

Analisi dei testi

5.0. Introduzione

Sulla scorta delle considerazioni teoriche e delle riflessioni emerse nel capitolo precedente osserviamo in questa sezione le realizzazioni scritte degli AA, estrapolate dal *corpus*, che è costituito complessivamente da 62 testi di quattro tipologie diverse:

- traduzione libera di un testo dal tedesco all'italiano (14)
- completamento di un testo guidato o “a lacune” (9)
- riassunto con vincoli (21)
- componimento libero (18)³⁸⁹

Si tratta di elaborati scritti, progressivamente sempre meno condizionati in concomitanza con l'allentamento dei vincoli, che restituiscono prestazioni autentiche ed informano sulle funzioni e intenzioni comunicative dell'apprendente nell'ambito della temporalità. Si ricorderà che in sede di analisi delle diverse scritture prodotte dagli AA (Cap. 3), abbiamo considerato aspetti molto diversi e segnalato ambiti piuttosto precari dovuti all'instabile e provvisoria competenza linguistica e testuale del campione di informanti. Quindi, privilegiando – quando ritenuto imprescindibile – una prospettiva testuale,

- abbiamo riscontrato serie difficoltà e criticità nell'identificazione e nella manipolazione degli elementi frasali per rendere accettabile il prodotto finale (per esempio nei TT);
- abbiamo evidenziato criticità nella strutturazione e articolazione di un testo e nella scarsa pianificazione e organizzazione logico-concettuale

³⁸⁹ Si ricorderà che per maggiore chiarezza espositiva ricorriamo ad acronimi per distinguere e definire le quattro tipologie di testo del *corpus*: **TT** (traduzione libera di un testo dal tedesco all'italiano), **TG** (testo di completamento guidato), **TR** (riassunto) e **TC** (componimento libero).

(per esempio nei TR e nei TC)

- abbiamo riscontrato anomalie coesive, incerti meccanismi di coerenza sintattici e testuali ed errori di enciclopedia (per esempio nei TG e soprattutto nei TR);
- abbiamo lamentato un uso distratto degli elementi paragrafematici (punteggiatura, accenti, apostrofi) dispiegati abbondantemente su tutti gli elaborati;
- abbiamo constatato che i *rumori* di natura ortografica, morfosintattica e lessicale (estranei all'area verbale), in genere non compromettono la comprensibilità delle realizzazioni anche se, non di rado, ci siamo dovuti confrontare con singoli enunciati irricevibili;
- abbiamo sottolineato come le scritture degli AA testimonino l'avvicinamento dello scritto al parlato (caratterizzato dalla presenza di aspetti tipici del parlato basso e colloquiale) sull'asse della variazione diamesica;
- abbiamo constatato la tendenza a saltare sia la fase di elaborazione preliminare dei contenuti, sia la fase di revisione finale, consegnando prodotti – o meglio, esempi di interlingue – instabili che comunque rappresentano la fotografia autentica e spontanea delle scritture del nostro campione.

Tutto questo ci ha fatto concludere che l'AA fatica, o non è sempre in grado (attraverso l'apparato morfosintattico) di sfruttare le potenzialità della lingua, intesa come *sistema*, e di consegnare al ricevente il senso del suo testo in modo appropriato. In altri termini, appare chiaro che il sistema linguistico del nostro campione è ancora in evoluzione e ristrutturazione.

Per procedere in modo ordinato, prima di processare i dati, è opportuno aggiungere un paio di note di carattere metodologico che illustrino le procedure di analisi degli elaborati. Questo capitolo è articolato in due sezioni:

- nella prima sezione individueremo i diversi aspetti e fenomeni che intendiamo discutere attingendo i dati empirici dal nostro serbatoio (ovvero il *corpus* di realizzazioni TT, TG, TR, TC) e atenzionando inizialmente singole frasi per poi allargarci progressivamente ad enunciati più articolati, presenti nelle diverse tipologie testuali;
- nella seconda sezione utilizzeremo un approccio di analisi differente: analizzeremo in modo approfondito gli elaborati (TC) da una prospettiva testuale con l'obiettivo di osservare come gli AA, nelle proprie scritture libere, realizzano coerentemente le loro intenzioni comunicative e le scelte dei tempi verbali appropriati per esprimerle. Nell'analisi dei testi ci faremo guidare dal modello di Weinrich, secondo il quale l'articolazione dei tempi nel testo è condizionato anche

dall'atteggiamento linguistico dello / della scrivente nei confronti del proprio testo e produce un effetto sul lettore; ma non ignoreremo la sistematica trattazione di Bertinetto secondo la quale, invece, la distribuzione dei tempi fa progredire la storia e veicolare informazioni rispecchiando la successione degli avvenimenti del tempo reale.

Segnaliamo che, conformemente alla procedura utilizzata nel Cap 3. al momento di analisi, riportiamo le realizzazioni così come gli AA ce le hanno restituite, al di là del fatto che siano corrette o scorrette, appropriate o inappropriate dal punto di vista morfosintattico o funzionale. Si ricordi, infatti, che si tratta di varietà interlinguistiche e, in quanto tali, visualizzano autenticamente la competenza linguistica raggiunta dagli informanti e documentano la tendenza dell'apprendente ad orientarsi verso strutture linguistiche disponibili attivando una serie di strategie per alleggerire il compito. Riassumendo Diehl *et alii* (2000: 338) i procedimenti messi in atto dagli apprendenti nell'acquisizione della L1 e nell'apprendimento della L2 sono: le semplificazioni (riduzione dell'inventario morfologico e strutturale), le evitazioni (l'aggiramento di una forma o struttura non ancora padroneggiata e sostituzione con una più semplice e già conosciuta), le generalizzazioni (l'ampliamento dell'ambito di applicazione di una forma o struttura), l'impiego di *chunk* (il ricorso ad 'elementi prefabbricati' memorizzati, ma non analizzati, del tipo „c'era una volta“ o come, rivenuto di frequente nel nostro *corpus*, “il sole splendeva”, “quando ero piccola” e infine, il transfer dalla L1.

L'ultima annotazione che inseriamo prima di procedere con l'analisi riguarda le abbreviazioni adottate per agevolare la discussione, rispettivamente: P (Presente), PP (Passato Prossimo), IMP (Imperfetto), PR (Passato Remoto), TP (Trapassato Prossimo), TR (Trapassato Remoto), F (Futuro Semplice), FA (Futuro Anteriore) e CP (Condizionale Passato).

5.1. Prima parte: osservazione, analisi e commento dei fenomeni linguistici

Per maggior chiarezza espositiva abbiamo predisposto una tabella in cui risultano schematizzati i diversi fenomeni osservati e le tipologie testuali in cui tali fenomeni sono presenti:

Tabella 37 – *Distribuzione dei fenomeni nelle diverse tipologie testuali*

	Fenomeno osservato	TT	TG	TR	TC
1	Occorrenze di forme verbali del passato	x	x	x	x
2	Usi e funzioni del Passato Remoto	x	x	x	x
3	Co-occorrenza PR/PP			x	x
4	Usi e funzioni del passato prossimo	x	x	x	x
5	Usi e funzioni dell'imperfetto	x	x	x	x
6	Alternanza perfettivo / imperfettivo	x	x	x	x
7	Espressione della temporalità relativa	x	x	x	x
8	Altre strategie per esprimere la temporalità			x	
9	Correttezza grammaticale-ortografica	x	x	x	x

Si tratta complessivamente di nove aspetti che, come risulta dalla Tab. 37, sono riscontrabili in quasi tutte le tipologie testuali che costituiscono il *corpus*. Noi ci limiteremo però a riportare gli esempi più rappresentativi (appropriati, inappropriati e ambigui), capaci di fornire un quadro autentico della gestione dei dispositivi linguistici di natura temporale, nella scrittura.

5.1.1. Occorrenze di forme verbali nel passato

Fin dall'inizio è importante documentare il numero di occorrenze di forme verbali del passato nella disponibilità degli AA che emergono dalle diverse scritture. Fermo restando che le voci verbali possono *divergere* in relazione alle funzioni testuali influenzando in modo incisivo gli esiti, e che una pluralità di fattori sono coinvolti nella selezione di una determinata forma del sistema tempo-aspettuale, procediamo con l'esposizione dei dati statistici e delle percentuali delle occorrenze delle voci verbali presenti nella varietà interlinguistica degli AA. Tra le voci verbali abbiamo preso in considerazione: il PR, il PP, l'IMP, il TP e il CP³⁹⁰.

³⁹⁰ Nella rilevazione delle occorrenze non abbiamo incluso il Presente storico, poiché sulla base del primo spoglio manuale è emerso che questo uso traslato, impiegato per far riferimento ad eventi anteriori al ME, non è presente nel *corpus*. La non-disponibilità di questo uso – peraltro presente sia nell'italiano scritto (narrazioni autobiografiche), sia più frequentemente nell'italiano orale – confermerebbe che l'insegnamento della lingua (come è evidente anche nei manuali in uso in ambito scolastico) continua ad istruire principalmente sul riferimento temporale deittico del verbo e ad ignorare le funzioni svolte dai diversi tempi.

Tabella 38 – Occorrenze tempi del passato (numeri assoluti e percentuali)

Voce verbale	TT	TG	TR	TC	TOTALE	%
Passato Remoto	12	22	22	-	56	5,1
Passato Prossimo	92	11	165	210	478	43,8
Imperfetto	73	41	194	201	508	46,6
Trapassato Prossimo	4	12	16	12	44	4
Condizionale Passato	1	-	1	2	4	0,3

A prima vista la rilevazione statistica può sembrare poco significativa, in particolare per due delle tipologie testuali somministrate agli AA: 1) la traduzione, poiché questa, muovendo da un testo di partenza vincolato e guidato, limita la libertà di scelta del tempo; 2) il testo “a lacune”, poiché la richiesta d’inserimento di porzioni di testo (e quindi di voci verbali) sulla base delle caratteristiche semantiche delle azioni e della presenza di elementi contestuali rilevanti potrebbe *orientare* l’AA ad adeguarsi acriticamente ai valori temporali presenti nel testo di partenza, nel rispetto della *consecutio temporum*. Certamente le scelte verbali in (TT) e le inserzioni in (TG) possono essere legate all’influenza dell’input, tuttavia contestualmente sappiamo come la ricognizione delle occorrenze ci possa informare anche sulle forme al passato attive nelle varietà interlinguistiche degli AA, e fornire indizi significativi per indagare alcuni degli altri fenomeni su cui intendiamo riflettere nei paragrafi successivi, come per esempio l’alternanza tra i tempi del passato (PP, PR, IMP) o gli slittamenti di tempo nelle scritture del nostro campione.

5.1.2. Passato Remoto: usi e funzioni

Negli esiti degli AA l’espressione della temporalità in PR è piuttosto limitata e si attesta su una percentuale del 8,4% (vd. Tab. 38) anche quando interviene un vincolo ovvero una forzatura implicita, correlata alla tipologia testuale (TT e TG) che vorrebbe / potrebbe suggerire all’AA di adeguarsi utilizzandola nella produzione del proprio testo. Confrontando i testi di partenza³⁹¹(TT) e il numero di occorrenze nelle realizzazioni degli AA, si registra la presenza di 62 voci verbali in Präteritum nel testo originale / di partenza e solo 12 occorrenze nelle realizzazioni degli AA. Dal momento che il Präteritum corrisponde in buona misura al PR (ma, come detto

³⁹¹ I testi di partenza sono in parte espressi in *Präteritum*.

precedentemente, realizza anche l'Imperfetto, cfr. 5.1.5), lo scarto è evidente e marca la propensione degli AA a ricorrere massicciamente al PP.

Le realizzazioni degli AA che muovono invece dal TG, una breve novella letteraria, presentano una maggiore aderenza al testo originale. Infatti, gli AA hanno utilizzato un numero maggiore di PR come si evince dal rapporto 22:11. Possiamo ipotizzare che tendenzialmente alcuni informanti abbiano riconosciuto nel PR il tempo della narrazione e si siano orientati a procedere di conseguenza, nel tentativo di garantire omogeneità verbale³⁹².

Passando al TR, scrittura che vincola gli AA ad elaborare il riassunto al passato, ma senza specificare quale tempo tra PP o PR³⁹³, l'impiego del PR a favore del PP risulta enormemente sbilanciato e a vantaggio del secondo. Infatti, proprio la libertà di scelta, delegata all'apprendente, restituisce un elemento di analisi molto significativo: solo l'11% degli AA si è orientato a *riassumere* il testo ricorrendo al PR³⁹⁴.

Ancora più dirimente appare infine l'esito *contabile* delle scritture di TC: nessun informante ha fatto avanzare la storia ricorrendo all'impiego del PR, anche nel caso in cui le proprie narrazioni (in parte autobiografiche) si riferissero ad eventi distanti e lontani, anzi addirittura incorniciati o contestualizzati in epoche remote (Medioevo, Età della pietra, ecc.)³⁹⁵.

Quali riflessioni suggeriscono questi dati? La ricognizione ci induce a confermare – anche in questa sede – che il PR è in forte disuso anche negli usi linguistici attivi del nostro campione di apprendenti sudtirolesi in accordo con il *trend* registrato a livello nazionale che – come rilevato da studi in ambito storico e sociolinguistico nei contesti informali e da indagini sperimentali e valutazioni estemporanee nei contesti guidati di apprendimento – ne attesta il contenimento, la riduzione, la diffusione e le potenzialità.

Infatti, visionando i curricula di italiano L2 per le scuole in lingua tedesca della Provincia di Bolzano, peraltro piuttosto blandi nella definizioni

³⁹² Un'omogeneità verbale suggerita molto spesso dall'apprendimento formale e dai manuali in uso in ambito scolastico. Cfr. Deon Biagioli (1986: 61).

³⁹³ Consegna assegnata agli AA: *Riassumi al passato la storia con un massimo di 150 parole.*

³⁹⁴ Incrociando dati e scritture dei nostri informanti, siamo in grado di ascrivere alle 3 studentesse di madrelingua ladina il ricorso assiduo (e tendenzialmente corretto) al Passato Remoto. Questo dato non deve stupire poiché nelle *Indicazioni Provinciali per la definizione di curricula per le scuole elementari e medie inferiori della Provincia di Bolzano* si raccomanda espressamente l'apprendimento di Presente, Preterito, Perfetto, Futuro nel curriculum di Italiano e Tedesco L2, fin dalla 2a / 3a classe della scuola primaria (2009: 90).

³⁹⁵ Per onestà intellettuale è bene ricordare che molti elaborati degli AA iniziano con la ripresa del titolo che presenta il PP già nella consegna: *Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere.* Pertanto, è lecito supporre che l'input possa aver condizionato la scrittura degli AA.

di obiettivi e competenze³⁹⁶ e analizzando i sillabi dei testi scolastici in uso nel primo e nel secondo ciclo di scuola, risulta che il PR non viene particolarmente attenzionato nei manuali in uso nelle scuole della Provincia: nel primo ordine della scuola superiore (scuola media) il PR viene accennato nella lezione 12 del manuale *In bocca al lupo 1*, utilizzato in prima media e quindi ripreso nella lezione 1 del manuale *In bocca al lupo 3*, utilizzato in terza media³⁹⁷. Per quanto riguarda, invece, il secondo ordine (la scuola superiore) gli approcci metodologici alla L2 sono diversi così come i manuali e le risorse didattiche in uso, in quanto sia gli uni che le altre rispondono e si adeguano alle esigenze della tipologia scolastica, dell'indirizzo di studio e dell'area territoriale, pertanto non siamo in grado di riferire *quanto e quando* il PR venga tematizzato e se l'esposizione e il confronto con testi letterari, in termini quantitativi e qualitativi, ottenga il dovuto spazio o meglio, abbia *ancora* cittadinanza³⁹⁸. Concludendo, sulla base degli esiti emersi in questa ricerca abbiamo ragione di sospettare che l'esposizione al PR sia piuttosto frammentata e modesta, soprattutto se confrontata con quella che esperiscono gli apprendenti di madrelingua ladina³⁹⁹.

Ma queste riflessioni non sono ancora sufficienti a spiegare le scelte di paradigma nelle produzioni degli AA. È necessario prendere in considerazione altri fattori coinvolti nella selezione di una determinata forma, soprattutto quando la scelta cade (proprio) tra passato prossimo e passato remoto. Secondo il Sillabo di Italiano L2 messo a punto da Lo Duca – si badi bene, per un contesto sociolinguistico differente (quello nazionale) dove l'italiano è effettivamente L2 per gli apprendenti di madrelingua non-italiana – la trattazione del PR dei verbi regolari, degli irregolari ad alta frequenza, la solidarietà e le differenze fra PP e PR (così come il Condizionale Passato) compaiono a livello di B2, mentre almeno un 1/3 del nostro campione si attesta al livello B1⁴⁰⁰. Proprio questo potrebbe spiegare fondamentalmente il motivo per cui la maggior parte (circa 3/4) del campione si è orientata a utilizzare esclusivamente il PP ignorando il PR,

³⁹⁶ *Indicazioni*, Cap.1, par.1.3.

³⁹⁷ Scorrendo il sillabo di *In bocca al lupo 1*, lez. 12 si legge: passato remoto dei verbi regolari, imperfetto dei verbi regolari, imperfetto di *essere* e *avere*; scorrendo il sillabo di *In bocca al lupo 3*, lez.1 si legge: passato remoto, preposizioni *a* e *da*.

³⁹⁸ Dagli esiti dell'indagine sulla dimensione temporale, laddove si proponeva un'attività di tipo "riconoscitivo" in relazione ai tempi del passato, è emerso che gli AA non riconoscono questa voce verbale. In altri termini ne hanno solo una competenza passiva. (Cap. 2, par. 2.2.5.3).

³⁹⁹ Cfr. Il confronto tra i sillabi (scuola con lingua di insegnamento tedesca e scuola con lingua di insegnamento ladina). Cap. 1, par.1.3.2.

⁴⁰⁰ Cfr. gli esiti del primo questionario esplorativo per rilevare il profilo sociolinguistico del campione. Cap. 2, par. 2.1 di questo studio.

poiché di fatto il paradigma risulterebbe non disponibile o incerto nella varietà di apprendimento degli AA.

Infatti, tornando nuovamente alle scritture (TR) del nostro campione, osserviamo che disponiamo di un unico breve testo (TR:18)⁴⁰¹, redatto in passato remoto (perfettivo puntuale in alternanza con l'IMP di sfondo) piuttosto corretto in relazione alla scelta dei tempi, ed è indubbiamente ascrivibile a una studentessa di madrelingua ladina. Quali motivazioni stanno alla base delle scelte della nostra apprendente? Come si spiega che la studentessa disponga di un uso attivo del PR? Sulla base di alcuni quesiti tentiamo di definire il profilo dell'apprendente:

- percepisce il PR come il tempo narrativo per eccellenza, il tempo usato nelle narrazionistoriche, nelle fiabe e nelle letture frequentate?
- identifica nel PR il tempo più adatto per differenziare il testo da una trascrizione della lingua orale?
- è stata esposta a diverse tipologie testuali fin dalla scuola dell'obbligo, per cui è in grado di riconoscerne le proprietà e le caratteristiche?
- ha deciso di stabilire con il proprio testo un legame di lontananza / distanza e conferire alla scrittura uno stile oggettivo?

Le prime due ipotesi sono di tipo stilistico e affidate alle decisioni dell'informante, la terza è certificata, in quanto nei programmi della scuola ladina si prevede fin dalle elementari l'esposizione al PR⁴⁰²; ma la quarta solleva altre due questioni: l'idea di *riattualizzazione della situazione e persistenza psicologica*, e *la scrittura a più tempi*. Due aspetti che è nostra intenzione trattare nel prossimo paragrafo.

5.1.3. Co-occorrenze tra Passato Remoto e Passato Prossimo

Riassumendo Bertinetto (2001) il PR è un tempo semplice dell'Indicativo, perfettivo di tipo aoristico, che indica, cioè un processo interamente concluso, ed esprime un evento avvenuto nel passato senza che ci sia relazione tra il momento dell'enunciazione (ME) e il momento dell'avvenimento (MA), e senza che ci sia possibilità di riattualizzazione della situazione. In altre parole, l'informante (ME) stabilirebbe con l'evento

⁴⁰¹ Il testo (TR18) è disponibile in Appendice 2, All. 1.

⁴⁰² Nell'ambito della riflessione della lingua (italiano e tedesco) si suggerisce a partire dalla seconda classe di "mettere a confronto i tempi dei verbi, utilizzare il preterito come *tempo narrativo*" ("Zeitformen vergleichen, das Präteritum als *Erzählzeit* gebrauchen") e di "confrontare i modi e i tempi verbi e utilizzarli in modo adeguato alle situazioni" ("Zeitformen vergleichen und situationsgerecht verwenden") auspicando la conoscenza di Presente, Preterito, Perfetto e Futuro (Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur). Cfr. Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine, p.88 ss.

un legame emotivo di distanza (PR). Al contrario, utilizzando il PP, l'autore realizzerebbe un legame di vicinanza ovvero attualità reale o psicologica. Questa idea di *riattualizzazione della situazione e persistenza psicologica* sembra ormai superata dagli (stessi) autori che hanno animato il dibattito nel corso degli anni⁴⁰³, tuttavia le indagini e le riflessioni condotte da Centineo sui racconti orali di esperienze passate, da parte di parlanti siciliani, potrebbero costituire un valido soccorso per approfondire questo fenomeno e comprendere il motivo per cui i nostri AA prediligono nettamente il ricorso al PP nelle narrazioni autobiografiche. Centineo, allineata sulla posizione di Benveniste osserva (1991: 66): “We could therefore say with Benveniste (1971: 210) that in narrative the PR is the tense of historical, objective narration, and the PP the tense of personal, subjective report, the autobiographical form par excellence”. In sostanza, il PP, nell'uso orale esprimerebbe maggiore soggettività rispetto al PR che sarebbe adatto ad esprimere oggettività. La questione della co-occorrenza tra PR e PP (che si traduce nella scrittura *a più tempi*) verrebbe ulteriormente arricchita dall'apertura di credito da parte di Weinrich (2004) che allargando le maglie – forse in relazione alla rigidità del suo modello – concede che, sebbene il PP venga catalogato come tempo *commentativo*, ha la capacità di coinvolgere il lettore quando assolve alla funzione di far progredire l'azione narrativa. Queste considerazioni sono sufficienti per spiegare come e perché il nostro campione gestisce l'opposizione tra PR e PP? Fatichiamo ad ammetterlo poiché tornando al nostro *corpus* siamo fortemente convinti che non sia nella disponibilità della maggior parte dei nostri informanti né *Fingerspitzengefühl*, né *stilistische Raffinesse* (raffinata sensibilità)⁴⁰⁴ e tantomeno la comprensione, sia dei meccanismi che regolano il funzionamento dei tempi del passato, sia degli elementi interni che manifestano la nozione di temporalità nella L2. Pertanto, ci sembra plausibile che il ricorso a un PR o un PP non sia né una scelta consapevole, né stilistica, ma piuttosto una scelta obbligata, dovuta al fatto che solo il secondo è nella disponibilità attiva degli AA. Non si dimentichi, infatti, che il PR viene introdotto (troppo!) tardi nel curriculum scolastico ed è destinato ad apprendenti avanzati come risorsa marcata per formalità del registro. Tuttavia, va sottolineato senza ombra di dubbio che alcuni AA (tra cui risultano anche le tre studentesse di madrelingua ladina) dispongono di un uso attivo delle voci verbali al passato e si mostrano meno incerte nell'uso di entrambi i paradigmi (PR, PP). Quindi, con una certa prudenza ci sembra

⁴⁰³ Bertinetto e Squartini (1986), Berretta (1992), Lo Duca (2004).

⁴⁰⁴ A tal proposito si vedano le realizzazioni in lingua madre commentati nel Cap.5, par. 5.3 di questa trattazione.

di cogliere che proprio queste informanti più collaudate abbiano selezionato il PR per *il riassunto*, una narrazione impersonale, redatta in 3a persona e priva di avverbi di ancoraggio al momento dell'enunciazione, e al contrario abbiano preferito il PP per il *componimento*, una scrittura più personale e percepita (o esperita) più vicina o poco distante tra il momento dell'enunciazione e il momento dell'avvenimento. Un atteggiamento prudente è d'obbligo – da parte nostra – poiché potrebbero intervenire altre ipotesi o elementiche non abbiamo valutato, tuttavia, a sostegno di questa ipotesi valga ancora la preziosa citazione di Benveniste ripresa da Centineo⁴⁰⁵:

PR [...] is the tense which continues diachronically the function of narrative tense par excellence. This function attaches to the PR from its core/basic preterit meaning and, therefore, from its lack of "present relevance". The absence of present relevance implies psychological and temporal distance of the narrating ego from the narrated event. Temporal and psychological distance from a past event suggest, in turn, objectivity of representation. We could, thus, extend to the Italian PR Benveniste's characterization of the French passé simple, as the tense of the event outside the person of a narrator.

Oltre alle realizzazioni delle tre studentesse più collaudate, sono presenti nel nostro *corpus* solo altri tre esempi di scritture, appartenenti alla tipologia testuale del riassunto, in cui i due paradigmi perfettivi si alternano o co-occorrono nella stessa sequenza⁴⁰⁶:

TR:7: perfettivo puntuale (1 occorrenza) / perfettivo composto (9 occorrenze)

TR:11: perfettivo puntuale (1 occorrenza) / perfettivo composto (8 occorrenze)

⁴⁰⁵ G., Centineo (1991), *Tense switching in Italian: the alternation between passato prossimo...* Traduzione: PR[...] è il tempo che continua diacronicamente la funzione di tempo narrativo per eccellenza. Questa funzione si lega al PR per il suo significato di preterito centrale / basilico e, quindi, per la sua mancanza di "attualità". L'assenza di rilevanza presente implica la distanza psicologica e temporale dell' *Io narrante* dall'evento narrato. La distanza temporale e psicologica da un evento passato suggerisce, a sua volta, l'oggettività della rappresentazione. Potremmo, quindi, estendere la caratterizzazione dell'italiano PR di Benveniste del francese passé simple, come *il tempo dell'evento al di fuori della persona di un narratore*". Per una più ampia e dettagliata definizione di PR cfr. Benveniste (1971: 208).

⁴⁰⁶ Per Bertinetto le forme del passato remoto e le forme del passato prossimo (rispettivamente perfetto e perfetto composto seguendo la terminologia di Bertinetto) sono intercambiabili nell'ambito del *Präteritum*, aoristico o momentaneo, quando l'azione è ancorata nel passato e priva di legami con il momento dell'enunciato. Cfr. Bertinetto / Squartini (1996) e Centineo (1991).

TR:13: perfettivo puntuale (4 occorrenze) / perfettivo composto (2 occorrenze)

Nei primi due testi (TR:7 / TR:11) le occorrenze in PR sono evidentemente esempi di *tense switching* ascrivibili alla precaria ed instabile competenza linguistica delle autrici: i testi infatti sono realizzati integralmente in PP, e le due incursioni in PR, a livello di interazione tra avverbiale di tempo e aspetto del predicato, sono inappropriate. Di seguito l'enunciato implicato:

1. *Un giorno [Chrissy] ha raccontato una storia mentre Steve la interruppe e cominciava a parlare*

Nell'enunciato (1) la congiunzione *mentre* non è compatibile con il paradigma perfettivo e la proprietà semantica intrinseca di *interrompere* lo colloca tra i verbi dinamici, non durativi e concettualizzati come istantanei. Rimanendo nell'ambito delle ipotesi, si può supporre che l'intenzione comunicativa più plausibile dell'informante fosse la seguente:

Un giorno, mentre [Chrissy] raccontava una storia, Steve la interruppe e (da quel momento) cominciò a parlare.

Nel secondo enunciato (2), che riportiamo fedelmente così come ci è stato restituito,

2. *E quando i vecchi circondavano l'infermiere (e) la proclamarono con il nome "Lei dal Grande Cuore"*

è evidente che l'agrammaticalità risieda nella combinazione infelice della congiunzione *quando* + imperfettivo per descrivere un evento durativo in corso di svolgimento, al quale si sovrappone un evento puntuale (la proclamazione della donna). In sostanza, è difficile trovare altre plausibili motivazioni che giustificano la scelta linguistica.

Il TR:13, al contrario, è l'unico elaborato che ci permette di indagare la gestione verbale in relazione all'alternanza tra perfettivo puntuale (PR) e perfettivo compiuto (PP) ovvero interpretare le scelte intenzionali, collegate alla selezione del paradigma. Essendo i verbi in stretto rapporto, è opportuno cercarne le spiegazioni visionando l'intero testo⁴⁰⁷, che riportiamo di seguito:

⁴⁰⁷ Segnaliamo che la realizzazione dell'apprendente consta di 136 parole e presenta, in relazione alle scelte lessicali, diverse repliche: Steve (5 occorrenze), bambino (2 occorrenze), Chrissy (3 occorrenze), infermiera (3 occorrenze), tribù (4 occorrenze).

1	<i>Un giorno un'infermiera vide davanti all'ospedale un bambino e se lo porto con se. Il bambino, al quale aveva dato il nome di Steve, era piccolo e aveva una lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole così l'infermiera lo mise in un'incubatrice. I colleghi di Chrissy, l'infermiera, dicevano che non viveva così a lungo così se lo porto a casa. A casa</i>
5	<i>incomincia a fare una ricerca sulla tribù dei Sioux, perché Steve era un indiano d'America e voleva che morisse con le tradizioni della tribù. (snodo) Steve cresceva ogni giorno e Chrissy li raccontava e cantava storie della sua tribù. Quando Steve ha compiuto 12 anni hanno festeggiato con la tribù, lui poteva indossare i mocassini e la camicia di pelle e a Chrissy cantavano il canto d'onore perché si aveva presa cura di Steve</i>

La riflessione che scaturisce da una prima analisi del testo è che si tratta di un esempio di *scrittura a più tempi*. La scrittura, strutturata intorno alla progressione temporale, si presenta come un affastellamento di frasi giustapposte con poche subordinate e alcuni connettivi testuali ad alta frequenza. La scelta dei tempi verbali cade su PR, PP, IMP e TPP. La narrazione esordisce *ex abrupto* in PR, seguito da un passaggio temporale sul piano dell' anteriorità (TPP) e, dall' IMP, viene poi interrotta alla riga 4 da un' unica occorrenza in P (*incomincia*) e procede fino alla conclusione con il PP e l'IMP e un secondo passaggio sul piano dell' anteriorità (TPP). A parer nostro, alla riga 4 la narrazione non richiederebbe affatto un cambio di tempo⁴⁰⁸ e sembrerebbe rimandare a una “caduta” più o meno accidentale o alla mancanza di controllo e pianificazione temporale. Diverso è il discorso per lo slittamento al PP *ha compiuto* e *hanno festeggiato* (riga 7-8): qui ci sembra che il passaggio al PP rimandi quasi a una scelta di scarto stilistico. Alla riga 6 è presente uno snodo significativo e cruciale tra un *prima* e un *dopo*: il *dopo* inizia con 3 imperfetti che marcano l'aspetto continuo degli imperfetti (*cresceva, raccontava e cantava* – tre verbi durativi – che accompagnano la vicenda verso un altro scenario (la festa), prospetticamente verso un tempo *x* più vicino al momento dell' enunciazione (all' informante). Quindi sebbene non ci siano elementi (avverbi temporali o localizzatori temporali), il passaggio al PP serve a indicare un MA successivo al PR.

La breve analisi del TR:13 che funge da apripista alla trattazione dei testi nella seconda parte di questo capitolo, impone tre considerazioni conclusive:

- la prima – citando fedelmente Baglioli – Deon (1986: 72): “Non sempre in un testo l'alternanza di passato prossimo e passato remoto è indice di incoerenza: a volte può essere il segno di intenzioni comunicative che il parlante o lo scrivente intendono marcare, funzionali quindi alla corretta comprensione del testo”
- la seconda: i sistemi linguistici sono economici e autoregolatori e se PR

⁴⁰⁸ Si noti la fine dell' enunciato precedente “a casa” e l' inizio di quello seguente “a casa”: le azioni (*porto /incomincia*) si svolgono nella stessa dimensione spaziale e – presumibilmente – temporale.

e PP, che appartengono allo stesso ambito comunicativo, continuano a coesistere nello stesso testo o discorso, la ragione risiede nella distinzione tra tempi della “storia” e tempi del “discorso” (Benveniste 1966): manifestazioni di due modi diversi di organizzare l’esperienza temporale. Secondo lo studioso il PR è il tempo della *storia* e serve per presentare oggettivamente eventi la cui verità non si mette in dubbio e in cui il narratore si annulla; il PP, invece, è il tempo del *discorso* che presuppone un continuo riferimento alla situazione di enunciazione e stabilisce una comunicazione diretta ovvero un legame vivente tra l’evento passato e il presente in cui si colloca la sua evocazione. Quindi, in sostanza, due paradigmi complementari, ma semanticamente diversi e comunque non condizionati dalla differenza di distanza temporale dell’evento⁴⁰⁹;

- la terza: i nostri rilievi avrebbero bisogno di essere riscontrati in un *corpus* più ampio, mentre noi disponiamo di un modestissimo numero di scritture redatte in PR o in regime di co-occorrenza del PR e del PP nel *sottogruppo* TR, ma siamo certi che il confronto e l’analisi dei testi narrativi (TC) che condurremo nella seconda parte di questo capitolo offrirà l’occasione per ampliare e approfondire ulteriormente le nostre riflessioni sulle scritture *a più tempi* del nostro campione.

5.1.4. Passato Prossimo: usi e funzioni

A parte, dunque le scritture delle AA (di madrelingua ladina) di cui si è detto sopra, il PP si configura per essere il tempo passato più utilizzato per esprimere la perfettività come attestano gli esiti riguardanti tutte le tipologie somministrate, sia quelle vincolate (TT e TG), sia quelle meno vincolate (TR e TC) che non condizionano la scelta del tempo nell’esecuzione del compito. Pensiamo che l’uso attivo ed esteso del PP nell’interlingua degli AA si fondi su diverse ragioni: alcune fanno riferimento al quadro teorico e trovano una sponda nelle ricerche empiriche nell’ambito degli studi sull’acquisizione del sistema verbale della L2 (vd. Cap .4, par. 4.2), altre si basano sull’osservazione empirica del contesto di apprendimento della L2 che abbiamo avuto modo di osservare, come docente, nel corso degli anni in Alto Adige / Südtirol. Ne abbiamo individuate quattro:

⁴⁰⁹ Due paradigmi che non sembrano del tutto recepiti né da molti docenti né dagli editori di manuali scolastici che continuano a rifarsi alla tradizionale terminologia fuorviante che identifica e distingue i due perfettivi del sistema verbale italiano in passato remoto e passato prossimo. Bertinetto e Squartini (1996) hanno più volte segnalato che il termine *passato* dovrebbe essere sostituito da *presente* (presente composto) come il Present Perfect del sistema verbale inglese, con cui il passato prossimo condivide molti usi. Cfr. Bertinetto e Squartini (1996: 383-419).

- secondo la sequenza di acquisizione del sistema verbale, lo sviluppo del PP è precedente a quello dell'IMP ed è il primo tempo perfettivo ad apparire;
- è il tipico tempo del *primo piano*, in grado di esprimere un rapporto di successione e collocazione degli eventi precisamente determinati sul piano temporale e si caratterizza per quella sua proprietà di “persistenza del risultato” e “rilevanza”⁴¹⁰ per lo / la scrivente ovvero per il ME (per dirla con Bertinetto);
- il PP ricalca la costruzione del *Perfekt* della L1: la forma analitica (ausiliare + participio passato) e, anche la *Distanzstellung* ovvero la disposizione degli elementi propria del tedesco, non condizionano o compromettono la correttezza nelle scritture degli AA⁴¹¹. A titolo informativo segnaliamo che, nel nostro *corpus*, non ci siamo imbattuti in nessun caso di contaminazione tra i due sistemi linguistici: la forma verbale infinita (participio II) segue sempre l'ausiliare come prescrive la norma nella L2⁴¹²;
- il Perfekt è l'unica forma di passato perfettivo presente nelle varietà dialettali del contesto sudtirolese e, come altrove segnalato nel corso di questo studio, le varietà locali in Alto Adige / Südtirol sono così radicalmente penetranti da essere in uso in quasi tutti i domini sociolinguistici, al punto che si configurano per essere spesso la LM o L1 degli AA

Considerando i dati a nostra disposizione osserviamo inoltre che:

- l'uso del PP più frequente nel *corpus* è quello risultativo con i verbi telici, che esprime uno stato risultante da un'azione passata;
- la disponibilità di paradigmi è piuttosto modesta: si tratta, infatti, per lo più di verbi regolari o irregolari ad alta frequenza, che appartengono al vocabolario di base.

In conclusione, potremmo affermare che il PP è nella disponibilità attiva del campione salvo quando esso non sia in alternanza con l'IMP (vd. par. 5.1.6), tuttavia non è sempre possibile affidare solo al PP l'espressione della dimensione temporale del passato, poiché non solo esistono scarti semantici, pur lievi, che impongono il ricorso, motivato e richiesto dal contesto e dal contesto, ai diversi paradigmi verbali, ma viene anche pesantemente compromessa la stratificazione temporale del testo.

⁴¹⁰ P., Bertinetto, (2003: 89-90).

⁴¹¹ Per le devianze a livello grammaticale-ortografica del sistema verbale, cfr. par. 5.1.9.

⁴¹² *Distanzstellung* (la cosiddetta “parentesi verbale”) per cui nelle frasi principali il verbo coniugato (*Vorverb*) e la parte infinita o lessicale (*Nachverb*) vengono a trovarsi distanziati.

5.1.5. Imperfetto: usi e funzioni

Prima di affrontare la complessa e spinosa questione che riguarda l'alternanza tra aspetto perfettivo ed aspetto imperfettivo, è opportuno introdurre nella discussione gli usi attivi dell'Imperfetto. Dalla rilevazione statistica della Tab. 38 emerge che il PP si trova in forte competizione numerica con l'IMP, anzi quest'ultimo registra più occorrenze (508 vs 478). Dato che l'IMP assorbe molte funzioni ed usi, il numero di occorrenze è ragionevolmente piuttosto rilevante. A questo proposito soccorre nuovamente una riflessione di Giacalone Ramat (2003: 97):

Le prime forme di imperfetto si ritrovano nelle narrazioni degli apprendenti in enunciati disfondo, cioè in quelle parti del racconto che descrivono le condizioni in cui avvengono i fatti riportati nella trama della narrazione, oppure che riportano fatti collaterali alla narrazione stessa.

Tuttavia, si ricorderà che nel Cap.3 nel commentare gli elaborati (TG, TR, TC) abbiamo evidenziato che le scritture degli AA presentavano un numero modesto di sequenze descrittive e, come è noto, il tempo dello sfondo per eccellenza è l'IMP. L'ipotesi più scontata per spiegare l'inflazione di occorrenze in IMP è che gli AA abbiano fatto un uso sovraesteso di questo tempo verbale⁴¹³, in altri termini, abbiano espresso "imperfettivamente" situazioni, azioni, eventi ed esperienze passate, ignorando la natura semantica del verbo (aspetto e azionalità) che può avere un peso determinante nella scelta tra PP e IMP e/o non decidendo come raccontare l'azione, in considerazione del fatto che nella loro LM (o L1) il Präteritum assorbe entrambi gli aspetti: perfettivo ed imperfettivo. Le considerazioni testé fatte in relazione al fenomeno di sovraestensione (azzardata e non sempre corretta) dell'IMP, impongono di indagare in modo approfondito l'alternanza PP / IMP (cfr. par. 5.1.6) che, come più volte ribadito, è una zona critica e spesso un ostacolo significativo nel percorso di apprendimento di molti studenti stranieri⁴¹⁴.

Cominciamo quindi con l'osservare innanzitutto gli usi dell'IMP disponibili nelle interlingue degli AA, riportando solo alcuni esempi isolati

⁴¹³ Nelle fasi iniziali dell'acquisizione verbale gli apprendenti tendono ad usare in modo generalizzato il passatoprossimo senza farsi condizionare dall'azionalità del verbo, ma nelle fasi post-basiche l'imperfetto viene frequentemente sovraesteso al passato prossimo. Con il progredire dell'interlingua, l'alternanza passato prossimo e imperfetto si fortifica in alcuni usi.

⁴¹⁴ Il riferimento è a tutti gli apprendenti non nativi, che non hanno nella loro L1 lo stesso dominio temporale- aspettuale italiano tra passato con valore perfettivo e passato con valori imperfettivi.

di enunciati, appropriati e corretti, estrapolati dal *corpus*. Sulla base dei dati disponibili, è necessario segnalare subito due evidenze. La prima: il verbo *essere* e, in seconda battuta, il verbo *avere* registrano un numero molto elevato di occorrenze⁴¹⁵. Ne abbiamo contate rispettivamente 189 e 45 su un totale di 508 verbi inseriti nei diversi testi. Il dato non deve stupire poiché le prime forme di IMP compaiono con i verbi durativi, come nel caso degli stativi costruiti con *essere* + aggettivo⁴¹⁶. La seconda: gli enunciati del *corpus* non coprono tutti gli usi disponibili dell'Imperfetto. Infatti, sulla base dei dati empirici raccolti, abbiamo constatato che, sebbene l'IMP presenti “la maggior duttilità di significato e la più ampia varietà di impiego”⁴¹⁷, negli enunciati ricorrono solo alcune caratteristiche aspettuali dell'imperfettività, collegate alle proprietà temporali di questo tempo verbale (l'aspetto continuo, l'aspetto descrittivo, l'aspetto abituale, l'aspetto progressivo e l'aspetto narrativo), mentre le proprietà modali, collegate ad altre aree d'uso, sono rare o del tutto assenti⁴¹⁸. Da una rapida ricognizione, sulla base dell'indice di occorrenze risultano disponibili questi usi che commentiamo con il supporto di esempi, estrapolati dalle diverse tipologie testuali:

- l'Imperfetto continuo⁴¹⁹, che mira a sottolineare la durata dell'azione senza informare sull' inizio o sulla fine, lasciando implicitamente intendere che l'azione prosegua o perduri, identifica lo svolgimento di un processo indeterminato sia dal punto di vista dell'ancoraggio temporale sia dal punto di vista della durata:

3.[Chrissy] cantava per Steve le canti che le donne Sioux cantavano ai bambini malati. (TR:15)

4.Steve ascoltava, ma non parlava. (TR:10)

- l'Imperfetto descrittivo, utilizzato per veicolare descrizioni, è la funzione più ricorrente e la prima ad apparire nelle scritture in italiano L2⁴²⁰:

5.Gli dei sembravano placati di nuovo, ma questa tranquillità era ingannevole (TT: 4)

6.Gli infermieri erano stupiti che il bambino fosse ancora vivo (TR:10)

7. Era un giorno bellissimo e il sole splendeva (TG: 6)

8. Il sole splendeva, tutti erano felici e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo (TC:1)

⁴¹⁵ Si ricordi che il verbo *essere* – nella terza persona singolare – è tra i primissimi a essere appreso come chunk, seguito da *avere* e quindi da uno spettro più ampio di verbi.

⁴¹⁶ E., Banfi, G., Bernini, (2003: 98).

⁴¹⁷ P., Bertinetto, (1986: 345).

⁴¹⁸ Per correttezza è necessario ricordare che l'assenza di alcuni usi modali dell'imperfetto (per esempio imperfetto di modestia per fare richieste cortesi) sono dovuti alla specificità della richiesta, collegata alla situazione comunicativa. Le tipologie testuali somministrate agli AA non presupponavano consegne di questo tipo.

⁴¹⁹ Parafrasabile con “continuare a + infinito”.

⁴²⁰ E., Banfi, G., Bernini, (2003: 98).

- l'Imperfetto iterativo⁴²¹, che segnala il carattere abituale e ripetuto di un'azione, è quasisempre accompagnato e rafforzato da avverbiali come *ogni giorno, spesso, sempre*:

9. È tipico per lui *sempre*, quando *manca* un libro di un tema che lo *interessava*, lo ha scritto per se dei libri di poesia (TT:7)

10. *Chrissy*, l'infermiera lo chiamò *Steve* e lo accudiva *ogni giorno* (TR:21)

- l'Imperfetto progressivo⁴²², spesso accompagnato dalla congiunzione “mentre”, esprime un'azione in corso di cui non si definisce né l'inizio né la conclusione e occorre in associazione con un'altra azione / evento (implicito o esplicito), che si sovrappone in un singolo istante. Nel *corpus* di riferimento le occorrenze di Imperfetto progressivo sono presenti in numero significativo, ma sono appena due gli enunciati che realizzano il progressivo mediante la perifrasi *stare* + gerundio: la prima occorrenza con predicato durativo - telico, ma non seguita da oggetto diretto; la seconda con predicato durativo.

11. *Chrissy stava cantando*, *Steve l'ha interrotto* (TR: 8)

12. *Stava piovendo* quando sono uscito dalla grotta (TC:1)

Nell'intero *corpus* stupisce la modesta accessibilità alla forma perifrastica per esprimere eventi imperfettivi in corso di svolgimento – tra l'altro molto vicina al *Present Progressive Tense* della lingua inglese – tuttavia, crediamo che ciò sia un'ulteriore conferma del fatto che la competenza grammaticale degli AA in relazione all'IMP e al PP non sia ancora abbastanza matura e solida e quindi che gli AA si orientino ancora a far corrispondere una forma a una funzione.

- l'Imperfetto narrativo (o storico) che, come suggerisce Bertinetto, orienta il destinatario ad “assumere un punto di vista *pseudo-imperfettivo*, in cui la situazione viene messa a fuoco *come se* davvero se ne potesse ignorare la conclusione”⁴²³, è una risorsa narrativa alla quale (consapevolmente o inconsapevolmente) hanno fatto ricorso un paio di informanti nello stendere i propri componimenti⁴²⁴. L'Imperfetto narrativo – proprio della lingua scritta, ma ormai in estinzione – assume le caratteristiche di tempo perfettivo⁴²⁵, in particolare nei racconti in cui si ha una stringente concatenazione degli eventi o delle azioni, senza legami con il presente, spesso introdotti da verbi non- durativi, trasformativi o comunque telici.

⁴²¹ Sostituibile con la perifrasi “esser solito + infinito”.

⁴²² Facilmente sostituibile con “*stare* + gerundio”.

⁴²³ P., Bertinetto, (1997: 141).

⁴²⁴ Cfr. 5.2.2 (TC:17) in cui si ha un esempio di uso di Imperfetto storico (nel corpo centrale).

⁴²⁵ Nello specifico, come indicato da Dardano e Trifone (1997: 321): “l'imperfetto assume valori aspettuali propri del passato remoto”.

Negli enunciati presi ad esempio finora sono presenti gli usi più familiari per il nostro campione; a questi vanno aggiunte anche le realizzazioni degli AA in cui l'Imperfetto assume altre sfumature, finalità comunicative o proprietà temporali, sostituendosi ad altre forme temporali come il Condizionale Passato, forme che sono sempre più ricorrenti nel parlato e nello scritto o comunque in contesti non formali⁴²⁶. È il caso dell'Imperfetto prospettico che esprime un valore perfettivo e viene usato in particolare con i verbi trasformativi e modali per sostituire il Condizionale Passato. Di seguito, alcune realizzazioni estrapolate dal *corpus*:

13.[...] dovevo tornare a casa con mio amico, ma non c'era lì (TC:10)

14.Ero in una discoteca e dovevo essere a casa alle una. (TT:4)

15.Lei pensava che voleva aiutarlo e così lo ha messo nell'incubatrice. (TR: 2)

16.Quando volevamo andare a casa, ha iniziato a piovere. (TC:1)

L'Imperfetto ha anche altre funzioni di tipo modale, soprattutto in contesti non formali e viene utilizzato in luogo di altre forme verbali⁴²⁷. Si tratta, per lo più, di usi molto correnti che purtroppo, in contesto di apprendimento dell'italiano L2 (e spesso L1), rimangono spesso al fuori dell'aula scolastica. Un esempio è l'Imperfetto onirico. Nel nostro *corpus* è presente un unico caso riconducibile ad un uso modale di questo tipo in una produzione (TC:5)⁴²⁸, redatta esclusivamente in Imperfetto onirico, forma tipica dei racconti di sogni, fatta eccezione per l'introduzione e la conclusione. Qui l'Imperfetto assume un valore irrealistico ed esprime eventi filtrati dall'immaginazione, dalla fantasia o dai sogni. La modalità adottata dall'informante, che è compatibile con la consegna assegnata: *Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere...*, permette di proiettare il racconto nella dimensione irrealistica (non-attuale) e di garantire al testo una costante fluidità narrativa.

In sintesi, sulla base della nostra ricognizione, le interlingue documentano usi dell'Imperfetto ancora in fase di consolidamento poiché il collegamento fra aspetto e semantica del verbo non sembra ancora molto solido e adeguatamente acquisito. Gli usi ancora incerti dell'Imperfetto

⁴²⁶ Si pensi ad enunciati in cui è presente il *doppio imperfetto* del periodo ipotetico, diffuso tra i parlanti nativi: in luogo del Congiuntivo (protasi) e del Condizionale (apodasi) si trovano le forme dell'Imperfetto Indicativo, come nell'esempio: *se venivo, ti portavo i fiori* (in luogo di *se fossi venuto, ti avrei portato i fiori*).

⁴²⁷ Per esempio, l'Imperfetto di cortesia (o attenuativo), l'Imperfetto di conato (conativo), l'Imperfetto imminenziale.

⁴²⁸ Il testo è inserito in Appendice 2, All. 3.

verranno osservati più dettagliatamente nel prossimo paragrafo, in cui intendiamo focalizzare l'attenzione sull'alternanza tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo.

5.1.6. Alternanza tra aspetto perfettivo ed aspetto imperfettivo

Sulla scorta delle considerazioni e delle riflessioni fatte finora possiamo disegnare il profilo del nostro campione in relazione alla gestione dei tempi verbali, come segue:

- usa principalmente i due tempi deittici PP e IMP a discapito del PR, per esprimere azioni, eventi, stati in passato;
- ha nella sua disponibilità forme ad alta frequenza di PP, anche se dal punto di vista ortografico-grammaticale non sono sempre corrette (vd. 5.1.9);
- ha acquisito alcuni usi funzionali e modali dell'IMP;
- non usa in modo generalizzato il PP che è proprio delle prime fasi di apprendimento, ma tende a sovraestendere l'IMP (probabilmente perché la sua formazione non è affatto complessa).

Proprio quest'ultimo punto rilancia all'ambito più precario e conflittuale con cui l'apprendente deve misurarsi; stiamo parlando della gestione dell'alternanza tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo che nelle scritture degli AA, di fatto, si traduce nell'alternanza tra due forme verbali: PP e IMP. Considerata la complessità funzionale dell'IMP, l'elaborazione in alternanza di queste due forme verbali avviene per un tempo relativamente lungo e necessita di un'intensa esposizione alla L2, anche perché in alcuni contesti la scelta dell'uno o dell'altro può essere corretta in entrambi i casi.

Come già esposto nel Cap. 4, in base agli studi acquisizionali le tappe che conducono alla padronanza del PP e dell'IMP sono: participio passato → passato prossimo con verbi telici → Imperfetto con verbi stativi e durativi → Imperfetto e Passato Prossimo con verbi telici, stativi, durativi. La capacità di saper padroneggiare l'opposizione PP/IMP dovrebbe corrispondere al livello B1 del QCER (esattamente il livello di competenza su cui si attesta il nostro campione).

A questo punto dell'esposizione vale la pena richiamare all'attenzione le modalità con cui l'apprendente di italiano L2 si accosta al dominio tempo-aspettuale nel suo percorso di apprendimento esplicito e guidato. Se si consulta "In bocca al lupo" il manuale e l'eserciziario adottato nelle scuole secondarie di primo grado, emerge che il primo approccio all'argomento viene erogato nella seconda classe con batterie di esercizi ripetitivi e alcuni testi di completamento⁴²⁹. Si tratta però di un terreno complesso e scivoloso

⁴²⁹ AA.VV., (2014).

che necessita di lunghi tempi di sedimentazione, di riprese cicliche e di maturità cognitiva e metalinguistica. La trattazione dell'argomento prosegue nei successivi anni scolastici sia attraverso esercizi spesso privi di riferimenti testuali o situazionali che non permettono di operare scelte coerenti e neppure di indicare soluzioni univoche, sia attraverso l'esposizione alla lettura e all'analisi dei testi. Tuttavia, possiamo supporre che l'analisi testuale non si spinga oltre il livello informativo / informazionale del testo, ovvero che gli apparati predisposti dai docenti o presenti nei manuali in uso, non siano orientati ad una riflessione consapevole orientata alla ricostruzione del mondo testuale.

Detto questo, cominciamo ad addentrarci in questo tema complesso – sul quale si sono scritti fiumi di inchiostro in relazione alla grammaticalità e all'appropriatezza semantica e pragmatica dei testi – visionando e commentando i prodotti “autentici” che fanno parte del nostro *corpus*. Lo facciamo illustrando una *vetrina* di enunciati isolati (e non contestualizzati) estrapolati dalle diverse tipologie testuali somministrate agli AA. Ne abbiamo selezionati solo otto (anche se lo spettro degli usi impropri disseminati nel *corpus* sarebbe assai ampio!) piuttosto rappresentativi delle fragilità linguistiche del nostro campione.

17. Per questo era la punizione che sono stata per tutto la notte via, senza chiedere i miei genitori, per il permesso.⁴³⁰(TT:3)

18. Fino oggi, tanti anni dopo nessun studio poteva dimostrare il ruolo speciale della colazione. (TT:1)⁴³¹

19. L'uomo, senza pensarci, accarezzava il cane e dava un pezzo di pane. (TG:8)⁴³²

20. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo che si svegliava lo picchiava e gli urlava di andare via. (TG:7)⁴³³

21. Steve è stato un Sioux. In quella tribù le donne hanno cantato ai bambini malati, allora anche Chrissy lo faceva. (TR: 5)

22. Così lei [Chrissy] cercava libri sulla cultura di Steve e ha ritrovato che i Sioux cantavano per le persone malate così lei cantava notte per notte, per Steve, e sempre, quando è sorgiato la luna. (TR:12)

23. Con circa sei anni avevo due piccoli incidenti. (TC:7)

24. Mi ricordava che a scuola abbiamo imparato che nel medioevo tutte le donne che avevano dei capelli aranci o rossi erano chiamati “streghe” e li hanno uccisi. (TC:16)

⁴³⁰ DEU: Das war die Strafe dafür, dass ich eine ganze Nacht weggeblieben war, ohne meine Eltern um Erlaubnis zu fragen.

⁴³¹ DEU: Bis heute, viele Jahre später, konnte eine Sonderrolle des Frühstücks in keiner einzigen Studie überzeugend nachgewiesen werden.

⁴³² La parte di enunciato non in corsivo è già presente nel testo del foglio di lavoro consegnato agli AA.

⁴³³ La parte di enunciato non in corsivo è già presente nel testo del foglio di lavoro consegnato agli AA.

Gli enunciati selezionati (due per ogni tipologia testuale) restituiscono una fotografia impietosa circa la padronanza in questo ambito da parte del nostro campione; tuttavia, non intendiamo commentarne gli esiti e rilevarne le disfunzioni nella gestione dell'alternanza aspetto perfetto / aspetto imperfetto. La motivazione che sta alla base di questa nostra decisione procedurale risiede nel fatto che il singolo enunciato non dà conto delle scelte operate dall'informante, nel senso che la selezione dell'una e dell'altra prospettiva aspettuale (perfettiva vs imperfettiva) può dipendere da come "chi scrive" (e "chi parla") intende raccontare l'azione, in definitiva, dalla volontà rappresentazionale dell'autore del testo. Ciò non toglie, tuttavia, che vi siano casi (nel nostro *corpus* piuttosto frequenti) in cui la scelta tra i due aspetti è per così dire obbligata, in relazione alla classe azionale del verbo utilizzato e/o alla presenza di localizzatori temporali, come si evince dalla *vetrina* di enunciati. In accordo con quanto sostenuto più volte nel corso di questa ricerca noi preferiamo adottare una prospettiva di analisi di tipo testuale, più idonea ad osservare la dimensione temporale entro cui si muovono i nostri informanti e più adatta a verificare se le realizzazioni degli AA reggono entro i termini della grammaticalità e dell'appropriatezza pragmatica e semantica nel momento in cui si prende in debita considerazione anche il peso del contesto linguistico (cotesto) e situazionale (contesto). Pertanto, un confronto in parallelo tra alcune sequenze affini presenti in due testi (TR) sembra la soluzione più idonea. Abbiamo selezionato le sequenze del TR:8 (colonna sinistra) e del TR:14 (colonna destra) osservando la capacità di ciascuna informante di rapportarsi con il sistema di alternanza temporale ed aspettuale.

1	Un giorno l'infermiera con il nome Chrissy ha trovato un bambino abbandonato davanti all'ospedale. Era un miracolo. Il bambino Steve era nato con una lesione celebrale grave, reni malati e un cuore debole, ma soprattutto era vivo. Steve è diventato due anni quando i medici l'hanno detto che morirà presto. Chrissy non voleva che <u>muore</u> dasolo, allora l'ha portato a casa sua. L'infermiera scopriva che Steve era un Sioux, nato in una piccola tribù. Così lei cantava ogni giorno le niene (che venivano) scritti a loro per i bambiniammalati e Steve ascoltava. Una sera quando Chrissy stava cantando, Steve l'ha interrotto e ha iniziato a cantarle. Quando aveva 12 anni ha festeggiato con una grande cerimonia un'età molto importante. Tutti cantavano il canto d'onore per l'infermiera e l'hanno dato i nomi "donna sacra" e, Lei dal Grande Cuore".	1	Un giorno l'infermiera Chrissy ha trovato un neonato che era abbandonato <u>della</u> sua madre, davanti all'ospedale. Il bambino era malato perché aveva una lesione cerebrale. Però Chrissy passava tanto tempo con il bambino, che chiamava Steve, e quando lui è diventato 2 anni i medici dicevano a Chrissy, che vivrà solo per poche settimane. Allora lei ha portato il bambino a casa sua e poco dopo ha scoperto che Steve era di una tribù indiana, i Sioux. Così ha iniziato a cantare e raccontare storie di questa cultura. Steve diventava più grande, e ha parlato e cantato . Quando aveva 12 anni, un'età importante per i Sioux, ha festeggiato con la sua tribù. Tutti hanno ringraziato Chrissy per il suo aiuto e la chiamavano "donna sacra".
5		5	
10		10	
15		15	
20			

Dal punto di vista strettamente contabile, il TR:8 registra 11 occorrenze in PP e 8 occorrenze in IMP, mentre il TR:14 presenta 8 occorrenze in PP e 8 occorrenze in IMP. Questi dati contabili assumono un significato nel momento in cui si prende in considerazione il punto di vista dell'informante nel distribuire le informazioni primarie e secondarie all'interno del testo. Cosa vada messo in primo piano e cosa sullo sfondo viene riflesso dalla selezione dei valori temporali ed aspettuali. Detto questo, osserviamo gli elaborati che fin dalle prime righe appaiono molto simili. Le due scriventi si pongono come narratori esterni e gestiscono azioni e pensieri dei protagonisti della vicenda. L'incipit è pressoché identico: la locuzione avverbiale *un giorno* colloca l'evento in un passato recente che, per quanto vago ed indefinito, presuppone un MA più prossimo al ME rispetto a un *c'era una volta*⁴³⁴, situato nella notte dei tempi! In entrambi i testi irrompe subito l'evento in primo piano (verbo telico, perfettivo e passato); quindi, in alternanza con brevi e affini informazioni accessorie che specificano cause, circostanze, conseguenze poste sullo sfondo, segue la distribuzione delle altre unità informative realizzate in perfettivo che, a grandi linee, presentano lo stesso ordine degli eventi:

- la prognosi dei medici quando Steve ha due anni
- Chrissy si porta a casa il bambino
- Chrissy scopre che il bambino è un Sioux
- Chrissy canta nenie e racconta storie

⁴³⁴ L'espressione *C'era una volta* è presente in un unico caso del corpus: TR:15.

→ Steve inizia a parlare

→ Chrissy viene festeggiata quando Steve compie 12 anni.

Si osservino, nello specifico, i due enunciati (25) e (26), estrapolati dal testo: sono molto simili nelle scelte lessicali, ma rappresentano due diverse prospettive aspettuali:

25. Steve è diventato due anni quando i medici **l'hanno detto** che morirà presto (riga 7-9)

26. [...] e quando lui è diventato 2 anni i medici **dicevano** a Chrissy, che vivrà solo per poche settimane (riga 8-10)

A margine dell'infelice resa di *è diventato*, recuperato appieno dalla L1 (*ist geworden*) e dall'uso del futuro semplice per esprimere la temporalità relativa, focalizziamo l'attenzione sulle differenze aspettuali del verbo *dire* realizzato ora con il PP ora con l'IMP. In (24) si tratta di un'azione puntuale, esibita senza appello, e contemporanea con il compleanno di Steve; in (25) l'informante focalizza l'aspetto continuo ed iterato dell'azione. Detto in altri termini, l'una ha messo in evidenza l'accadimento dell'azione, inteso / percepito come concluso, mediante l'aspetto perfettivo; l'altra, invece, ha visualizzato lo svolgersi dell'azione, incompiuta e senza indicare la durata, mediante l'aspetto imperfettivo. / esempio di analisi lo troviamo nei prossimi due estratti, in cui appare chiara la diversa prospettiva delle due informanti. Essi ci introducono ad un'altra riflessione: l'interferenza dell'azionalità con l'aspetto. Si osservino gli enunciati implicati:

27. L'infermiera **scopriva** che Steve era un Sioux, nato in una piccola tribù. Così lei **cantava** ogni giorno le niene (che venivano) scritti a loro per i bambini ammalati e Steve ascoltava. Una sera quando Chrissy stava cantando, Steve **l'ha interrotto** e **ha iniziato** a cantarle. (TR:8)

28. [...] poco dopo **ha scoperto** che Steve era di una tribù indiana, i Sioux. Così **ha iniziato** a cantare e raccontare storie di questa cultura. Steve diventava più grande, e **ha parlato** e **cantato**. (TR:14)

In (27) l'informante realizza l'evento (gli eventi) in corso di svolgimento mediante l'aspetto imperfettivo assegnando al verbo *scoprire* (normalmente telico, qui continuativo) il valore durativo e a *cantare* ed *ascoltare* (azione contemporanee) il valore iterativo e decide, alla fine, di chiudere con un'azione conclusa e puntuale. Le altre occorrenze in IMP presenti nell'estratto sono usate per informazioni di sfondo e commenti. Il brano regge ed evidenzia la prospettiva dell'informante che visualizza gli eventi nella loro durata, ma il verbo *scoprire* - salvo che non si allarghi il contesto - è percepito come agrammaticale. In (28) l'informante, invece, affida l'evento (gli eventi) a una serie di azioni salienti e puntuali (a cominciare dal verbo *scoprire*) e ricorre all'IMP per definire sfondo e commento. Al di là

delle scelte inerenti all'aspetto da assegnare ad un determinata azione, che, come abbiamo visto è delegato allo / alla scrivente che decide cosa attribuire al primo piano e cosa allo sfondo, l'avanzamento della narrazione e la successione lineare degli eventi sono realizzati in entrambi gli estratti (27) e (28), sia che venga affidata all'IMP, sia che venga affidata al PP. Inoltre, osservando le realizzazioni da una prospettiva globale in relazione alla gestione della temporalità, appare chiaro che nelle scritture gli eventi principali interagiscono con lo sfondo, forse ancora in una modalità poco articolata e dinamica, ma che è propria dei livelli di competenza ancora in fase di (ri)strutturazione. Infine, il commento dei due estratti (27) e (28) suggerisce che gli AA possono scegliere più o meno liberamente se selezionare l'aspetto perfettivo o quello imperfettivo ma in alcuni casi – come abbiamo detto precedentemente – la scelta è obbligata e condizionata dalla natura dell'azione e/o da altri elementi presenti nel testo o nel contesto.

5.1.7. Espressione della temporalità relativa: usi e funzioni

Osservando nuovamente la Tab. 38 notiamo che l'espressione della profondità temporale relativa veicolata dal Trapassato Prossimo e dal Condizionale Passato non sembra modesta in termini di occorrenze (rispettivamente 44 e 4) anche se è più netta la propensione a dominare la temporalità del passato. Questi valori indicherebbero che gli AA hanno la capacità di modulare i rapporti di anteriorità e posteriorità tra gli eventi narrati nel testo, e presumibilmente, combinarli con le forme verbali (PR, PP, IMP). Secondo le considerazioni espresse in Giacalone Ramat (2003: 91):

Non sono compresi nella sequenza [di acquisizione del sistema verbale] i tempi anaforici trapassato prossimo e futuro anteriore, che sono utilizzati da pochi apprendenti avanzati e la cui comparsa e il cui apprendimento non si lasciano ben fissare rispetto agli altri tempi e modi.

Analizzando infatti il nostro *corpus*, possiamo osservare che le narrazioni in TR e TC rivelano un modesto intreccio di piani temporali all'interno del testo e una marcata tendenza a gestire gli eventi in successione cronologica su un piano lineare e sequenziale. Tuttavia, nella *vetrina* di enunciati che segue, fatta eccezione per un esempio (29) di TT che muove da un testo vincolato, gli altri enunciati proposti indicano che la profondità relativa è, in qualche modo, nella disponibilità degli AA:

29. *Nel frattempo [Ücker] ha pubblicato 33 diversi libri. Già da gallerista aveva capito le nuove mode più veloci del altro collega.*⁴³⁵ (TT:7)

30. *Il bambino, al quale aveva dato il nome Steve, era piccolo e aveva una lesione cerebrale.* (TR:13)

31. *Per ingraziarmi [i bambini] mi hanno regalato una collana, che avevano fatto ieri con i resti degli ossi del orso.* (TC:1)

32. *Poi ho sentito che i soldati sono anche entrato nella nostra casa ci avrebbero tirato fuori e poi ho visto tutto nero.* (TC:3)

In queste varietà interlinguistiche i rapporti di anteriorità e di posteriorità (32) vengono più o meno resi consapevolmente mediante la stratificazione delle azioni passate e sono compatibili con il senso del testo.

Affiniamo la riflessione e continuiamo ad analizzare e commentare i rapporti di anteriorità che emergono dal *sotto-corpus* TG – tipologia creata ad hoc per questo scopo – che contiene la richiesta esplicita di inserire una porzione / sequenza di testo con funzione di sfondo (*background*). Si ricorderà che la consegna prevedeva il completamento di un testo “a lacune” di tipo letterario e, in particolare, l’inserimento di porzioni di testo sulla base di specifiche richieste di tipo contenutistico. L’inserimento comportava ovviamente la selezione di forme e funzioni verbali sulla base delle caratteristiche semantiche delle azioni e della presenza di elementi contestuali rilevanti. Il TG presupponeva quindi due difficoltà:

- la comprensione del testo e la ricostruzione del mondo testuale
- l’inserimento di porzioni di testo e forme verbali adeguate.

Di fronte a una consegna di questo tipo (completamento del testo) è necessario che l’apprendente esamini la posizione temporale di tutte le azioni, e non proceda frase per frase, ma scelga la forma appropriata sulla base degli elementi del cotesto vicino. Gli elementi del cotesto (ma anche quelli del contesto) sono dunque decisivi per la ricostruzione del mondo testuale e per la scelta dei mezzi linguistici, soprattutto quando si tratta di ricostruire la temporalità.

A titolo esemplificativo analizziamo gli esiti (ovvero i completamenti) degli AA, che muovono dalla consegna (3)⁴³⁶ che richiedeva: “Inserisci un *flash back* in cui l’uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato”.

⁴³⁵ DEU: Inzwischen hat er 33 verschiedene Bücher veröffentlicht. Schon als Galerist konnte Uecker neue Moden schneller als andere Kollegen erkennen.

⁴³⁶ Il foglio di lavoro (testo e consegne) e il testo originale dell’autore sono presenti in Appendice 1, all.16.

TESTO ORIGINALE:

Non era andato come gli altri in osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente.

CONSEGNA:

Inserisci un *flash back* in cui l'uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato “

È bene avvertire fin dall'inizio che le realizzazioni appropriate che rispondono esattamente alla consegna (riportare un episodio, un fatto, una vicenda capitata al protagonista in passato) sono in numero esiguo: appena due; tuttavia – per completezza d'indagine – riportiamo anche gli altri completamenti, poiché sulla base dei numeri si comprende quanto sia incerta ed instabile negli AA, l'attenzione al cotesto per la ricostruzione del mondo testuale.

Tabella 39 – TG: Esiti degli apprendenti in relazione alla profondità relativa

(33)	<i>Lui era un uomo amarigiato perche la sua moglie lo aveva tradito.</i>
(34)	<i>In passato andava sempre all'osteria ma il proprietario è morto</i>
(35)	<i>Una volta <u>era andato</u> all'osteria ed <u>era stato picchiato</u> perché lo considerano un barbone</i>
(36)	<i>La moglie lo ha tradito e per questo lui è amarigiato</i>
(37)	<i>Anni fa lui aveva una risa all'osteria ed era arrestato dalla polizia</i>
(38)	<i>Lui consumò delle droghe e tutti andarono via, anche la moglie lo lasciò</i>
(39)	<i>Due anni fa quando era ubbriaco <u>aveva picchiato</u> un suo amico e poi quello <u>era stato portato</u> in ospedale</i>

La realizzazione (39) è corretta e presuppone che l'informante abbia ricostruito il mondo testuale, osservato gli elementi di cotesto ed infine ancorato in modo appropriato il tempo anaforico al momento dell'avvenimento (MA). L'inserimento di una precisa locuzione avverbiale (*2 anni fa*) relega l'episodio (e quindi l'azione) inequivocabilmente come anteriore rispetto alle azioni passate nel fuoco narrativo. Nell'esempio (33) l'allusione all'episodio vissuto in passato, è risolta invece in modo molto sbrigativo e meno brillante: manca infatti una qualsiasi locuzione temporale; tuttavia, la scelta corretta del tempo TP permette di collocare l'azione correttamente sull'asse del tempo e in posizione di anteriorità rispetto al MA. Tutti gli esempi che seguono (dal 34 al 38) sono realizzazioni molto diverse una dall'altra, ma evidenziano chiaramente che gli AA non dispongono degli strumenti linguistici per esprimere la profondità temporale. In altre parole,

supponiamo che gli AA – a causa della mancanza di un’approfondita riflessione sulla testualità – sappiano collocare gli eventi sulla linea del tempo, ma non li sappiano gestire e rendere in modo appropriato.

Le espressioni della temporalità relativa, nello specifico, la relazione di posteriorità rispetto al MA, le recuperiamo invece dal *sottogruppo* di TR. Brevemente ricapitoliamo l’episodio di riferimento da cui prendiamo le mosse per la nostra analisi: l’infermiera Chrissy trova davanti all’ospedale un neonato abbandonato. La sua condizione clinica è molto compromessa (lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole) e nessun medico crede che il piccolo riesca a sopravvivere salvo Chrissy, che decide di adottarlo e se lo porta a casa.

Abbiamo già rilevato precedentemente che nelle realizzazioni del TR ricorrono le stesse unità informative e, tra queste, anche quella in cui si riferisce l’opinione dei medici circa le possibilità di sopravvivenza del neonato, ebbene di seguito riproponiamo per la nostra analisi la frase implicata, estrapolata dal testo originale somministrato agli AA⁴³⁷:

Una sera (i medici) le dissero: vivrà poche settimane al massimo

Disponiamo di un consistente numero di enunciati e variazioni sul tema, attinenti all’evento, ma tutti resi in modo sensibilmente diverso in relazione alle scelte delle voci verbali. La congruenza dell’evento ci permette di mettere in confronto e di commentare le scelte degli AA. Per chiarezza espositiva sono riportati nella tabella sottostante:

⁴³⁷ Cfr. Appendice 1, all. 17.

Tabella 40 – TR: Esiti degli apprendenti in relazione alla profondità relativa

Frase principale	Frase dipendente
<p>Verbi di opinione</p> <p>I colleghi di Chrissy pensavano che Tutti i altri pensavano che Tutti i medici pensavano che I medici non avevano tanta speranza che I medici credevano che Nessuno pensava che</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Steve non potesse vivere ancora lungo - fosse morto - muorasse presto - sopravvivesse - Steve non fosse in grado di vivere ancora più di alcune settimane - diventa grande
<p>Verbi dicendi</p> <p>I medici (...) hanno detto che I medici hanno detto che I medici hanno detto che I medici hanno detto che I medici l'hanno detto che I medici hanno detto che Tutti anche Chrissy hanno detto che I medici dicevano che I colleghi di Chrissy (...) dicevano che Tutti medici dicevano a Chrissy che</p>	<ul style="list-style-type: none"> - il bambino ha poche settimane a vivere - Steve vive solo poche settimane - viveva poche settimane - Steve vivrà solo poche settimane - morirà presto - non ha una vita lunga - il bambino viveva ancora solo poche settimane - il bambino non sarebbe sopravvissuto - non viveva così a lungo - quell bambino, (...) non ce la farebbe mai

Osservando gli enunciati constatiamo che gli AA hanno utilizzato tre modi diversi nella dipendente (Indicativo, Congiuntivo, Condizionale) e più tempi per esprimere l'evento: il giudizio dei medici riguardo alla sopravvivenza del neonato. Considerata la variazione sul tema, per interpretare le diverse realizzazioni è necessario riflettere ordinatamente su più piani.

Secondo la grammatica prescrittiva dei manuali in uso, le proposizioni dichiarative introdotte dai verbi di opinione (pensare, credere, essere dell'opinione, ...) richiedono il Congiuntivo nella dipendente, mentre i verbi assertivi (dire, affermare, sostenere, ...) richiedono l'Indicativo. Il Congiuntivo viene utilizzato per esprimere un evento possibile, ma non sicuro, mentre l'Indicativo è il modo della realtà e della certezza; quindi, gli AA hanno coerentemente applicato la norma, al di là della correttezza ortografica. Se analizziamo specificatamente i verbi nelle dipendenti introdotte dai verbi *dicenda*, notiamo che la scelta è caduta su tempi molto diversi: P, IMP, F; proprio queste scelte (potremmo anche dire decisioni) segnalano che gli AA erano alla ricerca di un doppio ancoraggio per rendere la profondità temporale nel futuro. In particolare, sono diversi gli esempi in cui compare l'IMP che – come sappiamo – può assumere ulteriori proprietà temporali sostituendosi al Condizionale Passato, secondo un uso sempre più diffuso nella lingua colloquiale. Prima di concludere questa riflessione, ci rimangono ancora due importanti considerazioni da fare che ben si sposano

con il nostro obiettivo di tenere nel debito conto la prospettiva dello/della scrivente:

- la scelta tra verbo dicendi o verbo di opinione (ovvero tra Indicativo o Congiuntivo nella dipendente) segnala l'atteggiamento dell'informante nei riguardi del giudizio dei medici: adesione *tout-court* o cauto ottimismo oppure dissenso nei confronti della diagnosi degli esperti? Questi tre atteggiamenti possono essere alla base delle scelte degli AA. Il testo originale ricorre al futuro⁴³⁸ (*Una sera [i medici] le dissero: vivrà poche settimane al massimo*), ed è lapidario, ma non è detto che questo giudizio sia condiviso da chi scrive che ottimisticamente si augura un esito positivo della vicenda o semplicemente solidarizza con il piccolo Steve!
- Il Condizionale Passato è un tempo assegnato all'area del passato e quindi – agli occhi dell'apprendente – può apparire ragionevolmente *incongruente* per esprimere il futuro di un evento. Un ragionamento lecito che non fa una piega! Pertanto, lo / la scrivente, volendo sottolineare la sua adesione *tout-court*, risolve l'incompatibilità ricorrendo ad un tempo dell'Indicativo perché quest'ultimo – gli/le è stato insegnato – è il modo della realtà.

Al di là di queste riflessioni, le due lingue (italiano e tedesco) realizzano il futuro nel passato in modo diverso, per cui questo *esito* sembra dovuto alla interferenza fra i due codici⁴³⁹.

Queste riflessioni non solo sono utili per ribadire ancora una volta quanto il punto di vista e la prospettiva dello / della scrivente condizionino le scelte dei tempi e quanto la grammatica non riesca sempre a dare risposte esaurienti sulla gestione della temporalità, ma fanno emergere l'incertezza e l'instabilità in relazione all'espressione della profondità temporale relativa, e richiamano alla necessità di introdurre l'analisi linguistica a livello di testo e non di frase. Detto questo, il verbo non è l'unico elemento morfologico deputato a veicolare valori temporali (ed aspettuali), ma concorrono alla collocazione e alla stratificazione delle azioni nel testo anche una serie di avverbiali temporali, che intendiamo tematizzare nel prossimo paragrafo.

⁴³⁸ Nell'enunciato originale "vivrà" non esprime solo un valore temporale, cioè un'azione posteriore al tempo presente, bensì anche un valore modale, cioè l'atteggiamento dell'informante sul grado di probabilità di quanto sta affermando (valore epistemico). Supponiamo che quest'ultima modalità non venga colta dagli AA. Pensiamo, piuttosto, che essi identifichino nel futuro solo il valore temporale.

⁴³⁹ Non sono molti i fenomeni di interferenza linguistica riscontrabili nelle prestazioni degli AA! Ma, come segnalato più volte, la grammatica contrastiva è ancora un tabù e (forse?) molti docenti di L2 non conoscono a fondo la lingua madre dei propri AA.

5.1.8. Altre strategie per esprimere la temporalità

Riassumendo brevemente la discussione condotta finora, abbiamo osservato che le dimensioni di anteriorità, contemporaneità, posteriorità si misurano rispetto a ME dell'enunciatore e che la temporalità relativa nel passato viene espressa in italiano mediante il TP, l'IMP e il CP rispettivamente per l'anteriorità, la contemporaneità (simultaneità) e la posteriorità. I verbi, quindi, veicolano informazioni sul tempo, sono portatori di significato temporale e si declinano normalmente secondo tempi perfettivi e imperfettivi. Ma nel testo sono presenti anche altri elementi di appoggio alla morfologia verbale (espressioni temporali, locuzioni e subordinate) sui quali viene scaricata, in parte, l'espressione della temporalità⁴⁴⁰. Questo succede soprattutto negli stadi iniziali di apprendimento quando gli apprendenti, in mancanza di una solida morfologia verbale, ricorrono agli avverbiali di tempo per collocare gli eventi rispetto al ME e lungo l'asse del tempo. Lo sviluppo delle diverse forme del paradigma verbale, come abbiamo visto precedentemente, si consolida con il progredire della competenza linguistica e presuppone un peso cognitivo oneroso.

Ci avviamo, dunque, a documentare a livello qualitativo e a livello quantitativo la presenza degli altri elementi temporali presenti nelle scritture del nostro campione. Per indagare l'impiego di espressioni temporali nelle produzioni scritte degli AA, abbiamo scelto di ricorrere alle scritture del *sottogruppo* TR, poiché gli elaborati degli AA – come testé segnalato – presentano significative affinità nella distribuzione delle unità informative, nella loro gerarchizzazione e anche nella gestione della temporalità. Questa tipologia testuale permetterebbe di:

- individuare quali strategie mettono in atto gli AA per indicare l'avanzamento dell'azione;
- rilevare gli indicatori temporali impiegati nel passaggio da una sequenza a un'altra e nelle subordinate temporali;
- dar conto di altre espressioni temporali, come ad esempio quelle che avviano o riprendono la narrazione oppure quelle che indicano la successione degli eventi.

La Tab. 40 schematizza funzioni e forme che risultano dallo spoglio dei dati dei TR evidenziando da una parte il numero delle occorrenze e dall'altra la varietà di funzioni e costrutti. Entrambi i valori sembrano modesti⁴⁴¹ e poco rappresentati:

⁴⁴⁰ Bertinetto (1986: 24) designa come *avverbiali di tempo* non solo gli avverbi, ma anche tutte le espressioni utili al riferimento temporale. Per la classificazione dei più frequenti si consulti la nota 321 (par. 4.1.2).

⁴⁴¹ Nell'economia dei testi le espressioni temporali rappresentano il 4,3 % delle parole.

Tabella 41 – TR: *Esiti degli apprendenti in relazione all'uso di espressioni ed indicazioni temporali*

Funzione	Forma	Esempio
Indicatori di contemporaneità	Quando (38) Mentre (2)	(40) <u>Quando</u> aveva cinque anni, Chrissy lo ha raccontato la storia del suo popolo
	Tot: 40	(41) [...] così ha iniziato a cantare <u>mentre</u> lui ascoltava
Indicatori di anteriorità	Prima di (1)	(42) <u>Prima di</u> dormire Chrissy leggeva storie
	Tot: 1	
Indicatori di posteriorità	Dopo (1) Più tardi (1)	(43) <u>Dopo</u> Steve ha compiuto 12 anni... (44) Lei ha scoperto <u>più tardi</u> , che Steve era un Sioux.
	Tot: 2	
Espressioni temporali usate a inizio o ripresa periodo nella scansione della narrazione	Un giorno (9)	(45) <u>Un giorno</u> l'infermiera Chrissy ha trovato un neonato
	Una sera (3)	(46) [...] ma <u>una sera</u> con circa cinque anni ha cominciato a parlare
	Una volta (2)	(47) <u>Una volta</u> una infermiera ha visto un piccolo bambino davanti al ospedale
	Quel giorno (2) Ad una giornata (1)	(48) [...] ed era <u>quel giorno</u> che Steve la ha interrotta con il suo canto. (49) <u>Ad una giornata</u> lavorativa di Chrissy era successo una cosa insolito
	Tot: 16	
Indicatori di avanzamento collegamento conclusione dell'azione	Poi (4) Allora (3) E/ed (42) E così (4) Così (2) Alla fine (4)	(50) Steve <u>poi</u> ha cominciato a parlare. (51) Chrissy non voleva che muore da solo, <u>allora</u> l'ha portato a casa sua. (52) <u>Alla fine</u> Steve non è morto, grazie alla donna con il grande cuore (53) Lei voleva aiutarlo <u>e così</u> lo ha messo nell'incubatrice.
	Tot: 59	
Avverbi di frequenza	Sempre (10) Ogni giorno (7)	(54) Steve passava le sue giornate <u>sempre</u> solo (55) [...] l'infermiera lo chiamò Steve e lo accudiva <u>ogni giorno</u> .
	Ogni sera (6) Tutti (i) giorni (2)	(56) Ha trovato canzoni che gli cantava <u>ogni sera</u> (57) Chrissy guardava <u>tutti i giorni</u> come va
Tot: 25		
TOTALE: Occorrenze	143	

Sulla base di questa ricognizione possiamo tracciare un primo bilancio di natura contabile: l'impiego di indicazioni ed espressioni temporali non è particolarmente variegato. Da ciò si desume che il nostro campione realizza la connessione testuale e l'espressione della temporalità prioritariamente attraverso i verbi e, in seconda battuta, mediante congiunzioni ed avverbi su cui scaricare l'espressione della temporalità. Cominciamo con la riflessione

su alcuni esempi in cui appaiono le subordinate temporali⁴⁴², avvertendo fin d'ora che sulla base degli esiti degli AA emergono numerosi esempi di enunciati orientati all'espressione della contemporaneità, mentre piuttosto rari sono gli enunciati che esprimono relazioni di anteriorità e posteriorità. Per l'espressione della contemporaneità il connettore temporale più frequente è *quando*⁴⁴³ e serve a connettere due eventi ravvicinati nel tempo che vengono codificati e percepiti come contemporanei. Le realizzazioni più frequenti prevedono il costrutto “un tempo dello sfondo (*background*) e un tempo del primo piano (*foreground*)”, e nello specifico indicano il rapporto di incidenza di un'azione puntuale sullo svolgimento di un'azione durativa, come si vede nell'esempio (40) della Tab. 40; tuttavia, più raramente si trovano esempi in cui ricorrono due azioni puntuali:

58. *Chrissy, una infermiera, lo accudiva tutti i giorni e quando i medici hanno detto che viveva poche settimane, lei lo ha portato alla casa sua. (TR: 6)*

59. *Quando Steve ha compiuto 12 anni hanno festeggiato nel villaggio della sua gente. (TR: 5)*

La contemporaneità fra due eventi viene espressa anche tramite il connettore *mentre*⁴⁴⁴, ma con un numero di occorrenze nettamente minore. Nei due enunciati restituiti dal *sottogruppo* di TR, gli AA non realizzano la simultaneità tra azioni durative, ma piuttosto tra due azioni, rispettivamente puntuale e durativa, come risulta dagli enunciati di seguito:

60. *[Chrissy] ha iniziato a cantare mentre lui ascoltava. (TR: 5)*

61. *[Chrissy] ha raccontato una storia mentre Steve la interrompe* e cominciava a parlare. (TR: 11)*

Nell'intero *sottogruppo* di TR non abbiamo riscontrato nessun esempio di enunciato introdotto da *mentre* + IMP per indicare due azioni contemporanee. L'assenza di questo costrutto ci ha stupiti poiché è piuttosto frequente e di immediata acquisizione ai livelli medio-bassi di competenza; tuttavia, segnaliamo a margine, che nel TC sono presenti alcuni enunciati in cui la congiunzione *mentre* è semplicemente sottointesa, come si evince dall'esempio selezionato:

62. *Mio amico telefonava e io giocavo con i bambini. (TC:19)*

La relazione di distanza temporale di anteriorità ha una sola occorrenza nel *sotto-corpus* TR come risulta dalla Tab.4:

⁴⁴² Nella sequenza di acquisizione dell'italiano le subordinate appaiono secondo questo ordine: causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive (Berruto, 2001: 27) e hanno carattere implicazionale.

⁴⁴³ Nel corpus del “Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea”, *quando* viene citato 1079 volte

⁴⁴⁴ Nel corpus del “Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea”, *mentre* viene citato 238 volte.

63. *Prima di dormire Chrissy leggeva storie* (TR:1)

Si tratta di una locuzione preposizionale, costruita con l'infinito che segnala una distanza temporale anteriore rispetto a un punto di riferimento diverso dal ME e recuperabile dal contesto linguistico. Il costrutto è estremamente semplice (*prima di* + infinito) e di facile acquisizione, pertanto, stupisce il suo modesto impiego nelle scritture del campione. Rimanendo nell'ambito delle subordinate temporali, si registra l'assenza di proposizioni temporali implicite, costruite con il gerundio semplice o il participio passato. Per quanto riguarda le prime, Andorno (2009) ricorda che il gerundio tende ad emergere tardi nell'interlingua degli apprendenti di italiano L2, ed è successivo alla comparsa del Passato Prossimo e dell'Imperfetto. A prescindere però da quanto testé detto, è bene ricordare che il gerundio semplice⁴⁴⁵ nell'italiano contemporaneo è una risorsa versatile per esprimere la contemporaneità ed è sempre più utilizzato per far procedere narrazioni poiché ha un'ampia flessibilità temporale e grandi potenzialità di impiego. Purtroppo, ancora oggi questo costrutto viene trascurato nei sillabi e nelle grammatiche di italiano per stranieri e, come abbiamo potuto verificare nell'ambito della nostra esperienza sul campo, non è sufficientemente attivo nella competenza linguistica degli apprendenti. Lo stesso dicasi per quanto riguarda le proposizioni temporali implicite costruite con il participio assoluto. Questo costrutto, impiegato soprattutto nella scrittura, non è presente nel *sottogruppo* TR, ma ne abbiamo individuati due esempi nei TC che muovono dalla traccia C:

64. *Finito l'aperitivo, abbiamo fatto delle foto insieme davanti il' Duomo di Milano la galleria Vittorio Emmanuele.* (TC: 20)

65. *Arrivato nell' mio ufficio penso un po' cosa devo fare ancora e al questo momento decido che cucinare gli spaghetti con ragù. Alle 13:00 vado a casa per cucinare.* (TC:10)

Procediamo la nostra trattazione documentando gli indicatori temporali usati a inizio, ripresa, avanzamento e conclusione dell'azione temporale. Come si

⁴⁴⁵ La vasta gamma di espressioni temporali affidata al gerundio è stata indagata da Solarino (1991: 219-223). Secondo la studiosa “un gerundio semplice tende ad occupare una posizione preverbale quando il tempo in cui si colloca la sua azione precede o include quello del verbo finito, cioè nei rapporti di anteriorità e di inclusione; si trova invece in posizione postverbale quando ha con il verbo finito un rapporto temporale di coincidenza o di posteriorità. In altri termini, il gerundio semplice tende ad occupare nell'enunciato una *posizione iconica*, che rispecchia la collocazione temporale della sua azione rispetto a quella espressa dal verbo finito”. In questo modo la posizione del gerundio facilita la sua interpretazione perché imitando l'*ordo naturalis* degli eventi elimina le possibili ambiguità e consente “al parlante di sostituire economicamente la coordinazione e la subordinazione, senza dover effettuare impegnative scelte di congiunzioni coordinanti o subordinanti e scaricando sul ricevente l'onere di attribuirgli un valore semantico”.

noterà (cfr. Tab. 40) le espressioni temporali usate a inizio del testo sono 12, mentre alla ripresa del periodo sono appena quattro. Eppure, si tratta di elementi di peso, e funzionali nella narrazione, poiché contengono in sé i confini della cornice temporale entro cui si svolge l'evento principale, scansiano la sequenza delle azioni e collocano i fatti esposti (e le azioni) sull'asse del tempo. Queste osservazioni valgono anche per gli indicatori di avanzamento dell'azione nella scansione della narrazione, a cui è affidata la connessione testuale; dal *sotto-corpus* (TR) emerge che le congiunzioni *poi* e *allora* presentano poche occorrenze, mentre quelle destinate a segnalare la funzione di continuazione-collegamento come *e/ed* sono ovviamente più numerose. Questa congiunzione polivalente, frutto di un'istruzione povera, può anche sottintendere rapporti di coordinazione (e quindi di relazioni temporali) segnalando la contemporaneità degli eventi all'interno di un enunciato. Si osservi questo esempio estrapolato dal *corpus*:

66. *Chrissy era alle biblioteka e leggeva libri sulla cultura di Steve e recitava le storie* (TR: 9)

Relativamente modesto risulta il numero di indicatori temporali che segnalano una relazione di consecuzione (*e così / così*), a volte utilizzati con sfumature causali, come nell'esempio:

67. *Lei voleva aiutarlo e così lo ha messo nell'incubatrice.* (TR:1)

E altrettanto scarso è il numero di indicatori che indicano la conclusione dell'azione:

68. *Alla fine Steve non è morto, grazie alla donna con il grande cuore.* (TR: 5)

Infine, passando agli avverbi di frequenza, dallo spoglio è emerso che il numero di occorrenze è piuttosto elevato nel *sotto-corpus* TR rispetto alle frequenze presenti in altre tipologie testuali. Tuttavia, il repertorio è qualitativamente modesto trattandosi per lo più di avverbi appartenenti al lessico di base. Inoltre, si osserva che gli avverbi di frequenza (*sempre, ogni giorno, ogni sera, tutti i giorni*) vengono utilizzati come rafforzativi dell'azione imperfettiva per mettere in rilievo l'aspetto abituale di un accadimento e non sono compatibili con specificatori numerici, come risulta dall'esempio:

69. *Quel giorno Chrissy cantava i canzoni due volte.* (TR: 6)

In sintesi, sulla base dei dati illustrati sembra che gli AA, almeno per quanto riguarda questa tipologia testuale, puntino maggiormente sulla morfologia verbale (ancora instabile e precaria) per codificare il tempo a dispetto degli avverbiali di tempo. Intuitivamente ci sembra di poter supporre che la scarsità di occorrenze e la modesta gamma di forme siano da ascrivere a due fattori:

- il vincolo di parole (150), che inevitabilmente gioca un ruolo negativo sul flusso narrativo, al quale però 14 informanti su 21 si sono attenuti;
- la tendenza a privilegiare il binario della morfologia e trascurare di conseguenza l'apprendimento di altri mezzi espressivi, tra i quali anche gli avverbiali di tempo del tipo, *in X tempo, da X tempo, per X tempo*, collegati ai piani della sintassi e del lessico nell'apprendimento della temporalità.

In virtù delle considerazioni svolte sopra, gli elaborati restituiti dal campione sono strutturati sulla modalità dell'elenco (tipica dell'oralità) che si traduce in una serie di enunciati indipendenti e coordinati, collegati da alcuni (pochi) connettivi temporali (o causali), come risulta in modo inequivocabile nel *sottogruppo* TR. Tutto ciò ci fa dire che siamo ancora lontani dai *profili verticali* che richiedono una competenza sintattica più sostanziosa e strategie pragmatiche più solide nella distribuzione di informazioni primarie e secondarie nel testo⁴⁴⁶.

5.1.9. Correttezza grammaticale-ortografica della morfologia verbale

Dopo questa ampia panoramica sulle occorrenze delle forme verbali (pertinenti all'area del passato) e sul repertorio di indicatori temporali presenti nelle realizzazioni degli AA, ci sembra opportuno documentare anche la correttezza ortografico-grammaticale (in relazione alle forme verbali) delle produzioni restituite dal *corpus*.

Il livello di competenza linguistica del campione di informanti li colloca nella fase post-basica dell'apprendimento guidato e raramente spontaneo, che ragionevolmente abbiamo individuato nel B1 del QCER. Questa collocazione implica che sia la morfologia del verbo (forme perfettive, imperfettive e progressive per il presente e il passato dell'Indicativo e di alcune forme del Congiuntivo e del Condizionale), sia i principi di subordinazione, figurino nella disponibilità degli apprendenti.

Osserviamo quindi la Tab 41. in cui riportiamo, sempre distribuiti per genere testuale, gli indicatori in base ai quali analizzare gli errori di natura ortografica e morfologica. Si tratta di sei categorie:

- ortografia
- accordo di genere
- accordo di numero
- accordo / participio passato
- sovraestensione (qui si intendono casi, in cui viene usata una forma

⁴⁴⁶ Secondo Lo Cascio (1991) una storia formata da eventi tra di loro in successione lineare sull'asse temporale è un profilo orizzontale, mentre una storia raccontata con deviazioni e *sottostorie* ovvero sintatticamente in forma di subordinate è un profilo verticale.

- regolare laddove viene richiesta una forma irregolare)
- transfer (qui si intendono casi dovuti all'influenza della L1 o un'altra LS).

Tabella 42 – TT / TG / TR / TC: Errori morfologici ed ortografici (numeri assoluti e percentuali)

Categoria	TT	TG ⁴⁴⁸	TR	TC	numeri assoluti	%
ortografia	4	12	15	13	44	34,9
accordo di genere relativo al passato prossimo	-	-	-	6	6	4,7
accordo di numero	-	2	-	10	12	9,5
accordo / participio passato co-referente	1	-	4	33	38	30,1
sovraestensione	-	1	4	4	9	7,1
scelta dell'ausiliare	3	-	4	10	17	13,4

Dalla tabella emerge apparentemente un quadro in chiaro-scuro: la morfologia verbale risulterebbe non del tutto acquisita in relazione all'ambito ortografico e all'accordo del participio passato co-referente⁴⁴⁷. Questa tipologia di errore, di natura ortografica (attestata al 33,1%), non è sempre una svista o un lapsus o un errore di interlingua – che l'accurata esplicitazione del meccanismo di accordo, il monitoraggio ed interventi specifici potrebbero contribuire a correggere – bensì è da attribuirsi ad altri motivi. È legittimo avanzare l'ipotesi che – trattandosi di verbi ad altissima frequenza⁴⁴⁸ – gli esiti malriusciti non siano riconducibili a una carente e discontinua riflessione esplicita in classe sulle strutture grammaticali e neanche al modesto livello di competenza grammaticale e metalinguistica degli informanti, bensì alla poco vigilata sorveglianza formale nella fase di revisione che, come già segnalato precedentemente, è una situazione piuttosto frequente in tutto il *corpus*. A conferma di quanto affermato si può citare un dato osservabile soprattutto nei TC, scritture fondamentalmente autobiografiche: gli accordi sono in gran parte al maschile anche se le scritture sono redatte da un campione prevalentemente femminile⁴⁴⁹. In altri termini, stupisce che gli AA, dopo un'esposizione decennale alla L2, non abbiano interiorizzato l'accordo verbale (ma anche l'accordo nominale) perlomeno nell'ambito della produzione scritta! Venendo ora al dato relativo

⁴⁴⁷ La lingua italiana è caratterizzata da una "sintassi dell'accordo" mentre la lingua tedesca ha strutture a parentesi (*Klammerstrukturen*), costituite da un segno di apertura e un segno di chiusura: *Verbalklammer* (parentesi verbale), *Nominalklammer* (parentesi nominale), *Adjunktklammer* (parentesi aggiuntiva).

⁴⁴⁸ Per esempio, fare, dare, andare, dire, venire, vedere, dovere, potere, sapere, ecc.

⁴⁴⁹ Per motivi di privacy e per gli obiettivi di questo lavoro, non abbiamo divulgato l'identità degli AA, ma ovviamente siamo a conoscenza della composizione del campione.

al parametro *transfer negativo*, al quale abbiamo assegnato le devianze relative alla selezione del corretto ausiliare del passato prossimo con i verbi riflessivi - che nella L1 richiedono l'ausiliare *avere* e nella lingua di arrivo si realizzano con l'ausiliare *essere* – possiamo fare una breve riflessione. Si osservino questi due enunciati:

70. *Gli abitanti (...) si hanno portato in sicurezza* (TT:4)

71. *Steve è stato un Sioux e ha una altra cultura, di cui Chrissy si ha informata.* (TR: 5)

La devianza non compromette affatto l'efficacia comunicativa dell'enunciato, ma è piuttosto persistente anche ai livelli alti di competenza linguistica (sia scritta, sia orale), al punto che si potrebbe parlare di fossilizzazione⁴⁵⁰, pertanto, andrebbe attenzionata fin dalle prime occasioni di apprendimento nell'ambito di un approccio contrastivo tra i due codici. Concludendo si può ragionevolmente sostenere che le deviazioni dalla norma in questo ambito compaiono nel nostro *corpus* con percentuali trascurabili ed irrilevanti, fatta eccezione per le scritture libere (TC), che non restituiscono prestazioni brillanti. Come si spiega questo fatto? In verità, faticiamo a trovare un'argomentazione valida per quanto riguarda il *sottogruppo* di TT, anche se possiamo ipotizzare che in questo caso gli AA non abbiano consultato spesso il dizionario disponibile in classe⁴⁵¹. Per quanto riguarda invece le altre tipologie testuali, possiamo avanzare delle ipotesi più credibili e fondate: le inserzioni degli AA nei TG sono state piuttosto modeste (e per lo più di natura informazionale)⁴⁵² e quindi il rischio di commettere imprecisioni si è ridotto drasticamente; per quanto riguarda invece i TR, possiamo supporre che gli AA abbiano memorizzato una sorta di *pezza d'appoggio* (quest'ipotesi spiegherebbe anche il motivo per cui le scritture sono fondamentalmente simili) o abbiano avvertito per la vicenda del piccolo Steve un legame emotivo, spontaneo ed immediato che potrebbe aver indotto gli AA a sorvegliare maggiormente il testo⁴⁵³. E quindi proprio i TC si configurerebbero per essere le fotografie *autentiche* della competenza morfosintattica (collegata alla forma del verbo) degli AA.

Dal sintetico commento sulla correttezza grammaticale-ortografica delle scritture emerge la necessità di promuovere più occasioni di

⁴⁵⁰ La fossilizzazione è un fenomeno che riguarda i processi di apprendimento di L1 e L2 e ha luogo quando l'apprendente smette di (ri)elaborare un certo elemento del proprio sistema linguistico.

⁴⁵¹ All'attività di "traduzione" da una lingua *viva* o *morta*, è associata l'idea di dover / poter ricorrere al vocabolario.

⁴⁵² Cfr. Cap.3, par. 3.3.3 di questa trattazione.

⁴⁵³ Non si dimentichi che sbocchi professionali per chi frequenta questa tipologia di scuola possono essere l'insegnamento (scuola d'infanzia o primaria) oppure l'ambito professionale che fa capo ai servizi sociali o di assistenza e cura della persona.

metacognizione, che – come sottolineato dagli studi di psicologia cognitiva – sono parte integrante del processo di apprendimento della L2, in quanto la consapevolezza dei fenomeni linguistici e della loro funzione all'interno dei testi (sia scritti che orali) permette di governare meglio la testualità. Purtroppo, la riflessione grammaticale (perché in fondo è di questo che stiamo parlando!) ha un ruolo ancillare nell'ambito del curriculum scolastico e viene vissuta dagli apprendenti come un'attività noiosa ed inutile.

5.2. Seconda parte: osservazione, analisi e commento dei testi da una prospettiva testuale

Nella prima parte di questo ampio capitolo sulla gestione della temporalità nei testi del nostro campione abbiamo discusso diversi fenomeni linguistici e sono emerse diverse criticità, a livello di forme e funzioni, nella gestione della temporalità. Tuttavia, è bene ricordare che l'indagine sui diversi aspetti muoveva da scritture tendenzialmente vincolate (o inadatte ad essere declinate ed interpretate in chiave weinrichiana⁴⁵⁴), considerava singoli enunciati isolati, estratti (quando imprescindibile), e testi, estrapolati dal *corpus*. Ora è nostra intenzione verificare come gli AA organizzino e percepiscano il tempo ovvero realizzino nella propria scrittura, priva di vincoli, la congruità tra le loro intenzioni comunicative e la scelta dei tempi verbali, atti ad esprimerle. Per centrare l'obiettivo dobbiamo necessariamente indagare i componimenti liberi (TC) e privilegiare una prospettiva testuale.

Richiamiamo brevemente il contesto in cui sono stati elaborati i diciotto componimenti oggetto di analisi. Si ricorderà che i TC del nostro *corpus* hanno preso forma dall'ultima consegna assegnata agli AA nella prima indagine sulla “Percezione del tempo e la dimensione temporale”, posta all'inizio di questo lavoro, il cui obiettivo era quello di indagare la competenza cognitiva sul piano del concetto di tempo ed interrogare gli usi passivi del campione in relazione al sistema verbale. Nel Cap. 3.5 le scritture che compongono il *sotto-corpus* TC sono state esplorate ed investigate e non di rado abbiamo riscontrato che le realizzazioni non soddisfacevano appieno le condizioni di testualità soprattutto in relazione ai requisiti di coesione e

⁴⁵⁴ Come sintetizza Bettetini (1979: 102-103) i riassunti ci mettono di fronte “direttamente all'altro mondo (quello del racconto) e alla sua autonoma economia normativa, per cui non hanno più senso i rapporti trapresente e passato, ma si evidenziano soltanto le istanze descrittive, illustrative, di un universo statico perché concluso, determinato perché privo di possibilità trasformative. Questo universo semplice, privo di soggetto enunciativo, non chiede di essere comunicato, ma di essere mostrato (o descritto atemporalmente), perché non ha nulla a che vedere con la temporalità di eventuali interlocutori e con loro ipotetici scambi comunicativi”.

coerenza. Ora recuperiamo nuovamente i TC per osservare come gli AA hanno costruito e gestito la temporalità.

I tre titoli ⁴⁵⁵ assegnati prevedevano la redazione di un testo biografico (traccia A) e due testifittizi (tracce B e C). Sulla base delle consegne (A e B) gli AA hanno elaborato le scritture raccontando fatti ed eventi attraverso l'impiego del PP, costruendo sfondi attraverso l'IMP ed includendo saltuariamente qualche altra voce verbale (fondamentalmente TRAP e P). La Tab. 42 riassume i diversi modelli di testo individuati, in cui si incrociano, co-occorrono e si intersecano i diversi tempi verbali. Come già discusso precedentemente, in questo *sottogruppo* di scritture (TC) non è presente neanche un esempio di testo redatto in PR.

Tabella 43 – TC: Distribuzione dei tempi utilizzati nei testi

Modello	Numero di testi	Testo di riferimento
PP + IMP	1	3
PP + IMP + TRAP	2	11, 5,
PP + IMP + TRAP + P	3	7, 4, 1
PP + IMP + P	4	8, 9, 14, 2,
PP + IMP + P + altro (congiuntivo)	3	12, 13, 16
PP + IMP + P + altro (condizionale)	1	17

Sulla scorta di questa distribuzione scegliamo di analizzare cinque testi da una prospettiva testuale, poiché come ricorda Bagioli-Deon (1986: 75):

Visti nel testo, i tempi verbali e gli altri segni *non ostinati* di tempo mostrano chiaramente di obbedire a dinamiche di relazione e a logiche che sono da ricondurre anzitutto a precise strategie comunicative. Cercare negli elaborati degli studenti tali dinamiche sembra il primo compito dell'insegnante; e, subito, apparenti anomalie possono venir ricondotte ad esse.

Per i primi tre testi condurremo l'analisi richiamandoci al modello di Weinrich, al quale si deve l'intuizione di aver proposto la separazione netta tra il concetto di tempo reale e di tempo verbale all'interno del testo e di aver

⁴⁵⁵ Per agevolare la discussione, richiamiamo nuovamente i titoli assegnati: **A**: Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi **B**: Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere... **C**: Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita in questo intervallo di tempo La traccia C non viene presa in considerazione nell'ambito di questa ricerca perché l'esposizione è fondamentalmente formulata in presente e la traccia è stata somministrata al campione con l'obiettivo di interrogare la prospettiva e la proiezione temporali degli informanti. Tuttavia, da questi elaborati sono stati estrapolati alcuni enunciati significativi per la trattazione.

assegnato al verbo una *funzione segnaletica*, mentre per gli altri due testi ci affidiamo alla trattazione sistematica di Bertinetto, che sempre su base testuale, descrive l'articolazione dei tempi verbali rispecchiando la successione degli eventi del tempo reale.

5.2.1. L'analisi dei componimenti secondo il modello stilistico letterario di Weinrich

Se si considerano le riflessioni fatte precedentemente in relazione agli usi attivi del PR del nostro campione di informanti, la classificazione (Tab. 43) non sorprende affatto: la narrazione di esperienze personali si snoda fundamentalmente tra PP e IMP. Tuttavia, l'assenza totale di occorrenze in PR e il ricorso indiscriminato e sistematico al PP, ovverossia la mancata alternanza tra queste due forme nei testi, da assegnare rispettivamente al *mondo narrato* e al *mondo commentato*, sembrerebbe neutralizzare, in sede di analisi, l'intuizione di Weinrich, poiché di fatto gli apprendenti affidano esclusivamente lo sviluppo della storia al PP. È lo stesso linguista a venirci in soccorso, quando affronta i tempi verbali nel linguaggio infantile:

Quando i bambini scoprono il gruppo temporale del mondo narrato [...] apprendono che il mondo narrato è qualcosa di diverso. In quel periodo transitorio in cui nella coscienza del bambino il *mondo commentato* non si è ancora scisso nettamente dal *mondo narrato*, è caratteristico il tentativo di raccontare le fiabe con i tempi del mondo commentato ⁴⁵⁶.

I nostri informanti non sono bambini, ma come segnalato più volte nel corso di questa ricerca, si collocano per lo più a livello B1 del QCER, quindi stanno ancora strutturando le proprie interlingue e perciò non brillano nella competenza testuale in relazione alla L2; in altri termini, sono indubbiamente scrittori inesperti. Detto ciò, in primo luogo, possiamo supporre che nelle fasi ancora *immature* della produzione linguistica scritta, ricorrano o tendano ad usare il tempo del *commento*, cioè il PP, per far procedere l'azione narrativa; in secondo luogo, non si può non considerare come oggi il PP – l'abbiamo ribadito più volte – presenti un uso sovraesteso alle funzioni del PR. A questo proposito, rinforza il dibattito la riflessione di Solarino (1992:162-163), che testualmente afferma: “Il passato prossimo tende a imporsi sul passato remoto come unico tempo del passato, azzerando quindi la differenza tra atteggiamento narrativo e atteggiamento commentativo”. L'affermazione *tranchant* della studiosa ci sembra calzante in buona misura

⁴⁵⁶ Weinrich (2004: 75-76).

alle realizzazioni del nostro campione. Infine, ancora in relazione alla sovrapposizione di PR e PP nei testi narrativi, è essenziale ricordare come lo stesso Weinrich (probabilmente anche per ovviare alla rigidità del suo modello⁴⁵⁷) affermi che *racconto* e *commento* non si contrappongono, ma lo / la scrivente, cambiando la propria prospettiva enunciativa, *racconta come se commentasse* ovvero fa uso di forme che appartengono al *commento* all'interno di un contesto narrativo. In sostanza, anche se il PP è un tempo commentativo, ha la capacità di coinvolgere il lettore, quando lo si impieghi come tempo perfettivo per far progredire l'azione narrativa. E, per supportare quest'ipotesi, il linguista tedesco adduce alcuni esempi, tra i quali *Das Lied von Bernadette* di Franz Werfel, il libro che ripercorre la vita di Bernadette Soubirous, dall'apparizione a Lourdes fino al giorno della morte e la sua canonizzazione. Secondo Weinrich (2004: 126): “[...] non c'è dubbio che Werfel abbia evitato di proposito i tempi del mondo narrato per dare maggiore forza di verità al proprio romanzo, presentandolo in tal modo come una testimonianza vissuta”.

Detto questo, procediamo con l'analisi di alcuni testi estrapolati dal *sotto-corpus* (TC), consapevoli del fatto che nelle scritture *immature* dei nostri informanti il PP può rivestire le due funzioni: quella di tempo commentativo e quella di tempo narrativo (in sostituzione al PR secondo lo schema di Weinrich) e che l'IMP, pur essendo il tipico tempo per lo sfondo, può far progredire l'azione. Questa ulteriore avvertenza non è insignificante perché molti testi degli AA *entrano ex-abrupto* nel flusso narrativo, catapultando il lettore nel mondo narrato ed *escono* altrettanto bruscamente sospendendo la narrazione e bypassando un qualsiasi minimo atteggiamento commentativo. Quindi fin da subito conviene individuare, in ogni testo che si intenda analizzare, “il fatto inaudito” ovvero il primo piano che è ciò per cui si racconta la storia, ciò che induce la gente a sospendere il lavoro per ascoltare una storia e lo sfondo che è ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio, ma tuttavia aiuta il lettore come orientamento nel mondo narrato⁴⁵⁸. In seconda battuta, è necessario cercare di rintracciare –

⁴⁵⁷ Posizione non condivisa da Stammerjohann che in un suo saggio pubblicato nel 1970 indica solo il Passato Remoto come tempo narrativo per portare avanti la storia, escludendo di fatto il Passato Prossimo, e non assegnal'Imperfetto al mondo narrativo perché ha solo funzione di sfondo. Weinrich (2004: 133).

⁴⁵⁸ Citando testualmente Weinrich (2004: 133): “Secondo le leggi naturali della narrazione, il primo piano è, in genere, ciò per cui si racconta la storia, ciò che è registrato nel sommario, ciò che il titolo compendia o potrebbe compendiare, ciò che in sostanza induce la gente a sospendere per qualche tempo il lavoro per ascoltare *una storia il cui mondo non è il mondo quotidiano*; in breve, *il fatto inaudito* [...]. Sfondo è, nel senso più generale, ciò che non è un fatto inaudito, ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio, ciò che è di aiuto all'ascoltatore facilitandogli l'orientamento nel mondo narrato”.

all'interno e all'esterno del *mondo narrato* – le incursioni del *mondo commentato* mediante le quali l'autore del testo crea il collegamento e guida il lettore nell'assumere un atteggiamento di tensione.

Tra i TC a nostra disposizione, ne abbiamo individuati tre che – a nostro giudizio – si presterebbero, almeno in parte, ad essere indagati secondo lo schema di Weinrich. Cominciamo con il primo testo⁴⁵⁹ (TC: 9) che muove dalla traccia A (*Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi*) e, apparentemente, si presenta articolato in relazione alla ripartizione tra *mondo narrato* e *mondo commentato*. Qui l'autrice incornicia il *fatto inaudito* tra introduzione e conclusione, e il gioco narrativo che alterna sfondo ed azione è concentrato su un episodio personale vissuto in compagnia dei nonni. Non è il *mondo del quotidiano*, che viene riportato, bensì la memoria di un *fatto inaudito* (riga 4-7).

1		<i>I miei primi ricordi sono quando io ero due/tre anni, con la mia famiglia e i miei amici, che io conosco da mia nascita. La mia infanzia era molto bella, tutti i giorni ho giocato, ho riso e sono felice quando torno indietro nel tempo. Uno dei miei primi ricordi è un giorno in inverno. Ero con il mio nonno. Siamo andati a slittare.</i>
5		<i>Ha nevicato e era molto divertente. Abbiamo riso tanto. Il mio nonno mi ha preso al mano e dopo siamo slittato molto veloce. Era molto freddo dopo siamo andati a casa, la mia nonna ha preparato una <u>chocolata e biscotti</u>, io mi ricordo volentieri al questo giorno, perche <u>il mio nonno a la mia nonna</u> sono molto importante per me e io ho fatto tante cose con loro e io ho studiato molte cose che io servo per la</i>
10		<i>mia vita. Penso che dopo questo giorno sia stato molto stanco, ma era bello. Anche oggi io vado a casa della mia nonna, mio nonno è morto cinque anni fa, ma io è molto felice che uno dei miei pensieri sono i giorni con lui. Anche oggi io vado qualche volte a slittare con i miei piccoli cugini e noi <u>ricordiamo sempre al nostro</u></i>
15		<i>nonno quando lui è andato con noi.</i>

Fin da subito possiamo notare che, sia la sovrapposizione del valore narrativo e commentativo assegnato al PP, sia l'assenza di *segnali non ostinati*⁴⁶⁰ non rendono sempre chiaramente la funzione del verbo nel testo.

⁴⁵⁹ I testi vengono presentati così come gli AA li hanno restituiti. Non siamo intervenuti per migliorarne gli aspetti morfologico-sintattici.

⁴⁶⁰ Le forme temporali, le considero, quindi, segni 'ostinati', mentre certi altri segni, come le indicazioni di luogo e le date, insieme con i segni macro-sintattici del tipo 'un giorno', 'allora', 'finalmente' sono di regola segni 'non ostinati' “. Weinrich (2004: 25).

Tuttavia, è possibile individuare l'espressione del mondo narrato, condensato nelle righe 4-7 (evidenziato in neretto), mediante le transizioni temporali da un tempo all'altro, che guidano il lettore a comprendere che cosa è in rilievo e cosa è sullo sfondo. L'informante poi, nel resto del testo, alterna i diversi verbi dei due mondi (narrato e commentato) e rivela il suo atteggiamento linguistico, cioè, informa il lettore se sta narrando un mondo o se sta parlando sul mondo appellandosi alla propria libertà⁴⁶¹, ma soprattutto istruisce e guida il lettore ad assumere rispettivamente un atteggiamento di distensione o di tensione nel momento della ricezione del testo.

Procediamo la nostra analisi mettendo a confronto due testi (TC:1 e TC:4) che, declinati sul modello di Weinrich, presentano un andamento assai diverso in relazione al mondo narrato, perché *primo piano* e *sfondo* sono governati da parte degli scriventi in modo differente. In entrambi i testi il flusso narrativo viene interrotto da battute in discorso diretto che di fatto segnalano una transazione ovvero un passaggio dal mondo narrato a quello commentato.

	TC:1
1	<i>Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nella età della pietra. Mi sono alzato, ho preso i miei vestiti fatti <u>dell</u> pelle e mi sono vestito. Era molto presto, però dovevo andare a cacciare. Stava piovendo quando sono uscito dalla grotta. L'orso che avevamo mangiato l'ultimo giorno era quasi finito e così tutta la famiglia aveva</i>
5	<i>fame. Così ho svegliato mio marito, abbiamo preso la lancia e poco dopo mi sono ritrovata nel bosco, nascosto dietro un albero. Ad un tratto ho visto un lupo vicino il fiume. L'ho sparato. Quando volevamo andare a casa, ha iniziato a piovere di più e dopo alcuni minuti si sentiva i fulmini. "Che bello" ha detto mio marito "adesso riusciamo a fare un fuoco". Lui ha mostrato una pianta che <u>brucava</u>. Allora siamo arrivati a casa con cibo e anche con</i>
10	<i>il fuoco. I bambini hanno fatto salti di gioia, quando hanno visto il banchetto, che (avevo) preparato. Per ingraziarmi mi hanno regalato una collana, che avevano fatto ieri con i resti e gli ossi del orso Ero molto contenta con la bella collana. Il sole splendeva, tutti erano felice e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo.</i>

⁴⁶¹ Weinrich, (2004:33-35).

	TC4:
1	<i>Medioevo. Le persone non erano lavati e avevano una faccia sporca. Ero in un posto dove vivono le persone povere. Volevo parlare con loro, però non mi capivano, perché di mia lingua non avevano mai sentito. Sono sicura, se ci avevamo capiti con la lingua, era più semplice per me di capire la situazione che succede dopo perché in quel momento, dove</i>
5	<i>volevo andare via, è arrivato un uomo su un cavallo. In mano aveva una carta. Lui era lavato e aveva vestiti belli. Mi guardava dagli occhi fino a miei piedi. Ero diverso. Gli altri non avevano vestiti lavati e capelli lisci. Lui diceva: "<u>Wer bist du? Warum bist du hier? Bist du die verschwundene Prinzessin?</u>" "Cosa?" Lo ho risposto. Ero sicuro che non potevo restare a questo posto. Mi sono girato e volevo andare nella altra direzione. Però fino a</i>
10	<i>quando potevo realizzare ero sopra sul cavallo e mi avvicinavo il castello. Cosa voleva fare con me? Mi voleva arrestare? Non volevo muoriere. Siamo arrivati dal castello e non sapevo cosa fare. Mi sono alzato e andavo dietro lui. "<u>Du wirst als Strafe für einige Stunden eingesperrt</u>" diceva e pensavo che ha detto che posso mangiare qua. Ero felice fino a questo punto. Mi prendeva e mi ha tirato in un carcere. Cosa ho fatto di falso? Adesso</i>
15	<i>ero qua in un carcere da solo. Voglio via. Con queste parole ho aperto gli occhi ed ero nella mia stanza in mio letto</i>

In entrambi i testi, il soggetto dell'enunciazione (l'informante) si posiziona temporalmente rispetto a quanto enuncia in due modi: *commentando* e *narrando*, ovvero manifestando tensione o impegno nel primo e distensione o distacco nel secondo. Le transazioni tra tempi verbali appartenenti alle due differenti ripartizioni si qualificano come indicatori di snodi del testo e rimandano ai passaggi tra *mondo commentato* e *mondo narrato* e, nell'ambito di quest'ultimo, tra primo piano / sfondo. Fin dall'inizio appare chiaro che introduzione⁴⁶² e conclusione – dove si concentrano i valori temporali del *mondo commentato* – sono brevi o assenti, e che gli informanti agiscono soprattutto nel *mondo narrato*. Osserviamo dunque, in entrambi i testi, il *mondo narrato* nel dettaglio.

Nel testo (TC:1) non ci sembra che la sequenza di PP del *mondo narrato* riesca ad assolvere alternativamente la funzione narrativa e/o la commentativa. A nostro giudizio, la sfilza di PP (*mi sono alzato, ho preso, mi sono vestito, ecc...*) marca la successione degli eventi in rapida sequenza e veicola esclusivamente azioni di primo piano e di tipo narrativo. Il *fatto inaudito* quindi si snoda lungo una porzione di testo piuttosto significativa se si considera la dimensione complessiva della scrittura.

Nel testo (TC: 4) la distribuzione dei tempi nell'ambito del *mondo narrato* invece è affidata principalmente all' IMP (31 occorrenze), in

⁴⁶² Nel *corpus* (sottogruppo TC) sono presenti diversi casi di testo che cominciano *in medias res*, cioè senza un'introduzione. La maggioranza degli elaborati che muovono dalla consegna A iniziano con riprese eterogenee richiamandosi comunque al titolo, mentre quasi tutti gli elaborati che muovono dalla consegna Biniziano con la ripresa piena del titolo e sono in passato prossimo.

seconda battuta, al PP (9 occorrenze), quindi al TP (2 occorrenze, di cui una agrammaticale). Il *fatto inaudito*, in questo testo, si realizza in un contesto drammatico ed autobiografico e conquista il rilievo temporale del *primo piano* mediante l'accumulo (e la dominanza) di verbi in IMP e poche occorrenze reclutate in PP. L'autore sceglie quindi di consegnare allo *sfondo* un ruolo privilegiato, anche se – ricordando Weinrich – lo *sfondo è ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio*, ma tuttavia aiuta il lettore come orientamento nel *mondo narrato*. L'informante, mediante le scelte dei valori temporali, sta anche invitando il lettore ad assumere un atteggiamento distensivo nella ricezione del testo.

Nel nostro *corpus* non è sempre facile intercettare nell'ambito del *mondo narrato* i segnali di cambio che marcano il confine tra *mondo commentato* e *mondo narrato*. La difficoltà risiede nel fatto che il PP assume su di sé entrambe le proprietà di verbo narrativo e commentativo. Tuttavia, la presenza di un paio di battute dialogiche all'interno dei due testi riporta il lettore nella dimensione del *mondo commentato* e lo invita a porsi in un atteggiamento di tensione. Nel testo (TC:1) l'introduzione del discorso diretto nel flusso narrativo “*Che bello*” ha detto mio marito “*adesso riusciamo a fare un fuoco*” (riga 8) con conseguente cambio temporale in P, orienta il lettore ad assumere un atteggiamento commentativo; così come accade nel testo (TC:4) dove il *mondo narrato* è interrotto per ben due volte da due enunciati di tenore piuttosto drammatico “*Wer bist du? Warum bist du hier? Bist du die verschwundene Prinzessin?* ” *Cosa?* (riga 7) e *Du wirst als Strafe für einige Stunden eingesperrt* (riga 12); in entrambi i casi il cambio temporale ovvero il ricorso al P e al FA predispongono e guidano il lettore ad un atteggiamento di tensione⁴⁶³.

Concludendo possiamo dire che in entrambi i testi si riesce a riconoscere una sorta di congruità tra le intenzioni comunicative e la scelta dei tempi verbali, tuttavia l'assenza (o la brevità) di porzioni significative e di valori temporali del *mondo commentato*⁴⁶⁴, spesso concentrate nell'introduzione e nella conclusione, impediscono all'informante di manifestare il proprio atteggiamento linguistico e di indirizzare il lettore a disporsi in una posizione di tensione o, se vogliamo, di coinvolgere psicologicamente il lettore.

Le scelte dei paradigmi adottate dagli informanti ci impongono delle domande. È *consapevole* la scelta da parte degli autori dei testi di narrare (TC:1 in PP) o portare avanti la narrazione (TC: 4 in IMP) senza uscire dal *mondo narrato*? Perché gli AA ricorrono fondamentalmente ad

⁴⁶³ L'atteggiamento di tensione è amplificato ulteriormente dal fatto che l'AA ha reso il fatto nella LM.

⁴⁶⁴ Weinrich, nell'edizione di *Tempus* del 1964, precisa che i tempi commentativi sono comunque in numero minore rispetto a quelli narrativi, (1964:116).

inserti “distensivi” e non riflettono, commentano (nel senso di Weinrich), non espandono, non sottolineano eventi particolari, non valutano o non spiegano il motivo per cui un evento debba essere riportato, in sostanza, perché non entrano nel *mondo commentato* coinvolgendo il lettore a “caricare la tensione”? È difficile in questa sede dare risposte a domande che interrogano anche altre discipline coinvolte nell’apprendimento linguistico, e che ci porterebbero fuori dal tema che stiamo affrontando, tuttavia l’eccessiva focalizzazione sul *mondo narrato* (che Labov individua nel suo modello con il concetto di *Complicating action*, ovvero l’evento centrale, cioè ciò che merita di essere raccontato⁴⁶⁵), a discapito del *mondo commentato*, ci restituisce scritture che, pur non pesantemente compromesse dal punto di vista linguistico in relazione alla gestione della temporalità, non soddisfano sempre le caratteristiche essenziali della narrazione, almeno in chiave weincheriana. A noi rimane da fare un’ultima considerazione: se è vero che l’AA strutturano la propria esperienza e la propria conoscenza principalmente attraverso il *Tempus*, ignorando anche altri elementi su cui scaricare la temporalità, allora disponiamo di pochi appoggi ovvero elementi per comprendere le intenzioni comunicative degli informanti, e il tentativo di un’analisi coerente con la prospettiva di Weinrich risulta inefficace⁴⁶⁶.

5.2.2. L’analisi dei componenti secondo il modello descrittivo di Bertinetto

Ci avviciniamo ora ad analizzare altre due scritture del *sottogruppo* di TC, emancipandoci però dallo schema in po’ rigido di Weinrich ed orientandoci al modello descrittivo di Bertinetto secondo il quale gli eventi sono inseriti nel testo all’interno di un flusso per lo più cronologico. Privilegiamo ancora una volta l’analisi dalla prospettiva testuale, nella convinzione che solo nella redazione di un testo (e non nella formulazione di un enunciato decontestualizzato) l’apprendente diventa il soggetto responsabile di scelte

⁴⁶⁵ Secondo Labov (1997) una narrazione (orale) completa, presenta 6 elementi: *Abstract* (general purpose of telling the story), *Orientation* (who, what, when, where), *Complicating action* (the event that breaks "stasis" and therefore initiates the plot of the story), *Resolution* (closure of the plot and return to stasis), *Evaluation* or *Reflection* (interpretation of the plot; the narrative's meaning), *Coda* (indication that nothing else important to this story or its meaning happened later). Lo schema di Labov non si presta per l’analisi delle scritture del nostro campione poiché, a parte la *Complicating action*, ovvero la *storia* articolata in una serie di eventi ordinati, le altre sezioni / elementi sono assenti o sottorappresentate nella struttura narrativa.

⁴⁶⁶ Non si dimentichi che Weinrich, nel presentare il modello di analisi stilistico letterario, è ricorso a esempi letterari del calibro di Pirandello, Goethe, Giordani, Sartre, Boccaccio, Buzzati, mentre i nostri informanti sono di madrelingua tedesca e soprattutto sono scrittori inesperti.

motivate e finalizzate che vengono interpretate come tali dal ricevente. Questo approccio permette indubbiamente di andare oltre le categorie meramente formali e di attingere a classificazioni nozionali più profonde in relazione alla gestione della temporalità, ovvero di trovare delle spiegazioni per alcuni usi legati ad esigenze di natura comunicativa. L'obiettivo d'indagine, quindi, rimane sempre lo stesso: come realizzano gli AA nella propria scrittura, priva di vincoli, la congruità tra le (loro) intenzioni comunicative e la scelta dei tempi verbali atti ad esprimerle.

Come risulta dalla tabella 43, l'intreccio dei tempi verbali nei testi prevede principalmente l'alternanza tra il PP per il primo piano e l'IMP per lo sfondo. Ciò non significa che non ci siano snodi della narrazione dove sarebbe stato necessario un cambio di tempo che l'AA o non ha inserito o ha inserito in modo non conforme alla grammatica della lingua target. Il cambio temporale all'interno della narrazione è dovuto a diversi fattori. Indagando i TC del nostro *corpus* abbiamo individuato cinque fattori che conducono a un cambio di tempo, e cioè quando la / lo scrivente:

- segnala l'azione perfetta o imperfetta;
- passa dall'introduzione alla narrazione o dalla narrazione alla conclusione;
- sottolinea il passaggio da una presentazione soggettiva a oggettiva e viceversa;
- mette in rilievo un evento o una riflessione sul piano del tempo maggiormente usato per la narrazione;
- introduce il discorso diretto.

Focalizziamo quindi l'attenzione su due scritture del campione: il primo testo (TC:17) muove dalla traccia A (*Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi*) e il secondo (TC: 3) dalla traccia B (*Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere...*

1	<i>I miei primi ricordi non sono tanti. Mi ricordo che aveva una carrozzina rosa, nella quale mi sedevo e mi lasciavo trasportare per casa da mia sorella più grande. E proprio per questo si è rotta dopo qualche settimana. Io giocavo volentieri con mia sorella più grande, facevamo la biblioteca, la scuola, il negozio e qualche volta anche la famiglia.</i>
5	<i>Prendevamo tutte le cose che ci piacevano, disegnavamo delle monetine e facevamo finta di venderci gli oggetti e a comprarli. In estate, quando faceva caldo prendevamo invece tutte le scarpe, le mettevamo in ordine davanti alla porta e imitavamo il comprare delle scarpe. Questi erano i giochi. Altre cose che mi ricordo sono più o meno cose che non avrei potuto fare. Per esempio una volta mi sono nascosto tra l'erba (era già alta ed io ero piccola).</i>
10	<i>Mia madre mi cercava e io non rispondevo. Mi ha raccontato che era anche andata dai vicini a chiedere dove sono, e io restavo con gli occhi chiusi. Ho fatto tante cose che non potevo.</i>

La narrazione è incorniciata in due brevissimi enunciati che fungono da introduzione e conclusione e, fin da subito, si osserva che il tempo scelto per far procedere la narrazione è l'IMP, fino a quando l'autore non avverte l'esigenza di segnalare un diverso piano narrativo introducendo e mettendo in rilievo due eventi:

riga 9: *Per esempio una volta mi sono nascosto tra l'erba (era già alta ed io ero piccola).*

riga 10: *[la mamma] Mi ha raccontato che era anche andata dai vicini a chiedere dove sono.*
e una riflessione:

riga 11: *Ho fatto tante cose che non potevo.*

La persistenza dell'IMP ci indurrebbe a classificare l'elaborato come esempio di Imperfetto narrativo, mentre Weinrich, in considerazione dell'accumulo e della dominanza di verbi narrativi in IMP, assegnerebbe indubbiamente il testo al *mondo narrato*. A prescindere da questo, è interessante notare come l'autore, a metà testo, esca dal piano della narrazione ed usi un P per tornare al ME con *mi ricordo* (riga 8). Perché? Forse perché le infrazioni e i sensi di colpa – spiegherebbero gli psicologi – servono per prendere coscienza delle responsabilità che si hanno relativamente a un misfatto compiuto, oppure innescano il desiderio di cambiamento, ma perdurano e si riattualizzano i sensi di colpa? Così, quindi, si potrebbe motivare in questo enunciato l'introduzione e/o il ricorso al P?

Tornando al testo del nostro autore, si nota che il flusso dei ricordi (e della narrazione) si conclude con un enunciato piuttosto secco: *Ho fatto tante cose che non potevo* (riga 11), che lascia il lettore in sospeso ed è di difficile

interpretazione, ma ci pare di intuire che per la scrivente “le sue monellerie infantili” abbiano tuttora una rilevanza psicologica.

Passiamo, infine, al secondo testo TC:3, in cui l’AA mette in atto scelte e decisioni ricorrendo fondamentalmente al PP:

1	<i>Viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel tempo della <u>prima guerra mondiale</u>. Sono stata nella piazza e ho sentito dei carri armati, così sono corsa in una casa che era sulla piazza. Nella casa c'erano delle persone che ci sono nascoste come io. Ci abbiamo <u>nacosti</u> sotto una finestra ed abbiamo guardato fuori. Ho visto che i carri armati adesso</i>
5	<i>sono arrivati sulla piazza. Sono saltati fuori dei soldati con arme che erano grande e nere. Tante persone gridavano e sono corsi alle porte delle case. Anche nella nostra casa è entrata una famiglia con tre bambini piccoli. Ho guardato di nuovo fuori dalla finestra e ho visto che i soldati erano vestiti verdi e che hanno avuto un casco nero. Un soldato ha sparato con la sua arma ad un bambino. Ho visto tanta sangue e la madre del bambino</i>
10	<i>stava piangendo. I soldati sono entrati nelle case e dopo che sono entrati nella casa ho solo sentito dei gridi e qualche volta dei piangi. Ho visto anche che i soldati hanno tirato delle persone fuori delle case. Prima non sapevo chi <u>erano</u> queste persone ma poi sapevo che erano ebrei. Poi ho sentito che i soldati sono anche entrato nella nostra casa. Ci hanno tirato fuori e poi ho visto solo nero.</i>

Fin dall’inizio (TC:3) si è catapultati in una drammatica scena di guerra: un’operazione di rastrellamento. Su uno sfondo appena accennato, s’innesta subito la narrazione secondo una cronologia di tipo lineare e poco articolata a causa della mancanza totale di connettivi temporali su cui scaricare almeno parte del compito di veicolare il tempo. Gli eventi si succedono in rapida sequenza attraverso il PP, per bocca della protagonista (la scrivente) che proprio selezionando questo tempo perfettivo mantiene “vicinanza psicologica” rispetto al ME e si esprime secondo la propria visione soggettiva. La sfilza di PP fa sì che la scrivente non esca mai dal piano della narrazione e proceda nel flusso narrativo incappando in qualche uso inappropriato. Si osservino, a proposito, gli usi dei tempi come indicatori di diversi piani del testo e si noterà che le circostanze e le condizioni veicolate da forme temporali dello sfondo o del primo piano, non sono sempre segnalate mediante l’IMP, come si evince da questi esempi:

riga 2: *Sono stata nella piazza*

riga 4: *Ho visto che i carri armati adesso sono arrivati*

Si presti attenzione anche ai bruschi ed immotivati passaggi tra un tempo (IMP) e l'altro (PP) all'interno dello stesso enunciato, laddove i verbi della dipendente assolvono la stessa funzione descrittiva:

riga 8: *Ho guardato di nuovo fuori dalla finestra e ho visto che i soldati erano vestiti verdi e che hanno avuto un casco nero.*

Gli esempi succitati documentano che, anche quando si indagano le scritture da una prospettiva testuale, le incertezze nel padroneggiare l'alternanza tra i due tempi verbali, emergono visibilmente. In particolare, nella dipendente del terzo enunciato (riga 8) il passaggio al PP è del tutto immotivato e si configura per essere un sintomo della difficoltà di progettare la struttura testuale e della poca vigilata revisione da parte dell'autore.

5.3. *La cartina di tornasole: Il corpus T*

Prima di avviarcì a concludere questo capitolo è opportuno documentare che nel corso dello spoglio e del commento dei dati emersi dal *corpus*, abbiamo sentito la necessità di accertarci come gli AA gestissero la temporalità nella propria L1⁴⁶⁷.

Prendendo le mosse dalla riflessione di Stutterheim e Klein (1987:194), che muove dal *concept-oriented approach*, i due linguisti affermano:

Every utterance [...] involves the expression of various concepts such as temporality, modality, and locality. [A second language learner] also must have some specific conventionalized means of expressing them; these are provided by individual's language or else by the learner variety. We may assume that a second language learner - in contrast to a child acquiring his first language - does not have to acquire the underlying concepts. What he has to acquire is a specific way and specific means of expressing them. We may then assume that the use he makes of the linguistic means which he has at a given time, as well as the way in which he attempts to enrich his repertoire, depend, in part at least, on the concepts which he already has. Hence, we may gain some insight into the "logic" of the acquisition process as well as into the organization of learner languages by looking at the way in which specific concepts, such as temporality, are expressed at various stages of the acquisition process.⁴⁶⁸

⁴⁶⁷ In questo paragrafo utilizziamo esclusivamente L1 intendendo con ciò il "tedesco standard" che è la lingua dell'insegnamento esplicito.

⁴⁶⁸ Traduzione: Ogni enunciato [...] comporta l'espressione di vari concetti come temporalità, modalità e località. Uno studente di una seconda lingua deve anche avere alcuni specifici mezzi convenzionali per esprimerli; questi sono forniti dalla lingua dell'individuo o dalla varietà dello

Quindi la mente dell'apprendente dispone già dei concetti di base (la temporalità, appunto) ma non assimila *tout court* il sistema temporale della L2/LS, non trasferisce lo stesso modello di tempo, ma lo filtra attraverso il sistema della L1, che non necessariamente corrisponde a quello della lingua-target e acquisisce i mezzi specifici per esprimere la temporalità. D'altra parte, anche Weinrich ricorda (2004) che in ogni lingua devono essere analizzate le funzioni temporali giacché si corre il rischio che, in mancanza di una riflessione metalinguistica adeguata, gli apprendenti nel comporre testi in L2/LS traducano continuamente dalla propria lingua o da un'altra lingua che sentono vicina (Ožbot, 2009).

Dunque, a distanza di due anni dalla somministrazione delle prove che compongono il nostro *corpus* di testi in italiano L2, abbiamo deciso di ricontattare la stessa docente di L2 perché cortesemente ci fornisse un esempio di scrittura in L1 dello stesso campione di apprendenti, ormai prossimi all'Esame⁴⁶⁹. In accordo con la docente di classe, la scelta è caduta su un romanzo "Resto qui"⁴⁷⁰ di Marco Balzano, che gli AA avevano letto

studente. Possiamo supporre che uno studente di una seconda lingua – a differenza di un bambino che acquisisce la sua prima lingua – non deve acquisire i concetti di base. Ciò che deve acquisire è un modo specifico e un mezzo specifico per esprimerli. Possiamo quindi supporre che l'uso che egli fa dei mezzi linguistici di cui dispone in un determinato momento, così come il modo in cui cerca di arricchire il suo repertorio, dipendano, almeno in parte, dai concetti che già possiede. In questo modo è possibile farsi un'idea della "logica" del processo di acquisizione e dell'organizzazione delle lingue dell'allievo, osservando il modo in cui concetti specifici, come la temporalità, si esprimono nelle varie fasi del processo di acquisizione".

⁴⁶⁹ La somministrazione di quest'ultima prova ha avuto luogo nella primavera del 2020. In questa circostanza non abbiamo dato né vincoli di parole (per non limitare la libera espressione degli AA), né istruzioni specifiche riguardo alle *Formen der Textwiedergabe* (*Zusammenfassung*, *Inhaltsangabe*, ecc.), confidando nel fatto che queste tipologie di consegne scolastiche erano frequenti nella lezione di L1. In realtà – come riepilogato nella Tab. 43 – il campione ha restituito esempi di elaborati simili per struttura, ma diversi per scelte verbali, il che induce a supporre che gli AA non si siano attenuti ad una precisa tipologia testuale. Tuttavia, per gli obiettivi di questa ricerca era necessario procurarsi semplicemente una scrittura in L1 per avere una rappresentazione delle capacità e delle potenzialità degli AA in relazione alla gestione della temporalità; e quindi utilizzeremo questo *corpus* T per documentare le nostre riflessioni.

⁴⁷⁰ La trama è ambientata in Alto Adige durante il ventennio fascista e negli anni del dopoguerra e narra la vita che si conduceva in una terra di confine tormentata che aveva subito una pesante italianizzazione (cambio della toponomastica, divieto di insegnamento del tedesco, e quindi allontanamento degli insegnanti che fondarono le *Katakombenschulen*), le opzioni (ovvero l'accordo nel 1939 tra l'Italia fascista e la Germania nazista per trasferire su propria richiesta la popolazione tedesca nel *Großes Reich*), l'occupazione del territorio – *Alpenvorland* dopo – l'8 settembre del 1943, la ri-opzione dopo la fine del secondo conflitto mondiale. La protagonista del romanzo è Trina, che non accetta passivamente la situazione, continuando a insegnare tedesco ai bambini in scuole abusive nonostante venga ripetutamente arrestata dai carabinieri. Inoltre, la giovane convince anche la sua migliore amica ad insegnare e, arrestata,

in classe per la preparazione all'Esame di Stato. Agli AA è stato chiesto di presentarne il contenuto e di esprimere un giudizio sul libro. Non abbiamo dato altri vincoli. Dall'analisi dei testi (complessivamente 15) sono emerse informazioni di forte interesse sulla competenza testuale e sulla problematica d'uso del tempo verbale (in L1) che ora cerchiamo di riassumere brevemente:

- la lunghezza delle scritture è molto varia e registra una media di 215 parole;
- tutti gli elaborati iniziano con un'introduzione (più o meno ampia e prevalentemente resa in presente) e finiscono – salvo qualche eccezione – con una breve conclusione; solo 6 AA su 15 hanno però portato a termine l'intera consegna esprimendo un giudizio di gradimento o dissenso sul libro;
- la parte centrale del testo è variamente gestita: alcuni AA hanno narrato le vicende biografiche della protagonista (Trina) secondo l'*ordo naturalis*; altri hanno inquadrato le vicissitudini della donna in poche righe e si sono allargati a definire i contorni della cornice storica. Dal punto di vista sintattico invece, l'ipotassi è scarsissima (per non dire assente) e l'andamento fondamentalmente paratattico mette in risalto più l'azione che lo stato rimanendo sempre sullo stesso piano temporale senza procedimenti di analessi o prolessi;
- la prosa è asciutta e secca, telegrafica, disinvolta e perentoria, avara di parole ed aggettivi ed attinge a piene mani nei tratti (e nelle strutture) tipici del parlato condizionando in parte la coesione testuale che viene resa mediante connettivi prevalentemente temporali;
- il profilo lessicale delle scritture (anche e non solo a causa delle caratteristiche del parlato) è a bassa densità lessicale (Voghera, 2010) e si caratterizza per essere tendenzialmente modesto, e solo alcuni AA mostrano di disporre di espressioni più appropriate e specifiche nella definizione degli eventi.

Venendo ora a parlare più specificamente delle scelte collegate all'assetto verbale, si osserva che la distribuzione dei tempi indica una netta preferenza per il *Präteritum* (cfr. Tab. 43)

Tabella 44 – *Corpus T: Distribuzione dei tempi verbali*

<i>Präsens</i>	<i>Perfekt</i>	<i>Präteritum</i>	<i>Präsens / Perfekt</i>	<i>Perfekt / Präteritum</i>
1	2	10	1	1

vien esiliata in Sicilia; Trina proverà rimorso per il resto della vita. Dopo essersi sposata ed aver perduto la figlia scappata con gli zii, durante la guerra fugge sui monti vicini col marito disertore.

Posto che sia il Präteritum che il Perfekt realizzano in tedesco sia l'aspetto perfettivo (che porta avanti la narrazione) sia l'aspetto imperfettivo (che colloca azioni o stati sullo sfondo o all'interno dello spazio temporale disegnato da un tempo perfettivo), dal computo dei testi si nota visibilmente la dominanza e l'estensione del valore perfettivo. In effetti, poche sono le sequenze descrittive (di natura informativa, argomentativa o decorativa) e pochi sono i verbi stativi (espressione di caratteristiche permanenti o semi permanenti) che, per lo più, vengono resi con i verbi *essere* e *avere* nei testi. In secondo luogo, si osservano casi di commutazione temporale tra Präteritum e Präsens come nel caso di questo estratto (n):

Als der 2. Weltkrieg ausbrach musste Erich in den Krieg ziehen. Als er verletzt zurückkommt, will er nicht an die Front und floh gemeinsam mit Trina in die Berge, wo sie schwere Zeiten durchlebten. (T5)

In questo esempio la scelta dell'informante non indica la volontà di sottolineare uno snodo narrativo e neanche un *atteggiamento commentativo* da parte dello scrivente, perché normalmente il tempo commutato viene portato avanti per più occorrenze, crediamo quindi che si tratti di una carenza nella rete temporale e di una mancanza di controllo dell'elaborazione testuale e linguistica. Infine, come risulta dalla Tab. 44, è dominante la scelta di realizzare l'elaborato in Präteritum vs Perfekt: i 2/3 degli elaborati riportano eventi e stati in Präteritum. Come abbiamo segnalato precedentemente (cfr. 4.3), entrambi i tempi del sistema verbale del tedesco, oltre a veicolare valori aspettuivamente perfettivi e imperfettivi, si caratterizzano per sfumature di significato ed uso a livello di variazione diamesica, diastratica e diafasica: il primo, riservato ad eventi definitivamente passati e visti senza il loro legame con il presente; il secondo, usato quando un evento ha una rilevanza attuale, fattuale o psicologica.

Non conosciamo nel dettaglio né i programmi, né i curricoli, né i risultati attesi previsti dall'apprendimento / insegnamento della L1 né tantomeno se e quanto vengano sviscerati i meccanismi del linguaggio della L1, in relazione alla gestione verbale nell'istruzione esplicita⁴⁷¹, tuttavia, queste realizzazioni scritte consegnano un dato interessante: il dialetto (i dialetti) non sembra condizionare eccessivamente le scelte verbali⁴⁷².

⁴⁷¹ Le funzioni del linguaggio, in particolare quelle più complesse, e la capacità di produrre testi coerenti, coesi e appropriati alla specifica situazione comunicativa, dovrebbero essere compiutamente acquisite e praticate nella lingua materna e nell'ambiente sociale dell'apprendente.

⁴⁷² Le varietà locali ricorrono al *Perfekt* per esprimere la temporalità nel passato. Chat e necrologi sono i due spazi di scrittura in cui è facile imbattersi in formulazioni dialettali del tipo: a. *i hob*

Ovviamente per trovare una piena conferma ai nostri rilievi bisognerebbe poterli riscontrare in un *corpus* più ampio, e come si può facilmente immaginare, questo compito esula dagli obiettivi di questo lavoro, quindi ci limitiamo a prendere in carico solo due esempi di scrittura restituiti dal campione commentando la distribuzione delle forme verbali nel testo:

- il primo (201 parole), oltre a rivelare fragilità in più ambiti della grammatica, è una scrittura a più tempi, in quanto la distribuzione delle voci verbali attesta l'alternanza di Präsens, Perfekt, Präteritum;
- il secondo (165 parole) è certamente più organico e strutturato ed è redatto in Präteritum.

	T.13
1	<i>Das Buch heißt „Resto qui“ und ist von Marco Balzano geschrieben. Die Handlung spielt in Südtirol in Grauen, während der Zeit des zweiten Weltkrieg und den Fascismus. Nebenbei wird auch die Geschichte des Stausee erzählt, die das Dorf Grau bedeckt hat. Die Hauptdarstellerin ist Trina und sie erzählt die Geschichte an seine vermisste Tochter. Trina</i>
5	<i>ist eine junge Studentin, die gerade sein Abschluss in deutschen Lehramt gemacht hat. Aber sein Traum kann nicht in Erfüllung gehen, da eben in Südtirol den Fascismus gekommen ist. Während des Zeite des Fascismus würde die deutsche Sprache verboten. Somit fängt Trina in den Katakombeschule zu unterrichten. In der Zwischenzeit ist sie geheireitet und hat zwei</i>
10	<i>Kinder Marica und Michael. Eines Tages reiste Marica ohne den Erlaubnis der Eltern nach Deutschland und sie ließ nur Brief zurück. Der Zweites Krieg hat angefangen und sein Ehrmann war am Krieg. Sein Ehemann kann zuruck und Trina und ihn flüchten zusammen und kehren nur zuruck nach Grau, wenn der Krieg zu ende war. Aber ein Albtraum ist wahr</i>
15	<i>geworden Der Stausee wurde gemacht, obwohl Trina und seine Ehrmann alles gemacht haben, um den Stausee nicht zu konstruieren. Grauen verwandelnt sich in eine Stausee und heute bleibt die Kirchturm zuruck.</i>

glick ghobt anchekhopt o khop (Ich habe Glück gehabt); b. *i hob net kemmn kennen* (Ich konnte nicht kommen); c. *dr hot mit mibrutal gschumpfn* (Der hat mit mir heftig geschimpft).

	T: 14
1	“Resto qui” erzählt die Geschichte einer Familie, die die schwere Zeit des Krieges und des Faschismus durchlaufen mussten. Durch die Italianisierung von Südtirol, konnte sie ihren Beruf als Lehrerin in den Katakombenschulen nur noch heimlich ausüben. Sie heiratete Erich, mit dem sie zwei Kinder hatte. Durch die Option, die ein entscheidendes Ereignis war, wurde
5	ihre Familie zerissen. Erich entschied sich in der Heimat zu bleiben, während die Tochter Marica mit dem Onkel nach Deutschland floh. Die darauffolgenden Jahre waren schwierig, denn Erich musste mit Beginn des zweiten Weltkrieges an der Front kämpfen. Verletzt kehrte er zurück und floh mit seiner Frau in die Berge. Als sie in ihre Heimat zurückkehrten begann ein Kampf um ihr zu Hause, denn schon einigen Jahren entstand die Idee einen Staudamm zu erreichen. Doch der Kampf war zwecklos und 1950 mussten die Menschen das Dorf Graun verlassen und ihre Häuser wurden zerstört. Heute ragt nur noch der Kirchturm aus dem Reschen see.
10	

Sarebbero necessari evidentemente dati più ampi ed analisi più profonde per illustrare e documentare come gli AA gestiscono la temporalità nella L1, tuttavia, queste *prestazioni* sollecitano almeno tre domande che possono avere una qualche rilevanza per il nostro studio:

- Se gli AA non si sono appropriati di categorie concettuali (nel nostro caso, quella del Tempo) della propria L1 (come si evince dal T:13 che non è un esempio isolato nel *corpus* T), come possono trasferirle alla L2⁴⁷³?
- Se gli AA non sono addestrati a ragionare sulle funzioni svolte dal verbo prioritariamente nella propria madrelingua (qui si intende il tedesco standard), come possono fronteggiare le difficoltà di un'altra *grammatica*?
- Se gli AA hanno un *uso attivo* del Präteritum nella L1, per quale motivo nell'apprendimento della L2 il Passato Remoto viene ignorato quasi completamente e vengono perseguiti ed esercitati ostinatamente solo gli usi del passato prossimo in nome di un approccio fortemente comunicativo che predilige la lingua d'uso comune?

Al di là di questi interrogativi, è opportuno sottolineare che il confronto tra gli elaborati del *corpus* e del *corpus T* ha fatto emergere un aspetto interessante in relazione al processo di *testualizzazione* del testo. Il nostro campione ricorre a una modalità di testualizzazione paratattica (per es.

⁴⁷³ Non si dimentichi che gli AA frequentano l'ultimo anno del liceo, sono prossimi all'esame di Stato; quindi, si suppone che anche nella propria madrelingua siano più maturi cognitivamente e linguisticamente.

enunciati semplici e coordinativi, frasi per lo più monopredicative, carenza di predicazioni subordinate, ecc....) sia nelle realizzazioni in L2 sia in quelle in L1. Se, coerentemente con Corino (2012) e Chini (1998), la lingua tedesca è meno ipotattica di quella italiana (vd. Cap. 4 par. 4.3.2), siamo di fronte ad un trasferimento *di peso* di modalità di testualizzazione proprio della L1 e ad una resistenza a adeguarsi alla modalità sintattica della L2. Queste riflessioni suggerirebbero, ancora una volta, la necessità di introdurre una severa educazione linguistica integrata ed un approccio contrastivo nell'apprendimento delle due lingue principali disponibili su questo territorio.

5.4. Considerazioni finali

Ricapitolando i contenuti esposti in questa sezione, dedicata all'esame di alcuni esempi del *sottogruppo* TC da una prospettiva testuale, è essenziale fare alcune riflessioni. L'approccio di Weinrich, i cui caposaldi sono la netta separazione tra il tempo fisico (rappresentazione lineare del tempo: presente, passato e futuro) rapportabile agli avvenimenti del mondo esterno, e il "tempus" linguistico (funzione delle forme verbali nel testo trasmessa dai segni linguistici), non si è rivelato particolarmente adeguato a *leggere* gli elaborati degli AA. Tuttavia, la prospettiva testuale da cui muove il linguista tedesco – e che è condivisa ormai da molti altri studiosi di peso – risulta a nostro giudizio convincente per interrogare l'interlingua degli AA. Nel corso di questo processo di analisi condotto sulle realizzazioni scritte del campione abbiamo maturato la convinzione che gli AA gestiscono e controllano molto meglio la temporalità nei TC piuttosto che nelle altre tipologie di testo vincolate che abbiamo somministrato precedentemente. Lo abbiamo constatato soprattutto in relazione all'alternanza PP e IMP, identificato come il *tallone di Achille* nell'area del passato per apprendenti di madrelingua tedesca. Lo scarto è particolarmente evidente se si confrontano i TC con i TR. Una spiegazione plausibile potrebbe risiedere nel fatto che, quando l'informante racconta del proprio vissuto personale (ricordi, sogni, avventure, episodi) sceglie e definisce se l'evento è continuo, iterato, progressivo, istantaneo, concluso; se invece riporta la narrazione di un evento *altro* (nel nostro *corpus*, il riassunto di un testo che a sua volta era stato semplificato e ridotto per ragioni didattiche), nel senso di non vissuto o non esperito, l'organizzazione e la gestione della temporalità vacillano e si mostrano incerte. È come dire che l'apprendente, dovendo *mediare* il significato di un evento *altro*, non riesca nella sua scrittura a risolvere linguisticamente il conflitto tra il proprio atteggiamento soggettivo e l'oggettività di un contenuto che è distante, non gli / le appartiene e che sente

estraneo, cioè, è *altro*. D'altra parte, si può ragionevolmente supporre che la prospettiva temporale dell'autore di un qualsiasi testo di partenza *originale* non debba e non possa necessariamente coincidere con quella del *mediatore*. In una simile condizione, non solo le scelte collegate alla *messa in rilievo* o allo *sfondo* possono divergere (dall'originale o dalle prospettive degli informanti), ma irrompe ed entra in gioco anche un altro fattore: la *rilevanza psicologica* degli avvenimenti, che ovviamente dipende da una serie di circostanze extralinguistiche. A guardar bene, sono tutte decisioni che necessariamente si riflettono nell'adozione dei diversi tempi verbali. Se questa nostra interpretazione ha un qualche fondamento, diventa irrinunciabile allora confrontarsi con il testo dell'apprendente adottando una prospettiva testuale, slegarsi dai significati deittici dei tempi verbali e, in ambito scolastico, evitare di somministrare batterie di esercizi e testing che consolidano più la morfologia che la sintassi, ma non valorizzano un approccio testuale e non danno particolare risalto agli aspetti contrastivi dell'espressione del pensiero e della conoscenza tra i due sistemi linguistici in questione.

Tornando alle scritture autentiche del campione, rimane il fatto comunque che sono affiorate diverse difficoltà collegate alla gestione della temporalità. Riassumiamo brevemente quegli aspetti critici emersi dall'analisi delle scritture che è necessario evidenziare, per cui gli AA:

- affidano il cambio di tempo soprattutto a una strategia di primo piano / sfondo che si realizza nell'alternanza tra il PP (percepito come equivalente del PR) per il primo piano con l'IMP per lo sfondo; invece, l'opposizione tra PR come tempo per l'azione e IMP come tempo per lo sfondo, così come l'alternanza tra PR e PP, non sono negli usi attivi del campione;
- presentano la struttura temporale secondo l'*ordo naturalis*, che conferisce alla narrazione linearità, ma anche frammentarietà, a causa soprattutto dell'assenza o della modestissima presenza di espressioni temporali rilevanti. Da una breve ricognizione risulta che le forme di continuazione-collegamento (*e, poi e dopo*) – le prime ad emergere nell'interlingua e a diminuire con la padronanza della lingua – sono le più diffuse, seguite dalle subordinate temporali esplicite (rarissime le implicite) introdotte da *quando*, quindi dagli avverbi e dalle locuzioni temporali (*ieri, l'anno scorso, nel 2018, ecc.*); infine emergono gli indicatori temporali impiegati nel passaggio da una sequenza a un'altra (per esempio *a un certo punto o all'improvviso*).
- focalizzano la *Complicating action* trascurando visibilmente le altre parti della narrazione consegnando esempi di scritture più simili ad un'agenzia di stampa che ad un componimento.

Infine, abbiamo concluso il capitolo commentando i dati emersi dal *corpus T*, costituito da testi in madrelingua tedesca, prodotti dal nostro campione per indagare approssimativamente come gli AA realizzassero la temporalità. e siamo arrivati alla conclusione che – coerentemente con Stutterheim e Klein – solide basi nella propria LM /L1 costituiscono indubbiamente un ottimo punto di partenza nell'apprendimento della L2 /LS. Tuttavia, osservando gli elaborati (*corpus T*) abbiamo rilevato, in accordo con Chini (1998) che l'apprendente tende a mantenere la testualizzazione e la modalità sintattica della LM/L1 trasponendola nelle interlingue. Ciò suggerisce che è inderogabile l'introduzione di un approccio contrastivo alle due lingue principali presenti sul territorio, superando l'incontro sporadico finalizzato al puro scambio di contenuti informativi *solo* di natura pseudoculturale o interculturale, del tipo: *Das Frühstück / La colazione / The Breakfast*, ovvero che cosa mangiano rispettivamente i tedeschi, gli italiani e gli inglesi. Crediamo che per accrescere la motivazione degli apprendenti, raggiungere risultati più lusinghieri nelle prestazioni ed ottimizzare i tempi di apprendimento / insegnamento nelle aule scolastiche, sia necessario che la politica linguistica non faccia da zavorra e persegua obiettivi lungimiranti, dal momento che le lingue (LM/L1/L2 /L3, ecc.), da sempre, inevitabilmente, si sono felicemente contaminate tra loro.