

DOMINIO TEMPO-ASPETTUALE E DISTRIBUZIONE DEI TEMPI NEL TESTO: APPLICAZIONI DIDATTICHE

Stefano Ondelli

Grammaire – L'apprendre aux enfants dès le plus bas âge comme étant une chose claire et facile.
Flaubert - *Dictionnaire des idées reçues*

Il presente contributo è inteso a rendere conto di alcuni aspetti legati alla didattica dei tempi verbali del passato dell'indicativo nell'ambito delle esercitazioni di lingua italiana per gli studenti di madrelingua straniera del corso di laurea triennale in interpretazione e traduzione della SSLMIT di Trieste. La causa dei particolari problemi che i discenti L2 incontrano tradizionalmente nel controllo dell'alternanza dei tempi passati è da ricercare nelle difficoltà nel gestire l'opposizione tra aspetto perfettivo e imperfettivo da una parte e aspetto compiuto e aoristico dall'altra. Un tentativo di dirimere la questione può essere affidato a un approccio che combini il modello più "grammaticale" proposto da Bertinetto (1986) e quello più marcatamente "stilistico" di Weinrich (1978) nell'applicazione pratica a generi testuali letterari e non letterari.¹

Il sistema verbale rappresenta, insieme a quello dei pronomi, un ambito della morfologia dell'italiano particolarmente articolato e ricco di forme. Non è un caso, in effetti, che esso risulti essere uno dei sottosistemi morfologici maggiormente investiti dai processi di ristandardizzazione da tempo oggetto dell'attenzione degli studiosi.² Inoltre, a queste "pesantezza" e sovrabbondanza

-
- 1 Nel prosieguo del testo verrà adottata, con adattamenti minimi, la terminologia che compare in Bertinetto 1986, con le relative abbreviazioni: MA-momento dell'avvenimento; ME-momento dell'enunciazione; MR-momento di riferimento; LT-localizzatore temporale; PRE-presente indicativo; PFC-perfetto composto indicativo (passato prossimo); PFS-perfetto semplice indicativo (passato remoto); IPF-imperfetto indicativo; PPF-piuccheperfetto indicativo (trapassato prossimo); FT-futuro semplice indicativo; CDC-condizionale composto.
 - 2 Nella letteratura degli ultimi vent'anni, le osservazioni in proposito sono particolarmente numerose, a partire dalla proposta di Sabatini (1985), che individua l'etichetta di "italiano dell'uso medio". Ci limitiamo a menzionare la panoramica di ampio respiro sul repertorio sociolinguistico dell'italiano contemporaneo offerta in Berruto 1987 e la sistematizzazione dei fenomeni che riguardano la variazione diamesica contenuta in Berretta 1994 (sul sistema verbale e pronominale in special modo, si veda il paragrafo 5.1). Nello specifico del sottosistema verbale, si vedano Berretta 1992 e 1993, in particolare il paragrafo 3.2.

si aggiunge un'ulteriore fonte di difficoltà, data dalla compresenza e opposizione reciproca di forme le cui distinzioni e definizioni funzionali risultano alquanto sfuggenti anche per la comunità dei parlanti nativi. È il caso della selezione di congiuntivo o indicativo in talune proposizioni subordinate, o dell'alternanza tra perfetto semplice e perfetto composto (Cortelazzo 1997: 199). Tali complessità e opacità non possono non avere delle conseguenze in ambito didattico, sì che quello della selezione del tempo e del modo verbale è da più parti considerato problema spinoso, in particolar modo al momento della correzione di elaborati scritti. Il pericolo per l'insegnante è quello di affidarsi a valutazioni in gran parte impressionistiche o al richiamo a supposti principi stilistici la cui incontrovertibilità risulta non di rado dubbia (come, per es., la necessità di operare una scelta tra perfetto semplice e composto e di attenersi in maniera costante nel corso del testo). Rispetto a tali incertezze, molti insegnanti dimostrano una certa consapevolezza, se non preoccupazione, dal momento che il verbo viene giustamente visto come elemento centrale tra le risorse atte a garantire la riuscita della costruzione del testo e la sua articolazione in un tutto coeso (Bagioli-Deon 1986: 61).³

Se è dunque lecito affermare *tout court* che, dal punto di vista della didattica, quello verbale costituisce un ambito caratterizzato da notevole importanza e non poche difficoltà di gestione, tanto più ci si può attendere che considerazioni analoghe risultino valide anche per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.⁴ Per esempio, gli informanti sottoposti ad autovalutazione da Vedovelli (1990: 189 e segg.) individuano nel sistema verbale e, al suo interno, nella temporalità, una delle difficoltà principali dell'apprendimento dell'italiano, e anche la grammatica di Fogarasi (1984) indica nella complessità del sistema verbale uno degli scogli principali per gli stranieri. Tale complessità è confermata durante i primi stadi dell'apprendimento, quando l'impiego di una sorta di *foreigner talk* è caratterizzato dalla presenza di forme non flesse e dalla sovraestensione dell'infinito (Schwarze 1990: 327). Il problema del controllo delle risorse morfologiche rispecchia ovviamente l'elaborazione delle strategie di espressione di temporalità, aspetto e modalità. Per quanto concerne lo sviluppo di interlingue nel processo di acquisizione dell'italiano L2,

3 Anche in GISCEL Veneto 1995 si sottolinea come gli interventi correttivi degli insegnanti risultino spesso inappropriati, soprattutto per la mancanza di una giustificazione esauriente. Il problema non è di poco conto alla luce delle difficoltà insite in questo ambito, che continua a essere caratterizzato dalla necessità di condurre indagini mirate: "è nota la difficoltà degli studenti a dominare, in un testo proprio, la fitta rete dei tempi verbali; ma forse sono meno note, perché meno indagate, le difficoltà a capire i criteri che regolano l'uso dei tempi nei testi scritti da altri" (*ibid.*: 150).

4 Giacalone Ramat (1993: 369) sottolinea la centralità del verbo, in quanto nucleo della predicazione, anche nella didattica dell'italiano L2.

semplificando al massimo, la sequenza base di apprendimento sembra essere la seguente (Giacalone Ramat 1993: 369):

presente > (aux) + part. pass. > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo.⁵

A partire dalla raccolta di contributi proposti in Giacalone Ramat 1986, negli ultimi vent'anni la ricerca nel campo dell'italiano L2 ha costituito l'oggetto di notevole interesse, in gran parte risultante dalle mutate condizioni sociali del Paese, per la prima volta oggi alle prese con flussi migratori in arrivo di cui occorre iniziare a tenere conto anche a livello del sistema scolastico.⁶ Tuttavia è necessario sottolineare che la maggior parte degli studi disponibili riguarda in particolare l'apprendimento spontaneo o per lo meno scarsamente "istituzionalizzato" di lavoratori immigrati, e poco si presta a un confronto con il caso che ci interessa. Ciò detto, questi studi risultano innegabilmente utili per individuare nel sistema verbale un'area problematica per l'apprendimento della lingua e stabilire al suo interno gli ambiti caratterizzati dalle maggiori difficoltà per quanto concerne il controllo delle strutture.

Venendo all'oggetto del presente contributo, occorre rilevare che gli studenti stranieri che si iscrivono alla SSLMIT presentano un profilo che li contraddistingue nettamente dai soggetti considerati nelle ricerche ricordate sopra. Innanzitutto hanno superato un esame teso a stabilire che la loro conoscenza della lingua italiana è sufficiente a seguire corsi universitari. Per quanto una certa variazione sia inevitabile, il livello è in media sicuramente

5 A questo proposito, Banfi (1993) offre un interessante excursus sugli studi disponibili relativi all'apprendimento del sistema verbale, con i relativi commenti sull'influenza di L1 (tedesco e inglese) in termini di morfologia e distinzione aspettuale. Si vedano anche le osservazioni contenute in Berretta 1995 e le tabelle proposte da Vedovelli (2002: 168-170), che riassumono i risultati delle ricerche condotte nell'ambito del "Progetto Pavia". La marca morfologica dell'imperfettività nel passato compare in uno stadio relativamente avanzato, successivamente alla semplice opposizione tra presente/passato compiuto, mentre è interessante notare come il PFS risulti del tutto assente.

6 Da una prospettiva più marcatamente testuale, gli studi in questo settore si sono occupati del ruolo centrale svolto dal verbo nella strutturazione di testi narrativi (Lo Duca 1999), in particolare per quanto concerne la selezione di opzioni meno marcate in senso aspettuale, l'eliminazione delle sequenze descrittive e commentative dalla narrazione e l'alternanza di sfondo e primo piano. Si confrontino anche i risultati che emergono in Orletti 1995, secondo i quali i parlanti L2 si sforzerebbero di mantenere sia strutture di *foregrounding*, sia di *backgrounding*, ricorrendo anche a strategie non-verbali.

alto⁷, e per di più destinato a innalzarsi velocemente nel corso del primo anno di studi (al termine del quale sono state realizzate le esercitazioni che ci accingiamo a descrivere). In effetti, gli studenti non solo si trovano a vivere in un contesto italofono, ma il corso di laurea che affrontano li spinge a concentrarsi esplicitamente sul confronto interlinguistico, rafforzando quella competenza metalinguistica di cui è presumibile siano già parzialmente dotati, almeno a livello intuitivo. Si deve infatti considerare che, nella maggior parte dei casi, l'esame di ammissione al triennio finisce per accertare la conoscenza dell'italiano non solo L2, ma anche di un'altra lingua straniera. Le prove di traduzione avvengono da e verso l'inglese, il francese o il tedesco, che solo nella minoranza dei casi possono corrispondere alla lingua madre dei candidati.

Alla luce di tale profilo, due sono gli ordini di problemi che si palesano in sede didattica. In primis, emergono le inevitabili lacune e incertezze che caratterizzano chi non ha ancora completato il percorso di apprendimento di una lingua straniera (ammesso che di completamento si possa mai parlare). Per esemplificare, in concreto lo studente può essere consapevole dell'opposizione fra IPF e perfetti, ma si imbatte spesso e volentieri in casi – non necessariamente marginali e talvolta fonte di una certa frustrazione – in cui tale distinzione si fa labile e viene confusa anche in virtù dell'influenza della lingua madre o delle altre lingue di studio. In secondo luogo, raramente gli studenti dispongono in partenza di un apparato metalinguistico adeguato a sistematizzare le scelte che possono essere dettate dall'intuizione. In altre parole, oltre al problema di quando usare un dato tempo verbale piuttosto che un altro, sorge anche la necessità di spiegare consapevolmente perché una soluzione risulti, se non patentemente corretta, almeno preferibile.

Un ulteriore fattore da considerare è dato dalla combinazione linguistica dei singoli discenti. Come si è detto, per quanto si possa dare per accertata una certa competenza in italiano e in almeno una delle tre lingue di ammissione, la lingua madre può variare. In genere tra gli iscritti domina nettamente il gruppo slavo (repubbliche ex-jugoslave, in special modo croati e sloveni, ma anche cechi e slovacchi). Il secondo gruppo è rappresentato dalle lingue germaniche (tedescofoni e anglofoni sopra tutti, con qualche sporadico rappresentante delle lingue scandinave), mentre meno numeroso è il gruppo neolatino (qualche francese, rari ispanofoni e parlanti portoghese, sia europei che brasiliani). Per il resto non si hanno gruppi numericamente significativi, ma singoli rappresentanti greci, albanesi, finlandesi, cinesi e di altre nazionalità. Ovviamente, questa eterogeneità rappresenta una complicazione non di poco conto. È infatti innegabile che la gestione del dominio tempo-aspettuale dell'italiano risenta

7 Approssimativamente, la competenza di chi supera l'esame di lingua italiana si attesta al livello C (*Proficient user*) del *Common European Framework of Reference for Languages*.

delle caratteristiche della L1 degli apprendenti. Per limitarci ai tempi del passato dell'indicativo, si consideri l'assenza dell'omologo dell'IPF nelle lingue germaniche o la diversa alternanza dei due perfetti in seno alle lingue romanze.⁸

- 8 Sul fatto che le lingue romanze si trovino in condizioni differenti per quanto riguarda l'opposizione PFC-PFS, cfr. Squartini-Bertinetto 2000: 406. La diversa L1 degli apprendenti determina variazioni nella velocità e nell'ordine di acquisizione di certi tratti. Per esempio, come è intuitivo attendersi, l'IPF compare precocemente nell'interlingua degli ispanofoni (cfr. Schmid 1994: 192), anche se, nell'esperienza di chi scrive, può sorgere qualche resistenza nel recepimento di alcuni valori modali, per es. laddove l'IPF può rappresentare un'alternativa al congiuntivo. Non sembrano invece sorgere particolari problemi in relazione al sottosfruttamento del PFS (più vivo in spagnolo) in mancanza di input esterni dalle varietà settentrionali dell'italiano; piuttosto l'unico problema è dato dalla selezione del corretto ausiliare per il PFC. Sugli errori di parlanti inglesi e tedeschi con i verbi del passato in italiano cfr. Giacalone Ramat 1993: 376 nota 20. Per es., nello studio condotto da Bernini (1990: 167), data la non-distintività di *Präteritum* e *Perfekt*, una parlante adulta tedesca opta per il PFC, appunto perché più comune, come forma volta a coprire anche l'ambito dell'IPF. Gli apprendenti inglesi mostrerebbero invece maggiore consapevolezza, anche se rivelano scarsa sistematicità gli usi modali, che iniziano a emergere in stadi di apprendimento più avanzati. Per quanto concerne il dettaglio nel confronto con l'inglese si rimanda a Bertinetto 1992, ma anche il completissimo studio sui tempi dell'indicativo in Bertinetto 1986 è disseminato di rimandi all'inglese, soprattutto per quanto concerne la distinzione aspettuale tra *Present Perfect* e *Simple Past* (più netta rispetto a quella che intercorre tra PFC e PFS) e la mancata morfologizzazione dell'IPF, che conduce alla selezione di risorse diverse per rendere gli aspetti progressivo e abituale. Per rimanere alla composizione della popolazione studentesca della SSLMIT, di altra natura sono i problemi che riguardano le lingue slave, poiché in questo caso si aggiungono difficoltà di ordine terminologico. Miklič (1992: 192) nota che la distinzione tra IPF e PFC non corrisponde a quella tra verbi perfettivi (*dovršniki*) e imperfettivi (*nedovršniki*) in sloveno. Le lingue romanze, infatti, tendono a morfologizzare esplicitamente la coppia "referenza temporale/aspetto", relegando al lessico la categoria dell'azione, mentre le lingue slave non segnalano l'aspetto: "while the notions of temporal reference and aspect (although ultimately of semantic nature) are primarily anchored to the inflectional specifications available in each language, actionality is essentially rooted in lexicon. Thus, the last category normally lacks an overt morphological marking, but it may have one. This is typically the case with the verbal lexicon of the Slavic languages, where the manifestation of the basic opposition "Perfective/Imperfective" (fundamentally ascribable, as we will show, to the category of actionality, rather than aspect proper) belongs, in most cases, to the domain of derivative morphology" (Bertinetto-Delfitto 2000: 190; cfr. in particolare il paragrafo 4). Per ovviare alla confusione, si potrebbe distinguere tra *terminative/non terminative* per l'aspetto e *bounded/unbounded* per l'azione. Queste osservazioni valgono soprattutto per il russo, mentre le altre lingue slave si troverebbero in stadi diversi dello sviluppo che conduce alla fusione dei valori azionale e aspettuale. Fanno eccezione bulgaro e macedone, che mantengono un sistema molto complesso e ricco di sfumature.

In virtù delle considerazioni svolte sopra, sembra imprescindibile che, nella formazione di un futuro traduttore o interprete, venga concesso ampio spazio all'elaborazione di modelli teorici che consentano di pervenire a una gestione più consapevole delle risorse linguistiche a disposizione. Per tornare alla questione che ci interessa, un percorso didattico esauriente non può limitarsi a esaudire bisogni comunicativi immediati, né a impartire nozioni meramente formali. Piuttosto che passare semplicemente dalle forme e dai nomi dei verbi al loro uso, sarebbe utile sviluppare negli studenti la consapevolezza di concetti quali tempo, aspetto, azione e modalità, e inquadrarli in una prospettiva che risulti il più efficace possibile per chi è destinato a lavorare su esempi concreti di realizzazioni testuali. A questo scopo può essere utile dedicare spazio a una breve disamina di corsi e grammatiche di lingua italiana per stranieri, con il duplice obiettivo di delineare un quadro ipotetico delle conoscenze pregresse degli studenti che iniziano il percorso universitario e nel contempo identificare un possibile ventaglio di strumenti didattici di supporto da utilizzare per lo studio individuale.

Alle osservazioni sui difetti e le lacune che tradizionalmente hanno caratterizzato le grammatiche scolastiche⁹, nella letteratura non corrisponde un interesse paragonabile per i contenuti di grammatiche e corsi di italiano come lingua seconda.¹⁰ Nella presunzione che molte delle conclusioni che riguardano i testi per parlanti nativi siano valide anche per gli omologhi destinati agli stranieri, limitiamo il nostro breve excursus alla trattazione dei tempi passati dell'indicativo, con particolare riferimento alla presenza di indicazioni metalinguistiche esplicite.

Accanto a testi in cui schemi e compendi grammaticali risultano del tutto assenti, e che verosimilmente lasciano ampio spazio all'integrazione da parte dell'insegnante sulla base delle letture e degli esercizi proposti (per es. Bettoni-Vicentini 1986, Marmini-Vicentini 1986, Navile 1994), solo alcune delle grammatiche più datate (per es. Battaglia-Varsi 1978, Battaglia 1981 e 1974; quest'ultimo esempio sorprende poiché, trattandosi di una grammatica esplicitamente dedicata agli ispanofoni, sarebbe stato lecito attendersi una prospettiva più marcatamente contrastiva) si limitano ad offrire approcci meramente formali. Laddove invece sono presenti delucidazioni più o meno estese a proposito degli ambiti d'impiego dei tempi, in genere, mentre il PFC viene introdotto semplicemente come tempo del passato, maggiore attenzione è dedicata all'IPF, evidentemente percepito come uno dei punti problematici

9 Per un'illustrazione completa del dibattito in Italia, cfr. Lo Duca 2003 cap. 4.

10 Sull'accoglimento dei tratti nel neostandard in grammatiche e corsi di lingua italiana per stranieri, cfr. Benucci 1992.

dell'italiano.¹¹ Di quest'ultimo si tende a sottolineare eccessivamente il concetto di durata dell'evento, che va a sovrapporsi e confondersi con quello di imperfettività o incompiutezza (solo talvolta si evidenzia che l'uso dell'IPF non è connesso alla durata dell'evento descritto, come in META 1992). Alle tradizionali accezioni di PRE nel passato (*ieri a quest'ora dormivo*), simultaneità di due azioni (*Maria leggeva e Mario suonava il piano*), evento visto nel suo svolgimento (*leggevo, quando è suonato il campanello*), iterazione (*a Trieste andavo spesso al cinema*; ma non sempre se ne sottolinea l'indeterminatezza), possono aggiungersi gli usi modali: molto comuni l'IPF di cortesia (*volevo un etto di prosciutto*) e ipotetico dell'irrealtà (*se venivi alla festa ti divertivi*), meno quello potenziale (*dovevi dirmelo subito!*) e imminente (*per poco non finivo sotto l'autobus*), rare le menzioni degli impieghi onirico (*nel sogno aprivi la porta ed entravi in casa*) e ludico (*facciamo che io ero il principe e venivo a salvarti*). Raro anche il riferimento all'accezione narrativa (*alle 12.30 il sospettato entrava in banca ed estraeva una pistola*) e all'uso come FT nel passato (*ha detto che veniva*), evidentemente percepito come substandard.

Occorre ricordare che, ovviamente, trattandosi di corsi di lingua spesso destinati anche a principianti, molto di rado la riflessione grammaticale scende nel dettaglio. Tuttavia, emergono ulteriori tentativi di specificare gli impieghi dell'IPF a prescindere dalla prospettiva assunta dal parlante circa la costituzione interna dell'evento narrato. Si procede, per così dire, a un approccio più distribuzionale o estensionale, in ragione del quale si afferma che l'IPF viene impiegato precipuamente nella resa di *states of mind, health, physical conditions* (Andreis 1982: 109). Si sottolinea come questo tempo palesi la tendenza a comparire in descrizioni e circostanze secondarie che fungono da sfondo (*setting* e *scene*) ad una successione di eventi espressi dai perfetti (cfr. Ciulla 2002 e in particolare Lymbery 1996, che spiega come l'italiano, a differenza dell'inglese, abbia due tempi passati, uno specializzato per le azioni completate e uno destinato a definire il *setting* in cui queste avvengono).¹²

11 Sull'apprendimento dell'imperfetto, cfr. Bernini 1990: 157, che appunto ricorda le difficoltà legate alla polifunzionalità in senso aspettuale, temporale e modale. Terzo tempo ad emergere dopo PRE e participio passato, nell'apprendimento compare innanzitutto in enunciati indipendenti con valore di sfondo, preferibilmente all'inizio o alla fine di una sequenza narrativa, e solo in un secondo momento l'uso si estende a frasi secondarie.

12 Non mancano distinzioni estemporanee per le quali è arduo trovare giustificazione. Per es. in Ciulla 2002 si individua una sorta di impiego proprio dei *flash-back* in contesti del tipo: *Dov'eri nella notte tra il 3 e il 4 novembre?* In Andreis 1982 si sostiene invece che un impiego ricorrente dell'IPF sarebbe rivenibile in costrutti impersonali del tipo: *era ora che, era necessario che, era peggio del previsto*.

Di norma, come ci si può attendere, l'IPF viene definito in opposizione al PFC, il tempo preposto alla resa di eventi completati e aventi occorrenza unica (semelfattività), visualizzabili in sequenza sulla catena temporale e aventi carattere dinamico. Che sia il PFC a fungere da pietra di paragone è giustificabile in base al semplice fatto che si tratta del primo tempo del passato a essere reso disponibile al discente ed è giocoforza presentato come modello unico della perfettività nel momento in cui viene introdotto l'IPF. Inoltre, in alcuni corsi per principianti, il PFS non compare del tutto (per es. Ciulla 2002 e META 1992, in cui si accenna alla sua esistenza e si rimanda al secondo livello in META 1993). Ne consegue che del PFC si evidenzia esclusivamente il valore perfettivo, in quanto passato riguardante azioni completate *tout court*, senza ulteriori spiegazioni. Maggiori dettagli compaiono quando invece viene contrapposto esplicitamente al PFS o se il corso di italiano è destinato ad anglofoni, nel qual caso si sottolinea che, a prescindere dalle analogie formali, il PFC non corrisponde al *present perfect* (Andreis 1982, Lymbery 1996). Oltre ai valori di compiutezza e semelfattività, il PFC viene allora inquadrato in termini di rilevanza o prossimità psicologica e cronologica rispetto al ME e di norma si evidenzia che la mera distanza temporale non rappresenta un fattore discriminante, in virtù di esempi del tipo: *sono nato nel 1971 vs Kafka nacque nel 1883*. Di converso, il PFS si configura come il tempo utilizzato per riferirsi a un evento concluso definitivamente, privo di ogni legame con il ME, percepito dal parlante come psicologicamente lontano. Il fatto che il PFS sia introdotto tardi nel corso o sia destinato agli *advanced learners*, ben dopo gli altri tempi del passato, indica implicitamente che si tratta di una risorsa sottosfruttata e marcata per formalità del registro. In genere, se le osservazioni grammaticali non si limitano a menzionare il principio della distanza psicologica (la scelta più comune), il commento più frequente è che si tratta del tempo tipico delle narrazioni, soprattutto in testi letterari, e dei resoconti storici.¹³ Piuttosto rari risultano eventuali riferimenti espliciti alla variazione diamesica, mentre leggermente più comune è il richiamo alla contrapposizione dei due perfetti in diatopia.¹⁴

13 “[It] is the typical tense of a report or narrative passage, while the perfect is more easily associated with a description. The past definite [cioè: PFS] is also the usual tense of historical reports of events. It is often linked to a date, hour, month, year day, age, or to certain expressions indicating a specific moment [...]” (Andreis 1982: 130).

14 Fa eccezione il testo di Bozzone Costa (1995), che affronta in maniera sintetica ma dettagliata gli aspetti grammaticali presentati nelle varie unità didattiche. Qui ci si concentra non solo sulla differenza tra il concetto di perfettività e imperfettività, ma ci si sforza di distinguere tra PFC e PFS non ricorrendo solamente all'idea generica di distanza/prossimità psicologica. Il PFS viene presentato all'incirca come una variante stilistica del PFC, dominante nella narrazione scritta formale e nella

Il materiale didattico esaminato permette di trarre le seguenti conclusioni. Il PFC è il primo tempo del passato che viene proposto agli studenti, conformemente alla sequenza che caratterizza anche l'apprendimento spontaneo. Le sue condizioni d'uso emergono per mezzo del contrasto con l'IPF, cui viene dedicata notevole attenzione, mentre non altrettanto frequente né esteso è il confronto esplicito con il PFS, che anzi può risultare assente in quanto quest'ultimo è risorsa destinata all'uso formale, scritto e letterario, e dunque accessibile solo ai parlanti esperti. Ad ogni modo, e non potrebbe essere altrimenti, anche nei corsi di livello più avanzato la riflessione metalinguistica risulta ridotta al minimo e raro è il ricorso a nozioni quali aspetto o azione verbale, che comunque tendono ad essere confuse.

Diversa è ovviamente la situazione se si considerano le grammatiche mirate ad una descrizione più esauriente della lingua italiana. Si tratta di testi che possono essere considerati "per stranieri" solo per il fatto di essere redatti in una lingua diversa dall'italiano e/o di essere almeno in parte caratterizzati da un impianto contrastivo. Degli esempi consultati, solamente la peraltro ottima grammatica di Lepschy e Lepschy (1981), pur dedicando un esauriente paragrafo all'uso dei tempi del passato dell'indicativo, non tratta esplicitamente della categoria dell'aspetto verbale. Questa viene invece affrontata negli altri testi, particolarmente quando si tratta di distinguere tra IPF e perfetti, e ad essa si aggiungono nozioni riconducibili alla terminologia di Weinrich nella distinzione tra sfondo e primo piano.¹⁵ Risulta invece sempre problematico inquadrare l'opposizione PFC-PFS, precisata in base alla distanza psicologica (e non temporale) dell'evento e alla variazione diatopica. In particolare è il PFS a essere definito in virtù della sua appartenenza all'universo scritto e delle tipologie testuali di cui sarebbe tipico (testi narrativi, resoconti storici). Ne consegue che in generale si ottiene un quadro approssimativo della distribuzione dei perfetti in base alla rispettiva dominanza di alcuni tipi testuali mentre, per quanto concerne la loro compresenza, l'unica nozione, inevitabilmente vaga, cui il discente può riferirsi è quella di prossimità psicologica.¹⁶

rievocazione storica, in testi generalmente caratterizzati dall'alta frequenza dei pronomi di terza persona, laddove il PFC è destinato alla narrazione orale o scritta informale.

15 Cfr. soprattutto Schwarze 1995, ma anche *scene e setting, foregrounding e backgrounding* in Proudfoot-Cardo 1997 e Maiden-Robustelli 2000. Lo spazio dedicato all'IPF non può sorprendere, trattandosi di grammatiche destinate a parlanti lingue germaniche.

16 È interessante notare che anche Proudfoot-Cardo 1997 (tra l'altro esplicitamente debitore di Salvi-Vanelli 1992) e Schwarze 1995, ovvero i due testi che più si occupano della sistemazione terminologica del problema dell'aspetto, dedicano ampio spazio alle differenze che intercorrono tra perfettivo e imperfettivo, con riferimenti anche espliciti all'opposizione di sfondo/primo piano, mentre tendono a

Passando alle grammatiche italiane, almeno a quelle di più facile consultazione o destinate ai licei, e che comunque possono essere considerate accessibili agli studenti della SSLMIT, forse è da rivedere almeno in parte l'annotazione di Lo Duca (2003: 202) secondo la quale le grammatiche scolastiche spesso e volentieri non hanno tenuto conto della categoria dell'aspetto. In realtà, se è vero che i testi più tradizionali tacciono sull'argomento (per es. Dardano-Trifone 1989) o propongono una sistemazione che confonde tra aspetto e azione, o risulta incompleta¹⁷, oggi sono disponibili proposte esaurienti in questo senso (Salvi-Vanelli 1992; Tavoni 1999, Salvi-Vanelli 2004), che possono offrire un valido supporto per permettere agli studenti di elaborare un armamentario teorico adatto a consolidare la propria competenza metalinguistica. Ciononostante, è indubbio che, nel contempo, nel corso delle esercitazioni sia necessario fornire strumenti di supporto che permettano di rafforzare le nozioni di base cui gli studenti possono accedere individualmente, e ci sembra che tale compito sia svolto in maniera più efficace integrando lo studio delle strutture sintattiche con un approccio che preveda l'analisi di realizzazioni testuali concrete.

Per fare un esempio, abbiamo visto che di norma le grammatiche per stranieri dedicano notevole spazio all'opposizione aspettuale più marcata del sistema verbale, cioè quella tra perfettivo e imperfettivo. Gli studenti sono invariabilmente coscienti della presenza di un "terzo tempo" del passato ed in un primo momento, con l'aiuto della grammatica, il docente si dovrà preoccupare di porre rimedio all'eventuale confusione tra il valore semantico portato dalla morfologia verbale e il contenuto semantico dell'elemento lessicale. Sottolineando la differenza tra aspetto e azione, sarà possibile quindi liberare gli studenti dalla falsa convinzione – come si è visto, spesso non smentita dalle grammatiche – che l'impiego dell'IPF sia legato alla durata dell'evento descritto. Analogamente, sottolineando l'imprescindibile indeterminazione circa la conclusione dell'evento, sarà possibile specificare più in dettaglio "regole" quali quella che prescrive l'IPF per indicare nel passato la ripetizione di un'azione (vero, ma solo se numericamente indeterminata: *A Londra andavo spesso al pub* vs *A Londra sono andato al pub (solo) tre volte*) o l'occorrenza di eventi simultanei (mentre la sequenzialità dei perfetti è il prodotto di un'implicatura e va correlata alla nostra conoscenza del mondo, come è semplice dimostrare: *ieri ho mangiato e bevuto tutto il giorno*).¹⁸ Inoltre,

glissare sull'opposizione tra aspetto compiuto e aoristo e, di conseguenza, dalla prospettiva riconducibile a Weinrich si espunge l'opposizione racconto-commento.

17 Per es. Sabatini 1984 e Trifone-Palermo 2000. Interessante notare la proposta di Altieri Biagi (1991) circa il concetto di "aspetto semantico", che sembra corrispondere a quella che Bertinetto (1986) definisce "azione".

18 Cfr. Comrie 1985: 25-26.

troppo spesso le grammatiche non riescono a cogliere ed evidenziare il valore convenzionale di certe scelte operate in ottica testuale. Per fare un esempio, una volta accettato il valore di semelfattività dei perfetti, contrapposto all'indefinitezza dei confini temporali dell'IPF, può capitare che gli studenti si chiedano perché il classico incipit delle fiabe (*C'era una volta...*) preveda l'IPF, quando evidentemente l'evento raccontato deve considerarsi episodio passato, concluso e distante temporalmente e psicologicamente, per di più accompagnato da una specificazione temporale (*una volta*), tratto che le grammatiche spesso associano alla comparsa del PFS, tra l'altro generalmente definito come il tempo dominante dei racconti di fantasia. La domanda potrebbe sembrare ingenua, visto l'evidente valore di sfondo che in genere caratterizza le prime fasi del racconto, se non fosse che l'italiano, nella sua storia, ha conosciuto abitudini e convenzioni affatto diverse.¹⁹ In altri termini, è necessario far capire agli studenti che la categoria dell'aspetto determina "regole" che possono risultare meno rigide di quelle vigenti in altri ambiti della morfologia. Se la scelta tra singolare e plurale è praticamente obbligata dal co-testo (con la parziale eccezione delle concordanze ad sensum), quella tra imperfettivo e perfettivo lascia maggiore libertà. Lo studente deve imparare a non meravigliarsi se, alla domanda "devo usare l'IPF o il PFS?", si sente rispondere "dipende" (prospettiva peraltro piuttosto frustrante quando si è alla ricerca di certezze linguistiche) perché entrambe le opzioni possono essere aperte, purché si sia coscienti di quale sarà l'effetto sortito in termini semantici e, *last but not least*, quale scelta sia la meno deviante rispetto a una tacita norma legata a considerazioni testuali e stilistiche. Iniziare una fiaba con *tanto e tanto tempo fa un re regnò su un paese lontano* non può essere considerato un "errore grammaticale" ed è dunque un'opzione possibile, anche se *regnò*, oltre ad avere un significato diverso, è statisticamente meno probabile di *regnava*, non si conforma ai canoni del genere fiabesco e probabilmente comporterà una serie di scelte successive a cascata in relazione alle sequenze dei tempi verbali del testo.

Un altro problema riguarda l'opposizione tra i due perfetti, su cui i corsi di lingua e certe grammatiche tendono a glissare. Come si è già avuto modo di ricordare, si tratta di una questione piuttosto confusa anche agli occhi dei parlanti nativi, confusione che deriva proprio dalla parziale sovrapposizione tra

19 Il fenomeno è stato studiato in dettaglio da Ambrosini (1960) e fa pensare che l'italiano antico operasse una distinzione su base aspettuale più rigida di quanto non avvenga oggi. In particolare, si contrapponevano sistematicamente una visione "d'insieme" dell'evento nella sua completezza e una visione che prevedeva la sua inclusione imperfettiva in un quadro temporale definito. Tale distinzione poteva avvenire anche in enunciati contigui e riguardare costrutti attributivi esprimenti proprietà caratteristiche di un individuo o un luogo; per es. "Maestro Antonio da Ferrara fu un valentissimo uomo quasi poeta, e avea dell'uomo di corte; ma molto era vizioso e peccatore" (*Novellino*).

PFC e PFS. Se è facile parlare di “metafora aspettuale” per l’impiego dell’IPF in accezione narrativa (e ogni parlante sa riconoscere gli usi “devianti”), più difficile risulta applicare la medesima strategia ai casi in cui la marca morfologica della compiutezza va a invadere la collocazione sintattica dell’*aoristo*.²⁰ A parte i rari casi in cui il co-testo immediato impone la scelta²¹, stabilire dei confini precisi tra i due perfetti in italiano è compito arduo in virtù della ben nota avanzata del PFC a coprire gli ambiti d’uso del PFS e del variare del comportamento della popolazione in diatopia. Come se non bastasse, questa situazione già sfumata viene resa ancora più confusa e cangiante dall’incrocio con le diverse tipologie testuali.²²

Per rendere conto di tali problemi, ai fini didattici può essere utile affrontare l’analisi di realizzazioni testuali effettive, che permettano agli studenti di applicare concretamente gli strumenti analitici di cui dispongono. Dopotutto, se la disamina dei tempi verbali rende obbligatorio il ricorso al contesto per giungere a una definizione chiara dei fenomeni (si pensi alla semplice differenza che intercorre in termini azionali tra *scoppiare* e *scoppiare di gioia*), sembra opportuno ampliare la prospettiva adottata alle tendenze distributive in seno a

20 Sembra insomma lecito parlare di neutralizzazione; cfr. Lindstedt 2000 par. 4: “*When a perfect can be used as a narrative text [...], it has ceased to be a perfect*”. Ciò sarebbe avvenuto nel tedesco meridionale, nei dialetti italiani settentrionali, nel sardo e nella varietà parlata del francese, tanto che il perfetto composto *stricto sensu* sarebbe diventata una “*maritime category*”, presente nelle lingue del perimetro del continente europeo. La dizione “metafora aspettuale” è stata proposta da Berrettoni (1972) e ripresa da Bertinetto (1997: 135-136): “se assumiamo che la metafora consista essenzialmente, nella sua manifestazione più tipica, nell’inserimento di una parola (o sintagma) in un contesto semanticamente ‘contro-determinato’, apparirà chiaro che tale nozione può essere facilmente ampliata, fino a includere analoghe violazioni delle attese che si registrano in ambiti diversi da quelli lessicali”. L’impiego “metaforico” dell’IPF prevede appunto l’inserimento di un tempo il cui valore di base è imperfettivo in un contesto perfettivizzante.

21 Si vedano, per esempio, l’incompatibilità dell’avverbale “da X tempo” con il PFS, o la diversa accezione assunta da “già” in concomitanza con un *aoristo* o un perfetto compiuto (Bertinetto 1986: 196 sgg.).

22 Cfr. in Squartini-Bertinetto 2000: 422 la tabella in cui si riporta distribuzione dei due perfetti nelle lingue romanze in base ai tipi testuali e (*ibid.*: 423) la tabella sulla variazione interna in diatopia in italiano: “*The general conclusion that seems to emerge from this [sic] data is the following. The communis opinio that Northern Italian speakers tend to extend the CP [Compound Past] to all contexts turns out to be true to a very large extent, although in semi-formal situations (such as the completion of a questionnaire) the SP [Simple Past] occurs relatively often in narrative contexts. As to Southerners, in the type of situation considered, they dramatically diverge from Northerners, but also from Central speakers. It should be noted, though, that this is merely a probabilistic tendency, rather than a sharp contrast of grammaticality. In actual usage, a fair amount of variability is to be observed, at least in the less characteristic contexts*” (*ibid.*: 426).

testi interi. In base a tale scelta, durante il primo anno agli studenti del corso di lingua italiana vengono proposti gli strumenti teorici che troveranno applicazione nell'analisi dei testi, strumenti che qui riassumiamo per sommi capi.

La prima importante distinzione per introdurre il dominio tempo-aspettuale secondo la proposta di Bertinetto (1986) è quella tra tempo fisico, che misura la successione degli eventi nel mondo esterno, e tempo linguistico, che invece mette in relazione gli eventi mediante segni linguistici che definiscono l'idea di prima, durante e dopo. Le categorie necessarie per definire il dominio tempo-aspettuale comprendono il momento dell'enunciazione, cioè il momento in cui viene prodotto l'enunciato; il momento dell'avvenimento, cioè l'intervallo o l'istante in cui ha luogo l'evento predicato dal verbo; il momento di riferimento, ovvero il momento in cui l'evento che si è prodotto viene considerato ancora rilevante dal locutore. Quest'ultimo strumento, imprescindibile nei tempi composti, ha natura evidentemente aspettuale e si differenzia dal localizzatore temporale, che si limita a specificare il punto in cui l'evento si verifica sulla catena temporale. In base al riferimento temporale, gli eventi possono venire localizzati deitticamente rispetto al ME o anaforicamente rispetto a opportuni altri punti temporali.²³

L'aspetto tiene conto della particolare prospettiva da cui il locutore considera l'evento nel suo svolgimento. La distinzione fondamentale riguarda gli aspetti perfettivo (che si riferisce ad eventi determinati temporalmente, caratterizzati da semelfattività o iterazione determinata e, per implicatura, collocabili in sequenza sull'asse temporale) e imperfettivo (che impone l'indeterminatezza della conclusione dell'evento e la possibilità di individuare un istante di focalizzazione al suo interno). Dall'aspetto va tenuta distinta l'azione o azionalità (ted. *Aktionsart*) verbale, che definisce la natura dell'evento descritto in base a un certo numero di proprietà semantiche, a partire dall'opposizione durativo vs non durativo. A differenza delle categorie di riferimento temporale e aspetto, che sono principalmente correlate alle risorse morfologiche accessibili a ogni singola lingua, le prerogative azionali vanno rapportate principalmente agli elementi lessicali, opportunamente inquadrati in contesti che permettano di definirne il valore specifico.

Emerge chiaramente come la nozione di tempo verbale (quella a cui Weinrich applica l'etichetta di *Tempus*) si prospetti come la concrezione morfologica di entrambe le categorie di aspetto e riferimento temporale. I tempi

23 A titolo di esempio, riportiamo la rappresentazione di un PPF: *Alle 4* (MR), *Maria aveva già fatto la spesa* (MA). L'enunciato ci informa che l'evento (MA) si è prodotto nel passato (dunque prima del ME) anteriormente a un punto stabilito (MR), senza che però venga specificato esattamente quando sull'asse temporale.

che si manifestano concretamente in ciascuna lingua rappresentano la grammaticalizzazione delle opzioni teoricamente disponibili a tali due livelli, opzioni che possono risultare neutralizzate in parte o in toto. Per questo può avvenire che certi valori temporali e aspettuati risultino nettamente distinti in una data lingua, ma inestricabilmente confusi in un'altra. Nonostante l'inevitabile complessità, che va certamente superata in classe, l'approccio di Bertinetto è certamente un utile strumento per avvicinare gli studenti all'articolazione interna del sistema dei tempi dell'indicativo in italiano, soprattutto laddove tradizionalmente vengono individuati i problemi maggiori. Così, come già ricordato, sarà possibile sottolineare la contiguità, ma nel contempo anche la sostanziale differenza, tra l'idea di durata dell'evento (categoria azionale) e l'impiego dell'IPF, nei suoi usi standard precipuamente votato all'espressione della categoria aspettuale dell'imperfettività. Analogamente, trattando dei perfetti, ci si potrà liberare dei concetti di prossimità e distanza temporale, nel contempo cercando di limitare l'aleatorietà della rilevanza psicologica per mezzo della nozione di MR.

Va da sé che gli strumenti offerti da Bertinetto sono mezzi analitici estremamente potenti ma che necessitano di essere integrati nella pratica didattica. Come si è avuto modo di vedere, pur nella relativa consapevolezza delle variazioni semantiche imposte dalla selezione di un tempo perfettivo o imperfettivo, non sempre lo studente riesce a risolvere le proprie incertezze quando si trova a scrivere testi, né individua con facilità i principi che stanno alla base delle scelte operate in seno agli esempi in cui ha modo di imbattersi.²⁴ In questo senso può risultare utile rifarsi alla proposta di Weinrich (1978). Per lo studioso tedesco un segno linguistico mantiene la sua validità nel testo fino a quando non compare un altro segno a invalidarlo. Alcuni segni, e i verbi in particolare, dimostrano una certa ostinazione, cioè un'alta ricorrenza in seno ai testi che risultano da essi dominati. In particolare, i tempi verbali tenderebbero a raggrupparsi in due sottoinsiemi dominanti: quello dei tempi commentativi (PRE, PFC e FT) e quello dei tempi narrativi (IPF/PFS, PPF, CDC), i quali risultano rafforzati da altri segni linguistici (per es. i pronomi personali di prima persona nel primo caso e di terza persona nel secondo; emerge l'opposizione tra *histoire* e *discours* tracciata da Benveniste), a individuare due tipologie testuali di base. I due gruppi di tempi influenzano il ricevente e modellano l'accoglienza del testo secondo l'atteggiamento linguistico del locutore. Questo può essere di tensione se dominano i tempi del commento o di distacco e distensione nel caso dei tempi narrativi. Attorno a questi due nuclei Weinrich raggruppa numerosi

24 Bagioli e Deon (1986: 65) menzionano l'effetto deleterio di esercizi grammaticali privi di contesto. Effettivamente, emergono casi in cui si chiede di coniugare i verbi all'IPF o al PFC in contesti che possono ammettere entrambe le soluzioni, per lo sconforto degli studenti alla ricerca costante di una regola certa.

generi testuali in base alla dominanza temporale per cui, per es., un discorso diretto, un dialogo drammatico o un saggio filosofico apparterrebbero ai testi commentativi, mentre una novella, una leggenda o un racconto storico configurerebbero esempi di testi narrativi. Per rendere conto della compresenza di PFS e IPF nei testi narrativi, laddove nei testi commentativi compare solo il PRE, viene introdotto il concetto di rilievo narrativo. L'IPF presiederebbe alla costituzione dello sfondo (e alla determinazione di un ritmo narrativo lento) su cui sono innestati gli eventi narrati che il PFS spinge in primo piano.

Come noto, il linguista tedesco nega decisamente l'importanza della nozione di aspetto verbale, sostenendo che la scelta del tempo dipende esclusivamente dal valore posizionale nel testo. L'assunto di Weinrich mostra i suoi limiti proprio quando egli si sforza di rendere conto degli aspetti più evidenti della messa in rilievo nella novellistica (Weinrich 1978: cap. 5). L'identificazione dell'*imparfait de rupture* (*ibid.*: 147) e anche la presenza di questo tempo alla conclusione della cornice narrativa, come il riferimento al sistema metaforico temporale (cap. 8), indicano che i valori modali e aspettuati sono in qualche modo necessari per distinguere tra tipi di impiego della medesima realizzazione morfologica che percepiamo come diversi anche nelle medesime posizioni testuali. Effettivamente, l'approccio di Weinrich è stato criticato apertamente, tra gli altri, da Bertinetto, che lo considera più "un testo di stilistica che non una dissertazione grammaticale in senso stretto" (1986: 356), ne sottolinea la confusione tra aspetto e azione del verbo (1997: 82) e fa notare come nella distribuzione dei tempi nel testo sia da individuare un effetto, piuttosto che la causa, delle loro prerogative semantiche e sintattiche. Inoltre, come si è ricordato sopra, in italiano il PFC rappresenta un'alternativa al PFS, quindi l'opposizione tra racconto e commento viene in qualche modo messa in crisi. Di ciò è consapevole Lo Duca (2003: 203 nota 15 e anche p. 206 e segg.), la quale tuttavia sostiene che ciò non implica che il modello di Weinrich sia da rigettare in toto, ma che debba essere integrato e reso più completo. Sono proprio le nozioni di riferimento temporale, azione e aspetto che, nel caso del PRE, permettono di definire il valore di ogni occorrenza: perfettivo o imperfettivo, storico/narrativo o deittico. Analogamente, sarà possibile distinguere quando l'IPF e il PFC mantengono i propri valori fondamentali e quando invece subiscono uno spostamento verso l'aoristo, e quindi procedere all'individuazione di sfondo e primo piano e alla classificazione del testo (narrativo o commentativo).

Le esercitazioni svolte al termine del primo anno del corso di lingua italiana presso la SSLMIT si proponevano due obiettivi. In prima battuta, si intendeva attirare l'attenzione degli studenti sull'impiego dei tempi verbali in testi reali, che non fossero selezionati e adattati al fine di illustrare un preciso fenomeno

grammaticale. In secondo luogo, le attività erano volte a muovere i primi passi verso lo sviluppo di una competenza testuale, da approfondire ulteriormente negli anni successivi. La dicotomia offerta da Weinrich può essere infatti considerata un primo tentativo di classificazione dei testi, sovrapponibile alla molteplicità delle realizzazioni che, in base a una tassonomia più dettagliata, risultano distinguibili in generi testuali.²⁵

Gli studenti sono stati divisi in gruppi, ciascuno dei quali libero di scegliere un tipo di testo, commentativo o narrativo. La scelta è caduta su generi diversi quali la fiaba, il racconto breve, il testo teatrale, il libretto d'opera, l'articolo giornalistico di cronaca, l'articolo di fondo, il saggio di linguistica. Si è verificata una certa preferenza per i testi letterari e le fiabe, probabilmente a seguito dell'esposizione agli esempi tratti dallo studio condotto da Weinrich e per la maggiore regolarità palesata da testi sottoposti a vincoli riconducibili a una codificazione più marcata, se non addirittura sclerotizzata. I membri di ciascun gruppo hanno condotto l'analisi in collaborazione, al di fuori dell'orario delle lezioni, avendo la possibilità di interpellare il docente per esporre eventuali dubbi. Infine i risultati sono stati sottoposti al vaglio dell'intera classe, tentando inoltre di giungere a conclusioni generalmente valide per quei gruppi che si erano occupati del medesimo genere testuale. Per ragioni di spazio, e a scopo meramente illustrativo, riportiamo per intero una delle fiabe analizzate, riassumendo il risultato del dibattito in classe:

LA PRINCIPESSA SUL PISELLO

- 1 C'era una volta un bel principe che **desiderava** sposare una principessa.
- 2 Aveva **viaggiato** in lungo e in largo per trovarne una ed **aveva conosciuto**
- 3 moltissime persone, tra le quali anche un buon numero di principesse. Il guaio
- 4 **era** che in ogni principessa c'**era** qualcosa che non **andava** e dopo parecchi

25 Non è questo il luogo per dilungarsi sull'argomento. Va comunque ricordato come da più parti si lamenti la mancanza di unità terminologica nel settore (Mortara Garavelli 1988). A seconda degli autori, l'etichetta "tipo di testo" fa riferimento a modalità d'uso della lingua (per es., il testo giornalistico o pubblicitario), contenuti (testo politico, scientifico), funzioni pragmaticamente intese (testo narrativo, argomentativo, ecc.), realizzazioni strutturali o di genere (la fiaba), variazioni in diamesia (testi orali vs testi scritti) o altri fattori relativi al contesto enunciativo (monologhi, dialoghi). Evidentemente, dietro ad ogni tassonomia ci sono assunti teorici diversi, per cui non solo cambia l'oggetto della classificazione, ma anche, variando i criteri che stanno alla base della stessa, variano le classi e le categorie individuate e, di conseguenza, gli elementi assegnati a ciascuna di esse. Inoltre, molto è lasciato all'esperienza, al senso comune e alle nomenclature tradizionali. Come è stato giustamente notato, il problema non è tassonomico ma tipologico: non si tratta tanto di riempire le caselle di una griglia, quanto di riuscire a descrivere in maniera esauriente le realizzazioni testuali in base a una serie di caratteri individuati in precedenza.

5 mesi il principe se ne **tornò** a casa dicendo ai suoi genitori: – Non **sono riuscito**
6 a trovare una principessa da sposare.

7 Una notte, non molto tempo dopo il suo ritorno, sul palazzo si **abbatté** un
8 terribile temporale. Lampi che **balenavano**, tuoni che **assordavano**, e pioggia a
9 catinelle. Il principe e i suoi **udirono** bussare al portone principale. – Chi mai
10 **può** esserci in giro con un tale temporale? – si **chiesero**.

11 Una fanciulla tutta tremante **stava** sulla porta. L’acqua le **correva** giù per i
12 capelli e sul viso ed il vestito **era** bagnato fradicio.

13 – Entrate – **gridò** il re – Entrate e diteci chi **siete**.

14 – **Sono** una p-pr-principessa – **Rispose** battendo i denti – **Stavo cercando** il
15 palazzo del re quando mi **ha sorpreso** il temporale – Non **aveva** proprio per
16 niente l’aria di una principessa, ma la regina sorridendo **disse** fra sé: – **Credo** di
17 poter scoprire se è una principessa o no.

18 Mentre la fanciulla **faceva** un bagno caldo, la regina **andò** a preparare la
19 camera ed **ordinò** a due cameriere di frugare tutto il palazzo in cerca di
20 materassi e trapunte. **Mise** un pisello secco sotto il primo materasso e poi via via
21 uno sull’altro tutti gli altri materassi e trapunte **furono accatastati**: in totale ben
22 venti materassi **furono messi** sopra il pisello. Poi la regina **ordinò** alle cameriere
23 di mettere venti trapunte di piuma sopra i materassi. Quando la fanciulla **entrò**
24 nella stanza **trovò** un letto così alto che **dovette** arrampicarsi su una scala per
25 arrivare a coricarsi.

26 La mattina seguente il re e la regina **chiesero** alla fanciulla se avesse dormito
27 bene.

28 – Mi **dispiace** dirlo – **rispose** lei – ma **ho passato** una pessima notte. C’**era**
29 una gobbetta dura nel letto e non **ho fatto** che dimenarmi e rigirarmi per tutta la
30 notte. Adesso **sono** tutta piena di lividi blu.

31 La regina **fu** soddisfatta: soltanto una vera principessa avrebbe potuto sentire
32 un pisello attraverso venti materassi e venti trapunte.

33 **Corse** quindi ad avvertire il principe che la loro graziosa ospite **era**
34 sicuramente una vera principessa da sposare.

35 Il principe **sposò** la principessa e **vissero** felici e contenti per molti anni.

36 Quanto al pisello, esso **venne conservato** in una teca di vetro nel museo
37 cittadino e la gente osservandolo **diceva**: – Questa sì che è proprio una bella
38 storia, la storia della principessa sul pisello.

La fiaba contiene 53 voci verbali di modo indicativo, di cui 8 PRE, 4 PFC, 16 IPF, 2 PPF, e 23 PFS. Si tratta senza dubbio di un testo dominato dai tempi del gruppo narrativo, tanto più che le occorrenze di tempi commentativi si concentrano nelle parti dialogate.

L’IPF dell’incipit tipico delle fiabe (*C’era una volta*) provvede a definire lo sfondo della vicenda. La scelta è anche giustificata dai canoni di genere: un attacco come:

Tanto e tanto tempo fa, in un luogo lontano, visse un principe. Egli desiderava sposare una principessa.

risulta meno accettabile per convenzione, anche se non può essere considerato agrammaticale.²⁶ I PPF che seguono forniscono l'antefatto alla vicenda, un impiego tipico di questo tempo verbale, soprattutto se compare in proposizioni principali. Insieme agli IPF successivi i PPF (righe 2-4), contribuiscono a conferire una funzione "descrittiva" all'inizio del racconto, rallentandone il ritmo e dando l'impressione di una certa iterazione degli eventi, peraltro rafforzata da espressioni quali *in lungo e in largo*, *moltissime persone*, *ogni principessa*. Se invece di un testo scritto si fosse trattato di una pellicola cinematografica, le immagini avrebbero illustrato un paesaggio in campo lungo, possibilmente con dissolvenze incrociate a indicare il carattere passato e l'iterazione degli eventi descritti (nei termini di Weinrich, si ha una "retrospezione").²⁷

Con la comparsa del PFS (r. 5) la storia ha effettivamente inizio. Sempre nell'ipotetica versione cinematografica, si ha l'entrata in scena del protagonista, cui segue una transizione temporale (in un contesto narrativo compare un tempo commentativo quale il PFC). Il lettore viene così invitato a cambiare prospettiva, passando dal sistema di riferimento temporale del narratore a quello dei personaggi. In questo senso si spiega la comparsa di un altro PFS (r. 7) a descrivere un fenomeno atmosferico. La scelta del tempo verbale è significativa anche nel confronto con gli IPF che seguono (r. 8) i quali, come riportato in quasi tutte le grammatiche, ben si prestano alla resa di condizioni meteorologiche e descrizioni ambientali. Tuttavia, ci troviamo nel momento *clou* della storia: la selezione di un trasformativo irreversibile (*si abbatté*) e l'indicazione temporale singolariva (*una notte*) servono a sottolineare la svolta che si sta

26 L'impiego di un PFC risulterebbe invece più accettabile in presenza di altri elementi che possano giustificare la prossimità psicologica dell'evento, del tipo: *tanto tempo fa qui è vissuto un principe*.

27 A prescindere dalla validità delle tesi esposte da Simone (2000), il costante riferimento, da parte degli studenti, a sequenze cinematografiche o immagini pittoriche conferma le valutazioni stilistiche che tradizionalmente riguardano la comparsa dell'IPF nelle narrazioni, soprattutto quando esso assume accezione narrativa. In Grevisse 1986: 1291 si riporta la formula di Brunetière che descrive l'IPF pittoresco, di chiusura e di apertura: "*C'est un procédé de peintre [...]. L'imparfait, ici, sert à prolonger la durée de l'action exprimé per le verbe, et l'immobilise en quelque sorte sous les yeux du lecteur*". Anche l'etichetta di *imparfait de cinéma* in Schena 1989: 60 indica come l'*imparfait historique* ottenga un effetto paragonabile alle riprese in primo piano e al rallentatore. Cfr. anche Darbelnet 1975: 7: "*La prose française contemporaine en [dell'IPF narrativo] fournit de nombreux exemples que l'on peut expliquer en les comparant à l'emploi du gros plan au cinéma, la vision de l'auteur en s'attardant sur une action sans que la durée de celle en soit pour autant augmentée. Il est non moins évident que le passé simple de la narration romanesque eût convenu également, mais l'effet n'eût pas été le même. L'auteur a voulu éclairer cette action différemment en préférant l'imparfait.*"

compiendo. Si tratta del punto d'attacco a partire dal quale la sequenza degli eventi avanza quasi inesorabilmente e subisce un'accelerazione decisa dalla riga 18 alla riga 25, quando la regina predispone la sua prova (sottolineata dagli avverbiali che scandiscono le varie fasi dell'*escamotage*: *ed, e poi, poi, quando, fino alla mattina seguente*), mentre la presunta principessa viene relegata, ignara, sullo sfondo per mezzo di un IPF (r. 18).

Per il resto, i PFS si limitano ai verbi di parola e di percezione attribuiti ai personaggi (rr. 9, 10, 13, 14, 16, 26, 28), mentre i dialoghi sono regolarmente dominati da tempi commentativi. A questo proposito si può sottolineare come il PFC alla riga 29 sia giustificato in base alla compiutezza dell'evento descritto nella sua globalità, nonostante esso si riferisca all'iterazione dei movimenti della principessa, che non è riuscita a prendere sonno. La conseguenza di una notte insonne (*per tutta la notte*) viene naturalmente percepita come saliente dalla povera ragazza (*Adesso sono tutta piena di lividi blu*).

Anche la conclusione della vicenda viene segnalata da un impiego significativo dei tempi verbali (r. 31). Benché di norma alle descrizioni di stati psicologici venga associato l'IPF, in questo caso la selezione del PFS permette la visualizzazione dinamica del risultato della prova e nulla si frappone alla consequenziale conclusione della storia (due PFS alla riga 35). La chiusa riconduce il lettore dal mondo narrato (PFS e IPF rr. 36-37) al mondo commentato, e la compresenza del PRE e del deittico incapsulatore (*questa sì che è proprio una bella storia*) fa intersecare l'orizzonte deittico dei personaggi con quello del lettore.

A voler tirare le somme di questa breve illustrazione degli "esperimenti grammaticali" condotti alla SSLMIT di Trieste, è bene evidenziare che l'esempio riportato, selezionato per l'appunto per motivi di spazio, si caratterizza per la marcata schematicità e la regolarità della distribuzione dei tempi passati. Testi più lunghi e compositi hanno senza dubbio presentato un tasso di variazione più elevato e, da parte degli studenti, hanno richiesto un impegno maggiore ai fini della sistematizzazione. D'altro canto, proprio la consapevolezza di questa variabilità era uno dei risultati che il percorso didattico considerato si proponeva. Tale percorso permette di andare oltre le categorie meramente formali e di attingere a classificazioni nozionali più profonde.

Una conseguenza è che risulta più efficace l'analisi contrastiva dell'italiano in relazione alle diverse L1 ed eventuali altre lingue di studio dei discenti. Differenze e analogie rintracciabili a livello morfologico e sintattico emergono anche dalla contrapposizione di co-testi diversi: è in questo senso che l'approccio testuale adottato conduce a una visione d'insieme dei fenomeni trattati più completa e facilita il confronto interlinguistico. Accanto al rafforzamento delle conoscenze "di sistema" (intese come *langue*) e

all'elaborazione di strumenti adatti alla riflessione grammaticale esplicita, lavorare su esempi concreti significa anche sviluppare un tipo di competenza "applicativa" (intesa come *parole*) di cui futuri professionisti, principalmente impegnati in attività che possono essere lascamente raggruppate sotto l'etichetta di "elaborazione testi", non possono fare a meno.

Bibliografia

Grammatiche e corsi di lingua

- Altieri Biagi M.L. (1991) *La grammatica del testo*, Mursia, Milano.
- Andreis F. (1982) *Colloquial Italian*, Routledge, London-New York.
- Battaglia G. (1974) *Grammatica italiana para estudiantes de habla española*, Bonacci, Roma.
- Battaglia G. (1981) *Nuova grammatica italiana per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Battaglia G., Varsi G. (1978) *Parole e immagini, Corso per principianti*, Bonacci, Roma.
- Bettoni C., Vicentini G. (1986) *Imparare dal vivo. Livello avanzato*, Bonacci, Roma.
- Bettoni C., Vicentini G. (1997) *Passeggiate italiane*, Bonacci, Roma.
- Bosc F., Peyronel S., Prevosto S. (1985) *Italiano italiano. La pratica e la grammatica*, Cooperativa di cultura Lorenzo Milani, Torino.
- Bozzone Costa R. (1995) *Viaggio nell'italiano*, Loescher, Torino.
- Chiuchiù A., Minciarelli F., Silvestrini M. (1990) *In italiano*, Guerra, Perugia.
- Ciulla G.M. (2002) *Ciao, come stai?*, M.I.R., Firenze.
- Dardano M., Trifone P. (1989) *Grammatica Italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Fogarasi M. (1984) *Grammatica italiana del novecento*, Bulzoni, Roma.
- Jones T., Marmini P. (1998) *Comunicando s'impara*, Bonacci, Roma.
- Lepschy A.L., Lepschy G. (1981) *La lingua italiana*, Bompiani, Milano.
- Lo Duca M.G., Solarino R. (1990) *La città delle parole*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lymbery S. (1996) *Colloquial Italian. The Complete Course for Beginners*, Routledge, London-New York.
- Maiden M., Robustelli C. (2000) *A Reference Grammar of Modern Italian*, Arnold, London.
- Marinucci M. (1996) *La lingua italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Marmini P., Vicentini G. (1986) *Imparare dal vivo. Livello intermedio*, Bonacci, Roma.
- Mazzetti A., Servadio B. (1997) *Viaggiando in Italia*, Le Monnier, Firenze.
- Gruppo META (1992) *Uno*, Bonacci, Roma.
- Gruppo META (1993) *Due*, Bonacci, Roma.

- Gruppo NAVILE (1994) *Dire Fare Capire. L'italiano come seconda lingua*, Bonacci, Roma.
- Proudfoot A., Cardo F. (1997) *Modern Italian Grammar*, Routledge, London and New York.
- Radicchi S. (1985) *Corso di lingua italiana. Livello intermedio*, Bonacci, Roma.
- Radicchi S., Mezzedrini M. (1989) *Corso di lingua italiana. Livello elementare*, Bonacci, Roma.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (1988-1995) *Grande grammatica di consultazione*, 3 vv., Il Mulino, Bologna.
- Sabatini F. (1984) *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- Salvi G., Vanelli L. (1992) *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.
- Salvi G., Vanelli L. (2004) *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Schwarze Ch. (1995) *Grammatik der italienischen Sprache*, Niemeyer, Tübingen.
- Serianni L. (1988) *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Tavoni M. (1999) *Italiano d'oggi*, Le Monnier, Firenze.
- Totaro M., Zanardi N. (1991) *Quintetto Italiano*, Bonacci Roma.
- Trifone P., Palermo M. (2000) *Grammatica italiana di base*, Zanichelli, Bologna.

Libri e articoli

- Ambrosini R. (1960/61) "L'uso dei tempi storici nell'italiano antico", in *L'Italia dialettale*, nuova serie, Mariotti, Pisa, pp. 13-124.
- Banfi E. (1993) "Italiano come L2" in *L'altra Europa Linguistica*. A cura di E. Banfi, La Nuova Italia, Roma, pp. 35-102.
- Benucci A. (1992) "L'italiano delle grammatiche italiane per stranieri", in *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. A cura di A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, Bulzoni, Roma, pp. 165-190.
- Bernini G. (1990) "L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda", in *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. A cura di E. Banfi, P. Cordin, Bulzoni, Roma, pp. 157-179.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (1990) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano.
- Berretta M. (1992) "Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo", in *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. A cura di B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi, Bulzoni, Roma, pp. 135-154.

- Berretta M. (1993) "Morfologia", in *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 1, *Le strutture*. A cura di A.A. Sobrero, Laterza, Bari, pp. 193-245.
- Berretta M. (1994) "Il parlato italiano contemporaneo", in *Storia della lingua italiana*, vol. 2. A cura di L. Serianni, P. Trifone, Einaudi, Torino, pp. 239-270.
- Berretta M. (1995) *Morphological Markedness in L2 Acquisition*, in *Iconicity in Language*. Ed. by R. Simone, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 197-234.
- Berrettoni P. (1972) "La metafora aspettuale", in *Studi e saggi linguistici. Supplemento alla rivista l'Italia dialettale*, 12, Istituto di glottologia dell'Università degli studi di Pisa, Pisa, pp. 251-259.
- Berruto G. (1987) *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Bertinetto P.M. (1986) *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P.M. (1982) *Le strutture tempo-aspettuali dell'italiano e dell'inglese a confronto*, in *L'Europa linguistica: contatti, contrasti, affinità di lingue*. A cura di A.G. Mocciano, G. Soravia, Bulzoni, Roma, pp. 49-68.
- Bertinetto P.M. (1997) *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bertinetto P.M., Delfitto D. (2000) "Aspect vs. Actionality: Why they should be kept apart", in *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Ed. By Ö. Dahl, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 189-227.
- Bagioli B., Deon V. (1986) "Il tempo verbale nel testo: tempo e tempus", in *Prospettive didattiche della linguistica del testo*. A cura di S. Cargnel, F. Colmelet e V. Deon, La Nuova Italia, Firenze, pp. 61-76.
- Comrie B. (1985) *Tense*, C.U.P., Cambridge.
- Cortelazzo M.A. (1997) "Perfetto semplice e perfetto composto in italiano", in *Grammatica. Studi interlinguistici*. A cura di C. Taylor Torsello, Unipress, Padova, pp. 199-208.
- Darbelnet T. (1975) "L'imparfait, temps du passé achevé", in *Le français dans le monde*, 144, Hachette et Larousse, Paris, pp. 5-9.
- Desideri P. (1995) "L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità", in *L'universo delle lingue*. A cura di P. Desideri, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-147.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A. (1990) "Sulla rilevanza per la teoria linguistica dei dati di acquisizione delle lingue seconde. L'organizzazione temporale nel

- discorso”, in *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. A cura di E. Banfi, P. Cordin, Bulzoni, Roma, pp. 123-140.
- Giacalone Ramat A. (1993) “Italiano di stranieri”, in *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Vol. 2, *La variazione e gli usi*. A cura di A.A. Sobrero, Laterza, Bari, pp. 341-410.
- GISCEL Veneto (1995) “ ‘Ma allora lei, che tempo preferisce?’ . Come insegnare a riflettere sull'uso dei tempi a partire da quello che già si sa”, in *L'universo delle lingue*. A cura di P. Desideri, La Nuova Italia, Firenze, pp. 149-171.
- Grevisse M. (1986) *Le bon usage. Grammaire française*, Paris-Gembloux, Duculot.
- Lindstedt J. (2000) “The perfect – aspectual, temporal and evidential”, in *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Ed. by Ö. Dahl, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 365-384.
- Lo Duca M.G. (1997) *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M.G. (1999) “Testi narrativi in apprendenti l'italiano come L2: resoconto di una ricerca in corso”, in *Linguistica testuale comparativa*. A cura di G. Skytte, F. Sabatini, Museum Tusulanum, Kobenhavn, pp. 282-294.
- Lo Duca M.G. (2003) *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Miklič T. (1992) “La consecutio temporum in sloveno e in italiano: alcune osservazioni”, in *L'Europa linguistica: contatti, contrasti, affinità di lingue*. A cura di A.G. Mocciaro, G. Soravia, Bulzoni, Roma, 1992.
- Mortara Garavelli B. (1988) “Textsorten/Tipologie dei testi”, in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, IV. Hrsg. v. G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt, Niemeyer, Tübingen, pp. 157-168.
- Orletti F. (1995) “Figure and Ground in Second Language Narratives”, in *Iconicity in Language*. Ed. By R. Simone, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 171-196.
- Sabatini F. (1985) “L'italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Hrsg. v. G. Holtus, E. Radtke, Narr, Tübingen, pp. 154-184.
- Schena L. (1989) *Grammaire du verbe français. L'indicatif*, Pubblicazioni dell'ISU, Università Cattolica, Milano.
- Schmid S. (1994) *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Franco Angeli, Milano.
- Schwarze Ch. (1990) “I tempi verbali dell'italiano come sistema funzionale, concettuale e formale”, in *La temporalità nell'acquisizione di lingue*

- seconde*. A cura di G. Bernini, A. Giacalone Ramat, Franco Angeli, Milano, pp. 311-329.
- Simone R. (2000) *La terza fase*, Laterza, Bari.
- Squartini M., Bertinetto P.M. (2000) "The Simple and Compound Past in Romance Languages", in *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Ed. by Ö. Dahl, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 403-440.
- Vedovelli M. (1990) "Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale dell'italiano L2", in *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. A cura di G. Bernini, A. Giacalone Ramat, Franco Angeli, Milano, pp. 177-196.
- Vedovelli M. (2002) "Italiano come L2", in *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*. A cura di C. Lavinio, Bulzoni, Roma, pp. 161-212.
- Weinrich H. (1978) *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Il Mulino, Bologna.