

Manuale d'amore 2 in classe

di Laura Facchinelli ed Elisabetta Tesser



Introduzione

Si può affermare che negli ultimi anni si è registrato un forte aumento della domanda di studio della **lingua italiana in Spagna**, determinato principalmente dall'incremento di scambi interuniversitari **Erasmus**.

Laura Facchinelli

Laura Facchinelli ha conseguito il Master in Didattica e Promozione della Lingua e Cultura Italiana a Stranieri presso l'Università Ca'Foscari di Venezia nel 2006. Attualmente insegna italiano presso il CIUC, Centro Linguistico dell'Università de Cantabria (Spagna). e-mail: laurafacchinelli@gmail.com

Elisabetta Tesser

ha conseguito il Master in Didattica dell'Italiano come L2 presso l'Università di Padova nel 2006 ed è redattrice e grafica della presente rivista. e-mail: attebalisa@gmail.com

La risposta dell'insegnamento ad una sempre maggiore richiesta obbliga quindi a mettere a disposizione una serie di strumenti didattici adeguati che comprendono tecniche didattiche differenziate.

Il presente contributo è basato su un'attività che è stata realizzata durante i corsi estivi di italiano per studenti vincitori della borsa di studio Erasmus, presso il **Centro linguistico dell'Universidad de Cantabria di Santander**. Il CIUC (Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria), negli

ultimi anni, ha dovuto triplicare l'offerta di questi corsi intensivi, grazie alla crescita del numero di studenti spagnoli che hanno scelto l'Italia come destinazione del loro soggiorno all'estero. Il corso prevede un totale di 60 ore, suddivise in lezioni da 3 ore quotidiane per la durata di un mese e ha coperto le aree tematiche e lessicali del livello A1 e parte dell'A2 stabilite dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue Straniere.

La lingua insegnata in questi corsi suole essere di carattere generale e pratico, poiché dovrà servire agli studenti per affrontare molteplici situazioni quotidiane e accademiche. L'obiettivo, infatti, è di preparare lo studente, aiutarlo al graduale assorbimento della cultura, tenendo conto del bagaglio linguistico e culturale che già possiede, anticipandogli cosa lo aspetta, evidenziando similitudini e diversità del Paese ospitante, infondendogli soprattutto un atteggiamento ricettivo rispetto alla lingua e alla gente. La forte motivazione con cui questi studenti si accingono allo studio dell'italiano è un incentivo da cui il bravo insegnante può trarre una serie di vantaggi.

Il profilo degli apprendenti: interferenza o trasferenza positiva?

Il tipo di utenza presenta alcune caratteristiche peculiari: si tratta infatti di

- **studenti universitari**, di livello principiante, che non vivono nel paese in cui stanno imparando la lingua (l'italiano è per loro, dunque,

Lingua Straniera) ma sono destinati a confrontarsi "direttamente" con la lingua e la cultura italiana (il loro apprendimento, dopo il raggiungimento del "livello elementare" continuerà nel paese ospitante, in ambito Lingua Seconda);

- **studenti ispanofoni**, con una madrelingua affine all'italiano e ciò comporta delle considerazioni da non sottovalutare. E' risaputo infatti che lo studente ispanofono parte senza dubbio con una marcia in più: le sue competenze iniziali si possono definire di livello principiante (A1) per quanto riguarda le abilità di produzione e di livello falso-principiante (A2) per le abilità di ricezione. Le abilità di interazione si possono valutare in una posizione intermedia tra principiante e falso-principiante (A1/A2). Agli ovi vantaggi che questa particolare situazione comporta (la «stretta parentela» di spagnolo e italiano permette fin da subito una discreta comprensione orale e scritta) bisogna però affiancare la serie di inconvenienti provocati a loro volta dalla stessa affinità che tanto facilita le abilità di ricezione nella LS.

Alla fine degli anni '50 **Robert Lado**, sulle basi della teoria comportamentista, elabora l'analisi contrastiva, che parte dal presupposto secondo il quale gli errori compiuti dagli apprendenti di una lingua straniera sono causati dalle differenze tra la lingua materna e quella straniera. Si parla di **transfer**, che consiste nel trapianto in LS di abitudini consolidate nella propria lingua madre, abitudini che possono talora favorire l'apprendimento della LS, ma più spesso lo disturbano, provocando il fenomeno conosciuto come interferenza (De Benedetti 2006: 206). I tratti contrastanti tra L1 e L2 sarebbero i responsabili delle **interferenze**, per cui, secondo questo punto di vista, le lingue imparentate sono più facili da imparare. Le teorie di Lado vengono presto sottoposte a critiche da parte dei linguisti delle decadi successive; tra i vari motivi, come per esempio di limitarsi all'inglese come punto di riferimento, anche quello di non considerare l'errore e le sue cause come parte di un processo di apprendimento e nemmeno un'occasione di riflessione metalinguistica per lo studente, quanto piuttosto un fattore negativo da prevenire, diagnosticare e curare.

La tappa successiva nell'ambito della **Linguistica Contrastiva** è rappresentata dai lavori di **Corder e di Selinker** (fine anni Sessanta), che, in contrasto con il comportamentismo e l'analisi contrastiva di Lado, sviluppano il concetto di interlingua. L'**interlingua** supera il meccanicismo delle interferenze, in quanto è composta da ipotesi sul funzionamento della nuova lingua da verificare: è quindi un sistema in continua evoluzione, che procede allontanandosi sempre più dalle regole della lingua materna dello studente, che nei primi stadi dell'apprendimento vengono generalizzate, verso quelle proprie della lingua straniera. Si passa dunque dall'attenzione sul prodotto linguistico (interferenza) all'idea di processo come insieme di strategie di apprendimento e produzione utilizzate dallo studente.

In generale, la convinzione diffusa è che "l'interferenza sia esclusivamente una parte del processo: quando c'è un reale parallelismo tra i due sistemi linguistici, la trasferenza è positiva, d'altra parte però, l'aspetto negativo non si riduce alla pura interferenza, ma comprende altri fenomeni, come la tendenza ad evitare strutture complesse o abusare delle più facili (Odlin 1989, citato in Calvi 2004). Questo caso è molto comune tra italiano e spagnolo, visto che molto spesso le due lingue non divergono nella struttura bensì nella frequenza d'uso della stessa, a livello discorsivo o pragmatico.

Un'altra nozione importante per lo studio dell'apprendimento

delle lingue affini, come spiega Calvi (2004) è quella di **percezione della distanza**, ossia in termini psicolinguistici, l'ipotesi che formula il parlante sulla prossimità tipologica tra i due codici. Questa percezione favorisce la trasferenza poiché la possibilità di trasferire elementi da una lingua a un'altra non dipende unicamente dal contrasto linguistico, ma anche da come il parlante individualmente percepisce questo contrasto. Nel caso dell'italiano e dello spagnolo, nei principianti al primo contatto con la lingua predomina la trasferenza positiva: è appunto il nostro caso. Il contrasto esistente tra le due lingue è infatti percepito come minimo dai nostri studenti, e questo, visto in senso positivo, sostiene e incentiva la motivazione.

Secondo i questionari a loro sottoposti, l'Italia viene scelta come destinazione Erasmus principalmente per la presunta "facilità" della lingua e secondo De Benedetti (2006: 208) "quello che potrebbe apparire il sintomo di una motivazione più forte dipende in realtà da fattori poco nobili, come la speranza da parte degli studenti di superare senza eccessivi sforzi un esame e di imparare rapidamente una lingua il cui apprendimento, nel loro immaginario, deve sembrare una faccenda poco meno che elementare".

In realtà, che la motivazione dei nostri studenti sia "nobile" o meno, ciò che noi insegnanti dovremmo cercare di fare è sfruttare il vantaggio della "buona predisposizione" nei confronti dell'italiano e lavorare sull'**intercomprensione linguistica**. Quest'altro concetto rimanda "all'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che facilitano la trasferibilità di conoscenze e abilità già acquisite da una lingua all'altra. Una tale comprensione tra lingue risulta efficace allorché essa rinsalda la consapevolezza delle proprie strategie e degli stili di apprendimento. L'intercomprensione, infatti, è un processo dinamico che chiama in causa tanto le abilità ricettive quanto quelle produttive e sfrutta appieno il bagaglio della L1 da trasferire a quella nuova area di apprendimento linguistico rappresentato dalla L2. Entro il contesto di tale trasferibilità fra lingue affini, è possibile stabilire gradi di prossimità fra le lingue oggetto di intercomprensione così da formulare delle generalizzazioni a partire dalle somiglianze esistenti" (Compagno, Di Gesù 2005: 1). E ancora, a proposito della differenza tra l'analisi contrastiva di Lado e l'intercomprensione: "sebbene il taglio comparatistico sia comune tanto all'analisi contrastiva quanto al processo d'intercomprensione linguistica, i due approcci sembrano condurre verso aree operative differenti: l'analisi contrastiva mira a cogliere quel 'differenziale' tra una lingua e l'altra, mentre l'intercomprensione si muove sul binario della corrispondenza quasi dialogica tra due lingue affini" (*ibidem*).

Il film come risorsa per una didattica interculturale

La nostra proposta si basa sulla **didattica interculturale**. Questa suggerisce che l'alunno prenda coscienza dei costumi e delle ripercussioni linguistiche radicati nel mondo a cui si vuole avvicinare e che, senza la pretesa di sistematizzare fenomeni marcati diatopicamente e diastraticamente, acquisisca una competenza interculturale adeguata. Da un punto di vista glottodidattico, se l'ambito multilingue L2 facilita il riconoscimento e l'utilizzo di abilità di tipo interculturale (Mezzadri 2003, 239), la situazione si fa più ostica in un contesto LS come il nostro, dove è l'insegnante a fornire i principali se non unici stimoli. In mancanza quindi dell'ausilio fornito dai fattori impliciti all'insegnamento dell'italiano in contesto L2. In una situazione di L2, infatti, secondo Lo

Duca (2006: 83) gli «apprendenti vivono un'intensa esperienza italiana, a diretto e quotidiano contatto con la cultura italiana (intesa nel senso più ampio possibile), ne fanno esperienza continua nelle molte occasioni di interazione con i nativi e nella loro vita di studenti, attraverso i contenuti disciplinari proposti dalle diverse facoltà e i "riti dell'organizzazione didattica lezioni, esami. La situazione è dunque tale che non c'è alcun bisogno di rincorrere i contenuti culturali. Tali contenuti (non diversamente peraltro da quelli linguistici) si presentano all'attenzione dell'allievo in modo massiccio e assolutamente casuale, senza alcuna possibilità di controllo da parte dell'istituzione». Cerchiamo nei nostri corsi, sulla base dei risultati ottenuti da una previa e accurata analisi dei bisogni, di fornire al nostro futuro studente in scambio con l'Italia alcuni strumenti che possano aiutare ad evitare possibili shock culturali. Come ricorda Balboni (2002: 65) «più che insegnare la cultura (a parte alcuni modelli standard di base) si deve educare alla differenza, alla variabilità delle culture e, soprattutto, si deve insegnare a osservare una cultura».

Durante il corso, gli spunti offerti dagli studenti stessi (ognuno di loro sarà accolto da Facoltà diverse in diverse città italiane) fungeranno da guida per l'insegnante nel momento di proporre attività e contenuti socio-culturali, variabili a seconda della composizione e delle necessità della classe. Si lavorerà sugli stereotipi come stimolo per la riflessione culturale sottoponendo lo studente a svariate tipologie di materiale autentico. Negli audiovisivi, per esempio, interagiscono contemporaneamente immagini, movimenti, suoni, musica, oggetti, simboli e gesti. Tutto si risolve nell'unico *input* del trasmesso, ricco degli elementi extralinguistici e sociolinguistici che fanno parte della comunicazione reale e della competenza comunicativa.

L'acquisizione della lingua attraverso un audiovisivo unisce le potenzialità dell'ascolto a quelle del video, attivando entrambi gli emisferi del cervello. L'emisfero destro viene stimolato dalla percezione globale del messaggio nel contesto, mentre l'emisfero sinistro attiverà successivamente le sue funzioni di analisi e classificazione delle informazioni percepite. Dunque l'utilizzo degli audiovisivi rispetta il principio di direzionalità espresso dal neurolinguista Danesi, che sostiene che quando si impara una lingua, la mente segue un ordine preciso, afferrando prima il significato globale, quindi scendendo nell'analisi dei particolari. Questa direzione "naturale" è rispettata per il fatto che "il senso visivo permette il massimo di informazione nel minor tempo possibile. L'occhio prende contatto immediato con l'oggetto percepito, non analizza i particolari delle immagini e attiva le funzioni dell'emisfero destro del nostro cervello, al quale sono prevalentemente legati i processi correlati alle immagini, all'organizzazione spaziale e alle attività globali" (Troncarelli 1994, citato in Dolci, Celentin 2000: 267).

I film e la televisione sono per gli studenti una fonte molto motivante di apprendimento della lingua, in quanto **materiale autentico** sono strumenti ideali per la loro pluralità di codici. Guardare un film permette di praticare varie abilità: di «udire» ma anche di vedere delle simulazioni delle abilità dialogiche «dire» e «ascoltare», complete di tutti quegli elementi paralinguistici che entrano in gioco nella conversazione e negli scambi comunicativi in genere. Guardare un film dunque consente non solo di esercitare la comprensione auditiva della lingua verbale nei suoi tratti segmentali e sovrasegmentali, comprese le interiezioni, le esitazioni, le intonazioni particolari, ma anche di osservare e apprendere alcuni aspetti non verbali della comunicazione come la

Facchinelli & Tesser - *Manuale d'amore 2 in classe*

cinesica, la prossemica e tutte le altre modalità basate sulla posizione, i movimenti, l'abbigliamento del corpo.

Il film, insomma, è prima di tutto un esempio di esecuzione comunicativa da cui si può partire, attraverso l'attivazione di alcune abilità ricettive, per un percorso di apprendimento, arricchito di attività didattiche che permettano di attivare e praticare tutte le abilità, sia ricettive che produttive. Solo in questo modo si potranno poi derivare quelle ricorsività e quelle norme che, una volta interiorizzate, andranno a costituire la competenza linguistica.

L'attività didattica

L'attività didattica proposta si basa sul film *Manuale d'amore 2* (2007) di **Giovanni Veronesi**. Il film ha riscosso notevole successo sia in Italia che in Spagna, dove è stato lanciato quasi in contemporanea per la presenza di scene girate in entrambi i Paesi. Vengono presentati **quattro episodi** ("Eros", "la maternità", "il matrimonio" e "amore estremo"), dove alcuni dei protagonisti raccontano la propria situazione sentimentale in un programma radiofonico. I quattro episodi narrano la storia di una coppia che si reca in Spagna per ricorrere alla fecondazione assistita, la relazione tra un uomo semiparalizzato e la sua fisioterapeuta, le vicissitudini di una coppia gay e il tradimento di un maturo uomo italiano con una giovane spagnola. Sentimenti antichi quali l'amore, l'eroticismo e il senso di colpa vengono rappresentati assieme a situazioni contemporanee quali la fecondazione assistita e il matrimonio di coppie omosessuali.

La scelta del film è stata determinata da vari fattori: in primo luogo dalla tematica di natura affettiva, che costituisce una forte motivazione per la maggior parte di studenti e spettatori. Il cinema è ancora uno dei luoghi a cui si accede per provare emozioni e l'indice di successo di un film si misura sulla sua capacità di far provare esperienze di tipo emotivo (Smith 2003: 3-14). Sono inoltre rilevanti la presenza di attori spagnoli nel cast e le riprese di parte del film a Barcellona, elementi che possono essere utili a favorire il processo d'identificazione degli apprendenti, altro fattore essenziale per il successo di un film all'estero sia nelle sale che in aula. In terzo luogo, l'uso della lingua nel film ben si adatta ad un gruppo di studenti principianti. In generale, infatti, i dialoghi del film sono significativi sia perché non rappresentano una barriera per la comprensione delle situazioni presentate sia per la presenza di accenti regionali (la forte intonazione lombarda di Fabio Volo, quella romana di Carlo Verdone, quella pugliese di Antonio Albanese e infine quella siciliana di Dario Bandiera), che costituiscono dei modelli autentici della lingua italiana.

Quest'ultimo dato è di non secondaria importanza, considerata la limitazione di alcuni dei libri di testo di italiano per stranieri più usati all'estero, in cui la gamma di ascolti autentici non è esauriente. La lingua usata dal medico della clinica spagnola che parla italiano, inoltre, è di indubbio interesse per l'analisi degli errori tipici degli studenti ispanofoni e potrebbe rappresentare uno spunto di analisi efficace. *Manuale d'amore 2*, infine, può servire come stimolo per riflettere sull'evoluzione sociale del nostro Paese negli ultimi anni, in quanto riassume tematiche sociali di notevole interesse per una riflessione interculturale.

Com'è prassi comune nell'insegnamento delle lingue, il progetto originale della presente attività didattica ha subito delle modifiche dipendenti dalla composizione della classe e da altri fattori esterni. Il presente contributo, dunque, non riflette in maniera fedele l'esecuzione della stessa in aula ma vuole rappresentarne una versione adattata. Mentre in aula si sono concentrate le attività predittive e di analisi prima della visione del film, la presente proposta include alcuni esercizi mirati alla sintesi e alla riflessione dopo la visione.

Nella fase di globalità, le attività predittive includono un *brainstorming* basato sulle conoscenze pregresse del film, che è stato distribuito in Spagna e dunque conosciuto da alcuni studenti, e la visione del trailer del film alla pagina *web* (www.manualedamore2.it). Il trailer è servito come spunto per elicitarne alcune parole chiave per riassumere la storia. In seguito viene proposto il simbolo dell'amore, un cuore, contenente alcune parole che costituiscono i concetti essenziali delle quattro storie proposte nel film. Dopo la discussione a gruppi delle frasi risultanti, l'insegnante può leggere ad alta voce o distribuire l'introduzione della trama, che verrà trattata integralmente dopo la visione del film.

La seconda parte dell'attività è basata su uno spezzone del film che riguarda la relazione tra un maturo uomo italiano e una giovane donna spagnola (visibile al sito <http://www.youtube.com/watch?v=b6eWcUh6Chw>). Il video viene proposto dapprima senza audio, accompagnato da due attività di completamento del dialogo, e in

seguito con l'audio, per il controllo degli esercizi. Nel dialogo tra Cecilia ed Ernesto le battute di lei vengono prima omesse e poi date in ordine sparso. In questo modo gli studenti possono operare sul testo prestando attenzione agli elementi di coerenza e coesione che lo costituiscono. In questa sequenza è rilevante la presenza di segnali discorsivi, che lasciano intendere la struttura del discorso (le ripetizioni) e gli elementi paralinguistici (il tono della voce, l'uso delle pause, etc.) che caratterizzano il testo orale.

Dopo la visione del film si procede ad un'attività di sintesi lavorando sulla trama, proponendone il testo mancante di alcuni verbi precedentemente scritti alla lavagna. L'attività finale, inoltre, prevede una discussione a gruppi sulle tematiche sociali trattate nel film, per motivare gli studenti a sostenere una tesi e cercare di sviluppare abilità argomentative. Ciò è importante per stimolare, oltre alla competenza linguistica, anche altre abilità comunicative come quelle sociolinguistiche e strategiche, che prevedono la capacità di utilizzo delle forme appropriate per ogni evento linguistico e di organizzazione del discorso per raggiungere un determinato scopo comunicativo.

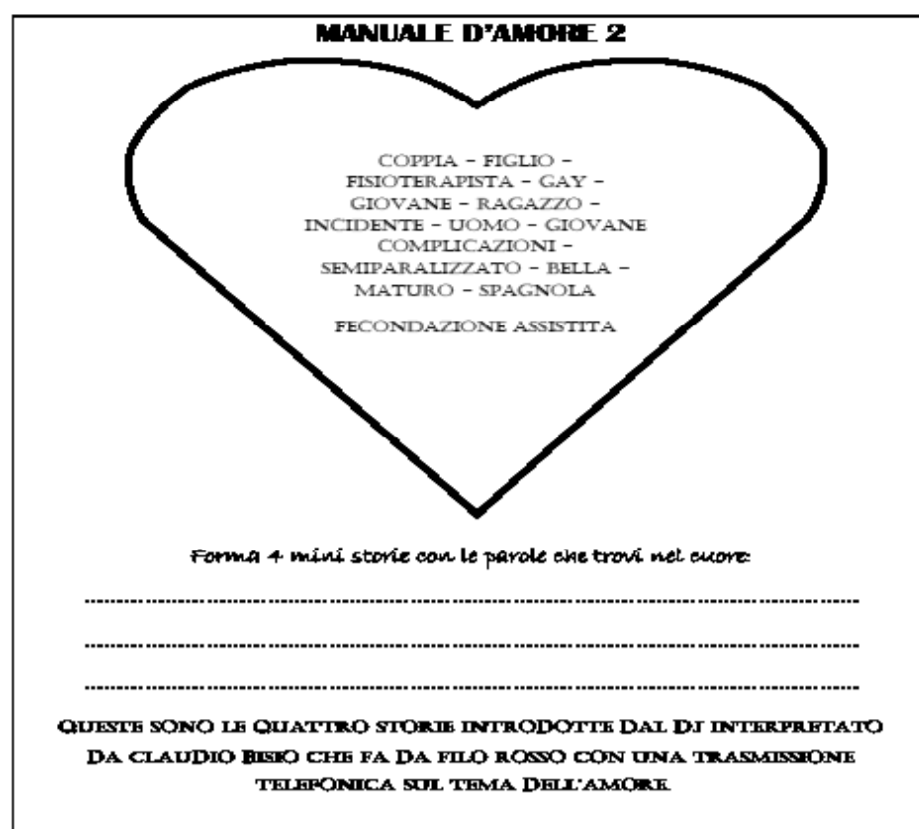
Attività 1:

a. Viene mostrata la pagina *web* del film www.manualedamore2.it in cui è presente il trailer che verrà proiettato alla classe con l'audio in italiano. Si invitano gli studenti ad immaginare il contenuto del film e si chiede loro se sono stati colti concetti, frasi o parole durante la visione. Poi si elicitano alcune parole chiave per riassumere la storia (come «amore», «erotismo», «coppie gay», «fecondazione», «tradimento», «matrimonio», ecc.).

b. Subito dopo si procede ad un'attività di produzione scritta basata sul riassunto del film. Si spiega che le parole all'interno del cuore sono

DESTINATARI: STUDENTI IS-
PANOFONI DI LIVELLO A1/A2
DURATA DEL PERCORSO:
6/8 ORE
OBIETTIVI: SVILUPPO DELLE
ABILITÀ COMUNICATIVE, DI
COMPRESIONE DEL TESTO,
COMPETENZA CULTURALE
E RIPASSO DI ALCUNI TEMPI
VERBALI (PRESENTE INDICA-
TIVO, PASSATO PROSSIMO).

da suddividere nelle 4 ministorie che compongono il film. Le proposte dagli studenti servono per introdurre un riassunto orale più approfondito del film. La soluzione dell'esercizio viene proposto dopo la visione del film, nell'attività 3.



Attività 2

c. La seconda parte dell'attività si basa su uno spezzone del film che tratta la relazione tra i personaggi di Carlo Verdone ed Elsa Pataky, ambientata in ospedale, visibile al sito <http://www.youtube.com/watch?v=b6eWcUj6Chw>. Si mostra lo spezzone senza l'audio e si chiede agli studenti di immaginare cosa sta succedendo.

d. In seguito si fornisce la trascrizione delle battute di Ernesto e si dovrà completare il dialogo inventando le battute di Cecilia:

SCENA ALL'OSPEDALE

1. Cecilia: _____

Infermiera: mi raccomando, non deve affaticarsi

Cecilia: grazie.

Infermiera: sono 2 minuti, il Primario non vuole

2. Cecilia: _____

Ernesto: è stata una bella *schicchera, una bella botta (schicchera/botta= un colpo)

3. Cecilia: _____

Ernesto: non è colpa tua ... è che *so' stato uno stronzo ...

(*so'= sono)

4. Cecilia: _____

Ernesto: so' stato uno stronzo ... un grande stronzo ... io stronzo

5. Cecilia: _____

Ernesto: si ... m'ha perdonato ... anche mia figlia ...

6. Cecilia: _____

Ernesto:

7. Cecilia: _____

Ernesto: no... meglio che parti ... no no... parti parti... ma che sei matta? devi *parti', devi parti'... (parti'= partire)

Cecilia: si...

Ernesto: parti parti...

8. Cecilia: _____

Ernesto: eh???

9. Cecilia: _____

Ernesto: questa m'ammazza a me... *me muoro (me muoro= muoio)

e. Poi si forniscono le battute di Cecilia in disordine e si chiede di inserirle nel dialogo.

ATTIVITÀ: Riordina le battute di Cecilia. Quelle di Ernesto sono già in ordine.

a. e tua moglie... è venuta?

b. il prossimo anno torno a trovarti, no?? se mi vuoi ciao ciao...

c. allora torni a casa?

d. dimmi che devo fare Ernesto... dimmelo tu... io avrei un aereo domattina... che devo fare??... parto o rimango???

e. come sta?

f. è colpa mia, perdonami, è colpa mia... no no... non ti agitare... shhh ... scusa scusa... shhhh...

g. siamo stati due stronzi... ci siamo fatti del male... addio Ernesto....

[...]... magari il prossimo anno torno a trovarti... cosa dici, vuoi???

h. che??

i. grazie...come va?

f. In seguito si mostra di nuovo la scena agli studenti, questa volta con l'audio, per verificare le soluzioni. Si passa infine alla visione del film.

Attività 3

g. Per l'attività di sintesi, dopo la visione del filmato, si sottopone agli studenti la trama del film, facendo notare che l'introduzione della stessa rappresenta il testo proposto nell'attività b).

h. Si procede ad un esercizio di *cloze*: viene fornita la trama del film mancante di alcuni verbi, già coniugati e precedentemente scritti alla lavagna, che gli studenti dovranno inserire all'interno del testo (al lato). I verbi sono i seguenti:

a) accettato; b) adottare; c) conosciuto; d) dice; e) fanno; f) prova
g) ha; h) è; i) restare; l) riescono; m) ritornare; n) tradito; o) vanno.

Attività 4

i. Infine, nella fase di riflessione e ricapitolazione del contenuto del film, si propone una discussione a gruppi relativa alle situazioni proposte nel film: il tradimento, la fecondazione assistita, le coppie omosessuali. Si dividono gli studenti in due gruppi: i "conservatori" e i "liberali". Ognuno dei due gruppi rappresenta una prospettiva opposta rispetto alle tematiche sociali trattate. Ogni gruppo dovrà immedesimarsi in una delle due parti e convincere l'altro rispetto alla propria visione.

j. La conclusione ideale dell'attività include un role play degli studenti, divisi in quattro gruppi, per interpretare le quattro ministorie proposte nel film.

Facchinelli & Tesser - *Manuale d'amore 2 in classe*



Eros e sentimenti in quattro capitoli

Erotismo, fecondazione assistita, amore gay e crisi di mezza età per i quattro nuovi capitoli del manuale d'amore di Veronesi.

Un ragazzo semiparalizzato per un incidente (Riccardo Scamarcio) e la bella fisioterapista (Monica Bellucci), una giovane coppia (Barbora Bobulova e Fabio Volo) che ricorre alla fecondazione assistita per avere un figlio, due gay (Sergio Rubini e Antonio Albanese) che decidono di sposarsi tra mille complicazioni, un uomo (Carlo Verdone) maturo che si innamora di una giovane spagnola (Elsa Pataky). Queste sono le quattro storie introdotte dal Dj Claudio Bisio che fa da filo rosso con una trasmissione telefonica sul tema dell'amore.

TRAMA

Il primo episodio - L' Eros - ha per protagonista Nicola, un affascinante ragazzo sui 25 anni che(1)..... un incidente d'auto ed è costretto a(2)..... sulla sedia a rotelle. La sua fisioterapista Lucia diventa per lui un'ossessione erotica. Una notte lei gli ... (3)..... che sta per sposarsi (con il DJ Fulvio, come si scopre alla fine del film), ma che anche per lei Nicola(4)..... il suo sogno proibito. In seguito c'è il cambiamento della fisioterapista, una donna obesa, e Nicola la vede come una punizione divina per aver(5).... la sua fidanzata.

Il secondo episodio - La Maternità - è la tragicomica odissea di Franco e Manuela, una giovane coppia che non riesce a concepire un figlio naturalmente. I due(6).... a Barcellona per ricorrere alla fecondazione assistita. Nonostante alcuni momenti difficili, ..(7)... ad avere una figlia.

Protagonisti del terzo episodio - Il matrimonio - sono Fosco e Filippo, una giovane coppia gay. Il padre di Fosco non ha mai ...(8)... la cosa. Decidono, per desiderio soprattutto di Filippo, di andare a sposarsi in Spagna, ma litigano quando Fosco dice di non voler rimanere a vivere in Spagna e di non voler(9).... un figlio. Poi però cambia idea, i due(10)..... pace e riescono a sposarsi, anche se arrivano in Comune con un'ora di ritardo.

L'ultimo episodio - L' amore estremo - è la storia di Ernesto, un uomo di cinquanta anni sposato e con una vita noiosa. Ernesto ...(11)... la vera passione grazie alla giovane spagnola Cecilia, che sconvolge la sua routine. La ragazza, ventotto anni, un ciclone di vitalità e bellezza, vuole andare a Roma per incontrare il padre che non ha mai ...(12)... I due instaurano una relazione. La moglie di Ernesto scopre che lui l'ha tradita, ma invece di arrabbiarsi lo perdona. Lui allora lascia la casa. In discoteca con Cecilia però ha un infarto; lei decide di(13).... in Spagna, lui torna con la sua famiglia.

Links

www.manualeamore2.it (visitato il 18/06/2009)

<http://www.youtube.com/watch?v=b6eWcUh6Chw> (visitato il 18/06/2009)

Eros e sentimenti in quattro capitoli (recensione adattata):

<http://www.mymovies.it/dizionario/recensione.asp?id=43931> (consultato il 27/07/09).

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.

Calvi M.V., 1995, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini, Milano.

Calvi M.V., 2003, *Linguistica contrastiva de español e italiano in "Mots Palabras Words"*, 4 (www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf consultato il 23.09.2010)

Calvi M.V., 2004, *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano, RedELE - Revista electrónica de didáctica*, n°1 (www.educacion.es/redele/revista1/calvi.shtml consultato il 23.09.2010).

Compagno G., Di Gesù F., *Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni*, in Blini L., Calvi M.V., Cancellier A. (a cura di), *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Atti del XXIII Convegno*, Palermo 6-8 ottobre 2005, (http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_09.pdf consultato il 23.09.2010)

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.

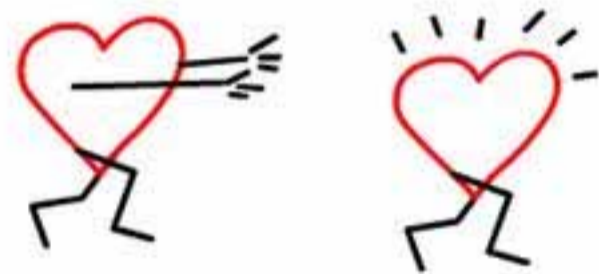
De Benedetti A., 2006, *Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni*, in Bosc F. - Marelllo C. - Mosca S. (a cura di), *Sapere per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, Loescher, Torino, pp. 205-217.

Dolci R., Celentin P., (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.

Lo Duca M.G., 2006, *Sillabo d'italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.

Mezzadri M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra Edizioni Soleil, Perugia.

Smith Greg M., 2003, *Film structure and the emotion system*, Cambridge University Press, Cambridge.



SOLUZIONI

Scena all'ospedale:

1e - 2i - 3f - 4h - 5a - 6c - 7d - 8g - 9b

Testo "Eros e sentimenti in quattro capitoli":

1g - 2i - 3d - 4h - 5n - 6o - 7l - 8a - 9b - 10e - 11f - 12c - 13m