

RAGIONANDO DI GRAMMATICA CON GIOVANI E GIOVANISSIMI STUDENTI: NOTAZIONI SUL PARADIGMA VERBALE DELL’ITALIANO

MARIA G. LO DUCA
(UNIVERSITÀ DI PADOVA)

0. Premessa

Questo lavoro tenta una prima sintesi di una serie di dati raccolti da giovani laureande dei corsi di laurea in Lettere e in Linguistica dell’Università degli Studi di Padova. Si tratta di giovani particolarmente motivate, resisi disponibili a finalizzare la loro tesi di laurea ad un programma di ricerca più vasto, del quale ho avuto modo di parlare in altre occasioni e che illustrerò tra breve. Queste giovani hanno lavorato direttamente nelle scuole, per lo più di area veneta, imbastendo con ragazzi di tutti i livelli scolastici colloqui di argomento grammaticale. I loro nomi sono, in ordine alfabetico, Chiara Gambin (2013-2014), Michela Paccione (2012-2013) e Lucia Vargiu (2012-2013): tutte hanno lavorato per le loro tesi di laurea su aspetti diversi, ma correlati, del paradigma verbale dell’italiano. I dati presentati e discussi in questo lavoro saranno ovviamente attribuiti a chi li ha raccolti e trascritti, secondo un protocollo ampiamente sperimentato.

1. Finalità e metodologia di lavoro

La ricerca si pone come obiettivo quello di scandagliare la conoscenza (esplicita) e la competenza (implicita) che i ragazzi delle scuole, tutti di madrelingua italiana, hanno maturato relativamente al Modo Indicativo del paradigma verbale dell’italiano, e le interrelazioni e/o eventuali contaminazioni tra l’una e l’altra. Come già illustrato per un’altra ricerca analoga sul Congiuntivo (Lo Duca 2012a), si è messa a punto una metodologia che punta a scoprire a) che cosa abbiano veramente capito i ragazzi dei temi grammaticali a cui sono già stati sicuramente esposti, e come li abbiano nel tempo memorizzati e rielaborati; b) se e fino a che punto siano in grado di ‘vedere’ fatti grammaticali presumibilmente nuovi (nel senso che tradizionalmente la scuola non vi dedica alcuna attenzione), se e come siano in grado di descriverli ed eventualmente spiegarli. Lo scopo di questi lavori è dunque quello di raccogliere informazioni attendibili sulle reali capacità degli studenti di riflettere su alcuni particolari temi grammaticali relativi alla loro lingua materna, perché se ne possa tener conto nel

momento della programmazione disciplinare o, più ambiziosamente, nel momento della definizione di un sillabo di riflessione sulla lingua.

Le informazioni utili sono raccolte tramite colloqui individuali che si svolgono in orario scolastico in un ambiente messo a disposizione dalla scuola. I colloqui sono interamente registrati e poi fedelmente trascritti. Su ogni tema si selezionano gruppi di 10 soggetti appartenenti ad un'unica classe, ma sullo stesso tema sono coinvolte classi di diverso livello. I livelli presi in considerazione sono la III e la V classe della Primaria (scuola elementare) e la III classe della Secondaria di I grado (scuola media). Per la costituzione del gruppo è fondamentale la collaborazione dell'insegnante di classe, cui si chiede di indicare i due soggetti migliori quanto a rendimento scolastico, i due soggetti peggiori, mentre i restanti sei sono scelti fra gli studenti di rendimento medio. Questa modalità artigianale non ha ovviamente alcuna pretesa di configurare un campione attendibile della popolazione scolastica, visto che la ricerca non ha ambizioni quantitative. Si è soltanto voluto evitare che altre modalità possibili (la scelta assolutamente casuale, o su base volontaria, o su decisione non 'guidata' del docente di classe) privilegiassero alcune particolari categorie di studenti, come i più 'bravi' o i più disinibiti, a scapito di altre.

Il colloquio si basa su uno strumento chiamato, forse impropriamente, questionario, messo a punto sulla base delle sollecitazioni della letteratura specialistica relativamente al tema preso in considerazione. Il questionario contiene una serie di stimoli, che possono essere: richieste di definizioni (Che cosa significa per te Tempo Presente?); richieste di esempi (Mi fai un esempio di Tempo Imperfetto?); richieste di analisi e confronti tra più forme o più spesso frasi ('Luca gioca a calcio' e 'Luca sta giocando a calcio': sono uguali queste frasi? sono diverse? in che cosa sono diverse? significano la stessa cosa?); giudizi sulla grammaticalità (E' corretta questa frase?) e sull'uso (Tu useresti questa frase? In quali occasioni?). Queste domande, tutte raccolte nel questionario, sono durante il colloquio a disposizione dell'intervistatrice ma non dell'intervistato. Infatti esse vengono proposte ai ragazzi una alla volta, assieme ad un cartoncino in cui sono trascritte di volta in volta solo le forme su cui vertono le domande e non le domande stesse, che vengono rivolte solo oralmente dall'intervistatrice.

Il questionario, e questo è un punto davvero importante, vuole essere in realtà solo un canovaccio fatto allo scopo di non dimenticare nulla di importante; ma i colloqui che risultano più utili e interessanti sono quelli in cui l'intervistatrice si rivela

capace di andare oltre le frasi stimolo, di inseguire l'intervistato sul suo stesso terreno proponendo o chiedendo nuovi esempi su cui riflettere, facendo notare le contraddizioni e/o le debolezze dei ragionamenti. Così facendo molti ragazzi sono a volte ‘indotti’ a cambiare le loro risposte iniziali, spesso dettate da una sistemazione scolastica assunta in modo acritico e passivo e non di rado fraintesa, rivelando una sensibilità ed una competenza grammaticale di molto superiori alle nostre aspettative.

I colloqui sono interamente registrati e poi trascritti in modo fedele, con l'annotazione dell'età dell'intervistato, in anni e mesi, al momento del colloquio. Le pause e le esitazioni nelle risposte sono indicate con tre puntini di sospensione.

2. Perché il paradigma verbale dell'italiano?

La scelta del paradigma verbale dell'italiano relativamente al modo Indicativo è stata dettata da almeno due motivazioni. In primo luogo, si tratta di un terreno sicuramente noto, sia pure in modo implicito, ai ragazzi fin da tenera età, e molto assiduamente praticato e proposto alla riflessione esplicita già nel ciclo elementare. Per una vecchia e consolidata consuetudine, incoraggiata per decenni dai documenti ministeriali che hanno nel tempo regolato (con i *Programmi*) o suggerito (con le *Indicazioni*) i contenuti disciplinari da assumere come obiettivi di apprendimento (Lo Duca 2012b), il paradigma del verbo, con i suoi tempi e modi, gode nelle aule scolastiche di una attenzione assidua¹. E' possibile che nel passato tanto interesse fosse dovuto alla obiettiva complessità del paradigma verbale italiano, ricco di forme regolari e irregolari², la cui memorizzazione, da parte di alunni per la maggior parte dialettofoni, dovè apparire per lungo tempo un traguardo educativo legittimo, anzi ineludibile per una scuola che volesse insegnare la lingua italiana a tutti. Tali ragioni sono da tempo superate grazie all'italofonia diffusa nella società italiana, dove la naturale acquisizione

¹ La diversa denominazione dei documenti ministeriali (*Programmi*, *Indicazioni*) rivela un diverso atteggiamento dello Stato di fronte alla scuola. Chiarisce bene il punto Colombo 2008. Comunque, a parziale smentita di quanto appena affermato, va detto che per la prima volta nella storia della scuola italiana le ultime *Indicazioni Nazionali* (2012) non contengono alcun esplicito richiamo al verbo e al suo paradigma, cui ci si riferisce solo attraverso l'indicazione di un obiettivo più ampio, fissato già per la fine della V elementare: “Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali”, obiettivo ripetuto praticamente con le stesse parole al termine della III media.

² Schwarze (1990, 328-329) ci ricorda in due paginette molto utili le molte difficoltà che il paradigma verbale dell'italiano presenta per un apprendente di italiano come L2, abbastanza simili, immaginiamo, alle difficoltà di un apprendente dialettofono: la presenza di ben 5 categorie flessive, dunque una notevole allomorfia, con comportamenti non sempre omogenei; una frequente omomimia di suffissi flessivi; la flessione amalgamata di tempo, aspetto, modo, persona e numero, che si esprime però in tipi diversi nei diversi tempi e modi; il possibile variare del tipo formale all'interno di uno stesso paradigma.

della lingua procede di pari passo con la naturale acquisizione delle forme del verbo, siano esse regolari o irregolari, con qualche ritardo per le forme più rare, spesso confinate a varietà molto formali di lingua o a tipi testuali particolari. Tuttavia l'addestramento continua, martellante, come documentano i manuali in uso nelle scuole e soprattutto i quaderni dei bambini, che abbondano di esercizi di riconoscimento ed etichettatura di voci verbali (Fiora 2009-2010). Ci siamo chiesti: che cosa hanno capito gli studenti di questo complicato capitolo della grammatica italiana? Che cosa rimane di questo addestramento, cui vengono dedicati così tanto tempo ed energie? Una ricerca condotta dal Giscel Veneto qualche anno fa (1995) aveva già sondato il terreno, con risultati interessanti che volevamo confrontare con una diversa metodologia di lavoro.

La seconda motivazione che ha suggerito la scelta di questo tema ha a che fare con la moderna ricerca grammaticale sull'italiano, che ha descritto in modo dettagliato e rigoroso il sistema verbale dell'italiano. Diciamo che dopo i fondamentali studi di Bertinetto (1986, 1991, 1997, 2003) l'interesse della ricerca su questo specifico tema non è mai venuto meno, e molti aspetti sono stati nel tempo approfonditi, dalle ristrutturazioni in atto nel sistema (Berretta 1992) alla deissi verbale (Vanelli 1992, Vanelli-Renzi 1995), dalla concordanza dei tempi (Vanelli 1991, 1993), a singoli modi (Scheda - Prandi - Mazzoleni 2002, Bracchi-Prandi-Scheda 2012, Sgroi 2013) e tempi dei verbi, sui quali ultimi basta consultare le diverse voci dell'*Enciclopedia dell'italiano* a cura di Raffaele Simone per trovare la descrizione e la bibliografia aggiornate al momento dell'uscita dell'opera (2010-2011). Ci siamo chiesti: che cosa è 'passato' nelle aule scolastiche di questo imponente lavoro di revisione e risistemazione? E nella facile previsione che poco o nulla sia stato di fatto recepito, quali temi potrebbero con profitto già essere proposti alla riflessione degli studenti, persino ai più giovani fra essi (allievi di scuola primaria)? Perché, non dimentichiamolo, l'assunzione nei curricoli scolastici di un tema grammaticale, vecchio o nuovo che sia, va sempre commisurata alla maturità linguistica e cognitiva degli allievi, da cui evidentemente non si può prescindere. I colloqui condotti direttamente con gli studenti hanno appunto, tra l'altro, lo scopo di sondare le possibilità di riconoscimento e di analisi dei temi proposti alle età considerate, indipendentemente da quanto già incontrato a scuola.

Naturalmente per parlare di grammatica e di verbi c'è bisogno di una terminologia, e la revisione della materia operata in questi ultimi 2 o 3 decenni ha riguardato anche la denominazione tradizionale dei tempi verbali, giustamente criticata dagli studiosi che se ne sono occupati (torneremo su questo punto nel par. 4.2.). Nella

moderna grammaticografia dell’italiano è stata da molti accettata la proposta di Bertinetto (1986), che cambia in parte le denominazioni tradizionali³. Tuttavia questa proposta terminologica non ha in alcun modo raggiunto il mondo della scuola, e dunque per parlare di verbi con gli studenti non c’era altra possibilità che far uso delle etichette tradizionali, cui gli studenti sono da sempre abituati. Prenderemo invece dalla letteratura specialistica l’uso di indicare con la maiuscola i Modi e i Tempi dei verbi, intesi come elementi del paradigma verbale, per distinguerli da altre possibili accezioni delle parole che li designano.

3. Presente, Passato, Futuro: il tempo grammaticale come categoria deittica

Il primo passaggio della ricerca ha voluto accertare se al momento della prima presentazione scolastica del paradigma verbale, che avviene solitamente già in II elementare con le prime forme dell’Indicativo, i bambini abbiano ben chiaro l’universo concettuale temporale di base, che nelle lingue umane posiziona gli eventi e li etichetta come Presente, Passato o Futuro sulla base di un punto di riferimento fondamentale, che i linguisti chiamano Momento dell’Enunciazione (ME), e che è il momento in cui l’enunciato viene prodotto. Su questo punto qualche lettura preliminare di stampo psicologico (Piaget 1979, Thornton - Vukelich 1988, Calvani 1998, Mc Cormack - Hanley 2011) ci aveva avvertito che all’età di 8 anni (l’età dei più piccoli dei nostri soggetti) queste categorie concettuali sono già saldamente formate nella mente della stragrande maggioranza dei bambini, anche se la corretta concettualizzazione delle diverse distanze tra gli eventi e di ogni singolo evento rispetto al ME matura lentamente e si affina nel tempo. Sono soprattutto gli eventi futuri a porre più problemi (per questi si dà il limite superiore di sviluppo nei 10 anni), nel senso che risultano i più ‘difficili’ da situare correttamente sull’asse del tempo, anche perché sono gli unici di cui il bambino non abbia diretta e personale esperienza (Friedman 2000).

Proprio per sondare la sensibilità anche dei più piccoli su questi temi, uno dei questionari predisposti, somministrato a complessivamente 30 studenti - 10 di III primaria, 10 di V primaria (Vargiu 2012-2013), 10 di III media (Gambin 2013-2014) - inizia con delle domande piuttosto impegnative:

³ Per quanto riguarda l’Indicativo, Bertinetto mantiene le denominazioni di Presente, Imperfetto e Futuro Semplice, mentre usa Perfetto Semplice e Perfetto Composto al posto di Passato Remoto e Passato Prossimo; Piuçheperfetto per Trapassato Prossimo; Trapassato per Trapassato Remoto; Futuro Composto per Futuro Anteriore (Bertinetto 1986, p. 18).

- Che cosa significa per te Tempo Presente?
- E Tempo Passato?
- E Tempo Futuro?
- Puoi farmi un esempio di Tempo Presente?
- Puoi farmi un esempio di Tempo Passato?
- Puoi farmi un esempio di Tempo Futuro?

- Leggi queste frasi:

- a. *sono a scuola*
- b. *ero a scuola*
- c. *sarò a scuola*

Sono uguali? Sono diverse? In che cosa sono diverse? Hanno lo stesso significato? Quando useresti la prima? E la seconda? E la terza?

Sono evidentemente domande che mirano a verificare le idee e le conoscenze maturate dai bambini rispettivamente alle categorie semantiche e grammaticali di presente, passato e futuro.

Diciamo subito che i bambini non si sono lasciati impressionare da questo primo gruppo di domande, ed hanno risposto a tono. Solo un bambino (Michael 8.5, Vargiu⁴), tentenna e confonde i termini (in tondo le parole dell'intervistatrice, in corsivo le risposte del bambino):

- Che cosa significa per te Tempo Presente?
- *Tempo presente è quello che è venuto prima.*
- Cosa vuoi dire? Puoi farmi un esempio?
- *Ieri ho avuto la maestra Diana.*
- E che cos'è il Tempo Passato?
- *E' quello che succede ora.*
- Puoi farmi un esempio?
- *Adesso sono con te qui.*

⁴ Ogniqualevolta si riporterà la citazione diretta di un soggetto intervistato, si daranno tra parentesi il nome del soggetto, seguito dall'età in mesi e giorni al momento dell'intervista, e il cognome dell'intervistatrice, di cui in bibliografia i riferimenti completi.

- Ma questo che mi hai appena detto che Tempo è?
- *Presente.*
- Ok. Allora il passato cos'è?
- *Quello che è successo prima.*
- Allora 'ieri ho avuto la maestra Diana' che Tempo è?
- *Presente.*

Durante tutto il colloquio le risposte di Michael rivelano questa confusione che è concettuale prima di tutto, ma anche grammaticale, come dimostra la sequenza che segue:

- 'Vai dalla nonna quando hai finito i compiti': quale Tempo ho usato?
- *Presente.*
- Mi dici qual è il verbo al presente?
- *Quando.*
- 'Quando' è un verbo?
- *No.*
- Qual è il verbo?
- *Non mi viene in mente.*

Probabilmente Michael testimonia l'esistenza di uno stadio (di cui rimangono tracce saltuarie anche in qualche risposta di un'altra bambina), in cui non solo i confini tra presente e passato sono incerti e confusi, ma anche la categoria lessicale del verbo risulta non chiaramente individuata⁵. Ma si tratta di un caso isolato, sul quale non ci soffermeremo ulteriormente.

Tutti gli altri intervistati dello stesso livello scolastico (III primaria) non hanno avuto esitazioni di questo tipo, definendo (ad es. Andrea, 8.2, Vargiu), il Tempo Presente *che succede in questo momento*; il Tempo Passato *che è già successo*; il Tempo Futuro *che succederà*. Richiesto di fare degli esempi, risponde prontamente: *ieri era bello, oggi facciamo ginnastica, domani andrò a un compleanno*, dove si vede all'opera una strategia ricorrente in molti degli intervistati: il ricorso agli avverbiali di tempo in appoggio alla morfologia verbale. Così facendo i bambini si sentono

⁵ Anche un altro bambino (Riccardo, 8.10, Vargiu) chiama 'verbo' un avverbiale di tempo, precisamente 'ieri'.

probabilmente più sicuri nel situare gli eventi nel tempo. Tali avverbiali sono per il Presente l’onnipresente *adesso*, o anche *oggi*, *in questo momento*, *in questo tempo*, *nello stesso momento*, *nello stesso tempo*, da cui emerge che anche i più piccoli hanno ben chiara l’idea che l’evento al Presente si produce nel ME. Ma l’uso di *oggi*, collegato senz’altro al presente, crea subito qualche difficoltà: l’esempio di Nicola (8.7, Vargiu) *Io oggi vado a nuoto* viene contestato dall’intervistatrice, che gli chiede:

- Ma questa frase vuol dire che ci vai adesso o che ci vai più tardi?
- *Più tardi.*
- Allora è proprio presente?
- *No.*
- Prova a farmi un altro esempio di Tempo presente.
- *Io adesso sono a scuola.*

dove il contemporaneo ricorso ad un avverbiale meno problematico e ad un verbo stativo crea un ineccepibile Presente ‘di attualità’ (Bertinetto 1986, p. 331) che rimette le cose a posto. Anche Riccardo (8,10, Vargiu) fa uso di *oggi*, ma sbaglia facendo l’errore opposto e proiettando l’evento nel passato: *oggi la nonna è andata al mercato*. In questo caso l’errore è supportato dalla convinzione comune a molti bambini che il Passato Prossimo sia in realtà un Presente (cfr. Par. 4.2.2.), e Riccardo ne è tanto convinto che non riesce a rispondere all’obiezione dell’intervistatrice.

Come per il presente, anche per il passato e per il futuro i bambini ricorrono spesso ad avverbiali di tempo, rispettivamente a *ieri*, *l’anno scorso*, *un mese fa* e *domani*, *domenica*, *tra un po’*.

Rispetto a questo tipo di esempi, che scaricano sugli avverbiali di tempo almeno parte del compito di veicolare il tempo, non mancano anche tra i più piccoli 2 o 3 bambini che puntano sulla sola morfologia verbale, producendo esempi quali ad es. per il Presente *io mangio gli spaghetti* (Filippo, 8.7, Vargiu), o *mentre la mamma risponde al citofono, squilla il telefono* (Sara, 8.5, Vargiu); per il Passato *io ho bevuto l’acqua* (Filippo, 8.7, Vargiu), o *Luca giocava a calcio* (Riccardo, 8.10, Vargiu); per il Futuro *io andrò a giocare a calcio* (Filippo, 8.7, Vargiu) o *Non vedo l’ora che finisca la scuola così ci saranno le vacanze* (Sara, 8.5, Vargiu). Che questa modalità sia la spia di una più

evoluto capacità di codificare il tempo⁶ lo dimostra anche il fatto che diventa prevalente se non esclusiva nei gruppi dei più grandi (V Primaria e III media), allorché una maggiore sicurezza nell'uso e nell'analisi della morfologia verbale rende inutile, nella produzione di esempi pertinenti, il ricorso ad elementi lessicali di supporto.

Allo scopo di capire se la valenza temporale di 'oggi' risultasse più chiara in età più avanzate, nel questionario somministrato ai ragazzi di III media è stata inserita una domanda specifica, in cui si è chiesto di confrontare le seguenti tre frasi: 'oggi sono a scuola', 'oggi sono andato a scuola' e 'oggi vado in palestra'. Le risposte sono confortanti, nel senso che non c'è nessuno fra i ragazzi che abbia dubbi nel riconoscere come presente, passato e futuro la cornice temporale dei tre eventi rappresentati. Si veda per tutti la risposta di Alice (13.7, Gambin):

- *'Oggi sono a scuola' è presente; 'oggi sono andato a scuola' è passato; 'oggi vado in palestra' è... dovrebbe essere presente però, no, è futuro, cioè il verbo è presente ma è usato per il futuro.*

- Ok. Adesso ti faccio notare una cosa: vedi che tutte e tre le frasi hanno l'avverbio 'oggi'?

- Sì.

- E cosa significa 'oggi'?

- *Beh 'oggi' è un tempo lungo, quindi in una giornata si possono fare più cose, un'azione può essere fatta al presente, al passato o al futuro anche se è nello stesso giorno.*

4. I Tempi del passato

Finché si tratta di denominare una voce verbale Presente, Passato o Futuro non ci sono grosse incertezze da parte dei nostri soggetti. Le difficoltà cominciano quando si

⁶ Come ci ricorda Bertinetto (1986), in italiano gli avverbiali di tempo (locuzione con cui si designano non solo gli avverbi di tempo ma tutte le espressioni utili al riferimento temporale) sono, assieme ai Tempi verbali, gli unici mezzi a disposizione dei parlanti "per esprimere l'idea del fluire del tempo" (p. 24). Rispetto alla morfologia verbale, però, gli avverbiali di tempo sono in un certo senso più facili e di più immediata acquisizione per il parlante, come dimostra il fatto che molte parlate 'pidgin' sono originariamente del tutto prive di morfologia verbale, e affidano il compito di veicolare il tempo ai soli avverbiali di tempo. Solo successivamente tali parlate sviluppano una morfologia verbale, subendo talvolta gli avverbi di tempo dei processi di morfologizzazione, nel senso che possono venire incorporati nella stessa radice del verbo (ivi). Anche negli studi sull'acquisizione di lingue seconde (si vedano per tutti Bernini - Giacalone Ramat 1990 e Dietrich - Klein - Noyau 1995) è stato spesso notato come gli apprendenti in un primo momento facciano ricorso agli avverbiali di tempo per situare gli eventi rispetto al ME e lungo l'asse del tempo, e sviluppino solo in un secondo momento, e con grande fatica per l'italiano (su cui Banfi-Bernini 2003), le diverse forme del paradigma verbale.

chiede loro di individuare e analizzare con maggiore precisione le diverse forme del paradigma, ad esempio le diverse forme del passato.

Purtroppo per gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado, il paradigma verbale dell'italiano presenta nel modo Indicativo cinque diversi tempi verbali tra semplici e composti, i quali, moltiplicati per le sei persone canoniche, fanno un totale di ben trenta forme diverse. A cui vanno aggiunti i diversi tipi flessivi e le forme irregolari, che si affollano proprio nella coniugazione di verbi ad altissima frequenza (*andare, dare, fare, stare, dovere, potere, sapere, vedere, volere, dire, venire...*). Un tormento per gli stranieri che apprendono la nostra lingua, ed anche per i ragazzini italiani (v. su questo la nota 2). La difficoltà è data non solo dalla molteplicità delle forme, ma anche dalla denominazione tradizionale dei tempi verbali che, notava giustamente Bertinetto 1986 (p. 17), fa contemporaneamente ricorso a criteri eterogenei: di deissi temporale (come nel caso di Passato Prossimo, Passato Remoto) o di considerazioni aspettuative (come nel caso di Imperfetto). In tutti i casi la terminologia appare o poco trasparente (Trapassato) o fuorviante (gli aggettivi Prossimo e Remoto), e questo aumenta le difficoltà di memorizzazione e di interpretazione dei valori temporali e aspettuativi dei diversi tempi.

Questa premessa serve a giustificare almeno in parte le incertezze e le difficoltà dei nostri giovani intervistati. In generale le forme semplici sono meglio riconosciute rispetto a quelle composte, ma non è detto: gli errori sono comunque frequentissimi, e forme come 'telefonò' o 'ritornò' possono venire etichettate come *presente*, o *passato prossimo*, o *passato semplice*, o *imperfetto*, o *futuro* (la confusione tra Passato Remoto e Futuro Semplice è comune a molti ragazzi, probabilmente a causa dell'accento finale di parola). Samuel (9.10, Paccione) definisce 'arrivava' *presente... io arrivo, tu arrivi, egli arriva... no... è passato remoto... no, forse era meglio presente...* E quando l'intervistatrice lo aiuta ('e se ti dico imperfetto?') risponde pronto: *ah è vero, la maestra dice che c'è sempre la 'v'!*

Le forme composte sono spesso ignorate: fino alla V elementare una analisi largamente condivisa tende a separare l'ausiliare dal Participio Passato, nei modi che Reda (9.11, Paccione) esplicita per tutti: di fronte ad 'era andato' dice 'era' è *tempo imperfetto*, 'andato'... *non lo so*⁷. Grazie a questa diffusa e mancata consapevolezza del

⁷ Per la stessa voce Samuel (9.10, Paccione) cerca di sopperire in qualche modo alle sue carenze in fatto di terminologia: 'era'... *te lo so dire tutto ma non mi ricordo come si chiama: io ero, tu eri, egli era, noi eravamo, voi eravate, essi erano... passato...*

nesso verbale ausiliare/participio (attestata anche in altre ricerche, ad esempio in Lo Duca - Cristinelli - Martinelli 2011), il Passato Prossimo è frequentissimamente chiamato *presente*, ma non sempre e non in tutti i casi. Colpisce il fatto che le stesse forme del paradigma vengano etichettate in modo diverso anche se sono vicine e immediatamente confrontabili. Ad esempio Matteo (10.10, Paccione) nell'analizzare una frase del questionario dice: *'ho restituito' è presente composto, 'ha prestato' presente e 'aveva prestato' passato prossimo*, dove compare una etichetta nuova non del tutto illegittima (forse influenzata dal 'present perfect' del paradigma inglese?).

Ancora più difficile risulta la corretta denominazione di Trapassato Prossimo per voci quali *'era andato'* o *'aveva telefonato'*, le quali vengono più spesso definite semplicemente *passato*. Poi, di fronte alla richiesta di una maggiore precisione, alcuni ragazzi (sia di V primaria che di III media) lo chiamano *imperfetto* (e qui immagino si riferiscano al solo ausiliare), altri *passato prossimo*, e non manca chi lo chiama *futuro anteriore*, o *passato remoto*, o *trapassato imperfetto* (anche qui, una denominazione nuova).

Si tratta di risultati largamente prevedibili, di cui non c'è da meravigliarsi né scandalizzarsi, per le ragioni che ho già esplicitato. Lo scopo della ricerca infatti era altro, e la domanda interessante cui si vorrebbe dare una risposta è la seguente: posto che il valore di passato viene riconosciuto comune a molte diverse forme del paradigma verbale, come interpretano i ragazzi le diverse voci? Vedono in esse un qualche tratto di qualche tipo che le differenzi e ne condizioni l'uso? Dal momento che, come credo, la riflessione scolastica su questi temi è praticamente nulla, i ragionamenti che riusciremo a condurre con loro ci diranno innanzitutto se essi 'vedano' i fenomeni sui quali proveremo a richiamare la loro attenzione; e, in caso affermativo, come li analizzino e descrivano, e dunque, incalzati dalle nostre domande, su quali aspetti preferibilmente si focalizzi la loro naturale capacità di processare i dati linguistici e fino a quale livello di profondità possano spingersi.

L'incertezza sull'etichetta si accompagna ad una assoluta, totale ignoranza sulle funzioni svolte dai diversi tempi, delle quali, a giudicare dalle risposte, i ragazzi non hanno mai sentito parlare. Riescono prontamente ad individuare il riferimento temporale deittico, ma posti, ad esempio, di fronte a frasi simili che utilizzano forme diverse del presente, o del passato, o del futuro, faticano a riconoscere la diversa funzione svolta da ciascuna di esse. Questo mancato allenamento a ragionare sulle funzioni assolute dalle diverse forme del paradigma rende ancora più difficile l'usuale esercizio scolastico di

riconoscimento ed etichettatura. Imparare a memoria delle etichette ‘vuote’, cui non venga associata alcuna seria riflessione sulla funzione svolta nel vivo della lingua, oltre ad essere un esercizio fine a se stesso e completamente inutile a qualsiasi serio scopo educativo, condanna gli allievi alla frustrazione e all’insuccesso. Come è attestato anche nei quaderni di grammatica dei bambini (che mi è capitato talvolta di sfogliare): persino i più bravi, quelli che collezionano giudizi di eccellenza ad ogni esercizio svolto, cadono inesorabilmente ogniqualvolta si tratti di riconoscere ed etichettare le voci verbali.

4.1. *Valori temporali, valori aspettuati*

Per sondare le opinioni degli studenti sui diversi tempi del passato, il questionario presentava un item contenente quattro brevi frasi: ‘mangiavo un panino’/‘ho mangiato un panino’/‘mangiai un panino’/‘avevo mangiato un panino’. In III media è stata aggiunta la frase col Trapassato Remoto (‘ebbi mangiato un panino’). Alla domanda “Sono uguali queste frasi?” la risposta è stata generalmente no, anche se tutti gli intervistati hanno riconosciuto abbastanza agevolmente che in tutti i casi si tratta di passato. Ma non sempre, soprattutto i più piccoli, riescono a vedere o verbalizzare le differenze. I più stabiliscono una graduatoria di vicinanza/lontananza rispetto al ME. Sintomatica per tutti la risposta di Andrea (8.2, Vargiu), che diventa usuale nei più grandi.

- *[Le frasi] sono tutte diverse.*
- Indicano un tempo del presente, del passato o del futuro?
- *Del passato.*
- Ci sono differenze?
- *Sì, che è sempre più lontano.*
- Per esempio qual è il più lontano?
- *(Ci pensa un po’) Mangiai un panino.*
- Sai come si chiama questo Tempo?
- *No.*
- Non importa. E il passato più vicino?
- *Mangiavo un panino.*
- ‘Mangiavo’ è il più vicino?
- *Sì.*

- Quando lo useresti?
- *Quando lo avevo appena finito.*
- Ok. E ‘ho mangiato’?
- *Quando lo avevo finito da più tempo.*
- E ‘avevo mangiato’?
- *E’ passato ancora un po’ più tempo.*
- E ‘mangiai’ è quello più lontano?
- Sì.

Su questa linea interpretativa si attestano molti degli intervistati, con piena consapevolezza tra i più grandi. Ad esempio Marta (10.8, Vargiu), dopo aver denominato correttamente le diverse voci verbali, risponde con grande sicurezza:

- *Ad esempio ‘mangiavo’ vuol dire che ho mangiato ieri; ‘ho mangiato’ vuol dire che ho mangiato un’ora fa; ‘mangiai’ ad esempio una settimana fa; ‘avevo mangiato’... un po’ prima di ‘mangiai’.*
- Quindi tu li metti in ordine...
- *in ordine di tempo, sì.*

E Giorgia (13.7, Gambin), di due anni più grande, la pensa esattamente come lei:

- *‘Mangiavo’ indica un po’ di tempo fa; ‘ho mangiato’, che è passato prossimo indica meno tempo di mangiavo; ‘mangiai’ è successo più tempo fa dei primi due; ‘avevo mangiato’ più tempo fa di ‘mangiavo’ ma meno di ‘mangiai’; ‘ebbi mangiato’ è il più vecchio di tutti.*

Sono talmente convinti i ragazzi di questa analisi, che arrivano a sconfessare l’uso che essi stessi fanno di questi Tempi nel corso del colloquio. Si veda ad esempio la pronta autocorrezione di Valentina (10.3, Vargiu):

- *‘Ho mangiato’ [...] ad esempio vado a casa, mangio un panino, passa un po’ di tempo e poi dico di averlo mangiato.*
- Invece ‘mangiai’?

- *E' tanto tempo fa, ad esempio vado a casa, mangio un panino, passa tanto tempo e poi dico che tanto tempo fa ho mangiato un panino.*
- *Ma adesso hai detto 'ho mangiato'!*
- *Mangiai!*

E' uno dei tanti casi in cui le conoscenze grammaticali esplicite si rivelano un impaccio perché, non riuscendo a rendere conto degli usi reali della lingua, inducono i nostri giovani intervistati a negarne la legittimità.

Naturalmente però le opinioni degli intervistati divergono quanto a posizionamento delle diverse voci lungo l'asse del tempo e rispetto al ME: come abbiamo già visto negli esempi riportati, per alcuni è 'mangiavo' la forma che veicola il passato più vicino al ME⁸, mentre per molti altri è 'ho mangiato'; analogamente per il passato più lontano alcuni selezionano 'mangiai', altri 'avevo mangiato' e, laddove disponibile, 'ebbi mangiato'. Cambia anche, e di molto, il concetto di vicinanza e di lontananza: è 'vicino' ciò che è accaduto *da poco, o un'ora fa, o poche ore fa, o ieri, o se sono passati dei giorni, fino a una settimana*; ma *una settimana fa* può essere giudicato anche 'lontano', come *due o tre settimane, o un mese, o un anno fa, e tanto tempo fa* può essere per un bambino anche solo *tre ore*, per un altro *dieci anni fa* (sono esattamente le formulazioni degli intervistati). E quando Martina (13.8, Gambin) dice che *mangiai e ebbi mangiato indicano tanto tempo fa*, e l'intervistatrice le chiede “ad esempio quando usi ebbi mangiato?”, lei risponde sicura facendo un esempio *'Stamattina ebbi mangiato un panino': lo dico alla sera.*

Si potrebbe pensare che la formulazione stessa della domanda abbia favorito questo tipo di risposta per cui i diversi Tempi del Passato codificano in modo preciso la distanza temporale dell'evento rispetto al ME. Ma che questa sia l'ipotesi predominante, almeno tra i più piccoli, è confermato anche dalle risposte ad altre domande. Ad esempio di fronte alla coppia di frasi: 'Ieri pomeriggio Alessandro giocava con gli amici'/'Ieri pomeriggio Alessandro ha giocato con gli amici' la linea evolutiva sembra chiara. I più piccoli (III elementare) riconoscono senza difficoltà che le due frasi non sono uguali ma, sostengono, vanno bene entrambe, anche se qualcuno dice di preferire la prima, qualcuno la seconda. Filippo (8.7, Vargiu) è l'unico che tenta di differenziare

⁸ Che l'imperfetto sia un tempo vicino al ME è una opinione abbastanza diffusa tra gli studenti, come traspare anche da altri sondaggi (Zanardo 2012-2013, p. 61). Ma sappiamo che così non è: Bertinetto (1986, p. 364) parla in proposito di un comportamento “duttile” di questo Tempo, che si presta a designare situazioni molto lontane nel tempo o anche vicinissime al ME.

le due frasi, posizionandole in una diversa cornice temporale: *‘giocava’ vuol dire che ha giocato poco tempo fa, che quando il bambino racconta questa cosa è passato poco tempo, diciamo che è mattina del giorno dopo, ‘ha giocato’ l’ha raccontata il pomeriggio del giorno dopo*. Dunque bastano poche ore in più o in meno rispetto al ME per condizionare la scelta di un Tempo o dell’altro. Questo tipo di analisi diventa frequente in V elementare, allorché le risposte si fanno più articolate, anche se non mancano le rese sconsolate: Alberto (10.1, Vargiu) conclude il colloquio con uno scoraggiato: *non ce la faccio*. Ma la tendenza più diffusa è quella di posizionare le due forme sull’asse temporale, a maggiore o minore distanza dal ME. Ad esempio Valentina (10.3, Vargiu) sostiene che *‘giocava’ spiega un’azione che è successa da poco tempo, invece ‘ha giocato’ da più tempo [...] è da un tempo più lontano*. Al contrario di Valentina, Mattia (10.5, Vargiu) vede nel passato prossimo un tempo più vicino al ME, il che, a suo dire, confligge con l’avverbiale ‘ieri’, più adatto ad accompagnarsi all’imperfetto (*prima c’è ‘ieri’ e poi ‘ha giocato’, doveva usare ‘giocava’*).

Tuttavia due bambini si allontanano dalla linea interpretativa comune, pur nella difficoltà dell’argomento e della ricerca delle parole per parlarne. Giada (11, Vargiu) dice di preferire la seconda frase *perché indica proprio che ha già giocato*, mostrando in tal modo di cogliere la caratteristica della conclusione del processo, propria dell’aspetto perfettivo. Anche Giovanni (10.6, Vargiu) preferisce la frase al Passato Prossimo *perché non è che ha sempre giocato, ieri pomeriggio è successo una volta sola*, cogliendo in questo caso la caratteristica della semelfattività dell’aspetto perfettivo rispetto alla caratteristica della iteratività dell’aspetto imperfettivo, questione sulla quale mostra di avere le idee molto chiare: *io direi ‘di pomeriggio Alessandro giocava con gli amici’, per più pomeriggi, invece ‘ieri pomeriggio’ è più preciso, quindi io userei il passato prossimo*.

In terza media questo tipo di analisi diventa prevalente se non esclusiva. Anche se permangono le spiegazioni di tipo temporale, di maggiore o minore vicinanza rispetto al ME, molti dicono di preferire senz’altro la seconda frase, e alcuni sanno motivare molto bene le loro preferenze. Come Alice (13.7, Gambin) che dice: *Io userei la seconda perché intanto dico ‘ieri pomeriggio’ e preciso il tempo*. Impeccabile la risposta di Eugenia (13.3, Gambin) che dice: *Io userei la seconda perché dà l’idea di un passato nel senso che l’azione è finita e l’ha fatto solo ieri [...], mentre la prima può essere un’azione che nel passato si è verificata tante volte*. E non mancano i casi di chi ‘vede’ i fatti grammaticali sui quali si vorrebbe discutere, ma non trova le parole giuste

per descrivere e motivare ciò che vede: come Silvia (13.2, Gambin), che dice *No, la prima non è giusta [...] non so come spiegare*. Quello che sa fare però è proporre una versione accettabile della prima frase, *ogni giorno Alessandro giocava con gli amici*, dove con l’assunzione di ‘ogni giorno’ al posto di ‘ieri pomeriggio’ trasforma un’azione semelfattiva in un’azione abituale.

Si potrebbe insomma con qualche ragione sostenere che i più piccoli analizzano e interpretano come temporali anche le caratteristiche aspettuali dei tempi verbali, sulle quali l’insegnamento formale è di solito carente, probabilmente a ragione finché restiamo nel recinto della scuola primaria. Tuttavia l’opposizione tra Imperfetto e Passato Prossimo (o Passato Remoto) è una opposizione importante e pervasiva soprattutto in alcuni tipi di testo assai familiari ai bambini (favole, resoconti di esperienze personali, pagine di storia). E dunque anche se non ne hanno mai sentito parlare, e non ne sanno parlare, la loro competenza in materia è consolidata, e nonostante siano abituati a pensare al verbo solo in termini temporali, tuttavia di fronte a certe domande fa capolino la loro naturale capacità di processare i dati linguistici.

Anche le risposte ad un’altra domanda aprono qualche spiraglio su questo specifico punto. La domanda chiedeva un giudizio di correttezza relativamente ad una coppia di frasi: ‘quando mio nonno era giovane non aveva l’automobile’/‘quando mio nonno è stato giovane non ha avuto l’automobile’. La gran parte degli intervistati (16 su 20 bambini di scuola primaria) scelgono senza esitazione la prima delle due frasi, anche se non sanno motivare la loro scelta, o dicono che la seconda frase *stona un pochino* (Nicola, 8.7, Vargiu), o *non sta bene* (Filippo, 8.7, Vargiu), o *è un po’ sbagliata* (Valentina, 10.3, Vargiu). Anche in questo caso non manca chi tenta una spiegazione di tipo temporale, come Mattia (10.5, Vargiu) che preferisce la prima frase *perché ‘era giovane’ è più vicino al passato, invece ‘è stato’ è più vicino al presente*. Ma anche in questo caso ci sono già in V primaria almeno due bambini che vanno oltre, come Umberto (10.11, Vargiu) che dice: *‘era’ sembra più che mio nonno è [...] vecchio ma non è morto, tipo, invece ‘è stato’ sembra che non c’è più*. Da queste parole sembra che Umberto intraveda la differenza aspettuale tra Imperfetto e Passato Prossimo, ai quali affida il compito di segnalare la non conclusione o conclusione di un processo, in questo caso rappresentato dalla vita umana. E’ una risposta interessante, che ricorda l’analogo ragionamento di uno studente greco di italiano L2: descrivendo la sua famiglia d’origine lo studente, molto competente, aveva usato il Passato Prossimo dicendo: “I miei nonni sono stati greco-ortodossi”. Di fronte alla correzione con ‘erano’ obiettò “Ma i miei

nonni sono morti!”), mostrando in tal modo di credere, come Umberto, che la fine della vita umana comporti automaticamente, nella verbalizzazione dell’evento, l’uso di un tempo perfettivo ad esprimere la conclusione del processo⁹.

Da questi esiti dunque si evince che già in V primaria alcuni bambini cominciano ad avere delle intuizioni interessanti su un tema - quello dell’aspetto verbale - che però non viene quasi mai fatto oggetto di attenzione neppure nel ciclo superiore. Come dimostrano le risposte impacciate e generiche dei ragazzi di III media a questa stessa domanda, dove 7 ragazzi su 10 ammettono di preferire la versione all’Imperfetto, ma con motivazioni vaghe e approssimative quando non del tutto assurde. E dunque le uniche risposte appena più ‘sensate’ sono quelle di Paolo (13.3, Gambin) che dice di preferire la prima frase perché *intende tutto il tempo della giovinezza, mentre la seconda indica un tempo più corto, e dunque è meglio la a* [frase all’Imperfetto] *perché essere giovane è un tempo più lungo*; o di Filippo (13.5, Gambin) che dice di preferire *la prima perché continuava a essere giovane, non un momento sì e subito dopo no*. Martina (13.8, Gambin) invece argomenta: *secondo me sono giuste tutte e due ma è più corretta la b* [frase al Passato Prossimo] *perché il nonno adesso è vecchio ed è finito il tempo della giovinezza*. Se ci sforziamo, troviamo anche in queste risposte indizi di una competenza grammaticale già matura su questi temi, ma che fatica a diventare riflessione consapevole, mancando di categorie esplicite e di parole adeguate.

Si tratta dunque di intuizioni che varrebbe la pena di riprendere e rinforzare nell’insegnamento. Arriva a questa conclusione anche Zanardo (2012-2013), che ha condotto un’analisi mirata sulla comprensione dell’aspetto verbale da parte di ragazzi tra gli 11 ed i 16 anni, i quali hanno risposto alle sue sollecitazioni¹⁰ con una maturità e capacità di analisi crescente, in linea con l’innalzarsi dell’età. Coerentemente con i nostri dati, già in I media Zanardo registra alcune risposte interessanti, spia di una competenza grammaticale già ben strutturata anche su questi temi, che bastano poche domande ben poste a sollecitare e portare a livello di piena consapevolezza. Dalla sua indagine risulta ad esempio che concetti quali azione finita / azione non finita, azione simultanea / azione in successione, azione abituale / azione semelfattiva sono

⁹ Paola Benincà mi ha fatto notare che si potrebbe dire “I miei nonni sono stati greco-ortodossi per tutta la vita”. Certo, come si potrebbe dire anche “I miei nonni sono stati greco-ortodossi fino alla morte / per tutta la giovinezza” ecc. in cui viene in qualche modo visualizzato e verbalizzato il termine temporale dell’evento rappresentato. Tanto basta a dare dell’evento una lettura perfettiva, il che rende possibile l’uso del Passato Prossimo.

¹⁰ In questo caso i ragazzi rispondevano a coppie e per iscritto ad una serie di domande incentrate su frasi che esibivano un diverso assetto aspettuale.

sicuramente alla portata anche dei suoi soggetti più giovani (I media), il che le fa dire che è sicuramente già possibile ed anzi auspicabile che una riflessione mirata su questi temi si inizi a partire dalla scuola secondaria di I grado.

5. La competenza metalinguistica

Già questi dati ci dicono che la competenza metalinguistica - la capacità cioè di guardare in modo intenzionale alla lingua, di individuarne i meccanismi e descriverne il funzionamento - aumenta progressivamente con il progredire dell'età e con il conseguente innalzarsi del livello scolare. Si tratta di una evoluzione in parte stimolata dall'insegnamento esplicito, in parte da esso abbastanza indipendente, visto che le nostre domande pongono spesso ai soggetti intervistati quesiti relativamente 'nuovi', nel senso di poco frequentati nelle aule scolastiche. Questa affermazione è supportata da altri dati, che vogliamo qui brevemente commentare.

5.1. Usi del Presente

Per prima cosa va detto che è l'unica voce del paradigma verbale che viene riconosciuta da tutti gli intervistati, anche dai più piccoli, e correttamente denominata (ad eccezione, come si è già visto, di Michael). Questo non significa però che i diversi valori temporali di questo Tempo siano sempre facilmente e chiaramente identificati. In realtà i nostri soggetti più giovani tendono a interpretare il Presente in modo rigorosamente deittico, nel senso che l'evento al Presente viene solitamente descritto come qualcosa che si sta svolgendo sotto i nostri occhi: un Presente riportativo, dunque, o di attualità¹¹. Tutti le altre funzioni descritte dalla letteratura (ad es. da Bertinetto 1991, pp. 62-73), i diversi valori temporali e aspettuativi del Presente, i suoi usi deittici e non deittici, sono, almeno in prima battuta, del tutto ignorati.

Ne consegue che alcuni intervistati rifiutano, ad esempio, la versione al Presente della favola di 'Cappuccetto Rosso' ('Cappuccetto Rosso passeggia per il bosco cogliendo dei fiori per la nonna. A un certo punto arriva il lupo che le dice: - Ciao bella bambina, dove stai andando tutta sola per il bosco?-'...), preferendo senz'altro la versione al Passato perché *'passeggia' vuol dire adesso, non si può dire che Cappuccetto passeggia adesso [...] Cappuccetto passeggiava una volta, la storia va al*

¹¹ In una ricerca per molti versi simile a questa un bambino di V primaria, commentando la frase "Luigi adesso mangia la minestra", definisce questo tipo di Presente "presente puro", mentre una ragazza di II media parla di "il re dei presenti" (Giscl Veneto 1995, p. 165).

passato (Giada 11, Vargiu). Questa analisi è condivisa dalla grande maggioranza degli intervistati (24 su 30), che preferiscono la versione al passato della favola perché gli eventi che hanno avuto luogo nel passato - e per molti dei nostri intervistati non c'è dubbio che sia questo il caso anche per la favola di 'Cappuccetto Rosso' - vanno raccontati con i tempi del passato. Ma non mancano, già tra i bambini di V elementare, motivazioni più evolute, che si rifanno alle convenzioni del narrare. Ad esempio Marta (10.8, Vargiu) rifiuta la versione al Presente: *no, non andrebbe bene [...] perché infatti nelle storie dicono 'c'era una volta', poi dicono ad esempio 'era', 'disse', non usano quasi mai il presente. Lo stesso sostiene Mattia (10.5, Vargiu): la versione al Presente non ha tanto senso per me, tutte le storie iniziano con 'c'era una volta', invece al presente non è che ce ne sono tante, per me va meglio la seconda [versione al Passato]. Qualcuno però non disdegna la versione al Presente, come Giovanni (10.6, Vargiu) che dice: una storia al presente è come se sei là che la vedi. Alice (13.7, Gambin), di due anni più grande, non ha preferenze ed accetta entrambe le versioni: però la favola al Presente dà l'idea di qualcuno che sta raccontando mentre l'azione si sta svolgendo [...] ti sta raccontando di una cosa e magari mentre la racconta se la immagina. Dunque qualcuno dei ragazzi più grandi riesce a intravedere la funzione del presente narrativo, una sorta, per dirla con le parole di Bertinetto, di “metafora temporale” che trasporta, ma fittiziamente, gli eventi al Presente “per l'esigenza di conferire maggior immediatezza alla descrizione. In pratica, è come se il locutore volesse trasporre l'evento (o la serie di eventi) ormai trascorso, sul piano dell'attualità, per darne un resoconto più vivo; analogo a quello che ne potrebbe dare un testimone oculare” (Bertinetto 1986, p. 334)¹².*

Una interessante evoluzione metalinguistica si legge anche nell'analisi di due frasi, 'Luca gioca a calcio'/'Luca sta giocando a calcio', di cui la gran parte dei bambini delle elementari dice che vogliono dire la stessa cosa, dando ad entrambe le frasi una interpretazione progressiva. Se qualcuno tenta una differenziazione, lo fa puntando sul piano temporale: come Andrea (8.2, Vargiu) secondo cui 'sta', *sta giocando adesso, 'gioca', gioca un po' più tardi*; o Giada (11, Vargiu) secondo cui 'Luca gioca a calcio' *comincia adesso, 'Luca sta giocando a calcio' sta già giocando*; o Marta (10.8,

¹² Un'ipotesi originale è quella di Umberto (10.11, Vargiu), che sostiene che si può raccontare una storia *se te la sei appena inventata, voglio dire che uno prima la vede, e poi la racconta*, e dunque nel caso di 'Cappuccetto Rosso' *sarebbe meglio passeggiava*. In queste parole traspare la figura del 'narratore', nel cui lavoro viene prefigurato un prima, che potremmo definire il 'momento dell'ideazione', e un poi, il 'momento della narrazione', che giustificherebbe la scelta dei Tempi del passato. Ma se 'momento dell'ideazione' e 'momento della narrazione' coincidono, allora l'uso del Presente è legittimo.

Vargiu), per la quale ‘sta giocando a calcio’ vuol dire che *adesso sta giocando, però ha iniziato prima, invece ‘Luca gioca a calcio’ ha appena iniziato*. Dunque, come già per i diversi tempi del passato, anche per spiegare la presenza di più forme di Presente alcuni bambini puntano sulla distanza dell’evento rispetto al ME: è la maggiore o minore distanza a condizionare la scelta della forma verbale. Quello che colpisce in questi dati è che nessuno dei più piccoli intraveda la possibile interpretazione abituale di ‘Luca gioca a calcio’. Interpretazione che invece diventa maggioritaria in III media, quando 8 ragazzi su 10 non esitano a farla propria argomentando con sicurezza: come Eugenia (13.3, Gambin) che delle due versioni dice: *è sempre presente, però nella prima si intende un’azione generica, cioè di solito gioca a calcio, mentre nella seconda il momento è preciso, si intende adesso*; o Giorgia (13.7, Gambin) che dice: *di solito la seconda la uso per dire che Luca sta giocando adesso, invece ‘Luca gioca a calcio’ si intende che fa parte di una squadra*. Non sappiamo se dietro queste risposte vi sia una riflessione esplicita già condotta in classe su questi temi, che tenderei però ad escludere. Il dato certo è che a questo livello scolare i ragazzi si rivelano in grado di accedere ad una visione più articolata dei valori temporali espressi dai Tempi verbali, di cui riescono a ragionare prescindendo dall’*hic et nunc* del ME.

Il Presente che ha creato maggiori difficoltà ai bambini più piccoli è stato il presente pro-futuro, proposto nella prima della seguente coppia di frasi: ‘oggi pomeriggio vado dalla nonna’/‘oggi pomeriggio andrò dalla nonna’. Dopo aver risposto che le due frasi vogliono dire la stessa cosa, molti bambini delle elementari rimangono interdetti di fronte alla diversa morfologia dei Tempi verbali. Senza apprezzabili differenze tra la III e la V primaria, la scoperta che non c’è corrispondenza tra Tempi verbali e significato genera sconcerto, confusione, silenzio imbarazzato. Nelle risposte alcuni privilegiano il senso: chiamano sia ‘vado’ che ‘andrò’ Futuro, e non riescono a scindere la forma dal significato. Ma già in V elementare Sofia (11, Vargiu) prima sostiene che sia ‘vado’ sia ‘andrò’ sono coniugati al Futuro Semplice, poi però chiarisce: *è sempre un modo diverso per indicare l’azione che io starò per compiere [...] è solo la parola che cambia, ma è comunque sempre quello il senso*. Nè manca chi, come Giada (11, Vargiu) vede una differenza tra i due usi, e interpreta il Presente come futuro imminenziale: *‘vado’ adesso, invece ‘andrò’ tra parecchi minuti*. E anche Umberto (10.11, Vargiu) è dello stesso parere: *‘vado’ è un presente, quindi vado adesso, e invece ‘andrò’ è futuro, quindi andrò più tardi*. Costretto però dall’intervistatrice a non dimenticare che la cornice temporale è la stessa nelle due frasi

(‘oggi pomeriggio’) chiarisce: *Sì, ma cambia tra primo pomeriggio e poi verso sera [...] ‘vado’ è un po’ prima, ‘andrò’ è un po’ dopo.* E anche tra i più piccoli Filippo (8.7, Vargiu) condivide questa analisi: *praticamente ‘oggi pomeriggio vado dalla nonna’ vuol dire che manca poco al pomeriggio, invece ‘oggi pomeriggio andrò dalla nonna’... diciamo che mi sono appena svegliato.* Così facendo, questi bambini mostrano di cogliere una caratteristica descritta per le varietà colloquiali dell’italiano, in cui “il futuro immediato è più spesso reso con il presente”, mentre “l’esistenza di un’ampia distanza temporale è uno dei parametri che più favoriscono il ricorso al futuro” (De Roberto 2010, p. 542).

Altri bambini invece hanno dei dubbi sulla grammaticalità della frase al Presente, giudicandola *sbagliata* (Anita, 8.3) o *non tanto corretta* (Thomas, 10.4). Molto convinto di questa posizione è Giovanni (10.6, Vargiu), di cui riportiamo l’intera sequenza:

- *La seconda indica un futuro e la prima indica un presente, però secondo me non è corretta perché ‘oggi pomeriggio’ sembra più una cosa che deve accadere, ma se usi il presente vuol dire che sta già accadendo.*
- *Quindi tu non diresti ‘oggi pomeriggio vado dalla nonna’?*
- *(ci pensa un po’) Delle volte, ma è sbagliato.*
- *E’ sbagliato secondo te? Perché?*
- *Sì, non sarebbe corretto, perché devi usare il futuro.*
- *Allora tutti sbagliano quando parlano? Perché io sento sempre dire ‘dopo vado’ o cose del genere.*
- *(ci pensa bene) Il presente correttamente io lo userei per qualcosa che sta accadendo, e per il resto che deve ancora accadere uso il futuro.*

E’, questo, uno dei molti casi in cui le regole della grammatica esplicita confliggono con la naturale competenza linguistica dei bambini e gli usi assodati. Come Giovanni, molti intervistati ammettono con ritrosia che forse userebbero la forma incriminata, ma le loro preferenze dichiarate vanno senz’altro alla frase al Futuro. Anche tra i più grandi (III media) molti ragazzi parlano di minore correttezza della frase al Presente: ma fanno anche capolino spiegazioni più evolute, come quella di Elena (13.7, Gambin), che tranquillamente dice: *[le frasi] sono diverse perché in una si usa il presente e nell’altra il futuro...però comunque indicano il futuro.* E aggiunge ‘vado’ lo

uso più nella lingua parlata. O Paolo (13.3, Gambin), che dice di trovare più corretta *la seconda [frase] perché il tempo del verbo spiega il tempo dell'azione.* E alla domanda dell'intervistatrice: 'E perché secondo te si usa il presente?', risponde sicuro *perché è più veloce e ci devi pensare di meno:* così dicendo, mostra di capire che gli usi più informali della lingua normalmente si accompagnano ad una minore elaborazione cognitiva, e dunque possono essere più velocemente accessibili. E' interessante, anche se discutibile, la risposta di Edoardo (13.2, Gambin), che vede nelle due frasi due diverse valenze modali: *la prima [frase] significa che devo andare mentre la seconda che ho voglia di andare.* E', la sua, un'ipotesi sbagliata, ma fa riflettere il fatto che sia stato in grado di formularla.

5.2. Usi del Futuro

Abbiamo già visto (nel Par. 3.) che anche i più giovani dei nostri soggetti hanno ben chiaro in testa il concetto di futuro, e sanno produrre esempi pertinenti. Si tratta sempre di frasi al Futuro Semplice, usato nel suo valore deittico di Tempo futuro rispetto al ME. C'era però nel questionario anche una domanda che voleva sondare la capacità di capire il Futuro usato con valore modale, il cosiddetto futuro epistemico:

Se una persona chiede ad un'altra: "*Chi ha suonato alla porta?*" e l'altra risponde: "*A quest'ora sarà il postino*", perché la prima persona usa un tempo passato e la seconda un tempo futuro?

In III elementare 4 dei nostri soggetti rimangono interdetti e non sanno dare spiegazioni. Altri spiegano molto bene e senza tentennamenti il senso passato di 'ha suonato', ma non riescono a giustificare il futuro di 'sarà' se non attribuendo alla frase un senso futurale: come Nicola (8.7, Vargiu), che alla domanda "Se dici 'è il postino' cosa vuol dire?" risponde *che è stato il postino a suonare.* "E 'sarà il postino'?" *Che dopo sarà il postino.* Qualcuno, nel corso del colloquio, ci ripensa: come Anita (8.3, Vargiu), che parte da una interpretazione temporale ma, incalzata, e forse aiutata, dalle domande dell'intervistatrice, approda ad una interpretazione modale:

- E perché usiamo un futuro?
- *Perché aveva suonato alla porta, ma non c'era, allora ha detto che verrà un po' più tardi.*

- E' questo il motivo? Perché non dico "è il postino"? Cosa cambia tra "a quest'ora è il postino" e "a quest'ora sarà il postino"?
- "È" è presente, e "sarà" è futuro.
- Giusto, ma il significato cambia? Se dico "sarà il postino" tu cosa capisci?
- Che può essere il postino.
- Quindi non sei sicura. E invece se ti dico "è il postino"?
- Che lo sai già.
- Quindi che sei sicura?
- Sì.

Nel gruppo dei più piccoli ci sono però due bambini che arrivano senza tentennamenti alla risposta corretta: Filippo (8.7, Vargiu: *si usa 'sarà' per dire 'potrebbe essere'*) e Andrea (8.2, Vargiu: *perché non sono sicuri che è il postino [...] se sanno che è il postino si può usare il presente*). Nel gruppo di V primaria le percentuali si rovesciano: 8 soggetti riconoscono il valore epistemico del Futuro 'sarà', anche se qualcuno dopo avere riflettuto a lungo. Come Valentina (10.3, Vargiu), che prima attribuisce a 'sarà' un senso futurale (*Perché indica un'azione che viene nel futuro*), poi però, messa di fronte all'alternativa 'sarà il postino'/'è il postino' approda alla risposta attesa: *'Sarà' magari è un tuo dubbio, dici 'magari sarà', invece 'è' è una cosa che sei sicura*. In III media tutti i ragazzi interpretano correttamente la frase, senza tentennamenti o ripensamenti: come Alice (13.7, Gambin) che dice: *[ha suonato] è passato perché ha già fatto l'azione di suonare e io ho sentito; 'sarà il postino' è futuro perché non sono sicura, sono più propensa a pensare che sia il postino, ma potrebbe essere anche un'altra persona*.

L'esito del questionario in questo caso registra un andamento molto chiaro. La tendenza più diffusa tra i più piccoli è quella di attribuire ai Tempi verbali un valore temporale, mentre i valori modali vengono riconosciuti con più difficoltà dai più piccoli, sempre più facilmente via via che aumenta l'età dei soggetti. Questo è un caso interessante di naturale maturazione linguistica e metalinguistica, dal momento che presumibilmente questi ragazzi non sono mai stati indotti dalla scuola ad una riflessione esplicita su questi temi.

Portano nella stessa direzione le riflessioni scaturite dall'analisi delle risposte alla seguente coppia di frasi (proposta a studenti di V elementare e di III media): 'Alle quattro, Luca era già andato a trovare la nonna' / 'Alle quattro, Luca sarà già andato a

trovare la nonna’. Quasi tutti (tranne uno tra i più piccoli), capiscono l’anteriorità relativa della prima frase, ma per lo più sbagliano clamorosamente la designazione del Tempo. La seconda frase è molto più problematica: quello che i ragazzi capiscono è che nella prima frase l’evento è certo, essendo già avvenuto; nella seconda frase l’evento è incerto. Come dice Matteo (10.10, Paccione) *è come se fosse che a te ti danno di andare dalla nonna alle quattro però qua (indica la prima frase) ti dice un’affermazione di ‘era’ e invece qua (indica la seconda frase) non è proprio un’affermazione [...] forse sarà già andato o forse no*. O, come dice Samuel (9.10, Paccione), *‘sarà’ è forse, ‘era’ di sicuro*. A molti degli intervistati la frase al futuro appare una sorta di *domanda*, di *supposizione* (sono le loro parole), e in questo mi pare che venga colta la natura stessa di un evento al futuro, di cui nessuno può dire, nel momento in cui ne parla, se effettivamente si realizzerà, con una qualche accentuazione della sfumatura epistemica che pure il Futuro Anteriore può avere. Quello che non è chiaro ai più piccoli (o almeno ne hanno una percezione troppo vaga per essere in qualche modo verbalizzata) è che il MR (‘alle quattro’) è in questo caso futuro rispetto al ME: bisogna arrivare in III media per trovare analisi chiare, anche se qualcuno rivela un certo impaccio linguistico, peraltro più che comprensibile data la complessità dei concetti coinvolti. Chi non si lascia intimidire è Matilde (13.3, Paccione), di cui riporto l’intero colloquio:

- Queste due frasi ti sembrano corrette? Tu le useresti?
- *La prima sì, la seconda dipende da che ore sono adesso*
- Se guardi la prima frase, alle quattro Luca è andato a trovare la nonna oppure no?
- *Sì*
- Ma alle quattro o prima?
- *Alle quattro è già andato*
- Ti ricordi che tempo è ‘era andato’?
- *Imperfetto*
- E nella seconda, alle quattro è andato oppure no?
- *Dipende, perché se per esempio io parlo adesso siccome non sono ancora le quattro tu devi dire che alle quattro Luca sarà già andato a trovare la nonna*
- Rispetto alle quattro è andato o non ancora?
- *È andato*
- Che tempo è ‘sarà andato’?

- *Futuro*

Come si vede, Matilde non ricorda le etichette tradizionali, ma ragiona molto bene di grammatica.

6. Conoscenze scolastiche ed ‘errori’

Abbiamo visto (in 5.1.) come alcuni soggetti abbiano difficoltà ad accettare una frase come ‘oggi pomeriggio vado dalla nonna’, e Giovanni (10.6., Vargiu) sembra molto combattuto tra la sua naturale competenza linguistica e le regole apprese in ambito scolastico. Prenderemo questo bambino come esempio interessante di questo conflitto fastidioso, che abbiamo già avuto modo di documentare in una ricerca sul Congiuntivo (Lo Duca 2012a).

Giovanni sembra un bambino riflessivo, scolasticamente molto bravo a giudicare dalle sue conoscenze grammaticali che sono pronte, puntuali. Si veda ad esempio questo frammento.

- *‘Mangiavo’ è imperfetto, ‘ho mangiato’ passato prossimo, ‘mangiai’ passato remoto, e ‘avevo mangiato’ trapassato prossimo.*

- Secondo te il passato prossimo quand’è che si usa?

- (ci pensa un po’) *Quando una cosa è accaduta da poco.*

- Ma posso usarlo anche per dire ad esempio ‘cinquant’anni fa i miei nonni si sono sposati’?

- *No.*

- Cosa dovrei dire?

- *Si furono sposati¹³.*

- Quindi dovrei usare un trapassato remoto?

- *Sì, perché è accaduto tanto tempo fa.*

- Da quando è che diventa tanto tempo fa? Dieci anni fa è tanto tempo fa?

- *Abbastanza.*

- Ma io direi ‘dieci anni fa ho iniziato le scuole superiori’. E’ sbagliato?

- *Sarebbe meglio ‘avevo iniziato’.*

- Ho capito. Allora il passato prossimo si usa per un passato quanto vicino?

¹³ Si noti bene che nelle loro produzioni spontanee i bambini usano molto di rado il Trapassato Remoto, come documenta Ujcich (2010, 135) che, nell’analizzare i tempi verbali presenti in un campione di 20 testi narrativi prodotti da bambini di V elementare, conteggia un solo caso di Trapassato Remoto.

- *Più di un giorno.*
- Non posso dire 'domenica sono andata al cinema'? Io lo direi.
- *Anche io!*
- E 'l'estate scorsa sono andata al mare'? Va bene questa frase anche se è passato più di un giorno?
- *Sì, però anche il trapassato prossimo si potrebbe usare, 'l'estate scorsa ero andato al mare'.*

Similmente, posto di fronte a 'Vai dalla nonna quando hai finito i compiti' reagisce così alle sollecitazioni del colloquio:

- Ci sono due verbi in questa frase. Quali sono?
- *'Vai' che è presente, e 'hai finito' che è passato prossimo.*
- Questa frase indica un presente, un passato o un futuro?
- *Un futuro.*
- E perché allora ci sono un presente e un passato?
- ...
- E' corretta questa frase?
- *No, si potrebbe mettere 'andrà dalla nonna quando hai finito i compiti'.*
- E perché lasceresti comunque un passato? I compiti li hai già finiti?
- *Allora futuro e futuro anteriore, 'andrà dalla nonna quando avrai finito i compiti'.*
- Così va meglio?
- *Sì.*
- Quella di prima non va tanto bene?
- *Perché usa il presente per cose non ancora accadute.*

Non è il solo. Come lui Sofia (11, Vargiu) sostiene *non è che si capisce proprio tanto tanto come 'andrà dalla nonna quando avrai finito i compiti'*. Insomma è un altro caso in cui i bambini arrivano a sconfessare la loro naturale competenza della lingua, e chiamano 'errore' anche ciò che risulta familiare ma, a quanto hanno capito, non del tutto giustificato e ammesso dalla grammatica.

Un altro caso che genera sospetti è l'Imperfetto in funzione prospettiva, la possibilità cioè dell'Imperfetto di esprimere il futuro nel passato, coprendo gli stessi usi

del Condizionale Composto. La domanda, rivolta questa volta a studenti di V primaria e III media, presentava le seguenti due frasi:

a. Maria andò di corsa alla stazione perché la sua amica sarebbe arrivata subito dopo

b. Maria andò di corsa alla stazione perché la sua amica arrivava subito dopo.

Tra i più piccoli, qualcuno etichetta senz'altro questo Imperfetto come *futuro* (mentre il Condizionale Composto, di cui in V elementare si ignora tutto, viene etichettato in vario modo dai più grandi). Generalmente le due frasi sono considerate entrambe giuste, ma qualcuno preferisce la prima frase perché *mi suona meglio* (Renato, 10.7, Paccione). Tra i più grandi fa riflettere il fatto che tre ragazzi su dieci considerano scorretta la frase all'Imperfetto perché (sono le parole di Margherita 13.1, Paccione) *non si può usare un tempo del passato se la sua amica non è ancora arrivata e lei la sta aspettando*. E Valentina (13.1, Paccione) argomenta similmente il suo rifiuto: *c'è un verbo al passato per un'azione futura*, e questo la grammatica non lo consente. Ma quando l'intervistatrice chiede: "Quindi tu la frase b. non la useresti mai nemmeno parlando con i tuoi amici?" le due ragazze rispondono rispettivamente: *con i miei amici forse sì ma è più giusta la a* (Margherita) e *io le userei tutte e due [le frasi] però la seconda la direi ma non la scriverei* (Valentina). Anche in altre risposte si nota questa difficoltà ad accettare come corretta la frase all'Imperfetto per la contraddizione evidente - un tempo del passato che veicola il futuro - che tuttavia contrasta con l'uso e la naturale competenza della lingua. Diversa invece l'analisi di altri ragazzi, che vedono possibili e corrette entrambe le frasi, ma con una importante differenza: come dice Federica (13.7, Paccione) *nella prima è un'ipotesi invece nella seconda è una cosa che è stata stabilita*, o Margot (12.9, Paccione), che dopo aver puntato sull'Imperfetto verbo del Passato, e dopo aver ragionato a lungo su questa strana frase, finalmente arriva ad una soluzione che la convince: *allora nella seconda lei sa che arrivava subito dopo quindi è come dire si sa che la sua amica arriverà subito dopo e invece nella prima magari sarebbe arrivata subito dopo e quindi non si sa, è meno certo. Così forse sono sicura!* A monte di questi ragionamenti c'è una convinzione diffusa tra i ragazzi, che il Condizionale (come peraltro il Congiuntivo, su cui v. Lo Duca 2012a) sia un modo che veicola l'incerto, a fronte dell'Indicativo, che è il modo della certezza. Dunque l'evento all'Imperfetto è più sicuro dell'evento al Condizionale.

Una conoscenza scolastica fraintesa che affiora spesso nei colloqui è quella documentata da Alessia (13.5, Paccione) che, richiesta di analizzare 'Quando Giulia

ritornò a casa, Matteo aveva telefonato alla mamma’, sostiene che la frase è errata perché ci sono *due tempi diversi*. In questo modo Alessia, pur capendo molto bene l’ordine in cui avvengono le azioni (*quando Giulia arriva Matteo ha già telefonato alla mamma*) ripescava e applica una regola che crede di aver capito sull’uso dei Tempi verbali. Dunque, nonostante l’iniziale rifiuto, dimostra di essere in grado di ragionare sui dati proposti e ‘dimentica’ la supposta regola sottesa. Come ho già avuto modo di dire in altra occasione (Lo Duca 2012a) e come è confermato da altre ricerche (Ujcich 2011, pp. 34-35; Zanardo 2012-2013), la regola per cui due frasi vicine debbano avere lo stesso Tempo verbale è talmente consolidata nel bagaglio grammaticale degli studenti da influenzare spesso i loro giudizi di grammaticalità. Sulla base di questa regola che non esiste in italiano, gli studenti arrivano a forzare la loro competenza linguistica: frasi ben formate vengono considerate errate (ne abbiamo appena visto un esempio), mentre frasi scorrette vengono considerate ben formate solo perché viene rispettata non la concordanza dei tempi, ma la loro perfetta corrispondenza. Sicché accade che posti di fronte a tre diverse frasi quali ‘il sarto cuciva l’abito velocemente ma non riuscì a finire in tempo’/‘il sarto stava cucendo l’abito velocemente ma non riuscì a finire in tempo’/‘il sarto cucì l’abito velocemente ma non riuscì a finire in tempo’, “per moltissimi alunni l’unica frase corretta è l’ultima, mentre le altre due sono sbagliate perché *prima della virgola il verbo è diverso da quello dopo la virgola* (Laura e Giorgio, I media, Zanardo pp. 66-67).

7. Conclusioni

Una premessa è d’obbligo. I dati su cui abbiamo riferito in queste note sono pochi, le inchieste hanno riguardato piccoli frammenti di popolazione scolastica che non prefigurano in nessun senso un campione: si tratta di bambini che frequentano classi scelte a caso, selezionati con un metodo grossolano che farebbe inorridire gli statistici. Ma a noi bastano, credo, per individuare delle tendenze, delle preferenze individuali o dei percorsi condivisi, e permetterci delle riflessioni non solo sulle modalità di ragionamento e analisi dei nostri giovani intervistati, ma anche sulla didattica della grammatica.

Una prima considerazione che ci sentiamo di trarre dai nostri dati è che, quanto più sono giovani, i soggetti intervistati mostrano di avere delle aspettative sul funzionamento del sistema verbale dell’italiano che non sempre corrispondono alla realtà della lingua. Abbiamo visto in 5.1 le resistenze di alcuni bambini all’uso del

Presente per indicare un evento futuro. E abbiamo visto in 4.1. come emerga da molte risposte l'idea che i tempi verbali del passato codifichino in modo preciso la distanza temporale dell'evento rispetto al ME: bastano poche ore, una mezza giornata e il Passato Prossimo o l'Imperfetto non si possono più usare. Dunque il 'modello' che i più giovani hanno in testa e che applicano al modo Indicativo del paradigma verbale è tale per cui a) tutto il sistema ruota intorno al ME b) ad ogni forma verbale corrisponde un significato temporale preciso, chiaramente e univocamente determinato dalla distanza rispetto al ME e codificato dalla grammatica.

Ma, purtroppo, le cose non stanno così, e ce lo ricorda Bertinetto (1986) che ha magistralmente descritto la "sostanziale ambiguità del Tempi verbali", il fatto cioè per cui "nella quasi totalità dei casi [...] il riferimento temporale da essi implicato risulta tutt'altro che univoco" e meglio sarebbe, per ciascuno di essi, parlare piuttosto di una "funzione di base" cui si accompagnano sempre altre possibilità. Per cui "un Tempo normalmente usato per esprimere eventi passati può essere impiegato per esprimere eventi futuri (si pensi a certi usi del Perfetto Composto). Il Presente stesso è passibile di dislocarsi sia in avanti che indietro lungo l'asse temporale" (ivi, 27-28). A questo, al fatto cioè che i Tempi verbali non esprimono un preciso e univoco riferimento temporale, si aggiunge un'altra complicazione: oltre che di valori temporali essi si caricano di valori aspettuali e modali. Questa flessibilità e accumulo di funzioni diverse risultano particolarmente ostiche da capire da parte dei nostri soggetti più giovani, i quali tendono ad attribuire ai Tempi verbali una ed una sola funzione, secondo un rapporto di perfetta corrispondenza tra una forma (poniamo il Tempo Presente) ed una funzione (riferimento temporale deittico ad un evento contemporaneo al ME). In questo caso credo che la naturale modalità di processazione dei dati linguistici, attestata da tutte le ricerche acquisizionali, unita alla semplificazione che l'insegnamento scolastico opera su questi temi, concorrano a produrre un esito che, se non opportunamente messo a fuoco, guidato e, quando necessario, corretto nell'istruzione formale, crea negli studenti una serie di fraintendimenti che si riverberano su tutto l'iter scolastico e che, una volta attecchiti, risultano poi difficilissimi da correggere o estirpare.

Questo esito perverso trova una conferma nei nostri dati, che attestano due processi diversi e in parte tra loro conflittuali. La competenza linguistica e metalinguistica aumenta progressivamente con il progredire dell'età e con il conseguente innalzarsi del livello scolare: abbiamo visto che anche di fronte a quesiti che sicuramente non sono fatti oggetto di insegnamento e di riflessione esplicita, nel

passaggio dalla III alla V primaria e poi in III media le risposte degli intervistati si fanno via via più pertinenti e sicure, e aumenta con l'età dei soggetti la capacità di 'vedere' i fatti grammaticali, di parlarne, di descriverli, di confrontarli, di riconoscerne gli ambiti d'uso. Ad esempio, argomenti quasi sicuramente ignorati nell'istruzione formale - quali il Presente abituale di 'Luca gioca a calcio', o il Presente narrativo della favola di 'Cappuccetto Rosso' (in 5.1.), o il Futuro epistemico di 'A quest'ora sarà il postino' (in 5.2.), o i diversi valori aspettuativi (e non temporali) di 'Alessandro giocava con gli amici' e 'Alessandro ha giocato con gli amici' (in 4.1.) - vengono 'notati' e interpretati dai nostri soggetti con sempre maggiore acume e sicurezza via via che si innalzano età e livello scolare. Di fronte alla coppia di frasi 'oggi pomeriggio vado dalla nonna'/'oggi pomeriggio andrò dalla nonna' (in 5.1.) si passa da una lettura tutta semantica, che definisce Futuro entrambi i Tempi verbali utilizzati e non sa scindere la forma dal significato; ai primi tentativi di spiegazione sulla base della supposta distanza temporale rispetto al ME, per cui il Presente indica un futuro imminente, il Futuro Semplice un futuro più lontano; alle riflessioni di alcuni tra i più grandi, che riconoscono le possibilità di scelta del parlante a seconda del registro. La progressione è evidente, le capacità metalinguistiche evolvono nel tempo, e trattandosi di argomenti poco praticati a scuola, dobbiamo supporre che l'evoluzione è abbastanza indipendente da esplicite sollecitazioni scolastiche in merito. Ma attenzione: la forma al Futuro di 'oggi pomeriggio andrò dalla nonna' rimane comunque per tutti la più 'giusta', la più 'corretta'.

Basta questo dato a ricordarci che, contemporaneamente allo sviluppo della capacità di ragionare in modo maturo sui dati linguistici, affiora e diventa sempre più invadente e, a volte, fuorviante, il peso dell'insegnamento grammaticale esplicito, che interferisce con la naturale capacità di processare i dati linguistici fino al punto da metterla in crisi e piegarla, in caso di conflitto, alle regole apprese. Sono davvero molti i casi in cui i ragazzi arrivano a rifiutare e bollare come scorrette forme del tutto accettabili, largamente in uso e ammesse dalla norma, ma che confliggono con una sistemazione grammaticale spesso fraintesa eppure ritenuta perentoria, definitiva: come, ad esempio, il rifiuto del Presente pro-futuro (in 5.1.); il rifiuto dell'Imperfetto per esprimere il futuro nel passato (in 6.); il rifiuto dell'alternanza di Tempi diversi nella stessa frase (in 6.); il rifiuto del Passato Prossimo per eventi futuri o passati ma ritenuti troppo lontani rispetto al ME: per cui una frase come 'cinquant'anni fa i miei nonni si sono sposati' viene rifiutata e sostituita dall'improbabile 'cinquant'anni fa i miei nonni

si furono sposati' (in 6.), in cui si seleziona un Tempo ritenuto in grado di rappresentare un passato sufficientemente lontano dal ME.

Tra i più grandi l'interferenza delle sistemazioni grammaticali scolastiche diventa sempre più frequente, ma, come abbiamo visto, non sempre si rivela essere un vantaggio. Lo dimostra anche la ricerca di Zanardo (2012-2013), che attesta in più occasioni, soprattutto da parte dei ragazzi più grandi, una sorta di messa in mora della propria competenza, che viene ignorata se entra in conflitto con una regola appresa e, come abbiamo visto, spesso fraintesa: ad esempio 2 ragazzi di II liceo giudicano agrammaticale una frase come 'Angela lavò i piatti dalle 2 alle 3 del pomeriggio' perché *non si può usare il passato remoto per indicare il valore durativo di un'azione* (ivi, 61). Per non parlare di un altro pericolo in agguato, anche questo evidente proprio tra i più grandi: il ricorso ad una terminologia apparentemente evoluta ma di fatto approssimativa e imprecisa. Come quando, richiesti se ci fosse una qualche differenza tra 'Tommaso faceva i compiti e guardava la televisione' e 'Tommaso fece i compiti e guardò la televisione' due ragazzi di II liceo rispondono che *non c'è differenza perché entrambe hanno un rapporto di posteriorità*, mentre altri due rispondono che *le due frasi vogliono dire la stessa cosa perché il concetto è lo stesso ma cambia la consecutio temporum* (ivi). Come si vede, alcune parole tecniche della grammatica sono usate a sproposito, senza che sia ravvisabile una chiara comprensione dei concetti cui questi termini fanno riferimento. Quella della *consecutio temporum*, poi, è un *leitmotiv* nelle risposte degli studenti liceali che, almeno nelle indagini a mia disposizione, vi ricorrono spesso, ma il più delle volte a sproposito, tutte le volte che si trovano davanti a quesiti riguardanti il sistema verbale dell'italiano (ivi, p. 68).

Del resto, la cultura grammaticale scolastica in fatto di verbi è fatta fondamentalmente di elenchi di forme da mandare a memoria, raggruppate in sottoinsiemi (i Modi), e sotto-sottoinsiemi (i Tempi verbali), ciascuno con la sua etichetta, del quale ci si limita in genere a chiedere il riconoscimento o la litania delle sei voci canoniche. Questi sono gli esercizi cui i nostri studenti sono da sempre abituati, e su cui peraltro si registra un graduale miglioramento via via che si innalza il livello scolare. Le riflessioni, ben più interessanti, sulle funzioni che tali forme assolvono nei testi, sulle opzioni possibili e a disposizione del parlante - per rappresentare un certo quadro temporale, o le caratteristiche aspettuali e modali di un evento - sono generalmente assenti, o troppo esili (e dunque spesso fraintese) per incidere davvero sulla cultura grammaticale dei giovani. Non so quanto si insista da parte dei docenti su

questo delicato capitolo della grammatica del verbo, ma a giudicare dalle risposte degli studenti verrebbe fatto di pensare che ad una prima presentazione della funzione di base - di un Tempo o di un Modo - non segua niente altro, nessuna ripresa, nessun approfondimento ulteriore. Sicché i ragazzi rimangono ancorati a quella prima presentazione elementare, e a quella si aggrappano e ricorrono se indotti a ‘fare grammatica’.

Non sempre, però. Se condotto in modo intelligente, non c’è dubbio che il colloquio riesca spesso a ‘stanare’ i ragazzi dalle loro nicchie prefabbricate, inducendoli a riflettere in modo autonomo su uno strumento - la loro lingua materna - che conoscono bene ma che non sono abituati ad osservare e analizzare con la dovuta attenzione. Alle stesse conclusioni arriva una ricerca condotta qualche anno fa dal Gisel Veneto (1995) sull’uso e sull’analisi delle voci verbali inserite in brevi testi o frasi. Anche in quel caso i ricercatori notavano la capacità degli studenti, se opportunamente stimolati, di “superare atteggiamenti di rigidità dinanzi alle forme e di cogliere i valori plurimi e diversi delle stesse” (ivi, p. 165), e registravano l’ottima disposizione dei ragazzi a ragionare di grammatica. Lo stesso documenta Uicich (2011) che, lavorando con le sue classi (elementari) proprio sui verbi e sui tempi verbali, sollecita su questi riflessioni e discussioni che portano a molte interessanti scoperte e primi tentativi di sistematizzazioni. Anche nel corso del nostro lavoro sono stati davvero tanti i casi in cui, pressati dalle domande, i ragazzi sono riusciti a liberarsi dalle pastoie preconfezionate, rivelandosi in grado di ‘vedere’ e descrivere - spesso con termini generici, o facendo ricorso a sequenze esemplificative o a tortuosi giri di parole - i fatti grammaticali anche complessi su cui volevamo indurli a riflettere. Siamo rimasti spesso colpiti dalla loro sensibilità grammaticale, dalla serietà della loro ricerca e dall’acutezza di certi ragionamenti. Perché la modalità del ricercatore non potrebbe essere adottata anche dal docente (ho cercato di perorare questa causa in Lo Duca 2004)?

Bibliografia

- Banfi, Emanuele & Bernini, Giuliano (2003). ‘Il verbo’ in: A. Giacalone Ramat, *Verso l’italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 70-115.
- Bernini, Giuliano & Giacalone Ramat, Anna (1990). *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.

- Berretta, Monica (1992). 'Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo', in B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi. *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, Roma: Bulzoni, pp. 135-153.
- Bertinetto, Pier Marco (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, Pier Marco (1991). 'Il verbo': in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, Bologna: il Mulino, pp. 13-161.
- Bertinetto, Pier Marco (1997). *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bertinetto, Pier Marco (2003). *Tempi verbali e narrativa italiana dell'Otto/Novecento*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Bracchi, Remo, Michele Prandi & Schena, Leo (2012). *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Studi in onore di Livio Dei Cas*. Bormio: SO.LA.RE.S.
- Calvani, Antonio (1998). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo, Adriano (2008). 'Lavorare con queste Indicazioni': in A. Colombo, *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*. Milano: Franco Angeli, pp. 9-21.
- De Roberto, Elisa (2010). 'Futuro' in: *Enciclopedia dell'italiano (EncIt)*, vol. I, pp. 540-543.
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein & Noyau, Colette (a cura di) (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: Benjamins.
- Enciclopedia dell'Italiano (EncIt)* (2010-2011), a cura di R. Simone (direttore), G. Berruto e P. D'Achille (comitato scientifico). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana,.
- Fiora, Laura (2009-2010). *La grammatica nei programmi scolastici e nell'insegnamento: tra dibattito dei dotti e quaderni dei bambini*. Tesi di laurea, Università di Padova.
- Friedman, William J. (2000). 'The Development of Children's Knowledge of the Times of Future Events', *Child Development*, 1 (4): 913-932.
- Gambin, Chiara (2013-2014). *I tempi dell'Indicativo nelle conoscenze e nelle competenze di studenti di terza media*. Tesi di laurea, Università di Padova.
- Giscel, Veneto (1995). '«Ma allora lei, che tempo preferisce?»'. Come insegnare a riflettere sull'uso dei tempi a partire da quel che già si sa', in: P. Desideri,

- L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola.* Firenze: La Nuova Italia, pp. 149-171.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012). Annali della Pubblica Istruzione, Numero speciale, Firenze: Le Monnier.
- Lo Duca Maria G. (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano.* Roma: Carocci.
- Lo Duca Maria G. (2012a). 'Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti?' in: R. Bracchi, M. Prandi, L. Schena (a cura di), pp. 195-244.
- Lo Duca Maria G. (2012b). 'La grammatica nei *Programmi* e nelle *Indicazioni* per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi' in: C. Schiavon, A. Cecchinato, «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni.* Padova: CLEUP, pp. 443-455.
- Lo Duca Maria G. Alvise Cristinelli & Martinelli Elena (2011). 'Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa' in L. Corrà, W. Paschetto, *Grammatica a scuola*, Milano: Franco Angeli, pp. 153-170.
- Mc Cormack, Teresa - Hanley, Mary (2011), 'Children reasoning about the temporal order of past and future events', *Cognitive Development* 26: 299-314.
- Paccione, Michela (2012-2013). *I rapporti anaforici tra tempi verbali: la competenza linguistica di studenti di V primaria e III media.* Tesi di laurea, Università di Padova.
- Piaget, Jean (1979). *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, Firenze: La Nuova Italia (I ediz. francese 1946).
- Schena, Leo - Prandi, Michele - Mazzoleni, Marco (2002). *Intorno al congiuntivo.* Bologna: Clueb.
- Schwarze, Christoph (1990). 'I tempi verbali dell'italiano come sistema funzionale, concettuale e formale' in G. Bernini - A. Giacalone Ramat, pp. 311-329.
- Sgroi, Salvatore Claudio (2013). *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista.* Torino: UTET.
- Thornton, Stephen J. - Vukelich, Ronald (1988). 'Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding', *Theory and Research in Social Education*, XVI (1): 69-82.

- Ujcich, Veronica (2010). *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*. Padova: Cleup.
- Ujcich, Veronica (2011). *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella primaria*. Roma: Carocci Faber.
- Vanelli, Laura (1991), 'La concordanza dei Tempi', in: L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, Bologna: Il Mulino, pp. 611-632.
- Vanelli, Laura (1992). *La deissi in italiano*. Padova: Unipress.
- Vanelli, Laura (1993). 'Osservazioni sulla concordanza dei tempi in italiano', in: AA.VV., *Omaggio a Gianfranco Folena*, vol. III, Padova: Editoriale Programma, pp. 2345-2373.
- Vanelli, Laura - Renzi, Lorenzo (1995). 'La deissi', in: L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, Bologna: Il Mulino, pp. 261-375.
- Vargiu, Lucia (2012-2013). *Ragionando di deissi verbale con i bambini*. Tesi di laurea, Università di Padova.
- Zanardo, Marta (2012-2013), *La funzione dell'aspetto verbale nell'insegnamento scolastico: un'ipotesi didattica*. Tesi di laurea, Università di Padova.

