l'interesse e la trasmissione allo studente della sua passione per quella cosa. Di uguale importanza è la motivazione che nasce quotidianamente durante la lezione di lingua; di fatto, non bisogna dimenticare che il nemico più pericoloso dell'acquisizione si chiama noia. Il docente, per esempio, deve preoccuparsi di proporre attività differenti, stimolando l'apprendente attraverso esercitazioni ludiche e sfruttando, in questo modo, il gusto per il gioco e la sfida insiti in ogni essere umano.

Per concludere questa rapida analisi, è necessario menzionare Schumann che nel 1997 ideò un quadro di valutazione di un'attività didattica dal punto di vista neurologico; questo processo cognitivo, chiamato *stimulus appraisal*, fa sì che il cervello colga degli stimoli e successivamente proceda ad un *appraisal*, «che è insieme “valutazione” e “apprezzamento”, e su questa base decide poi se accettare l'input» (BALBONI, 2012: 89). Perché lo studente trovi nell'attiva qualcosa che vorrà ricordare, questa dovrà contenere elementi di:

- novità;
- attrazione, ovvero la piacevolezza dell'input;
- funzionalità, cioè la capacità di rispondere a un bisogno;
- facilità di realizzazione;
- sicurezza psicologica e sociale: l'attività non deve mettere a rischio l'autostima e l'immagine sociale dello studente.

Quest'ultima analisi sull'origine neurologica della motivazione dei discenti non si oppone a quella basata sul modello tripolare di piacere, bisogno, dovere; sono paralleli, si completano.

Un ultimo punto da non sottovalutare, anzi che risulta essere condizione necessaria affinché ci sia acquisizione è proprio quella che non ci sia filtro affettivo: quando ci troviamo in situazioni di ansia o di stress si innalza una barriera che è costituita dall'ormone dello stress che non ci permette di accedere all'ippocampo, la struttura del cervello dove noi memorizziamo le informazioni in maniera cosciente. Si tratta quindi di una difesa psicologica che la mente innalza quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare,

quando si teme di mettere a rischio la propria immagine e di conseguenza la propria autostima.

1.2 Psicologia del cinema

Il cinema ha funzionato nel corso degli anni come mezzo di comunicazione. Non funziona solamente per trasmettere idee e opinioni, ma riesce anche a trasmettere differenti emozioni agli spettatori. Esistono diversi generi, il cui obiettivo è trasmettere determinate emozioni d'accordo alla tematica e genere del film. Ma come si riescono a far sentire allo spettatore le emozioni? Attraverso il suo testo, *La emoción filmica. Un análisis comparativo de las teorías cinematográficas* (2011), il professor Imanol Zumalde esplora, a partire da diverse correnti psicologiche, come si generano reazioni nella persone attraverso i film.

Il cinema utilizza i principi della psicologia per fare appello al lato emotivo dello spettatore. Nel suo articolo, Zumalde individua due cause per le quali si genera un'emozione guardando un film. La prima fa riferimento alle risorse e "trucchi" utilizzati dai registi per creare una guida che porti lo spettatore ad una determinata emozione. La seconda causa è data dall'individuo stesso che guarda. Dipenderà dagli aspetti culturali che possiede, dal suo stato d'animo, ma soprattutto dalle sue conoscenze ed esperienze relazionate con la situazione che osserva sullo schermo.

Negli anni passati, ci sono stati vari studi che vanno oltre la psicologia delle emozioni. In queste ricerche si è detto che l'emozione è una combinazione tra fattori fisici e mentali. Per esempio, quando una persona viene insultata il suo ritmo cardio-respiratorio aumenta, vale a dire che il cuore accelera e la respirazione diventa affannosa. La mente interpreta questi cambi corporali come "rabbia" generando così uno stato emozionale. Le emozioni sono la reazione del nostro organismo a uno stimolo interno o esterno. Parlando dell'ambito cinematografico, gli stimoli fisici si presentano mediante l'audio e le immagini. Tuttavia, l'autore suggerisce alcune fonti dalle quali possono derivare le emozioni vissute attraverso il cinema.

Dentro il nostro cervello esistono circuiti di neuroni i quali si incaricano di produrre le sensazioni di piacere. Vedere film scatena questo tipo di azione e la ragione per cui questo accade è che il cinema simula la vita reale. A prescindere dal fatto che lo spettatore sia cosciente che si tratti di finzione, fisicamente si genera una risposta nel suo organismo come

se la stesse vivendo. Si adotta come realtà momentanea quello che sta accadendo nel film nel momento in cui si sta guardando. Si converte la fiction in parte della persona, e così si genera una risposta fisica che porta ad un'emozione. Il principio di questo "realismo ingenuo" è che più il film assomiglia alla realtà, più persone lo adotteranno come reale.

Importanti da menzionare sono poi i lavori di Edgar Morin, filosofo contemporaneo, che comparò l'esperienza cinematografica con l'esperienza del sogno. Morin segnalò che la "magia del cinema" sta nella capacità di ritrarre i movimenti della realtà ma anche i desideri umani. Con base nella teoria psicanalitica, si può spiegare che lo spettatore sente piacere nel cinema perché è la cosa più vicina allo stato del sogno, ma soprattutto dell'incosciente. Il sogno e il cinema sono storie narrate con immagini nelle quali il desiderio incosciente si realizza simbolicamente e per questo esiste una forte identificazione con questo. In primo luogo, con l'illusione che assicura allo spettatore di vedere tutto attraverso la camera, e in secondo luogo, l'identificazione con i personaggi. La capacità di identificarsi con un film è uno dei principali fattori che rendono piacevole il cinema.

Della stessa linea di pensiero è Cesare Musatti, il fondatore della psicanalisi italiana. Fu uno dei primi ricercatori scientifici a studiare l'esperienza filmica dal punto di vista psicoanalitico. Scoprì infatti una stretta relazione tra l'immagine cinematografica e l'immagine onirica, analizzando alcuni sogni di pazienti nei quali apparivano residui di situazioni filmiche. Questo dimostrerebbe l'azione che la visione cinematografica avrebbe nell'incosciente, qualcosa che probabilmente avrebbe come origine la similitudine tra l'approccio mentale causato dalla "realtà" del sogno e quello causato dalla realtà del film (LUMBELLI, 1974: 13-14).

Un'altra delle teorie psicologiche riguardanti cinema ed emozioni è il cognitivismo. In questa teoria si spiega come lo spettatore, a differenza delle teorie anteriori, abbia un ruolo attivo. La persona che si siede a guardare un film decifra gli eventi (trama) per formare un'ipotesi di ciò che succederà successivamente. Allo stesso tempo, il film procede e lo spettatore scopre se le ipotesi erano corrette o errate. Questo fa sì che chi guarda si senta coinvolto in ciò che sta succedendo, non solamente seduto, ma pensando e ipotizzando che cosa accadrà. In più, secondo questa teoria, i dispositivi cinematografici come l'illuminazione, la messa in scena, il suono, la musica, sono gli stimoli che il regista sceglie per guidare lo spettatore su ciò che successivamente percepirà. In generale, è il modo in cui i film sono fatti ciò che invita le persone a sentire determinate emozioni.

Un'ultima teoria possibile come spiegazione alla nostra questione è quella della ricezione. Questa presuppone che ogni persona ha una forma di interpretare l'informazione che le si presenta sullo schermo. A seconda dell'individuo si otterrà una determinata emozione. A ciò influiscono le varie credenze, motivazioni, esperienze e anche il contesto storico. La ricezione dello spettatore dipenderà dal suo modo di pensare e vivere. Lo spettatore vive l'esperienza di andare al cinema in un modo differente rispetto alla persona seduta al suo fianco perché ognuno racconta la sua propria storia. Osservare una storia nel grande schermo ha come effetto che ognuna delle persone si proietti in modo personale. Non si tratta di ciò che il testo presenta, ma di come lo spettatore renda il film parte della sua vita. A seconda dei costumi, delle tradizioni e credenze abbiamo diverse forme di esprimere i nostri sentimenti. È come se l'individuo decidesse di prendere un "ruolo" che gli consente di agire in un certo modo. I fattori personali e il contesto della persona detteranno la reazione dell'individuo.

A partire dai vari studi sul tema, possiamo arrivare alla conclusione che esistono quattro teorie psicologiche principali che possono sostenere la causa delle emozioni al cinema: la psicanalisi in cui viene fatto un parallelismo tra cinema e sogno; il realismo ingenuo in cui le persone credono che ciò che osservano nel film sia reale; la teoria cognitiva nel quale le persone costruiscono mediante predizioni e ipotesi ciò che accadrà nella storia del film e di conseguenza sono maggiormente coinvolte e infine la teoria della ricezione in cui vengono introdotti fattori sociali e culturali delle persone che condizionano la loro interpretazione.

1.2.1 Emozione, piacere e memoria

Come abbiamo affermato, una delle caratteristiche peculiari del cinema è quella di essere fonte di emozioni e contenuti razionali che possono agire anche a livello inconsciente. Questi elementi possono influire nell'acquisizione di una lingua straniera.

È evidente, infatti, che il cinema attrae molto gli studenti; attualmente i ragazzi vedono molti film, si interessano delle loro storie, seguono determinati attori, si affezionano a loro e preferiscono lo stile di un determinato regista piuttosto che di un altro. Per questo usare il cinema durante la lezione di lingua può far aumentare la motivazione negli studenti, introducendo nell'ambiente scolastico un'attività che comunemente svolgono durante il loro tempo libero. Pertanto, se si sceglie un film che, per esempio, loro stessi potrebbero scegliere

per vederlo a casa o al cinema con amici, la focalizzazione nell'input linguistico cresce ancora di più: in questo caso la loro attenzione nel film è maggiore perché desiderano vederlo, vogliono capire ciò che sta succedendo e, di conseguenza, quello che gli attori stanno dicendo non perché il docente lo ha proposto come attività linguistica ma perché sono animati da reale interesse, perché dà loro piacere.

Gli stimoli sonori e visivi, le diverse attività, le emozioni di scena rappresentano sempre una novità, un approccio diverso. Dunque, seguendo lo *stimulus appraisal* di Schumann, utilizzare il cinema per attività linguistiche in classe rispetterebbe già i due primi punti della sua teoria che generano motivazione, ovvero costituire un elemento di novità ed essere attrattivo, cioè piacevole.

Inoltre, se si esamina la componente emozionale dal punto di vista neurologico, «le forti emozioni (sia positiva che negative) agiscono molto più di quelle neutre, sui processi di fissazione della memoria» (DIADORI, 2010: 194). Questo processo funziona anche per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua, infatti, a qualsiasi età si ha una più rapida memorizzazione e un minore sforzo nel ricordare se chi apprende viene coinvolto anche a livello emotivo. Questo perché esiste un solido rapporto tra emozioni e memoria.

La memoria a lungo termine è suddivisa in “memoria esplicita” e “memoria implicita”, le quali costituiscono due magazzini differenziati che elaborano tipi diversi di input.

La memoria implicita si riferisce a quella forma di memoria a cui non possiamo accedere consapevolmente e che «consente la memorizzazione di procedure, sequenze motorie, complessi comportamenti di azione e reazione che il corpo ha imparato a mettere in atto in forma sempre più automatica e inconscia» (DALOISO, 2009: 68). Nessuno è in grado di raccontare a qualcun altro un'esperienza sensoriale che viene immagazzinata in questo tipo di memoria.

La memoria esplicita, al contrario, è quella di cui siamo coscienti, vale a dire quella memoria che ci “consente di immagazzinare sia eventi ed episodi di vita (memoria episodica) sia conoscenze dichiarative, nozioni, informazioni (memoria semantica) (DALOISO, 2009: 70). È fondamentale menzionare il rapporto che esiste dunque tra memoria esplicita e dimensione emotiva e motivazionale: «l'ippocampo, infatti, oltre ad essere coinvolto nella fissazione delle informazioni, fa parte del sistema limbico, che monitora costantemente i livelli ormonali innalzando le difese dell'organismo in caso di stress» (DALOISO, 2009: 70).

Nella fissazione degli input svolge una funzione molto importante la noradrenalina, «un neurotrasmettitore che investe le aree dell'amigdala e dell'ippocampo, ma solamente in presenza di una situazione di stress positivo, cioè quando il discente è consapevole delle sue capacità, ha il senso di controllo personale, si sente competente e sa che sta per affrontare una sfida intellettuale alla sua portata, che può controllare e superare con successo» (CARDONA, 2001: 25). Quando invece lo stress diventa negativo, e implica ansia, paura e disagio, la produzione di noradrenalina viene interrotta dall'ormone dello stress che serve proprio ad organizzare il corpo a reagire a situazioni di difficoltà.

Se lo stress perdura, l'ippocampo non sarà più in grado di svolgere il suo ruolo, compreso quello relativo alla memoria e di conseguenza la fissazione verrà bloccata. Dunque, per far sì che le informazioni siano permanenti nella nostra memoria, queste devono essere relazionate ad un ricordo emotivo intenso, poiché, citando Boncinelli (2000, in DALOISO, 2009: 41)

«la decisione di trasferire le esperienze dal compartimento a breve termine a quello a lungo termine viene presa molto spesso su base emozionale. Se un evento della nostra vita ha una forte connotazione emotiva, è più facile che venga fissato nella memoria, mentre eventi emotivamente neutri rimangono indietro».

Con l'espressione "eventi emotivamente neutri" si considerano anche le emozioni negative, come la paura: la ragione per la quale i film horror piacciono allo spettatore è perché hanno una componente catartica e liberatoria che, finito il film, fa dire "questo film mi ha divertito".

Cardona (2001: 25) conferma questa teoria inserendo l'emozione tra gli elementi che stanno alla base del processo di acquisizione. Se a questa stretta connessione tra memoria ed emozione uniamo anche la già citata capacità di liberazione di noradrenalina nelle situazioni di serenità si può considerare molto positivo l'effetto che avrebbe un'attività basata sul cinema durante la lezione di lingua. In altre parole, «utilizzare una sequenza, opportunamente selezionata in base alle emozioni (visive, sonore o tematiche) che potrà provocare nei destinatari, può costituire di per sé una strategia capace di mettere in moto i processi della memoria che sono alla base dell'apprendimento linguistico» (DIADORI, MICHELI, 2010: 195).

In questo senso, il ruolo empatico del docente è fondamentale: descrivere con passione i contenuti emozionali che stanno intorno alla sequenza selezionata, al contesto artistico, alla storia delle riprese e alla scelta di determinati elementi cinematografici con fini specifici da parte del regista sono elementi essenziali per mantenere alta la motivazione, l'interesse, la serenità e il coinvolgimento emotivo.

Un ultimo elemento inerente ai contenuti emozionali del cinema è la cosiddetta *rule of forgetting*, elaborata da Krashen nel 1983, secondo cui l'acquisizione profonda della lingua è facilitata quando una persona dimentica che la sta imparando, «quando la significatività del «fare» prevale sull'attenzione allo strumento (la lingua straniera) usata per fare» (BALBONI, 2012: 38). Mentre uno studente gioca utilizzando una lingua straniera, crescono i suoi sforzi per utilizzarla in maniera corretta anche se non se ne sta rendendo conto. In altre parole, produce uno sforzo linguistico per vincere una sfida o per risolvere un enigma senza accorgersi di questo sforzo poiché la sua attenzione sarà focalizzata nel gioco; questo fa sì che non si attivi il filtro affettivo in quanto non viene prodotto stress.

Allo stesso modo, scegliere uno spezzone di un film con un contenuto interessante, dialoghi, parole ed enunciati di una certa rilevanza concentrerà l'attenzione dello studente nella comunicazione in lingua, ma non con il fine di apprendere, ma per capire ciò che sta succedendo e perché. Si attiva quindi la *rule of forgetting* e gli studenti non si rendono conto degli sforzi linguistici che stanno facendo.

1.3 Il testo audiovisivo in contesto glottodidattico

È un dato di fatto che negli ultimi anni si è prestato un particolare interesse al successo didattico ottenuto dagli strumenti audiovisivi. Molti sono infatti gli insegnanti che li utilizzano durante le loro lezioni in quanto «il testo audiovisivo appartiene all'immaginario collettivo e quello delle immagini è diventato il linguaggio più diffuso e condiviso per raccontare e rappresentare la società contemporanea» (CARDONA, 2007: 11). Guardare un film, una serie televisiva, una pubblicità o un telegiornale è un'attività ormai divenuta essenziale nella nostra quotidianità; è quindi un'esperienza comune a tutti, in qualsiasi lingua essa avvenga.

Come largamente descritto dalla didattica moderna, l'apprendimento di una lingua viva è mirato sostanzialmente alla comunicazione, possibilmente basato su esperienze reali ed

autentiche. Considerando di quanto sostenuto, possiamo dedurre che video e apprendimento linguistico si intrecciano in un rapporto quasi indissolubile.

“Molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i *realia* presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi che portino in classe la realtà di tutto il mondo associato alla lingua oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo?” (DIADORI, 2009: 35).

Per un utilizzo ed una didattizzazione adeguati di tutti i tipi di materiale audiovisivo da utilizzare durante la lezione di lingua, sarà sempre fondamentale scegliere e calibrare il testo e il messaggio trasmesso con le competenze linguistiche e il contesto culturale da cui proviene lo studente che apprende.

Oltre a ciò, è necessario anche che il docente, prima di presentare il materiale audiovisivo, lo analizzi individuandone il tema sviluppato, i protagonisti principali, l'ambiente, la composizione generale costituita dalle singole sequenze e considerare il rapporto parola-immagine. Tutte queste componenti dovranno risultare adatte al livello linguistico degli studenti e alle loro competenze culturali, interculturali e socioculturali. In caso contrario, un video potrebbe risultare demotivante e troppo difficile.

Uno dei principali aspetti positivi nell'uso di film nella didattica delle lingue è la possibilità di lavorare su materiale che presenta una rappresentazione visuale e verbale della realtà, usufruendo della combinazione tra codici differenti come quello verbale, sonoro ed iconico. In questo modo, gli studenti saranno messi a diretto contatto con un modello originale di una determinata lingua e cultura; un metodo sicuramente più avvincente di un classico testo scritto che li trasporterà fuori del consueto contesto di apprendimento a cui sono abituati.

In generale, utilizzando delle sequenze di film, le due componenti più importanti della motivazione, ovvero bisogno e piacere, possono essere stimolate e rafforzate: la prima in quanto un'esperienza filmica consente di sottolineare e praticare con la massima efficienza le stesse funzioni, nozioni e lessico presenti nei testi scritti; la seconda poiché alla visione di un film è chiaramente associata l'idea di svago e divertimento.

La presenza delle immagini inoltre aiuta la comprensione del messaggio linguistico da parte dei discenti, poiché questo viene circondato da tutta una serie di espressioni, gesti ed elementi extralinguistici che delineano ciascuna cultura.

Dagli studi di neurolinguistica degli ultimi anni, è emerso che l'acquisizione di una lingua straniera tramite un testo audiovisivo facilita l'acquisizione in quanto unisce le potenzialità dell'ascolto e quelle del video, coinvolgendo entrambi gli emisferi del nostro cervello. Guardare un film, dunque, permette non solo di esercitare la comprensione orale di una certa lingua, ma anche di esaminare e apprendere alcuni aspetti non verbali della comunicazione.

Indubbiamente, i film, come altri materiali di altra natura, presentano vantaggi e svantaggi al momento dell'utilizzo.

1.3.1 Vantaggi e svantaggi

I testi audiovisivi, tra cui il cinema, sono testi complessi a causa della loro pluralità di codici, quello iconico e quello sonoro. L'utilizzo didattico dell'audiovisivo comporta dunque l'esigenza di lavorare su entrambi i livelli, determinando molti aspetti positivi, ma anche alcuni fattori negativi che il docente non deve tralasciare. Sulla base delle ricerche dei vantaggi e degli svantaggi descritte da Cardona (2007), si presentano di seguito, iniziando dai vantaggi, quelli maggiormente importanti ai fini di un percorso didattico in cui si utilizza il cinema.

- Data la molteplicità di codici e significati, un film, o una sequenza, è un tipo di testo che può essere sottoposto ad un'ampia e variata manipolazione per creare attività. Dai film, prestando attenzione a selezionare bene i frammenti manipolandoli adeguatamente per raggiungere determinati obiettivi, è possibile ottenere un grande risultato didattico. Tutto ciò tenendo sempre presenti le esigenze e le competenze linguistiche e culturali degli studenti. Bisogna tenere a mente che le nuove tecnologie permettono di manipolare l'immagine e il modo di trasmetterla; esistono programmi con i quali si possono includere istruzioni o suggerimenti per far prestare più attenzione ad una cosa piuttosto che ad un'altra. Allo stesso modo, esistono molte altre funzioni che si possono realizzare in base ai propri bisogni: inserire sottotitoli ai dialoghi; far vedere alcune sequenze senza l'audio, o al contrario senza immagini, o

ancora, unire sequenze di diversi film legate dallo stesso tema. Queste sono solamente alcune delle possibilità che aiutano a rendere più attraente una presentazione del video in questione.

- Derivato da quanto sopra, le attività proposte a partire da un film introducono dinamismo e varietà alla lezione. È un modo per rompere con il ritmo abituale e di variare la presentazione e il contenuto. Senza influenzare la progressione di diverse attività con le quali si intende consolidare il contenuto, il video di un film completa la varietà di testi con i quali possiamo lavorare; serve per introdurre contenuti, iniziare un'unità didattica o concludere una serie di attività. Si esce così dal consueto schema di lavoro applicato sempre durante le lezioni e che finisce per annoiare e non coinvolgere gli studenti.
- Questi due fattori insieme vanno a motivare l'alunno durante il momento di lavoro e dell'apprendimento. Il video motiva; lo studente si può sentire attratto da una nuova forma innovativa di apprendere e che si avvicina alle abitudini della sua vita quotidiana. Tutti infatti sono abituati alla visione di film o della televisione in generale. L'idea di apprendere utilizzando un mezzo molto presente nella vita di ognuno di noi, soprattutto dei ragazzi, fa sì che lo affrontino con entusiasmo, in quanto li aiuta a sviluppare e perfezionare diversi processi. Di fatto, normalmente lo studente non è abituato a relazionare l'immagine con il suono e a inquadrare la lingua con gesti, intonazioni, registri e movimenti. Questo gli permette di mettere in gioco differenti strategie che gli facilitano la comprensione e l'assimilazione di ciò che sta vedendo e ascoltando. Inoltre, tutto ciò si va a completare con le indicazioni date dall'insegnante, sia nel momento della visione del film, sia nel momento di svolgere gli esercizi.
- Un film è uno dei migliori modi di presentare un uso reale della lingua. Offre sempre un contesto in cui osservare elementi linguistici, culturali, sociali e linguaggio non verbale. A differenza dei materiali creati appositamente per l'insegnamento, il cinema ha il vantaggio di ricreare epoche presenti, passate e future. Nei film si descrivono ambienti rurali e urbani; appare un gran numero di personaggi con diverse personalità e di tutte le classi sociali, con i corrispondenti registri linguistici; si propongono infinite situazioni relazionate a ogni tipo di realtà e ambiente sociale e culturale; copre molti campi lessicali. In sintesi, la finzione cinematografica permette di osservare l'uso del linguaggio in una reale situazione di comunicazione, poiché le sequenze mostrano la

forma in cui i parlanti nativi interagiscono tra loro, ovvero la forma in cui vivono e si relazionano gli uni agli altri. Apprendere una lingua è anche scoprire i valori culturali della società che la parla, avvicinarsi ad un nuovo modo di vivere e riconoscere il valore del proprio. Il cinema permette di costruire questo ponte necessario tra lingua e cultura, favorendo lo sviluppo dello scambio culturale e della competenza interculturale.

- In una sequenza audiovisiva la componente verbale si delinea come parte di un contesto e le immagini aiutano la parola, nel senso che ciò che appare nello schermo (ambiente, personaggi, colori, ecc.) aiuta a prevedere e contestualizzare quello che viene detto, attivando la cosiddetta *Expectancy Grammar*, un meccanismo essenziale per il processo di comprensione. Esso consiste nel predire cosa può comparire in un testo, il lessico che verrà utilizzato, il tipo di testo e il genere comunicativo in riferimento alla situazione presentata, sulla base delle proprie conoscenze e della propria visione del mondo. In questo modo si facilita la comprensione trasformandola solo nella conferma di una tra le previsioni formulate.
- La presenza della componente verbale o sonora, può instaurare con la componente visiva una relazione di complementarità, ridondanza o contrasto. La possibilità di ricevere informazioni sia a livello uditivo che visivo, permette di sviluppare dunque sia le abilità ricettive che quelle produttive.
- Il testo audiovisivo, opportunatamente selezionato, considerando le emozioni che potrà provocare a chi lo guarda, può essere sfruttato per stimolare l'interazione con lo spettatore, sviluppando una memorizzazione più rapida e incisiva, dato che "l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta e l'80% di ciò che vede, ascolta e fa" (BEGLEY, 1994 in CELENTIN, 2007: 38). Inoltre, durante la visione di una sequenza video viene rispettato il principio di direzionalità, attivando entrambi gli emisferi cerebrali secondo la sequenza naturale di apprendimento del linguaggio, in quanto "il primo contatto con l'input avviene attraverso la vista in modo immediato, senza analisi dei particolari, attivando le funzioni legate all'emisfero destro. Solo in un secondo momento subentra la percezione acustica che va nella direzione dell'analisi del messaggio e quindi della sua comprensione dettagliata" (CELENTIN, 2007 in CARDONA, 2007: 39).

Nonostante questi numerosi pregi, non dobbiamo fare un utilizzo compulsivo del cinema, poiché bisogna tener conto di alcuni inconvenienti che potrebbero creare delle difficoltà nel caso in cui:

- vi sia una scarsa distribuzione di materiali audiovisivi già didattizzati e pronti all'uso e, non meno importante, un'incompatibilità dei sistemi di supporto e dell'attrezzatura tecnica a disposizione delle scuole;
- vi sia un utilizzo scorretto o ripetitivo dei testi audiovisivi può provocare passività nell'alunno. Questo è uno degli inconvenienti più discusso per quanto riguarda gli studi sul video. L'uso improprio di questo strumento può far sì che lo studente perda interesse e per questo distolga l'attenzione. Si corre il rischio di creare la sensazione di trovarsi in una sala di un cinema, in cui l'unica cosa da fare è guardare un film. Alla stessa maniera, gli alunni possono pensare sia una perdita di tempo e che non sia utile ai fini dell'apprendimento. Tutto questo può essere evitato mettendo gli studenti nelle condizioni di capire ciò che vedono, vale a dire, dando loro delle nozioni sul funzionamento del "linguaggio" audiovisivo; chiarendo l'obiettivo didattico; accompagnando la visione con materiali di supporto all'attività didattica e calibrando l'intervento didattico sui soggetti destinatari. Se risultano chiari i contenuti sui quali si andrà a lavorare e la forma in cui si andrà ad affrontarli, ci sarà un utilizzo efficace del film;
- anche se il film ci offre un uso reale della lingua, a volte la costruzione dei dialoghi può risultare molto forzata, poco verosimile e troppo profonda. Può dare la sensazione di ascoltare una lingua poco naturale e molto elaborata. In alcune occasioni, la lingua presenta caratteristiche proprie di una determinata zona, o include fenomeni più generali come apocopi, contrazioni e altri fenomeni fonetici. A ciò si aggiunge un lessico pieno di espressioni molto colloquiali o di cultismi, parole in disuso o neologismi. L'interpretazione e la comprensione può diventare molto complicata a causa di una lingua eccessivamente difficile per il livello degli studenti. Il risultato a tutto questo è la completa demotivazione. Per evitare queste conseguenze, è necessario chiarire che non sempre è indispensabile capire tutto il frammento. Bisogna selezionare e focalizzare l'attenzione degli alunni in quegli elementi che più ci interessano e adeguarli al livello della classe. È fondamentale, a questo proposito,

illustrare l'obbiettivo dei dialoghi: se è per spiegare una struttura, per presentare vocabolario, ecc.;

- il lavoro di didattizzazione rappresenta una difficoltà per l'insegnante, che non possiede le competenze necessarie e specifiche in ambito didattico e filmologico.

Queste ultime considerazioni non devono scoraggiare gli insegnanti dall'utilizzo del cinema durante la lezione di lingua. L'importante è prenderle in debita considerazione per non cadere negli inconvenienti appena descritti. Pur essendo materiale che non è stato scritto appositamente per lo studente straniero, ma rivolto ad un pubblico madrelingua, può essere manipolato e organizzato in tal modo da divenire un efficace mezzo didattico.

Capítulo 2. Cinema e competência comunicativa

Até agora foram descritas as qualidades do cinema em relação às suas características emocionais e à motivação que provém do prazer da visão. O capítulo a seguir entra mais em detalhe no ensino, falando das potencialidades do elemento fílmico com relação ao *input* linguístico e extralinguístico e às suas qualidades inerentes.

2.1. A competência comunicativa

O primeiro elemento sobre o qual um professor de língua deve refletir para que haja um ensino eficaz é o conceito de “saber uma língua”. A abordagem ao conhecimento da língua seguida nos últimos anos e que tem resultados notáveis é, certamente, aquela comunicativa, onde a língua é entendida como um conjunto de “propósitos” a alcançar, como um sistema para entrar em relação com o outro e com o mundo. É evidente que, para facilitar a ramificação destas relações, é fundamental colocar o falante na condição de saber enfrentar diferentes situações comunicativas.

A abordagem comunicativa prevê que a língua seja usada de uma maneira global, tratando todas as competências e habilidades que a compõem. De facto, conhecer uma língua inclui:

- saber a língua: conhecer os aspectos relacionados com a construção frásica e textual;
- saber fazer língua: saber usar as habilidades primárias (falar, ler, escrever) e as habilidades integradas (diálogo, resumo, ditado, paráfrase, tomar notas, tradução);
- saber fazer com a língua: ser capaz de utilizar as competências relacionadas com o uso da língua em diferentes contextos.

Este modelo está organizado em duas áreas: a mente, onde se encontram as competências que se definem como a união das regras e dos conhecimentos da língua; e o mundo, onde ocorrem os eventos comunicativos, o âmbito concreto da língua, a realização da *performance* linguística.

Em detalhe, na mente humana desenvolvem-se três tipos de competências que constituem o “saber uma língua”, que são:

- a competência linguística, ou seja, as gramáticas fonológicas, grafémicas, morfológico-sintáticas, lexicais e textuais que governam uma língua;

- a competência extralinguística, constituída pelo conhecimento de linguagens não-verbais;
- as competências sócio-pragmática e intercultural que se baseiam no conhecimento de eventos, atos e géneros comunicativos, de elementos culturais e de civilizacionais, de meios através dos quais evitar ou resolver problemas de carácter intercultural.

Para esclarecer estes conceitos, podemos tomar como base o seguinte diagrama:

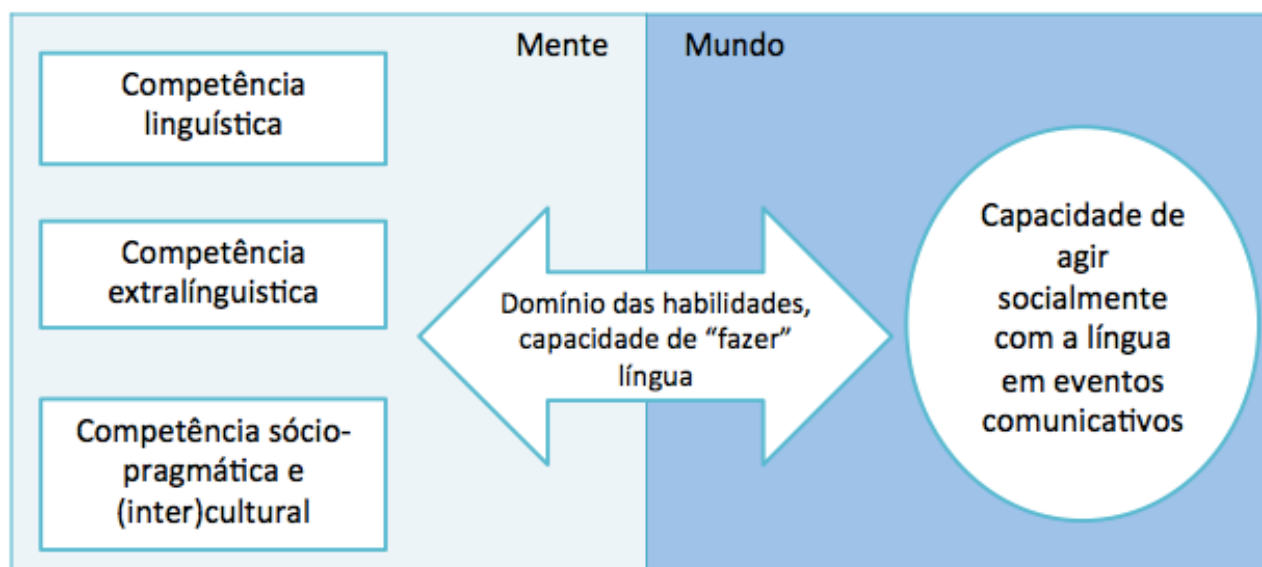


Figura 1. A competência comunicativa (BALBONI, 2013: 8)

O uso destas competências no seu âmbito concreto, em situações comunicativas reais, ou seja no “mundo”, converte o “saber uma língua” em “saber fazer língua”, em “saber comunicar”.

Na verdade, ao lado de uma competência linguística que se baseia em âmbitos concretos, é necessário considerar algo que o ensino tradicional geralmente negligencia: os valores culturais de cada população. Balboni (2013: 164) diferencia a palavra *cultura*, as modalidades através das quais uma população satisfaz as necessidades naturais (comer, vestir-se, criar uma família, a imagem de uma divindade, etc.) e a palavra *civilização*, ou seja todos os valores culturais elevados compartilhados pela mesma população, os elementos que a identificam (a rejeição da violência e da pena de morte, o conceito de família diferente para cada população, etc.). Estas duas dimensões, que como já foi dito não têm muito espaço no ensino linguístico, por outro lado, têm uma importância fundamental e uma influência implícita em cada forma de comunicação. Se alguém está num *pub* inglês e quer uma cerveja

deve ter um conhecimento linguístico perfeito das medidas com as quais pedir a bebida ao *barman*, mas é preciso um único elemento para criar problemas de tipo intercultural: a falta da palavra *please*.

Se a este “acidente comunicativo” se une a falta de distância entre os interlocutores (que no mundo anglo-saxónico é geralmente maior em relação ao mundo mediterrâneo) ou a utilização de um gesto que parece normal para a própria cultura, e, talvez, ameaçadora para outra, o espaço comunicativo poderia perder naturalidade ou mesmo fechar-se. Todos estes elementos são implícitos na comunicação e estão na base de todas as interações do mesmo modo da língua. Portanto, não só o aluno deve ter uma competência gramatical do sistema linguístico, mas também deve conhecer os elementos extralinguísticos e culturais que intervêm e influem inconscientemente na comunicação.

Para fazê-lo é preciso desenvolver, juntamente com a competência linguística (das linguagens verbais e não-verbais), uma competência pragmática, cultural e modelos de competência intercultural; daí o conhecimento linguístico converte-se em competência comunicativa. Seguindo o manual de Caon e Spaliviero (2015: 16):

«il passaggio dalla dimensione mentale alla dimensione dell’azione comunicativa è reso possibile dalla padronanza delle abilità linguistiche che rappresenta il “saper fare lingua”: ascoltare e leggere (abilità ricettive primarie), dialogare (abilità interattiva integrata) e scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre (abilità manipolative integrate). Il risultato finale è il “saper fare con la lingua” ossia la capacità di comunicare inteso come “scambiare messaggi efficaci” (BALBONI, 2012: 121) all’interno di eventi comunicativi in cui si usa correttamente la lingua nei termini di efficienza pragmatica e di adeguatezza rispetto al contesto socio-culturale di riferimento».

Onde é que se coloca o cinema neste modelo de competência comunicativa? Que papel e que potencialidades poderia ter?

2.2 O cinema e a competência comunicativa

Não há dúvida de que numa sequência cinematográfica em língua estrangeira que se coloca num contexto de comunicação real – ou melhor, verosímil – há, potencialmente, um grande número de estímulos e de elementos que podem interessar seja quem ensina, seja quem aprende uma língua. Além disso, parece óbvio que, numa representação da realidade como é o filme, os elementos culturais são parte integrante e pilar essencial; às vezes os realizadores ou escritores colocam-nos no seus filmes inconscientemente, outras vezes eles usam-nos para os seus fins de significação. Portanto, a mediação do professor é fundamental.

Agora vamos analisar mais especificamente os aspetos verbais, não-verbais e extralinguísticos que se podem encontrar num filme e as suas potencialidades educativas.

2.2.1 A competência linguística

A linguagem fílmica é geralmente próxima daquela dos falantes da realidade de cada dia ou, de qualquer forma, apresenta, em momentos e em conteúdos distintos, as muitas variedades – geográficas, de estilo ou registo, de classe social – que um sistema complexo como uma língua tem no seu espaço natural. Através da visão de um filme e das atividades sucessivas de análise, revisão e fixação, uma grande quantidade de léxico, mais ou menos coloquial e/ou específico, pode ser reconhecida e internalizadas pelos alunos.

Do ponto de vista linguístico, vale a pena refletir também sobre o campo neurolinguístico com relação à ativação de ambos os hemisférios durante a visão de um filme, dado que o aluno deve colocar a sua atenção nas imagens e no áudio. A visão de um filme, permite, assim, ativar tanto o sistema auditivo, quanto o sistema visual, que trabalhando juntos favorecem a memorização. Por conseguinte, a utilização da película e das atividades didáticas com ela relacionadas, pode ser extremamente útil, por exemplo, para o desenvolvimento do léxico.

O uso didático do cinema na sala de aula, portanto, permite ao professor agir sobre processos conscientes e inconscientes ao mesmo tempo, integrando estímulos cognitivos com estímulos emocionais e afetivos que permitem, por exemplo, repropor a visão de uma mesma

sequência sem que este trabalho apareça aborrecido, desmotivador, e, portanto, de pouca importância para a aquisição de uma língua.

O cinema também tem outras características que permitem o seu uso no ensino da língua:

- *Pode favorecer a memorização do léxico.* Em primeiro lugar, cada sequência fílmica proposta aos alunos, dentro de um projeto didático destinado ao desenvolvimento da competência lexical, deve ser previamente analisada pelo professor a fim de identificar quais são os aspetos lexicais em que pretende concentrar a atenção dos estudantes. Como afirma Cardona (2007: 57), “a tale scopo è necessario prendere in considerazione aspetti lessicali sia di carattere quantitativo (BETTONI, 2001) relativo a quante e quali parole un discente ad un certo livello deve conoscere sia di carattere intrinseco alla natura del lessico riguardante il significato ed i rapporti di significato che le parole instaurano tra loro”.

É necessário lembrar que existem alguns aspetos metodológicos na apresentação do léxico que favorecem o desenvolvimento da competência lexical e que encontram uma completa realização em percursos didáticos que preveem o uso de textos audiovisuais. Antes de tudo, é importante o facto que as palavras são apresentadas em contexto.

Todos os aspectos denotativos e conotativos, as combinatórias, os significados metafóricos, as características morfossintáticas de uma unidade lexical podem ser plenamente entendidos somente se essa unidade for proposta no seu contexto. Só em presença de léxico contextualizado, com base nos significados contextuais e co-textuais é possível ativar os processos de inferência que são fundamentais para a compreensão e a memorização a longo prazo. O cinema, nesta perspectiva, é de grande utilidade. Aproveitando as relações entre som e imagem é possível apresentar as unidades lexicais em toda a sua riqueza semântica e sócio-pragmática. (CARDONA, 2007).

- *Pode permitir trabalhar sobre aspectos sociolinguísticos.* Quando falamos de cinema no ensino das línguas, referimo-nos a um material autêntico, como também o podem ser as canções ou um anúncio publicitário. É considerado material autêntico aquele criado para falantes nativos e com uma finalidade diferente daquela didática. Então, assistir a um filme com o objetivo de aprender uma língua estrangeira significa expor os estudantes a um italiano (ou qualquer outra língua) de um falante nativo e, portanto,

apresenta aspetos da pronúncia (e não só) interessantes do ponto de vista sociolinguístico. O material autêntico coloca o aluno em contacto com os aspectos que caracterizam a língua estrangeira real, isto é, a velocidade, a entonação, os diferentes registos e os diferentes aspectos típicos da origem geográfica. Os filmes italianos, em geral, apresentam diálogos que não são realmente em italiano padrão já que sempre sofrem influências geográficas/dialetais, ou da região/cidade italiana onde o filme se passa. O cinema pode, de facto, levar os alunos a analisar as diferentes pronúncias ligadas às várias regiões e algumas escolhas de registos. Mas temos de ter cuidado para não gerar desmotivação e ansiedade nos estudantes, que poderiam encontrar dificuldades causadas pelo nível linguístico utilizado no filme, por referências aos modelos culturais ou expressões desconhecidas, por uma pronúncia pouco compreensível ou uma evolução demasiado rápida dos atores.

- *Desenvolvimento das habilidades recetivas e produtivas.* O cinema desenvolve principalmente as habilidades de receção oral e, em parte, de receção escrita (se houver legendas). A didatização de um material deste tipo de facto parte da compreensão, promovida através de várias técnicas, mas não pode ficar por aqui. A componente icónica na verdade ajudará a trabalhar também as atividades produtivas, tanto em relação à componente sonora (dobragem, dramatização, recuperação lexical, etc.), quanto em relação à componente visual (descrição das imagens, previsão da evolução da situação, atribuição de um carácter aos rostos dos personagens, etc.).

2.2.2 A competência extralinguística

Ao lado da competência linguística já descrita, para comunicar é preciso dominar outro grupo de gramáticas: possuir a competência extralinguística, ou seja, a combinação de códigos que são usados em conjunto com a língua para enfatizar ou modificar certos significados (BALBONI, 2012: 129).

O cinema tem possibilidades didáticas muito amplas, devido à sua dimensão visual, algo que um texto escrito oferece de uma forma muito limitada. As principais competências extralinguísticas são:

- **A competência cinésica**, que é a capacidade de compreender e utilizar gestos, expressões faciais, movimentos corporais. A análise destes elementos através do estudo de filmes

italianos e estrangeiros de um determinado período histórico pode abrir o caminho a muitas descobertas interessantes, tendo sempre em conta que se trata de interações simuladas, baseadas em guiões escritos e na recitação dos atores. Mas, apesar disso, a presença da dimensão cinésica e a capacidade de isolar sequências nas quais determinados comportamentos são culturalmente específicos e não universais é uma das principais vantagens para o uso didático do cinema. A este respeito, Diadori (2010) relata uma pesquisa realizada comparando uma lista de cem gestos simbólicos da Itália da segunda metade do século XX (DIADORI, 1990) com alguns filmes italianos dos anos 80 (DIADORI, 1992), em que se pode observar a frequência específica de alguns gestos, que são particularmente frequentes quando o realizador ou ator são do centro-sul:

“Gli stati emotivi più spesso espressi da gesti sono risultati il rammarico (mani portate alla testa) e l’approvazione (applauso, pollice alzato, dita ad anello). Fra i progetti di azione, abbiamo trovato spesso il gesto dell’indice davanti alla bocca per far fare silenzio e l’indice teso per ammonire, e più sporadicamente l’occholino per invitare a un accordo segreto, le mani aperte mosse avanti e indietro per invitare a fare con calma, la mano aperta e chiusa a borsa per invitare alla concisione. Fra i comportamenti gestuali che accompagnano le domande e le risposte abbiamo trovato il gesto più frequente in assoluto: la mano a borsa per enfatizzare una domanda (10 esempi). Questo movimento, frequentissimo in attori romani (p. es. Carlo Verdone) è uno dei pochi gesti che vengono usati anche da attori settentrionali (p. es. Adriano Celentano): troviamo così un’ulteriore prova della diffusione capillare e omogenea di questo gesto in tutta Italia, già rilevata da Morris et al. (1979), rispetto alla sua totale assenza nel resto d’Europa. Abbastanza frequente anche l’indice teso mosso da destra a sinistra per rispondere in maniera negativa, le spalle alzate per rispondere con indifferenza, e le mani giunte per rafforzare una richiesta implorante. Qualche sporadico gesto per esprimere l’opinione su qualcuno: il colpetto al lobo dell’orecchio (omosessualità), le corna (infedeltà coniugale), gli indici tesi uniti (amicizia), la mano scossa davanti alla fronte o il colpetto alla fronte (follia). Fra i gesti usati per descrivere

un fatto, abbiamo trovato solo il rovesciamento della mano tesa (cambiamento completo) e l'occhiolino (per esprimere un significato nascosto relativo al tema del discorso). Infine, come insulti, abbiamo osservato varie volte la mano alzata dal basso verso l'alto e lo scatto dell'avambraccio, e solo sporadicamente la linguaccia e il marameo”.

A partir desta investigação, é possível entender perfeitamente a grande quantidade de gestos que existem numa cultura, e o cinema, no nosso caso, é o espelho de uma linguagem não-verbal que, sobejas vezes, é subestimada. Por isso, é crucial que os estudantes, assistindo a um filme, prestem atenção também às expressões faciais e aos movimentos corporais, dado que estes afetam os significados da conversação verbal. Além disso, se não se adquire uma competência cinésica, corre-se o risco de cometer erros que poderiam causar uma errada interpretação da inteira conversação, criando mal-entendidos, às vezes muito graves.

Sabe-se que o mesmo movimento das mãos, da cabeça, dos olhos ou dos lábios, pode ter significados diferentes de região para região, mesmo dentro da mesma comunidade cultural, portanto, como com os “falsos amigos” no domínio linguístico, a interferência está sempre à espreita até mesmo em nível não-verbal. A opinião generalizada de que com os gestos se consegue entender para além das palavras ou que a manifestação das emoções segue regras universais agrava o problema.

Interpretar a linguagem corporal apenas de acordo com as próprias experiências passadas e com o *software* mental da sua própria cultura pode não ser sempre produtivo. Particularmente arriscados são os gestos que têm significados não só diferentes, mas mesmo opostos em relação a uma outra cultura. Por exemplo (CAON, 2010):

- o sinal com a mão com a palma para baixo, que significa “Vem!” na Itália e na Europa do Sul, mas significa “Vai-te embora!” no norte da Europa;
- o ato de bater os nós dos dedos sobre uma superfície dura, expressa louvor, aprovação na Alemanha e na Áustria (no contexto escolar, académico, de congresso), mas significa estupidez e obstinação na Itália;

- a oscilação da cabeça da direita para a esquerda que na Índia tem valor afirmativo, é, ao contrário, negativa ou duvidosa para os italianos;
- o ato de aproximar e afastar algumas vezes a mão, fechada como um saco, da boca significa estar com fome; mas o gesto não é compreendido em Marrocos, onde pode ser confundido com o gesto que indica para esperar, e na Turquia, onde pode ser confundido com o gesto que significa “excelente”;
- o movimento da cabeça ao longo do eixo vertical, que na Bulgária indica negação, na maioria dos outros países indica afirmação.

Em outros casos, alguns gestos que, para uma dada cultura têm um significado trivial, para outra podem significar um insulto, ou referir-se mesmo a temas tabu (CAON, 2010):

- o indicador em movimento de parafuso na bochecha, que indica aprovação na Itália e na Líbia, mas indica loucura na Alemanha e efeminação em Espanha;
- o toque no lóbulo da orelha, que indica bondade em Portugal e no Brasil, mas significa “Eu não gosto” na Rússia, “Eu estou a avisar!”, “Tenha cuidado” em Marrocos, e indica homossexualidade na Itália;
- o ato de formar com o polegar e o indicador um pequeno círculo com forma de “o”, mantendo os outros dedos para cima, expressa aprovação (“ok”) na Itália, “zero” na França, Bélgica e Tunísia, “dinheiro” no Japão, mas pode também representar um gesto grosseiro nos países eslavos e na Alemanha. Ao contrário, no Brasil, apesar de ter o mesmo significado que no italiano, esfregando um pouco o indicador ao longo da superfície do polegar, acaba por designar um convite sexual;
- o gesto de formar uma “V” com o dedo indicador e o dedo médio, fechando os dedos anular e mindinho e mostrando um “V” com a palma virada para o interlocutor, significa vitória, mas na Inglaterra este gesto, se feito tendo a palma para o rosto, torna-se um insulto vulgar semelhante ao gesto do dedo médio levantado de origem americana.

A importância que é atribuída aos componentes não-verbais é um dos aspetos da abordagem intercultural das línguas estrangeiras. Mas existem princípios subjacentes para ensinar a L2 tendo em conta os diferentes códigos gestuais e o seu papel na comunicação intercultural? Um primeiro passo para a aquisição deste tipo de competência é conhecer e reconhecer os comportamentos gestuais do povo de que se estuda a língua. Entender, no seu correto significado, o gesto que acompanha a interação linguística é essencial para a

compreensão oral, entendida não como simples habilidade passiva, mas como participação ativa num processo de reconhecimento dos sinais auditivos e visuais enviados pelo interlocutor. Em particular, o reconhecimento do significado de um gesto é importante não apenas no caso em que este é utilizado para substituir uma expressão oral, mas também quando se acompanha às palavras correspondentes. Na verdade, cada declaração oral pode assumir um significado especial de acordo com o gesto que é mimado no mesmo instante. Basta pensar na frase “Eu estava a brincar”, pronunciada com as mãos postas, pedindo perdão, ou com uma piscadela de olho, como um convite brincalhão para adiar. Se não se reconhece o significado de um gesto em relação ao contexto comunicativo em que é usado, pode acontecer que não se entenda o que o nosso interlocutor diz realmente, ou que se entenda algo errado, assim como é possível ser mal interpretados por interlocutores que não compartilham os nossos códigos não-verbais.

Daí a importância de conhecer os gestos mais comuns no país do qual aprendemos a língua, analisá-los com base na forma, frequência, função e significado, origem e difusão geográfica, registo e canal comunicativo.

Para este fim, o panorama gestual oferecido pelo cinema italiano pode ser um meio fundamental durante a aula de língua estrangeira, onde se podem observar os gestos ligados à origem dos atores, que muitas vezes atuam improvisando e tentam trazer no ecrã o máximo da espontaneidade a nível linguístico, paralinguístico e cinético. Referimo-nos, em particular, aos comediantes da nova comédia italiana, cada um ligado à sua pronúncia regional e ao seu modo de comunicar através dos gestos: a partir de Carlo Verdone (romano), Roberto Benigni (toscano) e Massimo Troisi (napolitano), e assim por diante. Os filmes italianos dos anos 80 e 90 oferecem-nos um amplo leque de diferentes tipos de comunicação não-verbal da Itália contemporânea, passando da máxima riqueza gestual do sul, a um mínimo de gestualidade no norte e sobretudo na Sardenha.

- **A competência proxémica.** Nem todas as línguas têm as mesmas potencialidades expressivas para indicar as relações espaciais, assim como variam de cultura para cultura as conotações e os significados adicionais atribuídos aos conceitos espaciais perfeitamente traduzíveis ao nível de superfície. As relações de uma cultura com o espaço representam, na verdade, outra variável intercultural: a dimensão proxémica. A maneira em que uma pessoa se senta a uma mesa de um restaurante (em frente ou ao lado do seu

companheiro de jantar?), se dispõe num elevador (em círculo, todos direcionados para o centro ou numa fila, direcionados para a saída?), se organizam os móveis da casa (todos juntos à parede, ou, de preferência, no meio da sala?), determina o valor de um ambiente (rés-do-chão, primeiro andar ou último andar?), usa o conceito de “pequeno” ou “grande” (o que é que significa “casa grande” na América do Norte ou no Japão?), e assim por diante, são todos aspetos que podem unir ou distinguir uma cultura em relação às outras. A nível da linguagem corporal, a competência proxémica é geralmente identificada com a capacidade de usar corretamente a distância interpessoal (BALBONI, 2012:130). Cada indivíduo é como que imerso numa espécie de esfera protetora (quase uma “bolha” ou “redoma” invisível), que o mantém separado dos outros: este domínio físico pode ter dimensões e grau de permeabilidade variáveis de cultura para cultura, e isso se reflete, a um nível inconsciente, tanto nas distâncias interpessoais que são imediatamente estabelecidas pelos interlocutores, quanto nas estruturas das habitações e na estrutura urbana (BALBONI, 2007). No seu ensaio de 1966, *The hidden dimension*, o antropólogo americano Edward T. Hall distingue quatro distâncias básicas que são tomadas de uma forma inconsciente, mas não casual durante a interação: cada uma corresponde, de acordo com o antropólogo, a uma “zona” interpessoal, definida em relação aos papéis dos interlocutores e ao contexto em que a interação ocorre:

- a “zona” íntima, entre 0 e 45 cm, corresponde ao máximo envolvimento físico, é a distância que caracteriza relações íntimas, o conforto, a proteção, a união, mas também a luta;
- a “zona” pessoal, entre 45 e 120 cm, é a distância normalmente concedida aos amigos ou às pessoas por quem sentimos atração. Quem interage com uma distância pessoal pode realmente tocar e trocar olhares com uma certa frequência;
- a “zona” social, entre 120 e 350 cm, é a situação em que, uma vez que não existe a possibilidade de contacto com o outro, saímos da sua esfera de envolvimento físico e emocional;
- a “zona” pública, superior a 350 cm, é a distância que separa um orador do seu público, que vê aumentar, por razões físicas, a amplitude dos gestos e o volume da voz para permitir que as suas mensagens de cheguem aos destinatários.

A unidade de medida proxêmica, portanto, de acordo com Hall é o braço estendido, mas nem todos os povos atribuem os mesmos significados convencionais às distâncias entre os interlocutores, pelo menos não de acordo com as medidas descritas por Hall. A distância que corresponde ao braço estendido (aproximadamente 45 cm), por exemplo, é considerada adequada mesmo numa relação em média formal entre os povos de origem latina, porém os povos do norte da Europa e anglo-saxões sentem-se à vontade com um interlocutor desconhecido somente se a distância é pelo menos o dobro. Asiáticos e africanos, ao contrário, não se preocupam se um estranho se aproxima, mesmo a uma distância correspondente àquela que Hall chama a “esfera íntima”. Mesmo entre os latinos, de qualquer forma, há diferenças, como se vê, por exemplo, nas distâncias mais próximas dos italianos do centro-sul e dos povos árabes, em relação aos italianos do norte e aos franceses. Estas distâncias, então, não são universais, mais mudam de época para época e de cultura para cultura. Analisar em uma sequência fílmica as variáveis contextuais em relação às relações interpessoais de espaço ou à organização física do ambiente pode ser particularmente útil, especialmente se a discussão tem lugar em uma classe multicultural, dado que estes aspetos da comunicação não são geralmente objeto de reflexão explícita ou de observação a partir de textos verbais.

Mas há muitos outros elementos da componente proxêmica que podem ser observados durante a visão de um filme, como por exemplo as várias conotações atribuídas a conceitos espaciais, como a palavra “casa” que pode ser traduzida em qualquer idioma, mas não corresponde em tudo à evocação da mesma imagem, assim o conceito de “grande” e “pequeno” varia muito de cultura para cultura, como sabem aqueles que se ocupam de vendas ou rendas de imóveis internacionais. No âmbito da mesma classe social, na verdade, um alojamento que nos Estados Unidos é considerado de tamanho modesto, resulta ser grande na Europa, e muito grande no Japão, com base nos diferentes parâmetros de avaliação do espaço em relação às unidades residenciais disponíveis. Da mesma forma, as diferenças na estruturação do ambiente físico (o tamanho das casas, das estradas, assim como o seu grau de sobrelotação) podem influenciar o comportamento espacial de um povo, incentivando ou não a interação estreita. O mobiliário da casa, por exemplo, a posição do sofá, as portas abertas ou fechadas de um escritório, as divisórias transparentes ou opacas em uma fábrica podem inspirar diferentes graus de cordialidade, assim como a disposição das cadeiras em uma

aula pode ser mais ou menos adequada para as atividades de grupo. Nas escolas italianas, por exemplo, é uma disposição frontal das mesas em relação ao professor, embora, especialmente nas aulas de língua, os professores prefiram uma posição semicircular. Por outro lado, as ruas estreitas de muitas cidades italianas promovem o uso de encontrar-se e de parar-se para uma longa conversa.

Outro aspeto que pode ser considerado, falando da relação com o espaço e sobre o qual podemos refletir assistindo a um filme, é a presença numa cultura de lugares “tabu”. Cada povo associa a certos espaços um diferente grau de santidade ou mesmo um comportamento tabu. Na Itália há poucos lugares estritamente proibidos às mulheres (como os bares em Marrocos), ou às crianças (como os *pubs* ingleses). Mas é possível individuar alguns comportamentos poucos tolerados em relação a determinados ambientes. Uma sala de aula, por exemplo, durante o horário escolar nunca é associada ao ato de comer e beber (como acontece nas escolas americanas) ou adormecer (como no Japão): aos alimentos são reservados momentos e lugares diferentes, geralmente separados das atividades de estudo. As igrejas são o lugar sagrado por excelência na Itália, onde se observam regras rígidas de comportamento (menos rígidas em comparação com o passado). Mesmo a cozinha de uma casa na Itália é de certa forma um lugar tabu: a dona de casa italiana considera indesejado a ingerência de um hóspede que se oferece para ajudar bisbilhotando aqui e ali nas prateleiras, porém no norte da Europa essa atitude seria absolutamente normal e apreciada. A própria casa é um lugar “sagrado” para os italianos, que muito dificilmente se prestariam a trocá-la com estranhos, mesmo para um breve período de férias, coisa muito comum no norte da Europa, América do Norte e Austrália.

Todos estes aspetos são completamente omitidos numa normal aula de língua. É precisamente por isso que a visão de um filme contextualizado numa outra cultura, através de determinadas atividades, pode ser útil para refletir sobre estes aspetos espaciais, que, numa primeira fase, podem parecer triviais e inúteis com vista a uma comunicação eficaz, mas que se revelarão fundamentais, porque eles representam outra maneira de se relacionar com alguém de outra cultura. São conceitos que devem ser mantidos em mente, especialmente ao lidar com estranhos e estrangeiros em contexto de trabalho: invadir o espaço proxémico de um cliente ou um empregado pode criar uma sensação de desconforto que pode limitar a positividade da reunião ou a produtividade do

colega. É necessário lembrar quanto é importante para cada um o seu próprio espaço pessoal, que se violado pode levar a um mal-estar imediato ou mesmo à fuga. Os estudantes irão aprender não só a não invadir a “bolha” do interlocutor, mas também a manter certos comportamentos de acordo com o lugar onde estão, para evitar criar uma situação de constrangimento absoluta que irá comprometer a relação com as pessoas com as quais interagimos.

- **A competência vestémica.** Se a língua nos permite enviar mensagens de forma mais detalhada e precisa, outras mensagens, como vimos, são transmitidas por meio dos movimentos do corpo e da maneira de gerir e conceber o espaço. Trata-se de escolhas que fazemos, normalmente, de forma involuntária, bem como, inconscientemente, descodificamos as mensagens não-verbais de acordo com a nossa identidade cultural. Parcialmente conscientes são, ao contrário, as escolhas que fazemos na escolha da roupa. Este é de facto uma das linguagens não-verbais em que os alunos são particularmente cuidadoso, especialmente aqueles do ensino secundário e do liceu. Eles estão conscientes de que existem uniformes (militares, escolares, etc.), indicadores de *status* como aqueles religiosos, a partir do colarinho branco à toga púrpura dos cardeais e branca do papa. Assistindo a uma série, eles não precisam de refletir para entender que onde há pessoas com uma roupa esverdeada há um hospital, e assim por diante.

Mas há aspetos que não recebem a devida atenção e que são considerados óbvios, mas não é assim.

«La scelta del vestiario comunica sia il rispetto che portiamo all’interlocutore sia l’atteggiamento relazionale che si vuole instaurare, soprattutto in termini di ufficialità o informalità di un incontro» (BALBONI, 2007: 72). No entanto, é preciso considerar que os elementos de natureza vestémica através dos quais são comunicados estes aspetos podem variar muito entre as diferentes culturas. Portanto, sem um conhecimento adequado dos códigos relacionados com a roupa e das mensagens de que são, culturalmente mas não universalmente, transportadores, pode-se correr o risco de ser inadequado num determinado contexto, comprometer ou pelo menos afetar negativamente a própria imagem social, influenciando conseqüentemente a opinião do interlocutor estrangeiro e a sua possível abordagem à interação.

Ao analisar o papel comunicativo da roupa, é necessário, em primeiro lugar, refletir sobre o conceito de formalidade no vestuário, que se configura como um elemento fundamental para comunicar o respeito que se mostra a uma pessoa (BALBONI, 2007: 72). Na Itália e nos Balcãs Ocidentais, a máxima formalidade do sexo masculino é comunicada vestindo camisa, fato e gravata. Contudo, indumentária menos clássica e rigorosa e marcada por uma semiformalidade, como um fato “quebrado” (casaco azul e calças cinzentas) ou um jeans, casaco (também substituível com um suéter), e camisa (sem gravata) são cada vez mais frequentes e geralmente aceites em várias situações. O traje “quebrado” é, pelo contrário, a evitar nos Estados Unidos, onde faz lembrar o vestuário dos imigrantes desmazelados que não tinham outro fornecedor que os comerciantes de roupa usada e, então, usavam um casaco e calças incompatíveis. O “quebrado” é excluído também no Japão, cuja cultura é fortemente americanizada, e também na China é considerado muito informal. Além disso, o fato de um americano no trabalho deve ser escuro, pelo contrário, na Europa e no Oriente podem ser também de cores mais claras; a gabardina nos Estados Unidos é necessariamente escura para os empregados e as pessoas de nível mais baixo, mas será bege ou ainda mais clara para os gerentes.

Em vez disso, durante eventos especiais, como casamentos, enquanto que na Itália é obrigatório o uso de fatos altamente formais (definidos precisamente “de cerimónia”), nos Balcãs, por exemplo, é detetada uma atenção geralmente menor à elegância masculina e uma tendência a favorecer uma roupa menos formal e sóbria, com um certo espaço para extravagâncias na combinação de roupa e cores. Da mesma forma, as mulheres dos Balcãs, durante um casamento, vestirão vestidos muito curtos, sapatos com saltos vertiginosos, roupa espalhafatosa, acessórios muito vistosos e maquilhagem bastante acentuada em todas as suas componentes, estilo que para um italiano, que tradicionalmente tende a procurar uma elegância mais sóbria, pode ser exibicionista, às vezes até sem escrúpulos, e em certos casos de mau gosto.

Contudo, sem o conhecimento adequado da gramática vestémica de um povo, é um risco elevado emitir opiniões precipitadas e negativas que poderiam levar as pessoas a ter uma ideia errada do estrangeiro, julgando-o antes de ter tido com ele qualquer contacto comunicativo.

É precisamente por isso que é importante assistir a filmes durante a aula de língua, porque não tendo a possibilidade de entrar em contacto direto com a cultura estudada, o cinema é um meio mais eficaz que dá uma visão também sobre este parâmetro cultural, a vestémica, e permite fazer comparações entre a cultura estudada e a cultura nativa, evitando assim abordagens erradas.

- ***A comunicação através dos objetos.*** No nosso quotidiano estamos acostumados a cercar-nos de objetos que escolhemos e utilizamos também para comunicar e enviar mensagens: o carro em que se circula, os móveis escolhidos para o escritório, os presentes oferecidos nas diferentes situações são símbolos através dos quais se comunica aos outros algo de si, como a própria posição de emprego, o *status* social, a sensibilidade em matéria de requinte, a ideia de respeito, etc. Mas, muitas vezes, não se considera com a devida cautela que «il significato degli oggetti, soprattutto quello degli *status symbol*, varia da cultura a cultura, da classe a classe, e spesso non viene compreso o, peggio, viene mal interpretato dagli interlocutori di altre culture» (BALBONI, 2007: 75). Basta pensar, por exemplo, nas pesadas joias de ouro de que se adornam certos ricos europeus orientais, que um rico ocidental tenderia a não usar, pois é provável que considere esta escolha de muito mau gosto; ou algumas escolhas relacionadas com o mobiliário, certamente manifestação de opulência, mas que em certas partes do mundo ou em certas classes podem aparecer pouco elegantes. No parágrafo seguinte, portanto, serão analisados alguns aspetos relacionados com a dimensão dos objetos, tais como indicadores de riqueza, indicadores de sucesso social e indicadores de respeito e bondade (BALBONI, 2007).

Entre os *status symbols*, ou seja, aqueles objetos que denotam a situação económica do detentor, têm um papel especial os que indicam riqueza: num filme italiano nunca se verão personagens com um Rolex de ouro no pulso, correntes pesadas no peito peludo ou nos pulsos, importantes anéis com pedras preciosas nos dedos, porque tudo isto, para a cultura italiana, é exibição de riqueza pouco elegante, e, se estivéssemos perante uma pessoa com esse aspeto, considerá-la-íamos apenas um pacóvio. Mas para a cultura árabe e eslava, por exemplo, a exibição da riqueza é culturalmente aprovada e isso seria absolutamente normal. Também a possibilidade de acesso aos serviços raros é um *status symbol*: o telemóvel, que os italianos e os americanos desligam antes de uma reunião e que não é exibido porque agora de uso generalizado, é sinal de forte

proximidade com os poderes nos países emergentes como África ou Europa eslava, onde as torres de telemóveis são poucas e, portanto, os números disponíveis são limitados.

Também o dinheiro tem um fortíssimo valor de *status symbol*, como indicador não só de riqueza, mas também de sucesso social. As culturas diferem muito sobre a maneira de produzir o dinheiro: porém nas culturas europeias demonstra-se a riqueza com a posse de objetos de luxo (roupas, carros, etc.) mas não falando abertamente sobre o dinheiro, na cultura americana, oriental e as de muitos países emergentes a exibição do dinheiro é aceite e procurada. Num diálogo de um filme italiano nunca ouviremos falar uma personagem do seu salário, porque considerado inapropriado, exceto entre colegas ou por solidariedade sindical; isto é natural em culturas nas quais o dinheiro pode ser mostrado. Portanto, não é surpreendente se, em frente de um italiano que pede desculpa se a vendedora da livraria não tirou o preço do livro para dar de presente, encontramos o americano que diz o custo do presente à frente de todos, para comunicar a apreciação por uma pessoa através do valor do presente (BALBONI, 2007: 75-77).

A comunicação do estatuto empresarial, além de ser atribuída a objetos, tais como telemóveis ou carros da empresa, pode ser representada também a partir do mobiliário do gabinete: as plantas no gabinete, que para um italiano não têm nenhum valor particular, na América estão presentes apenas nos escritórios de altos funcionários ou de gerentes; a mesa desordenada é típica de gerentes italianos, pelo contrário, o nível hierárquico de um gerente norte-americano é detetável pela secretária limpa. Os gerentes americanos e europeus tendem a ter um escritório próprio, enquanto um gerente japonês ou coreano tende a atuar num grande espaço aberto, rodeado por mesas de colaboradores subordinados (BALBONI, 2007: 78-79). Balboni (2007) clarifica o conceito com um exemplo:

«Nel film Wall Street il protagonista, un giovane broker d'assalto, viene promosso sul campo, quindi il boss lo accompagna al ventesimo piano e gli mostra il suo nuovo studio, al che il giovane esclama estasiato "Tre finestre!". Nel film The Rising Sun un manager della filiale californiana di un'azienda giapponese, coinvolto in uno scandalo sessuale, viene frettolosamente messo su aereo e rispedito in Giappone; il poliziotto americano che ha curato l'inchiesta lo osserva partire e chiede a Sean

Connery, un saggio che conosce la civiltà giapponese: “Che cosa gli succederà, adesso, in Giappone?”. “Passerà i suoi giorni nello studio del Direttore, lavorando a una scrivania vicino alla finestra”. Le due battute indicano oggettivamente la stessa cosa: i due giovani manager avranno la scrivania accanto alla finestra; ma per l'americano questo è segno di successo, di dominio, per il giapponese no, in quanto lo studio giapponese ha il tavolo dirigenziale al centro, per indicare controllo e dominio, e ai margini, vicino alle finestre, ci sono i segretari, i dattilografi”».

Este é precisamente o sentido de como num filme, algumas coisas, às quais normalmente não prestamos atenção, têm, na realidade, um significado mais profundo, que muda de cultura para cultura.

Falando dos indicadores de respeito e bondade, oferecer indica um gesto de respeito e aceitar significa retribuir respeito; nas culturas em que o respeito interpessoal tem muito valor (África, Ásia e também parte da América Latina) a recusa pode ser considerada um insulto. Assim como a insistência para a cultura inglesa: num filme italiano, imaginando uma cena em que a personagem é convidada a casa de amigos do sul da Itália se destacar-se-á muito a insistência em oferecer comida e bebida, como sinal de generosidade. Mas este gesto pode ser considerado excessivo, intrusivo e embaraçoso por parte de um inglês.

Um discurso especial vale para os presentes. Oferecer um presente é um gesto que, embora resulte geralmente carregado de nobres intenções e comunique sentimentos positivos tais como afeto e gratidão, é potencialmente arriscado porque os presentes são culturalmente e não universalmente determinados dentro de cada sociedade. Há também regras sociais que permitem orientar-se nas várias culturas em relação aos presentes a serem apresentados nas várias situações. Por exemplo, por ocasião de um convite para almoçar ou jantar numa residência particular, é comum na tradição italiana levar como oferta ao dono de casa uma garrafa de bom vinho ou um licor, algo absolutamente a evitar na Alemanha, onde este gesto é considerado falta de educação porque parece indicar o medo de que não foi preparado o vinho.

A lista desses objetos símbolo característicos de determinadas culturas poderia ser muito longa, incluindo objetos de uso diário, instrumentos musicais, utensílios,

objetos de uso escolar, partes de edifícios, tipos de construções, etc. O cinema, portanto, oferece a ocasião para uma reflexão de tipo semiótico e antropológico, permitindo analisar e dar um significado preciso aos artefactos associados a determinados significados e funções.

2.2.3 A competência intercultural

Estes elementos relacionam-se com outros, implícitos na comunicação, que a decidem e a definem em termos concretos e que se referem aos valores culturais e de civilização. A comunicação audiovisual autêntica e os eventos comunicativos reais presentes num filme podem oferecer mais pontos de reflexão e, da mesma maneira, criar problemas culturais. Balboni (2007: 34-55) reúne essas oportunidades (e problemas) com foco em seis palavras-chave: *o tempo, o público e o privado, a hierarquia, a família, a honestidade e o mundo metafórico*.

A gestão do *tempo* na comunicação é outro elemento-chave para a análise de sequências cinematográficas em chave pragmática. A conceituação e o uso do tempo pelos membros de uma determinada cultura constituem a base da competência chamada cronémica: desde aquela mais “escondida” subtilmente difundida entre os mais variados comportamentos comunicativos (ritmo do discurso, turnos da fala no diálogo, duração das pausas em relação ao contexto, etc.) àquela codificada em modelos de tipo sociocultural (a pontualidade, os horários das refeições, os tempos de abertura das lojas, etc.).

“Deixe-me terminar o discurso...”: esta frase perfeitamente normal para um italiano é inconcebível naquelas culturas que respeitam uma estrutura muito mais rígida nos turnos de fala em um diálogo. De facto:

«gli italiani, e più in generale i latini, hanno maggiore flessibilità delle altre culture nel *turn taking*, soprattutto nel “collaborare” con l’interlocutore evitandogli lo sforzo di completare la frase una volta che il suo significato sia intuitivamente chiaro [...] I nord-europei e gli americani invece sono particolarmente gelosi del loro “territorio” comunicativo, per cui mal tollerano le

intrusione dell'interlocutore fino a quando, con il tono di voce e con una pausa, non abbiano indicato che la loro battuta è terminata» (BALBONI, 1999: 98)

Várias convenções, portanto, regulam, de cultura para cultura, a possibilidade de interromper alguém que está a falar, bem como a duração dos cumprimentos e das pausas. É sabido, por exemplo, que para os latinos um silêncio prolongado é interpretado como um comentário negativo, pelo contrário, os escandinavos e os bálticos apreciam as pausas e os silêncios, mesmo em contextos sociais em que um italiano tenderia a preencher qualquer vazio de comunicação verbal. Para os italianos, portanto, há momentos (mais militados em relação às culturas do norte da Europa) além dos quais uma pausa corresponde a uma interrupção da comunicação, a interpretar, se for voluntária, como uma mensagem de irritação, grosseria, opinião contrária.

“Pontualidade”, “pressa”, “num minuto”, “vou já”, “depois”, “cedo”, “tarde” são expressões correspondentes a conceituações de tempo que podem variar de cultura para cultura. Ser pontual para um japonês quer dizer chegar um pouco adiantado do que o horário estabelecido, para um alemão significa chegar no momento exato, para um italiano significa chegar alguns minutos depois. Na América Latina, quem chega pontual envergonha, já que um atraso “educado” vai dos três quartos de hora a uma hora e meia. Mas também na Itália nem todas as culturas regionais partilham o mesmo comportamento temporal e, sobretudo, os ritmos de vida das grandes cidades, mais acelerados e rígidos, estão cada vez mais a diferenciar-se daqueles dos pequenos centros e dos ambientes rurais.

No que respeita aos horários, conhecer os horários das refeições do povo do qual se estuda a língua é um dos poucos comportamentos cronémicos que sempre acompanharam o estudo de uma língua estrangeira. De resto, não é fácil esquecer o desconforto devido, nos primeiros tempos, a antecipar ou atrasar os próprios ritmos alimentares: a partir do jantar alemão às cinco da tarde, àquele italiano às oito, àquele grego depois das dez da noite! Mas os horários das refeições estão também ligados aos tempos da socialização, diferentes de um povo para outro: na Itália socializa-se no bar com os colegas na hora do *cappuccino* no meio da manhã, ou no jantar com os amigos; no norte da Europa socializa-se à noite, bebendo cerveja ou bebidas espirituosas.

Na Itália, normalmente está prevista a hora do começo de um evento (conferência, festa, exposição, etc.) e não se indica expressamente o final, porém em muitos *cocktail parties*

americanos prevê-se também o tempo dentro do qual os hóspedes devem deixar a festa. Na Itália, não só seria rude definir um tempo limite para um encontro social, mas mesmo abandonar um jantar antes dos outros começai é considerado descortês e requer desculpas e justificações.

Além disso, a gestão do tempo torna-se crucial nas relações de trabalho: aqui os mal-entendidos interculturais têm uma relevância imediata e podem traduzir-se em fracassos profissionais. Como observado por Balboni (1999: 100), os povos mediterrânicos são, neste campo, muito mais flexíveis do que os europeus do norte e os norte-americanos, para os quais os papéis hierárquicos se refletem também na possibilidade de abrir e fechar uma sessão, ou para os quais é inconcebível não esperar até que toda a mesa fale antes de expressar a própria opinião no que se refere à intervenção de outro participante.

Em conclusão, portanto, não se trata somente de observar, por exemplo, os diferentes horários das refeições ou o conceito de pontualidade nas várias culturas, que são, naturalmente, alguns dos factos mais flagrantes. O tempo pode variar em termos de “rigidez” (basta pensar no tempo como “elástico” ou como “corda bamba”, que leva, por exemplo, a tolerar muito mais os atrasos e as mudanças de planos), pode estar relacionado com a ideia de “simultaneidade” ou “sequencialidade” (como vemos na rígida sequência de servir entrada-primeiro prato-segundo prato-sobremesa na cultura italiana, em comparação com o único curso na cultura alemã).

Além de oferecer muitas ideias sobre a pontualidade, sobre os tempos destinados às várias atividades diárias, sobre a duração das conversas ou sobre o valor positivo/negativo do silêncio, nos diálogos cinematográficos pode-se, assim, observar e analisar componentes cronémicas do discurso oral e da tomada de turno, que, entre outras coisa, caracterizam particularmente a comunicação entre falantes de italiano. Os italianos, na verdade, tendem a sobrepor o seu discurso àquele do interlocutor, mesmo quando não se trata de uma discussão, já que concebem a interação como uma “co-construção de sentido” (BALBONI, 2007:34-42). Intervir de forma agradável no discurso, portanto, mesmo que isso signifique interromper o interlocutor, é considerado um gesto de colaboração, não agressivo. Todos estes elementos podem ser claramente identificados num filme, através de atividades adequadas a cada elemento.

Para explicar os *conceitos de público e privado* Balboni (2007: 42) observa : «Un parco inglese o cileno è di tutti: quindi, è anche mio e ne difendo la pulizia; un parco portoghese o

cinese o venezuelano *è di tutti, quindi non è di nessuno* e ci butto il sacchetto della merenda». Esta reflexão serve para entender imediatamente como mudam algumas componentes culturais de uma cultura para outra, embora não se refiram ao âmbito comunicativo. Mas os problemas entre público e privado existem também na comunicação, por exemplo na gestão da mesa comum durante um trabalho de grupo, uma reunião, etc. De facto, ocupar com a sua própria agenda ou o telemóvel uma área comum, tal como a parte central da mesa, é uma forma explícita de comunicar um desejo de liderança. Mas o verdadeiro problema surge quando uma pessoa é simplesmente intrusiva dos espaços públicos.

A *hierarquia* é a realização de uma ideia de poder; estratificações e diferenças sociais existem em todas as sociedades, por isso, numa mesma cultura, a comunicação interpessoal é frequentemente caracterizada por relações assimétricas ligadas a uma diferente distribuição de poder. Varia de cultura para cultura a maneira de perceber, tolerar e explicitar a distância hierárquica daí resultante, seja através da escolha de determinados registos verbais, seja no uso da roupa ou objetos como símbolo de *status*. Em culturas onde o conceito de hierarquia é muito forte, como aquelas africanas ou asiáticas, a consciência sobre o próprio papel na sociedade e na família informa de si toda a esfera das relações interpessoais. Portanto, mesmo no encontro com uma pessoa de uma cultura diferente, ter-se-á a tendência a explicitar desde o início a posição social e económica, o que pode causar embaraço ou irritação se o interlocutor percebe o *status* e a hierarquia de maneira diferente. De facto, nas culturas onde a distância hierárquica é fraca, como nos Estados Unidos ou na Europa no Norte, pelo facto que igualdade e respeito do indivíduo são dados como prioridade, a ostentação de símbolos de prestígio ou de privilégios através de títulos é geralmente mal tolerado.

Na base da hierarquia existe o conceito de *status*, que pode ser atribuído automaticamente (em muitas culturas, como na China, a idade é um fator de *status*: os idosos, enquanto idosos, merecem respeito), ou ganho no campo como preparação, ou currículo: a estas pessoas comunica-se de maneira diferente, usando os diferentes registos formais, familiares ou gírias. Para manter o *status*, além disso, não se pode perder a cara: um árabe, embora tenha um inglês fluente, será, em algumas situações, incapaz de dizer "I'm sorry", porque na cultura árabe pedir desculpa corresponde a perder a cara.

O conceito de *família* assume «connotazioni diverse nelle varie culture: vale poco per un americano che a 17 anni la lascia per andare al college, vale molto di più per un italiano che spesso ci vive fino a oltre 30 anni [...], vale moltissimo laddove la famiglia si allarga

all'azienda, come in Giappone» (BALBONI, 2007: 51). No cinema italiano, portanto, os estudantes podem observar o conceito que os italianos têm da família, como está formada uma clássica família italiana e os vários graus de parentesco entre os componentes da família. Elementos absolutamente muito diferentes de uma família indiana, por exemplo, que é muito alargada e onde há diferentes nomes, por exemplo, para chamar o tio mais jovem e o tio mais velho.

A *honestidade*, a *lealdade* e o *fair-play* são valores culturais presentes em todas as culturas, mas de maneira diferente e provavelmente são os elementos mais difíceis de captar num filme, uma vez que nem sempre emergem e são bastante implícitos. Podem entrar neste domínio também o pedir (ou receber) gorjetas, um gesto que assume um significado diferente, dependendo da cultura do país. No Peru, por exemplo, para os trabalhos pesados pedir uma gorjeta é habitual e, embora se aplique a liberdade de escolha, é praticamente uma obrigação para aqueles que beneficiam daquele serviço. Num filme, pode-se ver, por exemplo, uma cena em que um cliente dá uma gorjetas ao empregado, mas para entender o verdadeiro valor deste gesto, é preciso ir além da simples ecrã, porque poderia ser uma gorjeta obrigatória de Nova Iorque, ou uma gorjeta espontânea como na Itália.

Quanto a lealdade, numa sequência fílmica, o que se pode observar é, por exemplo, se acontece a ajuda espontânea às pessoas necessitadas, como ceder o lugar nos transportes públicos a mulheres, crianças, idosos ou pessoas com deficiência.

Ao falar do *mundo metafórico* nas diferentes culturas, não nos referimos a difíceis expressões retóricas usadas na poesia, mas às metáforas das quais não temos consciência, que parecem naturais, mas que são culturais e podem gerar problemas interculturais. Balboni (2007: 53) observa, por exemplo, como a mente de um ocidental está “orientada” conceitualmente no sentido vertical: « la felicità, il buon umore, il benessere fisico sono in alto, mentre i loro opposti sono collocati in basso [...]; l'abbondanza è in alto e la carenza è in basso [...]; il potere è in alto e la servitù in basso [...]; la conoscenza è in alto». Todas essas metáforas “alto/baixo” não serão, sem dúvida, compreendidas na Ásia, onde os opostos, Ying e Yang, são colocados horizontalmente no mesmo plano. Outra metáfora ilustrativa pode ser a da serpente: a nossa tradição bíblica deu-nos, de facto, a metáfora serpente=mal, mas não é assim na Ásia, onde as serpentes representam beleza, elegância e pureza. Assistindo a um filme, é possível ouvir metáforas deste tipo e, portanto, tomando nota, tentar tornar-se

conscientes da linguagem metafórica de outra cultura, explicitando, de seguida, o significado com a ajuda do professor.

A partilha de regras sociolinguísticas, comportamentos culturais e conhecimento do mundo «permette ai parlanti di esprimere solo ciò che è indispensabile per essere capiti dall'interlocutore, lasciando che il resto venga interpretato implicitamente. Nell'interazione, quindi, è quasi più importante il “non detto” del “detto”» (DIADORI, MICHELI, 2010: 215). Por conseguinte, se um filme tenta respeitar a fala espontânea, em conformidade coma cultura de referência, em isto poderão aparecer:

- suposições e alusões, elementos que são frequentemente presentes numa conversação e que são culturalmente específicos;
- os deíticos, como este, aquele, aqui, ali;
- os sons não verbais (o riso, a tosse, as queixas) como integração da linguagem verbal;
- a modulação da voz que, graças ao volume, ao tom, à intonação e ao ritmo, permite variar o estilo comunicativo ou conotar à origem geográfica;
- fenómenos que revelam partes do discurso através de estratégias verbais (como o do em inglês ou as frases cindidas em italiano) ou paraverbais (elevação do tom, abrandamento do ritmo, intonação);
- variações diatópicas, apócopies, alterações do som (DIADORI, MICHELI, 2010: 209).

Tal como acontece com os elementos linguísticos, também aqueles de natureza cultural implicam um contacto que se realiza em âmbitos concretos: se o termo intercultural «evidenzia le relazioni e i processi che si stabiliscono fra soggetti o gruppi appartenenti a culture o etnie diverse», de consequência pode-se introduzir o conceito de comunicação intercultural, ou seja «scambiare messaggi efficaci tra persone che hanno software mentali diversi [...], legati non solo alle caratteristiche individuali ma anche alle differenti culture di appartenenza» (CAON, SPALIVIERO, 2015: 47-50).

Se no modelo da competência comunicativa linguística o domínio das habilidades transforma o “conhecer uma língua” em “saber fazer com a língua”, no modelo intercultural este papel pertence às habilidades relacionais. Obter estas competências não significa só conhecer as medidas através das quais as diferentes culturas interpretam o mundo e as

maneiras em que comunicar, mas também representa um motivo de crescimento pessoal, relacional, ético. As habilidades relacionais são:

- saber observar, que identifica a capacidade de olhar para uma situação ou para um problema de carácter cultural de uma posição descentralizada, objetiva, quer do ponto de vista dos papéis sociais e comunicativos, quer do ponto de vista emocional;
- saber relativizar, ou seja, ter em consideração que todos têm o seu *software* mental, olham o mundo com os seus “óculos culturais”, através dos valores da civilização e que não existe somente o seu ponto de vista;
- saber suspender o julgamento; o preconceito é um facto de economia mental: é mais fácil julgar alguém rapidamente, do que pensar sobre o significado do seu comportamento, mas a comunicação intercultural implica calma, dúvida e raciocínio;
- saber ouvir os outros ativamente, o que significa tentar comunicar dúvidas, pontos de vista sobre o que se ouve ou observa de forma a que o interlocutor tenha sempre em consideração como o seu comportamento pode influir nas pessoas que têm diferentes *softwares* mentais;
- saber compreender emotivamente os outros, que não significa apenas ter empatia, mas também compreender profundamente que os outros são diferentes de nós e por isso respeitar as suas vicissitudes da vida;
- conhecer a forma de negociar os significados, ou seja abrir-se às outras culturas, sendo disponíveis a acolher os outros e, eventualmente, aceitar parcialmente os seus valores como próprios (BALBONI, 2015: 7-8).

2.2.4 Os eventos comunicativos

Cada cultura tem estratégias diferentes para levar a cabo as finalidades individuais de acordo com um determinado evento comunicativo. Parece claro, de facto, que a fala conversacional é dependente da situação em que ocorre: cada cultura interpreta o cumprimentar, o agradecer, o ordenar, o perguntar por direções de forma diferente. Nas culturas orientais, por exemplo, negar é considerado uma ação negativa; por isso, quando os estudantes chineses dizem ter compreendido um exercício pode ser que o digam para não deludir ou irritar o professor e não porque realmente entenderam. Considerando um exemplo já mencionado anteriormente, em muitos países do Mediterrâneo um pedido pode ser feito

sem o “por favor” (o “please” no precedente exemplo do *pub* inglês) sem parecer inoportunos; porém, as medidas através das quais muitas populações do Médio Oriente, pedem algo pareceriam indelicadas para uma cultura ocidental para a sua quase total falta de palavras de mediação e cortesia, consideradas inúteis para a cultura árabe.

Entre estes eventos comunicativos, que podem causar problemas interculturais, Balboni (2007: 114-135) inclui: o diálogo e o telefonema (e com eles a aceitação das interrupções, o silêncio, o respeito dos turnos da fala e também os temas tabu que variam de cultura para cultura); a reunião formal e o trabalho de grupo, o *cocktail party* e as comidas (e o diferente sentido do álcool), o monólogo público, a festa, o jogo, o noivado. Por exemplo, durante uma reunião de trabalho para os americanos é concedido usar ironia para começar, algo que na Alemanha é considerado um sinal de superficialidade; da mesma forma, no Estados Unidos, um monólogo público começa com a *laudatio* do hóspede, algo que nos países europeus pareceria excessivo. O professor italiano Balboni não inclui outros eventos, deixando ao estudante a possibilidade de acrescentá-los de acordo com as suas necessidades e experiências.

Diadori e Micheli (2010: 208-209) observam como ocasiões de comunicação semelhantes se desenvolvem de acordo com o significado pragmático que se dá a determinados comportamentos (as regras de cortesia, a formalidade, etc.), as estratégias comunicativas (mais ou menos diretas, mais ou menos destinadas a não perder o prestígio) e os papéis sociais (mais ou menos prestigiosos).

O cinema permite ao estudante lidar concretamente com esses diferentes eventos comunicativos e analisar a vasta quantidade de elementos da conversa que mudam de acordo com as condições descritas acima. O professor pode isolá-los numa sequência e analisar com os estudantes as características pragmáticas envolvidas na interação. Assim, o estudante pode preencher, através das atividades sobre o filme em língua estrangeira, o seu esquema pessoal de competência intercultural, num útil trabalho de síntese que completa a visão da sequência e a análise dos muitíssimos elementos de interesse, guiado pelo professor. Neste sentido, o filme pode ser extremamente relevante também no contexto migratório: numa situação tão complexa como aquela vivida por um imigrante, sequências escolhidas com atenção e a guia empática do professor podem fornecer conteúdo útil para o conhecimento de uma língua segunda e, sobretudo, para a mediação cultural e a ambientação.

Capítulo 3. Como usar o filme numa aula de língua

No primeiro capítulo desta tese analisou-se o papel que o filme pode ter numa aula de língua estrangeira, especialmente do ponto de vista emocional, motivacional e de conteúdo. Considerou-se o cinema como um meio de ensino através de duas formas: a primeira, que vem dos estudos de neurologia e neuropsicologia, é aquela do *stimulus appraisal* de Schumann; a segunda, que vem dos estudos motivacionais sobre o marketing, tem em consideração o modelo de prazer-necessidade-dever (BALBONI, 2012: 87).

No segundo capítulo foram descritas as potencialidades do cinema em relação ao input linguístico, extralinguístico e intercultural, ou seja o aspeto pragmático da aprendizagem da língua e de como o cinema o poder suportar.

Agora, neste terceiro capítulo, examina-se como usar o filme na aula de língua, acentuando a importância da seleção do filme adequado em relação a vários parâmetros, os elementos a ter em conta para a criação de uma unidade didática e as atividades destinadas ao desenvolvimento da habilidade linguística, extralinguística e intercultural.

3.1 A seleção do filme

Quando o professor prepara as atividades didáticas deve considerar um ponto essencial que, apesar de parecer sempre assumido, na realidade não é assim: o estudante é o centro do processo educativo. Isto significa não só que as atividades devem visar à sua aprendizagem e às suas exigências, mas também que, para alcançar este fim é a atividade que tem que mudar, tem que se adaptar.

Assim, no uso do cinema na perspectiva didática não é suficiente encontrar algo que poderia ser interessante para o aluno, mas também que satisfaça as suas necessidades educativas, respeitando por um lado o programa de ensino e, por outro lado, as suas fraquezas e os elementos neurolinguísticos estabelecidos no primeiro capítulo.

Há quatro pontos principais a considerar na escolha do filme e das sequências, a partir das quais obter as atividades.

3.1.1 Escolher algo que seja útil para os estudantes: quem é que estuda italiano?

Num encontro no Instituto Italiano de Cultura, em Nova Iorque, Paolo Balboni falou sobre o ensino da língua italiana no mundo, explicando que os dados não refletem a situação real e que ainda há muito por fazer para vender o “produto” língua e cultura italiana. Há muitos dados e estatísticas sobre o número de estudantes de todo o mundo que estudam italiano, mas o professor Balboni quis especificar que os valores indicados nem sempre são precisos, porque em algumas escolas ou universidades, o mesmo aluno matriculado a vários cursos é contado mais de uma vez, e por consequência os dados não refletem o número real de alunos. No entanto, existem dados precisos sobre os alunos que estudam italiano em todo o mundo, tais como os da *Società Dante Alighieri*, indicados em *Il Sole 24 Ore*, e os do MAE (Ministro Affari Esteri). De acordo com estes dados, haveria um total de 750.000/800.000 estudantes de italiano em todo o mundo. Este dado mostra como a língua italiana representa uma realidade viva e em expansão no mundo.

Embora haja muito por fazer para a promoção da língua italiana no estrangeiro, não se devem esquecer as características intrínsecas que fazem da língua italiana uma língua com muitas razões de atração; o cinema é, sem dúvida, uma dessas razões. Por isso também, quando um professor tenta selecionar conteúdos cinematográficos para fornecê-los aos estudantes, tem que considerar as razões que levam o aprendente a estudar esta língua, especialmente no âmbito de um ensino de tipo humanístico-existencial que tem o estudante e as suas exigências no centro de tudo.

De qualquer forma, o público dos estudantes de italiano pode ser dividido em dois grupos distintos, que raramente entram em contacto, incluindo:

- os estudantes de italiano interessados na língua para fins instrumentais de estudo, trabalho, cultura pessoal, integração na Itália; estes geralmente estudam na universidade, através de escolas ou cursos privados;
- os aprendentes de italiano que querem recuperar as suas raízes culturais porque são imigrantes de “regresso”; estes veem o italiano como um meio para manter-se em contacto com o seu passado, com a história da própria família e das próprias tradições (CAON, SPALIVIERO, 2015: 64).

Parece claro que estes dois grupos vivem o papel do cinema no ensino da língua de estudo de maneira muito diferente: por um lado, os primeiros, sobretudo para os níveis menos avançados, iriam vê-lo apenas como uma ferramenta útil do ponto de vista linguístico; por outro lado, os segundos iriam percebê-lo como um instrumento privilegiado para conectar-se com as raízes da sua terra natal e poriam o aspeto linguístico em segundo plano, dando prioridade aos conteúdos históricos, sociais e culturais.

O professor, ao seleccionar uma sequência, tem que considerar essas tendências como primeiro ponto de grande importância no seu papel de seleção; assim, ele focaliza-se sobre as necessidades dos alunos.

Daí começa também a previsão das atividades didáticas que, de acordo com os objetivos pessoais dos aprendentes, se desenvolvem de maneira diferente, mesmo referindo-se à mesma sequência; por isso, para os estudantes do primeiro grupo podem-se reservar atividades com vista aos aspetos linguísticos, extralinguísticos e interculturais da sequência, falando apenas parcialmente – mas, de qualquer maneira, não esquecê-los – sobre os conteúdos históricos e sociais, enfatizando desta maneira os aspetos comunicativos; ao segundo grupo pode-se, pelo contrário, oferecer atividades mais relacionadas com o carácter tradicional, da cultura e da civilização, com inserções de tipo linguístico que podem manter vivo o contacto com a realidade do país de origem e que, da mesma forma, podem estimular o aprofundamento pessoal e a informação e animar a presença da língua, sem entrar, a não ser que seja desejado, mais em detalhe numa análise linguística mais profunda.

Deste modo, é possível dar espaço as todas as finalidades de estudo e utilizar o mesmo instrumento didático de acordo com as exigências de estudo.

3.1.2 Escolher algo que possa gostar

Os gostos dos estudantes podem ser muito diferentes em comparação com os dos professores. Para os alunos do ensino médio, por exemplo, um filme italiano dos anos 60 poderia ser aborrecido, algo que, pelo contrário, um estudante da universidade poderia considerar muito interessante. Se o prazer da visão ou, por outras palavras, se o facto de a sequência agradar aos estudantes é um ponto a favor da aquisição, não se deve subestimar a importância do conhecimento seja das tendências históricas da meio cinematográfico, seja das

modas mais recentes, seja de todas as evoluções no mundo da crítica e da difusão e distribuição dos filmes. De facto, em muitas produções de baixo ou médio nível qualitativo de que os estudantes poderiam gostar muito, como algumas *sit-coms*, é possível que haja muitos conteúdos linguísticos sobre os quais construir atividades didáticas úteis.

Além disso, numa didática com o/a estudante no centro, ele/ela pode ter um papel importante também nestas atividades de seleção que parecem geralmente âmbito exclusivo do professor; por exemplo, pode-se pedir os aprendentes, mostrando-lhes o *trailer* ou a descrição e os comentários que foram feitos sobre os filmes, para que escolham, entre três filmes, o que consideram o mais interessante.

De acordo com o que acabei de dizer, nos últimos anos resulta muito importante também o papel das redes sociais neste tipo de didática construída de modo que o estudante mantenha o contacto com o professor, por exemplo, através de um grupo no Facebook ou WhatsApp, permitindo aos estudantes comentar e influenciar a escolha das atividades didáticas. Isso é muito importante e algo a ser considerado: «gli studenti in questo modo, possono diventare protagonisti attivi del processo; essi sono contemporaneamente apprendenti e insegnanti in una co-costruzione di significati originali e condivisi in quanto negoziati» (FAVARO, SANDRINI, 2012: 244).

As redes sociais, especialmente o Facebook, são uma ferramenta com muitas vantagens a este respeito; em primeiro lugar, é uma ferramenta muito prática, permitindo a partilha de conteúdos de vários tipos muito rapidamente e todos ao mesmo tempo; em segundo lugar, pertence sobretudo do mundo dos estudantes e, portanto, entraria naquele processo de aproximação do ensino ao mundo pessoal do aprendente – algo que, como vimos, favorece o prazer do estudo – onde já o cinema desempenha um papel importante; terceiro, ele coloca os estudante e o professor no mesmo nível, incentivando o contacto contínuo, a cooperação e reduzindo a probabilidade de ativação do filtro afetivo e a distância entre os dois. O professor pode, por exemplo, deixar um *post* no Facebook propondo alguns filmes e pedir aos alunos para aprofundarem o conhecimento sobre esses filmes (através de sites da Internet ou assistindo ao *trailer*) com o objetivo de chegar à escolha de um filme para o sucessivo trabalho na sala de aula. Essas atividades de seleção, além disso, aumentam a motivação dos alunos, principalmente através das imagens e do *trailer*; este último, em particular, não só cria motivação e interesse, mas ativa já a *expectancy grammar* que pode ajudar a compreensão do filme o das cenas selecionadas.

Mas acima de tudo, esta atividade de seleção permite aos estudantes construir a sua próxima aula: se o aluno está no centro do ensino, ele deixa de ser sujeito passivo, é sim o protagonista; da mesma forma, o professor não é mais o detentor de todo o conhecimento e método, é o guia, ajuda os estudantes a construir a sua competência, mas não é mais do que um realizador, e os alunos são os atores.

Além disso, quando se toma em consideração a possibilidade de permitir aos estudantes a escolha dos conteúdos audiovisuais para a aula, é necessário considerar também que alguns entre eles poderiam permanecer decepcionados com a escolha da maioria; neste caso, sobretudo quando se trata de estudantes de nível autónomo/avançado, não deve ser negada a oportunidade de aprofundar a visão de outros conteúdos, dando-lhes o filme favorito e as atividades de visão guiada que podem fazer de forma autónoma de acordo com o seu interesse e o seu tempo livre. Neste caso, ainda mais a aprendizagem linguística junta-se com a paixão por um conteúdo cultural e entra no tempo livre do aluno, divertindo-o e incentivando, no mesmo tempo, a aprendizagem.

3.1.3 Escolher algo que tenha conteúdos inerentes

A seleção de um filme de que se goste é claramente apenas uma das coisas que devem ser levadas em consideração: de facto, nas sequências escolhidas têm que estar presentes diferentes elementos de reflexão, algo sobre o qual trabalhar em sala de aula.

Como já se viu antes, entre os conteúdos comunicativos – verbais, não verbais e pragmáticos – que um professor pode encontrar numa sequência fílmica e que, através da sua presença ou falta, podem convencê-lo a usá-la para a didática de uma língua estrangeira, há:

- léxico específico e/ou coloquial;
- variedades diafásicas, diastráticas, diatópicas e outros desvios da variedade padrão;
- presença e relação entre mensagens verbais e não verbais;
- Guiões internacionais culturalmente específicos;
- Temas tabu (relativos às culturas da área e da época de produção do filme, à cultura da área e da época às quais se refere a ambientação da sequência, à cultura italiana contemporânea e à cultura dos estudantes);
- Relação entre som e imagens;
- Elementos de civilização (DIADORI, MICHELI, 2010: 202-203).

Escolher um filme e/ou uma sequência que tem muitos desses elementos representa o pilar de todo o trabalho de seleção. Para fazer isso, o professor tem que conhecer o mundo cinematográfico relacionado com a língua de ensino e as técnicas através das quais propor o trabalho e a reflexão; por isso, é óbvio que o docente tem que conhecer o filme, tê-lo visto mais de uma vez.

Somente depois de uma análise cuidadosa, pode-se prosseguir com a verdadeira seleção das sequências e com a preparação das atividades.

3.1.4 Escolher de acordo com os níveis de competência e dificuldade

Tal como já analisou Schumann na sua teoria do *stimulus appraisal*, o estudante deve considerar a atividade fácil, ou melhor, viável: o seu cérebro deve ter a certeza de que pode realizar o trabalho com o qual ele se está a enfrentar.

Portanto, os conteúdos selecionados têm que ser proporcionados ao seu nível de competência linguística: é claro que não se pode propor aos aprendentes de italiano de nível A2 um filme contemporâneo com muitos dialetismos e com um ritmo da fala demasiado rápido; embora as atividades sejam ótimas para a compreensão do vídeo e o trabalho que segue, o cérebro do aluno sentir-se-ia sobrecarregado, perceberia que o que foi proposto é mais do que pode dominar, que está além das suas capacidades e competências; conseqüentemente, ativar-se-ia o filtro afetivo como reação ao stress causado. Por isso, é necessário entender, por um lado, o nível de dificuldade do filme selecionado e, por outro lado, o nível de competência dos estudantes e a entidade do que tem sido chamado *i+1*.

Em 2011, a União Europeia atualizou o chamado *Common European Framework* que descreve a competência linguística de um aprendente de língua estrangeira de acordo com o seu nível. Em particular, projetou um quadro através do qual o mesmo estudante pode avaliar a sua competência, de modo que este instrumento será útil para os dois, estudante e professor.

À luz da tabela na figura 2, pode-se elaborar um outro quadro que se baseia, em particular, nas habilidades de compreensão dos estudantes para cada nível de competência. Isto considera não só a qualidade e a dificuldade do input, mas também a sua duração e a ajuda que os estímulos implicam na dimensão da escuta.

- A1: pode visionar sequências muito breves (1-2 minutos) de filme e/ou vídeo através da rede em atividades comuns e rotineiras, estreitamente relacionadas aos âmbitos comunicativos simples como apresentar-se, cumprimentar, descrever lugares concretos com poucas frequentes palavras; a fala nos vídeos deve ser muito lenta, a variedade utilizada deve ser aquela padrão; podem-se visionar sequências mais comuns para colocar os estudantes em contacto com os elementos culturais ou com a real velocidade da fala, mas sempre com as legendas em língua materna;
- A2: pode entender breves sequências audiovisuais com um léxico simples e frequente na condição de as sequências estarem ligadas a diferentes áreas que já foram abordadas em sala de aula, como diálogos ao restaurante, ao mercado ou em lojas, âmbitos familiares, escolásticos; possibilidade do uso e análise das legendas e dobragem em italiano de breves cenas de filmes muito famosos conhecidos pelos estudantes; maior riqueza de conteúdos culturais e/ou históricos, mas sempre relacionados aos âmbitos de estudo; possibilidade de visionar publicidade com a ajuda do professor; primeira utilização concreta da gramática da antecipação;
- B1: vê sequências mais complexas e mais longas em língua padrão também sem legendas, com um léxico mais amplo ainda que parcialmente desconhecido pelos alunos, aproveitando a possibilidade de atingi-lo do contexto e do significado geral que agora é claro, sobretudo si está relacionado com um tema de interesse; possibilidade de visionar filmes completos em língua estrangeira com a ajuda das legendas em língua materna ou em língua estrangeira simplificada e de refletir sobre conteúdos culturais específicos; aumento da capacidade da antecipação dos conteúdos e de compreender os diferentes usos da língua de acordo com os eventos comunicativos;

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts; I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structural or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and which helps the recipient to notice and remember significant points.
Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, paying attention to information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Figura 2. Common reference levels: self-assessment grid (COUNCIL OF EUROPE, 2011: 26-27)

- B2: possibilidade de assistir a filmes completos em língua padrão com ou sem a ajuda das legendas em língua estrangeira; possibilidade de visionar e compreender documentários; capacidade de entender palavras complexas específicas a partir do contexto, de reconhecer – mas não sempre entender – desvios da língua padrão, de entender possíveis usos irónicos da língua; possibilidade de aprofundar e discutir (em língua estrangeira) sobre elementos históricos e culturais, de seguir telefilmes em língua padrão com legendas e de entender os usos crípticos da língua nos eventos comunicativos;
- C1: capacidade de entender parcialmente ou totalmente filmes sem legendas em língua padrão e/ou leves desvios do padrão; possibilidade de comentar o uso de títulos e legendas, as eleições e o estilo dos diretores, os elementos culturais e históricos, a mensagem de forma autónoma; possibilidade de visionar programas televisivos e telefilmes em língua estrangeira; capacidade de aprofundar o conhecimento cultural e os eventos narrados de maneira autónoma;
- C2: capacidade de entender filmes completos em língua padrão ou com variações a uma velocidade normal ou semelhante à nativa, de entender variações devidas à atualidade cultural ou política do país estrangeiro; possibilidade de assistir a telefilmes com uma elevada utilização de variações, também com a ajuda das legendas.

Resumindo, fazer uma avaliação do filme de acordo com alguns critérios, que incluem a sua dificuldade, é algo essencial para selecionar, especialmente se tivermos em conta os esforços dos estudantes que se depara com um conteúdo didático que, afinal, é incomum.

Diadori e Micheli (2010: 234), no seu texto *Cinema e Didattica dell'italiano L2*, tentam estabelecer alguns destes critérios com base nas características da secção audiovisual, que são:

- a relação entre som e imagens, que pode ser redundante (se os conteúdos das palavras e as imagens coincidem), complementar (se a mensagem visual e aquela verbal se completam entre si), paralela (se a imagem e o som resultam independentes um do

outro) e uma relação contrária (se as imagens contradizem a mensagem verbal); nos dois primeiros casos, a sequência resulta mais fácil para os alunos;

- a relação entre diálogos e legendas, que às vezes acaba por contradizer-se parcialmente; se se trata de estudantes de nível avançado, esse uso de legendas pode ser comentado e criticado;
- o número de interlocutores, com a dificuldade que aumenta quando aumentam os falantes em um diálogo;
- a modalidade de codificação/descodificação da mensagem, por exemplo, a fala espontânea (que na sua versão facilitada é de mais fácil compreensão) ou a fala lida em voz alta (ao contrário, é a mais difícil);
- a posição do falante em relação à câmara: quando o falante está em primeiro plano a compreensão será mais fácil; quando há voz-off, pelo contrário, a compreensão é muito mais difícil, porque implica a capacidade de concentrar-se sobre as imagens em relação à mensagem do som;
- a velocidade da fala e a presença ou ausência de interrupções;
- a pronúncia: a fala padrão oferece a máxima facilitação; porém, as pronúncias regionais acentuadas ou dialetais são muitas vezes incompreensíveis, sobretudo para um estudante de nível baixo ou médio/baixo;
- o tom e o timbre da voz podem fornecer informações sobre os estados psicológicos ou sobre as intenções comunicativas do interlocutor, que mudam de acordo com a cultura de referência;
- a qualidade do som, que pode influenciar a nitidez da interação entre dois falantes com elementos como ruídos de fundo, distorções sonoras, etc.

A estes elementos é adicionada a presença de referências históricas ou de elementos culturais que, especialmente se desconhecidos pelos alunos, muito específicos e essenciais para a compreensão das sequências, poderiam dificultar a compreensão.

Este é o caso dos filmes históricos: a referência a pessoas específicas como políticos, criminosos, pessoas famosas em determinados períodos históricos, considera-se como parte dos conhecimentos implícitos dos falantes nativos; por um estudante de língua estrangeira, sobretudo a um nível de competência muito baixo, estas referências não são nada implícitas: o professor tem que, por um lado, apreciar a presença destes elementos e, por outro lado,

facilitar a compreensão quando a explicação destes fatores não é nem conhecida nem compreensível através da intuição.

Não se fala somente da história, mas também de elementos culturais de compreensão difícil, especialmente se o filme é ambientado no passado (como canções ou filmes antigos, usos religiosos ou tradicionais, referências políticas, etc.).

No esquema seguinte, há uma tabela que resume esses critérios. A tabela baseia-se na de Diadori e Micheli (2010: 235), acabada com os últimos elementos que acabámos de dizer, ou seja a componente histórica e cultural.

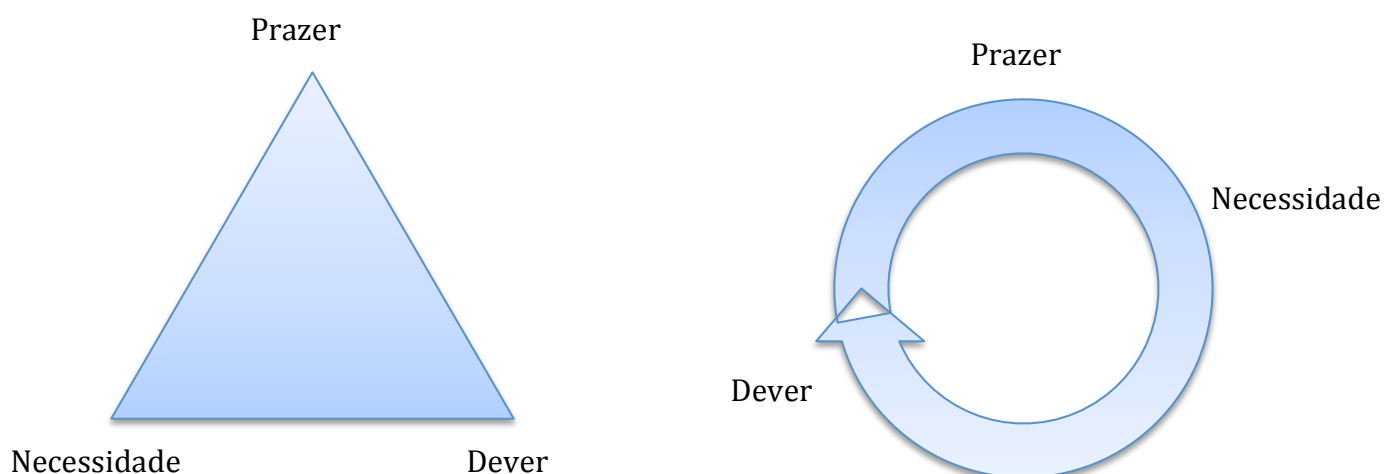
Dificuldade da Sequência →	Baixa	Médio-baixa	Média	Alta
ELEMENTOS LINGUÍSTICOS				
Relação entre som e imagens	Redundante	Complementar	Paralela	Contrária
Relação entre diálogos e legendas	Transcrição fiel	Adaptação	Ausência de legendas	Contrária
Número dos interlocutores	1	2	> 2 (com respeito dos turnos da fala)	> 2 (que falam ao mesmo tempo)
Modalidade de codificação da mensagem	Fala espontânea facilitada	Fala espontânea	Fala recitada	Fala lida em voz alta
Posição do falante	Em primeiro plano	No quadro, mas não em primeiro plano	No contexto cénico	Voz-off
Velocidade da fala	Baixa, com presença de longas pausas	Médio-baixa, com pausas normais	Normal, com pausas curtas	Alta
Pronúncia e variações diatópicas	Língua padrão	Presença de um pequeno sotaque regional	Presença de um marcado sotaque regional	Dialeto
Tom e timbre da voz	Modulação forte para marcar emoções	Natural	Neutro	Contraditório
Qualidade do som	Ausência de ruídos, qualidade alta	Leves ruídos de fundo	Ruídos de fundo naturais	Ruídos de fundo fortes, qualidade baixa
ELEMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS				
Referências históricas	Ausência de elementos significativos de carácter histórico	Presença de elementos de carácter histórico de contexto	Presença de elementos específicos de carácter histórico	Presença de elementos de carácter histórico essenciais para a compreensão
Provérbios, elementos sociais e culturais	Ausência de provérbios e de elementos socioculturais particulares	Presença de provérbios e elementos socioculturais facilmente compreensíveis	Presença de provérbios específicos e elementos socioculturais relevantes e/ou históricos	Presença de provérbios dialetais e de elementos socioculturais particularmente específicos

3.2 Didatizar de acordo com as fases da unidade didática

Depois de estabelecidos os conteúdos a serem incluídos no percurso de ensino, o professor tem que pensar sobre como apresentá-los. É importante, nesta fase, seguir uma progressividade no trabalho requerido aos alunos, de modo a garantir compreensão, a favorecer a direcionalidade e a seguir o natural processo de aprendizagem dos estudantes (i+1). Mas, é possível criar uma unidade didática baseada na visão de um filme? Antes de tratar esta questão, é crucial introduzir a primeira fase de todo o processo de trabalho, ou seja, a motivação.

3.2.1 Fase introdutória: a motivação

Caon converteu o modelo piramidal da motivação dos estudantes de língua já proposto por Balboni num modelo circular; enquanto no modelo anterior o prazer ficava no topo da pirâmide, enfatizando, desta maneira, o seu papel como causa da motivação, o novo modelo não tem picos e salienta como, sem tirar a primazia do prazer, se pode gerar motivação também a partir da necessidade e do dever e como isso não deve ser subestimado (BALBONI, 2015, 82-85).



Como escreveu Cardona (2001: 14) sobre a motivação: «In sostanza, bisogna avere un motivo per fare qualcosa, decidere di farlo [...] e scegliere come farlo, cercando le strategie per

sostenere l'interesse». Como já foi dito, deixar aos estudantes a escolha do conteúdo para a sua própria aula pode representar uma fonte de motivação. Da mesma forma, alcançada a motivação, é necessário mantê-la elevada durante toda a aula de língua e isso pode desenvolver-se em torno de dois pontos: o primeiro é a criação de expectativa sobre o conteúdo; o segundo é o esclarecimento da importância didática da atividade e do *input*. Citando Caon e Spaliviero (2015: 85), o objetivo é criar uma motivação de tipo intrínseco «che si stabilisce quando il docente riesce a creare una situazione in cui l'interesse e il piacere per l'apprendimento sono provati in modo autonomo da parte dello studente». Caon (2011, 20), citando McCombs e Pope escreve:

«Il lavoro sulla motivazione intrinseca [...] ci ha aiutati a riconoscere la tendenza naturale degli esseri umani a essere intrinsecamente motivati quando si concentrano su obiettivi personali di apprendimento. [...] Gli esseri umani sono naturalmente motivati ad apprendere quando non sono in ansia per un fallimento, quando percepiscono quello che stanno imparando come significativo e importante da un punto di vista personale, e quando hanno un rapporto fondato sulla stima e il sostegno degli insegnanti. [...] Gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul loro processo di apprendimento».

O cinema pode revelar-se um meio intrinsecamente motivador porque é parte da vida quotidiana dos jovens (mas também dos menos jovens), pode oferecer conteúdos motivadores sobretudo para os jovens, e, por fim, pode ser facilmente utilizado com metodologias ativas, lúdicas e cooperativas que permitem trabalhar simultaneamente sobre o aspeto cognitivo, emocional, dando amplo espaço à dimensão relacional.

Portanto, uma primeira atividade poderia ser uma série de perguntas sobre os temas da sequência que criam expectativa nos estudantes – que, desta maneira, acompanham com maior atenção o vídeo para ver se as suas hipóteses podem ser confirmadas – e, especialmente, estimula o cérebro a preparar as informações necessárias para lidar com as sequências. Neste sentido, a leitura do título do filme ou o nome do capítulo da sequência no DVD ajuda a criar hipóteses, assim como a visão do cartaz. Como já foi dito anteriormente,

esta fase, chamada introdutória ou da antecipação, orienta o mecanismo da gramática de antecipação que está na base da compreensão do *input* linguístico e reforça a habilidade do uso da “enciclopédia pessoal”. Além disso, as perguntas podem tratar quer o conteúdo das sequências, quer temas mais gerais, como por exemplo, se sabem quem é o realizador, se viram outros filmes sobre essas questões, e assim por diante. Todas estas atividades são feitas em poucos minutos no interesse dos estudantes, com a máxima tranquilidade e favorecendo a discussão e o prazer da visão.

Adicionalmente, é possível completar o trabalho de motivação com uma ficha de informações sobre o filme, que inclua informações sobre o realizador, os atores, o ano e produção, os principais temas e, acima de tudo, sobre por que o filme é tão importante do ponto de vista cultural e cinematográfico. O professor pode integrar esta apresentação geral com eventuais anedotas pessoais, já que «offrono una contestualizzazione “umana”, mostrano che andando all'estero quanto si sta per fare è utile e viene incontro a bisogni comunicativi reali, tant'è vero che all'insegnante, testimone autentico, sono successe alcune cose che egli racconta» (BALBONI, 2012: 166). Neste sentido, o docente infunde nos estudantes um interesse que não é apenas de preparação para as atividades, mas também um interesse pessoal, que sai do contexto escolar e que os entusiasma a um envolvimento pessoal e à paixão pela cultura do país. Por outro lado, o professor prepara os alunos aos conteúdos do *input* e à sua importância em relação ao programa de ensino; de facto, os estudantes precisam de saber que a atividade é útil e não só divertida. Daí, ao prazer da visão, à expectativa sobre os temas e ao interesse originado pelo meio, junta-se a motivação de uma necessidade. Se a sequência ou a atividade didática é particularmente difícil, o professor pode propô-la aos alunos como um desafio, preparando-os para encará-la através da consciência da sua dificuldade, por um lado, e das suas capacidades, por outro: é difícil, mas é útil e por isso tem que ser feita, porque os estudantes têm as capacidades para realizá-la. Portanto, a empatia do professor consegue criar motivação também do prazer do desafio e do sentido de dever dos alunos, satisfazendo, desta maneira, todos os três elementos da imagem acima.

3.2.2 As três fases da unidade de aprendizagem

No parágrafo introdutório do capítulo 1, falou-se da sequência da teoria da Gestalt de globalidade → análise → síntese e do L.A.D. de Chomsky; compreende-se facilmente que cada

atividade didática, para obter os efeitos desejados, é preferível que se organize seguindo esta sequência e que, por conseguinte, reproduza o processo de elaboração do *input* do cérebro. A unidade de aquisição ou de aprendizagem, “l’unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento” (BALBONI, 2015: 153), organiza-se seguindo as três fases da cadeia da Gestalt, adaptando-se, assim, aos processos neurológicos.

Por isso, à fase da motivação, exposta acima, se seguem as três fases de desenvolvimento da unidade. O professor tem muitas opções de execução: como foi observado, o prazer do jogo e o gosto pelo desafio representam algo que não pode ser subestimado: estes dois elementos, de facto, impedem a ativação do filtro afetivo e criam motivação; além disso, é muito fácil transformar uma atividade neutra num jogo.

Por estas razões, deverão ser tidos em conta a importância do trabalho de grupo e a colaboração entre os estudantes para realizar uma determinada atividade e orientar os alunos a não considerar os outros apenas como companheiros de estudo, mas como colegas. O trabalho em grupo pode resultar útil também para a gestão dos alunos com dificuldades, permitindo que os melhores alunos sejam uma “guia” para eles; citando Balboni (2015: 102):

«più menti che esplorano assieme la lingua e i significati dei testi hanno infatti maggiori possibilità di riuscita (il che sostiene il piacere dell’apprendimento); inoltre, alcuni elementi oscuri per uno studente possono essere chiari per un collega con cui sta collaborando, per cui l’input gli viene reso comprensibile senza che si debba interpellare il docente, magari interrompendo una spiegazione o perdendo la faccia».

Fala-se da chamada “abordagem construtivista”: “la conoscenza non viene trasmessa (dall’insegnante, dal manuale, dai mezzi di comunicazione di massa, ecc.) viene costruita dal gruppo dei soggetti in maniera attiva attraverso l’interazione, la dialettica, l’ermeneutica, l’accomodazione delle nuove informazioni tra quelle già acquisite” (BALBONI, 2006: 65).

Por fim, não se deve subestimar mesmo o prazer da criatividade e das atividades de produção que um trabalho de grupo reforça e apoia. Expõem-se, em seguida, as três fases da unidade:

1. Globalidade

Como mencionado no parágrafo anterior, os alunos deparam-se com o estímulo audiovisual antes do início da atividade: trata-se da fase de antecipação. Quando nos alunos crescem a motivação e o interesse e se ativa a gramática da antecipação, aumentando a capacidade de elaborar hipóteses e a atenção para a verificação das mesmas, pode-se prosseguir com a primeira verdadeira fase da atividade: a fase global, o trabalho real sobre a sequência, aquele que visa à compreensão global do significado. “Nel modello gestaltico si ipotizza che si sia anzitutto una percezione globale dell’evento comunicativo o del testo. Essa coinvolge principalmente l’emisfero destro del cervello” (BALBONI, 2012: 161).

É nesta fase que ocorre o encontro com o filme. Inicialmente, a sequência pode também ser mostrada sem som, de modo a permitir que os alunos façam suposições sobre o conteúdo da história a partir das informações fornecidas pelas imagens em movimento. Além de criar expectativas e motivação, este tipo de visão, se estendida ao trabalho de grupo, pode levar a uma troca de opiniões e à discussão. Perguntas de “verdadeiro/falso”, elementos a reordenar, grelhas a preencher, respostas a completar ou corrigir conduzirão a sucessiva visão completa da sequência (imagens e som), a fim de garantir uma sensação de compreensão global. Outras perguntas de escolha múltipla ou “verdadeiro/falso”, elementos a reordenar, transcodificações, grelhas a preencher, respostas a completar ou a corrigir podem guiar uma segunda ou terceira visão da sequência. Os pontos cruciais do som (elementos gramaticais, textuais, socioculturais), assim como os códigos não-verbais usados, fornecerão muitos elementos de análise sobre os quais centrar a atenção dos alunos através de técnicas heurísticas. Também os elementos paralinguísticos e extralinguísticos da sequência podem ser objeto de análise e reflexão, com o objetivo de promover o diálogo entre as diferentes realidades socioculturais. Citando Balboni (2012: 162):

«Questa prima fase di un’unità di apprendimento è dedicata all’approccio globale al testo: si tratta di ascoltare (o leggere, o vedere, a seconda del genere) il testo più volte, ciascuna delle quali con specifiche attività da compiere prima, durante e dopo l’ascolto, in modo che l’allievo penetri il testo muovendo dalla globalità (in cui gioca un ruolo primario l’emisfero destro del cervello) per

avviarsi a una comprensione via via più dettagliata (che si fonda sempre più sull'emisfero sinistro)».

2. Análise

Tendo compreendido o significado geral, pode-se prosseguir com a análise da sequência. Nesta fase são apresentados os conteúdos linguísticos, extralinguísticos e culturais pelos quais foi escolhido o filme. Os estudantes trabalham sobre estes elementos por meio de atividades, tais como “verdadeiro/falso”, frases que devem ser corrigidas ou completadas e os *cloze*, ou seja diálogos ou frases mutilados que devem ser concluídas ou completadas com as palavras que faltam (DIADORI, MICHELI, 2010: 240).

O professor tem que orientar os alunos para uma análise linguística, extralinguística e uma comparação intercultural; por exemplo, pode-se pedir aos alunos que procurem e discutam sobre o significado de uma palavra ou de uma expressão naquele contexto, significado de determinadas fórmulas ou o desvio do padrão, o significado de um gesto, o significado pragmático do comportamento de uma personagem. Também esta atividade pode ser feita em grupos e oralmente, permitindo uma análise coletiva.

“L’analisi [...] non è compiuta dall’insegnante ma è guidata da lui con domande il cui scopo non è verificare la comprensione ma per stimolare la riflessione; le risposte vanno discusse con la classe per far emergere le diverse interpretazioni, confrontarle, discuterle, integrarle. Anche per far emergere gli errori, se ci sono, e discutere il percorso che ha condotto all’interpretazione sbagliata” (CAON, 2006: 22).

3. Síntese e reflexão

É o momento em que os estudantes usam o que eles encontraram na sequência através das atividades que constituem a fase da síntese. Trata-se de atividades de produção, por outras palavras com algo que deriva da sequência e dos seus conteúdos, mas também cria algo novo usando o que foi visto, através de atividades como a criação de *role play* ou de *role making*, a descrição de personagens e ambientações, formulação de hipóteses sobre o início e o fim das vicissitudes, a reflexão sobre as técnicas pragmáticas, o uso de provérbios ou expressões particulares.

Além disso, o professor pode dar aos alunos a transcrição dos diálogos da sequência e pedir uma série de trabalhos diferentes de acordo com o nível de competência, tais como mudar as palavras ou as expressões para finalidades comunicativas contrárias àquelas dos personagens; criar um final alternativo; traduzir determinadas expressões ou provérbios em sua própria língua ou criar legendas que sucessivamente podem verificar com as originais (DIADORI, MICHELI, 2010: 240).

O número de possíveis exercícios é potencialmente infinito, mas é preciso levar em conta alguns pontos que são essenciais para conseguir um trabalho com êxito positivo:

- não perder de vista os conteúdos da sequência, portanto realizar atividades de síntese e de produção que não impliquem um trabalho sobre o filme, mas que tenham os conteúdos analisados antes como base essencial;
- fazer uma mediação entre os conteúdo linguísticos, extralinguísticos e interculturais, que como já foi dito, constroem juntos a competência comunicativa de um falante;
- apreciar a criatividade, o que não significa somente premiar os trabalhos mais criativos, mas também dar liberdade ao estudantes de produzir, em língua estrangeira, tudo o que têm na cabeça, desde que se baseiem nos conteúdos propostos para a análise.

«La riflessione sui fenomeni linguistici e socioculturali incontrati e sulle strategie discorsive osservate costituirà il punto cruciale dello svolgimento dell'unità di lavoro finalizzata allo sviluppo di quella consapevolezza non solo linguistica che permette all'apprendente di orientare la propria interlingua» (DIADORI, MICHELI, 2010: 241).

Além das três fases descritas acima, quando se trabalha com a compreensão audiovisual, o princípio básico é que a compreensão deve ser conduzida com sequências de filmes, quer porque não há tempo, num curso, para trabalhar um filme inteiro (que os alunos podem concluir por conta própria), quer porque a compreensão de filmes é difícil, por isso trabalhar em sequências individuais reduz a carga linguística. Em conclusão, e para resumir, o percurso didático pode ser feito da seguinte maneira:

- a. uma primeira escuta da cena do filme, voltado para a compreensão global, a compartilhar, em seguida, com os outros alunos da turma;
- b. uma outra escuta para verificar as hipóteses surgidas e melhorar o nível de compreensão;
- c. uma terceira fase de compreensão sustentada/verificada por meio das legendas na língua original;
- d. uma escuta conclusiva dobrada.

Para cada sequência, vai ser realizada uma série de atividades didáticas. A quantidade e o tipo de atividades depende do tempo disponível e das características do vídeo e do áudio. As atividades permitirão trabalhar sobre:

- as quatro macro-habilidades (produção escrita, produção oral, compreensão oral e compreensão escrita);
- as três competências (linguística, extralinguística, intercultural).

SECONDA PARTE

RISORSE OPERATIVE

Nelle seguenti pagine si presentano quattro esempi di didattizzazione di contenuti cinematografici realizzate seguendo le linee teoriche definite nei capitoli precedenti. In particolare si è lavorato su sequenze tratte da tre film italiani e da uno americano. Le sequenze sono state estratte da:

- *Benvenuti al Nord*, un film del 2012, con attività per studenti di livello B1 finalizzate all'apprendimento di aspetti culturali ed extralinguistici, che possono variare anche all'interno dello stesso Paese;
- *Perfetti sconosciuti*, un film del 2016, con attività per studenti di livello B1 finalizzate, in particolare, all'apprendimento di un modello culturale italiano;
- *Happy Family*, un film del 2010, con attività per studenti di livello B2 finalizzate anch'esse al riconoscimento e apprendimento di un particolare aspetto culturale italiano;
- *Eat Pray Love*, un film americano del 2006, con attività per studenti di livello B2 finalizzate alla riflessione sugli stereotipi e al riconoscimento e all'apprendimento dei linguaggi non verbali.

Queste attività dimostrano come si possa portare nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana una vasta quantità di risorse differenti, con la possibilità di adattare ai diversi livelli degli studenti e a determinati scopi didattici.

È fondamentale proporre queste risorse operative tenendo in considerazione alcuni elementi già considerati essenziali e che verranno ribaditi, come:

- l'autonomia del discente nell'approfondire e nel creare le proprie conoscenze insieme alla centralità delle sue esigenze e dei suoi gusti;
- il piacere e la motivazione che sorgono a partire dalla visione delle sequenze filmiche e dalle attività ad esse legate, realizzate come sfide o giochi da svolgere in gruppo;
- il bisogno di sviluppare competenze non solo linguistiche, ma anche extralinguistiche e interculturali, con il fine di creare una forte competenza comunicativa;

BENVENUTI AL NORD

Livello	B1
Grammatica	Articoli determinativi ed indeterminativi al singolare e plurale, avverbi temporali
Lessico	Termini legati al bar, bevande e cibo
Temi culturali ed interculturali	Cultura italiana del bar e del caffè, prossemica

PRIMA DELLA VISIONE

Attività 1:

Il titolo del film che andremo ad analizzare è “Benvenuti al Nord”. Di cosa parla, secondo te, questa storia? Quali sono le prime tre cose che ti vengono in mente se pensi al Nord Italia? Scrivile qui sotto e confronta la risposta con i tuoi compagni.

- 1)
- 2)
- 3)

Attività 2:

I due protagonisti della storia sono Alberto e Mattia.

Alberto è direttore delle poste di un piccolo centro della Brianza, mentre Mattia è postino di un piccolo paese che si chiama Castellabate.

a) Dopo aver letto queste informazioni, osserva le immagini qui sotto. Sei in grado di dire quale dei due protagonisti è Alberto e quale Mattia? Da che cosa lo capisci?



b) Secondo te, chi tra loro due viene dal Nord Italia e chi dal Sud Italia? Confrontati con i tuoi compagni e tra poco scoprirai se hai indovinato

DURANTE LA VISIONE

Attività 3:

a) Guarda la sequenza senza audio e prova a rispondere a queste domande:

1. Dove avviene la scena?
 - a. in un ristorante
 - b. in un bar
 - c. in un ufficio pubblico
2. Come ti sembra lo stato d'animo di Mattia?
 - a. felice e rilassato
 - b. turbato e incredulo
 - c. arrabbiato e nervoso
3. Come mai Mattia, ad un certo punto, stringe la mano a tre persone?
 - a. per salutare
 - b. perché ha appena concluso un affare
 - c. per presentarsi
4. Che tipo di relazione c'è tra Alberto e Mattia?
 - a. colleghi
 - b. amici
 - c. parenti

b) Guarda ora il video con l'audio e scopri se le tue risposte sono corrette

Attività 4:

a) Quali tra queste parole sono menzionate nella scena? Sottolineale.

decaffeinato – doppio – corretto – espresso – orzo- macchiato –
marocchino- corto – lungo – americano – schiumato – mocaccino – ginseng –
ristretto – shakerato

Attività 5:

Questa è parte del dialogo che avviene nella scena appena vista. Mancano alcuni articoli determinativi e indeterminativi: ascolta e scrivi!

Mattia: ___ caffè per favore!

Barista: come lo vuole?

Mattia: come lo posso volere ___ caffè?

Barista: Mocaccino, marocchino, mocaciocck, macchiato caldo, macchiato freddo, americano con l'acqua calda a parte, doppio...

Alberto: nocciolino, valdostano, shakerato, con ginseng, corretto grappa. Io ti consiglio il kafka, la sua specialità... un po' più di ___ caffè macchiato, un po' meno di ___ cappuccino.

Mattia: ___ bicchiere d'acqua.

Barista: gas, nat, fuori frigo?

Mattia: normale, solo con ___ acqua.

Alberto: ma che acqua! Qui a Milano abbiamo ___ cultura del caffè, no?

Mattia: acciu vist

Dodi: Direttore?

Alberto: Ah quella è ___ Dodi, vieni che la conosci

Mattia: Mattia, piacere ___ Dodi!

Alberto: non ___ Dodi; è Dodi

Mattia: Tu hai detto che si chiamava ___ Dodi

Dodi: No, io mi chiamo Dodi, però si dice ___ Dodi

Sandrino: Piacere, io sono Sandrino e lui è ___ Comisoni

Mattia: e perché lui è ___ Comisoni e tu solo Sandrino?

Alberto: allora, se parli in prima persona ___ articolo non ci va, altrimenti va. Io sono Alberto, per te sono ___ Alberto. Se parli con lei di me dici: "Sai che ___ Alberto?". Se invece parli con me dici: "Uè Alberto!"

Mattia : Piacere ___ Comisoni!

Sandrino: si dice Comisoni senza _____.

Mattia: piacere ___ Comisoni senza _____.

Comisoni: piacere mio. Ragazzi questa sera ricordatevi _____ clèr.

Mattia: ___ clèr sarebbe ___ ragazza bruna allo sportello 5?

Attività 6:

Questa è parte del dialogo che avviene nella scena appena vista. Mancano alcuni avverbi temporali: ascolta e scrivi!

Alberto: scusa per _____ ma mi partiva il progetto pilota, poi c'era anche il capo davanti a me. E scusa anche per _____.

Mattia: Va beh, se ti vuoi scusare pure per _____ e _____.

Alberto: Ma non scherzare! Stavo litigando con Silvia... comunque risolto! Ho fatto pace! Anzi scusa anche per _____.

Mattia: Perché?

Alberto: Beh le grida ti avranno svegliato immagino.

Mattia: Non ho sentito niente Alberto! Pensa che sono stato sveglio tutta la notte perché...

Alberto: Ti piace? È tua!

Mattia: Albe', ma dove sta il buco per la benzina?

Alberto: è elettrica!

Mattia: Ah.. elettrica..

Alberto: Da _____ mi fai le consegne. Ti tengo fuori dall'inferno. Queste sono le chiavi; ci sono anche le chiavi di casa. Non ho fatto tempo a dartele _____.

Attività 7:

Vero o falso?

- | | | |
|--|---|---|
| 1. La Dodi è la sorella di Alberto | V | F |
| 2. Alla fine Mattia ordina un cappuccino | V | F |
| 3. Alberto regala a Mattia, per il suo compleanno, una
moto elettrica | V | F |
| 4. Il kafka è un tipo di caffè | V | F |
| 5. Alberto è un direttore | V | F |

DOPO LA VISIONE

Attività 8:

Questa è una conversazione al bar tra un barista e un cliente. Prova a riordinare le battute del cliente.

- Buongiorno!
- _____
- Prego.
- _____, per favore!
- Macchiato caldo o freddo?
- _____
- Come vuole il cornetto?
- _____
- Ecco il suo caffè con il cornetto.
Vuole anche un bicchiere d'acqua?
- _____
- Ecco a lei.
- _____
- 2 euro e dieci.
- _____
- Grazie! Ecco lo scontrino
- _____

1. Un caffè macchiato e un cornetto
2. Alla crema, grazie!
3. Arrivederci
4. Buongiorno a lei!
5. Caldo, grazie
6. Ecco a lei
7. Quant'è?
8. Sì, grazie!

Attività 9:

Guarda l'immagine e abbinare le ordinazioni da 1 a 6 alle parole date nel riquadro in basso a destra. Poi leggi il dialogo.



Cameriere: Buongiorno! Che cosa prendete?

Davide: Io prendo un caffè e voi?

Chiara: Io vorrei un cappuccino e un cornetto.

Valeria: Per me, invece, un'acqua minerale.

Claudio: E io un gelato.

Cameriere: e per Lei, Signora?

Alessia: Una spremuta d'arancia, grazie.

- un caffè
- un cappuccino
- un cornetto
- un'acqua minerale
- un gelato
- una spremuta d'arancia

Attività 10:

Ricontrolla ora l'esercizio 5! Non noti niente di strano? Proviamo a fare un passo indietro:

La regola dice che gli articoli determinativi si usano in riferimento a una categoria generale di persone, animali, oggetti o concetti.

Quale categoria non è menzionata nella regola, ma con cui sono stati usati nella sequenza?

Come spieghi questo fenomeno?

- 1) È un errore che denota il basso livello di istruzione dei protagonisti
- 2) I protagonisti stanno prendendo in giro Mattia dicendo che l'articolo va davanti al nome
- 3) È un tratto esclusivamente regionale

Leggete ora la spiegazione e scoprite se le vostre ipotesi erano corrette.

L'uso dell'articolo davanti ai nomi propri e ai cognomi è "una questione che ritorna frequentemente, sentita in particolare dai parlanti di quelle regioni italiane in cui è normale anteporre l'articolo al nome proprio, e difficile da circoscrivere all'interno di una norma sicura e univoca. Per coloro che desiderano un punto di riferimento fisso possiamo affermare che, secondo la norma dell'italiano standard, l'articolo prima del prenome non va usato. La sicurezza di una regola apparentemente tanto semplice e lineare, viene immediatamente scalfita dagli effettivi usi dell'italiano parlato contemporaneo nonché da illustri esempi della nostra letteratura passata e presente" (Accademia della Crusca). Nella lingua parlata dunque "è frequente l'uso dell'articolo determinativo davanti ai nomi propri. Quest'uso è comune anche con i nomi maschili solo nell'Italia settentrionale, mentre con i nomi femminili è più diffuso, ma in entrambi i casi è da evitare in contesti formali e nello scritto" (Enciclopedia Treccani).

Abbiamo imparato che nel Nord Italia, soprattutto in Lombardia, usare l'articolo determinativo davanti ai nomi propri non è considerato un errore, a meno che non si tratti di situazioni formali o dello scritto. Si tratta di una caratteristica regionale ed è per questo che Mattia, originario del Sud Italia, fatica a comprenderla.

Adesso rispondi e motiva le tue risposte:

- 1) se stai parlando con un amico milanese di tuo cugino Riccardo, puoi dire "il Ricky?"

- 2) se stai scrivendo un'e-mail al tuo capo e devi nominare la tua collega Gloria, puoi scrivere "la Gloria"?

Attività 11:

Conosci le differenze? Come si preparano i diversi tipi di caffè? Fai l'abbinamento!



- Caffè
- Caffè corretto
- Latte macchiato
- Caffè macchiato freddo
- Caffè lungo
- Cappuccino
- Caffè ristretto
- Caffè macchiato caldo

In Italia, il caffè rappresenta una vera e propria cultura. Con la parola **caffè** gli italiani intendono sempre un **espresso**.

Attività 12:

a. Conosci la cultura italiana del bar? Segna con una X la giusta affermazione.

- 1) Consumazione:
 - a. al banco o al tavolo
 - b. solo al banco
- 2) Al bar si possono prendere:
 - a. solo bevande calde
 - b. anche bevande alcoliche
- 3) Le ordinazioni al banco sono:
 - a. più care che al tavolo
 - b. meno care che al tavolo
- 4) Il pagamento delle consumazioni al banco avviene:
 - a. prima alla cassa
 - b. dopo al banco
- 5) Fumare è:
 - a. vietato
 - b. permesso
- 6) Al bar si mangia:
 - a. solo la mattina
 - b. a qualsiasi ora
- 7) Un aperitivo è:
 - a. solo una bevanda
 - b. anche un momento di incontro per bere e mangiare qualcosa

Nel tuo paese d'origine si beve molto caffè? Quali tipi di caffè esistono tra quelli appena visti?

Attività 13:

a) Nella parte finale della sequenza hai visto questa scena. Perché Mattia abbraccia Alberto?



- a. Perché vuole iniziare una relazione con lui
- b. Per ringraziarlo
- c. Per salutarlo e congedarsi

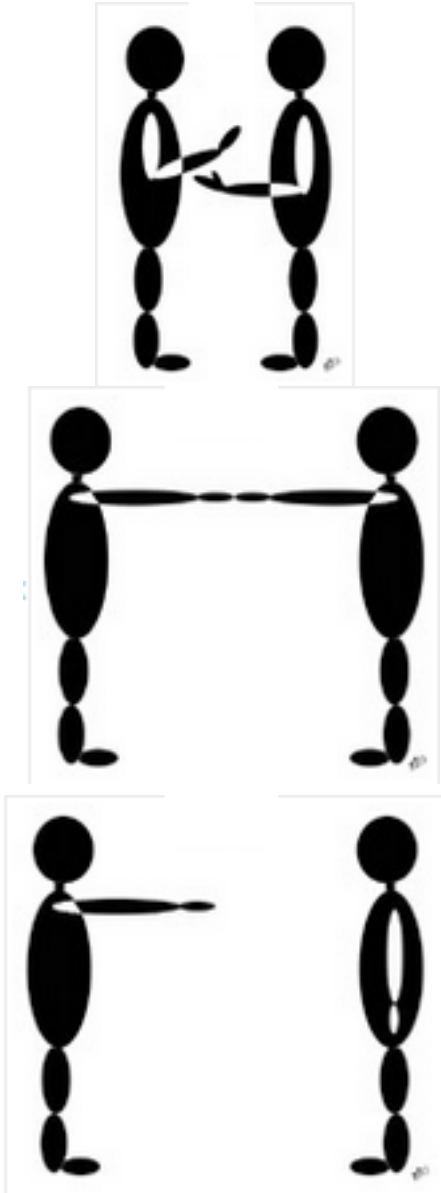
b) Alberto, però, inizialmente non sembra molto convinto di ricevere quell'abbraccio. Come spieghi questa cosa?

c) Con i vostri compagni provate a completare il seguente schema sulle differenze tra nord e sud osservate in questa sequenza. Se ne conoscete altre (tradizioni culinarie, usanze, ecc.) inseritele e confrontatele poi con il vostro paese d'origine.

Nord Italia	Sud Italia	Paese d'origine

Attività 14:

Come avrai già capito dall'esercizio precedente la distanza tra interlocutori varia da cultura a cultura e si può misurare con la distanza del braccio teso. Prova ad associare alle varie culture le rispettive distanze interpersonali.



1. Culture della costa europea del Mediterraneo
2. Culture del Mediterraneo arabo
3. Europa del Nord
4. Nord America
5. Giappone
6. Nord Italia
7. Sud Italia
8. Tuo paese d'origine

Attività 15:

Guarda le due immagini qui sotto e rispondi alle domande



- 1) Qual è il primo pensiero che ti viene in mente guardando questa foto?
 - a. è un comportamento assolutamente normale
 - b. sono due ragazzi omosessuali
 - c. è un comportamento dettato da valori culturali
- 2) Nel tuo paese d'origine è normale vedere una scena come questa?

- 3) In che paese pensi siano state scattate le due foto?

Leggi ora qui se hai dato le risposte corrette:

“Molti mediterranei si prendono a braccetto anche tra maschi e nei Paesi Arabi si prendono anche per mano, cosa esclusa nel Nord Italia e nel resto d'Europa, dove l'eccesso di contatto, la mano sulla spalla, ecc. vengono visti come plateale esibizione di omosessualità o come atteggiamento da ubriaco [...]. Anche nelle zone rurali del Medio e dell'Estremo Oriente è diffusa l'abitudine di prendersi per mano tra persone dello stesso sesso” (BALBONI, 2007:70)

PERFETTI SCOSCIUTI

Livello:	B1
Grammatica:	aggettivi, uso dei verbi all'indicativo, infinito presente
Lessico:	termini relativi a cibo e bevande
Temi culturali ed interculturali	Prosemeica (bacio), invito a cena in Italia, dolci tipici della tradizione italiana

PRIMA DELLA VISIONE

Attività 1:

Il titolo del film che andremo ad analizzare è "Perfetti sconosciuti". Il film inizia con due dei protagonisti, Eva e Rocco, che invitano a cena a casa loro gli amici di sempre: Cosimo e Bianca, Lele e Carlotta, e Peppe. Ma allora, secondo te, come mai il titolo del film è "Perfetti sconosciuti" se sono tutti amici di vecchia data? Prova a fare qualche ipotesi e confronta la tua risposta con quella dei compagni.

Attività 2:

Scrivi sotto ad ogni foto il nome corrispondente. E per ogni immagini segna se, secondo te, in Italia viene consumata a *colazione, pranzo, merenda, aperitivo o cena*.

Verdure grigliate – pesce alla griglia – carne ai ferri – zuppa – pane e nutella –
tiramisù – pizza – tortellini in brodo – spaghetti al pomodoro – uova
strapazzate – olive – salatini - merendine



- Colazione
- Pranzo
- Merenda
- Aperitivo
- Cena

.....



- Colazione
- Pranzo
- Merenda
- Aperitivo
- Cena

.....



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-



- Colazione
 - Pranzo
 - Merenda
 - Aperitivo
 - Cena
-

DURANTE LA VISIONE

Attività 3:

Guarda la scena del film e rispondi a queste domande

1. Quanti personaggi ci sono nel film?
 - a. 2
 - b. 7
 - c. 6
2. Quanto costa la bottiglia di Vino che portano Bianca e Cosimo?
 - a. 25 euro
 - b. 10 euro e venticinque
 - c. 5 euro
3. Come si chiama il dolce che Lele e Carlotta portano a cena?
 - a. Zuppa inglese
 - b. Tiramisù
 - c. Tiramigiù

4. Chi è Lucilla?
 - a. la ex moglie di Peppe
 - b. la nuova fidanzata di Peppe
 - c. la sorella di Peppe
5. Quanti anni ha Lucilla?
 - a. è più giovane di Peppe
 - b. è più grande di Peppe
 - c. ha la stessa età di Peppe

Attività 4:

Scrivi sotto ad ogni personaggio il nome corrispondente, in base a quello che stai guardando. Aiutati con i nomi nel riquadro in basso, ma fai attenzione poiché ce ne sono in più!



Below the character images, there are seven empty light blue rectangular boxes for writing names. The boxes are arranged in two rows: the first row has four boxes and the second row has three boxes. Blue arrows connect each character to its respective box.

- | | | | |
|-------|---------|----------|----------|
| EVA | BIANCA | LELE | CARLOTTA |
| SOFIA | LUCILLA | ROCCO | COSIMO |
| PEPPE | ROSA | EMANUELA | |

Attività 5:

Queste sono alcune battute della scena che stai guardando. Ascolta attentamente e cancella la parola o l'espressione sbagliata

- Perché *togli via/tiri via* il prezzo? 25 euro.. ma mettilo proprio sul *tappo/ drappo*
- Ho *portato/preparato* il tiramisù... Sofia?
È in camera *tua/sua*
- Io dico una vecchia *identica/autentica*, cioè messa in piega, borsetta...come ci poniamo?
- Peppe, t'ha già *scaricato/lasciato*, eh?
- Menomale che avevamo detto niente *battutacce/figuracce* su Lucilla.

Attività 6:

Questa è parte del testo della scena che stai guardando. Mancano alcuni verbi all'infinito e altri all'indicativo: ascolta e scrivilo! Poi sottolinea con un colore quelli all'infinito e con un colore diverso quelli all'indicativo.

Bianca: È biodinamico. _____ bene?

Cosimo: 25 euro. _____ andare bene per forza!

Bianca: Se no ti _____ un attimo e ne _____ un'altra!

Cosimo: Bianca, è una cena, non è una degustazione.

Bianca: Sì, lo so. Però Eva è critica; non mi va di starla a _____.

Cosimo: _____ così : _____ che il biodinamico l' _____ io.

Così _____ me.

Bianca: ok.

Cosimo: che _____?

Bianca: _____ via il prezzo.

Cosimo: Perché _____ via il prezzo? 25 euro, ma mettilo proprio sul tappo.

Rocco: _____ io! Eccolo qua!

Lele: come va? Peppe _____?

Rocco: ancora no..

Carlotta: Ciao! _____ il tiramisù... no, non _____ che stanno salendo
Cosimo e Bianca.

Rocco: Va bene. Ricotta o mascarpone?

Carlotta: Mascarpone!

Eva: Ciao!!

Carlotta: _____ se _____ il coraggio di _____ che è più buono
il tuo!

Eva: _____!! Ciao..

Carlotta: _____ il tiramisù... Sofia?

Eva: è in camera sua

Carlotta: _____ a salutarla

Eva: no, no, lascia _____.

(...)

Lele: Glieli _____ ridare? Piano piano? In comode rate. Mi _____ come vi
_____ questa piuttosto?

Carlotta: Questa si chiama Lucilla, non _____.

Bianca: Allora, per _____ con Peppe _____ sicuramente molto
carina!

Cosimo: Amore, per _____ con Peppe proprio carina carina non _____
_____.

Carlotta: Guarda che a una donna un uomo come Peppe _____ eh.

(...)

Lele: io _____ una vecchia autentica, cioè messa in piega, borsetta. Come ci
_____?

Rocco: sia come sia ragazzi, comunque meglio di Emanuela!

Cosima: no! Emanuela non la _____ nominare nemmeno per scherzo!

Bianca: _____ sapere chi è Emanuela!

Cosimo: No!

Eva: la ex moglie di Peppe

Carlotta: di certo non si _____ che fosse carina

(...)

Attività 7:

Davide prende appunti mentre guarda la scena del film. Controlla se sono giusti o sbagliati e correggi eventualmente le frasi sbagliate.

APPUNTI DI DAVIDE	Scrivi se è giusto (G) o sbagliato (S)	Riscrivi gli appunti se sono sbagliati
1. Eva è la moglie di Cosimo		
2. La figlia di Carlotta e Lele si chiama Rosa		
3. Peppe arriva da solo perché è stato lasciato		
4. Peppe porta una bottiglia di vino che costa 25 euro.		
5. Il tiramisù è stato fatto con il mascarpone		

DOPO LA VISIONE**Attività 8:**

Nella seconda parte della scena, vengono menzionati vari aggettivi. Nella tabella segna con una crocetta gli aggettivi, a seconda che si riferiscano a Peppe o Lucilla.

	PEPPE	LUCILLA
RASSICURANTE		
CARINO/A		
TENERO/A		
ALTO/A		
MERAVIGLIOSO/A		
BASSO/A		

Attività 9:

Gli aggettivi dell'esercizio precedente, secondo te, descrivono aspetti positivi o negativi di una persona? _____

Scrivi ora i contrari di questi aggettivi cercandoli eventualmente sul vocabolario.

1. Rassicurante _____
2. Carino/a _____
3. Tenero/a _____
4. Alto/a _____
5. Meraviglioso/a _____
6. Basso/a _____

Attività 10:

Adesso, prova ad usare gli stessi aggettivi e i loro contrari per completare le seguenti frasi:

1. Nella mattinata la neve cadrà a _____ quota (fino 600m) sulle Alpi Occidentali e sul basso Piemonte.
2. Il medico dice che il quadro clinico del nostro amico è _____.
3. Mio figlio parla spesso di una ragazza molto _____ che ha conosciuto in treno.
4. Che _____ mio marito! Rincasa sempre portandomi un fiore.
5. L' _____ pressione è solitamente associata a bel tempo.
6. La progressione del tasso di preoccupazione è _____.

Attività 11:

Nella tabella che segue, scrivi in quale tempo e persona sono declinati i verbi all'indicativo che hai inserito nell'esercizio 6.

Il verbo nel film...	In quale tempo e persona è?
Andrà	Futuro semplice, 3 persona singolare
Deve	
Fermi	
Prendiamo	
Facciamo	

Diciamo	
Ho preso	
Criticano	
Fai	
Tolgo	
Tiri	
Vado	
È arrivato	
Ho fatto	
Voglio	
Hai	
Ho portato	
Vogliamo	
Dite	
Immaginate	
Cominciamo	
Può	
Dico	

Attività 12:

Nella parte iniziale del video, gli amici arrivano a cena dai loro amici e si salutano. Hai notato qualcosa di strano? Se sì, cosa? _____

Ora guarda queste immagini e rispondi alle domande:



1. Come mai questi amici si scambiano dei baci sulla guancia?
 - a. per scambiarsi gli auguri, visto che portano anche dei regali
 - b. per salutarsi
 - c. per ringraziare
2. Chi si bacia tra loro?
 - a. solo donne con donne e donne con uomini
 - b. solo donne con donne e uomini con uomini
 - c. solo donne con donne
3. Quanti baci vengono dati?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3

Ecco la spiegazione:

In Italia, quando si incontrano amici ci si scambiano due baci porgendosi a vicenda entrambe le guance.

In Italia, il bacio è diffuso come forma di saluto soprattutto tra parenti e amici, in particolare tra coloro che non si vedono molto frequentemente. Generalmente ci si scambiano due baci, prima sulla destra poi sulla sinistra. Il bacio singolo è invece più informale e viene usato quando ci si vede quotidianamente, soprattutto tra membri della stessa famiglia. Il bacio viene usato tra donne o tra uomini e donne, mentre tra uomini la forma di saluto più comune è la stretta di mano. Nel meridione, il bacio è molto diffuso anche come forma di saluto tra amici e come forma di presentazione tra persone che si incontrano per la prima volta e viene scambiato anche tra uomini. Negli ultimi tempi, si assiste al diffondersi del bacio come forma di saluto tra i giovani, soprattutto tra ragazze, ma anche tra ragazzi.

Attività 13:

Rispondi a voce alle seguenti domande e confrontati con i tuoi amici.

- 1) Nel tuo paese d'origine esiste questa usanza?
- 2) Come ci si saluta fra amici quando ci si incontra?
- 3) Conosci altri paesi in cui esiste l'usanza del bacio?

Attività 14:

a) Se vieni invitato a cena nel tuo paese, che cosa porti? Segnalo con una X (puoi anche non indicare nessuno tra questi oggetti)





b) Quali sono, invece, nel tuo paese le cose che non si devono assolutamente portare?
Scrivilo qui sotto e discutine con i tuoi compagni.

Attività 15:

a) Nella scena appena vista, tutti gli ospiti a cena da Eva e Rocco hanno portato qualcosa.

Ricordi? Completa

- Bianca e Cosimo hanno portato _____
- Lele e Carlotta hanno portato _____
- Peppe ha portato _____

b) Leggi ora questo brano per comprendere meglio i rituali italiani legati all'invito a cena.

“La sera, a Roma, nelle case, si organizzano delle cene. Quelli che vanno alle cene portano una bottiglia di vino. È un patto tacito al quale nessuno si sottrae - eppure i padroni di casa comprano lo stesso il vino da bere a tavola, sia perché non si sa quale vino porteranno gli ospiti, sia perché non ci si può apertamente basare sul vino regalato dagli altri, sia perché c'è sempre qualcuno che con un colpo di testa, una trasgressione, decide di portare il gelato o una torta (anche i gelati o le torte bisogna già averle, nonostante ci sia la possibilità che qualcuno li porti). Quando gli ospiti entrano dalla porta, uno di loro ha in mano una bottiglia di vino e di solito hanno litigato per le scale su chi dovesse portarla (nessuno dei due voleva farlo); hanno litigato perché il momento del passaggio della bottiglia di vino dalle proprie mani alle mani della (o del) padrone di casa è un momento imbarazzante, appunto perché la consuetudine è tacita; allora bisogna far finta che sia la prima volta in assoluto che si decide di regalare una bottiglia di vino e bisogna far finta che sia la prima volta in assoluto che si riceve - quindi bisogna dire ho pensato di portarti questa; e bisogna rispondere con un grazie sorpreso, che significa sia non dovevi sia non me l'aspettavo proprio. Per dimostrarti che non me l'aspettavo, ho già aperto del vino anch'io. Quindi la questione successiva è: beviamo quello nostro o apriamo quello che ci hanno portato? E se apriamo quello che ci hanno portato, quale apriamo? La bottiglia di Giorgio, di Emanuele o di Federica? Alla fine, quindi, quando gli ospiti vanno via e nelle auto che tornano a casa dopo le cene, i silenzi semiaddormentati sono rotti soltanto dai “però sono simpatici” (se sono simpatici), “la prossima volta li invitiamo a casa”, (una pausa) e poi “No?” “Sì, sì, ma sei stanca?” “Un po'” “Vabbe' siamo quasi arrivati” - quando gli ospiti vanno via e i padroni di casa mettono piatti e bicchieri nella lavastoviglie e dicono però sono simpatici (se sono simpatici), rimangono due o tre bottiglie di vino che sono state regalate e che non sono state aperte. E se pure i padroni di casa sono onesti e semplici e buoni bevitori di vino, nella loro mente non può non comparire un pensiero diabolico che loro

scacciano ma che se pure scacciano ormai è arrivato, che dice: questa - riferito soprattutto alla bottiglia che non capiscono cos'è - la portiamo a qualcuno, quando ci invitano a cena.”¹

Attività 16:

Rispondi alle seguenti domande sul brano appena letto:

- 1) Che cosa significa patto tacito?
 - a. un patto che è stato fatto in silenzio
 - b. un patto pacifico
 - c. un patto fatto in forma implicita
- 2) I padroni di casa cosa prendono in vista della cena con gli amici?
 - a. del vino
 - b. gelato e torta
 - c. nessuno dei due, poiché li portano gli ospiti
- 3) Dal testo, quale risulta essere il dono più frequente?
 - a. vino
 - b. torta
 - c. fiori
- 4) Cosa fanno i padroni di casa con le bottiglie che non sono state aperte?
 - a. le useranno alla cena successiva
 - b. le bevono il giorno seguente
 - c. la portano a qualcun altro quando sono ospiti a cena

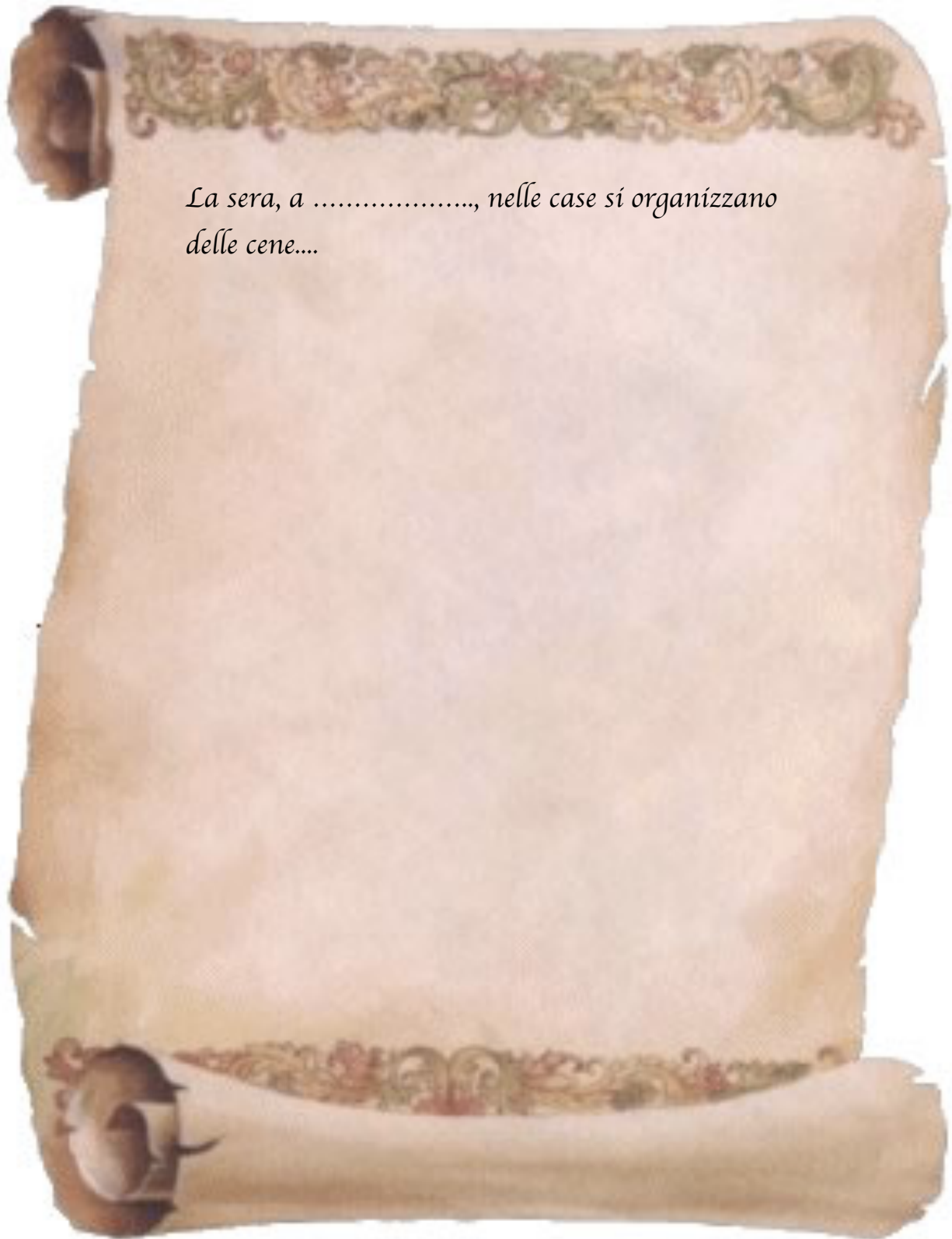
Attività 17:

Dopo aver visto la scena di questo film e letto questo brano, cosa pensi sia opportuno portare in Italia se invitati a cena?

¹ PICCOLO (2010: 31)

Attività 18:

Riprendi il brano appena letto e riscrivi il testo partendo da una situazione simile a quella descritta vissuta nel tuo Paese.



*La sera, a, nelle case si organizzano
delle cene...*

Attività 19:

a. Guarda l'immagine e rispondi alle domande



- 1) Conosci il dolce rappresentato nell'immagine? Se vuoi un aiuto, è stato nominato all'interno della scena appena vista.
- 2) Ti ricorda qualche dolce tipico del tuo paese di provenienza?
- 3) Conosci qualche altro dolce italiano?

b. Eccone qui alcuni. Prova ad abbinare l'immagine con la descrizione corrispondente:



- 1) Il **pandoro** è un tipico dolce veronese, che viene consumato soprattutto durante le festività natalizie. Insieme al panettone è uno dei dolci natalizi più tipici in Italia. La pasta è soffice e di colore dorato, per la presenza delle uova, e profuma di vaniglia. La forma è a tronco, con rilievi a forma di stella, di solito a otto punte.
- 2) La **cassata siciliana** è una torta tradizionale siciliana a base di ricotta zuccherata (tradizionalmente di pecora), pan di spagna, pasta reale e frutta candita.
- 3) Il **babà** o babbà è un dolce da forno a pasta lievitata con lievito di birra, tipico della pasticceria napoletana. Il suo diametro può variare da 5–7 cm fino a 35–40 cm. Lo si trova anche diviso in due e ripieno con del cioccolato o panna.
- 4) I **cannoli siciliani** sono una delle specialità più conosciute di tutta la pasticceria siciliana. È composto da una cialda fritta a forma di tubo di lunghezza variabile (di solito 15-20 centimetri) riempito con un ripieno a base di ricotta di pecora.
- 5) Il **panettone** è un tipico dolce milanese, associato alle tradizioni gastronomiche del Natale e ampiamente diffuso in tutta Italia. Tipicamente ha una base cilindrica che termina in una forma a cupola, è ottenuto da un impasto lievitato a base di acqua, farina, burro, uova (tuorlo), al quale si aggiungono frutta candita, scorzette di arancio e cedro in parti uguali, e uvetta.
- 6) La **torta della nonna** è un dolce che nel corso degli anni è diventato parte integrante della cucina tipica fiorentina. È una torta di pasta frolla ripiena di crema pasticcera e ricoperto di pinoli e zucchero a velo.
- 7) La **pastiera napoletana** è un dolce napoletano tipico del periodo pasquale, uno dei capisaldi della cucina napoletana. La pastiera è una torta di pasta frolla farcita con un impasto a base di ricotta, frutta candita, zucchero, uova e grano bollito nel latte. La pasta è croccante mentre il ripieno è morbido. Il colore è giallo oro molto intenso.

HAPPY FAMILY

Livello:	B2
Grammatica:	Pronomi diretti, tempo futuro dell'indicativo per esprimere dubbio, invitare, esprimere un desiderio, fare una richiesta
Temi culturali ed interculturali:	Dimensione cronemica riferita al silenzio

PRIMA DELLA VISIONE

Attività 1:

Guarda l'immagine riportata qui sotto e rispondi alle domande



- 1) Secondo te, in che situazione si trovano i due personaggi?
 - a. sono arrabbiati
 - b. sono imbarazzati
 - c. sono scioccati

2) Da che cosa lo capisci?

3) Pensi che i due personaggi stiano parlando o siano in silenzio vedendo queste foto?

Attività 2:

Scrivi qui sotto 3 momenti in cui ti sei trovato in imbarazzo e confrontali con i tuoi compagni.

<p>1.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>2.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>3.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---	---

Attività 3:

Che cosa ti viene in mente se pensi al SILENZIO? Scrivi le parole vicino alle frecce



DURANTE LA VISIONE

Attività 4:

Guarda il video e rispondi alle seguenti domande

1. Perché sono imbarazzati i due protagonisti?
 - a. perché si piacciono
 - b. perché Ezio ha appena affrontato un argomento tabù
 - c. perché lei lo ha chiamato con un altro nome
2. A che cosa stanno pensando Caterina?
 - a. che si sta proprio bene con quel silenzio
 - b. ha paura che Ezio si stia annoiando
 - c. che vorrebbe non essere lì
3. Chi vive il silenzio in maniera positiva?
 - a. Ezio
 - b. Entrambi
 - c. Nessuno
4. Con che frase viene rotto il silenzio?
 - a. "Posso cercarti in questi giorni?"
 - b. "Che bella serata eh?"
 - c. "Come va?"

Attività 5:

Chi dice queste frasi? Collegale al personaggio corrispondente!

"Si starà annoiando?"

"Ma senti che bel silenzio!"

"Io il silenzio lo vivo come un buco da riempire"

Ezio

Caterina

"Che silenzio sereno!"

"Io il silenzio non lo sopporto!"

"Perché non parla più?"

Attività 6:

Questo è il testo della scena di "Happy Family". Mancano i pronomi diretti: ascolta e scrivilo!

Caterina: Perché non parla più? Si starà annoiando? Io il silenzio non _____ sopporto.

Ezio: Ma senti che bel silenzio! Che silenzio sereno! Quando due persone riescono a stare in silenzio senza andare in ansia, eh, vuol dire che stanno bene insieme.

Caterina: Io il silenzio _____ vivo come un buco da riempire. Perché se due persone stanno zitte vuol dire che non stanno bene insieme.

Ezio: Ci sono certi che pur di coprire il silenzio direbbero qualsiasi cosa. Invece Caterina non si pone minimamente questo problema, _____ vedo.

Caterina: Vorrei baciare _____, ma ho paura a chiedergli _____.

Ezio: Vorrei baciare _____, ma ho paura a chiedergli _____.

Caterina: Come va?

Ezio: Bene, bene! Posso cercarti in questi giorni?

Caterina: Domani faccio un concerto; ti va di venire?

Ezio: Sì! Posso baciarti?

Caterina: Sì!

DOPO LA VISIONE

Attività 7:

Trova nel dialogo le costruzioni per:

- esprimere un dubbio: _____
- invitare qualcuno: _____
- esprimere un desiderio: _____
- fare una richiesta: _____

Conosci altri modi per esprimere queste funzioni comunicative? Confrontati con i tuoi compagni.

- esprimere un dubbio: _____
- invitare qualcuno: _____
- esprimere un desiderio: _____
- fare una richiesta: _____

Attività 8:

Nell'esercizio 6 hai sottolineato i pronomi diretti, ora completa la seguente tabella indicando quali nomi sostituiscono.

Pronome	Nome che sostituisce
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Attività 9:

1) Controlla l'esercizio che hai appena svolto, sei sicuro che tutti i pronomi che hai inserito sostituiscono un nome? Motiva la tua risposta _____

2) Quale pensi sia allora la funzione di quei pronomi che non sostituiscono il nome?

Attività 10:

Completa con il pronome giusto e indica vicino ad ogni frase qual è la funzione del pronome.

1. La mia auto è sporca: devo pulir_____
2. Gli amici di Sonia sono simpatici; _____ voglio invitare al mio compleanno
3. I dolci _____ mangiavo da bambino.
4. I compiti per casa _____ faccio sempre al pomeriggio.
5. Devo incontrare Mario, ma adesso non _____ posso chiamare.
6. Ho preparato due torte; _____ porto stasera a casa di Luigi.
7. La macchina _____ ho lasciata al parcheggio
8. Quella rivista la compro domani, non oggi
9. -Posso accendere il computer?- Sì, puoi accender_____.
10. - Ehi, sei a piedi? - _____ vuoi un passaggio?
11. L'esame _____ voglio fare domani.
12. - Sai se Carlo è a casa? - Mi dispiace, non _____ so.
13. Dov'è la mia borsa? Non _____ trovo.
14. Quando vedo un film interessante, _____ consiglio sempre ai miei amici.

Ecco la regola!!!

Come avrai notato, nella battuta del dialogo "Io il silenzio lo vivo...", rispetto all'ordine sintattico normale della frase in italiano (Soggetto+ Verbo+ Complemento), il nome "silenzio" -complemento oggetto diretto) viene anticipato e ripreso con il pronome atono "lo". Questo significa che non sempre il pronome è una particella che sostituisce il nome: in questo caso serve per unire il complemento con il verbo.

Nella frase "Io il silenzio lo vivo..." troviamo quindi una costruzione sintattica marcata, non canonica, chiamata DISLOCAZIONE A SINISTRA, dove dislocazione significa spostamento: il complemento oggetto è spostato rispetto alla sua posizione normale (a destra del verbo) e messo all'inizio della frase, a sinistra del verbo e del pronome che lo riprende.

Attività 11:

Guarda l'immagine qui sotto e rispondi alle domande. Poi confrontati con i tuoi compagni



- a) Conosci il significato del gesto che sta facendo questa bambina?
- b) Pensi sia un gesto che possa irritare l'interlocutore? Se sì, perché?
- c) Esiste nella tua cultura?
- d) In che contesti può essere utilizzato questo gesto? Fai alcuni esempi.
- e) Secondo te, Caterina ed Ezio sono in silenzio perché uno dei due precedentemente ha fatto questo gesto?

Attività 12:

- 1) E tu, come vivi il silenzio?
 - a. ti rilassa
 - b. ti imbarazza
 - c. ti è indifferente
- 2) Nel tuo Paese, per riempire il vuoto comunicativo:
 - a. è meglio parlare di qualcosa, anche se banale
 - b. è meglio riflettere e dire qualcosa di sensato
 - c. non è necessario riempirlo in quanto non crea un problema

- 3) In Italia, da quello che hai potuto notare in questo breve video, come ci si comporta?
- a. si cerca di rompere il silenzio il prima possibile
 - b. si rimane in silenzio
 - c. dipende da persona a persona

Leggi queste poche righe e rispondi alle domande:

“Molte culture, così come quella italiana, hanno un rifiuto verso il silenzio, e per tale motivo colmano il vuoto comunicativo grazie allo *small talk*, riempitivi utilizzati in particolari situazioni comunicative, ad esempio in macchina, a tavola, in ascensore, o in compagnia di una persona appena conosciuta con la quale non si hanno molti argomenti in comune”²

- 4) Scrivi alcuni esempi di small talk che ti vengono in mente (es.: “Oggi fa proprio freddo!”)

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Attività 13:

Descrivi brevemente una situazione in cui ti è capitato di dover utilizzare una small talk, in quanto vi era un momento di silenzio che stava diventando troppo imbarazzante.

² BALBONI (2007: 120-21)

Attività 14:

In italiano ci sono alcune espressioni e modi di dire legate al tema del silenzio. Abbina il numero alla lettera corrispondente

1. Il silenzio vale più di mille parole	a. Vivere nell'anonimato senza far parlare di sé
2. Chi tace acconsente	b. A volte non servono le parole per esprimere un'idea, un'emozione, un pensiero
4. Silenzio di tomba	c. Silenzio perfetto, assoluto, totale, e anche un po' lugubre o minaccioso
5. Ridurre al silenzio	d. Si riferisce a chi, rimanendo in silenzio, lascia che siano gli altri a decidere
6. Vivere nel silenzio	e. Far tacere, in genere in modo brusco

Attività 15:

Spiega cosa vuol dire secondo te questo proverbio italiano: "La parola è d'argento, il silenzio è d'oro".

Nella tua lingua d'origine (o nel tuo dialetto) c'è un proverbio o un modo di dire simile? Se sì, scrivilo qui e prova a fare la traduzione letterale in italiano.

Proverbio simile nella mia lingua (dialetto) d'origine	Traduzione letterale in italiano

Attività 16:

Mettiti in coppia con un compagno, scegliete una delle situazioni imbarazzanti dell'attività 2 e preparate un dialogo, ricordandovi di inserire gli argomenti di small talk (tempo atmosferico, salute, famiglia, lavoro, ecc.). Dovrete poi simulare davanti ai compagni la scenetta e votare, a vostra volta, il lavoro delle altre coppie.

Vincerà alla fine la coppia che più si sarà avvicinata alla realtà e che avrà creato la situazione più interessante.

MANGIA PREGA AMA (EAT PRAY LOVE)

Livello:	B2
Obbiettivo extralinguistico:	Cinesica
Obbiettivo interculturale:	Capire come vengono rappresentati l'Italia e gli italiani all'estero

PRIMA DELLA VISIONE

Attività 1:

Guarda queste due immagini e rispondi alle domande



- 1) Cosa stanno facendo i personaggi in questa foto? _____

- 2) Dove pensi sia ambientata la scena? _____

3) Perché? _____

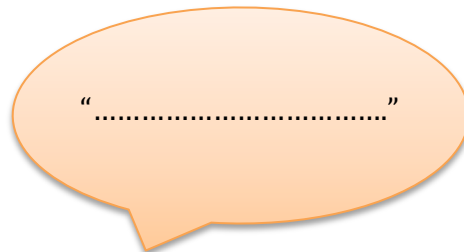
Attività 2:

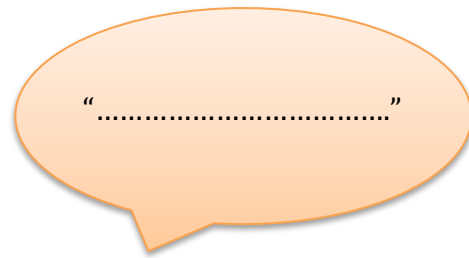
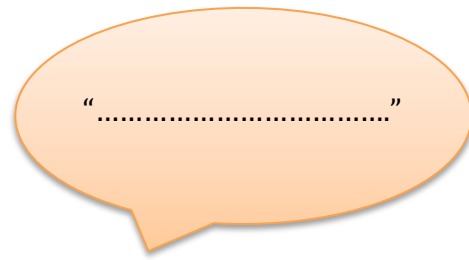
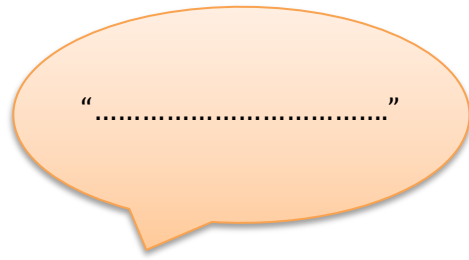
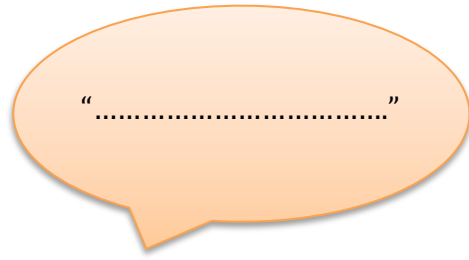
- 1) Nel film americano “Eat Pray Love” viene rappresentato un ampio uso di gesti da parte degli italiani. Pensi si tratti di:
 - a. uno stereotipo
 - b. un’immagine reale degli italiani
 - c. una semplice invenzione del regista
- 2) I gesti nella comunicazione secondo te sono:
 - a. fondamentali
 - b. superflui
 - c. la cosa più importante
- 3) Secondo te, gli italiani quando gesticolano?
 - a. sempre
 - b. solo se vogliono accentuare qualche messaggio verbale
 - c. per sostituire il messaggio verbale

DURANTE LA VISIONE

Attività 3:

Guarda la sequenza senza audio e prova ad immaginare, per ogni gesto, la frase corrispondente





Guarda ora la scena con l'audio e controlla se hai inserito la giusta espressione. In caso contrario, correggi.

Attività 4:

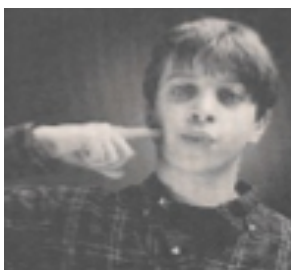
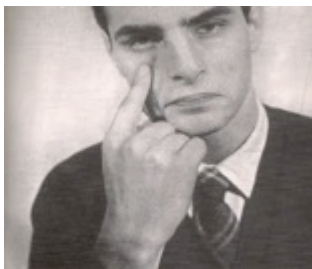
Guarda ora la scena con l'audio e indica se ciascuna delle seguenti affermazioni è vera (V) o falsa (F):

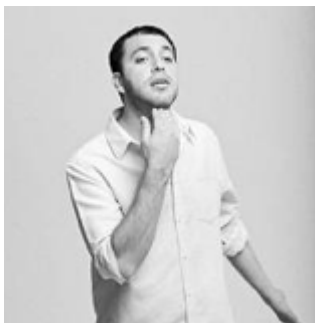
1. Senza l'uso dei gesti gli italiani non sanno parlare _____
2. Gli italiani gesticolano troppo _____
3. Si possono parlare tutte le lingue muovendo le mani _____
4. Se non si apprendono i gesti italiani, non si può apprendere la lingua _____
5. Il "dolce far niente" è un modo di rilassarsi tipico degli italiani _____
6. "Il dolce far niente" è una cattiva abitudine _____
7. I barbieri, in Italia, sono tutti in stile antico _____

DOPO LA VISIONE

Attività 5:

Oltre ai gesti appena visti nella sequenza, in Italia ne esistono molti altri. Prova ad associare i seguenti gesti alle corrispondenti espressioni. Poi leggile usando anche i gesti.

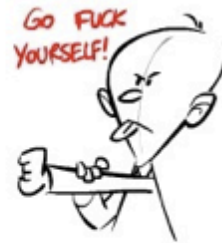
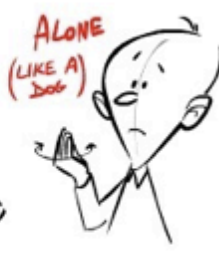
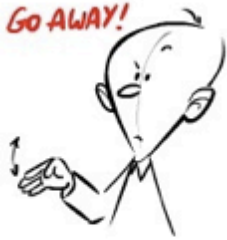
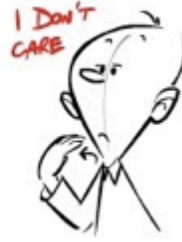




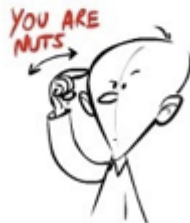
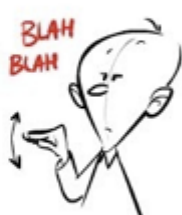
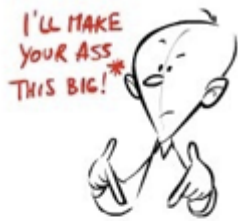
1. Che buono!
2. Perfetto!
3. Non me ne frega nulla!
4. Ci siamo capiti/intesi?
5. Ma cosa stai dicendo?
6. Squisito!
7. Meglio di così non si poteva fare
8. Ma che fai?
9. Non mi interessa quello
che dici!
10. Attento!
11. Ma cosa vuoi?

Attività 6:

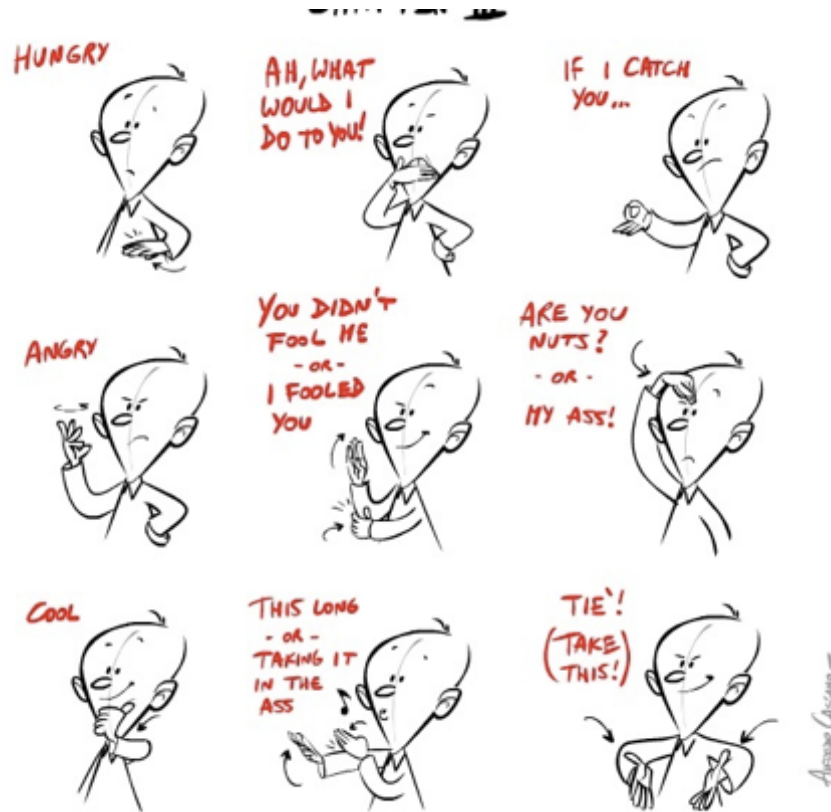
a) Nelle tre immagini riportate qui sotto, hai una sintesi dei principali gesti italiani. Guardali e prova a mimarli accompagnandoli con l'espressione adatta.



Alfredo Cascano



Alfredo Cascano



b) Scegli ora uno tra i seguenti dialoghi e, dove c'è l'asterisco, usa un gesto italiano. Puoi aiutarti con la scheda qui sopra.

A. Cosa* facciamo stasera?
B. Non lo so*, cosa ti piacerebbe fare?

1

A. C'è questo concerto al pub. Andiamo?

B. Bello*! Mi piacerebbe andare!

A. Ottimo, perfetto!*

2

A. Ieri ho conosciuto la ragazza di Marco

B. Ah si? E com'è?*

A. Simpatica, però parla davvero tanto!* Dopo un pò ho pensato

"Basta*, vado via!*"

B. Shhhh! Fai silenzio* che è arrivato Marco!

A. Paolo, dov'è* il mio telefono??

B. Non lo so!* Ti aiuto a cercarlo!

A. Chissà* dove l'ho messo! ("Only God knows where I've put it!")

B. L'ho trovato! Hai avuto paura*, vero?

3

A. Ho fame!*

B. E dove* andiamo? Non c'è niente* di aperto!

A. Quel ristorante è aperto! Andiamo?

(Al ristorante)

A. Ma hai visto quanto costa? Sono pazzi*!

B. Andiamo via....*

4

Attività 7:

a) L'esagerata gestualità degli italiani che emerge da questa scena di film rappresenta uno stereotipo che si ha dell'Italia e degli Italiani. Conosci altri stereotipi che si riferiscono all'Italia? E al tuo Paese di provenienza? Completa lo schema:

STEREOTIPI DELL'ITALIA	STEREOTIPI DEL TUO PAESE
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
.....

b) Confronta il tuo schema con quello dei tuoi compagni.

1. Quali stereotipi sono più frequenti?
2. In quale campo il tuo Paese ha più stereotipi?
3. Secondo te, è importante capire gli stereotipi per comprendere un'altra cultura?

RICORDA!!!

È importante saper distinguere gli stereotipi dai sociotipi reali. “Gli stereotipi sono un insieme di credenze e opinioni rigidamente connesse tra di loro, i quali rispecchiano una valutazione rigida e non corretta dell'altro, o pregiudizi che un gruppo sociale collega a un'altra società o cultura. Mentre i sociotipi reali servono a guidare le persone nei loro atteggiamenti per conoscere e/o capire un'altra cultura, aiutando così la comunicazione interculturale.” (BALBONI)

Riflessioni sulle attività didattiche create

L'obiettivo delle attività create a partire da sequenze filmiche è quello di stimolare l'osservazione alla cultura, quella propria e quella altrui, oltre che, naturalmente, allo sviluppo delle competenze linguistiche. È proprio per questo motivo che ho deciso di lavorare con il cinema, e non con altri mezzi; il film, infatti

«come campo espressivo pansensoriale (cioè dotato di molteplicità di linguaggi: iconico, vocale, musicale, mimico, gestuale, ecc.), espone il pubblico a una massiccia dose di contenuti socio-culturali e comunicativi» (MADDOLI, 2004: 17)

È uno strumento attraverso il quale possiamo analizzare le modalità attraverso cui una società si organizza. Già negli anni Settanta Baldelli e Tarroni (1974: 19) si chiedevano: “quale tipo di cultura può trasmettere un film?”. Prima di rispondere a questa domanda, è necessario però porsi un altro quesito: che cosa intendiamo con cultura in un contesto di didattica dell'italiano L2/LS? Nel momento in cui lo studente si appresta a guardare un film diretto da un regista italiano, con attori italiani e ambientato in Italia, si troverà nelle condizioni di entrare completamente in un mondo a lui sconosciuto e ad un contenuto culturale spesso incomprensibile.

Presentare agli studenti attività didattiche fedeli alla realtà linguistica, extralinguistica e culturale italiana, fa diventare il legame lingua-cultura indissolubile: si tratta infatti di due termini che cooperano in forma complementare per arrivare a un solo concetto. La costante influenza reciproca di messaggi linguistici e valori culturali che riflettono la tradizione italiana richiedono, da parte degli studenti, una dinamicità nell'azione metalinguistica. Muta anche il ruolo del docente che andrà a presentare la cultura esaltandone, innanzitutto, «l'identità fondata sui modelli culturali italiani» (PAVAN, 2000: 77), e smettendo di associarla solamente alla pura tradizione artistico-letteraria e culinaria e agli stereotipi, ancora purtroppo promossi dal cinema del Novecento. La lingua, infatti,

«La lingua non si acquisisce a prescindere dalla cultura di una determinata civiltà, perciò per imparare un nuovo idioma è indispensabile apprendere anche i diversi aspetti extralinguistici, ad esempio della cronemica,

prossemica, cinesica, vestemica relativi alla cultura italiana, ma dovrebbero essere presentati senza però scadere nello stereotipo oppure offrire caratteri ormai obsoleti» (BEGOTTI: 28)

Lo stretto legame tra lingua cultura ha origini remote. Tra gli anni Venti e Quaranta del Novecento, infatti, Malinowski e Firth misero in evidenza l'importanza della cultura, in quanto elemento fondamentale della situazione; successivamente, intorno gli anni Cinquanta e Sessanta, Lado considerò la cultura come un problema situazionale e, allo stesso tempo, comunicativo: il suo pensiero era, infatti, che la cultura svolgesse un ruolo essenziale nella comunicazione. In seguito, negli studi rivoluzionari di Hymes, fondati sul concetto di competenza (introdotti da Freddi nella tradizione glottodidattica italiana), si fece centrale la componente culturale, che interessa l'intero processo linguistico-comunicativo (BALBONI, 2002: 63-65).

Verso la fine degli anni Ottanta, Freddi perfezionò il concetto di cultura, dal punto di vista antropologico, in questi termini:

«Il concetto di cultura si allarga dunque per comprendere tutto quanto non è natura: la lingua del gruppo, le conoscenze scientifiche, le tecnologie, gli schemi di vita del gruppo, i sentimenti, i pregiudizi, le credenze, ecc. L'orizzonte si dilata per inglobare, accanto ai prodotti più "elevati" (letteratura, musica, arte, ecc.), anche modelli di comportamento sinora esclusi come l'abbigliamento e l'alimentazione, i rapporti tra i membri della famiglia e di questa con il gruppo, il ruolo riconosciuto alla politica, al lavoro, alla religione, alla donna, agli anziani, agli handicappati, e via dicendo». (FREDDI, 1987: 45-46)

La cultura si può perfettamente percepire dalla lingua, nella quale convergono tra loro, in maniera più o meno esplicita, modelli comportamentali, avvenimenti, pregiudizi e sentimenti.

«la cultura è dunque immanente alla lingua: è, per così dire, impigliata nelle parole, nelle espressioni, nei costrutti, nei registri. [...] La cultura [...] è il vasto universo semantico da cui la lingua – che è pure un prodotto di cultura

– trae i propri *signifiés*». (EVANGELISTI ALLORI, 1992: 53)

Una recente e minuziosa spiegazione su questo argomento è proposta da Balboni, secondo il quale la cultura è «il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità, ecc.» (BALBONI, 2012: 148) e la cui unità minima di analisi è il “modello culturale”, ovvero l’effettiva risposta a un problema. I modelli culturali sono, per loro natura, variabili, dinamici e costantemente soggetti al contatto con altre lingue/culture. Gli studenti devono quindi essere spinti a comprendere che «qualsiasi cosa i membri di un’altra cultura dicano o facciano non è né irrazionale, né immorale o illogica, ma semplicemente conforme alle aspettative della loro cultura» (JUERGEN, 1986: 81-85) ed è, pertanto, l’insegnamento della cultura a fornire «gli atti linguistici coi quali gli studenti sono messi in grado di interloquire con i parlanti di lingua straniera» (BALBONI, 2007: 142).

Dal punto di vista antropologico, la competenza culturale si rivela fondamentale nella manifestazione dell’intreccio di valori, modi di vivere e modelli di organizzazione sociale, in una precisa società linguistica (BALBONI, 1999: 24). Saper governare una comunicazione adeguata alla situazione in atto è l’obbiettivo principale di tale competenza che, unita ad aspetti pragmatici (volti a compiere i propri scopi grazie all’atto comunicativo) e sociolinguistici (uso del registro o della varietà adeguata alla situazione comunicativa), costituisce parte della più esauriente competenza socio-pragmatica. Un’idonea conoscenza socioculturale e pragmatica consente di riprendere le condizioni necessarie affinché un evento venga condiviso dai parlanti di una medesima cultura. In un qualsiasi tipo di materiale audiovisivo, infatti,

«the combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a context, and the many factors in communication can be perceived easily by viewers – and language learners». (LONERGAN, 1984: 4).

Un italiano, un americano, un giapponese non sono rispettivamente italiano, americano e giapponese perché parlanti nativi, ma lo sono in quanto condividono, incarnano e vivono modelli culturali precisi. Quindi, per un insegnante di lingua L2/LS

«sarà necessario evitare di voler trovare una “chiusura” del senso, magari accompagnata dalla presunzione di poter “spiegare” tutto, trattando la scena audiovisiva come un elemento statico e puramente nominalistico» (GUIDI, 2010: 5).

Basilare, invece, sarà selezionare i modelli culturali in modo che gli studenti riescano ad acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le interazioni interculturali e le conseguenze che le stesse possono creare. Secondo la metafora creata da uno dei padri fondatori delle ricerche sulla comunicazione interculturale, Hofstede, ogni persona possiede un “*software of the mind*”, costituito da concetti culturali precisi, che implica un modo di pensare influenzato dalla società e dalla cultura cui è esposto. L’esposizione a un modello culturale attraverso il cinema può risultare per lo studente un modo di «introspezione per riflettere sulle proprie dinamiche interpretative e unitamente possibilità di approfondimento delle proprie conoscenze enciclopediche e dello sguardo sulla realtà che ci circonda» (GUIDI, 2010: 4).

Ho lavorato alla didattizzazione di quattro sequenze filmiche. Per affrontare con gli studenti modelli culturali distintivi italiani la mia scelta è ricaduta su questi tre film: *Benvenuti al Nord*, *Perfetti sconosciuti* e *Happy Family*. Per la quarta sequenza invece ho deciso di scegliere un film americano, *Eat Pray Love*, proprio perché parte del film è ambientato in Italia e l’obiettivo è quello di capire come vengono rappresentati l’Italia e gli italiani all’estero, se sono rappresentati veri modelli culturali o se tutto è basato sugli stereotipi.

Prima di descrivere i modelli culturali italiani scelti, è doveroso soffermarsi brevemente su alcune indicazioni rilevanti ai fini della buona riuscita delle attività didattiche proposte. Prima di tutto, è preferibile che la sequenza filmica abbia una durata limitata e che non vada oltre i cinque minuti. Questo particolare è fondamentale poiché una visione di breve durata assicura la massima attenzione dello studente. Il video potrà essere visto più volte, in base alle attività che sono state pianificate dal docente e può essere, inoltre, presentato in tre diverse modalità: solo ascoltando l’audio, solo guardando il video senza audio, in maniera integrale (audio e video).

Svolgere gli esercizi singolarmente, consente di sviluppare delle abilità che il lavoro a

coppie o gruppi non permette, come ad esempio la riflessione di ogni discente su spunti riferiti precisamente al suo paese di origine e alla sua cultura (es: “Se nel tuo paese vieni invitato a cena, che cosa porti?”). Questo tipo di attività fa sì che l’attenzione dello studente si focalizzi su particolari elementi e aspetti, che solo successivamente verranno confrontati e discussi con i compagni.

Nella fase di motivazione, già ampiamente descritta in precedenza, è molto importante sviluppare grandi aspettative negli studenti: a una stimolante presentazione coincidono maggiori prestazioni e coinvolgimento da parte loro. Attività di brainstorming, di esplorazione di parole-chiave, di spiegazione del contesto, ecc. fanno scaturire nel discente «le conoscenze pregresse al fine di introdurlo al tema e predisporlo a un’anticipazione dei contenuti» (TORRESAN, 2000: 273).

Durante la visione della sequenza, invece, è essenziale che il docente cerchi di capire il livello di comprensione e le difficoltà degli studenti a seconda delle loro reazioni. Il discente si accinge quindi alla fase di analisi linguistica, attraverso trascrizioni di dialoghi, *cloze*, griglie lessicali, seriazione, ecc. che gli permettono di concentrarsi su obiettivi precisi, morfosintattici o lessicali. Una riflessione finalizzata alla competenza culturale e sociolinguistica ingloba molti altri tipi di attività, tra cui i *role-play*, che appassionano sempre gli studenti e che permettono al docente di verificare la riuscita dell’acquisizione:

«Video presentations of scenes that learners should use as a model provide an excellent way of explaining all the aspects of a communicative situation. [...] An extension of this is to ask the learners to script a role play. Scripting involves more than writing just the dialogue. Stage instructions must be written; roles must be allocated; characteristics of the dramatis personae must be decided on» (LONERGAN, 1984: 39-40, 71).

1. La prima sequenza selezionata è tratta da “Benvenuti al Nord”, film di Luca Miniero, uscito nel gennaio del 2012 e sequel del film “Benvenuti al Sud”. Alberto Colombo, uno dei due protagonisti, brianzolo impiegato alle poste, ha finalmente ottenuto la promozione e il trasferimento a Milano. Il Sud, in cui è stato benvenuto e benvenuto, sembra adesso un ricordo lontano che Mattia, indolente compagno meridionale, risveglia col suo arrivo improvviso. Perché la relazione con la bella Maria sta naufragando a causa della sua immaturità e di un

mutuo procrastinato. Deciso a dimostrare alla consorte di essere un uomo responsabile, Mattia si lascia contagiare dall'operosità milanese finendo per fare brunch e carriera sotto la Madunina. Alberto intanto, promosso direttore e occupato full time, trascura la moglie che finirà per lasciarlo. Sedotti e abbandonati si rimboccheranno le maniche e proveranno a riprendersi la famiglia e una vita migliore in un'Italia senza confini e campanilismi. Il film gioca sugli stereotipi tra settentrionali e meridionali.

Il parlato offerto da questa sequenza filmica non è identificabile come un parlato-recitato da copione, anzi, spesso è di difficile comprensione in quanto gli attori inseriscono delle espressioni e degli accenti regionali. Ma ciò non costituisce un ostacolo per la comprensione in quanto le immagini veicolano di per sé un significato chiaro e ridonante. Se l'obbiettivo non è quello di apprendere i vari regionalismi, è sufficiente progettare delle attività che si concentrino su altri aspetti, mettendo in secondo piano la difficile comprensione di alcune parole o espressioni.

Dell'intero film, la scena selezionata vede uno dei due protagonisti principali, Mattia, andare al bar per ordinare un semplice caffè e rimanere perplesso dalla vasta quantità di tipi di caffè offerti. La sequenza continua con l'incontro con Alberto, il suo direttore, che gli presenterà alcuni colleghi e finisce nel piazzale, dove Alberto con Mattia si scusa per aver avuto un brutto atteggiamento nei suoi confronti e gli mostra il suo nuovo mezzo per andare a consegnare la posta. Perché ho scelto questa sequenza? Perché emergono alcuni aspetti extralinguistici e culturali italiani. Il primo riguarda la tradizione italiana del caffè preso al bar, che per gli italiani rappresenta il momento socializzante per eccellenza; è un momento di ritrovo, quando due persone si devono dare appuntamento la frase che usano è "Ci troviamo per un caffè?" e non ci troviamo per un tè, ad esempio. Questo non significa che gli italiani siano i maggiori consumatori di caffè al mondo, ma che gli italiani hanno dato a questa bevanda un'interpretazione socializzante. Ciò che rende unico il gusto italiano del caffè è appunto il consumo pubblico: quello legato al bar e all'espresso, invenzione, per l'appunto, italiana da cui derivano tutti gli altri tipi di caffè visti all'interno della sequenza filmica. Dunque, possiamo affermare che in Italia, il caffè è parte integrante dello stile di vita del Paese e ne esistono ormai più di venti tipi. Provate a guardare l'espressione di un barista quando uno straniero gli chiede "un caffè, per favore", incredulo il barista risponderà "come lo vuole?". Questa è la stessa scena che avviene nella scena del film su cui ho lavorato, con la differenza che a chiedere il caffè non è uno straniero, ma un meridionale. Il film, infatti, gioca sugli

stereotipi che settentrionali e meridionali nutrono reciprocamente, insegnandoci che essi possono essere superati una volta che questi due mondi, così apparentemente distanti ma in fondo geograficamente contigui, entrano in contatto e quindi, si conoscono realmente. Questo film, è dunque fondamentale per far capire che anche all'interno dello stesso Paese possono coesistere più modelli culturali. La cosa importante è cercare di comprenderli, senza associarli a un pregiudizio.

L'altro elemento che emerge da questa sequenza e che può far riflettere è l'abbraccio che alla fine Mattia vuole dare ad Alberto per ringraziarlo dell'aiuto datogli. La prossemica infatti, intesa come distanza tra corpi come forma di comunicazione, varia molto da cultura a cultura.

«Le culture della costa europea del Mediterraneo ritengono che la sfera dell'intimità sia data dalla distanza di un braccio teso: chi si avvicina troppo invade il campo dell'altro, mettendolo a disagio e dandogli la sensazione di essere aggredito» (BALBONI, 2007: 69).

In particolare, nel Sud Italia

«molti mediterranei si prendono a braccetto anche tra maschi [...], cosa esclusa al Nord Italia e nel resto d'Europa, dove l'eccesso di contatto, la mano sulla spalla, ecc. vengono visti come plateale esibizione di omosessualità o come atteggiamento da ubriaco» (BALBONI, 2007: 70).

Proprio per questo motivo, la reazione immediata di Alberto all'abbraccio di Mattia è quella di bloccarlo, dicendo anche la frase "Non siamo mica al Sud", in quanto viene messo a disagio e ha paura di perdere la faccia a causa di questo eccessivo contatto, cosa, invece, assolutamente normale nel Sud Italia.

Questo sta a sottolineare nuovamente come in Italia, pur essendoci una cultura nazionale, molti modelli culturali mutano anche all'interno dello stesso Paese, causando incomprensioni e fraintendimenti interculturali.

Queste incomprensioni possono essere espresse naturalmente anche a livello sociolinguistico. Nel nostro caso, l'uso di articoli determinativi davanti ai nomi propri crea un

vero problema per Mattia, che non riesce a comprendere questa usanza. Secondo la norma dell'italiano standard, ovvero quella che si studia nei libri di scuola, l'articolo determinativo non va posto davanti ad un nome proprio. Nel Nord Italia, però, soprattutto in Lombardia, porre l'articolo determinativo prima di nome proprio è di uso comune, a meno che non ci si trovi in un contesto formale o scritto.

2. La seconda sequenza filmica selezionata è tratta dal film "Perfetti Sconosciuti", uscito nel febbraio del 2016 e diretto da Paolo Genovese. Nel film, Eva e Rocco invitano a cena a casa loro gli amici di sempre: Cosimo e Bianca, Lele e Carlotta, e Peppe. Durante la cena Eva propone a tutti di mettere sul tavolo il proprio cellulare e di rivelare ai presenti il contenuto di tutte le comunicazioni che riceveranno nel corso della serata: pur con qualche tentennamento tutti accettano, ma quello che doveva essere un gioco si trasforma ben presto nell'occasione per rivelare tutti i segreti dei commensali. La cena si articola fra momenti goliardici e altri di forte contrasto, ma a serata conclusa si scopre che il gioco dei cellulari in realtà non è mai avvenuto e i commensali se ne ritornano a casa, dopo quella che è stata un'ordinaria cena tra amici. Ciò che rimane sono solo i segreti che restano tuttavia nella sola coscienza dei trasgressori.

La scena selezionata avviene al sesto minuto del film e vede le varie coppie ospiti andare a cena a casa dei loro amici, portando, come di consuetudine, qualcosa, sia essa una bottiglia di vino o una torta. Quando si riceve un invito, soprattutto a cena, ci si chiede sempre che cosa sia più adatto portare (Bianca dice a Cosimo: "Andrà bene?"): una bottiglia di vino? Un dolce? Dei Fiori? O niente? La prima opzione potrebbe essere quella migliore, ma se non si è a conoscenza del menu o non si è cari amici del padrone di casa può rivelarsi rischiosa, poiché è sempre buona educazione aprire la bottiglia anche se non si adatta perfettamente al cibo preparato. La scelta del dolce, invece, fa nascere sempre il solito dubbio: si fa in casa o è meglio comprarlo in pasticceria? In Italia, anche i fiori sono generalmente ben accetti: anche non conoscendo alla perfezione i gusti dei padroni di casa, arrivare con una pianta fa sempre fare una modesta figura. L'ultima scelta, ovvero quella di non portare nulla, è culturalmente inaccettabile per un italiano, a meno che l'invito non arrivi da familiari o amici stretti con cui ci si frequenta molto spesso.

Tutti questi oggetti da offrire sono un mezzo di comunicazione, e, proprio per questo, veicolano dei messaggi precisi. Spiega Balboni:

«Cercare di comunicare rispetto e amicizia per mezzo di regali è spesso rischioso. [...] Anche i fiori e le piante sono rischiose, soprattutto i fiori bianchi in Oriente, i crisantemi in Italia, i fiori gialli in Messico, i fiori non ancora sbocciati in Russia, le corone d'alloro in Germania. [...] In Giappone esiste una vera e propria cultura della confezione dei regali [...]. Chi riceve il regalo, in Giappone come in Corea e in Cina, lo posa senza aprire la confezione e fa un breve e generico ringraziamento che lascia interdetti gli occidentali che l'hanno portato. [...] La tendenza internazionale è sempre di più quella di aprire il regalo, soprattutto se si tratta di un pacchetto, per comunicare il fatto che è stato gradito; ma in Germania la gestione del regalo è un po' peculiare: arrivare a una cena con vino o dolci è in qualche modo poco educato e sembra indicare il timore che il padrone di casa non abbia preparato dolci o predisposto vino: quindi i regali culinari non verranno aperti». (BALBONI, 2007: 82)

Nella sequenza analizzata possiamo anche notare, nella prima scena, Bianca che toglie il prezzo alla bottiglia di vino che offriranno. In Italia, infatti, «chi fa un regalo ne attenua retoricamente il valore affermando che "è solo un pensiero" » (BALBONI, 2007: 82). Ma non è sempre così: «gli americani esprimono l'apprezzamento per una persona attraverso il valore del regalo e quindi spesso parlano del costo o lasciano l'etichetta con il prezzo» (BALBONI, 2007: 82).

Si guidano così gli studenti a riflettere su un altro modello culturale, rappresentato dalla comunicazione attraverso gli oggetti, in particolare quelli che si offrono.

3. La terza scena selezionata è tratta dal film "Happy Family", uscito nel marzo del 2010 ad opera del regista Gabriele Salvatores. Questo film si basa su un gioco tra realtà e finzione, in quanto il protagonista, Ezio, è narratore e, allo stesso tempo, protagonista della storia del film che sta inventando. La scena su cui ho lavorato vede Ezio e Caterina, i due protagonisti, che espongono i loro pensieri riguardo il silenzio: mentre per Ezio è un momento sereno, lo

stato d'animo di Caterina è ricco di angoscia e inquietudine. Perché scegliere questa sequenza filmica su un tema così particolare? La risposta è semplice: la cronemica è il modo in cui gli individui percepiscono e usano il tempo per organizzare le proprie attività e per scandire la propria esperienza e comprende varie componenti: la puntualità, la possibilità di interrompere l'interlocutore mentre parla, gli orari, la durata delle conversazioni, "il tempo è denaro", l'orrore del tempo "vuoto" e la scansione del tempo durante la giornata (BALBONI, 2007: 34-42).

Molte culture, tra cui quella italiana, hanno un completo rifiuto verso il silenzio,

«e se a tavola, in macchina, in un colloquio ci sono dieci secondi di silenzio un italiano mette in moto il meccanismo di autocritica ("Avrò detto qualcosa di sbagliato?") e incomincia a parlare anche di nulla, pur di interrompere il silenzio; gli scandinavi e i baltici invece apprezzano le pause e tendono a irritarsi del cicaleccio qualsiasi, dello *small talk*». (BALBONI, 2007: 120-21)

4. Per quanto riguarda l'ultima sequenza filmica didattizzata, la mia scelta è ricaduta appositamente su un film straniero. Lo spezzone analizzato, infatti, è tratto dal film "*Eat Pray Love*" di Ryan Murphy, prodotto nel 2006. Nel film, la protagonista, Elizabeth, ha una vita apparentemente perfetta, ma tutto ciò che ha pare non bastarle per essere felice. È per questo motivo che deciderà di compiere un viaggio intorno al mondo e tra le varie tappe, soggiornerà per quattro mesi in Italia, visitando Roma e Napoli. La decisione di selezionare questo film è proprio per capire come vengono rappresentati l'Italia e gli italiani all'estero, riflettendo sugli stereotipi. In questo film infatti, la bellezza di Roma, la sua storia e la sua imponenza vengono messi in secondo piano dagli smisurati pranzi, dalla presenza continua di dolci, vini e caffè Espresso: tutti parlano continuamente di pietanze, cene o spuntini vari.

Gli italiani presentati dal regista americano gesticolano, schiamazzano per strada, si abbuffano di ogni prelibatezza e affollano i bar. Non fanno nient'altro, non hanno nessun'altra preoccupazione e celebrano questo aspetto come motivo di merito, tanto che Giovanni (interpretato da un attore italiano), nella scena analizzata, con il mento ancora imbrattato di schiuma da barba, si gira verso Elizabeth e rivela quale sia il segreto che rende il popolo italiano così rilassato e gioioso: il dolce far niente.

Il biglietto da visita del Paese è firmato dunque da stereotipi e lo scopo delle attività progettate per questa sequenza hanno lo scopo di far capire che quell'immagine dell'Italia non è altro che una realtà stereotipata, in cui gli italiani vengono associati ad un esagerato uso di gesti, agli schiamazzi per la strada, alla cucina e al "dolce far niente"

L'aspetto interessante, invece, da cui possiamo trarre qualcosa di costruttivo è la cinesica, ovvero l'uso delle espressioni e della mimica, dei gesti e dei movimenti corporei. In molte culture, infatti, i gesti possono assumere un ruolo fondamentale e condizionare i significati della comunicazione verbale.

«Occorre anche ricordare che il linguaggio non verbale molto spesso determina il significato del messaggio verbale in quanto può aggiungere informazioni o sfumature, sottolineare o addirittura contraddire quanto si dice verbalmente» (CAON, 2010: 32).

È fondamentale, pertanto, nella didattica delle lingue, dedicare attenzione allo sviluppo della competenza extralinguistica, per eliminare del tutto quelle potenziali barriere interculturali dovute all'errata interpretazione dei gesti, senza naturalmente cadere nello stereotipo.

CONCLUSIONE

Nell'introduzione a questa tesi è stato fissato come obiettivo quello di riuscire a rispondere principalmente a due domande: “*perché* il cinema italiano è un mezzo utile dal punto di vista della didattica di una lingua straniera?” e “*com'è* possibile che il cinema sviluppi tutte e tre le componenti della competenza comunicativa?”.

Nel capitolo iniziale si è cercato di dare una risposta alla prima domanda, in primo luogo, concentrando l'attenzione sulle principali linee teoriche di carattere neurolinguistico e psicologico, approfondendo come il cervello agisca nell'acquisire una lingua straniera e analizzando il ruolo del piacere e dell'emozione in questi processi. In un secondo momento, si sono studiate le principali ricerche sul campo, gli influssi coscienti e incoscienti che il cinema provoca nel cervello dello spettatore. Dopo alcune veloci premesse sulle caratteristiche emozionali del cinema e sul funzionamento del cervello, si è passati più specificamente alla domanda iniziale, constatando come il cinema possa essere un valido mezzo didattico in una classe di lingua, specialmente se considerato attraverso due aspetti:

- l'aspetto emozionale, valorizzando le connessioni tra l'emozione e la memoria a lungo termine;
- l'aspetto legato strettamente ai contenuti, ovvero la coesistenza di linguaggi verbali, non verbali e elementi culturali, interculturali e di civiltà, atti alla formazione e al consolidamento di una competenza comunicativa.

Lo studio del tema specifico di questa tesi, ovvero come il cinema possa sostenere l'aspetto pragmatico dell'apprendimento della lingua, è stato affrontato nel secondo capitolo. Durante un'interazione faccia a faccia i parlanti condividono infatti regole sociolinguistiche, comportamenti culturali e conoscenze del mondo. In questa prospettiva, eventi comunicativi analoghi si svolgono in maniera diversa in base alla cultura di appartenenza. Sono state descritte, pertanto, in questo capitolo, le tre componenti che costituiscono la competenza comunicativa interculturale, sottolineando la loro costante presenza nel cinema. La visione di un film in classe, infatti, oltre a dare spunti di carattere linguistico, è importante ai fini della presentazione delle componenti paralinguistiche della comunicazione (intonazione, pronuncia, pause, ritmo, accento) e diventa indispensabile per la comprensione di componenti extralinguistiche (gesti, mimica facciale, distanza tra interlocutori, significato di oggetti e

vestiti) e culturali (concetto di tempo, di pubblico e privato, di famiglia, di gerarchia, ecc.) che non possono essere analizzabili tramite materiali cartacei e audio.

Il terzo capitolo, che si focalizza nel ruolo dell'insegnante di fronte a questo tipo di strumenti, fa leva soprattutto sulla fase di selezione delle sequenze da didattizzare e sulle modalità d'uso di un film o una sequenza filmica durante la lezione di lingua nelle sue fasi, riflettendo, nel miglior modo possibile, i processi di acquisizione del cervello già introdotti nel primo capitolo, senza naturalmente tralasciare il momento di creazione e mantenimento della motivazione.

Nella seconda parte del presente lavoro, si è passati dalla teoria alla pratica proponendo quattro unità d'apprendimento basate su quattro sequenze filmiche, tre di film italiani e una americana. Le sequenze presentate in questo contributo hanno evidenziato precisi elementi extralinguistici e modelli culturali, permettendo approfondimenti su temi quali la prossemica, la cinesica, il silenzio e l'invito a cena, temi che variano da cultura a cultura.

È stato scelto appositamente di porre in corsivo le due parole chiave delle domande che costituiscono la struttura portante di questa tesi: il perché e il come sono due punti essenziali per quanto riguarda l'uso del cinema nella didattica dell'italiano; da un lato, infatti, il suo utilizzo deve sempre avere un preciso scopo didattico, possibilmente concordato con i discenti, dall'altro uno strumento così complesso come il cinema deve essere dominato e adattato dall'insegnante secondo le proprie esigenze educative. Citando Balboni (2012: 46):

«La tecnologia, se dominata da chi la usa, è un bene per l'apprendimento delle lingue straniere [...]: offre un'infinità di testi scritti, orali, multimediali, interattivi; attività didattiche per molti degli obiettivi glottodidattici specifici di ogni livello; dizionari e grammatiche di riferimento; occasioni di interazioni libere e in tandem; possibilità di lavoro sia collettivo che individuale. Ma dire che una cosa – la tecnologia glottodidattica nel nostro caso – è un “bene” è accettabile in un discorso generico, non lo è in un discorso filosofico: le cose non sono un bene o un male in sé, è il loro uso che è buono o cattivo. L'uso semplicistico del patrimonio di possibilità glottotecnologiche è male in sé, perché l'acquisizione di una lingua è un'attività complessa ed altrettanto complesso è il suo insegnamento, e la

semplificazione delle realtà complesse è un falso intellettuale, quindi è un male».

Bibliografia

BALBONI P. E., 1999a, Dizionario di glottodidattica, Guerra Edizioni, Perugia.

BALBONI P. E., 1999b, Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Marsilio, Venezia.

BALBONI P. E., 2006, Italiano lingua materna: fondamenti di didattica, UTET, Torino.

BALBONI P. E., 2007, La comunicazione interculturale, Marsilio, Venezia.

BALBONI P.E., 2012, Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Terza Edizione, UTET, Torino.

BALBONI P. E., 2014, Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, Bonacci Editore, Torino.

BALBONI P. E., 2015, Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino.

BALDELLI P., TARRONI E., 1974, Educazione e cinema, Loescher, Torino.

BALLARIN E., 2012, "Audio e video nel testo multimediale", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, Tecnologie e didattica delle lingue, UTET, Torino.

BARGELLINI C., CANTÙ S. (a cura di), 2011, Viaggi nelle storie, Fondazione ISMU, Milano.

BEGOTTI P., Didattizzazione di materiale autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri, FILIM, Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio ITALS.

BEGLEY S., 1994, "Teaching mind to fly with discs and mice" in Newsweek, 31 maggio 1994. Citazioni tradotte in italiano e tratte da CARDONA M., 2001, Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica, UTET, Torino.

BETTONI C., 2001, Imparare un'altra lingua, Laterza, Bari.

BOSC F., MALANDRA A., 2000, Il video a lezione, Paravia Scriptorium, Torino.

CAON F., Insegnare la letteratura italiana a stranieri, Guerra Edizioni, Perugia.

CAON F., 2008, Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà, UTET, Torino.

CAON F., 2010, Dizionario dei gesti degli italiani, Guerra Edizioni, Perugia.

CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra Edizioni, Perugia.

CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci Editore, Torino.

CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.

CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino.

CELENTIN, 2007, *Applicazioni didattiche del video*, in CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.

COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.

DIADORI P., 2007, *Le lingue in DVD: sottotitoli, doppiaggio e apprendimento della lingua straniera*, in CARDONA M., (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.

DIADORI P., 1990, *Senza parole: 100 gesti degli italiani*, Bonacci Editore, Roma.

DIADORI P., 1992, *La gestualità nella nuova commedia all'italiana: uno specchio degli usi comunicativi dell'Italia contemporanea*, in "Culturiana" n. 14

DIADORI P., "Viaggi nelle storie, analisi e screening degli obiettivi linguistico-culturali proposti nei contesti di sperimentazione", in BARGELLINI C., CANTÙ S. (a cura di), 2011, *Viaggi nelle storie*, Fondazione ISMU, Milano.

DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.

EVANGELISTI ALLORI P., *La conoscenza schematica: tra lingua e cultura nella interpretazione del discorso*, in LAVINIO (a cura di), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Scandicci.

FAVARO L., SANDRINI I., "Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue*, UTET, Torino.

- FREDDI G., 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Le Monnier, Firenze.
- GUIDI E., 2010, *Guarda e impara...Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*, "ItalianoLinguaDue", 2 (2010)
- HOFSTEDE G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, Londra.
- KRASHEN S. D., 1982, *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Los Angeles.
- LAVINIO C. (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Scandicci.
- LONERGAN, J., 1984, *Video in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LUMBELLI L., 1974, *La comunicazione filmica: ricerche psicopedagogiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- MADDOLI C., 2004, *L'italiano al cinema*, Guerra Edizioni, Perugia.
- MARANGI M., 2004, *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, UTET, Torino.
- MICHOTTE A., 1948, "Le caractère de réalité des projections cinématographiques", in *Revue Internationale de Filmologie*, 1948. Citazioni tradotte in italiano e tratte da LUMBELLI L., 1974, *La comunicazione filmica: ricerche psicopedagogiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- MORIN É., 1962, *Il cinema e l'immaginario*, Silva, Milano.
- PAVAN E., 2000, *La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale*, in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma.
- PICCOLO F., 2010, *Momenti di trascurabile felicità*, Einaudi, Torino.
- PORCELLI M., FERRACIN L., *Apriamo il film a pagina...*, La Nuova Italia, Milano.
- SANTAGATI M., 2011, "Cinema e intercultura: un ambito significativo di intervento della Fondazione Ismu", in BARGELLINI C., CANTÙ S. (a cura di), 2011, *Viaggi nelle storie*, Fondazione ISMU, Milano.
- TORRESAN P., *L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS*, in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma.

TRIOLO R., 2003, Il cinema in prospettiva interculturale: coordinate per l'analisi di film, in LUISE M. C., (a cura di), Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi, Volume 3, Guerra Edizioni, Perugia.

TRIOLO R., 2007, Intercultura al cinema, in CARDONA M. (a cura di), 2007, Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue, UTET, Torino.

ZUMALDE ARREGI I., 2011, "La emoción fílmica. Un análisis comparativo de las teorías cinematográficas", in Revista Latina de Comunicación Social , 66, La Laguna, Tenerife.

Sitografia

[Accademia della Crusca](#)

[Itals](#)

[Common European Framework of Reference for Languages](#)

[Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment](#)

[Youtube](#)

[MyMovies](#)

[CinemaItaliano.Info](#)

Filmografia

(in ordine di anno)

Eat Pray Love, regia di Ryan Murphy, 2006

Happy Family, regia di Gabriele Salvatores, 2010

Benvenuti al Nord, regia di Luca Miniero, 2012

Perfetti Sconosciuti, regia di Paolo Genovese, 2016

Ringraziamenti

Desidero ringraziare le persone che, direttamente o indirettamente, mi hanno motivata durante questo mio percorso.

Inizio da tutti i professori della scuola elementare e media, specialmente quelli delle lingue straniere, che mi hanno trasmesso l'amore che oggi nutro per le lingue.

Tutti i professori dell'Università Ca' Foscari, che sono stati fondamentali e mi hanno trasmesso al meglio le loro conoscenze.

Ringrazio di cuore i professori Fabio Caon e Vanessa Castagna, che si sono dimostrati sempre disponibili e attenti. Li ringrazio in particolare per avermi aiutata nella realizzazione di questo lavoro finale.

Un ringraziamento personale a tutti i miei compagni, da quelli con i quali ho condiviso un unico corso a quelli che mi sono stati vicini in questi cinque anni. Un pensiero speciale al meraviglioso gruppo di portoghese.

Ringrazio Ida, mia compagna in questi cinque anni con la quale ho condiviso dubbi, timori, paure, soddisfazioni e risate.

Il maggior ringraziamento è per la mia famiglia che mi ha sempre appoggiato e supportato, mostrandomi amore in tutti i momenti.

Il più speciale dei ringraziamenti è per te, Davide, fidanzato, compagno, amico, che hai sopportato con pazienza tutti i miei sbalzi di umore e mi hai dato la forza per affrontare tutto. Grazie per la tua fiducia, la tua comprensione, il tuo amore.

Per finire, ringrazio di cuore tutte le persone che in un modo o nell'altro sono presenti nella mia vita. Le persone conosciute negli ultimi anni e tutti gli amici che sono sempre al mio fianco, nonostante tutto.

