

UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Romanistica

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA  
IN SCIENZE LINGUISTICHE, FILOLOGICHE E LETTERARIE  
INDIRIZZO: ROMANISTICA  
CICLO: XXII

**Testualità e temporalità  
negli elaborati scolastici di alunni  
al termine della scuola primaria**

Direttore della Scuola : Prof. Paola Benincà

Coordinatore d'indirizzo: Prof. Gianfelice Peron

Supervisore: Prof. Michele A. Cortelazzo

Dottorando: Veronica Ujcich



# Indice

<b>1. La lingua e la scuola.....</b>	<b>11</b>
<u>1.1. Premessa: la scuola e la lingua nella società.....</u>	<u>11</u>
<u>1.2. Il contesto normativo: le indicazioni ministeriali.....</u>	<u>15</u>
<u>1.3. Le dimensioni della variazione linguistica e gli esercizi scolastici... 16</u>	
<u>1.3.1 Luogo d'origine del parlante: dialetti e lingue a scuola.....</u>	<u>18</u>
<u>1.3.2 Lingue straniere.....</u>	<u>21</u>
<u>1.3.3. Il parlante nella società.....</u>	<u>23</u>
<u>1.3.4. Parlare e scrivere.....</u>	<u>26</u>
<u>1.3.5. Comunicare in contesti diversi.....</u>	<u>26</u>
<u>1.4. La lingua a scuola nel tempo: italiano contemporaneo, norma dell'italiano, italiano scolastico.....</u>	<u>27</u>
<u>1.4.1. L'italiano scolastico.....</u>	<u>35</u>
<b>2. La ricerca sul campo.....</b>	<b>45</b>
<u>2.1. Impostazione della ricerca.....</u>	<u>45</u>
<u>2.2. Descrizione del campione.....</u>	<u>48</u>
<u>2.3. Le scuole.....</u>	<u>51</u>
<u>2.4. Le insegnanti.....</u>	<u>52</u>
<u>2.4.1. Metodo di lavoro e di correzione delle insegnanti.....</u>	<u>52</u>
<u>2.5. I libri presenti in classe.....</u>	<u>58</u>
<u>2.6. Gli alunni.....</u>	<u>59</u>
<u>2.6.1. Lingue e dialetti conosciuti.....</u>	<u>62</u>
<u>2.6.2. Consumi culturali.....</u>	<u>65</u>
<u>2.7. Il corpus.....</u>	<u>70</u>
<u>2.7.1. Testi di alunni certificati.....</u>	<u>71</u>
<u>2.7.2. Testi di alunni di madre lingua non italiana.....</u>	<u>73</u>
<u>2.8. Il corpus di controllo.....</u>	<u>78</u>
<b>3. I testi del corpus.....</b>	<b>81</b>
<u>3.1. Presupposti teorici .....</u>	<u>81</u>

3.1.1. La competenza testuale nei bambini.....	81
3.1.2. Le funzioni nei testi.....	85
3.2. Contenuto dei testi del corpus.....	87
3.3. Le difficoltà della narrazione.....	91
3.4. Testi o non testi?.....	102
3.5. Paragrafi e punteggiatura.....	105
3.6. Gli estremi del testo.....	112
3.7. La coesione del testo: i connettivi.....	115
3.8. Conclusioni.....	121
<b>4. C'è un tempo per scrivere.....</b>	<b>123</b>
4.1. Premessa: il tema di Silvia.....	123
4.2. L'acquisizione del concetto di tempo e l'espressione del tempo fisico.....	127
4.3. La scrittura in più tempi.....	129
4.4. I tempi verbali nei testi narrativi.....	132
<b>5. I tempi dell'indicativo nei testi del corpus.....</b>	<b>145</b>
5.1. I tempi verbali di aperture e chiusure.....	149
5.2. Il Passato prossimo.....	151
5.2.1. Il modello passato prossimo + imperfetto "esclusivo".....	155
5.2.2. Il modello passato prossimo + imperfetto + cornice.....	156
5.2.3. Il fenomeno di Tense switching in testi con il passato prossimo come tempo narrativo principale.....	158
5.3. Il passato remoto.....	163
5.3.1. Gli estremi del testo.....	169
5.3.2. Il fenomeno di Tense switching in testi con il passato remoto come tempo narrativo principale.....	170
5.4. Il presente.....	172
5.4.1. Il presente come tempo narrativo principale.....	173
5.4.2. Il presente usato come tempo narrativo solo in alcune zone del testo.....	179
5.4.3. Il presente in alternanza con l'imperfetto in testi con il passato prossimo come tempo narrativo principale.....	181
5.5. L'imperfetto.....	183

5.5.1. L'imperfetto come tempo principale del testo.....	186
5.5.2. Usi estesi dell'imperfetto.....	188
5.6. Il trapassato prossimo.....	189
5.6.1. Testi con uso diffuso del trapassato prossimo.....	190
5.6.2. Il trapassato prossimo in testi con il passato prossimo come tempo narrativo principale.....	192
5.6.3. Il trapassato prossimo in testi con il passato remoto come tempo narrativo principale.....	194
5.7. I testi con più tempi.....	195
5.8. Conclusioni.....	198
5.8.1. Rapporti di forza tra i tempi nel testo.....	198
5.8.2. Funzioni forti e funzioni deboli.....	200
<b>Conclusioni.....</b>	<b>201</b>
<b>Appendici.....</b>	<b>207</b>
1. Materiali per la raccolta dei dati.....	207
1.1. Consegna alunni.....	207
1.2. Questionario alunni.....	207
1.3. Scheda docente.....	208
1.4. La correzione di un testo scritto.....	209
2. Correzioni degli insegnanti.....	212
3. Testi di alunni dislessici/disortografici.....	220
4. Impaginazione libri di testo.....	223
5. Impaginazione Nel regno della fantasia.....	227
<b>Bibliografia.....</b>	<b>229</b>
Testi inseriti nel corpus di controllo.....	229
Testi scolastici.....	229
Testi di narrativa adottati.....	229
Testi preferiti.....	229
Testi citati.....	230



## Ringraziamenti

L'elenco delle persone da ringraziare è lungo e i ringraziamenti tutt'altro che di forma. Innanzitutto vorrei ringraziare tutti coloro che mi hanno accolta a Padova con sincero affetto: prima di tutti Ester Tenin, l'amica che con grande generosità mi ha ospitata nelle mie trasferte, gli amici Martina Salvan, Hedzer Uulders, Stefania Tonello, Alessandro Pezzin, con i quali spesso abbiamo parlato delle nostre ricerche e delle nostre preoccupazioni. Un ringraziamento particolare a Stefano Ondelli e Matteo Viale, guide esperte, supporti concreti, amici sinceri.

Devo ringraziare anche, oltre al mio supervisore, alcuni docenti dell'Università di Padova che hanno sempre risposto con cortesia ai quesiti che ho posto in merito alla mia tesi: Arjuna Tuzzi, Maria Giuseppa Lo Duca, Valerio Belotti; e i docenti che mi hanno incoraggiata e sostenuta in altre attività legate al dottorato: Gianfelice Peron e Lorenzo Renzi in particolare.

Anche a Trieste non sono mancate le persone che sono state coinvolte in vari momenti della realizzazione di questa ricerca e che desidero ringraziare: Elena Pistolesi, Tullia Catalan, Riccardo Cepach, Marco Coslovich, Piero Iaschi, per i loro consigli e suggerimenti. Un grazie anche a Fabio Ruggiano dell'Università di Messina, che mi ha permesso di consultare la sua tesi di dottorato inedita su argomento affine a questa ricerca.

Un ringraziamento particolare ai dirigenti scolastici che hanno accolto la ricerca a volte anche con sincero interesse, a tutte le insegnanti dalle quali sono stata accolta in classe e a tutti gli alunni che hanno partecipato alla ricerca con entusiasmo. Grazie anche al personale ausiliario che in alcuni casi si è dimostrato particolarmente accogliente.

A tutti i miei familiari grazie per tutto quello che hanno fatto per rendere possibile questa esperienza e soprattutto per aver sopportato, ancora una volta, l'urto dei miei entusiasmi e delle mie fatiche.

A mia nonna, che avrebbe voluto esserci, e a mio figlio, che è sempre con me, dedico questo lavoro.



## Sigle usate nel testo

P	indicativo presente
PP	indicativo passato prossimo/perfetto composto
PR	indicativo passato remoto/perfetto semplice
IPF	indicativo imperfetto
F	indicativo futuro
TRAPP	indicativo trapassato prossimo/piuccheperfetto
TRAPR	indicativo trapassato remoto/piccheperfetto II
MA	momento dell'avvenimento
ME	momento dell'enunciazione
MR	momento di riferimento
TNP	tempo narrativo principale
TSW	<i>tense switching</i>
NoTSW	<i>tense switching</i> assente
TSWa	<i>tense switching</i> alternato
TSWc	<i>tense switching</i> con cambio
TSWi	<i>tense switching</i> a isola
TSW2+	<i>tense switching</i> con più di due tempi



# 1. La lingua e la scuola

## 1.1. Premessa: la scuola e la lingua nella società

Ancora una volta la scuola è al centro di dibattiti politico-culturali: si discute sui media della riforma del momento; insegnanti, genitori, politici si schierano; i luoghi comuni si sprecano. Il confronto della scuola italiana con la situazione in altri paesi europei viene esposto o occultato a seconda dei casi: si ricorda che il rapporto insegnanti-alunni è tra i più alti in Europa e si dimentica che gli stipendi degli insegnanti, così come la spesa per istruzione e ricerca rapportata al Pil, sono tra i più bassi. Si ricorre alle classifiche e agli studi internazionali (in modo generico e scarsamente analitico)<sup>1</sup> esclusivamente quando risultano a nostro svantaggio, per cui viene dato grande risalto ai risultati “negativi” delle indagini Pisa sulla fascia scolare della scuola secondaria (dove la comprensione di testi scritti, la cultura matematica e la cultura scientifica risultano inferiori al punteggio medio complessivo dei paesi Ocse<sup>2</sup>) e

---

1 Si veda Vertecchi (2003). Il testo di Vertecchi, sebbene scritto nel 2003 è attualissimo e andrebbe riportato integralmente, in quanto smonta, in modo molto chiaro e diretto, alcune politiche scolastiche ispirate ai tagli allora progettati e oggi messi in atto. Citerò solo un paragrafo, per dimostrare quanto, a una lettura più approfondita, gli stessi dati possano portare a conclusioni opposte. Scrive Vertecchi (2003: 2) commentando i risultati Iea-Pirls del 2001: «Per quanto riguarda l'Italia, emergono due indicazioni di grande rilievo: la prima è che la dispersione dei punteggi nella parte inferiore della distribuzione è abbastanza contenuta, l'altra è che le differenze fra i generi nei risultati sono minime. In altre parole, dai dati emerge che nella scuola elementare si presta una specifica attenzione a ridurre gli effetti che le condizioni di svantaggio proprie di una parte degli allievi si risolvono in modo deterministico in insuccesso nell'apprendimento. Lo sviluppo della scuola italiana (e, su questo aspetto, si confermano indicazioni che, sia pure in un contesto molto meno positivo, erano già emerse dalla ricerca Ocse-Pisa sulla capacità di lettura dei quindicenni) appare essere stata ispirata da un intento solidaristico, che ha portato a prestare maggiore attenzione agli allievi più deboli, anche a costo di non fornire opportunità ulteriori alla parte più favorita di allievi. È un modello di sviluppo ben diverso da quello di paesi come l'Inghilterra o gli Stati Uniti, nei quali la fascia di allievi meno favoriti ha ottenuto risultati peggiori di quelli italiani, e quella degli allievi più favoriti risultati migliori. L'intento della nostra scuola sembra quindi essere stato quello di promuovere una crescita per il possibile omogenea: si direbbe che questo intento sia stato ampiamente raggiunto nella scuola elementare, mentre da altre indagini è emerso come sia ancora lontano nei livelli successivi del percorso d'istruzione».

2 Per i dati del 2003 si veda Brint (2007: 141), nel quale si trovano anche il commento ai dati e il confronto delle cause delle differenze tra i vari paesi.

si dimenticano gli ottimi risultati dello studio Iea-Pirls<sup>3</sup>, a livello internazionale, nei test sulla comprensione dei testi scritti nella scuola primaria.

La presente ricerca si occupa di un settore ristretto ma significativo della vita scolastica: la lingua usata dagli alunni per scrivere testi. Nello specifico, è stato costruito un corpus di 171 testi di alunni di classi V delle scuole primarie del comune di Trieste<sup>4</sup>. Lo scopo principale è descrivere le caratteristiche salienti della lingua scritta in uscita dal primo ciclo di istruzione obbligatoria, tenendo conto del contesto nel quale (e dal quale) questa lingua è stata prodotta. Analizzare la lingua scritta al termine del percorso della scuola primaria significa vedere come si pongono le fondamenta del rapporto con la lingua scritta, sulle quali sarà possibile costruire il successivo percorso scolastico e, quindi, la partecipazione alla vita della società.

Da un punto di vista linguistico, in questo tipo di testi è possibile vedere molte cose, a seconda della lente che si sceglie per l'analisi. La riflessione di partenza è quella che ci si trova davanti a un uso linguistico instabile e mutevole: la lingua scritta da un gruppo di persone, non tutte allo stesso stadio dello sviluppo<sup>5</sup>, né fisico, né cognitivo, né linguistico (per cui risulta difficile, ad esempio, la scelta terminologica tra il definirli “bambini” o “ragazzi”), in una tappa del loro percorso di apprendimento della lingua scritta. La lingua del corpus di questo studio va considerata una lingua di passaggio tra un prima, che consiste nel percorso verso la scrittura affrontato nei quattro anni precedenti, e un dopo, che consiste negli sviluppi che questa lingua prenderà con il proseguire del percorso di studi, di interessi personali e di esperienze di vita. È una lingua di passaggio anche perché è una lingua tesa verso l'imitazione di un modello, costituito dalla lingua degli adulti e dell'insegnante in particolare.

La lingua scritta dagli alunni della scuola primaria ha suscitato l'interesse della società italiana, intesa in senso allargato, principalmente per scopi scandalistici (“finiscono le elementari e scrivono ancora *ha senza acca*”) o, direi, umoristici, sul genere dei fortunati volumetti del tipo *Io speriamo che me la cavo*. Sembra ancora

---

3 Si veda Invalsi (2008a: 9): «L'Italia ha partecipato con un campione di 150 scuole e di 3581 bambini. I risultati sono stati riportati su scala con media internazionale pari a 500; il punteggio medio conseguito dall'Italia è pari a 551. [...] Dai dati della ricerca emerge che l'Italia si colloca all'ottavo posto nella fascia superiore di rendimento nella lettura, con un punteggio significativamente più alto della media internazionale. Confrontando inoltre il punteggio ottenuto nella rilevazione condotta nel 2006 con la precedente indagine, l'Italia si posiziona tra i Paesi nei quali si registra un significativo miglioramento nel rendimento nella lettura con un punteggio di undici punti più elevato rispetto alla media internazionale della rilevazione IEA-PIRLS 2001. È interessante sottolineare che il 98% dei bambini italiani ha superato il livello minimo di rendimento nella comprensione della lettura; l'87% ha superato il livello medio; il 52% raggiunge il livello alto; il 14% il livello di eccellenza».

4 Si veda oltre il capitolo “La ricerca sul campo”.

5 Si vedano oltre le considerazioni sulla descrizione del campione.

persistente l'idea di una lingua brutta e imperfetta, a tratti comica, da raddrizzare, aggiustare a colpi di martello in modo che riesca ad adeguarsi alla lingua pubblica, adulta, accettata dalla società. Questa impostazione di fondo anacronistica, superata da decenni di studi in ambito pedagogico, psicopedagogico, linguistico e via dicendo, questa idea della lingua “da aggiustare” sembra, nonostante tutto, continuare a essere presente non solo in una parte del comune sentire della società italiana, ma anche in una parte della pratica didattica.

Necessari e apprezzatissimi, quindi, gli studi sulle così dette “buone pratiche”, dai quali trarre idee per l'applicazione nella propria classe di un altro concetto di educazione linguistica. Tra questi, sono da segnalare gli studi di insegnanti e accademici riuniti in associazioni quali ad esempio il Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), ai cui testi, sempre attenti alla ricaduta concreta nella reale pratica didattica, si farà più volte riferimento nel corso di questo lavoro.

Sul legame che esiste (o non esiste) tra la lingua usata a scuola e quella usata nella società si è già espresso Moneglia (1982). Nel suo studio su testi prodotti alle elementari partiva dall'idea che lo stile della lingua scritta dai bambini fosse espressione del «cambiamento che è avvenuto in generale nello stile della lingua italiana scritta, o meglio, come vedremo, il cambiamento delle possibilità stilistiche della lingua pubblica» (Moneglia 1982: 242). Contrariamente a Moneglia, non ritengo che gli scritti degli alunni delle elementari costituiscano un punto di partenza adeguato per una descrizione della lingua pubblica *tout court*, o, almeno, se questo può essere vero per delle epoche nelle quali i bambini erano considerati “adulti in miniatura” o “adulti imperfetti”, risulta difficile applicare questo metodo alla situazione contemporanea. Quello che possiamo dire per il presente è che i bambini delle elementari usano una lingua alla quale viene chiesto di tendere alla lingua pubblica, ma non immediatamente, quanto piuttosto in un arco di tempo che corrisponde al passaggio dall'essere bambini, e quindi al margine della vita pubblica, all'essere adulti.

La varietà di italiano usata a scuola è già stata studiata<sup>6</sup>, definita italiano scolastico e decretata defunta. Gli studi su questa varietà si sono concentrati su alcuni tratti ed elementi, come vedremo poco oltre. L'analisi dei testi del corpus ha portato alla convinzione che gli elementi fondamentali di questo tipo di uso linguistico siano da cercare non tanto, o non solo, a livello micro-testuale quanto al livello della testualità. La considerazione di un testo scritto in quanto testo è la grande assente in tutti i livelli

---

<sup>6</sup> Vd. il paragrafo “L'italiano scolastico”

scolastici, e questo a dispetto di quanto può sembrare ad uno sguardo superficiale: i programmi sottolineano la necessità di presentare le diverse tipologie testuali, i libri di testo sono divisi in capitoli addirittura secondo generi letterari (il romanzo giallo, il fantasy...). Ma tutto l'apparato esistente rischia di essere solo una sterile applicazione di griglie e specchietti (come spesso avviene con l'onnipresente divulgazione delle funzioni proppiane della fiaba), una meccanica che si applica all'esercizio specifico il cui significato si dimentica una volta passati ad altri esercizi. L'attenzione alla testualità sembra riguardare esclusivamente problemi di riconoscimento di genere e di classificazione, o al massimo di imitazione, non riguarda invece la necessaria strutturazione di un testo in quanto tale.

Scegliendo questa chiave di lettura, il percorso di analisi dei testi si snoda quindi innanzitutto situandoli nei contesti dove sono stati prodotti (caratteristiche degli alunni, degli insegnanti, dei libri presenti in classe). L'analisi parte poi da considerazioni di tipo testuale: in un primo momento vengono indagate le funzioni testuali presenti e la struttura generale dei testi (introduzioni, parte centrale e conclusioni) e particolare (divisione in paragrafi, uso della punteggiatura e dei connettivi). Da questa prima analisi si evidenzia il secondo elemento di indagine: la rilevanza della questione della scansione temporale, resa ancor più significativa dal fatto che è stato chiesto un testo narrativo; si passa quindi ad analizzare il tempo nei testi, e in particolare a descrivere il sistema dei tempi verbali dell'indicativo in testi narrativi di apprendenti scriventi.

La metodologia è principalmente qualitativa, ma si serve, quando utili e significativi, anche di alcuni dati di tipo quantitativo. Per rendere confrontabili i dati quantitativi si è resa necessaria la costituzione di un corpus di controllo formato dai testi scritti che gli alunni hanno letto.

## **1.2. Il contesto normativo: le indicazioni ministeriali**

Nel settembre del 2007, il Ministro della Pubblica Istruzione, allora Giuseppe Fioroni, ha fatto stampare e distribuire a tutti gli insegnanti le nuove *Indicazioni per il curricolo*, modificando così quanto stabilito in precedenza dal ministro Letizia Moratti. Non ha senso, nell'ambito del presente studio, operare un confronto diretto tra le nuove indicazioni e le vecchie, contestate all'epoca in più sedi, anche da parte di illustri studiosi, sia per la sostanza che per la forma. Ha senso, invece, leggere il testo delle

nuove indicazioni, perché hanno annullato le precedenti e sono entrate in vigore proprio nell'anno scolastico in cui sono stati raccolti i dati nelle scuole<sup>7</sup>.

Tralasciando l'introduzione a firma del Ministro stesso, sullo stile della quale ci sarebbe abbastanza da dire - 9 coppie di virgolette in meno di 5 pagine lo avvicinano al linguaggio giovanile, mentre l'uso di forestierismi come *drop out* (tre volte) e *burn out* vorrebbe avvicinarlo a una lingua tecnica – analizziamo da vicino le indicazioni per la materia "Italiano".

Alla materia "Italiano" sono dedicate circa 6 pagine per la scuola primaria, mentre solo le successive 3 per la scuola secondaria di primo grado.

La parte riguardante la scuola primaria è divisa in 3 parti: un'ampia introduzione discorsiva (3 pagine); un riquadro con i «Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria»; e due schemi con gli «Obiettivi di apprendimento» da raggiungere rispettivamente alla fine della terza e alla fine della quinta, ciascuno schema suddivide gli obiettivi secondo le quattro abilità<sup>8</sup> e vi aggiunge la riflessione metalinguistica.

Bisogna notare subito che le indicazioni rendono conto di tutti i temi più cari ai linguisti che si sono occupati di didattica e, *in primis*, al Gisel e alle sue *Dieci tesi* (1975)<sup>9</sup>.

Il nucleo fondante di queste indicazioni può infatti essere schematizzato come segue:

- l'apprendimento della lingua è fondamentale per lo sviluppo della persona
- devono stimolare tale apprendimento i docenti di tutte le materie
- occorre considerare gli idiomi di partenza degli studenti (si tratti di dialetti, lingue minoritarie o lingue straniere) e impiantare su queste conoscenze la didattica della lingua italiana
- occorre educare a tutte e quattro le abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere)
- occorre tener conto delle varie dimensioni della variazione linguistica
- viene incentivato un approccio ai testi attento all'efficacia comunicativa e alle tipologie testuali.

---

<sup>7</sup> Nonostante il cambio di Governo e di Ministro le *Indicazioni* non sono state ancora sostituite.

<sup>8</sup> "Ascoltare e parlare" sono abilità indicate in uno stesso punto dello schema, ma comunque entrambe presenti.

<sup>9</sup> Si veda il sito [www.giscel.org/dieciTesi.htm](http://www.giscel.org/dieciTesi.htm)

Il primo paragrafo, come si vede dalla citazione che segue, esprime con chiarezza gli scopi dell'insegnamento dell'italiano e crea un chiaro collegamento con quanto proposto, a suo tempo, per un' "educazione linguistica democratica":

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio (p. 49).

Secondo le indicazioni in vigore, la lingua che bisogna insegnare a scuola, quindi, non è solo la lingua che può garantire il successo scolastico, ma anche quella che serve, in ambito extra-scolastico, a partecipare alla vita della società.

### **1.3. Le dimensioni della variazione linguistica e gli esercizi scolastici<sup>10</sup>**

Le indicazioni del ministro Fioroni invitano a tener conto in ambito scolastico delle dimensioni della variazione linguistica, ormai un dato acquisito nella linguistica italiana, se non altro da quando, nel 1987, Gaetano Berruto ha presentato una loro chiara classificazione nel suo fondamentale saggio *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*.

Come spesso accade in ambito scolastico, non è detto che le acquisizioni degli studi esterni riescano a permeare nell'ambiente. A livello normativo, come abbiamo visto, le attuali indicazioni propongono l'applicazione di teorie moderne; lo stesso si può dire, a spanne, per i libri di testo<sup>11</sup>, che, soprattutto per scopi commerciali, cercano di adeguarsi a programmi e indicazioni. Ma che cosa avviene nella reale pratica didattica?

I linguisti, e i programmi, dichiarano che in Italia non c'è un solo italiano, ma i docenti insegnano l'italiano, forse pensano di dover insegnare l'Italiano con la maiuscola. Gli insegnanti chiedono regole chiare, secondo il vecchio ma rassicurante sistema di giusto o sbagliato. Come ha scritto Beccaria (1988: 140), «La gente non sopporta che ci siano due possibilità. Non ama l'alternativa, vuole certezze. [...] Ha sempre pensato che la grammatica è il libro della certezza, il codice della verità, per cui l'errore o c'è o non c'è».

---

<sup>10</sup> Sull'argomento si veda Lugarini E. - Roncallo A. (1992).

<sup>11</sup> Per un'analisi dei libri di testo si veda Calò - Ferreri (1997).

Ancora Beccaria (1988: 250-251) illustra lo spaesamento degli insegnanti di fronte al tema della variabilità linguistica:

Quel pubblico di professori, di fronte al problema diventato in questi ultimi anni quasi drammatico, dei giovani che non sanno più scrivere, voleva innanzitutto sentire da me la semplice, ma legittima risposta a una domanda precisa: *quale italiano* insegnare fra tanta babele, *quali regole* enunciare a chi vuole parlare e scrivere un italiano corretto, a quale *modello* di lingua nazionale riferirsi. [...] A forza di valorizzare immediatezza, registri regionali – mi dicevano –, modi “popolari” dell’italiano, linguaggi settoriali, sulla scorta di grammatiche scolastiche moderne e raffinate, si è finito col trascurare l’insegnamento dell’italiano standard, l’apprendimento corretto, codificato, della norma (che pure ammette sempre le sue varianti). Io volevo spiegare ciò che si muove, loro volevano sapere ciò che è sicuro, uno e immobile.

Il primo problema delle variazioni linguistiche, una volta messe a contatto con la realtà scolastica, è il semplice fatto che, anche se gli usi accettati o non accettati possono essere molti, il modello proposto è spesso (necessariamente?) uno. Quando un insegnante fa un esempio, scrive una frase, compone una consegna, fa riferimento a un modello di lingua italiana che propone come corretto ed esatto. E qui sorge il primo problema: a quale lingua fanno riferimento gli insegnanti nella loro pratica didattica, a quale norma? Se, nell’insegnare, si fa riferimento a quella che Serianni (2006: 43) chiama la “norma interiorizzata”, che «è andata stratificandosi non tanto sulla base della propria esperienza di parlante, quanto sull’immagine di lingua che si è formata soprattutto negli anni di scuola», avremo un perpetuarsi, di generazione in generazione, dello stesso italiano usato a scuola 30 o più anni fa.

Questo avrà una ricaduta immediata sul piano delle correzioni. In definitiva la possibilità di variare le correzioni a seconda dei tipi di testi prodotti dipende da quanto la situazione comunicativa fittizia dell’esercizio è stata resa esplicita e credibile. Non è un mistero il fatto che l’auspicato passaggio, avvenuto nell’anno scolastico 1998-1999, dal vecchio tema di maturità alle nuove tipologie testuali ha portato troppo spesso, e per varie cause, anziché a ottenere finalmente testi diversi legati a situazioni comunicative reali, alla produzione di temi in forma di articolo o in forma di saggio, dove sono state modificate solo alcune superficiali organizzazioni testuali, lasciando invariata la sostanza<sup>12</sup>. Se diversi usi linguistici devono entrare a scuola attraverso la pratica e

---

<sup>12</sup> Si veda Serianni - Benedetti (2009), in particolare i capitoli “Il ‘tema’ nella storia della scuola italiana” e “La ‘traccia’ tra *routine* e invenzione”.

l'esercitazione con diverse tipologie testuali, è necessario che tali tipologie vengano rese il più possibile verosimili per scongiurare così il fatale rischio che corre qualsiasi cosa venga portata a scuola: cadere nella macro-situazione comunicativa dell'esercitazione scolastica. Il mittente è sempre un alunno, il destinatario sempre un insegnante, lo scopo sempre quello di ottenere un buon voto.

Occorre quindi distinguere, nella pratica didattica, almeno questi due livelli: la lingua proposta e la lingua accettata, che sarebbe a dire la lingua insegnata (un modello) e gli usi linguistici sanzionati o meno dalle correzioni.

Di seguito vediamo come le dimensioni della variazione linguistica<sup>13</sup> interagiscono con il contesto scolastico in generale e con la produzione di esercizi più in particolare.

### *1.3.1 Luogo d'origine del parlante: dialetti e lingue a scuola.*

Secondo la definizione di Coseriu (1973: 139) «differenze diatopiche (o nello spazio [...]) si osservano nella lingua italiana comune, non soltanto nei dialetti veri e propri: le origini dei parlanti, infatti, si riconoscono dalla pronuncia, da alcuni fonemi, parole, costrutti».

Propriamente le differenze in diatopia della lingua italiana sono quindi rappresentate dai vari italiani regionali, le cui caratteristiche però, come illustra anche Dardano (1996), sono strettamente legate a influenze reciproche tra lingua italiana e dialetti locali. Dardano (1996: 172) ricostruisce infatti quattro varietà linguistiche: italiano comune, italiano regionale, dialetto regionale, dialetto.

Per avviare la riflessione su quali possono essere, a scuola, le questioni linguistiche legate al luogo d'origine del parlante converrà quindi partire dall'analisi dei dialetti.

Pur condividendo l'esigenza, sottolineata dalle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, di far sempre riferimento all'esperienza linguistica pregressa dello studente, come ha sottolineato anche Lo Duca (2003: 70) «col passare degli anni, e parallelamente alla progressiva riduzione dell'uso del dialetto nella società italiana, anche per la scuola la tematica dialettale ha perso parte della sua centralità, risultando ancora attuale in aree marginali, dove troviamo ancora realtà dialettone esclusive».

---

<sup>13</sup> Rimando, per una sintesi chiara e orientata al contesto scolastico, al capitolo *La variabilità linguistica*, in Lo Duca (2003).

I dati più recenti (Istat 2006) registrano infatti una situazione in cui parla solo o prevalentemente dialetto, in famiglia il 16%, con estranei il 5,4% della popolazione; percentuale che è in gran parte rappresentata dalla popolazione di fascia d'età ben oltre l'obbligo scolastico. Comunica in italiano, esclusivamente o in alternanza con il dialetto, all'interno della famiglia il 78%, al di fuori della famiglia il 93%.

I dati a livello nazionale possono avere differenze anche molto ampie una volta confrontati con quelli a livello regionale. Per cui per le persone che parlano solo o prevalentemente dialetto in famiglia si va da un minimo dell'1,5 di Bolzano (perché il 65,5% parla un'altra lingua) e l'1,9 della Sardegna, a un massimo di 38,9% nel Veneto. L'incidenza del dialetto è quindi molto diversa a seconda della regione e, all'interno di ogni singola regione, sono facilmente ipotizzabili ulteriori differenze tra aree urbane e aree extra-urbane.

Se andiamo poi a considerare le statistiche divise per fascia d'età, vediamo che nella fascia da 6 a 24 anni parla solo o prevalentemente dialetto in famiglia l'8%, con gli amici il 6,2%, con estranei l'1,7%. Comunica in italiano, in esclusiva o in alternanza con il dialetto, in famiglia l'85,3%, con gli amici l'89,5%, con estranei il 95,6%.

Non è stato possibile avere accesso a dati sulla popolazione da 6 a 24 anni divisa per regioni. Non possiamo dire, quindi, se il 38,9% dei veneti che parlano dialetto in famiglia corrisponde a una percentuale altrettanto alta di bambini e ragazzi che parlano dialetto in famiglia o se, invece, questa percentuale deve sensibilmente ridursi. Infatti i dati sulla dialettofonia diminuiscono sensibilmente con il calare dell'età, un processo che sembra avvenire in molte zone, dovuto al fatto che genitori dialettografi decidono di insegnare ai figli come lingua di primo apprendimento l'italiano.

Se guardiamo al territorio nazionale, le realtà scolastiche possono essere quindi molto diverse tra di loro. Possiamo avere classi e scuole dove la lingua di primo apprendimento della gran parte degli studenti è stata l'italiano e scuole dove è stata il dialetto. Quello che i dati recenti mostrano è, in definitiva, non la morte dei dialetti in Italia, ma l'ampia parte di popolazione che usa l'italiano per comunicare.

I dati Istat 2006 riguardanti la presenza del dialetto e dell'italiano nel Friuli Venezia Giulia sono particolari rispetto a quelli di altre regioni. Risulta infatti che parla solo o prevalentemente il dialetto il 10,7% della popolazione (rispetto al 16% della media nazionale), mentre parla un'altra lingua in famiglia il 30,9%, con gli amici il 27,5%, con gli estranei l'11,3%. Il dato, molto alto rispetto alla media italiana (5,1%),

comprende in maniera indivisibile chi parla lo sloveno e il friulano, oltre ad altre lingue presenti sul territorio.

In Friuli Venezia Giulia:

- parlano solo o prevalentemente l'italiano in famiglia il 35,8%, con gli amici il 33,9%, con gli estranei il 57,4%
- parlano solo o prevalentemente il dialetto in famiglia il 10,7%, con gli amici il 9,6%, con gli estranei il 2,6%
- parlano sia l'italiano che il dialetto in famiglia il 20,9%, con gli amici il 27,4%, con gli estranei il 26,8%.

Quindi comunicano in italiano, esclusivamente o in alternanza con il dialetto, in famiglia il 56,7% (media italiana 78%); con gli amici il 61,3% (media italiana 81,7%); con gli estranei l'82,4% (media italiana 93%).

Le cifre riguardanti l'italiano sono quindi per il Friuli Venezia Giulia più basse della media nazionale, e questo è dovuto all'alta percentuale presente nella categoria "altre lingue", categoria che mescola realtà molto diverse tra di loro. Più avanti vedremo la confrontabilità di questi dati con quelli ricavati dall'analisi delle scuole considerate nel campione. Avendo scelto di considerare solo le scuole statali italiane del comune di Trieste, la presenza di alunni italiani che parlano "altre lingue" sarà di molto inferiore rispetto alla media del totale regionale (gran parte degli alunni con madre lingua slovena frequenta le scuole slovene, e gli alunni con madrelingua friulana in linea di massima non abitano a Trieste).

Per quanto riguarda l'italiano regionale,

i tratti che più marcatamente contraddistinguono le varietà regionali di italiano sono quelli intonativi e fonologici, vere e proprie spie della provenienza regionale dei parlanti. In una scala ideale di marcatezza diatopica dell'italiano, dopo intonazione e fonologia, vengono la sintassi e la fraseologia, poi il lessico, infine la morfologia (Sobrero - Miglietta 2006: 85).

Poiché il presente studio ha per scopo l'analisi di testi scritti, la parte fonologica dell'italiano regionale settentrionale veneto-friulano avrà incidenza solo in quanto condizionerà o non condizionerà la resa grafica, ad esempio nello scempiarsi delle consonanti doppie. Potranno invece rivelarsi caratteristici della lingua scritta da alunni di quinta elementare altri usi,<sup>14</sup> quali l'uso diffuso del passato prossimo (anche se resta

---

<sup>14</sup> Per l'elenco delle caratteristiche dell'italiano regionale settentrionale rimando a Sobrero - Maglietta (2006).

presente in questi testi il passato remoto), il permanere di alcuni termini dialettali nel lessico (*scovaze* per immondizia, *pupotti* per pupazzi).

### 1.3.2 *Lingue straniere*

Diversamente da quanto accadeva in passato, l'italiano a scuola è probabilmente in contatto più con altre lingue che con i dialetti italiani<sup>15</sup>. Nella prefazione al testo *Lingue in contatto a scuola* (Tempesta - Maggio 2006: 9) Maria Maggio scrive che «in tutti gli ordini di scuola le alunne e gli alunni di lingua nativa diversa dall'italiano [...] rappresentano ormai più del 4% della popolazione scolastica».

Il sito del Ministero della Pubblica Istruzione (2009: III) riporta i seguenti dati sugli «Alunni con cittadinanza non italiana» per l'anno scolastico 2007/2008: il totale per le scuole statali di tutti gli ordini è di 574.133 alunni, corrispondenti al 6,4% del totale della popolazione scolastica italiana. È da notare «la significativa presenza tra di loro di quasi 200.000 ragazzi nati in Italia che rappresentano più di un terzo della popolazione scolastica straniera». Una parte considerevole dei così detti “alunni stranieri” è quindi stata esposta alla lingua italiana dalla nascita; da questo tipo di indagini non possiamo sapere in quanti casi si ha una situazione di bilinguismo tra la lingua della famiglia e la lingua del territorio. Per quanto riguarda le scuole primarie statali, gli alunni con cittadinanza non italiana sono 208.262, pari all'8,1% sul totale degli alunni.

Anche in questo caso la media nazionale racchiude realtà locali molto diverse tra loro. Per quanto riguarda il Friuli Venezia Giulia, sempre secondo la fonte Ministero della Pubblica Istruzione (2009: 55), l'incidenza degli alunni stranieri sul totale degli alunni è dell'8,9% (a.s. 2007/2008); a Trieste il totale degli alunni con cittadinanza non italiana è di 2.054, cifra che posiziona la città piuttosto in basso nella “Graduatoria delle province italiane in funzione della consistenza numerica di alunni con cittadinanza non italiana”.

Per quanto riguarda le scuole primarie del comune di Trieste è possibile consultare i dati raccolti dalla Provincia (però dell'anno scolastico 2003/2004<sup>16</sup>) che riportano la presenza di 437 alunni non italiani.

Andando a vedere i dati Istat (2007) è possibile una ricerca legata sia al comune che all'età, con dati aggiornati al primo gennaio 2007. Se andiamo a vedere i dati

---

<sup>15</sup> Si vedano gli interventi nel volume a cura di Pistolesi (2007).

<sup>16</sup> [http://www.provincia.trieste.it/statistica/Osservatorio\\_immigrazione](http://www.provincia.trieste.it/statistica/Osservatorio_immigrazione)

riguardanti gli stranieri in età da scuola primaria nel comune di Trieste, vediamo che ci sono 350 maschi e 326 femmine nell'età compresa tra i 5 e i 10 anni (compiuti entro dicembre 2006), per un totale di 676 possibili alunni stranieri. Normalmente gli alunni che stanno frequentando la classe quinta nell'anno scolastico 2007-2008 sono nati nel 1997, salvo pochi casi di anticipo o ritardo. Quindi, la gran parte degli alunni delle attuali quinte entro il 31 dicembre 2006 poteva aver compiuto 9 anni. Poiché è prassi piuttosto frequente, in particolare alle elementari, quella di inserire gli alunni stranieri in classi inferiori rispetto all'età anagrafica, potremmo considerare anche coloro che avevano compiuto 10 anni entro il 2006.

Secondo i dati Istat del 2007, risultano quindi presenti nel comune di Trieste 62 maschi e 52 femmine nati nel 1997; e 57 maschi e 66 femmine nati nel 1996. In totale, 114 possibili alunni del '97 e 123 nati nel '96. Dei 123 nati nel '96 non possiamo sapere quanti sono ancora nella scuola primaria e quanti sono passati alla secondaria. Si vede comunque che il numero di potenziali alunni stranieri delle classi quinte delle scuole primarie del comune di Trieste non è affatto elevato se si distribuisce il numero fra le 29 scuole del comune.

Bisogna però specificare che le diverse scuole primarie del territorio hanno reagito in modi molto differenti alla presenza di alunni stranieri, attivando o non attivando sistemi concreti di accoglienza. Si è quindi creata una situazione di ampia disparità fra scuole che hanno in piedi un progetto per l'accoglienza, e quindi ricevono un gran numero di alunni stranieri, e scuole che hanno una bassa incidenza di alunni stranieri.

Dal punto di vista legislativo è previsto un supporto all'insegnante di classe da parte di un esperto mediatore linguistico. Le difficoltà sono però legate al fatto che le risorse dedicate al suo impiego sono inferiori alla reale necessità e che poche figure non riescono, umanamente, a essere competenti per tutte le lingue presenti sul territorio. In presenza di alunni di madrelingua diversa dall'italiano nella classe, l'insegnante può anche fare ricorso a delle ore aggiuntive retribuite da dedicare esclusivamente all'apprendimento dell'italiano<sup>17</sup>.

### *1.3.3. Il parlante nella società*

---

<sup>17</sup> Per una panoramica esaustiva e aggiornata sulla questione dell'italiano come lingua straniera nella scuola primaria nel territorio di Trieste si può vedere la tesi di Moscatelli (2007).

La variazione diastratica è correlata con la collocazione del parlante nella società: quindi è correlata prima di tutto con lo strato o classe sociale di appartenenza del parlante, a sua volta determinato dalla professione, dal reddito, dal grado di istruzione, dalla considerazione sociale e così via; è correlata anche con la classe di età del parlante e con il sesso (Lo Duca 2003: 84).

Nell'era dell'allarmismo sulla *privacy*, specie dei minori, la dimensione diastratica è di difficile studio. Mettere in relazione le produzioni linguistiche degli alunni con il loro livello sociale, cioè con quello delle loro famiglie, presenta numerose difficoltà, la prima delle quali è un necessario aggiornamento del concetto di classe sociale. Come infatti scrivono Sobrero e Miglietta (2006: 98),

non è più possibile stabilire una correlazione semplice e diretta fra reddito e comportamento linguistico. Oggi si considerano indicatori attendibili dello strato sociale di appartenenza il livello di istruzione e l'occupazione lavorativa, o meglio la posizione occupata dal lavoratore all'interno della sua professione.

È infatti sotto gli occhi di tutti il fatto che attualmente in Italia il patrimonio economico non è legato in maniera diretta a quello culturale e quindi neanche a quello linguistico.

Volendo fare un'analisi di appartenenza a una classe sociale, nel senso visto sopra, di un determinato gruppo di minori, non possiamo rifarci a parametri validi per gli adulti, infatti gli alunni di quinta elementare non hanno titolo di studio e non appartengono a una categoria di lavoratori; ma d'altro canto non possiamo neppure dare per scontata l'assimilazione del minore alla classe sociale dei genitori (di quale genitore? Se hanno titoli di studio diversi e professioni diverse, con quale genitore l'alunno passa più tempo? Chi si è occupato all'interno della famiglia, o all'esterno, della sua educazione linguistica? Come considerare il ruolo, a volte determinante, di nonni o *baby sitter*?). Possiamo forse fare il percorso inverso: dato un determinato gruppo di bambini o ragazzi, una "comunità linguistica" omogenea per età e per luogo frequentato, come ad esempio una classe, notiamo differenze di padronanza linguistica già in entrata, possiamo quindi a chiederci quali possono essere le cause di queste differenze legate al contesto nel quale è vissuto ogni singolo alunno<sup>18</sup>. Da un concetto di

---

18 Ovviamente in caso di assenza di deficit cognitivi o di ritardi di sviluppo.

classe o di gruppo sociale si passa così a un concetto di esposizione o meno a stimoli linguistici e culturali.

Si può parlare di deprivazione linguistica per alunni che non hanno vissuto in un ambiente ricco dal punto di vista verbale, o per gli scarsi scambi comunicativi all'interno della famiglia, o per la preferenza dimostrata verso altri tipi di linguaggi più corporei, come quello visivo o gestuale, o fisico. L'alunno che proviene da tale realtà, linguistica e culturale più che economica, si esprime con una lingua povera sia in termini di quantità di lessico posseduto sia di strutture grammaticali di base. Si può dire quindi che l'orientamento culturale e l'assenza o la presenza di un'educazione al linguaggio verbale all'interno della famiglia può condizionare la lingua usata dall'alunno.

Agli insegnanti resta il compito di presentare la comunicazione verbale come una necessità per il completamento dello sviluppo dell'alunno e per la sua serena comunicazione con gli altri; sottolineando che la parola è anche un valore da contrapporre, spesso, a modi di esprimersi in maniera fisicamente aggressiva.

Non resta che auspicarsi che possa diventare realtà quanto scritto dal ministro Fioroni nell'introduzione alle *Indicazioni per il curricolo* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007: III):

Esistono altre risorse fondamentali, che consistono nella condivisione del progetto educativo da parte della famiglia e della società. Occorre che il patto tra la scuola e la famiglia diventi l'elemento portante della cornice culturale appena delineata. Non c'è possibilità che la scuola realizzi il proprio compito di educare istruendo senza la condivisione della famiglia. Cercare di educare-istruendo in opposizione o nell'indifferenza della famiglia depotenzia il lavoro che si fa a scuola, genera *drop out* tra i ragazzi e disagio tra gli insegnanti.

Considerando invece altri aspetti della dimensione diastratica (l'età) si può dire che uno studio come quello presente parte di per sé come lo studio di una dimensione diastratica: studiare la lingua scritta da chi ha 10 anni è infatti una prospettiva che come presupposti di partenza unisce, almeno, le dimensioni diastratica e diamesica.

L'oggetto tradizionale degli studi sulla dimensione diastratica è stato l'italiano popolare<sup>19</sup>, la lingua usata in situazioni formali da chi era abituato ad usare il dialetto. L'italiano popolare potrebbe sembrare oramai una varietà legata al passato, e questo

---

<sup>19</sup> Vd. Cortelazzo (1972).

soprattutto perché, come si è visto prima, la gran parte della popolazione italiana comincia a essere abituata a comunicare in italiano.

Si può però forse considerare, con Francesco Bruni<sup>20</sup>, la scrittura degli studenti come una nuova forma di italiano popolare: una lingua scritta mal maneggiata dove vengono mescolati tratti appartenenti a diverse varietà, o l'imitazione goffa di tali tratti, come avveniva nell'italiano popolare.

Come scrive anche Beccaria (1988: 122-123),

caratterizza gli elaborati scolastici l'oscillazione tra forme del parlato e stereotipi di origine libresca, scolastica, e burocratica, che era carattere precipuo dell'italiano popolare, quando, nel tentativo di sfuggire la dialettalità, s'introducevano nello scritto forme orecchiate, eccessivamente formali, formule burocratiche ritenute prestigiose ...

Il parallelo della lingua scritta a scuola con le caratteristiche dell'italiano popolare risulta forse uno dei più fecondi, in quanto permette di cogliere il suo ruolo di “lingua di passaggio”, per l'italiano scritto a scuola si tratta del passaggio dalla lingua spontanea basata sull'oralità a una lingua più pianificata tendente allo scritto, per l'italiano popolare del passaggio dal dialetto parlato al tentativo di una scrittura più formale in italiano.

#### 1.3.4. *Parlare e scrivere*

La variazione diamesica è centrale nella storia dell'italiano perché l'accettazione di forme del parlato nello scritto è stata uno dei fenomeni caratterizzanti della modernizzazione dell'italiano, per cui l'argomento verrà approfondito più avanti nel corso di questo capitolo.

Il problema della dimensione diamesica nella scuola è legato a questioni di didattica della lingua parlata e della lingua scritta. Dopo *Lettera a una professoressa*<sup>21</sup> e le *Dieci tesi* del Giscel, la “scuola del silenzio”, una scuola cioè dove parlava solo l'insegnante e agli alunni era chiesto soltanto di scrivere temi, è stata smantellata e la necessità di una didattica della lingua scritta e della lingua parlata è oramai diventata un punto di partenza in programmi e programmazioni. Possiamo però chiederci quale consapevolezza sia effettivamente presente nella scuola, in alunni e insegnanti, delle

---

<sup>20</sup> Bruni (1984: 221-2): «L'italiano popolare non appare più, o non appare soltanto, come il frutto di una precoce emarginazione scolastica, ma è oggi il prodotto della stessa istituzione scolastica».

<sup>21</sup> Scuola di Barbiana (1967).

caratteristiche particolari della lingua scritta e della lingua parlata. Quali metodi vengono adottati, ad esempio, per l'esercitazione di competenze nel parlato pianificato?<sup>22</sup>

### *1.3.5. Comunicare in contesti diversi*

La variazione diafasica riguarda, nell'ambito scolastico, la differenziazione o meno della lingua usata a seconda delle diverse situazioni comunicative proposte. Con l'eliminazione del vecchio tema *passé-par-tout* e l'inserimento in programmi e libri di testo delle diverse tipologie testuali, restano comunque aperte alcune domande: quanto, nella produzione, la macro-situazione comunicativa scolastica (si parla e si scrive per l'insegnante, del quale si teme la valutazione e il giudizio) preordina, e di fatto annulla, la possibilità di servirsi di usi linguistici differenti? Quanto, in fase di correzione, ancora una volta, non pesa di più il contesto scolastico rispetto all'effettiva aderenza comunicativa alle singole tipologie? Quanto in profondità, quindi oltre a semplici e superficiali questioni testuali (formule di apertura e chiusura ad esempio nelle lettere), viene realmente tenuto conto di possibili usi diversi?<sup>23</sup>

Le questioni di fondo delle esercitazioni scolastiche su differenti situazioni comunicative sono quindi legate a due aspetti fondamentali: la capacità, dell'insegnante e degli allievi, di astrarsi dal reale ambito scolastico e di mettere in pratica una simulazione di una situazione comunicativa diversa (una sorta di "gioco di ruolo"); la questione della formalità: un testo prodotto in ambito scolastico in presenza dell'insegnante può sempre essere formale nell'intenzione dell'insegnante, perché oggetto di correzione e di valutazione, ma può essere vissuto come aperto a usi informali da parte dell'alunno.

Sta agli insegnanti riuscire a costruire degli esercizi, attraverso consegne molto ben esplicitate, che possano portare gli alunni a provare usi linguistici diversi calati in situazioni comunicative (spesso necessariamente fittizie) diverse; e sta ancora agli insegnanti essere coerenti, in fase di correzione, con la situazione comunicativa ipotizzata.

---

<sup>22</sup> Per una serie di interventi sulla dimensione orale a scuola si vedano Brasca L. - Zambelli M.L. (a cura di) (1992) e il già citato Lugarini - Roncallo (1992).

<sup>23</sup> Si veda Serianni - Benedetti (2009) per un'analisi sia delle consegne che delle correzioni alle esercitazioni nelle scuole superiori.

#### **1.4. La lingua a scuola nel tempo: italiano contemporaneo, norma dell'italiano, italiano scolastico**

Ma non va dimenticato che ciò che unifica tutte le varietà d'italiano è molto più forte, consistente e significativo di ciò che le distingue. Le strutture fondamentali rimangono le stesse, quale che sia il livello o l'ambito di lingua (Serianni 2000: V).

Due considerazioni riguardano la questione della diacronia in ambito scolastico. La prima è la consapevolezza o meno da parte dei docenti delle variazioni linguistiche avvenute nell'arco di tempo che va dalla loro formazione scolastica alla loro azione didattica. Si è accennato sopra alla questione della “norma sommersa”, al rischio che gli insegnanti, alcuni insegnanti, ritengano che il modello di lingua italiana appreso da loro a scuola 20 o più anni fa sia ancora valido e immutato. Ho provato a fare un piccolo test, a tal proposito, in due classi di Lingua italiana della Scuola Superiore per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria. Si trattava quindi di docenti precari, non tutti giovani, futuri docenti di italiano nelle scuole medie e superiori. Una buona parte dei 60 specializzandi, intervistati a proposito della variazione linguistica nel breve periodo, riconosceva la variazione avvenuta sul piano dell'uso linguistico (“oggi non si parla come 20 o 30 anni fa”) ma non riteneva che questo implicasse un aggiornamento sul piano della lingua da insegnare a scuola. Molti ritenevano che la lingua da insegnare a scuola dovesse essere necessariamente più conservativa della lingua usata realmente in un determinato momento storico.

La seconda considerazione riguarda invece il modificarsi nel tempo della lingua usata a scuola, il così detto “italiano scolastico”.

La partita dell'italiano scolastico si gioca tutta sul suo differenziarsi o meno dall'uso coevo non scolastico. Con gli anni '80, si sono potute trovare all'interno dell'italiano scritto a scuola le caratteristiche proprie della “lingua diretta” (Moneglia 1982), prima fra tutte l'accettazione nello scritto di forme del parlato anche informale, linea di tendenza che è stata individuata come propria di tutta l'evoluzione linguistica dell'italiano, anche al di fuori dell'ambito scolastico. Quello che possiamo chiederci è quanto questo processo sia avanzato, quanto cioè dell'italiano contemporaneo, (o

italiano dell'uso medio, o italiano neostandard) sia stato realmente accettato nella pratica scolastica o se vi siano ancora resistenze in direzione di un italiano di tipo standard letterario<sup>24</sup>. In sostanza: se pare un dato acquisito che l'italiano usato oggi nella scuola è differente dalla lingua scolastica presente fino agli anni '70, resta ancora da chiarire se sia indifferenziabile da quello usato in ambito extrascolastico. Resta ancora aperta la questione se si tratti di un uso specifico della lingua con caratteristiche proprie:

Se è vero quindi, che «i bambini degli anni '80 realizzano delle forme scritte sintattiche, e non solo lessicali, di lingua diretta»<sup>25</sup>, è anche vero che la compresenza di varietà regionali o dialettali, di tratti del parlato informale, di prestiti dall'inglese o dai sottocodici burocratico, sportivo o pubblicitario, di onomatopee provenienti dalla lingua dei fumetti, ha posto di fatto in crisi un sistema scolastico avvezzo a impartire una sola ed unica norma come corretta e ammissibile, all'improvviso preso d'assalto da usi e funzioni della lingua prima esclusi dall'orizzonte dei compiti scolastici.

Sono perciò aumentate le difficoltà per gli insegnanti, i quali d'altra parte già erano messi a dura prova in precedenza, soprattutto quando cercavano di imporre attraverso le correzioni una norma linguistica non più attuale (De Blasi 1993: 421).

Gli studi linguistici sull'italiano contemporaneo sono numerosi e hanno interessi e prospettive più o meno ampie. Per gli scopi di questo studio mi limiterò a prendere in considerazione solo quelli che possono risultare interessanti come spunto di riflessione sulla didattica dell'italiano.

Una panoramica sulla questione dell'italiano contemporaneo e la scuola è fornita da Lo Duca (2003) nel capitolo *Modello (o modelli?) di lingua e norma* del volume *Lingua italiana ed educazione linguistica*, dedicato alla formazione degli insegnanti di italiano. Nel capitolo citato, Lo Duca parte dalla definizione del concetto di italiano standard e neo-standard per arrivare alla conclusione, con Galli de' Paratesi (1984) e con Berruto (1993), che la nozione di standard è legata al contesto extralinguistico, sociale, nel quale la lingua è inserita. L'italiano standard è quindi quella lingua che è condivisa dalla comunità dei parlanti in maniera statisticamente diffusa, non è marcata ed è accettata come corretta. A questo punto, con Sobrero (1992) e Berruto (1987), si

---

24 Andrebbero fatte poi le opportune distinzioni rispetto al livello e al tipo di scuola: ben diverso è analizzare elementi di scarto dalla lingua diretta in scritti delle elementari o in temi di letteratura del liceo classico. Per un'analisi recentissima della lingua dei liceali si veda il cap. "Come evolvono lingua e stile degli studenti liceali?" in Seriani - Benedetti (2009).

25 Moneglia (1982: 251).

inserisce la distinzione tra uno standard di base letteraria e uno standard basso, chiamato “neostandard”, o “italiano dell’uso medio” (Sabatini 1985).

È necessario ora approfondire la questione dell’“Italiano dell’uso medio”, i cui 35 tratti, descritti da Sabatini nello studio *L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, sono stati all’origine di successivi studi e rielaborazioni.

Nel suo studio dell’85, Sabatini parte da tre assunti fondamentali: il primo è l’esistenza di una varietà diffusa di italiano scritto e parlato che si differenzia dallo standard perché ammette con più facilità tratti caratteristici del parlato; il secondo è che questa varietà presenta delle caratteristiche che sono «il recupero, sul piano “nazionale”, di modalità appartenute da sempre ai sistemi di base della comunità italiana» (Sabatini 1985: 155); il terzo è che la caratteristica di questa varietà rappresenta anche il suo punto di forza nella società attuale. Sabatini passa quindi a elencare i 35 tratti caratteristici dell’italiano dell’uso medio, specificando che sono reperibili in testi sia orali che scritti, sia di media che di alta formalità. I tratti sono divisi in due paragrafi: quelli riguardanti la fonologia (tratti da 1 a 7) e quelli riguardanti la morfologia e la sintassi (tratti da 8 a 35). Segue un paragrafo con alcune riflessioni sul lessico. Come Sabatini sottolinea anche nelle conclusioni del suo articolo, non si tratta di innovazioni recenti, quanto piuttosto di usi già presenti da tempo nel sistema linguistico, che però non erano ancora stati accettati nella norma nazionale.

Secondo Sabatini l’italiano dell’uso medio, così come descritto dai 35 tratti che «formano sistema, cioè si ritrovano “solidamente” in uno stesso tipo di discorso» (Sabatini 1985: 171), è una varietà che: si ritrova in tutta l’Italia, non è legata al ceto o al livello d’istruzione, si trova anche nello scritto pianificato ed è caratterizzata dalla compresenza di più tratti nello stesso discorso. Si tratta quindi di una varietà nazionale che si distingue dall’italiano standard per una minore distanza dal parlato non pianificato e per «l’emarginazione di alcuni tratti specificamente di origine toscana» (Sabatini 1985: 175). La diffusione nazionale e sociale di questa varietà linguistica porta Sabatini ad affermare che tale varietà «si candida ad occupare, dopo secoli di ostracismo, il baricentro dell’intero sistema linguistico italiano o per lo meno a condividere con lo standard ufficiale il crisma della norma» (Sabatini 1985: 175). Anche se Sabatini ammette che non si può ancora parlare di un cambiamento della norma, sottolinea che «oggi la norma è già divaricata» (Sabatini 1985: 178). Le riflessioni in merito alla coesistenza di più norme nell’italiano contemporaneo portano Sabatini a parlare direttamente in termini di didattica della lingua:

Almeno la distinzione – oramai fondamentale per la situazione italiana – tra varietà standard per l'uso scritto formale e varietà dell'uso medio parlato e scritto dovrebbe essere presa in seria considerazione, specialmente se nell'insegnamento della lingua si perseguono obiettivi differenziati e graduati (Sabatini 1985: 180).

L'insegnante contemporaneo si trova quindi davanti alla possibile scelta, sia in termini di proposte fornite, sia di correzioni messe in pratica, tra insegnare e privilegiare l'italiano standard o ammettere aperture anche al più moderno e diffuso italiano dell'uso medio.

Restando con Sabatini, possiamo ora passare a considerare la più recente riduzione dei 35 tratti a 14, presentata in uno studio del 1990.

Tre tratti riguardano l'uso dei pronomi: la sostituzione di *egli, ella, essi* in posizione soggetto con *lui, lei loro*; l'uso esteso di *gli*, anche in sostituzione del femminile *le (a lei)* e del plurale *loro (a loro)*; l'uso pleonastico della particella pronominale (*a me mi piace, di pane non ne ho più*). Ci sono poi i fenomeni che riguardano la struttura della frase, come nei seguenti tratti: le dislocazioni a sinistra (*quel libro l'ho già letto*) o a destra (*l'ho già letto, quel libro*); la posposizione del soggetto al verbo (*non ci sono soldi*); la frase scissa (*è lui che mi ha fatto cadere*); la posizione a inizio frase di *e, ma, o, allora, comunque*. Si trovano poi le questioni riguardanti i verbi: la sostituzione del congiuntivo con l'indicativo in alcune subordinate e nelle ipotetiche (*credo che hai torto, se venivi era meglio*); la concordanza *ad sensum*, cioè il verbo al plurale con soggetto singolare (*sono venuti a trovarmi una decina di amici*); l'uso affettivo dei verbi in forma pronominale (*mi sono bevuto un caffè*). Infine vengono riportati altri usi come: il partitivo preceduto dalla preposizione (*con degli amici*); il *che* polivalente, in particolare con valore temporale (*dal giorno che ti ho visto*); *per cui* con valore di connettivo frasale (*pioveva, per cui ho preferito restare a casa*); l'uso di *cosa* nelle interrogative al posto di *che cosa?*: il *ci* attualizzante (*non ci capisco niente*).

L'individuazione di tratti dell'italiano dell'uso medio ha dato adito a numerose discussioni e diversi pareri. Richiederebbe troppo tempo ed esulerebbe dagli scopi del presente studio rendere conto di tutti gli studi sull'italiano contemporaneo. Vorrei solo ancora citare un saggio di Renzi (2000) che, nell'occuparsi del cambiamento dell'italiano contemporaneo, sottolinea con forza un avvertimento metodologico: in

fatto di cambiamenti nella lingua non bisogna ragionare in termini di rapida sostituzione di una forma A con una forma B, quanto invece di fasi della progressiva affermazione di B, passata attraverso periodi di convivenza con A. Secondo Renzi (2000: 295) alcuni fenomeni specifici sono oggetto dei cambiamenti in corso: la dislocazione a destra (e a sinistra); formule del tipo *È che, non è che, e sì che*; l'uso del congiuntivo; la morfologia del verbo avere, con realizzazioni tipo *io c'ho, tu cià, lui/lei cià ecc.*; *C'entra, ha a che fare/ha da fare*; la scelta dei pronomi per l'inanimato; l'avverbio *tipo*; l'affermarsi di nuove forme<sup>26</sup> di superlativo. Come si vede dall'elenco, vengono riprese alcune questioni già notate da Sabatini (dislocazioni, pronomi, congiuntivo) e vengono aggiunte nuove osservazioni.

Tavoni (2002), partendo dai 35 tratti di Sabatini (1985) e aggiornandoli con il confronto con altri studi più recenti, compila un elenco di 51 tratti dell'«italiano in movimento», che risulta al momento la sintesi più completa sull'argomento e al quale si rimanda per un approccio più completo.

I cambiamenti in atto nella lingua italiana sono strettamente legati, in epoca contemporanea, con la didattica scolastica, tanto che, come scrive Cortelazzo (2000: 14-15), «A questo proposito mostra tutta la sua validità un'affermazione importante di Mengaldo, e cioè che la questione della lingua nel Novecento si è spesso tramutata in questione dell'insegnamento della lingua».

L'accettazione o il rifiuto dell'italiano contemporaneo, quale esso sia e quali tratti lo caratterizzino, non è probabilmente il primo problema dell'insegnante. L'insegnante e la scuola come istituzione, cercano piuttosto un italiano *standard contemporaneo*, in sostanza, come nella citazione di Berruto riportata a inizio capitolo, lo strato profondo che unifica tutte le varietà, e, aggiungo, lo strato che può garantire anche una certa stabilità cronologica. Probabilmente alla scuola non interessa tanto l'italiano che si usa oggi, quanto quel fondo comune di italiano che si è usato ieri, si usa oggi e si userà per un ragionevole periodo di tempo.

Occorre riprendere che cosa si intenda con il concetto di standard<sup>27</sup>. L'italiano standard è innanzitutto un italiano corretto, cioè corrispondente alla norma, che è possibile considerare come modello di riferimento; si tratta quindi di una lingua normativa. Ma è anche una lingua che è adatta a più situazioni comunicative, che non è marcata e che è quindi neutra rispetto alle dimensioni della variazione linguistica. Deve

---

26 Formazioni con *super-* e *iper-* [e *stra-*?]

27 Si segue nuovamente quanto scritto da Lo Duca (2003).

essere anche una lingua condivisa dalla comunità dei parlanti, situati in zone diverse del territorio, è quindi una lingua statisticamente rilevante. Lo Duca (2003: 126) riporta quanto scritto da Berretta (1977): «si prende in considerazione la totalità dei parlanti la lingua in esame [...] nel momento storico stesso dell'intervento pedagogico [...] e si assumono come “normative” le forme sintattiche, morfologiche, lessicali che oggettivamente vengono usate». Si tratterebbe quindi di prendere a modello la media degli usi linguistici dell'italiano contemporaneo.

Facciamo un passo indietro per ricordare note questioni di storia della lingua italiana. Per molto tempo la didattica scolastica è stata improntata secondo l'idea di una differenziazione dalla lingua comune in direzione dell'italiano ritenuto, dalla sua nascita, la lingua “alta”: l'italiano letterario. L'italiano letterario (o, meglio per il nostro caso, “standard letterario”, come definito nel famoso schema degli assi delle dimensioni della variazione linguistica di Berruto) è stato per secoli considerato l'italiano normativo o addirittura l'italiano *tout court*, anche se non era affatto statisticamente rilevante. Ma, come sappiamo, la storia dell'italiano ha avuto una forte accelerazione nel corso del '900, momento in cui la lingua comune ha cominciato a diffondersi in diversi ambiti della società. Questo processo ha portato a un necessaria “ristandardizzazione”. Con le parole di Dardano (1994: 372),

si parla di “neostandardizzazione” intendendo con questo termine l'accoglimento, nello standard, di tratti che la norma ha ritenuto fino a ieri propri di varietà medie o medio-basse (queste ultime sono dette anche substandard), quali per esempio: la dislocazione e la segmentazione dei componenti della frase, il che polivalente, determinati usi dei pronomi, dei tempi e dei modi verbali, e infine scelte lessicali di carattere colloquiale e regionale. In effetti, ai nostri giorni l'uso del parlato e lo scritto di media formalità accettano e considerano normale una varietà d'italiano che si differenzia dallo standard ufficiale per la presenza di tratti “parlati” e popolari. L'assunzione del “neostandard” [...] segna la legittimazione di caratteri e di usi linguistici già esistenti, ma considerati fino a tempo fa del tutto marginali e quindi colpiti da stigma.

Di questo processo sono possibili almeno due letture di segno opposto. Da una parte la soddisfazione per l'evoluzione di una lingua che, codificata per secoli solo attraverso l'uso scritto letterario e appannaggio di una stretta cerchia di persone colte, diventa finalmente viva, diffusa e alla portata di tutti; dall'altra parte il timore che, se

non verrà posto nessun freno al processo, l'abbassamento del livello linguistico sarà irrevocabile.

Scrive Beccaria (1988: 122):

Stiamo assistendo a un assestamento dell'italiano verso il "basso", verso una norma orientata sempre più sul colloquiale, e che propone dopo secoli di distanza quel fatto nuovo nella storia linguistica italiana più volte rilevato: l'avvicinamento del parlato e dello scritto.

La domanda "quale italiano insegnare?" è tutt'altro che teorica perché racchiude in sé una questione di principio ("la scuola deve preparare allo studio o, anche, alla vita extra-scolastica?") e una questione pratica ("devo correggere un'ipotetica con il doppio imperfetto?")

L'insegnante deve restare fermo allo standard letterario o prendere atto, con entusiasmo anziché con terrore apocalittico, del fatto che, dopo secoli, l'italiano è finalmente diventato una lingua viva e condivisa? Se l'insegnante decide di "modernizzarsi", quanto è possibile adeguarsi all'uso corrente senza perdere l'idea di una norma di riferimento? A quale criterio possono appellarsi gli insegnanti quando insegnano e quando correggono? Per cercare una risposta a quest'ultimo quesito, seguendo ancora Lo Duca (2003: 130 e segg.), possiamo vedere che viene bocciato il criterio razionalistico-logicizzante; bocciato quello etimologico (il valore semantico cambia storicamente, a seconda della cultura che usa una determinata parola); di difficile applicabilità il criterio letterario (prendere come metro la letteratura, quale?). Secondo il suggerimento di Serianni, occorre rifarsi all'uso sociolinguisticamente più prestigioso, occorre quindi affiancare alla tradizione letteraria le grammatiche, i dizionari, la prosa argomentativa, la narrativa, il giornalismo. In conclusione Serianni si affida alla "personale sensibilità" dell'insegnante che saprà addestrare i suoi allievi ai diversi «registri richiesti dalle differenti situazioni comunicative» (Lo Duca 2003: 133). Serianni propone come modello «la lingua in cui è scritto l'articolo di fondo di un giornale, il testo di una legge, una circolare per i dipendenti delle poste». Il rischio è alto: potrebbe significare proporre un impasto tra italiano giornalistico, legislativo e burocratico, non sempre privi da pesanti caratterizzazioni individuali e da gravi errori comunicativi. O forse l'idea è quella di prendere il lessico di un articolo divulgativo ben scritto, la sintassi di una legge redatta senza una troppo pesante imitazione delle

strutture del latino, la sinteticità di una circolare scritta da chi ha già frequentato un corso di semplificazione del linguaggio amministrativo<sup>28</sup>.

C'è poi un'altra corrente di studi che sposta il problema della norma al problema dell'errore e considera la questione anziché da un punto di vista linguistico-grammaticale da un punto di vista comunicativo, per cui risulta corretto quello che è comunicativo. È quanto consigliava anche l'ottava tesi del Giscel al punto 10:

La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: "Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così". La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione.

Questa posizione può arrivare fino a un estremo come il concetto espresso da Sgroi e Giscel Catania (2006: 179): «in realtà il concetto di *errore* presuppone un parlante che parli una lingua non sua; nella propria lingua il parlante non può, per definizione, fare errori». Prosegue Sgroi,

riconosciamo dunque la nozione di "errore linguistico" in quanto "errore comunicativo". Gli altri "errori" si configurano come usi "sub-standard", tipici dei registri "popolari" o dell'italiano popolare, varietà della lingua nazionale adoperata dalle classi subalterne, priva di prestigio, scartata quindi (giustamente) dalla scuola.

Tra gli errori tradizionalmente corretti in testi scolastici sono pochi, in realtà, quelli di tipo comunicativo. Gli errori che riguardano il piano testuale della coerenza dei contenuti e della coesione del testo, della suddivisione in paragrafi, della tenuta sintattica, sono infatti tra i più trascurati in fase di correzione, proprio perché più complessi da correggere. Dove comincia la poca dimestichezza dell'allievo con la lingua scritta e dove finisce la scarsa competenza sul piano dei contenuti o la difficoltà di organizzare il pensiero? Quando il dubbio si presenta alla mente del correttore, la classica risposta è la "serpentina" posta di lato al testo, magari con l'annotazione "non si capisce" o con un semplice punto di domanda.

---

<sup>28</sup> Uno studio che prende tra i suoi esempi proprio la lingua scritta usata dai dipendenti delle Poste Italiane è quello di Raso (2005).

Il problema di quale debba essere il riferimento linguistico nella didattica dell'italiano risulta ancora, purtroppo, spesso divaricato tra ottime indicazioni, buone intenzioni e la pratica più agevole, che porta spesso gli insegnanti a scegliere la soluzione più rapida.

#### 1.4.1. *L'italiano scolastico.*

L'ambito scolastico è stato per molto tempo uno dei luoghi di maggiore opposizione ai cambiamenti di ambito linguistico, a tal punto che si è potuta individuare una varietà di lingua definita come "italiano scolastico"; una varietà, quindi, usata esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica e caratterizzata dall'uso di forme letterarie uscite fuori dall'uso comune, da regole di prassi scolastica disgiunte da ogni contestualizzazione (mai *e* e *ma* a inizio frase; mai ripetere la stessa parola; uso diffuso di formule poetiche; divieto assoluto nell'uso di termini semplici - *persona, cosa, fare, andare* ecc...- ; sostituzione di forme piane e semplici con forme più complicate ma non più efficaci da punto di vista comunicativo ecc...).

L'inizio della storia dell'etichetta "italiano scolastico", a quanto scrivono sia Cortelazzo (2000)<sup>29</sup> che Serianni (2007), si deve a Benincà *et alii* (1974) nell'articolo dal titolo *Italiano standard o italiano scolastico?*

Come ricorda Serianni (2007: 22),

gli autori, fondandosi su elaborati di alunni di scuola media della "campagna padovana" corretti da quattro insegnanti diversi, giungevano alla conclusione che il modello linguistico proposto, più che l'italiano standard, era «qualcosa di meno definibile, forse etichettabile come "italiano scolastico"»: ossia «un insieme di arcaismi, termini leziosi o paludati, ridondanze o ingiustificate cesure e sintesi».

La scuola ha quindi per molto tempo imposto come normativa una lingua lontana dalla lingua viva, come scrive De Blasi (1993: 414-415),

la lingua proposta dalla scuola con il libro di grammatica e quelli di lettura, e praticata nei compiti, si è di volta in volta orientata verso ideali puristici e arcaizzanti ovvero verso la viva toscana, ma in ogni caso la tendenza è stata in genere quella di additare a una norma esclusiva ed unica in sostituzione di un modo comune e quotidiano di esprimersi, spesso

---

<sup>29</sup> Cortelazzo (2000: 91) ricorda anche un antecedente: un articolo di Enrico Bianchi del 1941 dove «venivano presentate alcune correzioni stereotipe dei maestri a espressioni, corrette e vivaci, dei bambini».

compromesso con gli usi dialettali. [...] Il risultato suggerito coincideva d'altronde con una lingua affettata o nel senso dell'arcaismo o in quello del toscanismo, con fitto ricorso a stereotipi, tra il letterario e il burocratico, di facile trasmissione nel corso del tempo. Anche per questo motivo è possibile parlare di un "italiano scolastico", riconoscibile quasi come una lingua speciale, volta innanzi tutto ad «imporre agli allievi di rifuggire sistematicamente da ogni riferimento lessicale e da ogni modulo sintattico usato nel linguaggio parlato»<sup>30</sup>.

L'italiano scolastico veniva quindi caratterizzato dalla sua distanza dalla lingua viva usata fuori dall'ambito scolastico. È questa anche la linea di Moneglia (1982) nel suo saggio *Sul cambiamento della lingua scritta: scrivono i bambini*. Come già accennato, la prospettiva di Moneglia è quella di vedere nella lingua scritta dai bambini un riflesso e un'espressione di quella che è la lingua pubblica considerata ammissibile in un determinato periodo. Il saggio di Moneglia è fondamentale per chiunque si occupi di italiano scolastico in quanto per la prima volta questa varietà linguistica viene vista secondo una prospettiva storica, prospettiva che sarà poi conclusa con il saggio di Cortelazzo (2000) *Per la storia dell'italiano scolastico*.

Lo studio di Moneglia prende in considerazione la lingua scritta in temi di bambini delle ultime classi delle elementari degli anni '30, '60 e '80 del Novecento. Il corpus è caratterizzato da un punto di vista geografico perché i testi provengono tutti dalla zona di Firenze-Prato. Il tipo di campionamento è dovuto più che altro a questioni di accessibilità dei testi: si tratta di temi di tre generazioni di una stessa famiglia, quindi il corpus degli anni '30 e degli anni '60 è composto esclusivamente da testi "degni di essere conservati", quindi di bambini "bravi". I temi degli anni '80 sono invece di due classi. L'assunto di partenza dello studio di Moneglia (1982: 273n) è che «la grammatica dell'italiano non sia mutata nell'arco di tempo in considerazione. Assumiamo invece a priori che ci sia stato un mutamento sul piano dello stile, un piano della lingua non strutturato e grammaticalizzato». L'analisi è quindi centrata sul piano dello stile, questo sì considerato come sottoposto a cambiamento: «Che cambiamento di stile ci sia stato non c'è dubbio, basta mettere a confronto tra loro pochi temi, che variano nell'arco di tempo dagli anni '30 ad oggi, per affermarlo in maniera nettissima» (Moneglia, 1982: 244).

L'esperienza di analisi del corpus del presente studio e un confronto, ancora del tutto informale, con una serie di testi di esami di licenza elementare di adulti degli anni

---

30 De Mauro (1973: 87).

‘30 e ‘40, possono portare ad avere delle riserve di tipo metodologico su queste affermazioni di Moneglia. Prendendo un corpus di testi più vario, ampio e non legato a un gruppo ristretto di persone emerge in maniera sorprendente la variabilità degli stili compresenti in uno stesso arco cronologico. In un corpus da me raccolto con testi degli anni dal ‘37 al ‘42 si trovano alcuni testi che, al di là dei contenuti strettamente legati all’epoca nella quale sono stati scritti, non presentano particolarità stilistiche rispetto a testi contemporanei, ma vi sono, viceversa, anche testi con uno stile perfettamente databile e anzi identificabile con lo stile classico delle comunicazioni pubbliche del periodo fascista. È possibile fare la stessa considerazione stilistica anche sul corpus oggetto specifico di questo studio: da una parte avremo testi che tendono a uno stile narrativo molto vivace e brillante e da un’altra testi stilisticamente ancora molto infantili. L’impressione è quindi quella che la possibile variazione dei singoli soggetti all’interno di un gruppo può essere tanto ampia da vanificare addirittura una distinzione in fasce cronologiche<sup>31</sup>.

Moneglia individua per i testi degli anni ‘30 uno scarto dalla lingua diretta<sup>32</sup>, scarto che appunto consente di parlare di “scolarese”, i cui tratti caratteristici

emergono da tutte le produzioni scritte dei bambini anche se questi sono attenuati nelle produzioni più recenti. [...] L’uso esteso del passato remoto, dei pronomi di terza persona, dei relativi come *la quale* e *ciò*, è stato più volte notato, fa parte di scelte stilistiche tipicamente scolastiche. [...] I fenomeni che, nel mutamento, sono più significativi per questo livello [stilistico] ed emergono dai materiali stanno piuttosto sul piano lessicale e sintattico (Moneglia 1982: 245-246).

Sul piano lessicale, se per i temi tra gli anni ‘30 e ‘60 si assiste a una «ricerca sistematica di scelte lessicali che si distaccano dalle scelte più normali della lingua diretta», nei temi degli anni ‘80 invece «oltre a trovare forme colloquiali che in precedenza sarebbero state “vietate”, non si riscontra mai (o come vedremo quasi mai) uno sforzo per preferire a una forma normale una forma più marcata se non se ne sente la necessità per motivi espressivi» (Moneglia 1982: 246).

---

31 Per ora si tratta solo di impressioni. Una volta terminato questo studio intendo procedere con l’analisi del corpus di testi degli anni ‘30 e ‘40, che ora sono solo informatizzati come immagini assieme a qualche rapida descrizione dei soggetti che li hanno scritti (data e luogo di nascita, professione). L’intenzione è quella di pubblicare i testi integralmente e di procedere quindi con un’analisi linguistica. Il confronto puntuale con il corpus di questo studio potrebbe non essere completamente adatto: alle differenze cronologiche e di età vanno aggiunte quelle di tipo testuale relative alle diverse consegne per i testi degli anni ‘30 e ‘40.

32 Ma non porta alcun esempio di lingua diretta degli anni ‘30.

Per quanto riguarda la sintassi, Moneglia trova nei temi degli anni '30 e degli anni '60 una considerevole presenza di frasi che implicano la dislocazione di un costituente dalla posizione normale alla posizione marcata (come ad esempio l'anteposizione dell'aggettivo al nome); un'abbondanza di frasi esclamative e frasi indirette e, viceversa, la tendenza a evitare le costruzioni esistenziali.

Completamente diverso il panorama riscontrato nei temi degli anni '80:

Le costruzioni esclamative e marcate, la preferenza per le frasi indirette, un lessico in cui la variante normale è spesso vietata e la variante più improbabile nella lingua diretta è preferita, semplicemente non ci sono più. Semplicemente non ci sono più i fenomeni che, come abbiamo visto, costituivano i principi costitutivi di una lingua scritta e pubblica basata sulla necessità di uno scarto con la lingua diretta e sull'impossibilità di scrivere la lingua diretta (Moneglia 1982: 259).

Il punto chiave di questa svolta è l'accettazione di forme della lingua parlata anche nello scritto, sia sul piano lessicale che su quello sintattico (struttura paratattica a coordinate, implicitezza, ripresa pronominale).

Il giudizio sull'esito di questo processo è, direi, entusiastico:

La fine della richiesta di operare un tale scarto dalla lingua diretta, richiesta motivata dal tenore dei rapporti collettivi, rende possibile che tutti possano accedere alla scrittura e con ciò alla possibilità di produrre testi coerenti e completi e, in via subordinata, ha come conseguenza l'immissione nella lingua scritta di moduli specifici della lingua parlata (Moneglia, 1982: 256).

Cortelazzo (2000), riprendendo lo studio di Moneglia (1982), delinea una storia dell'italiano scolastico e formalizza in un elenco le sue caratteristiche. Il corpus sul quale viene condotta l'analisi è circoscritto: due fondi dell'archivio della scrittura popolare del Museo del Risorgimento di Trento che documentano l'attività d'insegnamento di due maestri. Si tratta quindi di testi scritti da alunni della scuola elementare<sup>33</sup> negli anni 1906-1913 e 1928-1953; viene aggiunto per confronto un tema degli anni '90.

Vediamo in una tabella gli elementi che Cortelazzo ha individuato come caratteristici dell'italiano scolastico.

---

<sup>33</sup> In realtà nell'appendice al saggio è presente anche un testo di III superiore.

Tabella 1: Caratteristiche dell'italiano scolastico (Cortelazzo, 2000: 93, 94)

ciò	1. uso di <i>ciò</i> in luogo di <i>questo</i> o <i>quello</i> o di <i>questo</i> + nome generale
il quale	2. uso di <i>il quale</i> in luogo di <i>che</i> o di <i>in cui</i> in luogo di <i>dove</i>
ci	3. espunzione del clitico <i>ci</i> generico, o attualizzante, o debolmente locativo
possessivi	4. espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela o uso congiunto di articolo e possessivo
aggettivi	5. anteposizione dell'aggettivo al sostantivo; generale espansione dell'aggettivazione
tempi verbali	6. scarsa presenza del passato prossimo e corrispondente estensione dell'uso del passato remoto
pronomi	7. costante presenza del pronome anaforico di terza persona (naturalmente nella forma <i>egli</i> e non in quella <i>lui</i> )
lessico	8. avversione per i nomi e i verbi generali
	9. frequenza di diminutivi
	10. rifiuto di forme lessicali regionali
	11. uso di sinonimi (ritenuti) di livello sostenuto al posto di parole dell'uso comune
stile	12. uso di perifrasi, che portano a formulazioni indirette e, in qualche misura, attenuative
	13. introduzione di formulazioni apparentemente più precise in luogo della forma semplice
	14. repulsione sistematica per le ripetizioni
	15. sostituzione del discorso diretto con il discorso indiretto
	16. frequenza di frasi esclamative, soprattutto come conclusione del testo

Cortelazzo prosegue con l'analisi e il confronto di alcuni testi rappresentativi dei diversi periodi storici. Diversamente da Moneglia, Cortelazzo conduce anche alcuni confronti con usi coevi di lingua in ambiti extrascolastici, confronti che completano e rendono più approfondita l'analisi. Le conclusioni alle quali giunge Cortelazzo (2000: 105-106) sono che

vi è un periodo ben definito nella storia della scuola italiana nel quale si è diffusa una varietà di lingua che possiamo definire italiano scolastico; il carattere distintivo di questa varietà è la sua autonomia rispetto a ogni altra varietà, anche scritta d'italiano; l'arco cronologico in cui tale varietà ha avuto vita è quello che va dagli ultimi anni Venti (cioè dal momento in cui venne fatta cadere la spinta innovatrice della riforma di Lombardo Radice) agli anni Settanta del XX secolo; la sua evoluzione non è caratterizzata da un lineare avvicinamento alla lingua comune, ma da una fase di progressiva radicalizzazione cui è probabilmente succeduta una fase di graduale avvicinamento alla lingua comune.

Due dubbi sono posti da Cortelazzo rispetto all'affidabilità di queste conclusioni, che, come dichiara egli stesso, sono piuttosto delle ipotesi di lavoro: la necessità di verificare l'ipotesi con uno studio più ampio (quindi con un corpus più ampio e diversificato) e l'idea, espressa all'inizio dell'articolo, che «resta aperto il problema se la vecchia stereotipia sia scomparsa a favore di una sostanziale libertà linguistica o non piuttosto per dar luogo a nuove forme di stereotipia» (Cortelazzo 2000: 92).

Se partiamo da quando detto da Moneglia e Cortelazzo, l'italiano scolastico è morto all'inizio degli anni '80 e, di conseguenza, negli scritti scolastici contemporanei dovremmo trovare l'espressione della lingua diretta.

In un recente saggio, Serianni (2007: 284), anche se non è questa la sua intenzione, implicitamente fornisce dati sulla sopravvivenza di alcuni elementi di italiano scolastico nelle correzioni degli insegnanti. Dopo aver considerato l'italiano contemporaneo e i tratti che lo caratterizzano, Serianni passa ad alcune riflessioni riguardo alla questione della norma linguistica e analizza altri studi di reperimento di tratti in corpus di testi scolastici, passando quindi a considerare il problema dal punto di vista delle correzioni degli insegnanti, prospettiva che manterrà anche nel recente volume Serianni - Benedetti (2009), di cui l'articolo ora citato costituisce una sorta di anticipazione.

La norma scolastica è una norma che si potrebbe chiamare «sommersa», perché non appare in superficie, come avviene per quel che si legge nei libri o quel che si verifica nell'uso reale della lingua, parlata o scritta: i destinatari si riducono a poche unità, i ragazzi che costituiscono una classe scolastica (una ventina). Però l'impatto che la norma trasmessa dall'insegnante esercita sugli alunni è straordinario: al prestigio della fonte (almeno su questo particolare versante) si accompagna l'effetto della sanzione.

Serianni conduce l'analisi su un corpus di 80 testi di III media e I superiore di due differenti aree geografiche. Le correzioni degli insegnanti sono considerate il luogo in cui emerge e viene resa visibile la "norma sommersa", queste, oltre a concentrarsi su errori prevedibili di tipo morfologico od ortografico, risultano ancora tese a differenziare la lingua scritta usata a scuola dalla lingua comune. Serianni nota infatti correzioni di lessico tendenti a una lingua più artificiosa, la tradizionale lotta alle ripetizioni con tendenza alla *variatio*, la tendenza a privilegiare forme grammaticali libresche per quanto riguarda alcuni fenomeni (pronomi personali, pronomi dimostrativi, pronomi relativi, dislocazione), l'invito a introdurre subordinate, anche

quando sono più efficaci da un punto di vista comunicativo le coordinate proposte dall'alunno. Nel complesso, però, Serianni non giudica questi usi nelle correzioni come non appropriati perché riconosce il loro valore ai fini della didattica.

Occorre a questo punto inserire delle distinzioni. Innanzitutto non è irrilevante il fatto che sia Moneglia che Cortelazzo partano dallo studio di testi prodotti alle elementari, studi successivi su altri livelli scolastici, come ad esempio sugli scritti dei licei<sup>34</sup>, hanno individuato delle caratteristiche linguistiche specifiche, anche in direzione conservativa. C'è poi un'altra questione: un conto è guardare alla lingua scritta dagli studenti e un altro conto guardare alle correzioni degli insegnanti. Gli elaborati più vecchi considerati da Cortelazzo e Moneglia probabilmente sono già stati corretti dall'insegnante e poi ricopiati nella forma corretta dagli alunni. Si possono ritenere espressione di una lingua degli studenti o (tentativo di) imitazione della lingua richiesta dagli insegnanti?

L'italiano scolastico è (stato), in definitiva, il tipo di lingua che l'insegnante imponeva all'alunno e che l'alunno tentava di riprodurre; si può dire definitivamente morta la prassi di imporre un determinato uso linguistico, lontano dalla lingua diretta, nello scritto scolastico? L'analisi del campione raccolto porta ad avere ragionevoli dubbi nella risposta a questa domanda. Se è vero, da un lato, che gran parte delle caratteristiche indicate come proprie dell'italiano scolastico non sono presenti nella lingua prodotta dagli alunni, è anche vero però, dall'altro lato, che, modificando prospettiva e andando a vedere che cosa correggono alcuni insegnanti, questi usi sono disperatamente vivi. Disperatamente perché si tratta oramai di un'imposizione alla quale non fa seguito (non può) un cambiamento dell'uso linguistico degli alunni, che oramai (e a ragione) si sentono legittimati a scrivere come parlano o, anche, come leggono; si tratta quindi piuttosto di uno sfogo, di un lavoro di riscrittura da parte di insegnanti che continuano a perseguire un modello caduto da tempo.

Il corpus di questo studio non permette di trarre delle considerazioni di tipo statistico sul piano delle correzioni delle insegnanti, troppo poche (solo 6 insegnanti) per poter trarre delle conclusioni, permette però di far vedere come ci siano ancora insegnanti che correggono i testi avendo in mente un modello che non è né più e né meno che l'italiano scolastico. La frustrazione quotidiana alla quale deve andar incontro un insegnante che non si accorge di continuare la battaglia quando oramai la guerra è finita potrebbe di per sé non essere notevole da segnalare, ma su quante generazioni di

---

34 Serianni - Benedetti (2009) al capitolo 9: "La lingua dei liceali".

alunni influisce nella sua carriera un'insegnante? Quale norma sommersa porteranno questi alunni avanti nel loro percorso scolastico? Quanti sono, in tutta Italia, gli insegnanti ancora impegnati nella battaglia inconsapevole per la conservazione dell'italiano scolastico?

La lingua usata a scuola sembra, nonostante tutto, continuare a differenziarsi dagli altri usi linguistici, ed è per questo che sono continuate le ricerche condotte su testi prodotti a scuola nel tentativo di descrivere quali siano le nuove caratteristiche di questi testi.

Beccaria (1988: 122-123), ad esempio, individua come caratteristica principale la mescolanza di diversi usi e registri:

Lo scolaro che non ha padronanza piena della lingua, compone mosaici disarmonici e selvaggi: italiano standard o addirittura aulico convivono con colloquialismi e gergalismi, sintagmi popolareggianti coabitano con frasi preconfezionate di tipo dotto o burocratico. Caratterizza gli elaborati scolastici l'oscillazione tra forme del parlato e stereotipi di origine libresca, scolastica, e burocratica, che era carattere precipuo dell'italiano popolare, quando, nel tentativo di sfuggire la dialettalità, s'introducevano nello scritto forme orecchiate, eccessivamente formali, formule burocratiche ritenute prestigiose...

e scrive, in modo ancora più netto:

si ha l'impressione [...] che la lingua delle nuove generazioni di scolari si stia adagiando in modalità "selvagge": ripetizioni, riempitivi, pleonasmi adoperati per organizzare un periodo franante, espressioni ipercaratterizzate, "gergo" burocratico, leghe incongrue di colloquiale basso e cultismi libreschi, salti logici e fluire incontrollato delle frasi, inflazione di congiunzioni e avverbi che puntellano periodi difficili da governare, scrittura irriflessa, ai limiti dell'automatismo, che inzeppa il periodo di brandelli di frasi preconfezionate (Beccaria 1988: 264-265).

Riassumendo, l'italiano scolastico, così come descritto da Moneglia e Cortelazzo, piuttosto che scomparso del tutto appare circoscritto a determinate realtà, quale, ad esempio, la prassi nella correzione di alcuni insegnanti o la tendenza verso una lingua più classica e letteraria presente in alcuni licei. Ma questa contrazione dell'italiano scolastico tradizionale non significa che la lingua scritta prodotta a scuola sia oramai indifferenziata rispetto alla lingua contemporanea extrascolastica: continua a presentare caratteristiche sue proprie che sono in via di ridefinizione. Nel ridefinire i nuovi usi

scolastici della lingua scritta (sarà necessario trovare una nuova etichetta, una volta decretata la morte della varietà “italiano scolastico”) occorrerà però distinguere più chiaramente il livello della lingua prodotta dagli alunni e il livello del modello proposto/imposto dagli insegnanti; occorrerà, anche, all’interno degli studi sulla lingua prodotta a scuola, evidenziare somiglianze e differenze relative agli usi nei singoli segmenti scolastici. Uno studio in verticale dalla lingua scritta alle elementari a quella prodotta dagli studenti universitari potrà dare un’idea su quali siano le caratteristiche stabili di questo tipo di lingua e quali siano, invece, le caratteristiche legate a una determinata fase dell’apprendimento.



## 2. La ricerca sul campo

### 2.1. Impostazione della ricerca.

Dato lo scopo della presente ricerca, la descrizione dell'italiano scritto da alunni al termine della scuola primaria (classi quinte), il lavoro è stato impostato secondo le seguenti tappe. Per cominciare si è cercato di individuare una restrizione di tipo geografico, circoscrivendo la ricerca alle scuole del comune di Trieste, si è poi divisa la mappa della città in zone significative ipotizzando di prendere in considerazione almeno una classe per ogni zona della mappa. Come è noto, l'utenza della scuola primaria è in gran parte costituita da alunni che risiedono nelle zone limitrofe, salvo casi particolari di trasferimento. Prendere almeno una scuola per ogni zona della città avrebbe significato avere un panorama abbastanza ampio di tipologie di utenza, comprendendo sia zone centrali che periferiche.

Per la raccolta dei dati è stato creato un sistema formato da<sup>35</sup>:

- due esercitazioni scritte con limiti di spazio e tempo (un testo autobiografico dal titolo “Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe” e un riassunto breve);
- un questionario anonimo per gli alunni, dove vengono raccolti dati sulle lingue conosciute e su letture e consumi culturali;
- un questionario per gli insegnanti sui dati generali della classe;
- un questionario per gli insegnanti sulle abitudini di correzione.

La consegna del testo autobiografico è stata progettata secondo alcuni criteri: innanzitutto si voleva analizzare la lingua usata dagli studenti all'interno di testi e non osservare gli usi in frasi preimpostate da completare. Il contenuto non attinente allo studio delle varie discipline aveva lo scopo da una parte di fornire a tutti gli studenti la possibilità di completare l'esercizio, dall'altra di raccogliere un campionamento di lingua scritta il più possibile vicina a quella “spontanea” degli alunni e mediata meno possibile dal contesto scolastico, per questo il rendere conto di un'esperienza autobiografica sembrava rispondere a queste caratteristiche. Il tipo di consegna proposta

---

<sup>35</sup> Vd. Appendice 1.

offriva anche il vantaggio di inserirsi in maniera armoniosa nel normale percorso didattico delle classi quinte, nel quale è prevista la stesura di testi autobiografici e vengono affrontati diversi tipi di testo affini quali l'autobiografia, il diario e il racconto. Si è scelto poi di far raccontare una situazione scolastica positiva vissuta assieme alla classe in modo tale da creare una situazione gratificante per l'insegnante. Il titolo proposto è stato quindi: "Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe".

Gli esercizi dovevano essere svolti in classe nel corso di circa due ore (in alcuni casi i tempi si sono allungati) e secondo la prassi abituale in quella classe, quindi con la presenza o meno della brutta copia a seconda delle indicazioni dell'insegnante. I testi dovevano essere scritti su dei fogli prestampati. Agli insegnanti veniva chiesto di correggere i testi con la prassi abituale e di assegnare o meno il voto a loro piacimento.

Una volta predisposti i materiali per la raccolta dei dati e individuati i criteri (geografici) per la scelta dei campioni, sono stati contattati i Dirigenti Scolastici per proporre loro la ricerca e quindi, ottenute le autorizzazioni, il progetto è stato presentato ai singoli insegnanti nel corso di incontri preliminari.

Il progetto di ricerca è stato sottoposto all'attenzione di quasi tutte le scuole primarie del territorio del Comune di Trieste, escludendo solamente quelle con caratteristiche molto simili rispetto alle scuole che man mano avevano già dato la loro disponibilità di adesione alla ricerca. L'applicazione del criterio geografico ipotizzato non è stata però possibile per più motivi. Innanzitutto in alcune scuole la ricerca non è stata accolta, questo è avvenuto non per mancanza di volontà da parte dei dirigenti scolastici che, in linea di massima, si sono quasi sempre dichiarati disponibili, quanto piuttosto da parte degli insegnanti. Alcuni insegnanti, ad esempio, avevano già preso parte a un gran numero di ricerche e di progetti e chiedevano di "essere lasciati in pace" a svolgere la loro attività curricolare senza ulteriori intromissioni da parte di esterni; da altri ho ricevuto solo un rifiuto senza esplicite motivazioni. In un altro caso, l'insegnante ha accettato lo svolgimento della ricerca, ma i genitori degli alunni non hanno concesso l'autorizzazione per la compilazione dei questionari anonimi; non ho quindi ritenuto di raccogliere i testi. Viceversa, è capitato spesso che insegnanti molto motivati alla partecipazione alla ricerca richiedessero lo svolgimento degli esercizi nelle due classi dove svolgevano l'insegnamento, anche se per i fini della ricerca sarebbe potuta essere sufficiente una sola classe per scuola.

Per queste ragioni, quindi, l'insieme di scuole e di classi che hanno partecipato alla ricerca, nonostante il tentativo di una metodologia di tipo statistico, è risultato alla

fine indipendente dalla volontà iniziale: hanno preso parte alla ricerca le insegnanti e le classi che si sono dimostrate disponibili. Questo significa che sono presenti all'interno del campione anche scuole piuttosto vicine tra loro.

Il campionamento presenta quindi dei limiti oggettivi, sia per ridondanza che per difetto, limiti ai quali si è cercato in qualche modo di porre rimedio successivamente alla fase di raccolta dei dati. Per quanto riguarda la ridondanza, si è ritenuto necessario escludere dal corpus, per normalizzare il campione, due delle quattro classi di una stessa scuola, che avevano aderito con entusiasmo alla ricerca. Questo perché si tratta di una scuola con molti alunni che, da sola, avrebbe portato circa la metà dei testi del campione. Per quanto riguarda il difetto, il grosso limite del campione è che non hanno partecipato alla ricerca le due scuole che molto probabilmente accolgono il maggior numero di alunni stranieri del territorio. La percentuale di alunni stranieri presente all'interno del campione è quindi probabilmente sottostimata rispetto alla percentuale di alunni stranieri delle classi quinte delle scuole primarie del Comune di Trieste. Occorre quindi tenere conto di questo importante elemento qualora si tentasse di mettere a confronto questo corpus con altri corpora analoghi, o si fosse indotti a generalizzare i risultati delle analisi che seguono.

La raccolta di dati si è quindi svolta in 12 classi quinte di 5 scuole nel corso dell'anno scolastico 2007-2008. In tutte le classi coinvolte le insegnanti hanno collaborato con entusiasmo e con interesse, riconoscendo l'importanza di una ricerca di questo genere, partecipando attivamente e chiedendo di essere informate sugli sviluppi e sui risultati dello studio. Gli alunni delle classi sono stati molto collaborativi e a tratti anche incuriositi: in alcuni casi mi è stato chiesto di spiegare il lavoro che stavo facendo e che cosa avrei fatto con i loro testi. L'accoglienza è stata quella che i bambini (ragazzi?) sono soliti dare a chi si presenti con qualche cosa di nuovo: molto interesse, un gran desiderio di fare bella figura e l'impellente bisogno di esprimersi. Tutte le insegnanti hanno usato gli esercizi proposti come prove di verifica, non interrompendo il loro normale percorso curricolare. Ho sempre presenziato allo svolgimento delle prove, un po' per essere da supporto alle insegnanti e rispondere a eventuali dubbi e domande da parte degli alunni, un po' per avere la garanzia della effettiva spontaneità della scrittura da parte degli alunni. Nella scuola primaria, infatti, è una prassi diffusa, e anche giustificata, la revisione da parte dell'insegnante nel corso della stesura del testo. In una delle classi del campione, ad esempio, gli alunni più insicuri sono soliti far leggere all'insegnante la brutta copia prima di passare alla stesura definitiva.

L'insegnante si limitava a segnare con il dito i passi non corretti o a leggerli ad alta voce, senza suggerire soluzioni ai problemi riscontrati.

Ai testi e ai questionari, tutti anonimi, sono stati assegnati dei numeri in maniera tale che solo l'insegnante di classe potesse ricostruire l'origine dei vari testi per poter trasferire sul registro le eventuali valutazioni. Successivamente sono stati costruiti dei codici per associare i testi e i questionari provenienti dallo stesso alunno, da una determinata classe e da una determinata scuola.

Le insegnanti hanno quindi corretto i testi con la prassi abituale, e, in alcuni casi, hanno riportato i testi corretti agli alunni, discutendo in una lezione successiva gli errori riscontrati e le variazioni proposte. Dopo che le insegnanti avevano finito il lavoro in classe mi sono stati consegnati i testi.

Terminata la raccolta dei testi, si è resa evidente la non confrontabilità dei riassunti a causa dei diversi metodi proposti dai vari insegnanti e delle differenze di familiarità con la pratica del riassumere nelle diverse classi. Si è stabilito quindi di prendere in considerazione solo i testi autobiografici.

I risultati ottenuti dai questionari sottoposti agli insegnanti e dal questionario sottoposto agli alunni sono stati informatizzati, così come i testi che saranno oggetto dell'analisi che segue. I testi sono stati trascritti conservando tutte le imprecisioni e gli errori, anche ortografici o morfologici, degli originali<sup>36</sup>.

## **2.2. Descrizione del campione**

La descrizione del campione si basa sui dati raccolti dai questionari sottoposti agli alunni e alle insegnanti. Questa premessa è da tener presente qualora si voglia istituire un confronto tra quanto dichiarato dagli alunni e la loro situazione reale. Vi sono delle ragioni per ritenere che in alcuni casi le risposte, nonostante la mia presenza e la spiegazione a voce che ha preceduto la compilazione dei questionari, siano state date in modo improvvisato. Il caso più eclatante è stato quello di alcune risposte alla domanda «Quali lingue o dialetti parli di solito a casa?» e della sua correlazione con la domanda successiva «Parli altre lingue o dialetti? Quali?».

L'analisi di alcune risposte “devianti” a queste domande, che sono state spesso spiegate a voce, danno alcune indicazioni sulla difficoltà stessa, da parte di alcuni alunni, di riconoscere una lingua o un dialetto come tali o di decidere a che livello si

---

<sup>36</sup> Vd. il paragrafo “Il corpus” per i criteri di trascrizione.

possono definire parlanti di una determinata lingua o dialetto. La scelta di accomunare nelle domande lingue e dialetti, in maniera indistinta, è stata proprio motivata dalla corretta supposizione che non tutti gli alunni fossero in grado di distinguere le due categorie.

Ci sono stati infatti alcuni alunni che hanno risposto «no» alla domanda sulla lingua parlata a casa, oppure «normale», oppure che, rispondendo a questa domanda con «triestino», non hanno poi compilato la domanda successiva con «italiano»<sup>37</sup>. In qualche caso, quindi, la difficoltà è stata proprio quella di dare un nome alla lingua parlata di solito e riconoscere l'eventuale cambio di codice in situazioni differenti. Ma si trovano anche casi di segno opposto: alunni che scrivono di “parlare” una lingua o un dialetto solo perché conoscono qualche parola o qualche espressione, a volte ammettendolo scrivendo vicino «un po'», o, anzi, come scrivono loro, «un pò». Un caso classico è la presenza nella risposta alla domanda «Parli altre lingue o dialetti? Quali?» della lingua inglese (10 risposte), studiata in tutte le classi, da cui discende, ma non sempre, la congruente risposta «con l'insegnante» alla domanda «Con chi?».

La compilazione di questo gruppo di domande, così importante per gli scopi di questa ricerca, è stata quindi aggiustata quando possibile sulla base di informazioni raccolte in classe dalle insegnanti. Questo è un punto che merita ulteriore approfondimento: non sempre le insegnanti, tutte di ruolo e presenti nelle loro classi da più anni, erano a conoscenza della reale situazione linguistica degli alunni, in particolare di quale lingua o dialetto usassero a casa o quali lingue e dialetti conoscessero. A volte, invece, sono state proprio le insegnanti a segnalare l'incongruenza tra la risposta data e l'effettiva competenza linguistica in altre lingue o dialetti; di conseguenza gli stessi alunni hanno, a voce, attenuato e circoscritto la loro competenza, con frasi del tipo «conosco solo qualche parola, come i saluti, *sì, no*».

Anche la compilazione di altre domande del questionario è risultata per alcuni complicata: è il caso ad esempio della richiesta di indicare la professione dei genitori. Queste domande avevano lo scopo, ovvio da parte del ricercatore, di raccogliere almeno qualche vaga informazione sull'appartenenza socio-culturale delle famiglie. I dati più significativi per gli studi sulle competenze linguistiche, come mostrano le più recenti ricerche<sup>38</sup>, sarebbero in realtà quelli riguardo a titolo di studio dei genitori, presenza di

---

37 Non è possibile fornire dati numerici su questo tipo di risposte perché in alcuni casi sono state corrette direttamente in classe dagli alunni prima di riconsegnare il questionario.

38 Lo studio Iea-Pirls, centrato sulle capacità di lettura dei bambini della scuola primaria, disponeva anche di un questionario per le famiglie nel quale è stata posta ai genitori un'ampia gamma di domande in merito al contesto culturale del bambino. Sono state quindi chieste quali attività si sono

libri in casa, partecipazione ad attività culturali. Ma conoscendo le difficoltà che hanno i bambini, ancora all'età di 10-11 anni e anche dopo, a spiegare che cosa fanno i genitori, ho pensato che sarebbe stato ancora più complicato, per alcuni, dire quale titolo di studio possiedono. Ho quindi scelto di chiedere solo la professione, pensando che per alcuni casi si potesse poi risalire al titolo di studio, se non altro per quelle professioni per le quali viene richiesta la laurea. Nella compilazione dei questionari non pochi alunni hanno avuto difficoltà a rispondere a queste domande, alcuni perché dichiaravano di non sapere il mestiere dei genitori, altri perché sapevano solo dire “che cosa fa” il genitore ma non dare un nome a questo lavoro, come ad esempio nei casi di risposte come «lavora al computer», oppure «lavora in ufficio». Altri conoscevano invece il luogo di lavoro del genitore («alla Fincantieri», «alle Generali», «all'università», «all'ospedale») ma non erano in grado di specificare quale ruolo ricoprisse il genitore in quel determinato ambiente, per cui poteva trattarsi ugualmente di un ingegnere che di un operaio, di un medico o di un inserviente. Anche in questo caso si è cercato di sciogliere il più possibile i dubbi degli alunni in classe, durante la compilazione dei questionari, partendo anche dalle conoscenze degli insegnanti relative alle famiglie. Alcune risposte sono rimaste comunque vaghe e oscure. Nel trascrivere le risposte dei questionari, (vd. Tabella 3: Professione dei genitori), si è tentato di uniformare le varie risposte riconducendole ad alcune categorie definite, come ad esempio “impiegato”, “commerciante”, “assicuratore” ecc., termini che in realtà pochi hanno effettivamente usato durante la compilazione, preferendo piuttosto risposte del tipo «lavora alle Generali», «vende serramenti», «fa assicurazioni».

Per quanto riguarda le domande di tipo culturale (libri, giornalini, programmi televisivi e giochi preferiti) non si sono riscontrate grosse difficoltà, se non la tendenza da parte di alcuni a rispondere citando una categoria nel suo complesso anziché dei titoli come era stato richiesto dalle domande. Qualcuno ha quindi risposto ad esempio «libri di avventura» o genericamente «cartoni animati». Gli alunni sono stati invece spesso molto specifici nel definire quale particolare gioco elettronico preferissero, sia indicando lo strumento (*play station* di vari tipi, *Wii* e via dicendo) sia indicando il tipo

---

svolte in famiglia per favorire la lettura (leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, giocare con le lettere dell'alfabeto, fare giochi di parole, leggere ad alta voce cartelli o etichette); le risorse educative presenti in casa (numero di libri presenti; disponibilità di risorse educative quali il computer, la scrivania personale, libri propri e giornali quotidiani, titolo di studio dei genitori); l'atteggiamento dei genitori nei confronti della lettura. Solo disponendo di dati così articolati sarebbe possibile stabilire delle relazioni tra contesto della famiglia e rendimento scolastico. Si veda il volume con i risultati dello studio: Invalsi (2008).

di gioco preferito con quello strumento. In realtà la domanda era stata posta solo per vedere che tipo di gioco preferissero, se, appunto, elettronico, tradizionale, da tavolo ecc., quindi tutte le risposte riguardanti i giochi elettronici sono state raggruppate nella categoria “gioco elettronico”.

### **2.3. Le scuole.**

Hanno partecipato alla ricerca cinque scuole, ciascuna con due classi<sup>39</sup>.

Non vengono riportati i nomi delle scuole per consentire l’anonimato completo sia dei singoli alunni che delle insegnanti<sup>40</sup>. Dal punto di vista del bacino di utenza occorre sottolineare che le scuole appartengono tutte al comune di Trieste e si trovano in zone semi-centrali, sia in quartieri residenziali che in zone tradizionalmente disagiate; come già detto non hanno preso parte alla ricerca le due scuole che probabilmente raccolgono il maggior numero di studenti stranieri.

Le classi partecipanti alla ricerca erano sia con orario a tempo pieno che con organizzazione modulare. Nel caso delle classi a tempo pieno, l’insegnante d’italiano completava l’orario in una sola classe, nel caso del modulo l’insegnante lavorava su due classi. Le ore dedicate settimanalmente alla materia “italiano” vanno in linea di massima da un minimo di 5 a un massimo di 7.

Il funzionamento orario delle classi al momento della raccolta dei testi era quello precedente ai decreti legge del Ministro Gelmini. Sia le classi a tempo pieno che a tempo modulare prevedevano 27 ore di attività didattica più tre ore di attività opzionali, per un totale di 30 ore alla settimana di lezione. Le classi a tempo pieno prevedevano la frequenza degli alunni dal lunedì al venerdì dalle 8 alle 16, per un totale di 40 ore, 10 delle quali venivano utilizzate per la mensa e la ricreazione. Le classi con organizzazione modulare prevedevano la frequenza degli alunni dal lunedì al sabato con orario 8-13. In linea di massima nelle classi a tempo pieno lavoravano due insegnanti per classe e in quelle con organizzazione modulare tre insegnanti su due classi, alle quali possono aggiungersi l’insegnante di religione ed eventualmente l’insegnante di inglese<sup>41</sup>. In molti casi le classi a tempo modulare potevano usufruire di un servizio di

---

39 Solo una scuola ha partecipato con quattro classi, ma due sono state escluse per normalizzare il campione, per i motivi di cui si è detto sopra.

40 Anche nel recentissimo studio di Seriani - Benedetti (2009) per lo stesso motivo non sono riportati i nomi delle scuole nelle quali sono stati raccolti i testi analizzati.

41 Attualmente (2009) l’orario base previsto è di 24 ore di didattica settimanali, più 3 opzionali più altre 3 opzionali. Alla riduzione oraria non ha fatto seguito una riduzione delle materie insegnate o dei programmi delle materie. Un’altra novità del decreto Gelmini è l’eliminazione completa delle ore di

prolungamento del tempo scolastico fermandosi a scuola per il pranzo e nel pomeriggio con degli educatori esterni.

Il numero degli alunni per classe va da un minimo di 15 a un massimo di 23 con una media di 18,3 alunni per classe.

## **2.4. Le insegnanti**

Hanno partecipato alla ricerca 8 insegnanti<sup>42</sup>, che costituiscono un campione molto limitato e piuttosto omogeneo. Si tratta di donne, tutte di ruolo e con parecchi anni di docenza alle spalle, che appartengono alla stessa fascia d'età (tranne una, nata nel 1970, tutte le altre sono nate negli anni dal '52 al '58) e che sono nate a Trieste (tranne una, nata a Palermo). Per quanto riguarda gli anni di servizio, nei quali si sono considerati sia quelli di ruolo che quelli di pre-ruolo, si va da un minimo di 15 anni (due insegnanti) a un massimo di 34-35 anni (3 insegnanti sono prossime alla pensione). La metà possiede come titolo di studio il diploma magistrale (ma una di queste ha lasciato il percorso universitario a un passo dalla laurea) e l'altra metà possiede invece il diploma di laurea (Storia, Giurisprudenza, Pedagogia, Materie letterarie).

Per quanto riguarda le lingue conosciute, quattro insegnanti dichiarano di parlare con la famiglia d'origine il dialetto triestino, una di parlare il triestino alternato con l'italiano, due di parlare il solo italiano, una italiano e tedesco. Altre lingue conosciute sono: l'inglese (4 insegnanti), il francese (3 insegnanti), il tedesco (2 insegnanti).

### *2.4.1. Metodo di lavoro e di correzione delle insegnanti.*

Le insegnanti hanno compilato un questionario riguardante in particolare il loro metodo di correzione. Il questionario è stato predisposto ritenendo che si sarebbe potuta vedere una tendenza da parte degli alunni a venire incontro alle aspettative degli insegnanti, ricavabili dalle loro correzioni e dalle loro dichiarazioni in merito alle loro priorità nella correzione.

---

compresenza. In una classe a tempo pieno, se gli insegnanti non mettevano a disposizione ore per le supplenze dell'istituto, potevano esserci 4 ore di compresenza a settimana; in una classe modulo 6 ore. Le ore di compresenza venivano usate per dividere le classi in gruppi, svolgere attività di laboratorio di inglese e informatica, organizzare gruppi di recupero o gruppi di livello, approfondire la conoscenza della lingua italiana con alunni non italofoni, organizzare uscite didattiche.

<sup>42</sup> In questa parte di analisi dei questionari compilati dagli insegnanti si è deciso di comprendere anche l'insegnante delle due classi che è stato necessario eliminare dal corpus per normalizzare il campione.

Per quanto riguarda i testi scritti prodotti in classe, le insegnanti dichiarano di far svolgere agli alunni esercitazioni scritte di una certa lunghezza (non risposte a domande) da un minimo di 3 volte al mese (3 insegnanti) a un massimo di 8 volte al mese (2 insegnanti); 3 insegnanti dichiarano 4 esercitazioni al mese e una 5. La differenza tra la frequenza della scrittura di testi nelle diverse classi non stupirà più di tanto se si prendono in esame altre informazioni: il numero degli alunni per ogni singola insegnante del campione varia da un minimo di 21 (una classe sola a tempo pieno, nella quale l'insegnante ha più materie) a un massimo di 46 (due classi a tempo modulare, nelle quali l'insegnante ha meno materie). È chiaro quindi il motivo per il quale l'insegnante con 46 alunni dichiara di far scrivere a scuola solo 3 testi al mese. D'altro canto anche un'insegnante con 21 alunni dichiara di far scrivere 3 testi al mese. Non tutti i testi che vengono assegnati vengono corretti in modo tradizionale (con matita o penna sul quaderno o foglio), alcuni testi vengono corretti a voce o si stimola l'autocorrezione da parte dell'alunno. Per quanto riguarda la pratica di far precedere la stesura definitiva da una "brutta copia", quattro insegnanti su otto dichiarano di richiederla sempre, due solo per i testi ampi/liberi, una a scelta degli studenti e una mai.

Interessanti riflessioni si possono fare a partire dall'osservazione delle risposte sull'errore e la correzione. Alla domanda «Quali sono gli errori di lingua italiana che valuta più gravi in una classe V?» quasi tutte le insegnanti segnalano «l'ortografia» come errore più grave. Un'insegnante specifica e amplia la risposta aggiungendo: «(verbi essere/avere, accenti), uso dei tempi e dei modi verbali, comprensione del testo di partenza e delle consegne»; un'altra aggiunge la «struttura morfosintattica». Solo un'insegnante, che pure segnala l'ortografia, la fa precedere da «costruzione sintattica». Sembra ancora valido quanto espresso nelle tesi del Giscl di 35 anni fa<sup>43</sup>: l'ortografia sembra essere ancora la massima preoccupazione linguistica dell'insegnante della scuola primaria, almeno quando viene chiesto direttamente quale è l'errore più grave. Vedremo oltre che, invece, in fase di correzione reale dei testi il fatto che sembra

---

43 Si veda la tesi n. 6 del Giscl (1975): «Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale. Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia. Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. Masse enormi sono passate da sessanta, settant'anni attraverso queste classi. La pedagogia tradizionale ha saputo insegnare loro l'ortografia? No. Essa ha sì puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L'ossessione degli "sbagli" di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte. E non parliamo qui di lapsus freudiani o di occasionali distrazioni, ma di deviazioni radicate e sistematiche (qui con l'accento per esempio, o gli atroci dilemmi sulla grafia dei plurali di ciliegia e goccia ecc.)».

destare le maggiori preoccupazioni e difficoltà di soluzione è la coerenza dei tempi verbali. L'idea potrebbe essere quindi quella che gli errori di ortografia non sono più tollerabili alla fine del percorso della scuola primaria (ma molte sono le testimonianze del permanere di errori di ortografia anche molto banali presso scriventi adulti di alto livello di scolarizzazione), che si tratta quindi di una competenza meccanica la cui acquisizione dovrebbe essere alla portata dello sviluppo cognitivo e linguistico degli alunni di 10-11 anni. L'idea che l'errore di ortografia sia l'errore più grave è d'altro canto osteggiata solo da alcuni studi di linguistica che, giustamente, pongono l'accento sulla lingua scritta come comunicazione, sottolineando quindi quanto altre carenze di tipo testuale, sintattico, morfologico, lessicale tolgano al testo la possibilità stessa di essere compreso e di comunicare un qualsiasi contenuto. È vero però anche che l'insegnante, specie della scuola primaria, si pone prima di tutto in rapporto con gli altri insegnanti e con quella parte di società che potrebbe valutare i testi scritti del suo alunno. Quanti altri insegnanti, nel seguito del percorso scolastico, si scandalizzerebbero per uno o più errori di ortografia? E quanti, in questo scandalizzarsi, non affibbierebbero la colpa di queste lacune proprio agli insegnamenti non sufficientemente severi impartiti alla scuola elementare? Ma dato che, nonostante le preoccupazioni e gli sforzi di schiere di insegnanti, l'errore di ortografia continua a persistere e a trovarsi anche in testi di studenti universitari, occorre trovare una causa e una spiegazione a questa persistenza e a questo presunto accrescimento, che vadano al di là di uno sconcolato *o tempora o mores!* Rapidamente, perché l'argomento richiederebbe uno studio a sé, potremmo ricordare il fatto che la quantità di scriventi contemporanei è ben più ampia rispetto al passato, che la scuola di massa ha portato ampie fasce della popolazione (che avevano competenze principalmente di dialetto o di lingua orale) a confrontarsi con la lingua scritta italiana, che non esistono più distinzioni di ceto sociale per quanto riguarda l'accesso alle varie scuole e via dicendo. Potremmo ancora aggiungere che una familiarità maggiore con una lingua scritta informale, che si situa in un territorio ibrido tra scritto e parlato, quale è l'italiano usato in *chat, blog, sms, social network* ecc<sup>44</sup>, porta a spolverare usi grafici antichi (*k*) e a crearne di nuovi (*qcn* per *qualcuno*). Ma forse a tutto ciò che si è già detto in merito si può aggiungere almeno una considerazione che si situa su un piano meno evidente ma, probabilmente, più pervasivo: il modificarsi della formalità della situazione scolastica, da cui discende la percezione da parte dello studente dello scritto scolastico, a qualsiasi livello

---

44 Vd. Pistolesi (2004).

(compreso quello universitario<sup>45</sup>) come uno scritto più informale, e quindi più scorretto, di quanto non desidererebbero gli insegnanti.

Le insegnanti del campione, tuttavia, alla prima domanda che richiedeva una definizione di errore («Che cosa considera un errore?») hanno invece risposto in maniera varia e articolata, dimostrando di non restringere il campo dell'errore alla sola ortografia.

Le riposte alla domanda sulla definizione dell'errore sono riportate di seguito:

1. Ortografia, non attinenza alla consegna, semantica
2. Ortografia, punteggiatura, sintassi, morfologia, rispetto della tipologia testuale
3. Ortografia, sintassi (anche gli errori di distrazione)
4. Si discosta dalle regole grammaticali
5. Non concordanza del verbo, ripetizione dello stesso termine, scarsi collegamenti causa-effetto
6. Non è conforme con le regole della lingua italiana e/o rende la comunicazione oscura
7. Ortografia, sintassi, congruenza con la consegna
8. Ortografia, struttura della frase, morfosintassi, contenuto

Sei insegnanti su otto dichiarano poi di correggere in modo diverso testi diversi, solo le restanti due di adottare sempre lo stesso sistema di correzione. La gran parte delle insegnanti corregge i testi non in presenza degli alunni, o supportando questa pratica di correzione con una spiegazione a voce durante la stesura del testo da parte degli alunni o alla consegna dei testi corretti.

Osservando le correzioni delle insegnanti<sup>46</sup> si vedono, come già sottolineato dagli studi Giscel<sup>47</sup>, diversi stili di correzione<sup>48</sup>. In Appendice 2 viene riportata, per rendere chiaramente visibili al lettore le differenze, una facciata corretta da ciascun insegnante. Sono stati scelti a caso dei testi con una quantità media di correzioni.

---

45 Ne sono la prova la grande quantità di tesine e tesi universitarie che presentano errori ortografici o morfosintattici banali, non dovuti a ignoranza delle regole soggiacenti ma alla scarsissima attenzione prestata al testo in fase di revisione, revisione che tende quindi a ricadere quasi interamente sul docente del corso o il relatore di tesi.

46 Alle correzioni delle insegnanti sui testi del corpus verrà dedicato uno studio a parte. Si creerà un corpus costituito dai testi con le correzioni delle insegnanti e si costituirà un confronto tra la lingua degli studenti e le aspettative (e la lingua) delle loro insegnanti.

47 Si veda in particolare il recente Sgroi e Giscel Catania (2006), che a sua volta riprende lo studio di Cattana - Nesci (2000); si vedano inoltre Giscel Veneto (1991) e Serianni - Benedetti (2009).

48 Si veda anche il capitolo «Come e cosa correggere» in Serianni - Benedetti (2009) nel quale oltre a essere commentati esempi di correzione vengono anche fornite alcune indicazioni concrete.

Il piano delle correzioni degli insegnanti e della lingua da loro proposta non costituisce l'oggetto specifico di questo studio, interessa qui solo rendere evidenti le sostanziali differenze in quanto a profondità e complessità delle correzioni, interventismo o meno sui testi, modello linguistico presente in ciascuna insegnante. È necessaria una premessa: le insegnanti hanno corretto i testi secondo la loro prassi abituale, ma sapevano che poi le loro correzioni sarebbero state viste da altri. Si può supporre quindi una maggiore attenzione.

L'insegnante CoA e l'insegnante MaB presentano le caratteristiche classiche della correzione media: una serpentina per indicare una frase da riformulare, l'attenzione al lessico e alla *variatio* (*mangiare* sostituito con *cibo*, *poi* sostituito con *dopo/in seguito* in MaB), una serie di domande che puntellano il testo (*dove? chi?* in MaB).

L'insegnante MaC è invece un esempio tipico di insegnante "non interventista": segna il testo meno possibile con sottolineatura per gli errori morfologici od ortografici e con serpentina per le parti da riformulare. Non commenta, ed è da notare che non usa la tradizionale penna rossa. Anche l'insegnante delle classi che è stato necessario escludere dal campione adopera questa modalità di correzione, usando la matita grigia anziché la penna.

L'insegnante MoA adotta un tipo di correzione attenta (sfugge solo un *pò*), sostituisce la forma scorretta con quella corretta in modo chiaro, pone attenzione anche alla punteggiatura. Un tipo di correzione che non si fa notare.

L'insegnante MoB si caratterizza più per quello che non corregge che per quello che corregge, si tratta di un tipo di correzione poco interventista. Gli interventi risultano a volte su questioni secondarie opinabili, come l'aver sostituito un punto con un punto esclamativo. Si veda anche l'unico intervento più ampio: la riformulazione della frase «Havevamo un che fa e che faceva calcio, egli era V.». L'errore ortografico non viene sottolineato e la frase viene riformulata in «In classe, tra di noi vi era un compagno che giocava a calcio», con quel «tra di noi» non completato dalla virgola e un *vi* scarsamente frequente nel repertorio degli alunni di 10 anni. Ma se leggiamo il testo interamente, vediamo che i problemi veri risiedono piuttosto nell'organizzazione confusa del testo, nell'assenza di una narrazione, nella punteggiatura ingiustificata, nella presenza di altri errori ortografici (*paregiammo*), nell'ipotetica traballante e nell'errore morfologico della frase «i nostri due giornalisti non servivano a niente se noi non avremmo vinto qualche partita, ma loro dovevano scrivere mentre noi giochiamo». Questa insegnante è stata l'unica ad aver indicato i voti in calce ai testi, le altre li hanno

trascritti sul registro senza annotarli sui testi. Il testo che si è appena visto ha preso «buono».

L'insegnante PaA rappresenta il caso dell'insegnante che ritiene la correzione un momento formativo per l'alunno e parte integrante della didattica. È l'unica a inserire in calce al testo un commento generale che comprende sia delle indicazioni per migliorare la propria scrittura («Prova a rileggere il testo...»: si tratta del consiglio di concentrarsi di più nella fase di revisione) sia l'annotazione degli aspetti positivi del testo («Le frasi sono chiare e ben costruite; il lessico è adatto. L'ortografia è corretta»). Il tipo di annotazioni che porta al testo sono poi orientate secondo una dimensione che va ben al di là della frase. Da notare subito l'individuazione delle parti del testo (scrive «introduzione») e la segnalazione dell'esigenza di dividere il testo in paragrafi («a capo il racconto»). La considerazione del piano della testualità e l'inserimento di abbozzi di spiegazione (forse a tratti eccessivamente semplificati come «*adesso* non si può usare per un fatto già accaduto nel passato») distanziano nettamente questo tipo di correzione dagli altri trovati nel campione. Anche in questo testo ritroviamo il problema della gestione dei tempi verbali, che si può vedere anche nei testi precedenti, del quale parleremo in maniera specifica nei capitoli dedicati al tempo.

L'insegnante PeA risulta essere la più “rigida”<sup>49</sup>, o interventista, con la tendenza a imporre non solo un modello di lingua vicino al classico italiano scolastico e a tratti inadatto a uno studente di 10-11 anni, ma anche a intervenire sul piano dei contenuti. Ad esempio nel testo portato in Appendice 2 si possono notare soprattutto le riformulazioni di intere parti, che si trovano in tutti i testi corretti da questa insegnante; per citare solo un esempio:

Versione alunno:

Iniziati i problemi c'era un silenzio totale, dopo un compagno ha iniziato a parlare e tutti lo “seguirono”. Da come parlavano pensai che la via più rumorosa al mondo sarebbe stata niente in confronto a noi.

Versione insegnante:

Quando abbiamo iniziato lo svolgimento dei problemi c'era un silenzio totale, e solo quando un compagno chiese una spiegazione tutti ebbero il coraggio di seguire il suo

---

49 Come scritto da Sgroi (2006: 182) i correttori rigidi sono «veramente intransigenti»; per loro «l'errore non deve esistere». Il loro «atteggiamento è così rigido che ved[ono] errori anche dove non ci sono; inoltre non sempre l'errore è così brutto come lo si dipinge».

esempio. Da come tutti parlavano mi sembrava di stare in una via, la più rumorosa del mondo.

Questo tipo di correzione con continue riformulazioni complete di quanto scritto dall'alunno non solo è molto faticoso, ma anche molto frustrante perché l'alunno non scriverà mai come scriverebbe l'insegnante. È il caso di quello che Moneglia (1982: 268) chiama il "didatta non cooperativo":

Allora, se qualcuno, un didatta, fa la critica "ma qui non si capisce, devi dire perché cede il sindaco"; ciò che viene proposto al bambino è una finzione! Il didatta finge di non capire una cosa ovvia. Si comporta in maniera non cooperativa. Richiede cioè che nella lingua scritta, qui chiaramente in quanto lingua pubblica, si presupponga l'interlocutore non collaborativo, presupposizione opposta alla presupposizione di cooperatività che fonda il dialogo nella lingua diretta.

## 2.5. I libri presenti in classe

Alle insegnanti è stato chiesto di indicare quali fossero gli strumenti di lavoro usati in classe.

Tutti i bambini delle quinte partecipanti alla ricerca possedevano un piccolo dizionario d'italiano; due insegnanti hanno lasciato libera la scelta del dizionario, le altre hanno indicato *Il primo Zanichelli. Vocabolario di italiano* (due insegnanti), oppure *Modern dizionario di lingua italiana; Il mio primo dizionario. Nuovo Miot; Dizionario italiano di base*.

In sei classi su dodici è stato adottato il libro di testo *Amico Pinco*<sup>50</sup>; gli altri tre libri di testo presenti nel campione, *Gatto bianco gatto blu*<sup>51</sup>, *Sempre meglio*<sup>52</sup> e *Ragazzi.it*<sup>53</sup>, sono stati adottati ciascuno in due classi. Alcuni brani di narrativa tratti da questi libri di testo sono stati inseriti nel corpus di controllo di questa ricerca.

In quattro classi è stato adottato un libro di narrativa da leggere nel corso dell'anno<sup>54</sup>. In due classi è stato scelto il romanzo per ragazzi *Non fare il furbo Michele Crismani*<sup>55</sup> dello scrittore triestino Luciano Comida, la lettura è stata inserita in un

---

50 Coruzzi - Ramazzotti (2006).

51 Valdiserra (2006).

52 Chiara - Zanchi (2006).

53 Casadei - Cortini (2006).

54 Per tutti i riferimenti bibliografici dei testi di narrativa cito di seguito l'edizione verosimilmente presente in classe e non la prima edizione.

55 Comida (2005).

progetto che prevedeva anche incontri con l'autore a scuola. In un'altra classe sono stati scelti invece due classici: *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Luis Sepúlveda<sup>56</sup> e *C'era due volte il barone Lamberto* di Gianni Rodari<sup>57</sup>. In un'altra classe un grande classico, *Robinson Crusoe* di Danie Defoe<sup>58</sup>, è stato affiancato a un testo più moderno: *Quell'estate al castello* di Beatrice Solinas Donghi<sup>59</sup>.

È stato chiesto alle insegnanti anche a quale dizionario e grammatica facessero riferimento per dubbi e approfondimenti. Nella gran parte dei casi è stata sorprendentemente dichiarata casuale la scelta di strumenti così importanti per l'insegnante di italiano. Alcune insegnanti hanno infatti dichiarato di usare il dizionario messo a disposizione dalla biblioteca scolastica, o comunque non dimostravano di aver scelto consapevolmente un dizionario piuttosto che un altro (lo Zanichelli per tre insegnanti, Zingarelli e Garzanti per due insegnanti ciascuno, Devoto-Oli per un'insegnante). Per quanto riguarda le grammatiche, le insegnanti hanno dichiarato principalmente di usare una grammatica scolastica qualsiasi presente in casa, della scuola media o della scuola superiore. Solo un'insegnante ha dichiarato di usare strumenti un po' più specialistici, quali il *Dizionario grammaticale* di Vincenzo Ceppellini<sup>60</sup>, e il *Dizionario dei sinonimi* di Quartu<sup>61</sup>.

## 2.6. Gli alunni

Gli alunni sono tutti frequentanti la classe finale della scuola primaria e hanno in gran parte tra i dieci e gli undici anni al momento della raccolta dei dati (156 alunni su 172 sono nati nel 1997). Il numero degli alunni che hanno anticipato l'iscrizione alle elementari, e che sono quindi nati nel 1998, è molto basso: solo 5 su 172. Un po' più alto il numero degli alunni inseriti in ritardo rispetto al loro anno di nascita: 8 nati nel 1996 e uno nato nel 1995; in 6 sono alunni nati non in Italia e i restanti 3 sono nati a Trieste. Il dato conferma la prassi di inserire in una classe inferiore gli alunni provenienti dall'estero: su 9 alunni nati in uno stato estero, 6 sono stati probabilmente inseriti in una classe inferiore rispetto alla loro età.

---

56 Sepúlveda (2002).

57 Rodari (1996).

58 Defoe (2003).

59 Solinas Donghi (1996).

60 Ceppellini (1990).

61 Quartu (1994).

Per quanto riguarda la provenienza, gli alunni sono, come è prevedibile, in gran parte nati a Trieste (157 su 172). Degli altri, 6 sono nati in Italia e 9 sono nati in uno stato estero (Perù, Serbia, Colombia, Nepal, Moldavia, India, Slovenia, Bulgaria).

Vediamo ora più da vicino il caso degli alunni “stranieri”. Non è possibile risalire a dati di tipo “giuridico” riguardo alla cittadinanza degli alunni e dei loro genitori, o dati riguardo agli anni di permanenza sul territorio italiano; agli studenti è stato chiesto solo di indicare il luogo di nascita e le lingue conosciute.

Nel primo gruppo della tabella che segue sono riportati gli alunni nati in un paese estero. Si può osservare che non sempre corrisponde l’uso esclusivo di una lingua straniera a casa<sup>62</sup>: 3 alunni dichiarano di parlare a casa sia una lingua straniera che l’italiano, uno di parlare solo l’italiano e uno di parlare solo il triestino; viceversa ci sono 3 bambini che non hanno inserito l’italiano tra le lingue parlate<sup>63</sup>.

Per gli scopi di questo studio, principalmente linguistici, si può ritenere più rilevante il dato sulla lingua parlata a casa, che dovrebbe corrispondere con la lingua materna, piuttosto che il luogo di nascita; occorre quindi considerare anche i tre casi inseriti in fondo alla tabella: tre alunni nati a Trieste ma che parlano a casa una lingua diversa dall’italiano. Probabilmente si tratta di “immigrati di seconda generazione”, come si dice con ingiusta definizione. Questi alunni hanno probabilmente seguito tutto il percorso scolastico in Italia, non possiamo sapere in quali di questi 12 casi siamo in presenza di alunni bilingui, magari figli di genitori di lingue diverse. Il bilinguismo è solo ipotizzabile per MoA9, MoB1, MaC9, MoB17.

Tabella 2: Alunni “stranieri” e lingue parlate.

<b>Codice</b>	<b>Data di nascita</b>	<b>Luogo di nascita</b>	<b>Lingua parlata a casa</b>	<b>Altra lingua</b>
MaC8	1995	Vidin (Bulgaria)	serbo e bulgaro	italiano
MaC9	1997	Čačak (Serbia)	italiano, serbo	no
MaC14	1996	Buenaventura (Colombia)	spagnolo	italiano
MoA9	1997	Postumia (Slovenia)	italiano	sloveno (madre slovena)
MoB1	1997	Arequipa (Perù)	italiano, spagnolo	no
MoB17	1996	Nepal	italiano, nepalesi	italiano

<sup>62</sup> Per attenuare queste informazioni si tenga conto di quanto detto in apertura di questo capitolo sulla relativa attendibilità delle risposte date dagli alunni nei questionari.

<sup>63</sup> Nessun alunno del campione è arrivato dall’estero nell’anno scolastico della raccolta dei dati, tutti gli alunni avevano conoscenze della lingua italiana tali da poter compilare i questionari e svolgere l’esercizio da soli. Forse i 3 alunni che non hanno inserito la risposta “italiano” non hanno ancora coscienza della loro competenza nella nuova lingua.

MoB18	1996	Pozarevaz (Serbia)	serbo, rumeno	serbo, rumeno
PaA5	1996	Nuova Deli (India)	triestino	indiano
PaA9	1996	Nisporeni (Moldavia)	russo	moldavo
MoA4	1997	Trieste	spagnolo	italiano
PaB10	1997	Trieste	inglese	italiano
PeA1	1997	Trieste	somalo	italiano

Come accennato sopra, dal tipo di questionario adottato e a causa della giovane età degli studenti, non è facile risalire alla fascia sociale e culturale delle famiglie. I risultati dei dati sulle professioni dei genitori indicano comunque che una buona parte di questi sono impiegati. Per i padri le altre professioni più diffuse riguardano il commercio, il lavoro in cantieri edili o navali, o l'appartenenza a corpi istituzionali dello Stato. Per quanto riguarda le madri, subito dopo le impiegate il numero più ampio è quello di donne che svolgono un lavoro di tipo culturale (maestre, insegnanti, professoresse, docenti universitarie, ricercatrici, giornaliste, guide turistiche); le casalinghe sono almeno 11. Relativamente alto il numero delle risposte in bianco: 9 per i padri e 5 per le madri, non sappiamo se dovuto al fatto che l'alunno non conosce la professione del genitore o all'assenza di uno dei genitori.

Tabella 3: Professione dei genitori

Professione padre	Numero alunni	Professione madre	Numero alunni
impiegato	33	impiegata	54
commerciante/comMESSO/ rappresentante	19	maestra/insegnante/docente universitaria/ricercatrice/ giornalista/guida turistica	22
cantieri edili/navali	19	paramedica	16
poliziotto/vigile urbano/ militare/carabiniere/ finanziere/doganiera/guardia giurata/pompieri	17	commerciante/comMESSA	14
operaio	9	segretaria	10
trasportatore/facchino/autista/ camionista	8	professionista laureata	9
direttore/dirigente/ispettore	8	casalinga + "non lavora"	11
carrozziere/elettrauto/ meccanico	7	artigiana	9
artigiano	7	pulizie	5
insegnante/docente/ricercatore	6	medico	4
paramedico	6	poliziotta/guardia di finanza	4
ingegnere	5	operaia/inservente	4

geometra	5	grafica	4
pensionato	4	amministratrice	1
informatico	3		
medico	3		
professionista laureato	2		
disoccupato	1		
non risponde	9		
<b>totale</b>	<b>172</b>	<b>totale</b>	<b>172</b>

### 2.6.1. Lingue e dialetti conosciuti

La tendenza all'italofonia in atto sul territorio italiano è confermata dal campione preso in esame: poco meno della metà degli alunni dichiara di parlare in casa solo l'italiano, una fascia consistente alterna l'italiano e il triestino. Se accorpriamo i dati vediamo che parlano l'italiano a casa (esclusivamente o in alternanza con altra lingua o dialetto) 119 alunni su un totale di 172. Ma è confermata anche la permanenza del dialetto locale, parlato a casa (esclusivamente o in alternanza con altra lingua o dialetto) da un totale di 73 alunni.

Se il numero reale totale degli alunni che conoscono l'italiano è necessariamente 172 in quanto hanno compilato i questionari e svolto gli esercizi in italiano (anche se non corrisponde al totale delle risposte «italiano» nei questionari, per le ragioni di cui si è detto sopra), il numero totale degli alunni che si ritengono in grado di parlare triestino, a casa o fuori casa, supera il centinaio. Questo significa che esiste una competenza attiva del dialetto, anche se usato in contesti diversi, per più della metà degli alunni del campione.

Tabella 4: Lingua o dialetto parlato a casa.

<b>Lingua parlata a casa</b>	<b>Numero alunni</b>
italiano	83
triestino <sup>64</sup>	42
italiano + triestino	30
italiano + altro dialetto (beneventano, 2 x pugliese)	3
triestino + altro dialetto (napoletano)	1
altro dialetto (neretino)	1
italiano + altra lingua (nepalesi, serbo, spagnolo)	3
lingua straniera (inglese, russo, serbo e bulgaro, serbo e rumeno, somalo, 2 x spagnolo)	7

<sup>64</sup> Assimilata al triestino anche la risposta "muggesano".

“nessuna”	2
Totale	172

Tabella 5: Altra lingua o dialetto

Altra lingua o dialetto	Numero alunni
italiano <sup>65</sup>	37
triestino	28
italiano + triestino	3
italiano + altra lingua (3 x inglese, somalo)	4
triestino + altro dialetto (catanese, napoletano, genovese)	3
triestino + altra lingua (inglese)	3
altro dialetto (veneto, torinese, pugliese, siciliano e napoletano, surbino, barese, 3 x napoletano)	9
altra lingua (croato, fiammingo, francese, indiano, moldavo, portoghese, serbo, serbo e rumeno, 2 x sloveno, sloveno e inglese, 5 x inglese, 2 x inglese e tedesco, inglese e francese, inglese e francese e spagnolo)	20
nessuna	65
Totale	172

Il campione alla base di questa ricerca è piuttosto limitato dal punto di vista numerico, volutamente circoscritto dal punto di vista geografico e legato alla disponibilità degli insegnanti per quanto riguarda la campionatura delle scuole sul territorio. Per questi motivi si è ritenuto, fin qui, di fornire solo dati assoluti anziché percentuali.

Può essere comunque interessante procedere a un confronto dei dati emersi dal campione con i dati Istat già citati riferiti alla situazione regionale e nazionale, questo per vedere se, nonostante tutte le limitazioni di cui si è detto, il campione può essere considerato rappresentativo dal punto di vista linguistico di una realtà più ampia.

Tabella 6: Lingua o dialetto parlato a casa, confronto dei dati<sup>66</sup>.

%	Solo o prev. italiano	Solo o prev. dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua
dati campione	49,12%	25,73%	19,29%	5,84% <sup>67</sup>
dati nazionali	45,63%	16,22%	32,96%	5,17%
dati regionali	36,4%	10,88%	21,26%	31,43%

<sup>65</sup> Sono conteggiati nella categoria “italiano” anche tre casi di risposta vuota.

<sup>66</sup> I dati sono presi da Istat (2006).

<sup>67</sup> Inserite nella categoria “altra lingua” anche le risposte con lingua straniera associata a italiano, in quanto non distinte nella rilevazione Istat.

dati aree urbane	64,85%	9,26%	20,84%	5,03%
dati età 6-24	59,16%	8,2%	27,25%	5,36%

Dall'osservazione della tabella sono possibili alcune riflessioni. Innanzitutto i dati del campione non sono confrontabili con quelli regionali. Questo avviene a prescindere dal campionamento di questa ricerca perché il comune di Trieste, e in particolare la zona cittadina nella quale è stata svolta la ricerca, non sono rappresentative dell'intera regione dal punto di vista linguistico. Come si può notare, i dati si discostano anche dai dati nazionali per le particolarità linguistiche della regione, dove la presenza del friulano e dello sloveno alza di molto il dato "altra lingua" (31,43%). Nel campione preso in esame, tranne forse un alunno bilingue, non ci sono soggetti di lingua slovena o friulana. I bambini triestini di lingua slovena vengono abitualmente iscritti, specie per il primo segmento scolastico, alle scuole slovene, ben inserite nel territorio e ultimamente preferite anche da qualche famiglia di lingua italiana. Si può supporre anche, al di là dell'assenza del friulano nel campione, che la presenza di alunni che parlino il friulano a Trieste sia piuttosto esigua.

Il campione risulta invece più confrontabile con i dati a livello nazionale, anche se si nota la maggior presenza del dialetto come parlata esclusiva anziché in alternanza con l'italiano. Anche questo dato che emerge dal campione è confermato dalla particolare situazione linguistica della città di Trieste in generale dove il dialetto, come avviene anche in altre città per altri dialetti veneti (si veda l'esempio di Venezia), è ancora molto usato, in controtendenza rispetto ad altre aree del paese, dove il dialetto viene progressivamente abbandonato nelle aree urbane e conservato in quelle extraurbane. Il triestino è quindi ben presente sul territorio ed è parlato anche dalla fascia d'età più giovane, in maniera più ampia che nella media delle altre zone d'Italia. Per questi motivi, il dato del dialetto esclusivo all'interno del campione è molto più alto rispetto a quello nella fascia d'età 6-24 e rispetto alla media delle aree urbane dell'Italia. Il dato su "altra lingua", sempre escludendo il confronto con il dato regionale, risulta a livello di tutte le altre rilevazioni.

Sorprendentemente, quindi, l'uso linguistico dichiarato dagli alunni del campione si avvicina di più alla realtà nazionale che a quella regionale, ma è al contempo specchio di una città dove l'uso del dialetto è molto vivo.

Ciononostante, il peso della dialettologia sulla lingua usata nei testi scritti al termine della scuola primaria non è determinante. Sono molto rari, per intendersi, i casi

di testi come quello che segue, nel quale sono ben presenti, diffusi e quasi sistematici gli influssi del dialetto.

MaC5: testo di alunna che parla esclusivamente dialetto triestino a casa.

I mesi novembre e febbraio siamo andati due settimane alla piscina. Io al primo lunedì cioè il primo giorno non ero andata perché avevo l'influenza. Poi al martedì che sono tornata mi hanno detto che era molto bello e divertente. Erano tutti molto felici e sentindoli parlare non vedevo l'ora; la settimana finì in fretta e arrivò finalmente il lunedì. Prima di partire la maestra ci diceva di andare in bagno e di mangiare perché senò affoghiamo. Poi siamo usciti e siamo montati nel melabus e siamo partiti, dopo venti minuti eravamo arrivati e siamo scesi. Dopo siamo entrati e abbiamo percorso il corridoio, siamo arrivati negli spogliatoi ci siamo cambiati e messi la cuffia e messi in fila per entrare. Siamo entrati e c'era una vaschetta per pulirsi i piedi. Prima di entrare in acqua ci fanno fare ginnastica tipo saltelli a piedi uniti e divaricati e poi ci fanno entrare in acqua. Ci hanno fatto fare un tuffo libero e quattro vasche. Poi hanno detto di fare quattro vasche a dorso e poi hanno detto di salire perché facciamo la staffetta. Però dopo alla staffetta ci hanno detto di fare quattro tuffi a piacere e poi ci siamo andati a asciugarsi e cambiarsi.

Mammano che ci siamo vestiti siamo andati ad aspettare gli altri compagni. Però il momento più bello è stato quando abbiamo fatto la staffetta perché visto come nuotano tutti. Poi ci siamo andati a asciugarsi i capelli e a vestirli, per chi era già pronto tipo i maschi potevano andare ad aspettare fuori.

### *2.6.2. Consumi culturali*

Nel questionario sono state inserite alcune domande per vedere a quali stimoli linguistici gli alunni fossero sottoposti in ambiente extra scolastico. La prima necessità era quella di raccogliere dati sui possibili modelli di lingua scritta, per questo è stato chiesto di indicare i libri preferiti. Non è stato chiesto il titolo dell'ultimo libro letto perché avrebbe potuto essere stato letto per obbligo scolastico o, non risultando gradito, poteva essere destinato a non lasciare traccia nel lettore. I "libri preferiti" sono invece libri che all'alunno sono rimasti in mente e che ha piacere di ricordare, quindi possibili modelli linguistici. Lo stesso criterio ha guidato la domanda sulle pubblicazioni periodiche preferite ("giornalini preferiti") volta ad indagare quale familiarità avessero gli alunni con il linguaggio del fumetto o della divulgazione scientifica per ragazzi. Sono state inserite anche le domande sui programmi televisivi e sui giochi per vedere in quale contesto culturale (e anche economico) si muovessero gli alunni nel tempo libero.

La prima osservazione che emerge dallo spoglio delle risposte è l'ampia differenza di sviluppo, ricostruibile dagli interessi prevalenti, tra gli alunni della stessa

fascia d'età. Nelle quinte della scuola primaria convivono bambini e preadolescenti, quando non proprio adolescenti. Se è vero che, da un punto di vista scientifico, l'adolescenza comincia con la pubertà, è anche vero però che questa risulta, come sappiamo da studi medici<sup>68</sup>, anticipata sempre più nei soggetti delle nuove generazioni.

Queste osservazioni generali, legate a fattori biologici, sono confermate anche dall'analisi degli interessi degli alunni di questa fascia d'età. Andando quindi ad analizzare le risposte sui consumi culturali preferiti si registra una situazione con una media abbastanza compatta, ma con delle significative punte di interessi propri di una fascia di sviluppo inferiore o, viceversa, superiore.

Tra i libri segnalati come preferiti, accanto ai prevedibili Geronimo Stilton e a nuovi e antichi classici per ragazzi, troviamo anche testi per bambini di età prescolare (ad esempio *Pingu*, libro illustrato, oppure la collana "Il mio primo libro di..." dell'editore Larus) e volumi rivolti a un pubblico più maturo (*I love shopping* di Sophie Kinsella, *Il diavolo veste Prada* di Lauren Weisberger, o addirittura *Il codice da Vinci* di Dan Brown e «poesie di Neruda e Ungaretti»). Si può condurre la stessa osservazione con l'analisi sui dati riguardo ai giornalini: oltre alla ovvia presenza di *Topolino*, troviamo giornalini tratti dai cartoni animati di *Dragonball*, *Witch* e *Winch*, ma anche riviste per adolescenti come *Cioè*, *Top Girl*, *Girl* e giornali per adulti come *La gazzetta dello sport*, *Il piccolo*, *Gente e motori*. Lo stesso panorama appare dall'analisi dei programmi televisivi: da *Dragonball* e altri cartoni animati a *MTV*, *Dottor House*, *CSI*, *Striscia la notizia*, *Amici*.

Per quanto riguarda i giochi, oltre agli scontati giochi elettronici, troviamo giochi tradizionali infantili, come "Portone" (o "Porton" come viene chiamato in triestino il gioco "Campana") o "Darsela", che sarebbe il corrispettivo locale di "Acchiapparello"; giochi di carte (Briscola, Scopa) e Scacchi.

Questi riportati sopra sono i casi estremi, vediamo ora, nella media, quali sono i consumi culturali più diffusi. Innanzitutto occorre specificare che le risposte al questionario prevedevano la possibilità di indicare più di un titolo e che alcuni alunni hanno risposto segnalando una categoria anziché un titolo (es. «cartoni animati»). La categoria che ha stimolato di più le risposte plurime è stata quella dei programmi televisivi, dove l'elenco delle segnalazioni arriva a 500 titoli (contro 368 per i libri e 216 per i giornalini). Nel riportare in tabella i risultati delle risposte si è scelto di

---

<sup>68</sup> Alcuni studi medici segnalano un'anticipazione della pubertà nel corso degli ultimi 50 anni e la attribuiscono a fattori nutrizionali. La precocità o l'anticipazione puberale, è definita dalla comparsa dei caratteri sessuali secondari prima degli 8 anni nella femmina e dei 10 anni nel maschio.

selezionare solo i titoli che hanno ricevuto più di un determinato numero di preferenze (5 o più per libri e giornalini e 10 o più per i programmi televisivi; i giochi sono invece stati raggruppati in categorie).

Per quanto riguarda i libri è eclatante il successo dei libri delle collane di Geronimo Stilton, scritti da Elisabetta Dami e pubblicati dalla Piemme, graditi a circa un terzo dei soggetti del campione. Seguono i libri su Harry Potter, scritti dall'inglese Rowling e pubblicati in Italia dalla Salani. Le collane che seguono, Piccoli brividi e Super brividi di Robert L. Stine (Mondadori) e Scooby Doo (Piemme), presentano anche queste testi in traduzione. Un testo per ciascuna di queste prime quattro serie è stato inserito nel corpus di controllo di questa ricerca.

Tabella 7: Libri preferiti

<b>Libro</b>	<b>Numero alunni</b>
Geronimo Stilton	60
Harry Potter	37
Piccoli Brividi e Superbrividi	16
Scooby Doo	11
Roald Dahl	9
Zanna Bianca	9
Eragon	6
Michele Crismani	6
Libri game	5
Piccole donne	5

La pubblicazione periodica preferita risulta essere *Topolino*, che, assieme ad altre pubblicazioni di Disney, risulta gradito a un centinaio di alunni. La rivista di divulgazione scientifica per ragazzi *Focus Junior* ottiene un buon numero di preferenze (15); seguono due riviste lette esclusivamente dalle alunne (*Winx* e *Witch*, in totale 18 preferenze) tratte dagli omonimi cartoni animati; la rivista per ragazze adolescenti *Cioè* ottiene 6 preferenze, ma se si sommano queste preferenze alle altre per riviste analoghe (*Girl*, *Top Girl*) si avrà un totale di 9 alunne che leggono riviste per adolescenti.

Tabella 8: Giornalini preferiti

<b>Giornalino</b>	<b>Numero alunni</b>
Topolino (e altri giornali Disney)	96 + 4
Focus Junior	15
Winx	12

Witch	6
Cioè	6
Dragonball	6

Per quanto riguarda i programmi televisivi, al primo posto troviamo le due fortunate serie di Matt Groening, *I Simpson*<sup>69</sup> e *Futurama*, che, grazie alla loro aspra critica sociale, sono gradite anche a un pubblico adulto; segue il cartone animato giapponese, *Dragonball*, guardato in prevalenza dai maschi. Molto amata anche la sit-com italiana *I Cesaroni*. Da osservare due elementi: oltre ai cartoni animati sono presenti quiz televisivi, sit-com, telefilm e persino la satira del telegiornale (*Striscia la notizia*). Da notare il fatto che, tranne “I Cesaroni”, tutti i programmi preferiti sono trasmessi dalle reti Mediaset.

Tabella 9: Programmi televisivi preferiti

Programma	Numero alunni
Simpson + Futurama	25 + 14 = 39
Dragonball	28
Cesaroni	15
Cartoni animati	14
Camera café	11
Dr House	11
Film	11
Naruto	11
Striscia la notizia	11
Distraction	10
Prendere o lasciare	10

Il campione conferma l'impressione dell'ampia diffusione di giochi elettronici (*Play Station, in primis*), ma evidenzia anche la sopravvivenza di giochi da tavola come Monopoli (che risulta il più gradito, con 23 preferenze), giochi con la palla (il calcio con 13 preferenze e il basket 11), giochi all'aperto (tra i quali il più gradito è Nascondino, con 12 preferenze) e giochi con le carte.

---

<sup>69</sup> Per uno studio della lingua di questo cartone animato e le difficoltà di traduzione si veda il capitolo di Federica Bologna nel volume di Peperoni (2007).

Tabella 10: Giochi preferiti

Gioco	Numero alunni	
gioco elettronico da solo	44	93
gioco elettronico + altro gioco	49	
gioco da tavolo <sup>70</sup>	70	
giochi con la palla	22	
giochi all'aperto (nascondino, <i>darsela</i> , <i>portone</i> )	23	
carte <sup>71</sup>	18	

Riassumendo, e volendo descrivere uno studente medio di una classe quinta, si potrebbe dire che è lettore di Geronimo Stilton e di Topolino, che guarda i Simpson alla televisione e che ama giocare con i giochi elettronici ma anche con giochi da tavolo o all'aperto. La realtà di ogni singolo studente può invece essere molto lontana da questa media ed essere rivolta a interessi tipici di un'età di sviluppo inferiore o di tipo adolescenziale.

Quale riflesso avranno queste considerazioni sul tipo di lingua scritta usata dai singoli studenti?

Come si vedrà dall'analisi del corpus, nella seconda parte di questo studio, i testi confermano la compresenza di diversi livelli di maturità anche linguistica. Non è tanto l'evidenza ortografica (sono presenti nel corpus testi con molti errori e testi senza errori ortografici) a essere rilevante per queste considerazioni, quanto soprattutto, dal punto di vista testuale, la coerenza tematica, la padronanza di meccanismi di coesione, la scansione temporale del racconto degli eventi. Il corpus presenta da un lato testi molto confusi, legati a una lingua del pensiero, e dall'altro testi più pianificati, anche, a volte, con intenti espressivi e stilistici. Certamente, a causa della giovane età degli scriventi, nessun testo risulta "maturo", ma è possibile scorgere una serie di passi verso una maturità di organizzazione del pensiero e verso una sua pianificazione nella forma scritta.

---

<sup>70</sup> Per quanto riguarda i giochi con le parole, Scarabeo riceve 2 preferenze, Paroliere una e Paroliamo una.

<sup>71</sup> Compresa 4 preferenze per il gioco Magic e 4 per Uno.

## 2.7. Il corpus

Il corpus è costituito da 171 testi per un totale di 32.673 parole<sup>72</sup>. Il testo più breve è costituito da poco più di 100 parole e quello più lungo da circa 400.

A ogni testo è stato assegnato un codice che rappresenta la scuola, la sezione e un numero assegnato a ogni alunno, in modo tale da poter mettere in relazione ogni testo con il rispettivo questionario. I nomi propri di alunni e insegnanti sono stati ridotti all'iniziale puntata.

I testi autobiografici sono stati trascritti integralmente solo nella versione definitiva (senza brutta copia) cercando di produrre una trascrizione il più possibile filologicamente esatta. Si sono quindi ignorate le correzioni dell'insegnante e in caso di autocorrezione si è tenuta solo la seconda versione.

Le difficoltà di trascrizione sono state legate soprattutto alle grafie degli studenti, in alcuni casi ambigue in particolare per la distinzione grafica tra le vocali *a*, *e*, *o*. Nei casi ambigui si è deciso di trascrivere la parola nella forma corretta. Nei pochi casi in cui la parola intera risultava non riconoscibile, principalmente in testi di dislessici o disortografici, è stata omessa e sostituita con [...].

Un'altra ambiguità è sorta per la divisione del testo in paragrafi, della quale si è scelto di tenere conto solo quando l'intenzione di separare un paragrafo da quello successivo risultava evidente, cioè nei casi in cui lo spazio lasciato al termine della riga superiore sarebbe stato almeno sufficiente a contenere la parola del paragrafo successivo. Inizialmente si era deciso di trascrivere gli accenti gravi o acuti come nei testi originali, ma ben presto, una volta vista la casualità della scelta (legata più a un fatto di stile di scrittura grafica che non a una conoscenza delle parole che richiedono l'accento acuto), si è deciso di mettere tutti gli accenti secondo le norme correnti. Le parole divise in sillabe per un a capo sono state unite. Sono stati quindi mantenuti tutti gli errori ortografici, morfologici, sintattici dei testi originali.

A partire da questa prima informatizzazione "filologica" si è prodotto un altro file contenente una versione "corretta" dei testi, in modo tale da poter essere sottoposta a processazione con programmi informatici quali *Lexico3*. In questo secondo file si sono quindi eliminate le [...], sono state corrette le parole dove era stata saltata

---

<sup>72</sup> Il corpus preso come riferimento per tutti i dati quantitativi esclude un testo di un alunno disortografico per il quale era difficile ricostruire il contenuto (MaC6 riportato in appendice 3). Il numero di parole e tutte le analisi quantitative che seguono si riferiscono quindi a 171 testi, mentre il numero degli alunni partecipanti alla ricerca è 172.

una lettera o una sillaba e sono stati corretti gli errori di ortografia. Sono state eliminate le ripetizioni di una stessa parola (es. *la la*). Gli errori di morfologia del verbo sono stati corretti ma si sono ricopiate in una colonna a parte le forme scorrette. Si è invece mantenuta la grafia originale per i forestierismi, in modo tale da poter rendere conto delle diverse grafie per lo stesso termine (es. *pulman/pullman/pulmann*).

### 2.7.1. Testi di alunni certificati.

All'interno del campione sono presenti alcuni alunni con certificazione. Si tratta di sei alunni:

- un alunno con sostegno
- un alunno con disturbo da deficit di attenzione/iperattività
- un alunno non udente
- un alunno con livello intellettuale *borderline*
- un alunno con dislessia e disortografia
- un alunno con disortografia

Non è possibile, da un punto di vista strettamente linguistico, risalire facilmente ai testi prodotti dagli alunni sopra elencati se non per gli ultimi due casi, che si distinguono nettamente dagli altri.

Si è deciso di escludere dal corpus solo un testo di un alunno disortografico<sup>73</sup> in quanto difficilmente decifrabile. In qualche altro testo, anche in assenza di certificazione, si possono ipotizzare difficoltà di tipo disortografico, questi testi sono stati mantenuti all'interno del corpus in quanto in linea di massima i testi di alunni dislessici e disortografici possono essere assimilabili agli altri per tutto ciò che non concerne il piano puramente grafico e ortografico. I loro testi sono stati quindi trascritti conservando la lettera della loro scrittura, ma riconducendo i casi dubbi per problemi di grafia (distinzione n/m o a/e/o) alla forma corretta.

---

<sup>73</sup> Dal sito dell'associazione italiana dislessia [www.aditalia.org](http://www.aditalia.org): «La dislessia è una difficoltà che riguarda la capacità di leggere e scrivere in modo corretto e fluente. [...] Purtroppo in Italia la dislessia è poco conosciuta, benché si calcoli che riguardi il 3-4% della popolazione scolastica (fascia della Scuola Primaria e Secondaria di primo grado). La dislessia non è causata da un deficit di intelligenza né da problemi ambientali o psicologici o da deficit sensoriali o neurologici. Il bambino spesso compie nella lettura e nella scrittura errori caratteristici come l'inversione di lettere e di numeri (es. 21 - 12) e la sostituzione di lettere (m/n; v/f; b/d). A volte non riesce ad imparare le tabelline e alcune informazioni in sequenza come le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno. Può fare confusione per quanto riguarda i rapporti spaziali e temporali (destra/sinistra; ieri/domani; mesi e giorni; lettura dell'orologio) e può avere difficoltà a esprimere verbalmente ciò che pensa».

Si riportano in Appendice 3 le immagini dei due testi di alunni con dislessia o disortografia certificata in modo tale che il lettore possa farsi un'idea dell'aspetto grafico, dell'organizzazione dello spazio e delle ampie differenze possibili tra questo tipo di testi. Si noti anche il diverso atteggiamento delle due insegnanti: in un caso il testo non viene corretto e in un altro viene corretto, se non integralmente, in modo piuttosto abbondante.

Di seguito vengono riportate le trascrizioni dei due testi.

MaC6

Il giorno piu bell dea mia classe e stato quando siamo andati in piscina, la prima volta siano arri e ci ano fatto fare della ginastica. Poi andavamo alla corsia dieci e ci ano chiesto di tufarsi e ci simo tufuti: io a Bomba e un [mio?] amico atesta. Bpoè [?] ci ano fato fare un goro della corsia pervedere come nuotavano, dopo ci ano fato apoggiarci al mueto e i ano deto: alunga i piedi e sofia da doccia ccando sei sottacua.

Dopo abbimo fatto un alto esercizio che cosita nelll metere [... .. quattro parole incomprensibili] a spinta e spigere con i piedi e fino alla fine della corsia. Poi ci ano dato ua tavoleta e ci anno detto di [... ..] della corsia, dopo, ci ano dato il tuo e ci ano fatto fare tre giri della cosia, il mio tubo era giallo, ala fine ciao fatto fare dei tifi e io l'o fato a piron. È per fine abio fatto due giri sull sivolo ce ci fa care in acqua. E mi è piato tano.

PeA10

Un giorno con le due classi A e B sono andato in Van Rosandra con il pulmino quando siamo arrivati ci siamo aviati verso una grotta che si diceva che la una volta abitavano i cavernicoli.

Appena siamo arrivati eravamo veramente emozionati, ci siamo ci siamo messi dei casci di protezione e a turno abiamo cominciato a sendere ci siamo accorti che cerano delle impalcature di ferro che ci avevano scale che dirigevano giu sempre piu giu dopo quando e toccato il mio turno sono seso giu con i mie amici quando sono entrato mi sono accorto che cerano dei repeperti ossi e vasi, i cavernicoli erano rappresentati con dei manicini con anche in mano delle pietre. Dopo ci siamo arivati ancora più in giu abbiamo visto che cera un di ferro dopo ci siamo un po affaciati e ci siamo accorti che cera il muro enorme. Eravamo felici peccato che dopo un po siamo dovuti tornare alla fin dopo alla esperienza chi siamo fermati un po ad mangiare dopo ad aver mangiato abbiamo giocato ad darsela era bellissimo correre in quel praticello con qualce cespuglio. Dopo il signore ci acompagiava di nome P. S. ci a fatto provare dei piccoli frutti che erano commestibili erano un po amari ma non proprio male dopo la maestra a detto bisognava andare e ci siamo aviati con il pulmino ed e così che e finito la nostra bella giornata.

### 2.7.2. Testi di alunni di madre lingua non italiana

Gli studi sul meccanismo di apprendimento dell'italiano come L2<sup>74</sup> e sulle caratteristiche dell'italiano usato da apprendenti non italo-foni si sono oramai sviluppati anche in Italia, paese dove è noto che il fenomeno dell'immigrazione si è sviluppato in maniera ampia in anni recenti e in un breve arco di tempo. Tali studi hanno portato a riflessioni importanti sul piano dell'acquisizione delle lingue, con possibili ricadute anche sulla didattica della lingua in generale e non esclusivamente diretta ad alunni stranieri. Tuttavia, come già detto in premessa, l'obiettivo di questo lavoro non è quello di separare questo tipo di apprendenti dagli altri quanto piuttosto di considerare che cosa hanno in comune. Si può considerare ora qualche esempio di testo.

MoB18 (madre lingua serbo-croata)

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe era il primo giorno di quarta. Anche se non capivo niente di quello che dicevano io mi divertivo anche perché così imparavo delle cose nuove e qualche parola mi faceva ridere. Dopo qualche tempo la maestra mi aveva fatto tante domande ma io non capivo niente. Quel giorno prima di andare in cortile ci dovevamo lavare le mani, io non me le ero lavate visto che non sapevo che si dovevano lavare le mani. In cortile giocavo con mia sorella visto che non conoscevo nessuno e visto che non sapevo parlare Italiano, mia sorella per fortuna aveva un compagno che parlava la sua stessa lingua. Quando era finita la ricreazione grande siamo salliti in classe per lavarci le mani, i denti e andare ai servizi. Alle ore quattro era finita la scuola sono uscita è avevo visto mio papà con mia mamma. Aspettavamo mia sorella che doveva uscire con la sua classe era uscita cinque minuti dopo, mentre andavamo a casa avevo visto le mie amiche e i miei amici che parlavano io mi chiedevo cosa si stavano dicendo tutti erano felici e ridevano io pensavo che parlavano come hanno passato il primo giorno di scuola e di sicuro l'hanno passato molto bene, anch'io lo passato molto bene visto che non capivo niente. E imparavo le nuove parole ero contentissima.

PaA9 (madre lingua russa)

Quando sono arivata il primo giorno, di scuola per me era il giorno più bello. Quando sono arivata in clase i miei compagni hanno creduto che sono una nuova maestra poi la maestra mi ha presentata come una alunna. Al riposo tuti mi hanno circondato e hanno cominciato a domandarmi da dove sono arivata, come sono arivata e altre, ma io che non sapeva parlare e capire poi hanno cominciato di dimostrare con le mane e anche parlare in Inglese dopo che ci sono finite le domande mi hanno dimostrato qualche giochi e abbiamo giocato.

---

74 Vd. Giacalone Ramat A. (a cura di ) (2003); Pistolesi (a cura di) (2007); Tempesta - Maggio (2006).

Quando abbiamo entrato in classe mi hanno dimostrato tutto dove si trova e dove. Per me era più bello giorno che o pasato.

I due testi sopra riportati esprimono in maniera efficace quanto possa essere vissuto in maniera positiva il primo contatto con la nuova lingua.

Si è assunto come presupposto il fatto che non dovevano essere conoscenze pregresse in merito alla lingua o alle lingue parlate da ogni singolo alunni a condizionare l'analisi dei testi. Una volta raccolto il campione quindi i vari testi non sono stati subito associati ai questionari. In questo modo si è potuto fare una prima lettura dei testi in una condizione neutrale, senza sapere se lo scrivente fosse dialettologo o di altra madrelingua e cercando solamente di osservare la lingua scritta. Poche volte è stato possibile capire esclusivamente dal tipo di scrittura che l'alunno non stava adoperando la sua lingua materna. Volendo separare in un gruppo i testi del corpus con un ampio numero di difficoltà ortografiche e morfologiche, questo non corrisponderebbe al gruppo degli alunni con l'italiano come L2.

Una volta marcati i testi con i codici corrispondenti ai questionari e rileggendoli si possono avere altre sorprese: testi di alunni di madre lingua non italiana non solo non erano stati notati come particolarmente scorretti, ma ad una seconda lettura possono risultare addirittura tra i più corretti.

Si confrontino ad esempio i testi seguenti.

MoB17

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato il giorno in cui abbiamo partecipato ad un torneo che si chiamava: fuori classe cup. Questo, era un torneo di calcio dove partecipava tutta la scuola.

Ogni classe doveva avere sette giocatori e due giornalisti, partecipavano anche le Modulo. Della nostra classe avevamo scelto: D., M., G., M., L., e M. come i sette giocatori. Invece me ed E. eravamo i due giornalisti.

Il giorno del torneo eravamo scesi nella palestra, tutta la classe. Noi giornalisti ci siamo messi in due sedie da dove dovevamo scrivere i risultati delle partite. La prima squadra che giocava, eravamo proprio noi.

La prima squadra che dovevamo affrontare, era la IVA. All'inizio della partita, i nostri giocatori hanno cominciato ad affrontarsi, e dopo vari scontri che sono durati 10 minuti, abbiamo perso 2-0. Ma pensavamo che alla prossima sarebbe andata meglio. Dalla panchina i nostri compagni, che erano spettatori, urlavano e tifavano per i giocatori. Ma dopo vari tentativi, e tante delusioni, la nostra squadra perse contro tutte le quarte e le quinte, apparte contro la VB dove l'incontro terminò 1-1 eravamo arrivati ultimi, ma io non

mi scoraggiai per questo, perché vincere o perdere non era il motivo per giocare. Ma il motivo era divertirsi.

MaB4

Quando abbiamo fatto la gita all' Paese delle cigne [cicogne] abbiamo fatto il giro turistico dentro la casa Cosciel ci anno mostrato le cucine i bagni le camere le stalle di una volta, siamo andati al pranzo e abbiamo mangiato pasta col sugo o pasta in bianco, dopo ci anno fatto giocare ingiardino fatto fare il giro della trattoriaa, e gi anno offerto pure il gelato e dopo abbiamo preso la scuolabus e verso le 5:00 siamo tornati a scuola ero stato molto divertente.

Abbiamo visto le cionne sui nidi su i pali della luce.

Davanti a scuola c'erano i genitori che ci aspettavano, così siamo tornati a casa a farci un riposino e a fare i compiti.

Io spero che con i miei compagni di colasse fare altre gite così.

MaC8

Il giorno 22 Febbraio abbiamo fatto la prima lezione Rugby della quinta. Stavamo aspettando il maestro G. e pensavamo che non sarebbe arrivato perché era in ritardo.

Il maestro G. è molto alto e robusto, i suoi capelli sono grigi ed era quasi pelato, aveva i capelli solo dietro alla testa.

La prima lezione era divertente perché abbiamo fatto una partita: i bambini con la maglia rossa contro i bambini con la maglia colorata. Quando facevamo Rugby la maestra stava a guardarci, M. faceva disegni, non poteva giocare perché aveva dei problemi alla spalla, G. e E. avevano i punti, G. aveva i punti sul ginocchio perché era andata a operarsi per farsi togliere una pallina di grasso e E. aveva anche i punti sul ginocchio perché ha fatto una biopsia, ci stavano a guardare in silenzio.

Nella prima partita di Rugby hanno vinto i bambini con la maglia rossa, i bambini con la maglia colorata cioè io e i miei amici ci eravamo rimasti male pero dopo ci eravamo ripresi. Per me era il giorno più bello perché abbiamo giocato a Rugby e ci siamo divertiti, io mi sono divertita perché mi piace giocare con la palla a forma di uovo.

MaC14

Il giorno 22 Febbraio io con la mia classe siamo andati a fare Rugby con il maestro G. Quando è arrivato ci ha salutato e spiegato tutte le regole. Ci ha spiegato che la palla non si tira mai all'indio ci ha spiegato anche che quando la palla cade per terra bisogna molala anche il regolo del pesciolino che bisogna stare attenti quando qualcuno faceva punto si battevano le mani. Il maestro G. Ha la corporatura così: è alto e un po' ciccietello a il portamento così diritto e molto simpatico e rapido nel muoversi nell'agilità. Il passo è molto sicuro il suo volto è florido il colore della sua pelle è abbronzato e vivace. Il colore dei suoi occhi castagni la forma, tonda sporgente, lucenti e sereni. Il naso è regolare la sua bocca è sottile

rosse. Quando abbiamo cominciato a giocare i rossi contro i colorati prima il maestro ci ha messo in riga, ha tirato la palla ha un mio compagno lui si è meso ha correre per segnare ma non, riuscito ha segnare perche lo hanno fermato la tra squadra. In vece quando il maestro a tirato la palla ha me io invece di andare in avanti andavo indietro dopo un pò di tempo abbiamo finito la partita e la squadra rossa a vinto io anche se ho perso mi sono divertito molto.

CoA2

Vorrei raccontare di una gita fatta con la mia classe quando ero in 4°: per quello che ricordo era una bella giornata, e io e la VA dovevamo andare a S. in provincia di U. Era Maggio e io ero molto eccitata perchè non vedevo l'ora di ritornarci visto che ci ero andata con l'altra classe, però a quanto mi avevano detto le maestre avevamo fatto degli altri laboratori infatti abbiamo visto un video che raccontava varie cose di certe civiltà, poi siamo andati con una guida al piano di sopra, e lei ci ha fatto vedere dei reperti trovati in quelle zone. Alla fine abbiamo fatto dei lavoretti che ho ancora!! In fine siamo saliti in scuola Bus e siamo tornati a casa. È stata proprio una bella GIORNATA

PeA1

All'inizio dell'anno scolastico siamo andati a arrampicarci all'Adventure-Park con tutte le mie insegnanti e i miei compagni, con la maestra C.

Siamo partiti dalla scuola circa le ore 8.30 con il pullman e verso le 9.45 eravamo lì. All'Adventure Park ce n'erano alberi, su ogni albero c'erano tante funi in cui noi ci arrampicavamo. C'erano quattro parti per arrampicarsi e in ogni albero c'erano dei colori diversi: il giallo era il più semplice, il verde era quello abbastanza difficile, il rosso era quello più difficile, mentre il blu era difficile che bisognava andare con uno adulto.

Appena siamo arrivati abbiamo incontrato la maestra C., di conseguenza le maestre dell'arrampicata ci hanno detto che dobbiamo fare merenda, intanto che mangiavamo osservavamo tutto il posto dove ci dovevamo arrampicare. Dopo aver finito di far merenda ci hanno, chi era in "A" doveva andare dalla maestra A., mentre chi era in "B" doveva andare dalla maestra M., poi ci hanno dato il caschetto e le braghette per arrampicarsi in cui c'era una carrucola e due moschettoni, dopo eravamo andati dalla maestra che ci aveva messo le braghette e il caschetto. Dopo ci ha mostrato come si aprono i moschettoni e come ci si arrampica. A mano, a mano che finivamo il primo andavamo sugli altri ad arrampicarci. Quando io e alcune mie compagne eravamo appena saliti sul percorso verde è incominciato a piovere e il maestro ci ha portato giù con una corda.

Alla fine abbiamo pranzato perché avevamo il prolungamento fino alle ore 16:00, poi abbiamo giocato un po' sotto la pioggia e dopo era venuto lo scuolabus e eravamo andati al deposito dei bus e dei pullman perché il nostro autista doveva fare cambio con il suo collega.

Ecco quindi la descrizione degli alunni che hanno prodotto i testi sopra citati:

- MoB17 è stato prodotto da un alunno di origine nepalese che a casa parla nepalesi e italiano (con una persona di madrelingua tedesca) e che è in Italia da 4 anni;
- MaB4 è stato prodotto da un'alunna nata a Trieste che a casa parla il dialetto triestino;
- MaC8 è stato prodotto da un'alunna nata a Vidin (Bulgaria) nel 1995 (ha quindi due anni in più dei compagni; molto probabilmente, come spesso avviene, è stata inserita in una o due classi inferiori) che a casa parla serbo e bulgaro;
- MaC14 è prodotto da un'alunna nata a Guenaventura, che in casa parla lo spagnolo;
- CoA2 è stato prodotto da un'alunna nata a Trieste che dichiara di parlare solo italiano;
- PeA1 è stato prodotto da un'alunna nata a Trieste che dichiara di parlare Somalo a casa.

Lo scopo del presente studio non è la ricostruzione delle caratteristiche della lingua italiana usata come L2, soprattutto per il limiti metodologici del campione raccolto nel quale si trovano testi di bambini apprendenti l'italiano da meno di un anno assieme ad altri di bambini che si trovano in Italia da almeno 4 anni, testi di alunni con diverse L1 e testi di alunni probabilmente bilingui. Il campione oltretutto non è neppure indicativo da un punto di vista statistico (solo circa una decina di testi); quello che preme sottolineare è invece un'indicazione che viene dalla lettura di questi testi *assieme* ai testi dei loro compagni e non considerati come un fenomeno da studiare a parte. Innanzitutto occorre ricordare l'efficacia dell'apprendimento per immersione nel contesto linguistico per la fascia della scuola primaria: come visto dai testi sopra riportati, alunni in Italia anche da non molto tempo possono raggiungere un buon livello anche nella lingua scritta e alcuni di loro raggiungono piuttosto rapidamente un livello anche superiore ai loro compagni autoctoni. In secondo luogo i testi di questi alunni, al di là delle loro caratteristiche ortografiche o morfologiche particolari, possono essere analizzati assieme agli altri per quanto riguarda altri livelli di analisi, quali la strutturazione del testo, la punteggiatura, i connettivi, l'uso dei tempi verbali, che costituiscono l'obiettivo principale di questa ricerca.

L'osservazione di tutto il corpus di testi del presente studio porta a considerare che l'"emergenza linguistica", intesa come difficoltà a comunicare in maniera efficace in lingua italiana, non è da intendersi circoscritto agli alunni "stranieri", ma da riferire a un'area ben più vasta e indifferenziata, che accomuna gli studenti in condizione di deprivazione linguistica. Il che significa che alunni che hanno avuto poche occasioni di comunicare (prima di tutto oralmente, oltre che in forma scritta) in lingua italiana sono accomunati dalle stesse difficoltà a esprimersi, che si tratti di dialettofoni, di "stranieri" o di italo-foni non educati al dialogo. Viceversa, significa anche potersi permettere di accogliere senza distinzione alcuna le produzioni linguistiche di "alunni stranieri" in un corpus di testi scritti in lingua italiana, metodologia che viene appunto adottata per questo studio<sup>75</sup>.

Queste considerazioni sono pertinenti forse solo per il segmento scolastico della scuola primaria, nel quale sono compresi studenti che possono essere arrivati in Italia in una fase dello sviluppo ancora particolarmente fertile per l'apprendimento di altre lingue; c'è da ritenere che lo stesso non valga per alunni che arrivano in età più avanzata a contatto con l'italiano e sui quali quindi la struttura della lingua materna agisce con maggior forza. Le indicazioni che vengono dalle riflessioni sul segmento della scuola primaria possono però forse portare qualche stimolo anche a considerazioni più pacate e razionali in merito all'"emergenza alunni stranieri" nelle scuole italiane, che troppo spesso porta a controproducenti separazionismi quando non a vere e proprie manifestazioni xenofobe<sup>76</sup>.

## **2.8. Il corpus di controllo**

Si è voluto costruire un corpus di controllo per rendere possibile il confronto dei dati quantitativi ricavati nel corpus. Il corpus di controllo è stato costruito pensando a quelli che potevano essere i modelli di lingua scritta praticati dagli alunni, ai quali questi avrebbero potuto attingere nel momento della stesura del testo, si tratta quindi dei testi letti dagli alunni.

---

<sup>75</sup> I testi che vengono riportati come esempi delle analisi che seguono sono indistintamente prodotti da uno qualsiasi degli alunni del campione; la lingua materna o la nazionalità vengono riportati solo quando forniscono effettive spiegazioni a usi linguistici particolari e non riscontrabili in altri testi del corpus.

<sup>76</sup> Come già detto occorre anche sottolineare le ampie differenze riguardo alla presenza degli alunni stranieri in diverse scuole del territorio. L'apprendimento rapido dell'italiano come L2 risulta probabilmente più stimolato in contesti dove il numero di alunni stranieri per classe resta ridotto, come avviene nelle classi del campione.

Sono stati inclusi brani dai libri di testo, dai libri adottati come libri di lettura e dai primi 4 libri del questionario sui consumi culturali<sup>77</sup>. Non sono state incluse le pubblicazioni periodiche perché le tipologie testuali presenti si distanziano troppo dal testo narrativo (o narrativo-descrittivo) oggetto principale di questo studio. La parte più ampia del corpus di controllo (due terzi) è costituita dai libri di testo, il restante terzo dai libri di narrativa.

I libri di testo costituiscono la parte maggiore in quanto si ritiene molto probabile che tutti gli alunni abbiano avuto contatto con la lingua da questi proposta e che, in ambito scolastico, il modello del libro di testo sia verosimilmente il più forte nel momento della compilazione di un esercizio. Nelle 10 classi del campione sono stati adottati in tutto 4 libri di testo, è stato preso per ciascuno il fascicolo contenente le letture e sono stati acquisiti in maniera integrale su file i brani riportati appartenenti a generi testuali compatibili con il testo richiesto come esercizio. I libri di testo in linea di massima sono divisi in capitoli che portano come titolo o le funzioni testuali (“Narrare”, “Descrivere” ecc. in *Ragazzi.it*) o le tipologie dei testi (“Il racconto storico”, “La biografia” ecc. in *Gatto bianco gatto blu*). Sono stati selezionati i testi narrativi, includendo tutti i testi di tipo autobiografico, compresi i diari, ed escludendo quelli troppo caratterizzati da una tipologia specifica di genere letterario (il giallo, il fantasy, l’horror...). Quando si sono trovati antologizzati in più libri di testo brani tratti dalla stessa fonte, il brano è stato copiato una sola volta (è il caso del *Diario di Anna Frank*, presente in quasi tutti i libri di testo).

Per la parte del corpus di controllo contenente i testi di narrativa si è scelto di includere per due terzi i libri preferiti dagli alunni e per il restante terzo i libri di narrativa adottati, questo appunto a causa della maggiore diffusione dei libri graditi rispetto a quelli adottati (solo in 4 classi su 10). Per acquisire i testi di narrativa si sono prese sequenze narrative concluse tratte dall’inizio, dalla metà del volume e dalla fine; quando il numero di parole da acquisire è risultato vicino al numero di parole dell’intero capitolo sono stati presi 3 capitoli per ciascun libro.

Per i volumi presenti in più edizioni è stata scelta l’edizione in commercio più diffusa; per il classico di De Foe, *Robinson Crusoe*, si è scelta la riduzione pubblicata da Einaudi Ragazzi.

---

<sup>77</sup> Vd. paragrafi “I libri presenti in classe” e “Consumi culturali”.

I libri che sono risultati maggiormente graditi ai soggetti del campione appartengono tutti a delle serie, si è quindi scelto di prendere il primo volume di ciascuna serie, sempre nell'edizione reperibile in commercio al momento della ricerca.

Il corpus di controllo risulta composto quindi come illustrato nella tabella che segue.

Tabella 11: Composizione del corpus di controllo

<b>Categoria</b>	<b>Autori</b>	<b>Titolo volume</b>	<b>Edizione</b>	<b>Numero parole</b>	
libri di testo	Coruzzi C. - Ramazzotti L.	<i>Amico Pinco</i>	Mondadori, 2007	5.678	21171
	Valdiserra L.	<i>Gatto bianco gatto blu</i>	Giunti, 2006	5.165	
	Casadei B. - Cortini M.	<i>Ragazzi.it</i>	Leonardo, 2006	5.150	
	Chiara M. - Zanchi L.	<i>Sempre meglio</i>	De Agostini, 2006	5.178	
libri preferiti	Geronimo Stilton	<i>Nel regno della fantasia</i>	Piemme, 2003	2.236	7.805
	Rowling J. K.	<i>Harry Potter e la pietra filosofale</i>	Salani, 1998	1.792	
	Gelsey J.	<i>Il tesoro sommerso</i>	Piemme, 2004	1.765	
	Stine Robert L.	<i>La casa della morte</i>	Mondadori, 1994	2.012	
libri narrativa adottati	Solinas Donghi B.	<i>Quell'estate al castello</i>	Einaudi Ragazzi, 1996	669	3.724
	Comida L.	<i>Non fare il furbo, Michele Crismani</i>	Einaudi Ragazzi, 2005	800	
	Rodari G.	<i>C'era due volte il barone Lamberto</i>	Einaudi Ragazzi, 1997	775	
	De Foe D.	<i>Robinson Crusoe</i>	Einaudi Ragazzi, 2003	705	
	Sepúlveda L.	<i>Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare</i>	Salani, 1996	775	
<b>Totale</b>				<b>32.700</b>	

## **3. I testi del corpus**

### **3.1. Presupposti teorici**

#### *3.1.1. La competenza testuale nei bambini*

La linguistica testuale ha due filoni principali di ricerca: da una parte l'individuazione di tipologie di testi attraverso la loro classificazione in base a caratteristiche comuni, dall'altra lo studio del funzionamento di ciascun tipo di testo attraverso l'analisi della struttura e degli elementi semantici e grammaticali che lo compongono.

Nel capitolo che segue verranno analizzati aspetti specifici all'interno dei due approcci. Per quanto riguarda la tipologia dei testi ci si occuperà del testo narrativo, e in parte del testo descrittivo, in quanto la funzione narrativa e quella descrittiva sono ampiamente presenti nei testi del corpus. Per quanto riguarda invece lo studio del funzionamento dei testi, l'analisi che segue sarà condotta in base ad alcuni punti chiave: la strutturazione del testo in parti (parte iniziale, centrale e finale, ma anche scansione in paragrafi e uso della punteggiatura) e la coesione del testo attraverso l'uso di connettivi. I due approcci si collegano attorno al concetto di tempo, centrale per la determinazione del testo narrativo e alla base della sua coesione testuale attraverso i connettivi temporali. Questa prima parte di analisi ha quindi lo scopo di fornire una visione generale del corpus a partire da alcuni elementi testuali che permettono di porre le basi per l'analisi dell'uso dei tempi verbali esposta nei capitoli seguenti.

La capacità di produrre testi implica due competenze: da una parte significa essere in grado di riconoscere situazioni e contesti diversi nei quali sono appropriati determinati tipi di testi codificati (una lettera, l'invito a una festa, il modo in cui bisogna salutare gli amici o il modo in cui si saluta il Preside ecc.); da un'altra parte significa anche essere in grado di costruire i testi secondo una struttura che corrisponda agli scopi (che significa quindi non produrre una somma di frasi ma un testo).

La competenza testuale non è esclusivamente legata alla competenza della lingua scritta. Nella fase precedente alla scrittura, i bambini sono già in grado di riconoscere che alcune situazioni richiedono determinati testi (la conta, la canzoncina, la fiaba della sera ecc.) e che questi testi possiedono delle caratteristiche strutturali proprie che non sono intercambiabili (la fiaba non comincia con “Caro Giovanni” ma con “C’era una volta”). I bambini possiedono quindi una competenza sui due aspetti della testualità (appropriatezza a una situazione e organizzazione strutturale) prima di possedere competenze nella lingua scritta<sup>78</sup>. Perché allora, una volta imparato il sistema di trasposizione della lingua parlata in una scrittura codificata, trovano tanta difficoltà a produrre un testo? E quali conoscenze legate alla competenza testuale per testi orali sopravvivono nel momento in cui producono testi scritti?

Nonostante le competenze testuali già presenti nei bambini riguardo alla lingua orale, le prime fasi di avvio alla scrittura sono di solito organizzate in un percorso che parte dal particolare al generale. I bambini imparano a scrivere le singole lettere, quindi le sillabe, poi le parole (con il metodo fonemico) oppure (con il metodo globale) riconoscono le sillabe e le lettere in singole parole e successivamente uniscono parole per formare frasi minime e poi frasi più complesse. Incominciano quindi a “sommare frasi”. Come già sottolineato da Formisano - Pontecorvo - Zucchermaglio (1986: 73),

i primi lavori di bambini attorno ai 6 anni presentano in genere una serie di frasi compiute e autoconsistenti, semplicemente giustapposte o coordinate [...]. Frasi brevi (di una o due righe) di cui si potrebbe facilmente invertire l’ordine, senza che il significato del testo risulti stravolto:

1) Il mio papà si chiama Luciano 2) fa il pittore, 3) è un giocarellone e un po’ rabbioso 4) è caruccio 5) non ha i baffi, 6) non ha la barba. (Roberto).

Bambini che sono in grado di produrre un testo orale (in particolare una storia) secondo una determinata logica e consequenzialità quando devono scrivere producono invece una somma di frasi. Perché accade questo? Non avendo centrato sull’apprendimento della competenza testuale gli obiettivi di questo studio, occorrerà

---

<sup>78</sup> «Una nozione di testo come discorso riproducibile emerge nei bambini prima ancora che essi abbiano ricevuto un’istruzione formale alla lingua scritta. Una nozione di testo è *legata a differenti tipi di “pratiche sociali”*: il gioco di ripetere rime, filastrocche e poesie; la citazione del discorso altrui; il contatto orale con testi letti dall’adulto» (Orsolini, 1991: 19).

limitarsi ad accennare a due argomenti portati avanti dagli studi sul rapporto tra parlato e scritto nelle prime produzioni scritte dei bambini<sup>79</sup>.

Due sembrano essere gli elementi fondamentali di questo tipo di “oblio” della competenza testuale una volta avvenuto il passaggio dall’orale allo scritto: da una parte la mancanza dell’interlocutore (presente nel testo orale), dall’altra la difficoltà oggettiva, anche manuale oltre che intellettuale, legata all’atto dello scrivere.

La mancanza di un interlocutore palese, presente e interagente nel caso del testo orale e solo immaginato nel testo scritto, trasforma la situazione da dialogica a monologica, un passaggio verso l’astrazione e la riflessione individuale particolarmente difficile per i bambini. Il bambino quando parla costruisce un testo grazie al fatto che lo costruisce assieme al suo interlocutore, che lo guarda, dà dei segnali di *feedback* e spesso interviene con domande, osservazioni ecc. Anche se l’interlocutore non ha come scopo esplicito quello di guidare alla produzione di un testo piuttosto che a una somma di frasi, il bambino riesce a produrre un testo nell’interazione. Immaginare, nel momento in cui si scrive un testo, di raccontare o descrivere qualche cosa a qualcuno che in un momento successivo leggerà richiede uno sforzo di astrazione più complesso. Si aggiunge la difficoltà concreta di maneggiare la scrittura nella sua fase precedente all’automatismo: il bambino deve concentrarsi principalmente su grafia, ortografia, morfologia, lessico e sintassi.

Gli stadi del processo di scrittura sono stati analizzati da Bereiter e Scardamalia, (1982). Dopo il primo stadio di attivazione delle conoscenze pregresse, seguono quello della pianificazione e quello della revisione. La pianificazione del testo scritto dei bambini si avvicina alla pianificazione di un discorso orale:

L’unico tipo di pianificazione che i bambini mettono in atto è quella locale e riguarda piccole unità di discorso inserite nel contesto immediato: è cioè lo stesso tipo di pianificazione che le persone usano nella conversazione, in quanto progettano, basandosi sull’intervento dell’interlocutore, il loro intervento successivo; quello che manca ai bambini – e agli adulti non abituati a scrivere – è l’attenzione all’insieme del testo e le «analisi capaci di guardare avanti e indietro che sono indicatori della pianificazione della composizione» (Bereiter - Scardamalia 1982: 23).

---

<sup>79</sup> Si veda in generale il volume di Orsolini - Pontecorvo (1991) e in particolare la parte II del volume dedicata a *Forme scritte e forme orali nella produzione linguistica dei bambini*, con contributi di Sulzby, Marques Abaurre, Orsolini - Devescovi - Fabbretti, Zucchermaglio - Scheuer.

Anche nello stadio della revisione i bambini incontrano particolari difficoltà, come riassumono Formisano - Pontecorvo - Zucchermaglio (1989: 54),

il problema non deriva dal fatto che al bambino mancano capacità di autovalutazione; gli manca invece un “*feed-back* interno”, tale da permettere che la revisione diventi una parte integrante del processo di composizione.

Il problema sta nel fatto che il bambino non riesce a decentrarsi dal testo che ha scritto, non riesce cioè a mettere una distanza tra se stesso e il testo [...] il bambino non riesce cioè a porsi dal punto di vista di un eventuale lettore.

Solo verso i 10-11 anni<sup>80</sup> i bambini-ragazzi incominciano a essere in grado di gestire una progettazione del testo, fino a questo momento tutte le loro energie cognitive sono state assorbite nel risolvere i problemi riguardo a parole e frasi.

Tra i vari tipi di testo i bambini trovano però meno difficoltà a organizzare il testo narrativo, come si legge in Formisano - Pontecorvo - Zucchermaglio (1986: 59)

i bambini di scuola elementare utilizzano nessi più complessi, e quindi producono testi più coerenti, nella forma narrativa che in quella espositiva, mentre il grado di coerenza presente nei testi narrativi e in quelli espositivi prodotto da ragazzi della scuola media tende ad essere uguale.

Orsolini (1991: 24, 25) specifica che la coesione tra testi narrativi orali e scritti in questa fase è molto simile:

Nella narrazione di una storia in una situazione di monologo [...] i bambini debbono affidare alle proprie risorse linguistiche, piuttosto che *al dialogo*, la costruzione, il mantenimento, il cambiamento, la segnalazione, di entità salienti del discorso.

È forse per questo motivo che alcune ricerche trovano che le narrazioni scritte e orali, in ragazzi dai 7 ai 14 anni, non si differenziano significativamente nel grado di coesione del testo [...] mentre lo stesso non avviene per i testi argomentativi.

La scelta operata per il presente studio di far produrre un testo narrativo implica quindi la possibilità di ottenere testi più coerenti ma anche più simili alle narrazioni orali dei bambini stessi.

---

80 Vd. Boscolo (1990).

### 3.1.2. *Le funzioni nei testi*

Per quanto riguarda l'aspetto della "tipologia dei testi",<sup>81</sup> l'analisi dei testi del corpus si basa sul modello fondato sulle funzioni dominanti nei diversi testi, che risulta essere uno dei modelli più diffusi<sup>82</sup> nell'applicazione della linguistica testuale alla didattica<sup>83</sup>. Si veda ad esempio quanto scrive Lavinio (1990: 72) che a sua volta riprende Mortara Garavelli (1988):

Una delle tipologie più diffuse è quella fondata sulle funzioni dominanti nei diversi testi, funzioni intese come corrispondenti ai macroatti linguistici già individuati dalle tradizionali partizioni retoriche del discorso prosastico (descrizione, narrazione, esposizione, argomentazione) e rispetto alle quali alcune proposte riducono (non citando il tipo espositivo) e altre ampliano (aggiungendo, ad esempio, il tipo regolativo).

I testi oggetto del presente studio, secondo la prospettiva testuale, presentano elementi comuni ma anche funzioni differenti. Si tratta di testi che hanno in comune numerose caratteristiche: sono testi scolastici prodotti in contesti comunicativi analoghi (stesso tipo di destinatario: insegnante e ricercatore<sup>84</sup>), sono testi scritti mediamente pianificati, rispondono a una stessa consegna (argomento simile), sono testi non-fiction e sono testi autobiografici<sup>85</sup>. Non in tutti però la funzione narrativa è quella preponderante e non in tutti il modello testuale prevalente è quello del racconto. Accanto alla struttura narrativa si possono trovare parti descrittive che crescono di importanza fino ad assorbire quasi tutto il testo; in alcuni casi vi sono anche ampie parti regolative, dove ad esempio vengono descritte regole di gioco o istruzioni (ricette, modalità di esecuzione di percorsi...).

---

<sup>81</sup> I differenti approcci e risultati raggiunti dalla linguistica testuale riguardo alla questione della tipologia dei testi sono stati riassunti da Mortara Garavelli (1988 e 1991).

<sup>82</sup> Come confermato da Gensini (1991: 74-75), e Da Pozzo (1985). Gensini (1991: 75) esprime delle riserve sull'opportunità dell'applicazione di questo schema alle pratiche didattiche: «Questa fisionomia oscillante del concetto di "tipo" - non propriamente uso/funzione, né sistema di descrittori - lo rende a nostro parere scarsamente utilizzabile sia per quel che riguarda una possibile analisi "storica" di testi dati, sia come attivatore di schemi di riconoscimento testuale in sede didattica. In un caso e nell'altro, sembra, la fenomenologia aperta della lingua in uso non si lascia facilmente ridurre a uno schema generativo universale, e si avverte l'esigenza di strumenti di identificazione insieme più flessibili e specifici da un punto di vista storico». La via d'uscita da questa impasse è costituita dall'inserire nuovamente i testi nei loro contesti comunicativi, sulla scia di quanto indicato da Petöfi (1989).

<sup>83</sup> Si veda anche Cargnel - Fusetti - Randi Luginbuhl - Verdelli (1986).

<sup>84</sup> Sono stata presente a tutte le somministrazioni degli esercizi del corpus e gli studenti sono stati informati dell'uso che ne avrei fatto.

<sup>85</sup> Per la definizione di testo autobiografico si veda Lejeune (1975). Qui si considera, ovviamente, "autobiografico" come racconto di un episodio della propria vita reale, non come racconto della storia della propria vita.

Il modello di funzioni testuali maggiormente applicato in ambito didattico fa riferimento alle teorizzazioni di Werlich (1976).

Werlich individua cinque tipi testuali prendendo come punto di riferimento la matrice cognitiva coinvolta. Come riassunto da Lavinio (1990: 73-74) avremo quindi:

- il tipo DESCRITTIVO, che evidenzia fenomeni (persone, oggetti, stati di cose, relazioni) visti in un contesto spaziale e che si associa a quella matrice cognitiva che permette di cogliere le differenze e le interrelazioni di percezioni relative allo spazio;
- il tipo NARRATIVO, con il *focus* su azioni (e trasformazioni) di persone, oggetti, relazioni o concetti nel contesto temporale, associato alla matrice cognitiva che permette di cogliere le interrelazioni e differenze di percezioni lungo il tempo;
- il tipo ESPOSITIVO, con un *focus* orientato verso la scomposizione (nell'analisi) o la composizione (nella sintesi) degli elementi costitutivi dei concetti e la cui matrice cognitiva è la comprensione di concetti generali, che permette di analizzarli, o di concetti particolari per arrivare a sintetizzarli correttamente;
- il tipo ARGOMENTATIVO, con il *focus* sulle relazioni tra i concetti e una matrice cognitiva legata al giudizio, alla capacità di istituire legami tra i concetti attraverso l'evidenziazione di similarità, contrasti e trasformazioni;
- il tipo REGOLATIVO, con il *focus* sul comportamento futuro del produttore del testo e/o di altri, collegato alla matrice cognitiva che pianifica il comportamento futuro.

Per il tipo di consegna richiesta nei testi del corpus, il tipo narrativo dovrebbe costituire il principale modello di riferimento.

Tutte le definizioni di narrazione sono accomunate dalla centralità del concetto di tempo. Possiamo ancora vedere la definizione di Mortara Garavelli (1988: 161):

Base testuale della narrazione è un enunciato che registri un'azione o un processo (in quest'ultimo il soggetto è inanimato. [...]) Propri della narrazione sono predicati di azione o di processo; la dimensione prevalente è quella dell'ordine cronologico degli eventi. [...] la forma elementare [...] nel narrare è la comunicazione degli avvenimenti.

O ancora la definizione di Maeder (2001: 170-171):<sup>86</sup>

Un qualsiasi testo narrativo deve contenere almeno un *narrativo minimo*. Con *narrativo minimo* si designa qualsiasi testo che presenti la *trasformazione* da uno stato A ad uno stato B.

---

<sup>86</sup> Citato da Lo Duca (2003: 200).

Questa trasformazione è operata da un attore e deve avvenire nel tempo, cioè implicare un prima e un dopo a livello profondo [...]. Sono il *tempo* e l'*attore* che funge da soggetto della trasformazione che danno *coerenza*. L'attore può essere collettivo o individuale, può essere umano, animale o un'entità astratta.

Il concetto chiave della narrazione è quindi lo svolgersi di una serie di azioni in un arco di tempo. Al contrario, la descrizione si caratterizza per la sua staticità e per le relazioni individuabili nello spazio. Mortara Garavelli (1988: 160) descrive le caratteristiche formali degli enunciati che hanno la funzione di descrivere:

- a) riguardo agli oggetti che costituiscono argomento di discorso, si predicano stati o qualità; i modi d'essere presentati come statici prevalgono sui processi, che sono dinamici;
  - b) le proprietà attribuite agli oggetti eccedono il numero degli oggetti stessi.
- [...] Dalle condizioni esposte in a) conseguono i seguenti caratteri sintattici:
- 1) gli enunciati sono atemporalmente, o meglio hanno verbi al presente detto onnitemporale [...];
  - 2) gli enunciati hanno tempi verbali con valore aspettuale imperfettivo [...]; processi durativi anziché processi puntuali sono tipici delle descrizioni [...];
  - 3) sono relativamente frequenti gli enunciati nominali [...] la cui presenza è da riportarsi alla condizione b).

Dalle definizioni fin qui portate si vede come i tempi verbali siano una spia significativa per entrambe le funzioni centrali nei testi del corpus: la narrazione risulta attuata attraverso una sequenza di relazioni temporali nel passato, mentre la descrizione si attua su un piano atemporale, sottolineato dall'uso specifico del presente o dall'aspetto imperfettivo dell'imperfetto.

### **3.2. Contenuto dei testi del corpus**

Al di là delle intenzioni che hanno motivato la progettazione della consegna dell'esercizio, è possibile fare un'analisi a posteriori per vedere a quali alternative o ambiguità poteva dar adito. Le ambiguità della consegna «Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe» possono riguardare tre piani: il tipo di testo richiesto, il tempo e la persona.

Dal punto di vista del tipo di testo, se è vero che il primo verbo chiede in maniera inequivocabile una narrazione, è anche vero però che si tratta di un tipo particolare di narrazione: la narrazione di eventi vissuti che, per alcune caratteristiche (come vedremo

oltre nell'analisi dei verbi), non è perfettamente assimilabile alla narrazione di storie inventate; la specificazione che segue “il giorno” sposta ancora il confine della narrazione: una giornata si può raccontare o si può solo descrivere? Il fatto di aver chiesto di raccontare il giorno “più bello”(con l'uso del superlativo assoluto) impone poi una gerarchia: non viene chiesto di raccontare un giorno qualunque ma il più bello, è quindi necessario selezionare tra i racconti possibili uno solo, è necessario argomentare questa scelta?

Dal punto di vista del tempo, la specificazione “il giorno” pone un'unità di tempo circoscritta: una giornata (non un'ora o un'esperienza che è durata più giorni) e il tempo proposto è nel passato ed è espresso con il passato prossimo (“hai passato”).

Dal punto di vista della persona, “Racconta” (anziché “raccontate”, plurale caratteristico in molte consegne) con l'uso della II persona singolare si rivolge direttamente al singolo studente, e non alla classe come gruppo, ma la successiva specificazione “assieme alla tua classe” sposta l'attenzione dal piano individuale a quello collettivo.

Le caratteristiche di una consegna apparentemente così semplice hanno portato alcune conseguenze in come gli studenti hanno steso i loro testi.

Data questa consegna ci si aspettava lo svolgimento di un tipo di testo abbastanza libero nel contenuto ma con delle caratteristiche piuttosto precise: un testo narrativo principalmente alla prima persona singolare (in risposta a “racconta” e a “hai passato”), con un uso abbondante del passato prossimo e dei tempi a esso correlati (in quanto suggerito per imitazione del titolo). Si sono ottenute invece diverse interpretazioni dello stesso input<sup>87</sup>: oltre alla narrazione si trovano altre funzioni e altre modelli testuali, la situazione dei tempi verbali risulta poi così complessa che verrà discussa nei prossimi capitoli.

Per quanto riguarda l'uso delle persone, i risultati non sono conformi alle attese, come dimostrato da un test fatto su un campione di 20 testi del corpus (5 testi in 4 classi, circa l'11% del corpus intero) che ha permesso di analizzare più da vicino i verbi. Nei 20 testi sono risultati 615 verbi, per quanto riguarda l'uso delle persone è stato

---

87 Lo Duca (1999: 287) riporta i problemi con la consegna riscontrati da Berman e Slobin (1994: 17). Per la loro ricerca i due studiosi hanno sottoposto a parlanti lingue diverse delle vignette che raffigurano la storia di una rana (*frog story*). Il problema di questo test è stato il fatto che «we have not been able to control the subject's definition of the task: picture description, picture-supported narrative, colloquial storytelling, bookish storytelling and so forth. Our texts show us that individual subjects are not performing “the same task”».

possibile compilare la seguente tabella, che contiene sia i casi in cui il pronome personale è espresso sia quelli in cui non è espresso.

Poiché i dati che seguono sono estratti solo dall'11% del corpus non sono generalizzabili in termini statistici, ma è possibile trarre un'indicazione sulla gerarchia tra l'uso delle diverse persone.

Tabella 12: Uso della persona su 615 verbi di 20 testi

Persona	Numero di occorrenze
I plurale	172
III singolare	153
III plurale	85
I singolare	56
II singolare	2
tot. forme finite	468

Come si vede dai risultati della tabella, la I persona singolare non solo non è in prima posizione in ordine di occorrenze, ma è addirittura in quarta posizione.

Le spiegazioni di questi risultati diversi da quanto atteso (ampio uso della prima persona singolare) sono ascrivibili a diversi fattori. Per quanto riguarda la preponderanza della prima persona plurale è possibile ritenere che la parte della consegna “con la tua classe [voi]” abbia pesato maggiormente rispetto all’invito a raccontare la giornata “che hai passato [tu]”: l’esperienza che si è chiesto di raccontare è un’esperienza di gruppo e condivisa, assume quindi un maggior rilievo la dimensione plurale che riguarda se non l’intera classe almeno il gruppetto di amici più ristretto con il quale si è condivisa la parte piacevole dell’esperienza. L’ampio uso della prima persona plurale è quindi giustificato dal fatto che gli alunni raccontano quello che “noi-classe abbiamo fatto”. La III persona (singolare e plurale) è giustificata da alcuni elementi tematici: c’è innanzitutto la figura della/e maestra/e e della/e guida/e del luogo dove, ad esempio, si va in gita; ma c’è anche il fatto che spesso gli alunni raccontano di attività che vengono gestite a gruppi (gruppi che costituiscono squadre per giocare o turni per vedere determinate cose in una gita o per suonare o cantare a una festa), quindi quando finisce il turno del “gruppo-noi” si può descrivere quello che fanno gli altri della classe, singolarmente o in altri gruppi. Inoltre bisogna notare il fatto che molte delle attività raccontate dagli alunni implicano il contatto con terzi (alle feste il pubblico di genitori, nelle gite organizzate le persone che accolgono le classi o gli animali e gli

oggetti visti). A queste considerazioni occorre aggiungere il fatto che in molti testi si trovano ampie parti descrittive o regolative, nelle quali viene usata la III persona.

Di seguito vedremo quali sono le situazioni descritte dagli alunni e, successivamente, il modo in cui hanno strutturato i loro testi.

Tabella 13: Situazioni

Situazione	Numero di testi
gite	92
attività a scuola (lezioni particolari, feste/recite, attività manuali/pratiche)	58
sport	21
totale	171

Come si vede dalla tabella che precede, la situazione più gradita per oltre la metà degli alunni del campione è rappresentata da un'uscita didattica. Si tratta di brevi gite nel territorio della Provincia o della Regione presso fattorie didattiche o in zone naturalistiche. Gli alunni solitamente descrivono la giornata partendo dall'attesa del pullman nel piazzale antistante alla scuola e terminano con il rientro a scuola o a casa. Il tempo della giornata passata fuori scuola è comunque scandito nel racconto da alcune tappe fondamentali del tempo scolastico: la merenda e il pranzo, al quale segue di solito un momento di gioco all'aperto. Molti testi, come vedremo oltre nel paragrafo dedicato all'espressione del concetto di tempo, riportano qualche indicazione di orario, più o meno precisa e più o meno veritiera: c'è chi scrive l'ora esatta alla quale è salito sul pullman e l'ora alla quale è sceso e c'è chi indica un viaggio di «qualche oretta» (PaA10, riportato integralmente poco oltre) per un percorso che richiede solo un'ora.

Per quanto riguarda le attività fatte a scuola, che risultano essere il momento preferito da circa un terzo degli alunni del campione, sono suddivisibili in alcuni sottogruppi. Si tratta spesso di occasioni particolari, come ad esempio la recita di fine anno o di Natale, le attività di gioco organizzate per l'ultimo giorno di scuola o, in alcuni casi, il primo giorno di scuola. In altri casi si tratta di attività manuali (la preparazione di disegni per una mostra o di lavoretti per un mercatino) o di lezioni particolari che implicano lavori manuali (la costruzione di un sistema solare di carta o la preparazione di un salame di cioccolato seguendo le istruzioni della ricetta sul libro di testo). Non mancano comunque i riferimenti a lezioni anche di tipo più tradizionale che si tratti di lezioni creative, quale la produzione collettiva di un tautogramma, o più classiche, come un test per la verifica del livello di inglese o addirittura una provetta di

grammatica sul riconoscimento dei verbi. L'ultima categoria è rappresentata dai momenti dedicati allo sport: si può trattare di tornei di calcio organizzati all'interno della scuola o, molto spesso, di attività svolte in collaborazione con esterni, come ad esempio un breve corso di rugby con un maestro esterno o una serie di lezioni in piscina.

Le situazioni descritte nei testi sono accadute in un tempo passato la cui distanza è variabile: può trattarsi del primo giorno di scuola di quattro anni prima come della verifica di grammatica del giorno precedente, si tratta comunque di situazioni principalmente di movimento, solo raramente statiche.

### **3.3. Le difficoltà della narrazione**

L'organizzazione dei testi del corpus è quasi sempre, almeno nelle intenzioni se non nei risultati, rigidamente cronologica: si parte dall'inizio della giornata (a volte da quando ci si sveglia a letto per andare a scuola o da quando ci si incontra con gli amici fuori di scuola) e si elencano in modo più o meno coeso le azioni che si sono succedute. Si tratta quindi principalmente di testi narrativi in quanto la sequenza di azioni in un arco di tempo costituisce la linea centrale. La difficoltà di gestione del testo narrativo si concentra sulla scelta di quali azioni o eventi mettere in rilievo. Alcuni testi, ad esempio, si soffermano più a lungo sulla fase di attesa della situazione<sup>88</sup> (festa, recita, partita) che non sullo stesso evento gradito, il cui svolgimento può risultare anche condensato in una sola frase, arrivando al paradosso di testi che vorrebbero raccontare eventi sportivi e che invece si snodano principalmente nelle azioni dello spogliatoio. La difficoltà degli alunni a gestire il testo attorno a una gerarchia di rilevanza dei contenuti li porta a scegliere come determinante un altro criterio: quello cronologico. Ci si può trovare allora davanti a testi che per la loro precisione si avvicinano piuttosto a dei verbali che a delle narrazioni, nei quali vengono elencate tutte le azioni, anche quelle che si sarebbe potuto lasciare implicite, come il salire sul pullman o addirittura tenere la porta aperta per entrare nello spogliatoio. Leggendo alcuni di questi testi si percepisce che lo sforzo dell'alunno deve essere stato quello di visualizzare, come in un film al rallentatore, in una stretta sequenza cronologica, le azioni avvenute in quella data giornata e di trascriverle quindi sulla pagina dall'inizio.

---

88 Vd. PaB2.

Le azioni più rilevanti vengono allora a volte relegate in piccole porzioni di testo, questo anche a causa della pianificazione locale e contemporanea alla stesura. Dopo aver scritto un numero giudicato ampio di righe, l'alunno si rende conto che il tempo e lo spazio a disposizione lo hanno portato già a quella che dovrebbe essere la zona riservata alla conclusione, condensa quindi in una frase il racconto ed, eventualmente, conclude. Si veda l'esempio seguente, nel quale ampio spazio è dedicato all'attesa, ai preparativi e alle emozioni che precedono la giornata di gioco, che è poi condensata nelle tre righe che precedono la conclusione.

PaB2

Il giorno più bello che ho trascorso con la mia classe è già passato da un bel po' ma io non lo potrò mai dimenticare. Mancava una settimana alla fine della scuola quando le maestre ci raccontarono della mitica sorpresa che avevano preparato per noi. Era il primo anno nella nostra scuola che accadeva qual'cosa del genere. Alla mattina del giorno dopo sulle porte di ogni classe era apparso un foglio con su scritto i diversi gruppi di bambini che l'indomani avrebbero partecipato alla gara: non era proprio una gara, almeno così avevano spiegato le maestre, erano diversi giochi situati nelle aule della scuola compreso anche il giardino e la palestra. Io ero finita nel gruppo azzurro con un mio compagno di classe e una "cugina", così chiamati i compagni della classe A. Tutta l'intera scuola era in subbuglio e pure io sprizzavo energia da tutti i pori, bisognava resistere altri due giorni ancora. Ma purtroppo le lezioni continuavano e le verifiche erano sempre più e quei due maledetti giorni non erano stati uno meglio dell'altro. Un sentimento buio e crudele ci invase e ci tolse tutta quella felicità che prima avevamo. Alla sera pensai e ripensai: prima a tutti quei compiti, le verifiche poi mi addormentai e mi lasciai ai svaghi. Sognai i miei compagni ed io immersi nel divertimento e nella gioia di trascorrere una giornata insieme solo a giocare.

Il giorno dopo, il tanto atteso momento era arrivato! All'entrata della scuola molti miei compagni si portavano ancora dietro quella malinconia e quella sicurezza che quel giorno sarebbe stato un buco nell'acqua ma no! Io no! Io avevo una speranza in più. Speravo che la giornata sarebbe passata, graziosa e leggera come nei miei sogni. *E stranamente così fu! I giochi erano favolosi e allo stesso tempo strani: uno più bello dell'altro. Ci fu anche il tempo delle premiazioni che vide in testa la squadra viola. Ma non era finita lì! Per finire in bellezza un favoloso banchetto in giardino ci aspettava!*

Chi ha detto che i sogni non si avverano mai?!

Nell'esempio che segue la parte più rilevante della narrazione è condensata nella frase «giocammo tre partite...» (23 parole su 196), in tutto il testo le parti narrative si intrecciano con parti descrittive:

MoB15

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato in quarta, quando abbiamo partecipato al torneo di calcio della scuola.

Era un bel pomeriggio del secondo quadrimestre. Questo torneo si svolgeva in palestra, quando arrivammo lì le altre classi erano già arrivate e si scaldavano e facevano allenamento. C'era una confusione incredibile perché il pubblico di bambini che faceva il tifo per la loro classe. Le classi che partecipavano erano IVA, IVB cioè noi, VA e VB che era la squadra più forte, perché tutti della loro classe facevano calcio, invece noi avevamo soltanto M., che sfortunatamente si è infortunato sciando. Quindi eravamo me, il portiere, S., F. e M. i difensori, G.m il centrocampista e M., la nostra unica punta, cioè l'attaccante. Però non giocavano tutti i bambini, ma si giocava in cinque, quindi a metà partita uno usciva e l'altro entrava.

Giocammo tre partite, una contro ogni altra squadra o classe, però le perdemmo tutte ma ci rimane una bella soddisfazione di avere partecipato.

Io spero che quest'anno se c'è penso che andremo meglio perché anch'io, M., G., P. e E. pratichiamo il calcio con la squadra del S. A.

Una parte dei testi del corpus dimostra di avere come modello il testo narrativo scritto e tenta con varie tecniche, a tratti anche ingenui, di imitarne la struttura e lo stile, come negli esempi che seguono.

MoA6

Era un anno fa, il più bel giorno di scuola. Il sole splendeva quando io e mia madre c'incamminavamo verso la piazzetta, dove, insieme ai miei compagni, avrei atteso il pullman giallo che ci avrebbe portato in gita scolastica. Pieno di felicità chiacchieravo con i miei compagni guardando gioiosamente l'asfalto.

Finalmente arrivò il pullman, mentre una grande felicità mi percorreva il corpo. È un'emozione bellissima la gita di fine anno! Insieme alle maestre salimmo sul pulmino con in mente solo la prima tappa: il parco delle cicogne.

Dopo un'oretta circa, arrivammo, e tutti giù dal pulmino iniziammo a scattare fotografie alle cicogne mentre aspettavamo la guida. Quando fu arrivata iniziammo il giro e gli occhi caddero su una voliera: al suo interno vi era una rara specie di Ibis. C'erano anche i Germani e i cigni che nuotavano nel laghetto più avanti. Oltre a questo, c'era qualche cicogna che volava nel cielo azzurro.

Finito questo bellissimo giro andammo a mangiare in una palestra di una scuola vicino al parco.

Dopo ci aspettava la seconda destinazione: casa Cočel.

Finito di mangiare raggiungemmo casa Cočel, una casa vecchia trasformata in un museo.

Bellissima! Sembrava di essere contadini dell'ottocento. La guida ci spiegò come si filava la lana e le credenze di allora.

Anche qua mi sono divertito molto!

È stata una gita bellissima!

PaA10

Mi è ancora nitido il ricordo della gita alla Altura di P. La mattina mi svegliai da sola senza che i miei genitori mi buttassero giù dal letto, feci la colazione in fretta e furia e via!

Dal pulman, dove noi alunni avevamo passato qualche oretta in attesa di arrivare, io guardavo attentamente se vedevo un grande centro agricolo su una collina in mezzo al Carso, ma quando scesi dal pulman rimasi di stucco, pietrificata. Una fattoria normale, forse più grande delle solite, circondata da campi e da animali. Che sorpresa! Un signore di media statura ci accolse con un sorriso smagliante e dopo averci fatto visitare la grande fattoria, il giardino e il suo cavallo; ci divise in gruppi.

Per prima cosa ci fece strada su un carretto tirato da mucche per portarci nei pascoli.

Con grande sorpresa ci accolsero anche le mucche leccandoci i pantaloni, le mani e le scarpe. Finito il “giretto” F. ci fece cavalcare il suo cavallo mentre gli altri bambini fotografavano il cavallo in tutti i modi e posizioni. Dei languorini provenivano da quasi tutte le pance.

F. ci accompagnò nel giardino. Tante panchine sorgevano ai lati del giardino.

Il prato era fresco e pieno di margherite e campanelle. Finito di pranzare i nostri panini un altro signore, M., che guidava il gruppo B, cioè quello dove c’ero anch’io, ci portò dalle api. Si infilò la maschera di rete e la tuta della stesso materiale e ci fece vedere gli alveari.

Per ultima cosa ci fece vedere le stalle. La gita era finita ma avevamo imparato tante cose.

La sera non riuscivo a dormire perché pensavo a tutte le cose strabilianti di quella giornata.

I testi MoA6 e PaA10 sono accomunati dall’intenzione di voler ricreare uno stile narrativo scritto, fatto sottolineato anche dall’uso del passato remoto; nel primo caso lo stile vuole essere più “lirico” e nel secondo caso più colloquiale. Da notare nei due casi la frase di inizio che prevede la posposizione del soggetto e l’anticipazione del verbo. Il primo dei due testi in esame si distingue tra i testi del corpus per il sistema articolato di tempi e modi verbali, da segnalare la tenuta del passato remoto come tempo principale nel corso di tutto il testo, affiancato dall’uso di ben due condizionali passati e un trapassato remoto (rari nel corpus). C’è poi lo stile unico di questo testo, che cerca il lirismo in momenti forse tra i meno degni della giornata: «Pieno di felicità chiaccheravo con i miei compagni guardando gioiosamente l’asfalto. Finalmente arrivò il pullman, mentre una grande felicità mi percorreva il corpo». Nella fase conclusiva la tensione “lirica” cala e ci si può lasciare andare alle esclamazioni e ai superlativi delle ultime righe.

Anche PaA10 sceglie l'uso prevalente del passato remoto, ma tenta uno stile più colloquiale («feci colazione in fretta e furia e via!», «rimasi di stucco, pietrificata!», «Che sorpresa!») anche se si nota il desiderio di adottare un lessico non proprio quotidiano («tante panchine *sorgevano*», «cose *strabilianti*»).

In altri testi non sono invece rintracciabili vere e proprie sequenze narrative, naturalmente è il sistema dei tempi verbali a fare da spia.

PaA5

Il mio ricordo è di quando eravamo, io e i miei compagni, in classe e aprivamo dei pezzi di cartone a forma di casetta con una porticina, sempre di cartone; all'interno della "casetta" c'erano scritte delle lettere e una vocale.

Ogni mattina ci radunavamo con l'insegnante d'italiano davanti a una casetta; ogni giorno trovavamo una casetta nuova. Un bambino chiedeva all'insegnante se poteva aprirla e dopo che la maestra acconsentì, il permesso, tutti andarono al proprio banco per la lezione. Allo scoccar della campanella la maestra diede il permesso di far merenda. Tutti che stanno vicino alle casette oppure che vanno nell'aula degli altri compagni o che guardano le figurine di Yogyo, come me, e poi le scambiano con quelli di V; io le ho scambiate, e quelli di V me le avevano prese tutte; era una cosa che accadeva ogni dì.

Nell'esempio precedente, l'uso dell'imperfetto sottolinea l'iterazione e l'azione abituale. Non si può supporre una gestione maldestra della funzione dell'imperfetto in quanto il concetto di iterazione viene subito ribadito, all'inizio del secondo paragrafo, da *ogni mattina*, seguito da *ogni giorno*. La sequenza di imperfetti viene poi spezzata dal passato remoto *acconsentì*, scaturito dall'esigenza di indicare l'anteriorità (legata però anche alla difficoltà di produrre il necessario trapassato prossimo), che tiene anche nella frase successiva. Con *Tutti che...* si torna di nuovo su un piano di azioni che si ripetono ma che anziché essersi svolte nel passato si svolgono in immagini davanti agli occhi dell'alunno, tanto da richiedere l'uso del presente. Nella conclusione viene ribadito il ripetersi delle situazioni elencate: «era una cosa che accadeva ogni dì». L'esempio di testo sopra riportato è difficilmente catalogabile come testo narrativo. D'altro canto il lettore è stato avvisato sin dall'attacco («Il mio ricordo è...»): si tratta di una serie di immagini che vengono alla mente dell'alunno e che poi vengono trascritte.

Nell'esempio che segue, invece, l'illusione di narrazione viene fornita da una serie di stratagemmi per mettere in atto l'imitazione dello stile letterario: la ricerca dell'ironia, una certa "ricercatezza" lessicale e sintattica (*sublime sforzo*), il tentativo di servirsi di qualche stratagemma retorico (il tempo che corre dietro al sole - come

l'ombra? - e il sole che corre - come un atleta? - ), l'uso del linguaggio più colloquiale e giovanile («L'S.O.S. maestra»), il rapido susseguirsi di eventi con l'uso di tempi puntuali come il presente o il passato remoto, l'uso di alcune frasi nominali sorrette dalla necessaria punteggiatura («III ora: religione»). Tutta la costruzione crea un ritmo che fa pensare all'arrivo di un evento decisivo. In realtà nel testo non accade nulla.

PaA6

Varco la soglia della mia classe. Svuoto lo zaino e mi metto a parlare con un mio amico. Passa mezz'ora. La lingua c'è diventata rossa per il sublime sforzo che stava compiendo. Non c'accorgevamo che il tempo correva dietro al sole che era in ottima forma. Un altro mio amico si affacciò dalla porta e rimettendo la testa nell'aula dette l'S.O.S. maestra. Il vociare cessò, tutti si sedettero e tirarono fuori il quaderno di matematica. Dopo un po si percepivano i ruggiti rabbiosi della classe VA contro chi aveva dato il falso allarme; una manciata di minuti dopo entrò la maestra e iniziò la lezione. III<sup>a</sup> ora: religione. Io con due miei amici siamo sul calorifero a parlare di quanto sarebbe bello il mondo senza le scuole e a trasmettere calunnie. La maestra entra ma noi la ignoriamo; alla fine la merenda si è allungata di più di un'ora. Finora avevamo fatto tre cose: dormire, mangiare, parlare. Sapevamo cosa ci aspettava: un'ora di chiacchiere con la maestra d'Italiano e un'ora di disegno.

Ci sono poi i testi che gradualmente si allontanano da un ipotetico polo della narratività per dirigersi in maniera più o meno decisa verso altri modelli. Il primo e il più scontato di questi è quello del testo descrittivo, sul quale sono spesso richieste molte esercitazioni agli alunni già dalle prime classi.

In molti dei testi del corpus, per i motivi legati alla consegna e alle situazioni descritte dagli alunni, vengono alternate o intrecciate parti narrative ad ampie parti descrittive che, in proporzioni variabili, fanno da sfondo alle azioni, si vedano MoB15 (riportato sopra) e l'esempio che segue:

## PaA8

Il giorno più bello è stato alle Altire di P.	introduzione
Siamo partiti con il pulman, dopo molto tempo siamo arrivati. Ho visto una casa molto grande. Andando avanti ho visto un tendone e dentro questo telone c'era un tavolo lungo dove abbiamo mangiato. Quando dovevo buttare via qualcosa c'erano tanti cestini per la raccolta differenziata. Dietro a questo tendone c'era un recinto contenente degli asini. Quando siamo partiti, siamo saliti su un carro. Dopo un po' di tempo sono venute le mucche, e leccavano la sbarra. Andando avanti con le mucche sono venuti tanti asini, e uno mi stava mangiando i pantaloni! Ha un mio amico gli è caduto il cappello una mucca lo stava quasi per mangiare, ma dopo un signore (che lavorava la) la raccolto. Siamo scesi e siamo andati a vedere un cavallo e ognuno di noi gli è andato sopra.	narrazione condensata descrizione
Dopo ci siamo fermati al parco giochi, chi voleva mangiava o beveva e chi voleva giocava.	narrazione
Dopo siamo andati a vedere le api. Abbiamo visto tantissime api dentro delle speci di casette. Abbiamo visto anche l'ape regina, era la più grande con un puntino rosso sulla schiena, c'erano le api operaie e tutte le altre api. La guida ci ha spiegato che c'erano delle api maschio che non lavoravano e andavano negli altri alveari. Le guardie li facevano entrare perché non avevano il pungiglione. Una mia amica e la maestra avevano paura perché erano allergiche alle api. Siamo ritornati e visto che l'autobus era a due piani noi siamo andati al secondo piano, e come prima abbiamo cantato tante canzoni.	narrazione (ripresa della gita) descrizione
Io ero molto stanca e visto che ero sola ho chiuso le tende e ho un po' dormito. Mi sono risvegliata e eravamo davanti scuola ho aperto la tenda e ho visto mia mamma.	narrazione (viaggio)
È stato bellissimo!	conclusione-commento

L'attrazione verso la descrizione può arrivare fino a testi costituiti quasi integralmente da descrizioni. Se la cosa può avere un senso per i paesaggi visti durante una gita, come in PaB7, dove la descrizione si intreccia con il commento, è più particolare quando invece l'esigenza di un'accurata descrizione viene avvertita per le fattezze dell'istruttore di rugby, come in MaC14.

PaB7

[...] <sup>89</sup> Iniziamo una lieve camminata prima di giungere alla grotta, li aspettiamo due minuti prima di entrare. Che spettacolo: le stalattiti e le stalagmiti formano grandi colonne che mi affascinano moltissimo. Tutta la classe resta stupefatta. All'entrata c'è una discesa a strapiombo molto suggestiva su cui si ergono arditamente stalattiti e stalagmiti. Questo mi provoca un senso di meraviglia ed estetico meraviglioso. [...]

MaC14<sup>90</sup>

[...] Il maestro G. Ha la corporatura così: è alto e un pò ciciotelo a il portamento così dirito e molto simpatico e rapido nel muoversi nell'agilità. Il passo è molto sicuro il suo volto è florido il colore della sua pele è abbronzato e vivace. Il colore dei suoi occhi castagni la forma, tonda sporgente, lucenti e sereni. I naso è regolare la sua bocca è sottile rosse. [...]

Studi precedenti (Mc Cutchen - Perfetti 1982), cercando le strutture testuali più diffuse nella scrittura di alunni delle elementari e delle medie, hanno trovato con maggior frequenza la struttura a lista con ripresa del soggetto e senza legame tra una frase e un'altra. Nel corpus di questo studio è individuabile un gruppo di testi la cui struttura, sebbene segua l'ordine temporale tipico delle narrazioni, è piuttosto simile all'elenco e alla relazione.

Si veda l'esempio che segue.

CoA12

Adesso racconto una gita che abbiamo fatto il 3 marzo in Carso. Siamo partiti da scuola all 8:15 e siamo arrivati verso 8:30. C'era già una guida che ci aspettava, che ci ha fatto vedere una traccia di cervo. Abbiamo camminato per circa 1 ora e dopo ci siamo fermati per far merenda, subito dopo siamo ripartiti e siamo andati verso un laghetto e abbiamo visto le uova di rana.

Dopo aver camminato altre 2 ore abbiamo pranzato, dopo averci riposato siamo ripartiti e abbiamo visto dei falchi e un castello ma non ci siamo entrati. Abbiamo fatto delle foto e abbiamo camminato altre 2 ore, dopo ci siamo portati via qualche cosa come flash, calcare, sassi ecc. Abbiamo rifatto la strada di ritorno e siamo tornati a scuola ma quando tornavamo la guida ci ha dato un libro che si chiama "Andar per tracce" e così se vedremo una traccia sapremo di che animale è. Mi è piaciuta questa giornata perché abbiamo camminato e abbiamo preso aria buona.

---

<sup>89</sup> Per le citazioni dal corpus vengono inseriti [...] anche a inizio o fine della citazione qualora siano state omesse parti di testo. Questo perché una parte dell'analisi è differenziata a seconda che si tratti dell'inizio o della fine del testo anziché della parte centrale.

<sup>90</sup> Testo di un alunno che a casa parla lo spagnolo.

Oltre al fatto di essere costituito da una sequenza di frasi brevi e caratterizzato dalla scansione temporale introdotta esclusivamente da *dopo*, il testo si caratterizza anche per un altro fattore legato al tempo: l'esigenza di dar conto di orari precisi. Non si tratta di un caso isolato ma di un esempio tratto da un gruppo di testi che pongono l'esattezza della cronologia in primo piano, come si vedrà oltre.

Si veda ancora il tono quasi burocratico del testo che segue.

CoA13

L'altro anno, verso metà marzo, siamo andati a fare una gita scolastica in Val R., chiamata così per l'omonimo torrente che l'ha scavata.

Siamo partiti da scuola alle ore otto e trenta per arrivare al Motel R. alle nove.

Dal motel abbiamo camminato per un piccolo pezzo sulla strada asfaltata, per poi imboccare un sentiero.

Abbiamo visto molti nidi di processionaria e dopo una decina di minuti, siamo arrivati a uno stagno con vicino una ghiacciaia.

Nello stagno c'erano delle uova di rana e sottofondo si sentivano i versi di delle raganelle.

Poi ci siamo diretti verso un prato dove abbiamo fatto merenda e abbiamo giocato. Dopo una mezz'ora, siamo ripartiti e siamo andati verso la stazione di San E. sulla vecchia ferrovia dismessa che, partiva dalla stazione di C., attraversava la Val R. e poi continuava in Jugoslavia, ora in Slovenia. Arrivati alla stazione siamo andati subito verso D. San E. e lì abbiamo pranzato.

Dopo abbiamo percorso un altro tratto della vecchia ferrovia verso Trieste, fino ad arrivare a una delle due gallerie.

Lì ci siamo fermati un po' e dopo siamo tornati indietro fino a D. San E. dove c'era lo scuolabus che ci aspettava.

Siamo arrivati a scuola alle ore sedici.

Oltre alla scansione oraria (questa volta espressa in lettere) la sintassi prevalentemente ordinata, e la gestione casuale dei paragrafi (ogni frase a capo tranne in due casi) è da notare il lessico tendente a un burocratico che non può ancora esser stato frequentato dall'estensore: *l'omonimo torrente, ci siamo diretti, ferrovia dismessa*. Il finale è poi da verbale: «Siamo arrivati a scuola alle ore sedici».

Allontanandoci dalla prospettiva cronologica del resoconto dei fatti, resa con stile più o meno narrativo o tendente alla relazione, arriviamo a testi prodotti come degli elenchi di pensieri giunti alla mente uno di seguito all'altro, come nell'esempio seguente.

CoB8

Il più bel giorno che ho passato con la mia classe è stato quando siamo andati in Val R. Mi sono divertita un sacco anche perché per la prima volta ho passato tantissimo tempo a chiacchierare con le amiche (A. e C.). Ho scoperto tante cose che non sapevo tipo: com'era la cacca di capriolo, oppure ho conosciuto un nuovo fiore, ho anche trovato molte cose, come una grandissima chiocciola vuota o delle piante con delle foglie strane. Ma soprattutto ho visto, e anche delle mie amiche, delle impronte di un capriolo. Ma la cosa che mi è piaciuta di più è stata quella di vedere il sole tramontare dall'alto. Non mi scorderò mai quel tramonto ma nemmeno quella giornata. Ma sicuramente nemmeno quella conchiglia che poi mi sono portata a casa, né le impronte di capriolo né quel magnifico color dei fiori e neanche il loro profumo.

L'uso dei connettivi per successive attrazioni anziché per scelta legata alla loro funzione è testimonianza di questo procedere del testo per accumuli di pensieri: nella terza riga si trova l'elenco disordinato di "fatti notevoli della gita"; volendo poi aggiungere altri elementi l'alunna si serve di una serie di *ma* e una coppia di *né* (non accentati).

Altri testi in cui il modello narrativo appare lontano sono quelli nei quali si riportano in maniera più o meno estesa (e più o meno confusa) regole e regolamenti di giochi veri o inventati.

CoA8

Era sabato 2 dicembre e avevamo ginnastica. Quel giorno si giocava a palla avvelenata. La mia squadra aveva vinto e vi spiegherò come.

A palla avvelenata bisogna avere specialmente i riflessi pronti a schivare la palla. Di solito i maschi non vogliono schivare la palla ma la vogliono prendere, certo chi prende la palla può dare una probabilità in più alla sua squadra ma potrebbe rischiare di grosso. Chi prende la palla da un prigioniero avversario al volo può liberare un suo prigioniero se ne ha ma se la palla è tirata da un avversario non prigioniero se ti colpisce senza fare rimbalzo viene fatto prigioniero ma se invece la prende al volo senza che la palla faccia rimbalzo colui che l'ha lanciata verrà fatto prigioniero a sua volta. Se scegli di schivare la palla devi stare attenta o attento alle finte perché l'avversario può scegliere di attaccarti direttamente oppure fare la finta cioè prepararsi a tirare alla direzione opposta alla tua e quando sta per tirare cambia direzione e lancia verso di te. La posizione per chi schiva la palla dev'essere quella giusta i prigionieri se sono più di 3 allora devi stare lontano dalle prigioni e dal campo avversario segnato dalle linee. E così schivando la palla rimanendo sempre in campo abbiamo vinto.

Il testo è introdotto da un appello al lettore di tipo narrativo: «vi spiegherò come [abbiamo vinto]» in realtà segue il tentativo di una descrizione delle regole del gioco e non un resoconto di come si è svolta una determinata partita. La parte centrale del testo è quindi scritta principalmente al presente e con l'uso della III persona o del *tu* generico («se scegli di schivare la palla...»). La parte narrativa è ripresa e condensata nella conclusione: «E così schivando la palla rimanendo sempre in campo abbiamo vinto».

Nel corpus si trova anche qualche (raro) testo dove si tenta un abbozzo di argomentazione: l'elemento "il giorno più bello" della consegna sale allora in primo piano e l'alunno sente il bisogno di spiegare le motivazioni della scelta. Il testo più "argomentativo" del corpus è quello che segue, nel quale è da notare la presenza del *perché* in tutte le frasi tranne in quella conclusiva (6 *perché*, sul totale di 149 del corpus completo).

MoA1

I più bel giorno passato a scuola fu stato quando siamo tornati a scuola dopo le vacanze natalizie, mi è piaciuto perché le maestre e Babbo Natale ci avevano lasciato delle caramelle e dei cioccolatini, a qual cuno anche carbone dolcie.

Sono state belle soprattutto le prime quattro ore perché la maestra ci ha chiesto come stavamo, cosa avevamo ricevuto, cosa avevamo fatto per Capo d'anno e dove eravamo stati.

Era anche bello perché la maestra ci aveva fatto fare tre quarti d'ora in più di ricreazione.

Quella era stata una bellissima ricreazione perché la maestra ci aveva fatti giocare a pallavelenata tutti insieme. A me è piaciuto tantissimo quel giorno di seconda perché mi ero divertito tanto e tutti avevano giocato in sieme. Mi sono divertito soprattutto perché abbiamo battuto le femmine a pallavelenata.

Se si potrebbe quel giorno lo ripeterei sempre, uguale identico.

Molto rara nel corpus l'attrazione verso una tipologia testuale specifica quale è quella della lettera, presente in soli due testi all'interno di una stessa classe (per cui è ipotizzabile l'attrazione verso una tipologia affrontata da poco con l'insegnante):

CoA11: Cara maestra ti voglio raccontare di una gita che abbiamo fatto in carso. [...]

CoA5: [...] Io adesso ho finito perché non ho più da raccontare e adesso ti devo salutare.

Da notare anche il fatto che il modello non viene tenuto per tutto il testo: in un caso si trova solo all'inizio e nell'altro solo alla fine. Una conferma della progettazione a settori del testo e della mancanza di una sua visione d'insieme.

Da quanto è possibile osservare in generale dai testi del campione, viene confermata la considerazione che il processo di scrittura a questa età<sup>91</sup> risulta essere prettamente lineare. Gli alunni partono dall'inizio del testo, non progettando in uno schema (mai presente in forma scritta nei testi del corpus) quello che intendono scrivere; anche quando la brutta copia precede la bella copia si tratta sempre di revisioni che riguardano solo aspetti formali superficiali di tipo ortografico o lessicale, senza peraltro essere sempre risolutive<sup>92</sup>.

### 3.4. Testi o non testi?

De Beaugrande e Dressler (1981: 17) forniscono la definizione di testo e di non-testo alla quale mi atterrò:

definiamo il testo come una occorrenza comunicativa che soddisfa sette condizioni di testualità<sup>93</sup>. Quando una di queste condizioni non è soddisfatta, il testo non ha più valore comunicativo. Tratteremo pertanto i testi non -comunicativi come non-testi.

Nel caso dei testi del corpus, alcuni criteri sono dati come punti di partenza, in particolare l'intenzionalità degli alunni di produrre testi comunicativi e la presenza dell'idea dell'accettabilità dei testi da parte degli insegnanti.

Nel corpus si trovano alcuni testi, superficialmente catalogabili come testi "scorretti", che presentano anche alcuni passaggi che mettono in crisi le nostre aspettative di incontrare un testo.

---

91 Gli alunni si trovano nella fase che da Bereiter (1980) viene chiamata "scrivere associativo" e da Flower (1979) "writer-based prose".

92 L'impressione è che i testi preceduti da brutta copia non presentino necessariamente una migliore organizzazione testuale o una maggiore correttezza ortografica. Si incontrano differenze tra gruppi di testi generalmente più corretti e gruppi generalmente meno corretti, ma questi sono legati principalmente all'appartenenza a determinate classi. Se in alcuni casi i risultati migliori sono collegabili a diverse pratiche didattiche di una determinata insegnante (ad esempio i testi prodotti nella classe dell'insegnante che pone molta attenzione in fase di correzione alle caratteristiche testuali sono nettamente migliori) in altri casi risultati scarsi nella media del gruppo classe non sono immediatamente riconducibili a fattori chiari.

93 Ricordo brevemente le condizioni di testualità di de Beaugrande e Dressler (1981: 17 e segg.): coesione, coerenza, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità, intertestualità. Ci sono poi alcuni principi regolativi che controllano la comunicazione testuale: efficienza, effettività e appropriatezza.

I testi “scorretti” oltre a essere poco coerenti e coesi risultano anche poco informativi (sono cioè densi di passaggi impliciti), sono strettamente legati alla situazione dell’enunciazione o descritta nell’enunciazione e non tengono conto della condivisione o meno da parte del destinatario della situazione descritta. In sostanza si tratta di testi non efficienti in quanto è ampio lo sforzo richiesto al destinatario.

Nel testo che segue, ad esempio, risultano troppo frequenti gli impliciti e le ellissi: può trattarsi dell’omissione di un articolo o di un intero concetto (nel testo evidenziati con uno Ø)

PeB16

Siamo andati con il scuolabus nel Adventure park all’inizio Ø scuola in settembre. La prima cosa che o visto Ø un paio di giochi è o pensato che sarebbe stato divertente Ø , la prima cosa Ø che poteva cadere. Ø La cosa più ridicola era quando con il gancio mi sono spinto velocemente, dopo sono rimasto in centro della corda aspettavo che qualcuno mi dicesse come come andare avanti. Il tempo stava cambiando a cominciato a piovere, io che ero all’inizio del secondo, Ø terzo percorso e potevo direttamente scendere Ø quelli che non ce la facevano Ø stavano sotto le foglie Ø.

Si veda anche l'esempio seguente:

MaC20

Questo anno giochiamo a calcio e ci divertiamo tanto. Quelli che giocano di più sono io, S., L. S., L. C., M., L.

Noi andiamo sopra Ø i campi da corsa, il campo sopra Ø in realtà e di basket ma noi giochiamo a calcio.

Io e L. siamo in porta.

Di solito i capitani sono S., T. oppure E. di IV C.

M. e S. sono in attacco T. e E. Se io non stò in difesa quando occorre, quando serve Ø in attacco.

Quelli che giocano e esce la palla dicono e nostra non è vero lai toccata tu per ultimo...

Qualche volta giocano anche S. e F.

F. però gioca un pò di più di S.

Un giorno dopo aver finito la partita 10 a 2 per la V C. Ø Un giorno giocavamo a Olandese dopo la partita, mancavamo solo io e Luca e hanno detto che solo uno si salvava Ø e l’altro se ne doveva andare via. Io alla fine ho fatto un tunnel a L. e ho segnato a M. Un altro giorno S. ha litigato con M. e S. ne non può giocare a calcio con noi.

Di meno giochiamo dalla IV C A., S., G., A., e L.

Della nostra classe di meno giocano N., N., E., G.

Io mi sono divertito tantissimo e per me era il giorno più bello della mia vita.

In questo caso l'alunno vuole ricordare una serie di azioni ripetute: il giocare a calcio più volte nell'anno, sottolineato questa volta dal presente e, più avanti nel testo, da *un giorno... un giorno... un altro giorno*. Gli impliciti sono di tipo concettuale: il campo di calcio è sopra a che cosa? Che cosa è successo un giorno dopo aver finito la partita 10 a 2 contro la V C? Da che cosa si salvava solo uno? Più o meno a metà del testo si trova il tentativo di riportare un dialogo. Si tratta della frase «Quelli che giocano e esce la palla dicono e nostra non è vero lai toccata tu per ultimo...» che potrebbe essere la condensazione di un discorso diretto tipo «Poi ci sono quelli che giocano e quando esce la palla dicono: - È nostra! Ma gli altri rispondono: - Non è vero, l'hai toccata tu per ultimo!» Questo tentativo di resa del discorso diretto è la spia evidente di un mancato passaggio dalla lingua parlata a quella scritta, che è probabilmente all'origine anche di altri problemi del testo. La frase riportata, infatti, se pronunciata con l'adeguata intonazione, diventa probabilmente comprensibile senza alcuna modifica.

Dopo aver riversato i suoi pensieri sulla pagina, l'alunno si ricorda che sta scrivendo un testo, che un testo scritto richiede una conclusione e che nel titolo era stato chiesto di raccontare *il* giorno più bello. Non trova quindi alcuna difficoltà a concludere con la frase «Io mi sono divertito tantissimo e per me era il giorno più bello della mia vita».

Segue un altro esempio per il quale può sussistere il dubbio se si tratti di un testo:

MoB5

L'altr'anno io, con quasi tutta la mia classe abbiamo fatto due partite di calcio che si chiamavano "Fuori classe cup". Eravamo in cortile e la maestra ci ha chiamati per avvertirci che la partita iniziava tra pochi minuti, siamo saliti e alcuni si sono cambiati. Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra grande dove li aspettava l'arbitro a quelli che giocavano, esso gli spiegava le regole. Successivamente lui li ha fatto correre.

Mentre la nostra squadra passava, noi li battavamo il cinque. Poiché avevano fatto già due giri di corsa, li avevamo fatti mettere in ginocchio per la foto alle prime due squadre che si dovevano sfidare: IV B contro IV A. C'erano anche due giornalisti. La prima partita avevano perso. La seconda partita, contro la V B anche persa. Tutte le partite di quel giorno le avevamo perse. Io, la prima partita, non avevo giocato ma la seconda sì. Quella volta Ø però, avevamo vinto solo una partita. Quell'esperienza mi è piaciuta molto e non la scorderò mai.

In questo caso le difficoltà di comprensione sono legate alla poca dimestichezza con il significato della deissi temporale (*tra pochi minuti*), al modo di gestire la catena anaforica attraverso riprese e rimandi pronominali (sottolineati nel testo), e, nuovamente, agli impliciti.

Nei tre esempi riportati sopra, una selezione scelta tra i testi poco coesi presenti nel corpus, pur mantenendosi una innegabile unità di contenuto (vacillante in PeB16) sono le altre caratteristiche essenziali del testo a venire meno. MaC20 in particolare è forse definibile piuttosto come una somma di frasi che come un testo, fatto che è anche sottolineato (come accade spesso) dalla quasi sovrapposizione del concetto di punto con quello di punto e a capo.

### 3.5. Paragrafi e punteggiatura

Abbiamo ricordato all'inizio del capitolo i due aspetti della competenza testuale: riconoscere determinati tipi di testi come adeguati a determinati contesti e riconoscere la necessità di strutturare il testo secondo determinate convenzioni. Ci concentreremo ora su questo secondo aspetto.

L'analisi della struttura dei testi del corpus porta ad alcune riflessioni per quanto riguarda la competenza testuale a questo livello della scolarizzazione. Il concetto della suddivisione del testo in almeno tre parti (inizio, parte centrale, fine) è presente nella gran parte degli alunni del campione, ma è completamente scollegato dalla gestione dei blocchi di informazioni in paragrafi. Di fatto anche chi apre il testo con una vera e propria introduzione non è detto che la isoli in un paragrafo<sup>94</sup>.

L'analisi quantitativa del numero di paragrafi per ogni testo porta i risultati esposti nella tabella seguente.

Tabella 14: Numero di testi con numero di paragrafi per testo

Numero di paragrafi	Numero di testi
1	36
2	26
3	17
4	15
5	25

<sup>94</sup> Intendo con "paragrafo" la porzione di testo che sta tra un punto a capo e un altro.

6	16
7	12
8	6
9	4
10	9
11	1
12	2
13	2
totale	171

Sono solo 17 i testi composti da 3 paragrafi, e c'è da aggiungere che i 3 paragrafi non coincidono con introduzione, parte centrale e conclusione. Sono invece molto numerosi i testi composti da 1 o 2 paragrafi (62 testi, poco più di un terzo del totale). Bisogna tener presente che la lunghezza dei testi varia da un minimo di circa 100 parole (escludendo un testo composto da una sola frase) a un massimo di circa 400 parole. Questo significa che possiamo avere testi brevi di 6 paragrafi che corrispondono a 6 frasi. A causa delle loro difficoltà nella pianificazione, gli studenti in questa fase gestiscono molto raramente i paragrafi in quanto unità indipendenti di contenuto<sup>95</sup>. Si tratta per loro piuttosto di una questione di tipo grafico-visivo. Ci sono alunni che preferiscono ricominciare a capo ogni frase e alunni che preferiscono vedere un testo compatto senza spazi bianchi. In particolare la loro regola interna sembra dettare che quando ci si avvicina alla fine della riga si va a capo, se lo spazio sembra invece sufficiente a contenere una mezza frase allora si continua. Bisogna notare comunque che uno stile continuo, molto vicino al parlato, è associabile a un uso parco della punteggiatura e all'assenza di scansione in paragrafi.

La maggiore attenzione all'aspetto grafico piuttosto che alla scansione dei contenuti è riscontrabile anche nei libri di testo, un modello con il quale gli studenti vengono a contatto quotidianamente. In Appendice 4 vengono riportate le immagini di una pagina per ciascun testo, in modo da rendere evidente quanto l'impaginazione dei testi sia centrata attorno alle immagini piuttosto che a rendere graficamente evidente la suddivisione delle informazioni in blocchi di testo scritto. La distinzione dei testi in paragrafi si evince in linea di massima solo dalla parte di riga bianca che segue il punto, in maniera quindi poco evidente per un lettore non esperto. Nei libri di testo adottati si

---

<sup>95</sup> L'assenza di paragrafi è confermata anche in corpora di testi scritti da alunni di più alto grado di scolarizzazione: per le scuole superiori si veda Ruggiano (2008: 66), per gli universitari Stefinlongo (2002: 93-94).

trovano anche pagine con testi impaginati dentro un rettangolo, ma solo in uno dei testi (*Ragazzi.it*) si trova il rientro della prima riga (comunque poco evidente). In due testi su quattro ci sono delle pagine dedicate all'analisi del testo che presentano uno o due testi divisi in blocchi informativi, in un caso segnalati anche da diverso colore di sfondo. I volumi di testi narrativi adottati in classe o scelti dagli studenti presentano invece un'impaginazione più classica, con parti di testo che si intrecciano con ampi dialoghi. Si nota tra i testi la particolarità di Geronimo Stilton, che propone un uso molto libero di diversi tipi di carattere, onomatopee, calligrammi, e qualsiasi genere di artificio che faccia sì che l'aspetto e la disposizione delle parole sulla pagina sottolineino il loro significato. In questo caso la grafia applicata al testo ha la funzione di rendere ridondante il contenuto; la ripetizione e la ridondanza, assieme alla creatività sul piano lessicale, sono d'altro canto le cifre stilistiche specifiche di questo testo. In Appendice 5 vengono riportate due pagine da *Nel regno della fantasia*: nella prima si trova una serie di frasi con punto e a capo, come se ne trovano appunto in alcuni testi degli studenti; nella seconda viene riportato un esempio dell'impostazione grafica dei volumi di Stilton.

Il corpus raccolto per questa ricerca comprende anche le correzioni delle insegnanti, che costituiscono un altro modello di riferimento per gli alunni ma che verranno analizzate con maggior respiro in una ricerca successiva; per quanto riguarda la dimensione testuale, come già detto, solo una di queste (PaA vd. Appendice 2) forniva indicazioni di tipo testuale segnalando l'introduzione e la conclusione o la necessità di un paragrafo. Questo porta a ritenere plausibile che siano ancora poco diffuse nella scuola primaria una didattica mirata all'organizzazione dei contenuti nel testo e una pratica di correzione che sia in grado di allargare lo sguardo oltre la dimensione della frase. Il procedere anche della correzione per "somma di frasi" anziché per "testo" è inoltre una delle cause delle difficoltà incontrate dagli insegnanti nel correggere i tempi verbali, come vedremo oltre nel capitolo sul tempo.

La gestione della punteggiatura è altrettanto varia di quella dei paragrafi, si va da un estremo di produzione di parti di testo continue all'uso dei due punti o del punto e virgola con funzione stilistica.

Alcuni esempi di porzioni di testo quasi continue:

MaB5

[...] Quando siamo arrivati giù era piena di bambini noi femmine facevamo il treno con la maestra L. invece i maschi giocavano con la palla, Poi la maestra d'inglese e un'altra maestra hanno deciso di fare un gioco con i cuscini dovevamo tirarceli e chi quando si spegneva la musica aveva un cuscino in mano perdeva. [...]

MaB16

[...] Il viaggio era abbastanza lungo e siamo andati con lo scuolabus e poi siamo arrivati in un bosco che anche quello era abbastanza lungo e ogni pianta che trovavamo lungo il tragitto P. S. ci spiegava tutto su di essa finché non siamo arrivati davanti alla grotta alcuni di noi non volevano scendere perché avevano paura del buio e altri invece sono scesi perché erano coraggiosi. [...]

Quando siamo arrivati in fondo della grotta, noi dovevamo chiudere le torce perché P. S. ci voleva mostrare perché si chiama proprio la grotta Azzurra ma siccome qualcuno urlava per la paura del buio noi non potemmo vedere cosa P. S. ci voleva mostrare, allora siamo dovuti tornare su in superficie e quando siamo usciti da essa ci siamo accorti i nostri pantaloni erano pieni di fango e abbiamo fatto merenda perché eravamo tanto affamati.[...]

MoB18

[...] Aspettavamo mia sorella che doveva uscire con la sua classe era uscita cinque minuti dopo, mentre andavamo a casa avevo visto le mie amiche e i miei amici che parlavano io mi chiedevo cosa si stavano dicendo tutti erano felici e ridevano io pensavo che parlavano come hanno passato il primo giorno di scuola e di sicuro l'hanno passato molto bene, anch'io lo passato molto bene visto che non capivo niente. [...]

La punteggiatura può anche essere gestita con estrema casualità, come nell'esempio che segue

MaB6

[...] Poi ci hanno fatto vedere anche gli animali “siamo andati nella stalla” Poi la nostra guida ci ha fatto vedere la mensola dove mettevano il mangiare era aperto ma quando i contadini avevano fame; era la nonna “che aveva lei la chiave”. [...]

Si vedano invece questi altri esempi

MoA6

Quando fu arrivata iniziammo il giro e gli occhi caddero su una voliera: al suo interno vi era una rara specie di Ibis.

PaB1

Ma, all'improvviso, queste bestiole iniziarono ad allontanarsi: da dietro stava arrivando una mandria di mucche.

PaA12

Siamo arrivati, e due ragazzi ci accolsero: ci spiegaro i programmi della giornata e poi tutti siamo andati a fotografare gli asinelli che giravano nella prateria vicina. L'attività più bella è stata quella di salire su un carretto ed andare nelle stradine che circondavano la fattoria. Sulle stradine più lontane "incontrammo" delle mucche che leccavano ogni minima cosa; ricordo che ad una mia amica le avevano strappato la scarpa.

In MoA6, PaB1 e PaA12 (e in altri esempi non riportati) due segni di per sé poco usati, come i due punti e il punto e virgola, vengono usati addirittura con funzione espressiva, uso da segnalare in particolare per quanto riguarda i due punti, abitualmente usati dagli alunni per introdurre elenchi.

Venendo ora ai singoli segni di interpunzione e alla loro frequenza<sup>96</sup> nel corpus i risultati sono del tutto conformi alle aspettative<sup>97</sup>.

Tabella 15: Segni di punteggiatura nel corpus

Segno di punteggiatura	Occorrenze	%
.	1989	51%
,	1405	36%
:	161	4%
!	123	3%
;	81	2%
-	34	0,8%
(	23	0,5%
)	22	0,5%
?	12	0,3%
Totale	3850	100%

<sup>96</sup> Non sono riportati i dati sulle virgolette perché vengono gestite dal programma attaccate alla parola che segue. Gli apostrofi sono esclusi perché spesso fonte di errore a questa età. Il programma (*Lexico3*) non rende conto dei tre puntini di sospensione come di un segno di punteggiatura a sé, sono stati quindi contati manualmente e risultano essere 1 nel corpus e 163 nel corpus di controllo.

<sup>97</sup> Ferreiro (1996: 163-165) trae dei dati sulla punteggiatura da un corpus di testi scritti da bambini di prima elementare. Non riporto i dati percentuali perché la categorizzazione dei segni è parzialmente diversa dalla mia (per alcuni segni sono separate diverse funzioni); ad ogni modo anche Ferreiro trova che il punto è il segno maggiormente usato, seguito dalla virgola e dai due punti; si attestano su basse percentuali i segni di esclamazione e interrogazione e seguono le parentesi, i puntini di sospensione, il punto e virgola e la lineetta come separatore di elementi ripetuti. Anche qui si nota quindi la scarsa incidenza di punto di domanda, punto esclamativo e puntini di sospensione, anche se va sottolineato che con il progredire del percorso scolastico si afferma con maggior peso l'uso del punto e virgola.

Può essere interessante un confronto con i dati del corpus di controllo, cioè della punteggiatura che gli alunni trovano nei testi che leggono.

Tabella 16: Segni di punteggiatura nel corpus di controllo

Segno di punteggiatura	Occorrenze	%
.	2443	40%
,	2090	34%
-	645	11%
!	386	6%
:	235	4%
?	216	3%
;	60	0,9%
(	18	0,2%
)	18	0,2%
Totale	6111	100%

Al di là della ovvia constatazione che gli studenti usano pochi segni di punteggiatura (3.850 contro 6.111), è interessante notare che gli alunni rispetto a quello che leggono usano con molta parsimonia la punteggiatura con funzione emotiva-intonazionale: l'uso del punto esclamativo e del punto di domanda è di molto inferiore nel corpus che nel corpus di controllo. I puntini di sospensione compaiono solo una volta in tutto il corpus, sono più di tre e seguono *ecc.*; nel corpus di controllo, invece, compaiono 163 volte, 81 delle quali in discorso diretto e altre 82 al di fuori del discorso diretto.

Queste differenze tra il corpus e il corpus di controllo probabilmente sono dovute in gran parte al fatto che il corpus comprende meno discorso diretto<sup>98</sup> rispetto ai racconti del corpus di controllo, ma possono essere anche la spia di una certa fase di timore e di conformismo stilistico, riscontrabile anche sul piano del lessico e della grafia. In questa fase pre-adolescenziale gli alunni sono ancora concentrati sull'imitazione di quanto da loro ritenuto accettabile e neutro, solo successivamente si dirigeranno verso la ricerca dell'espressione della propria individualità attraverso segnali grafici (cuoricini e stelline al posto dei punti, che compariranno solo nella scuola secondaria), stilistici, lessicali.

<sup>98</sup> Non sono in grado di risalire a un dato quantitativo per il corpus perché non sempre il discorso diretto è introdotto dagli opportuni segni di punteggiatura. Per il corpus di controllo il dato sulla lineetta così alto (645) è giustificato proprio dal discorso diretto, ma comprende anche qualche possibile inciso.

Questo in contrasto con quanto si ritiene scontato, su imitazione dell'oralità, per tutti i testi scolastici. Ruggiano (2008: 108) ad esempio scrive:

La fioritura di puntini di sospensione in testi argomentativi, o descrittivi, o narrativi (ma che raramente usano moduli del parlato consapevolmente), quali sono gli elaborati scolastici, rivela una sopravvivenza tenace dell'origine essenzialmente parlata della strutturazione testuale di questi elaborati.

La quasi totale assenza dei puntini di sospensione, e anche la scarsità di punti esclamativi o punti di domanda, porta a non ritenere valida questa conclusione per i testi del primo ciclo di studi: nel corpus di questo studio i testi sono ancora meno pianificati e più vicini all'orale, ma il fatto ha altri effetti sulla punteggiatura. La spiegazione per testi prodotti da studenti di più alto livello di scolarizzazione potrebbe essere invece di tipo non linguistico: gli studenti incominciano a provare segni grafici per imitare lo stile del parlato, a causa di un desiderio di mostrarsi "originali" o della non comprensione del tipo di formalità richiesto dal testo e dalla situazione scolastica.

Un altro elemento che può stupire è la maggior frequenza del punto e virgola nel corpus prodotto dagli alunni che nel corpus letto. Certo non si tratta di enormi differenze (81 a 60) ma è un segnale interpretabile da due punti di vista: da una parte la consapevolezza dell'esistenza del punto e virgola da parte degli studenti (a volte usato in maniera non conforme allo standard) dall'altra, forse, l'eccessiva semplificazione sintattica dei testi proposti agli studenti.

Per quanto riguarda i modi in cui sono utilizzati i diversi segni di punteggiatura, è difficile individuare delle regolarità, fosse anche dei tipi di errore. Come visto nell'esempio MaB6 i segni possono essere cambiati a piacimento, o completamente omessi, o usati anche a volte in eccesso o correttamente, come nell'esempio che segue

MaB22

Appena arrivati in quella casa, i padroni, ci avevano offerto il pranzo: pasta con il pomodoro e formaggio grana; per farci divertire hanno preso una forchetta con un po' di pasta e l'avevano messa nella zampa del pappagallo che a certi bocconi faceva cadere la pasta e a certi, per fortuna, li inghiottiva.

dove si può notare la virgola tra soggetto e verbo che segue «i padroni», ma anche l'uso dei due punti con funzione esplicativa e il punto e virgola per sottolineare la struttura sintattica.

È da notare piuttosto una generale irregolarità interpuntoria all'interno di uno stesso testo, nel quale si possono avere porzioni senza punteggiatura seguite da frasi minime scandite dal punto fermo, si può riscontrare l'assenza di un punto così come l'uso corretto di un punto e virgola. In conclusione, anche nella punteggiatura si vedono le tracce dello scrivere unidirezionale degli alunni di questa età e del loro procedere per tentativi successivi.

### 3.6. Gli estremi del testo

Tornando ora sul piano più ampio della struttura testuale, è interessante andare a vedere come gli studenti cominciano e terminano i loro testi. Come già accennato, l'esigenza di racchiudere il loro testo tra due momenti che segnalino secondo le convenzioni correnti l'inizio e la fine è avvertito dalla maggior parte degli studenti. In particolare per quanto riguarda l'introduzione, sotto evidente influsso del titolo<sup>99</sup>, le convenzioni sono per la gran parte rispettate: sono rarissimi i testi che cominciano *in medias res*.

Come si vede nella tabella che segue, quasi un terzo degli studenti inizia il testo con la ripresa più o meno puntuale del titolo; un altro terzo di testi comincia con un'indicazione temporale specifica (l'altro anno/l'anno scorso/quest'anno/un anno fa; data; anno di scuola) o vaga (un giorno/un bel giorno/una mattina; poche settimane fa/poco tempo fa/pochi giorni prima).

Tabella 17: Tipi di apertura

Tipo di apertura		Numero di testi
ripresa del titolo (con tutte le varianti)		56
indicazione temporale specifica	l'altro anno/l'anno scorso/quest'anno/un anno fa	19
	data	13
	anno di scuola (in terza/in quarta ecc.)	4

<sup>99</sup> Si veda anche quanto notato da Centineo (1991: 61) riguardo agli *Abstracts* di racconti orali di adulti, nei quali molto spesso si trova un riferimento alla richiesta da parte dell'intervistatore. Anche in questo caso le aperture sono al passato prossimo, come nella gran parte dei testi del mio corpus (vd. oltre).

indicazione temporale vaga	un giorno/un bel giorno/una mattina; poche settimane fa/poco tempo fa/pochi giorni prima	21
era...		17
con deittico (oggi/ora/ adesso racconto, racconterò ecc.)		5
quando		4
titolo + apertura		2
lettera		1
altri		29
totale		171

Alcuni testi cominciano con stile narrativo con l'anticipazione della temporale, come ad esempio MaC3: «Quando era novembre sono incominciate le dieci lezioni di nuoto e sono finite a febbraio». Due alunni hanno poi deciso di anteporre un titolo al loro testo «La gita sul Carso» (MoB7) e «Mostra di disegno» (PaB10). Nella categoria «altri» sono compresi sia altri modi di formare l'introduzione sia i testi che cominciano *in medias res*.

Come si è visto, la categoria più numerosa è quella dei testi che cominciano con la ripresa del titolo. La ripresa può avvenire secondo diverse modalità che sono esemplificate nella tabella seguente.

Tabella 18: Tipo di ripresa del titolo

<b>Tipo di ripresa del titolo («Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe»)</b>		
ripresa piena	ripresa piena + pass. pross. (il giorno più bello che ho passato con la mia classe + è stato)	20
	ripresa + pass. pross.+ inciso (il giorno più bello che ho passato con la mia classe, <i>secondo me</i> , è stato)	1
	ripresa piena + pres. (il giorno più bello che ho passato con la mia classe + è)	5
	ripresa piena + imperf. (il giorno più bello che ho passato con la mia classe + era)	6
	ripresa piena+ trap. pross. (il giorno più bello che ho passato con la mia classe + era stato)	1
ripresa con variante	ripresa con variante prep. art. (il giorno più bello che ho passato <i>assieme alla</i> mia classe)	1
	ripresa con variante lessico (il giorno più bello che ho <i>trascorso</i> con la mia classe/ <i>i miei compagni</i> )	5
	ripresa + aticipiaz. agg.+ ellissi parz. verbo (Il più bel giorno passato con la mia classe + <i>penso che sia</i> )	1
	ripresa + anticipaz. agg. + ellissi parz. verb. + trap. rem. (Il più bel giorno passato a scuola + fu stato)	1
	ripresa con variante lessico + pass. pross. ( <i>La giornata</i> più bella che <i>ho trascorso</i> con la mia classe + è stata)	1

ripresa con ellissi	ripresa con ellissi totale verbo (il giorno più bello con...)	2
	ripresa con ellissi verbo e compl. (il giorno più bello è stato)	2
	ripresa con ellissi parziale verbo + pass. pross. (il giorno più bello passato con la mia classe + è stato)	1
	ripresa con ellissi parziale verbo + imperf. (il giorno più bello passato con la mia classe + era)	1
	ripresa con ellissi parziale verbo e sost. prep. art. (il giorno più bello passato <i>in</i> classe + era)	1
	ripresa con ellissi parziale verbo e variazione lessico verbo (il giorno più bello <i>trascorso</i> con la mia classe + è stato)	1
	ripresa con ellissi parziale verbo, sostituz. prep. art. + pass. rem. ( il giorno più bello passato <i>assieme</i> alla mia classe + <i>fu</i> )	1
sintesi	sintesi + pres. (il giorno più bello + è)	1
variante	variante + imperf. (Il mio giorno più bello con la classe + era)	1
	variante + possessivo + anticipazione agg. + pass. pross. (Il <i>mio</i> più bel giorno con la classe + è stato)	1
	variante + pass. pross. (Il mio giorno più bello + è stato)	1
	variante + anticipazione agg.+ pass. pross. (Il più bel giorno che ho passato con la mia classe + è stato)	3
totale		56

Come si vede, il tipo di ripresa più frequente è la ripresa piena nella quale viene mantenuto lo stesso tempo verbale del titolo (passato prossimo), sostituito in altri casi con il presente, l'imperfetto o il trapassato prossimo. Le varianti nella ripresa possono riguardare il lessico in una direzione di maggiore ricercatezza (*passato* sostituito con *trascorso*; *il giorno* sostituito con *la giornata*), o la preposizione (*con la* sostituito da *assieme alla*). Ci sono poi le riprese con ellissi totale o parziale del verbo della relativa, costituito in alcuni casi dal solo participio passato, e alcuni casi di varianti.

Anche per quanto riguarda le chiusure dei testi (non sempre vere e proprie conclusioni) la tipologia più diffusa è quella della ripresa del titolo, non tanto nella sua forma quanto nel concetto espresso. Sono più comuni quindi le conclusioni che commentano il generale apprezzamento della giornata. Un buon gruppo di conclusioni (24) richiama con avverbi o con il verbo il significato della parola *fine*; è numeroso anche il gruppo di quanti sentono l'esigenza di uno slancio verso il futuro sottolineando la speranza che l'esperienza positiva possa ripetersi. C'è poi un gruppo di conclusioni con frasi esclamative, molto spesso nominali (es. «Che bella giornata!»)

Tabella 19: Tipi di chiusure

Tipo di chiusura		Numero di testi
con apprezzamento generale della giornata e/o soddisfazione	è stata/è stato (una bella giornata, un bel giorno bellissimo, molto bello, mi sono divertito ecc...) ero felice, mi sono divertito, mi è piaciuto ecc... ripresa “giorno più bello” giornata più bella/ preferito/bellissimo ecc.	55
con richiamo del significato “fine”	alla fine/infine/per finire	18
	finalmente	2
	varie forme del verbo finire (finita/finito/finì...)	14
con slancio verso il futuro	(io) spero.../speriamo	15
	vorrei...	3
con esclamazione		14
poi		8
lettera		1
altri (comprese non conclusioni)		41
totale		171

La parte iniziale e quella finale dei testi degli studenti sono sezioni che possiedono caratteristiche proprie e che possono avvicinarsi a diverse funzioni ed essere in differente rapporto con la situazione comunicativa. Anche in questo caso, come per le funzioni del testo, l’analisi dei tempi verbali usati chiarisce le caratteristiche di queste parti di testo, per questo l’argomento delle parti estreme del testo sarà ripreso nella parte sul verbo.

### 3.7. La coesione del testo: i connettivi

Come abbiamo visto, le caratteristiche principali del testo sono la coerenza (sul piano semantico) e la coesione (sul piano linguistico oltre che semantico). In questo capitolo ci occuperemo della coesione, definita da Simone (1998a: 406) «l’insieme dei meccanismi di cui un testo si serve per assicurare il collegamento tra le sue parti a livello superficiale». La coesione di un testo viene garantita da tutti i sistemi a disposizione per collegare una parte del testo con un’altra: anafore, catafore, riprese pronominali, pro-forme ecc. Un tipo specifico di coesivi è costituito dai connettivi<sup>100</sup>, «elementi che svolgono la funzione di collegare porzioni diverse del testo [...] pur senza

<sup>100</sup> Per un’analisi dei connettivi in chiave didattica si veda Ellero (1986). Per sistemazioni tassonomiche sistematiche dei connettivi si vedano Hallyday - Hasan (1976), van Dijk (1980).

avere necessariamente un punto d'attacco in un'altra parte del testo» (Simone 1998a: 419). I connettivi non corrispondono a una specifica categoria grammaticale ma possono essere congiunzioni, avverbi o interi sintagmi preposizionali.

L'oggetto specifico delle riflessioni che seguono sono i connettivi così detti "relazionali", e, più in particolare, quelli che individuano relazioni di tempo, in quanto centrali nel testo narrativo.

I dati quantitativi prendono in considerazione sia i connettivi usati all'interno di una frase, sia quelli che hanno la funzione di articolare frasi complesse, sia quelli che invece congiungono porzioni di testo. La distinzione tra le tre diverse funzioni non sembra significativa in questo contesto. Prima di tutto in questa fase in non pochi casi sono ancora incerti il confine della frase e il sistema di subordinazione, per cui sarebbe difficile scegliere se stabilire legami di subordinazione o immaginare l'omissione di un punto fermo; in secondo luogo l'attenzione sarà principalmente focalizzata attorno alla scansione temporale degli eventi, quindi su connettivi di tipo semantico piuttosto che di tipo testuale<sup>101</sup>.

Nella tabella seguente sono riportate le occorrenze dei principali connettivi nel corpus e nel corpus di controllo. I dati quantitativi sono stati ricavati dall'applicazione sui testi di un programma informatico semplice (*Lexico3*), questo è il motivo per cui l'elenco delle possibili forme di connettivi è stato circoscritto a quelle che si riducono a una sola parola di cui resta identificabile la funzione anche fuori dal contesto.

Tabella 20: Confronto dei connettivi nel corpus e nel corpus letto

Connettivo	Corpus scritto (su 32.673p)	Corpus letto (su 32.714p)
dopo	244	46
quando	206	95
poi	193	94
ma	184	209
perché	149	91
prima	105	49
dove	103	39
se	72	114
però	65	27
così	48	64
ancora	41	58
appena	40	14

101 Vd. Berretta (1984).

allora	32	35
subito	32	25
cioè	26	7
Totale	1.540	967

Dall'analisi dei risultati quantitativi si possono condurre alcune riflessioni. La prima sorpresa è che ci sono più occorrenze nel corpus scritto dagli alunni che non nei testi che leggono. Questo dato è in contrasto con quanto notato nei testi di adolescenti, nei quali è stato riscontrato un uso parco dei connettivi, ma in accordo con la ripetizione di forme coesive o di riempitivi caratteristica di testi orali<sup>102</sup>.

Andando a vedere il vocabolario dei due corpora vediamo che quello degli scritti degli studenti contiene 4.685 parole mentre quello dei testi letti ne contiene 7.249, il che significa che i connettivi sopra elencati sono una parte rilevante del vocabolario di base degli alunni a questo livello di scolarizzazione. Il dato sembra in contrasto con quanto detto sopra riguardo ai problemi di coesione nei testi prodotti da alunni, ma si tratta in realtà di testi diversi. Se da un lato abbiamo un gruppo di testi che procedono per somma di frasi o per coordinazioni deboli rette da *e* tutt'fare o passaggi temporali espressi dal solo participio passato, da un altro lato abbiamo invece un gruppo di testi che accumulano e iterano connettivi, soprattutto in alcune parti, come negli esempi che seguono.

CoA11

Cara maestra ti voglio raccontare di una gita che abbiamo fatto in carso. Mi ricordo che quel giorno sono arrivato a scuola in fretta e furia con la macchina fotografica e l'occorrente: merenda, K-way e binocolo.

Appena arrivato a scuola o fatto delle foto ai miei compagni. Dopo siamo andati nello scuola-bus e un mio compagno aveva l'I-POD e me l'ha fatto ascoltare. Poi siamo arrivati e abbiamo preso una stradina ed era piena di processionarie e l'oro nidi, dopo abbiamo visto in un laghetto dove dentro c'erano delle uova di rane e infine siamo arrivati in un prato enorme e li abbiamo fatto merenda. Finita la nostra scorpacciata, siamo tornati in dietro e abbiamo visto molti uccelli rari e tantissimi minerali poi io o trovato uno spago e o preso un bastone e ho fatto un arco piccolino però ho sparato la freccia e mi è finita giù a un burrone però per fortuna, o trovato un'altra freccia. Dopo io ho visto un'acquila con il binocolo; dopo purtroppo lo scuola-bus ci è venuto a prendere e siamo tornati a scuola. Ci hanno fatto disegnare qualcosa che abbiamo visto e io ho disegnato l'acquila. Io quel giorno mi sono molto divertito e vorrei rifarlo.

---

102 Si veda Lo Duca (2003: 190), anche per i rimandi a ulteriore bibliografia sull'argomento.

CoB12

Era un giorno di dicembre e alle nove e mezza sono venuti dei bambini della scuola materna. Noi abbiamo avuto tutti un bambino e qualcuno anche due. Il mio bambino si chiamava Luca ed era molto coccolo. Abbiamo ascoltato una storia di Winnie Po, poi abbiamo colorato Tappo, abbiamo fatto dei bei disegni. Abbiamo fatto la merenda poi abbiamo fatto la ginnastica e abbiamo fatto dei percorsi divertenti. Poi abbiamo pranzato e siamo andati nell'aula di musica abbiamo cantato una canzone; e hanno imparato un po' l'inglese, però che peccato che sono andati via perché mi stavo divertendo tanto. Però sono felice perché ho trascorso una bella giornata.

Venendo ai connettivi temporali, si veda anche la stringente concatenazione degli eventi nel testo che segue, evidenziata non solo dai connettivi veri e propri ma anche dall'uso del participio passato (*finito il pranzo*) e del gerundio (*andando via*) due sistemi classici per gli alunni del campione per indicare i passaggi temporali.

CoA3

Oggi racconterò di una gita svolta in quarta a metà marzo in Carso. Mi sono preparato il pranzo al sacco e sono andato a scuola. Dopo la merenda siamo saliti su un pullman che ci ha portati in Carso. Appena arrivati ci siamo sgranchiti le gambe per il viaggio e ci siamo messi in cammino. Poco dopo abbiamo visto un lago e ci siamo messi ad osservarlo e abbiamo notato che c'erano pesci e rane rosse che saltellavano. Dopo esserci soffermati abbiamo trovato un tronco d'albero che ci impediva di proseguire e accanto c'era una vecchia ghiacciaia. Alla fine abbiamo scavalcato il tronco saltando e abbiamo proseguito. Dopo un po' di tempo abbiamo trovato un grande prato e ci siamo messi a mangiare il pranzo al sacco. Finito il pranzo ci siamo messi a giocare un po'. Andando via un nostro compagno ha scoperto delle buche che molto probabilmente sono state scavate da una talpa. Poi abbiamo proseguito per un sentiero che si inoltrava nel boschetto. Inoltrati nel bosco abbiamo camminato fino ad arrivare ad un laghetto molto più piccolo di quello precedente. Aveva però delle sanguisughe e piccoli girini che sembrava che volessero fare una gara. Poi abbiamo proseguito in un altro bosco in cui c'erano delle grosse pietre il cui minerale era il flisch.

Ne ho raccolto delle pietre del minerale e poi mi sono accorto della presenza di calcare e tutti lo hanno raccolto (compreso io).

Poi abbiamo proseguito fino ad uscire dal bosco e fuori faceva molto caldo. Poi siamo arrivati fino al pullman che ci ha riportati a scuola dove i miei genitori mi hanno portato a casa. Appena arrivato a casa ero molto stanco ma felice della camminata

Un gruppo di alunni tende quindi a riempire il proprio testo di connettivi, anche con ripetizioni insistenti dello stesso connettivo (un classico del corpus sono i *poi*<sup>103</sup> e i *dopo*, ma anche, come visto in precedenza, qualche catena di *perché* o di *ma*).

CoB8

[...] Ma soprattutto ho visto, e anche delle mie amiche, delle impronte di un capriolo. Ma la cosa che mi è piaciuta di più è stata quella di vedere il sole tramontare dall'alto. Non mi scorderò mai quel tramonto ma nemmeno quella giornata. Ma sicuramente nemmeno quella conchiglia che poi mi sono portata a casa, ne le impronte di capriolo ne quel magnifico color dei fiori e neanche il loro profumo.

Una sovrabbondanza di connettivi tuttavia non è necessariamente indice di buona coesione, è invece spesso uno dei segnali della difficoltà di gestione del piano semantico-sintattico del proprio testo, difficoltà che tarda a essere risolta se, come scrive Ellero (1986), è riscontrabile anche in studenti del liceo.

Non sorprende il fatto che connettivi di tipo temporale siano in numero molto maggiore nel corpus scritto che in quello letto: è stato chiesto agli alunni di produrre un testo narrativo e di raccontare una giornata, nel rispondere alla consegna si sono attenuti il più possibile alla cronologia dello svolgersi degli eventi e hanno quindi usato con maggior frequenza connettivi come *dopo*, *quando*, *poi*, *prima*.

Anche *perché* risulta più utilizzato nel corpus dei testi scritti piuttosto che in quello dei testi letti, questo avviene in quanto rappresenta quasi l'unico sistema a questo livello di scolarizzazione per esprimere causali e finali.

Il corpus di controllo evidenzia invece una maggior presenza di ipotetiche (*se*) e di avversative (*ma*) rispetto al corpus di testi scritti dagli alunni, il dato è facilmente spiegabile con le difficoltà legate a una corretta concordanza dei tempi e dei modi verbali nei due tipi di frasi che, verosimilmente, spinge gli scriventi meno esperti a evitarle.

Un discorso a parte merita la congiunzione *e*, che con 1284 occorrenze si trova al primo posto tra tutte le occorrenze del corpus e con 981 al secondo posto, preceduta da *di*, nel corpus di controllo. La grande diffusione in questo tipo di testi dell'andamento

---

103 Simone (1988: 126) nota che *poi* «nel bambino (almeno quando racconta) perde completamente la caratterizzazione temporale che normalmente ha, e indica un punto di approdo, una barriera nell'articolazione del discorso. *Poi* e *allora* sono utili principalmente al narratore, che li usa come luoghi di pausa, dove riprendere fiato sia pur solo per un tempo brevissimo, prima di lanciarsi nella fase seguente del racconto». Si vedano anche Bazzanella - Calleri (1990: 283) che su un corpus di racconti orali di bambini tra i 2 e i 5 anni trovano che «i connettivi, pur frequenti, non sono variati: v. l'uso massiccio di *poi* e *allora*, collegati ad una estesissima catena di coordinate».

paratattico e la sovraestensione degli usi di *e* non rappresentano certo una novità ma solo una conferma. Il dato sulla *e* naturalmente comprende il suo uso sia come relazione coordinante che come relazione coesiva, ma da una osservazione del corpus, anche se non espressa in termini quantitativi, è possibile sottolineare l'ampio uso da parte degli studenti della *e* coesiva con valore temporale, consecutivo, causale.

Per molti anni la prassi scolastica ha insistito sul divieto di porre un connettivo a inizio frase, particolarmente nel caso di *e* e *ma*<sup>104</sup>; può essere forse di qualche interesse verificare quanti *e* e *ma* si trovino a inizio frase nel corpus<sup>105</sup>. Andando a cercare *E* e *Ma* che compaiono in maiuscolo dopo punto fermo ci può forse stupire la loro relativa esiguità: solo 16 *E* e 17 *Ma* con concentrazioni all'interno di alcuni specifici testi, come mostrato negli esempi che seguono:

Per *E*:

PaB10

*Ed* ecco arrivare il fatidico giorno della mostra le due classi IIIA e IIIB in riga davanti alla porta della palestra. [...] *E* così fu: ci andammo ed avevamo una deliziosa cena a base di gnocchi con ragù o sugo.

Per *Ma*, oltre a CoB8 già riportato, si vedano gli esempi che seguono:

MoB17

*Ma* pensavamo che alla prossima sarebbe andata meglio. [...] *Ma* dopo vari tentativi, e tante delusioni, la nostra squadra perse contro tutte le quarte e le quinte, apparte contro la VB dove l'incontro terminò 1-1 eravamo arrivati ultimi, ma io non mi scoraggiai per questo, perché vincere o perdere non era il motivo per giocare. *Ma* il motivo era divertirsi.

PaB1

*Ma* la parte più divertente fu quando ci fecero salire su un carro di legno trainato da un trattore rosso acceso. [...] *Ma*, all'improvviso, queste bestiole iniziarono ad allontanarsi: da dietro stava arrivando una mandria di mucche.

PaB2

---

104 Secondo un approccio testuale la funzione di *E* e *Ma* a inizio frase è «utile a spostare l'attenzione su un frammento di informazione, sottintendendo una parte del discorso» (Ellero 1986: 84, a cui si rimanda per approfondimenti bibliografici sulle funzioni di *ma*; per *e* si veda anche Lo Duca 2004).

105 Sono stati cercati solo *e* e *ma* che compaiono in maiuscolo dopo punto fermo; il dato va considerato con una certa cautela, poiché la metodologia adottata può aver portato a tralasciare qualche occorrenza (ci possono essere casi di omissione di maiuscola a inizio frase).

*Ma* purtroppo le lezioni continuavano e le verifiche erano sempre più e quei due maledetti giorni non erano stati uno meglio dell'altro. [...] *Ma* non era finita lì!

### **3.8. Conclusioni**

In questo capitolo si è voluta condurre un'analisi generale dei testi a partire da spie semplici: l'organizzazione del testo nelle sue parti, i contenuti espressi, l'uso della punteggiatura e dei connettivi, la presenza di diverse funzioni testuali. Ne sono emersi alcuni risultati: la conferma della pianificazione locale del testo praticata dagli studenti, l'assenza di una revisione significativa, il forte legame con alcune delle caratteristiche dell'oralità.

Alcuni punti sono risultati particolarmente interessanti e richiedono un approfondimento più specifico: si tratta dei tentativi di narrazione (si veda anche lo stile) e della rilevanza della nozione di tempo (si veda l'ampio uso di connettivi temporali). Abbiamo anche visto come spesso a fare da guida per l'analisi delle funzioni testuali è stata l'osservazione dei tempi verbali. Questa prima analisi ha permesso di specificare in maniera più chiara la chiave di lettura più interessante per l'approfondimento dell'analisi dei testi del corpus, che risulta essere quella dei tempi verbali in testi narrativi. Nei capitoli che seguono verrà quindi presentata la problematica dell'espressione del concetto di tempo, il funzionamento dei tempi verbali in testi narrativi e verrà analizzato l'uso fatto dagli alunni dei singoli tempi dell'indicativo più frequenti nel corpus.



## 4. C'è un tempo per scrivere

Un tempo grammaticale è fonte di indicibile ansia, basta un bisillabo per cancellare completamente una vita<sup>106</sup>.

### 4.1. Premessa: il tema di Silvia

Per introdurre l'argomento del tempo riporto l'esperienza raccontata da Raffaele Simone (1988: 101-103) nel suo *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, a proposito di un tema della figlia.

Il foglio del suo tema era pieno di segni di matita, e accompagnato da un giudizio (che ho dovuto firmare per presa visione) che diceva: “Hai sbagliato tutti i verbi. Come mai?” [...] Il suo testo cominciava così: “Quando la maestra ci disse che dovevamo fare un tema, avemmo tutti un po' paura, perché quando si tratta di scrivere non sappiamo mai cosa fare. Ma subito ci calmammo: la giornata era molto bella, e ci accorgemmo che nel tema potevamo dire quello che volevamo”. Non riproduco tutto il testo; mi basta dire che i verbi che alla maestra non erano piaciuti erano tutte le forme di passato che avete visto or ora (disse, dovevamo, avemmo, ecc.), che nella correzione erano state sostituite con altrettante forme di presente. [...] Silvia [...] aveva cercato di trasformare un resoconto in un racconto. [...] La linguistica testuale (per bocca di uno dei suoi più geniali interpreti, Harald Weinrich) direbbe che aveva cercato di trasformare il mondo “commentato” in un mondo “narrato”. [...]

La maestra ha rifiutato questo sforzo. Ha corretto uno per uno tutti i tempi del verbo, riportandoli al presente. Senza accorgersene, in questo sforzo all'inverso, per riportare un mondo narrato ad un mondo vissuto, ha fatto lei alcuni errori di *consecutio*; i tempi riportati al presente non funzionavano più, e l'effetto generale del temino, riveduto in questo modo, era veramente triste.

La lettura dei testi del corpus secondo la chiave della gestione dei tempi verbali ha portato a riflessioni di partenza molto simili a quelle descritte da Simone. Gli alunni, in

---

<sup>106</sup> Spitzer (2007: 197n).

qualità di scriventi inesperti, mettono alla prova tempi e modi verbali in diversi contesti: possono cercare di raccontare una serie di eventi con l'imperfetto convinti di doverlo mantenere per tutto il testo, possono invece provarsi con il passato remoto perché fornisce un certo sapore di spericolata letterarietà, possono essere attratti dalla forza del presente narrativo, o restare su un comodo passato prossimo (da loro avvertito come un "quasi presente"). Si tratta di prove e tentativi gestiti principalmente in alcuni settori del testo che solo a volte diventano vere e proprie scelte portate avanti fino alla fine. Lo stesso scoramento di Simone si prova poi davanti alle evidenti difficoltà nelle correzioni delle insegnanti: in molti casi i tempi verbali sono corretti secondo l'unico criterio dell'omogeneità rispetto al primo tempo verbale incontrato. Il problema di una didattica del tempo verbale nel testo non è da ritenersi circoscritto al primo livello dell'educazione, ma continua in tutto il percorso scolastico, come scrive Lo Duca (2004: 148)

poco o nulla si dice ad esempio sulla concordanza dei tempi [...] tanto che in genere i liceali sono convinti che la *consecutio temporum* sia cosa che riguarda soltanto il latino, l'unica regola testuale che viene più spesso insegnata in fatto di tempi verbali ("non cambiare il tempo che hai iniziato ad usare nel testo") suggerita soprattutto per la composizione scritta, risulta, ahimè, in questa formulazione del tutto irrecuperabile, e per fortuna costantemente disattesa.

Non è senza dispiacere che si vede sanzionare un'efficace serie di verbi al presente narrativo a vantaggio di banali passati prossimi. Andando a vedere come gli insegnanti correggono i tempi verbali e riscrivendo i testi con i tempi corretti, si ottengono molto spesso dei testi comunque non risolti e spesso incoerenti anche rispetto alla regola "un solo tempo per testo". Nel corso della raccolta dei testi del campione, le insegnanti coinvolte hanno espresso più volte la loro difficoltà ad affrontare nelle correzioni la questione temporale, chiedendo spesso suggerimento su come dovessero procedere.

Dai colloqui con gli insegnanti, e dall'analisi dei testi e di alcune loro correzioni, è possibile notare che la difficoltà nel correggere i tempi verbali deriva principalmente da quattro fattori: l'applicazione di una regola di omogeneità troppo stretta ("se scegli un tempo devi usare quello stesso tempo in tutto il testo"); la lettura lineare e unidirezionale in fase di correzione (i tempi verbali del testo vengono corretti in base al

primo tempo verbale incontrato); la mancata considerazione dell'unitarietà del testo; la considerazione del verbo quasi esclusivamente dal punto di vista temporale, con l'esclusione del modo, dell'aspetto e dell'azione.

Nei testi si legge quindi lo scontro tra due sistemi che non comunicano tra di loro.

Gli insegnanti ritengono di riferirsi alla grammatica tradizionale (in generale gli insegnanti del campione sono poco innovatori), ma i sistemi che vengono utilizzati nei testi degli alunni sono ancora da comprendere:

Certe sequenze di tempi degli elaborati degli studenti, in particolare nelle narrazioni, appaiono infatti decisamente lontane dagli usi standard e sembrano a prima vista del tutto inspiegabili, né a molto servono per interpretarle le tradizionali categorie di analisi, fondate essenzialmente sulla concordanza dei tempi e sui rapporti di anteriorità/contemporaneità/posteriorità tra gli eventi (Solarino 1992: 162).

Lo scopo delle riflessioni che seguono è quindi cercare di comprendere quali sono i sistemi temporali messi in atto nei testi degli studenti. Nella convinzione, con Simone (1988: 19), che

l'organizzazione e la percezione del tempo nel discorso (nel "testo", come preferiscono dire i linguisti) è uno dei problemi più importanti e, sicuramente, più radicali che la ricerca cognitiva possa porsi oggi. Il tempo appare, da qualunque punto di vista lo si guardi, come uno dei più potenti mezzi per la strutturazione dell'esperienza e della conoscenza.

La proposta dell'analisi che segue è quella di non ragionare in termini di deviazioni dallo standard rintracciabili nei testi prodotti a scuola, ma piuttosto in termini descrittivi: ci si chiederà quindi quali modelli di comportamento possiamo trarre *dai* testi prodotti da alunni al termine della scuola primaria in relazione all'uso dei tempi verbali dell'indicativo.

L'approccio si avvicina a quanto espresso in Gisel Sicilia (2000: 127-128):

Appare dunque necessario fondare la "appropriatezza" dell'uso dei tempi non su norme oggettive ed esterne al testo, ma sulla sua coerenza interna, ossia sulla congruità tra le intenzioni comunicative dello scrivente e la scelta dei tempi verbali atti a esprimerle.

Il *focus* di questo capitolo riguarda quindi il tempo e, più nello specifico, il tempo nel testo visto nella sua globalità, l'approccio è quindi ancora di tipo testuale.

Una ricerca approfondita delle cause dei singoli passaggi o gruppi di passaggi da un tempo verbale a un altro, apparentemente ingiustificati agli occhi degli insegnanti, richiederebbe incursioni anche di tipo psicologico e metacognitivo che indaghino l'espressione del concetto di tempo nel testo scritto, dalle quali dovremo esulare nel corso di questa ricerca. Dal versante linguistico è possibile individuare modelli differenti ai quali gli studenti potrebbero aver attinto per la loro produzione scritta (il dialetto o l'altra lingua parlata, il parlato più in generale, altri testi letti più informali...) o cercare spiegazione nel fatto che l'inesperienza porta a segnalare un fenomeno usando un segnale linguistico che si situa su un altro livello (modificare il tempo quando si vuole segnalare ad esempio un cambio di rilevanza o di portata emotiva ecc.).

Il punto di partenza di questa ipotesi, a questo livello di scolarizzazione, è che l'alunno abbia la competenza cognitiva sul piano del concetto di tempo e abbia, anche se con alcune incertezze, la competenza morfologica sul piano della formazione dei tempi verbali in italiano. Quando l'alunno modifica il tempo verbale in un modo imprevisto quindi si può tentare un percorso alternativo a quello di concludere che "non conosce la grammatica" e che quindi ha bisogno di "esercitarsi sui verbi"; oltretutto la prassi di esercitazione sui tempi verbali, svolta principalmente attraverso la coniugazione di verbi posti all'infinito in apposite frasi, non risolve il problema del tempo nel testo. Si può allora forse pensare che gli alunni siano stati mossi dalla necessità di sottolineare attraverso il cambio di forma verbale altri aspetti, semantici o non temporali (modalità, aspetto, azione) o addirittura stilistici che possono diventare dominanti rispetto al concetto di tempo. Questa modalità di approccio alla questione del tempo del verbo in testi scolastici non è del tutto inedita: simili osservazioni e necessità sono già state avvertite, ad esempio, da Bagioli-Deon (1986: 75)

Visti nel testo, i tempi verbali e gli altri segni non ostinati di tempo<sup>107</sup> 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.

---

107 Il riferimento è alla terminologia di Weinrich, per il quale si veda oltre.

Può accadere anche che siano gli stessi docenti a collaborare alla scarsa riuscita dei testi: una possibile spiegazione nel caso di testi che non variano il tempo verbale opportunamente secondo la necessità di esprimere anteriorità e posteriorità può essere ricondotta proprio alla pratica di correzione di alcuni insegnanti. Se la maestra ripete che bisogna scegliere un tempo e mantenerlo per tutto il testo, ecco che l'alunno cerca di venir incontro a questa aspettativa e propone, ad esempio, un testo interamente senza distinzione alcuna tra una serie di eventi e il loro sfondo.

## **4.2. L'acquisizione del concetto di tempo e l'espressione del tempo fisico**

Sarà necessario specificare almeno alcune questioni di base rispetto allo sviluppo del concetto di tempo nel bambino.

Il punto di riferimento per gli studi sull'acquisizione del concetto di tempo resta il volume di Piaget ([1946] 1979) *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*. Piaget parte dalle teorizzazioni di Einstein per sostenere che il bambino non ha intuizione del tempo e della durata ma che lega questi concetti a un rapporto tra lavoro compiuto (spazio percorso) e velocità con la quale è stato compiuto il lavoro. Gli studi di Piaget, pur restando un punto di partenza, escludono il versante linguistico e una buona parte delle critiche che sono state sollevate riguarda la comprensibilità linguistica del tipo di domande poste da Piaget per i suoi esperimenti.

Ferreiro e Sinclair (1971), ad esempio, hanno sottolineato che un uso corretto delle espressioni *prima* e *dopo* diventa possibile solo dopo che sia stato costruito «un sistema linguistico capace di mantenere inalterato il contenuto semantico attraverso le trasformazioni sintattiche (uso del “prima” e del “dopo” ed inversione linguistica dell'ordine degli avvenimenti; es. “fai X dopo aver fatto Y”» (Barbieri - Ruozi, 1979: XXV), cioè solo dopo che i bambini sono in grado di riconoscere relazioni temporali che non rispettano l'ordine sintattico nel quale sono state espresse.

Tuttavia, l'impostazione piagetiana è stata per anni quella più diffusa nella pratica didattica, portando spesso, come lamenta Calvani (1988: 5)<sup>108</sup>, «a consolidare indirettamente una serie di credenze e atteggiamenti stereotipati», tra i quali

---

<sup>108</sup> Per una panoramica degli studi dopo Piaget si veda appunto Calvani (1988), la cui analisi è finalizzata a proposte didattiche per l'insegnamento della storia nella scuola elementare.

l'identificazione dell'acquisizione della nozione di tempo con un "evento", abbastanza circoscritto in un'età stabilita (generalmente 8-10 anni), rinunciando a vedere il processo di comprensione dei problemi temporali in un'ottica più articolata e continua (dall'età prescolare all'età adulta).

Questa impostazione conferma quanto già osservato nella descrizione del campione sul diverso sviluppo riscontrabile in soggetti della stessa età e dello stesso livello di scolarizzazione. L'analisi dei verbi nei testi sarà quindi orientata secondo questa prospettiva: gli usi diversi possono essere i segnali di un processo in corso che in soggetti diversi ha raggiunto esiti diversi. In una fase successiva a questa ricerca sarà poi possibile verificare l'ipotesi confrontando i sistemi dei tempi verbali adottati in questi testi con altri testi di livello scolastico differente o anche di adulti apprendenti.

Per quanto riguarda l'acquisizione dei singoli tempi verbali, all'età dei soggetti del campione dovrebbe essere un processo oramai concluso visto che si svolge principalmente tra l'età prescolare e i primi anni della scuola primaria<sup>109</sup>.

Già Weinrich (2004) ha sottolineato la necessità di separare, nell'analisi dei testi, il concetto di tempo reale da quello di tempo verbale, presente all'interno del testo.

Nelle fasi dello sviluppo dei bambini la coincidenza tra l'ordine reale degli eventi e la sua espressione linguistica rappresenta il primo livello di comprensibilità:

La comprensione dei connettivi temporali viene facilitata quando l'ordine del discorso rispetta l'ordine degli eventi; del resto il bambino stesso si avvale dell'ordine degli eventi come primo indicatore temporale nel discorso spontaneo ( Barbieri - Ruozzi 1979: XXIX).

Sull'aspetto della direzione del tempo gli alunni del campione dimostrano di essere ancora molto legati a questo primo livello di sviluppo; la gran parte dei testi presenta infatti una cronologia di tipo lineare riproducendo l'ordine degli eventi da un prima a un dopo. Per questo, i problemi di *consecutio temporum* e di anteriorità e posteriorità non hanno un peso notevole nel determinare il funzionamento dei tempi dei verbi nel corpus di questo studio.

Per quanto riguarda l'espressione della durata (tempi di percorrenza, tempi di attesa, durata della gita ecc.) qualche alunno dimostra di avere ancora difficoltà

---

<sup>109</sup> Si veda, oltre a Calvani (1988) già citato, anche Weinrich (2004: 75-78).

nell'oggettivazione di un arco di tempo (MaB1: «un po' di ore di camminata» per raggiungere il teatro dalla fermata dell'autobus). Questa difficoltà è probabilmente gestita, in questa fase dello sviluppo, cominciando a cercare sistemi per oggettivizzare la percezione soggettiva del tempo. In molti testi infatti è resa evidente la preoccupazione degli alunni per quella che Schwarze (1990: 324) chiama la “metrica”, cioè la misurazione del tempo attraverso sistemi oggettivi. In generale in questi testi gli alunni fanno molta attenzione a cercare di puntualizzare quanto tempo è durato un evento, o a che ora è accaduto, anche quando questo non ha alcuna rilevanza sul piano del racconto<sup>110</sup> (ad esempio CoA5: «Alle 11.20 eravamo a sistemarci.//Alle 11.30 io stavo presentando»; si veda anche CoA12 citato nel capitolo precedente). Questa attenzione è sottolineata anche dal fatto che, nonostante molti testi riguardino situazioni extra-scolastiche, si legge fra le righe la tentazione di riprodurre il ritmo campanello-ora e la rigida scansione cronologica dell'orario. Queste osservazioni portano a concludere che nell'analizzare i testi prodotti a scuola sarà necessario aggiungere alla coppia tempo cronologico/tempo verbale anche l'elemento “tempo scolastico” (MoB6: «Come previsto in ogni gita scolastica c'è anche la ricreazione per mangiare»).

Come già ricordato, agli studenti era stato chiesto di raccontare “il giorno” più bello, quindi è stata data l'indicazione di una certa unità di azione. La gran parte degli studenti si è attenuta alla consegna. Alcuni studenti hanno preso così seriamente l'indicazione dell'arco di tempo “il giorno” da sentire la necessità di cominciare il racconto la mattina al risveglio e chiuderlo una volta rientrati a casa. Tuttavia, in alcuni testi questo limite è stato allargato, riferendosi a quanto accaduto prima della giornata da descrivere, o ristretto, raccontando quanto accaduto in un'ora di lezione. Vi sono poi pochi testi nei quali, anziché raccontare una serie di azioni avvenute in un determinato tempo, si rende conto di una serie di azioni abituali.

### **4.3. La scrittura in più tempi**

Contrariamente alle attese e alle indicazioni di alcuni insegnanti un testo può essere scritto usando più tempi e, anzi, molto spesso deve essere scritto con tempi

---

<sup>110</sup> L'attenzione all'ora precisa è notata anche in alunni più grandi da Deon (2000: 172): «in alcuni testi degli studenti (un terzo circa di quelli esaminati) le indicazioni temporali-orarie “alle 14.15 siamo partiti, alle 15 siamo arrivati” sono continue e anche un po' fastidiose oltre che ingenua».

diversi per poter garantire oltre agli ovvi passaggi temporali sul piano dell'antiorità e della posteriorità anche altre modulazioni, tra le quali ad esempio la messa a rilievo delle azioni attraverso i tempi perfettivi sullo sfondo di un tempo imperfettivo, o la sottolineatura delle caratteristiche modali di alcuni tempi.

L'ambiente che circonda gli alunni è quindi pervaso da testi che sono prodotti secondo un sistema "a più tempi", a cominciare dai testi letterari che diventeranno presto oggetto di studio. Per ricordare solo due saggi che propongono proprio l'analisi di testi letterari per una corretta didattica dei tempi verbali nel testo, cito Deon (2005) che ha proposto l'analisi di racconti di Buzzati, e Pilato (1986) che individua l'intrecciarsi di piani temporali in una novella di Pirandello.

Ma gli esempi di testi "a più tempi" non si trovano solo negli sperimentalismi stilistici della lingua letteraria, si trovano anche in altri usi linguistici non scritti, e, più in generale, in alcuni usi colloquiali. Con le parole di Solarino (1992: 163):

Certi usi dei tempi narrativi, che lasciano insoddisfatti insegnanti e parlanti esperti dell'italiano, si spiegano dunque solo all'interno di un complesso quadro di fattori, in cui accanto alla conoscenza di "regole" testuali, va considerata l'influenza del neostandard e della varietà di italiano parlato nell'ambiente di appartenenza e infine quella dei modelli offerti dalla scuola. Su questi "sistemi linguistici in entrata" si esercitano poi le strategie interlinguistiche dell'apprendente, che tende a organizzare con regole provvisorie i dati linguistici di cui dispone.

Il sistema dei tempi verbali nell'italiano parlato è sicuramente uno dei modelli che agiscono nel momento in cui gli studenti si apprestano alla stesura di un testo narrativo, infatti i modi del parlato sono ancora molto presenti in alcuni dei testi scritti dagli alunni del primo ciclo di studi o, più in generale, di scriventi inesperti.

Berretta (1992: 136 e 147) sottolinea che

nella varietà parlata colloquiale [...] l'italiano utilizza un sistema temporale che, a paragone con quello previsto dallo standard, appare ridotto o semplificato. Il nucleo di tale sistema è costituito dal presente, dal passato (prossimo o remoto, o entrambi, a seconda delle regioni) e dall'imperfetto quali tempi deittici, nonché dal trapassato prossimo quale tempo anaforico.

L'italiano parlato tende a sottoutilizzare l'articolazione dei tempi del sistema dell'indicativo (sottoutilizza anche il sistema della diatesi: il passivo è assai raro) mentre cura l'espressione

dell'aspetto e della modalità, sia pure non sempre con i paradigmi previsti dallo standard. Le due tendenze principali sono da un lato la perdita di opposizioni di tempo, con mantenimento invece di opposizioni di aspetto, e la costruzione, o meglio ricostruzione di un sistema modale, per l'espressione di modalità non fattuali, utilizzando forme del paradigma dell'indicativo, ovvero della modalità reale.

Questa descrizione del sistema verbale nell'italiano colloquiale ben si adatta anche a descrivere il sistema dei tempi verbali nei testi del corpus, che spesso traspongono la situazione comunicativa caratteristica del dialogo nel testo scritto. Le parole che Berretta (1992: 148) usa per descrivere i testi prodotti in dialoghi in presenza esprimono alcune caratteristiche che sono riscontrabili nei testi del corpus:

Nella situazione di interazione faccia a faccia [...] il riferimento temporale deittico è in genere già dato, nel senso che è ricavabile dal contesto di situazione e/o dal cotesto; è inoltre facilmente affidabile ad altri mezzi linguistici in particolare avverbi e avverbiali di tempo; lo stesso vale per i riferimenti anaforici: la successione degli eventi può essere affidata all'*ordo naturalis* del discorso e/o a connettivi temporali assai semplici (del tipo *e poi* o *dopo*).

I testi del corpus presentano infatti, come già visto, la struttura temporale secondo l'*ordo naturalis* e l'uso diffuso di connettivi temporali semplici, tra i quali proprio il *poi* e il *dopo* sono, assieme a *quando*, tra i più numerosi.

Più nello specifico riguardo ai verbi, Berretta (1992: 149) sottolinea che mentre nella lingua scritta, non essendoci un contesto disambiguante, è più importante sottolineare la funzione temporale del verbo, nel parlato quella aspettuale riveste maggior importanza:

L'opposizione concreta tra l'essere in corso di un evento o il suo essere invece concluso diviene comunicativamente più importante del "quando" dell'evento (o del rapporto prima/dopo fra gli eventi), perché il quando è già noto.

Un'ipotesi di partenza potrebbe essere quindi quella che avvicina i testi del corpus al funzionamento dei testi prodotti oralmente. Si tratta però di analizzare il funzionamento dei tempi verbali in testi che hanno come modello principalmente il testo narrativo, parlato o scritto che sia.

#### 4.4. I tempi verbali nei testi narrativi<sup>111</sup>

Il riferimento allo studio di Weinrich (2004), dedicato allo studio delle funzioni dei tempi verbali in testi letterari, è doveroso in ogni lavoro che consideri l'analisi del tempo nel testo, tuttavia la oramai nota distinzione in tempi commentativi e tempi narrativi<sup>112</sup> è stata messa in discussione una volta allargato ad altre tipologie il corpus di testi analizzati. In particolare, si è rimproverato a Weinrich il fatto di proporre una teoria circolare che permette di individuare uno specifico tempo come caratteristico di una funzione (narrativa *vs* commentativa) e, viceversa, di individuare una funzione come espressa da uno specifico tempo<sup>113</sup>. Si è criticata anche l'appartenenza troppo rigida di un determinato tempo a una determinata categoria di tempi narrativi o commentativi. Anche l'attribuzione di alcuni tempi alla funzione principale di sfondo (*background*) o di primo piano (*foreground*) non può essere considerata in modo deterministico. Così è necessario riconoscere che, ad esempio, è possibile trovare il passato prossimo usato come tempo narrativo (in testi orali, ma non solo), e anche che l'imperfetto, pur essendo un tempo con la funzione classica di sfondo, può anche far progredire l'azione<sup>114</sup>. Come notano Bazzanella - Calleri (1990: 282), quindi

quello che sembra più significativo [...] non è la corrispondenza a priori di un tempo con una specifica funzione di *background* o *foreground*, quanto le interrelazioni dei tempi tra di loro, all'interno di un determinato testo.

L'approccio di Weinrich non risulta adatto al corpus di questo studio innanzitutto perché questo è composto da un insieme di testi nei quali è stata chiesta una narrazione *racconta...* ma usando un tempo commentativo *hai passato*; soprattutto sembra non giovare allo studio del corpus il confronto con analisi messe a punto sulla lingua

---

111 Di seguito verrà adottata la terminologia tradizionale per indicare i tempi verbali, non perché sottoscritta nei suoi significati (il "passato remoto" non è più lontano del "passato prossimo") ma perché utilizzata in maniera esclusiva in ambito scolastico. Nelle citazioni verrà però mantenuta la terminologia originale degli autori citati. Per indicare i tempi verbali si useranno le seguenti abbreviazioni riportate nella tabella a p. 9.

112 Weinrich (2004: 84) individua per l'italiano queste categorie dei tempi verbali: tempi commentativi sono il passato prossimo, il presente, il futuro e il futuro anteriore; tempi narrativi sono il trapassato prossimo, il trapassato remoto, l'imperfetto, il passato remoto, il condizionale presente, il condizionale passato.

113 È la critica ad esempio di Vetters (1992), sottoscritta anche da Bazzanella - Calleri (1990).

114 Bazzanella - Calleri (1990).

letteraria. Sembra invece risultare più appropriato servirsi di strumenti messi a punto per le narrazioni orali, che presentano caratteristiche più simili ai nostri testi.

Facendo ora un passo indietro occorre tornare a considerare il testo narrativo come un tipo di testo strettamente legato con il concetto di sviluppo temporale. Un classico della sociolinguistica statunitense, William Labov, ha studiato la struttura di testi narrativi orali, secondo una chiave che, come vedremo oltre, può risultare utile anche per l'analisi dei testi di questo corpus, sia dal punto di vista della loro struttura sia dal punto di vista dell'organizzazione dei verbi all'interno dei testi.

Il saggio all'origine dell'individuazione di una struttura soggiacente il racconto orale di un'esperienza personale è Labov - Waletzky (1967), la proposta è stata poi ripresa in saggi successivi con piccole modificazioni (Labov 1972). Sebbene possa sembrare una proposta datata e impropria per l'oggetto di questo studio in quanto basata su un corpus di testi orali, di lingua inglese e prodotti da soggetti misti per età, la sua applicazione ai testi di questo corpus consente invece di notare alcuni elementi interessanti.

Innanzitutto Labov ([1967] 2003: 81) definisce la narrazione con la formula di

one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred

Da un punto di vista formale una narrazione minima è composta da almeno 2 frasi collegate tra loro da una relazione temporale<sup>115</sup>; una narrazione completa invece presenta i seguenti elementi:

1. *Abstract*
2. *Orientation*
3. *Complicating action*
4. *Evaluation*
5. *Result or resolution*
6. *Coda*

Nel corpus raccolto da Labov di testi narrativi stimolati da una domanda da parte di un ricercatore, lo studioso trova la ricorrenza di una parte riassuntiva iniziale che

---

<sup>115</sup> Secondo Fleischmann (in Bazzanella-Calleri 1990: 281), invece, «a narrative is non simply a linear sequence of events, ordered chronologically, but a configuration of events that has a 'focus' or 'texture'».

precede la narrazione vera e propria e che chiama appunto con il nome di *Abstract*. L'*Orientation* è la parte nella quale vengono presentati gli elementi fondamentali della storia (chi, dove, cosa, quando, perché); si passa quindi all'evento centrale, cioè ciò che merita di essere raccontato (*Complicating action*). Una parte di valutazione della storia stessa da parte del narratore, cioè la spiegazione del perché l'evento merita di essere narrato (*Evaluation*)<sup>116</sup> di solito precede la fine degli eventi narrati (*Result*). La *Coda* è invece il momento nel quale il narratore esce dal piano delle azioni narrate (passate) per tornare al momento in cui sta raccontando la storia e collega quindi la narrazione al presente, o meglio al momento dell'enunciazione.

L'applicazione di questa struttura alle narrazioni del corpus oggetto di indagine permette di individuare con maggiore chiarezza quanto si possano ritenere testi narrativi e fornisce alcune spiegazioni alle modificazioni nell'uso dei tempi verbali.

Se consideriamo lo schema di cui sopra come caratteristico e necessario a una narrazione completa dobbiamo subito notare che esso non si applica a una buona parte dei testi del corpus. Quello che manca a molti testi è proprio la parte che è stata definita da Labov come quella essenziale per la narrazione: la *Complicating action*, «that part of the narrative which includes the series of sequentially ordered events which constitute “the story” itself» (Centineo 1991: 64). I testi del corpus, infatti, se presentano una serie di frasi legate tra loro da giunture temporali, come richiesto dalla definizione di narrazione minima di Labov, tuttavia appaiono al lettore come “non storie”, “non narrazioni”, “racconti nei quali non succede nulla”. Manca infatti, in molti testi, non in tutti si intende, un evento di maggiore interesse che possa giustificare la necessità di raccontare una serie di azioni.

Labov individua sul piano della narrazione l'infiltrarsi di un atteggiamento non narrativo che definisce *Evaluation*. I testi presenti nel corpus oggetto di questo studio presentano questa permeabilità a momenti valutativi, ma anche, come già visto, l'ampia presenza di parti con funzione descrittiva che in alcuni casi si gonfiano a tal punto da relegare le parti narrative a poche frasi.

Non essendoci una *Complicating action*, in questi testi per lo più non c'è bisogno di una *Resolution*; la conclusione della parte narrativa coincide infatti nella gran parte dei casi con il racconto del ritorno a scuola dalla gita o della fine dello spettacolo o del

---

<sup>116</sup> Labov (1972) specifica che non è necessario che l'*Evaluation* si situi tra *Complicating action* e *Result*, ma può anche trovarsi in più parti della narrazione.

rientro a casa, quindi si conclude con l'ultima azione in termini cronologici, non con la risoluzione di una situazione problematica.

I concetti di *Abstract* e di *Coda* si rivelano invece particolarmente utili se applicati al corpus, in quanto permettono di individuare alcune parti del testo narrativo che non hanno una vera e propria funzione narrativa. Se l'*Abstract* può essere considerato un tipo specifico di introduzione (introduzione per mezzo di un paragrafo riassuntivo), il concetto di *Coda* non è invece sovrapponibile con quello di "conclusione" in quanto non si tratta della fine della vicenda narrata ma dell'uscita dalla funzione narrativa.

Questa struttura di testi narrativi orali in lingua inglese è stata successivamente applicata da Centineo (1991) allo studio di un corpus di testi narrativi orali di siciliani<sup>117</sup> parlanti in lingua italiana. Lo studio di Centineo risulta particolarmente utile in quanto incentrato sui cambiamenti di tempo verbale all'interno del testo narrativo. Centineo (1991) nota la maggior frequenza di alcuni tempi verbali in corrispondenza di determinati settori della narrazione:

- gli *Abstracts* sono principalmente al passato prossimo, anche per influenza della richiesta da parte dell'intervistatore;
- l'*Orientation* presenta principalmente tempi con aspetto imperfettivo, quindi l'IPF (per situazioni abituali nel passato) e il P (gnomico o onnitemporale, o per descrizioni di stati o azioni estesi al momento dell'enunciazione) uniti al TRAPP per le azioni che si situano precedentemente al piano narrativo;
- la *Complicating action* viene raccontata principalmente attraverso l'uso di PP, PR e P anche co-occorrenti, anche se sono più comuni i testi che scelgono solo uno dei tempi per descrivere le azioni (22% al PR, 20% al PP, 7% al P);
- nel *Result* si trova spesso l'uso del PR o P storico ma anche il PP;

---

117 È ben nota la maggiore frequenza dell'uso del PR nelle varietà meridionali, tuttavia la netta opposizione tra presenza di PR in meridione e assenza di PR in settentrione è messa in discussione da tutti gli studi recenti sull'argomento. Anche i dati di Centineo, ad esempio, riportano una notevole presenza di PP nel parlato narrativo di siciliani. Per uno studio di confronto tra PP e PR in parlanti di diverse aree geografiche si vedano ad esempio Solarino (1991) e Lo Duca - Solarino (1992) citati di seguito.

- nell'*Evaluation*<sup>118</sup> ci può essere un cambio di tempo che segnala l'allontanarsi dal piano della storia, di solito il passaggio avviene verso il PP o il PR, non verso il P storico.

Da queste osservazioni, Centineo (1991: 79) trae come conclusione l'esistenza di alcuni modelli di selezione e alternanza di tempi verbali in italiano<sup>119</sup>:

1. PR in narrazione e *Evaluation* (15%)
2. PP in narrazione e *Evaluation* (19%)<sup>120</sup>
3. PR e PP alternati, PR per sequenze narrative e PP per spiegazioni o espansioni degli eventi narrativi (12%)
4. PP e PR alternati, con PP tempo principale narrativo<sup>121</sup> e PR<sup>122</sup> sia in sequenze narrative che nell'*Evaluation*.
5. P storico e PP alternati, con P storico nelle parti narrative e PP per *External evaluation* (12%)
6. P storico e PR alternati in *Complicating action*, con P storico come tempo narrativo principale e PR per *External evaluation* o "evaluated action" (7%)
7. PP e P storico alternati, con PP tempo narrativo principale e P storico per *Internal evaluation* o per sottolineare eventi particolari (2%)
8. PR e P storico alternati; il P storico ha la funzione di sottolineare un evento particolare (2%)

Nonostante questa mobilità tra i vari tempi verbali, Centineo sottolinea l'esistenza in ciascun testo di un tempo narrativo principale:

In each narrative one tense is selected as the main narrative tense, and one (or two) of the remaining narrative tenses are chosen for evaluation. By "main narrative tense" I mean the preterit form which has the highest frequency in encoding the sequentially ordered events (Centineo, 1991: 80).

---

118 Centineo (1991) riprende da Labov anche la distinzione tra *External Evaluation* e *Internal Evaluation*, nella quale c'è una co-occorrenza di cambio di tempo verbale e altri segnali di commento ad esempio nel lessico.

119 Tra parentesi riporto in percentuale i dati di Centineo (1991).

120 Da notare che nonostante si tratti di un corpus di parlanti siciliani il PP è il tempo più frequente all'interno del corpus.

121 Per la definizione di tempo narrativo principale vedi poco oltre.

122 Nel corpus di Centineo il 29% dei testi ha almeno una ricorrenza di PR con la funzione di segnale di *Evaluation*.

L'interesse principale dello studio di Centineo riguarda, più nello specifico, l'alternanza tra PP e PR, chiamata *tense switching* (d'ora in poi TSW)<sup>123</sup>, su questo punto Centineo (1991: 82) conclude che

the selection of PR as a narrative tense in oral story-telling depends on its function of narrative/historical tense par excellence. The choice of PP as a narrative tense reflects instead its modern conversational usage with preterit value. The switch between the PR and the PP (and between one of these two forms and the HPr<sup>124</sup>) functions to evaluate narrated events.

I cambi di tempo (TSW) possono essere quindi legati alle diverse funzioni (narrativa o valutativa<sup>125</sup>), ma, a differenza di Weinrich, Centineo non lega strettamente un tempo verbale a una determinata funzione o viceversa<sup>126</sup>:

In the first place, there are three verb forms, PR, PP, and HPr, which can alternate as narrative (event) tenses; second, all of these narrative tenses can perform evaluation. Consequently, the three tenses appear to combine in various tense-switching patterns, in which they assume different functions (Centineo, 1991: 79).

La funzione di un TSW è quindi quella di indicare il passaggio da una “porzione” di testo a un'altra e di sottolineare il passaggio tra soggettività e oggettività:

The choice of one tense over another may be ultimately determined by the desire to mark a particular chunk of the narrative as objectively or subjectively reported (Centineo, 1991: 78).

Dove si intende che il PR svolge la funzione di tempo dei fatti riportati oggettivamente (tempo caratteristico della narrazione storica scientifica) e il PP dei fatti riportati secondo la propria visione soggettiva. Per quanto riguarda il P storico,

---

123 Nel corpus di Centineo (1991) il 42% delle narrazioni presenta TSW tra PR e PP che si trovano in *Complicating action*; nel 22% c'è co-occorrenza tra PP e P storico e nel 10% c'è co-occorrenza di PR e P storico. P storico viene spesso usato per introdurre un discorso diretto (*dice* e sinonimi).

124 *Historical Present*.

125 Uso “valutativa” come traduzione di “*Evaluation*” per non confondere il concetto con “commentativo” di Weinrich.

126 Anche Lo Duca e Solarino (1992: 44) notano che «l'alternarsi di atteggiamenti commentativi e narrativi, [...] a differenza di quanto previsto dall'ipotesi di Weinrich, molto spesso non selezionano tempi differenti», questo avviene in particolare nel tipo di testo narrativo dove le parti commentative sono più ampie, cioè nel racconto di trame cinematografiche.

l'atteggiamento è invece quello di presentare i fatti e di lasciare al destinatario il compito di valutare la loro oggettività.

Anche Solarino (1991: 143) concorda con l'ipotesi<sup>127</sup> che

la commutazione tra i tempi narrativi, indipendentemente dalla direzione in cui si esplica, abbia essenzialmente la funzione di sottolineare un punto cruciale della vicenda, o di introdurre nuovi "scenari" nella narrazione.

I fenomeni di TSW tuttavia possono essere spiegati solo se in stretto rapporto con l'uso dei tempi nell'intero testo:

Rather as we shall see, an interpretation of the alternation of tenses in narrative and of the function of each tense in an alternation set will depend crucially on the specific context of usage and on the relationship each tense has with other tenses used in the narrative (Centineo 1991: 69).

Nel corpus oggetto di questo studio i casi di TSW sono frequenti; occorre però differenziare i piani nei quali avviene il cambio di tempo verbale. Da una parte possiamo catalogare i casi di cambio di tempo dovuti a una strategia di primo piano/sfondo: l'esempio più diffuso nel corpus è l'alternanza tra il PP per il primo piano con l'IPF per lo sfondo, ma possiamo trovare nel primo piano anche il PR o il P narrativo e nello sfondo anche il P, in questo caso il passaggio da un tempo a un altro è strettamente legato al valore perfetto o imperfetto del tempo usato; ma da un'altra parte assistiamo a una serie di passaggi da un tempo narrativo a un altro tempo narrativo, mantenendo costante il tempo di sfondo. Possiamo dire che in questi casi ci sia una funzione "valutativa" in uno dei due tempi narrativi?

Il fenomeno di cambio dei tempi verbali all'interno di testi narrativi orali è una costante notata in diversi studi, particolarmente utili per l'analisi del corpus risultano Lo Duca - Solarino (1992) e Bazzanella - Calleri (1990).

Lo Duca e Solarino (1992) indagano il rapporto tra PP e PR nelle narrazioni orali; le studiose partono da Weinrich (2004) per lo studio del verbo nella dimensione testuale e Bertinetto (1986) per l'analisi della sintassi del verbo. Per l'analisi sono stati raccolti testi narrativi orali che sono stati poi suddivisi in alcuni sottogruppi: narrazioni

---

<sup>127</sup> L'ipotesi è stata avanzata da Wolfson (1979).

classiche, trame di film, episodi autobiografici<sup>128</sup>. A differenza del corpus di Centineo (1991), geograficamente omogeneo, il corpus di Lo Duca - Solarino è composto da testi di parlanti che appartengono a regioni geografiche diverse (Padova e Bari). L'intrecciarsi delle diverse variabili, geografica e di tipo di narrazione, permette di specificare meglio l'uso dei tempi verbali in testi narrativi. L'oggetto dell'analisi è il sistema del tempo verbale in testi orali, in particolare l'analisi dell'aspetto (perfettivo o imperfettivo) del tempo verbale come sistema per far progredire o non far progredire la storia. Lo Duca - Solarino (1992: 38) si chiedono

1. Di quali tempi perfettivi ci si serve nel parlato per far progredire la storia?
2. Quali possibilità di incrocio tra tempi perfettivi e imperfettivi si osservano nel parlato "narrativo" e quali fenomeni di neutralizzazione tra tempi perfettivi e imperfettivi vi si possono individuare?

I risultati sottolineano l'assenza del PR tra i parlanti settentrionali come tempo per far progredire la narrazione orale, ma anche la presenza del PP tra i tempi usati in determinati testi narrativi prodotti da parlanti meridionali, come già visto anche in Centineo (1991).

Andando poi a vedere come si intrecciano i tempi verbali nel testo viene notata la persistenza dell'IPF come caratteristico tempo imperfettivo di sfondo<sup>129</sup> che può accompagnarsi a PR o PP o P come tempo per l'azione, ma anche la tendenza in alcuni testi a una «neutralizzazione al P di valori aspettuali perfettivi e imperfettivi» (Lo Duca - Solarino 1992: 40)

Le strutture ricorrenti nel corpus di Lo Duca - Solarino (1992) sono le seguenti:

1. alternanza imperfetto/perfetto semplice [PR+IPF]
2. alternanza imperfetto/presente [P+IPF]
3. alternanza imperfetto/perfetto composto [PP+IPF]
4. neutralizzazione al P di valori aspettuali perfettivi e imperfettivi.

Il tipo di testo narrativo del corpus di Lo Duca - Solarino che è più simile ai testi oggetto di questo studio è quello che riporta i fatti reali. È infatti in questo tipo di testi che compare, per i parlanti baresi, lo schema misto: imperfetto/perfetto semplice - perfetto composto.

---

<sup>128</sup> La necessità di differenziare i tipi di narrazione era stata notata anche da Labov (1972).

<sup>129</sup> Vd. Weinrich (1971), Lavinio (1984), Bertinetto (1986).

In quest'ultimo caso l'IPF svolge la sua solita funzione imperfettiva o "di sfondo", il PFS [PR] la sua ovvia funzione di tempo perfettivo o "di primo piano", il PFC [PP] è per lo più in variazione libera col PFS [PR], occupando posizioni con questo intercambiabili, mentre in altri casi svolge chiaramente funzioni differenti, che si potrebbero definire più "commentative", indotte dal tipo stesso di testo (Lo Duca - Solarino 1992: 42-43).

Sempre in questi testi si trova poi un altro fenomeno di cambio di tempo, cioè il passaggio dal tempo narrativo principale (PP o PR che sia) al P,

in tutti i casi in cui compare, comunque, si tratta di un tempo-isola, che si innesta improvvisamente su piattaforme all'IPF/PFS o all' IPF/PFC allo scopo di segnalare eventi cruciali della storia (Lo Duca - Solarino 1992: 43).

Come riportato in nota dalle stesse studiose, Wolfson 1979 (in Bertinetto 1986: 335) aveva già notato il fatto che una brusca variazione del piano temporale, in qualsiasi direzione si esprima, ha la funzione di sottolineare particolari snodi narrativi. Anche il passaggio tra PP e PR, come sottolineano Lo Duca e Solarino (1992: 44n), sembra avere la funzione di segnalare «l'apertura di una nuova "scena" della narrazione».

In conclusione Lo Duca e Solarino (1992: 46) notano una «semplificazione del sistema dei tempi narrativi del parlato rispetto a quelli in uso nello standard» che si attua attraverso l'espansione degli usi del P (usato sia come tempo per far procedere la narrazione che come tempo di sfondo), e una restrizione al Nord degli usi del PR.

Vediamo ora un altro studio sui tempi verbali in narrazioni orali, ma questa volta prodotte da bambini. Bazzanella e Calleri (1990: 281) hanno condotto uno studio sull'"uso delle forme verbali in relazione alla strutturazione<sup>130</sup> del racconto" in 34 testi narrativi (esposizione di favole classiche) prodotti da bambini tra i 2 e i 5 anni di area torinese. L'analisi si concentra sul cambio di tempo verbale all'interno dei testi:

Abbiamo quindi individuato il cambiamento di tempo verbale (=T) come indice utile per l'analisi. Con T indichiamo l'occorrenza in un testo di un tempo verbale diverso da quello immediatamente precedente. Consideriamo T come segnalatore di competenza morfologica

---

<sup>130</sup> Bazzanella e Calleri (1990: 281) per strutturare il racconto in sotto-unità si sono servite del modello proposto da Fox (1987:168): «1. *background information (setting)*; 2. *initiating event*; 3. *reaction*; 4. *plan*; 5. *action*; 6. *outcome*». Nel nostro caso il modello di Fox risulta meno adatto all'analisi dei testi rispetto a quello di Labov perché più adatto alla narrazione di fiabe.

e testuale relativa ai tempi verbali, in quanto indica una strutturazione del racconto su più piani temporali.

Tra i cambiamenti di tempi verbali i più interessanti risultano essere quelli non standard (Tx), che vengono prodotti o in punti dove la narrazione non richiederebbe un cambio di tempo o in un punto dove la narrazione richiederebbe un cambio di tempo ma la lingua standard richiederebbe un tempo verbale diverso da quello usato dal bambino.

Bazzanella e Calleri conducono quindi la loro analisi sulla base dei tempi delle Tx. Per le Tx non motivate dallo sviluppo narrativo, le Tx più frequenti sono quelle al P (58/130), il cambio di tempo può essere dovuto all'uso dei *verba dicendi*, che riportano l'evento al momento dell'enunciazione, alla compresenza con avverbi riferiti al presente (es. *ora*), o all'interazione con l'ascoltatore.

La frequente alternanza di forme verbali (non in corrispondenza con sotto-unità narrative), prevalentemente tra passato remoto (tempo standard della narrazione di input) e presente (tempo ovviamente meglio padroneggiato dal bambino, anche dal punto di vista morfologico) denotano una mancanza di controllo/pianificazione temporale (Bazzanella-Calleri 1990: 284).

Seguono poi le Tx al PR (34/130) che sono fondamentalmente legate all'influenza dell'input, e a volte sottolineano il valore aspettuale; le Tx all'IPF (18/130), motivate da valori aspettuati o da valenze modali, frequenti per il valore durativo; le Tx al PP (16/130), dovute al fatto che si tratta di un tempo in espansione nell'uso standard settentrionale. In parecchi casi si trova l'alternanza PP/PR, mentre è meno frequente l'alternanza con P. Infine solo un caso di Tx al F, che segnala difficoltà di pianificazione, e uno al TRAPP, legato all'esigenza di segnalare diversi piani narrativi.

I casi di Tx con forme verbali diverse dall'uso standard sono solo 2, uno motivato dal valore aspettuale (IPF) e l'altro per il valore risultativo (TRAPP).

I casi di assenza di T sono 10, si tratta di punti della narrazione dove bisognerebbe cambiare il tempo e il bambino non lo fa, mettendo invece in atto strategie di evitamento attraverso l'uso di connettivi come *e, poi, allora*; sono tutti casi all'IPF.

Interessa qui sottolineare, dei risultati di questo studio, che la categoria delle Tx che non sono motivate dallo sviluppo narrativo contiene molti più elementi (130) delle altre due categorie (forme non standard 2 casi e assenza di T 10 casi).

I risultati degli studi sopra riportati consentono di costruire una metodologia di indagine per il sistema dei tempi verbali nei testi del corpus. Dato come punto di partenza che una questione di primo piano nell'uso dei tempi verbali in questi testi è il passaggio apparentemente inspiegabile da un tempo a un altro, possiamo mettere in atto alcune strategie. Innanzitutto possiamo provare a considerare l'insieme dei testi come testi che "tendono a essere narrativi" e che quindi mettono in atto un sistema di tempi verbali tendenzialmente simile a quello dei testi narrativi. Tendenzialmente in quanto non tutti i testi sono costruiti esclusivamente intorno alla narrazione di eventi. Abbiamo poi visto che tra i testi narrativi analizzati da altri studiosi quelli che sembrano essere più simili ai testi del corpus sono i racconti orali di esperienze passate, nei quali si trova frequentemente il passaggio tra tempi diversi. Abbiamo anche visto come i passaggi tra un tempo e un altro sono stati studiati come indicatori di diversi piani del testo (primo piano/sfondo, narrazione/commento/valutazione, oggettività/soggettività) e comunque come indicatori di snodi del testo. È stato anche possibile vedere come ad alcune sezioni del testo narrativo corrispondano determinati modelli di alternanza di verbi (vd. dati di Centineo 1991). Dai risultati degli studi riportati possiamo anche sottolineare il fatto che, almeno per quanto riguarda l'orale, non ci sono sempre rapporti univoci tra un tempo verbale e una funzione, ma occorre verificare la funzione di un determinato tempo verbale nel testo nel quale è inserito e in rapporto con gli altri tempi.

Il primo dato che emerge dall'osservazione dei tempi nei testi del corpus è la sostanziale tenuta dell'IPF come tempo per lo sfondo, in particolare per le ampie parti descrittive; l'analisi si concentra quindi sul tempo scelto per far procedere la narrazione. Il metodo costruito per l'analisi del sistema dei tempi verbali nei testi del corpus consiste quindi nella seguente procedura:

1. Individuazione del tempo narrativo principale (TNP) per ciascun testo, che non significa il tempo statisticamente più rilevante all'interno di quel testo ma il tempo principalmente usato per far procedere l'azione. Come vedremo oltre, ci sono dei testi nei quali la struttura narrativa è ridotta al minimo e si trovano solo 2 o 3 verbi che hanno la funzione di far procedere l'azione.
2. Individuazione di categorie di testi determinate dall'uso dello stesso TNP. I testi vengono quindi raggruppati a seconda del tempo scelto.

3. Individuazione della presenza/assenza di altri tempi, escluso il tempo di sfondo già previsto. In questo modo è possibile separare i testi che hanno una maggiore variazione tra tempi verbali.
4. Individuazione delle zone del testo nelle quali avviene di preferenza il cambio di tempo verbale. Verrà considerato in particolare il passaggio da un tempo usato per far procedere l'azione a uno o più altri tempi con la stessa funzione; a questo fenomeno viene dato il nome di TSW (*tense switching*). Si considera TSW propriamente solo il passaggio da un TNP a un altro tempo narrativo all'interno del testo e non ai suoi estremi (inizio e fine), in quanto gli estremi possono avere funzioni diverse da quella propriamente narrativa e possono sentire l'influenza di altri fattori, quali per esempio per l'inizio l'attrazione verso il tempo verbale della consegna.
5. Individuazione di gruppi di testi che mettono in atto strategie simili per l'uso dei tempi verbali.
6. Descrizione dell'uso dei singoli tempi dell'indicativo.



## 5. I tempi dell'indicativo nei testi del corpus

Date le premesse teoriche sopra presentate, si può ora passare all'analisi dei testi del corpus partendo da alcuni dati quantitativi.

Innanzitutto occorre specificare che un buon numero di testi non presenta particolari modificazioni di tempo verbale<sup>131</sup>, intese nel senso di TSW<sup>132</sup>, ma presenta la normale alternanza tra un tempo scelto per la narrazione e l'IPF per lo sfondo. Non sorprende quindi che la categoria più ampia del corpus (79 testi) sia costituita da testi con il PP come TNP e l'IPF come sfondo. Può forse sorprendere, invece, che si trovino nel corpus ben 25 testi che scelgono il PR come TNP, usando sempre l'IPF come sfondo. Più della metà dei testi del corpus quindi non presenta fenomeni di TSW. Questo non significa che si tratta di testi conformi alla lingua standard dal punto di vista del sistema dei tempi verbali, poiché si possono trovare in questi testi quei fenomeni studiati da Bazzanella e Calleri come “mancanza di T”, cioè snodi della narrazione dove sarebbe stato necessario un cambio di tempo che invece non si trova nel testo. Difficile constatare se si tratti di testi “appiattiti”, come li ha chiamati Deon (2000)<sup>133</sup>, su un solo tempo verbale a causa di una scarsa familiarità con il sistema dei tempi verbali in italiano o per un'applicazione meccanica della diffusa regola scolastica “se hai scelto un tempo devi usare quello per tutto il testo”.

Tuttavia nel corpus si trova anche un ampio numero di testi nei quali si trovano usi particolari dei tempi verbali (67 testi). La notevole quantità di questo tipo di testi porta a ritenere la questione degna di attenzione.

L'analisi si baserà quindi sulle funzioni attribuite nei testi ai vari tempi verbali e sull'individuazione dei luoghi e delle modalità nei quali avviene il fenomeno di TSW.

---

131 L'analisi dei verbi nei testi non riguarda quella che viene chiamata la “concordanza dei tempi”: «Per concordanza dei tempi si intende l'insieme delle condizioni che regolano i rapporti tra il tempo di una frase matrice e il tempo di una proposizione ad essa subordinata» (Salvi - Vanelli, 2004: 261) infatti il cambiamento di tempo oggetto di indagine è quello tra le diverse proposizioni all'interno di un testo.

132 Ricordo che ho escluso dalla definizione di TSW le possibili variazioni di tempo all'inizio e alla fine dei testi; i testi PP+IPF che appartengono al modello NoTSW possono quindi avere cambio di tempo all'inizio o alla fine del testo ma non hanno un cambio di tempo narrativo al loro interno. Anche Weinrich per la sua analisi dei tempi nei testi narrativi seleziona solo la parte centrale dei testi.

133 «Alla fine, l'appiattimento sul presente risulta banalmente non nell'uso dei tempi presenti [...], ma sulla capacità che si traduce nella sintassi di andare avanti e indietro sul tempo con il *tempus*» (Deon 2000: 170-171).

Una volta individuati, i fenomeni di TSW verranno trattati in base alle caratteristiche del tempo di partenza (il tempo sul quale si innesta il cambio) e del tempo di arrivo (il tempo che si innesta sul tempo narrativo principale).

A questo punto è possibile individuare più modelli di testi narrativi in relazione al funzionamento dei tempi verbali al loro interno<sup>134</sup>:

1. **Modello NoTSW**: presenza di un unico TNP alternato con un unico tempo per lo sfondo (testi al PP+IPF, al PR+IPF, al P narrativo)
2. **Modello TSWi** (“TSW a isola”): presenza di un TNP nel quale si inserisce come “tempo isola” (vd. sopra) o come “nido temporale”<sup>135</sup> un altro tempo<sup>136</sup>
3. **Modello TSWc** (“TSW con cambio”) passaggio da un TNP a un altro TNP nel corso della stesura del testo
4. **Modello TSWa** (“TSW alternato”) intreccio di 2 tempi usati indistintamente per l’avanzamento della narrazione

Vi sono poi alcuni testi che presentano un'ampia gamma di variazioni di tempi verbali non solo all'interno del testo ma anche all'interno di singoli periodi. Potremmo individuare per questi testi un ulteriore modello:

5. **Modello TSW2+** (TSW con più di 2 tempi) intreccio di più di due tempi per far progredire la narrazione.

Raggruppando i testi in base al TNP si cercherà di comprendere le funzioni attribuite dagli alunni ai diversi tempi e alcune delle motivazioni che possono aver portato a produrre TSW.

Come ipotesi di partenza daremo il fatto che la presenza di TSW è un fatto che vuole segnalare una discontinuità nel testo, cioè la separazione di una porzione di testo da quanto precede (e a volte da quanto segue); considereremo poi i seguenti fattori come possibili cause di TSW:

- segnalazione di azione perfetta o imperfetta
- messa in rilievo (staccare determinati eventi o riflessioni dal piano del tempo maggiormente usato per la narrazione)
- passaggio a nuova funzione testuale (es. da narrazione a valutazione o viceversa)

---

134 Considerando a parte gli estremi dei testi.

135 «Molto spesso s’incontrano, nelle immediate adiacenze contestuali, delle concentrazioni di uno stesso tempo, quasi ‘nidi’ veri e propri di tempi» (Weinrich, 2004: 28).

136 Può trattarsi di una sola occorrenza oppure di un gruppo compatto e ristretto di occorrenze.

- passaggio a nuova sezione del testo (es. da *Abstract* a *Orientation* )
- passaggio dalla presentazione oggettiva a soggettiva e viceversa
- messa in scena del racconto e introduzione del discorso diretto.

Naturalmente sono possibili molte altre cause per i fenomeni di TSW, l'elenco riportato sopra costituisce solo una traccia di partenza e non è affatto esaustivo.

Vediamo ora nel loro complesso i dati quantitativi dei verbi nel corpus.

Tabella 21: Tempo narrativo principale

<b>Tempo narrativo principale</b>	<b>N. testi</b>
PP (+ IPF)	79
TSW da PP (verso PR o P)	29
PR (+IPF)	25
TSW da PR	11
uso esteso P	6
uso esteso IPF	4
uso esteso TRAPP	5
testi con più tempi	12
totale	171

Come si vede dall'analisi della tabella, i punti di indagine di maggior interesse sono rappresentati dall'ampio uso del PR; dall'alta frequenza di TSW dal PP come TNP al PR (solo 2 presentano TSW verso il P); dalla presenza di testi con più fenomeni di TSW, chiamati testi "con più tempi"; e da usi particolari dell'IPF, del P, e del TRAPP. I paragrafi successivi si concentreranno quindi su ciascuno di questi fenomeni.

Per un'analisi quantitativa di tutti i verbi all'interno dei testi possiamo riferirci a un test fatto sull'11% del campione (20 testi) che ha condotto ai risultati riportati nella tabella seguente.

Tabella 22: Analisi dei verbi di 20 testi

<b>Modo</b>	<b>Tempo</b>	<b>N. totale</b>	<b>% totale</b>
indicativo	presente	79	12,85%
	passato prossimo	178	28,94%
	passato remoto	27	4,39%
	imperfetto	147	23,90%
	trapassato prossimo	28	4,55%
	trapassato remoto	1	0,16%
	futuro semplice	6	0,98%
<i>indicativo totale</i>		465	75,61%

congiuntivo	presente	3	0,49%
	imperfetto	3	0,49%
<i>congiuntivo totale</i>		6	0,98%
condizionale	presente	3	0,49%
	passato	1	0,16%
<i>condizionale totale</i>		4	0,65%
imperativo	presente	1	0,16%
<i>imperativo totale</i>		1	0,16%
gerundio	presente	9	1,46%
<i>gerundio totale</i>		9	1,46%
infinito	presente	94	15,28%
	passato	5	0,81%
<i>infinito totale</i>		99	16,10%
participio	passato	30	4,88%
<i>participio</i>	<i>totale</i>	30	4,88%
<b>totale complessivo</b>		<b>615</b>	<b>100%</b>

Weinrich (2004: 28) nella sua analisi dei tempi verbali in testi narrativi (letterari) fa notare:

Il lettore potrà constatare che in quasi tutti i testi, pur nella grande varietà delle situazioni e dei generi letterari da cui essi traggono origine, domina chiaramente un determinato tempo verbale, o un determinato gruppo di tempi verbali, che costituisce la netta maggioranza di tutte quante le forme temporali ivi ricorrenti. [...] Esaminando sotto questo profilo vari testi italiani di genere diverso, si nota che il ‘tempo conduttore’ [...] o è il presente o è l’imperfetto.

Tali osservazioni portano Weinrich a formulare le due categorie di tempi commentativi e narrativi alle quali abbiamo già accennato:

Da un certo punto di vista i tempi di una lingua – in questo caso della lingua italiana [...] – si possono dividere in due gruppi [...]. In italiano al gruppo I appartengono almeno i seguenti tempi verbali: presente, passato prossimo e futuro, al gruppo II invece almeno questi tempi: imperfetto, passato remoto, trapassato prossimo e i due condizionali. [...] Nella grande maggioranza dei testi orali e scritti della lingua italiana prevale nettamente o il gruppo I o il gruppo II (Weinrich 2004: 29-30).

I dati del corpus di questo studio si differenziano da quanto osservato da Weinrich: il presente non è molto significativo in termini quantitativi e prevalgono

nettamente due tempi che appartengono ciascuno a una categoria diversa: il PP e l'IPF usati all'interno dello stesso testo, fatto che sottolinea la possibilità per l'italiano di usare il PP anziché il PR come tempo narrativo, già notata da altri studiosi. Resta confermato, invece, lo stretto rapporto tra PR e IPF.

## 5.1. I tempi verbali di aperture e chiusure

Come già detto nel capitolo sulla testualità, molti dei testi riportano una strutturazione dove sono individuabili una parte che ha la funzione di aprire il testo, una parte centrale e una parte finale. Usiamo questa terminologia generica perché non sempre, a causa della competenza testuale in via di formazione da parte degli alunni, possiamo parlare di vere e proprie introduzioni e conclusioni o *Abstract* e *Coda*, la loro funzione va invece di volta in volta verificata<sup>137</sup>.

Per cercare di comprendere come vengano usati i tempi nelle parti estreme dei testi del corpus è stato analizzato il verbo della frase principale del primo e dell'ultimo periodo di ciascun testo<sup>138</sup>.

Tabella 23: Tempi verbali dell'inizio e della fine di ciascun testo

Tempo verbale	Inizio n. testi	Fine n. testi
PP	104	83
IPF	38	29
P	16	23
PR	5	14
FUT	3	3
COND P	2	2
TRAPP	2	10
TRAPR	1	0
senza verbo	0	6
discorso riportato	0	1
totale	171	171

Da questa tabella possiamo notare il fatto che il PP è il tempo più stabile, anche in apertura e chiusura dei testi. Per quando riguarda l'inizio la spiegazione è molto semplice ed è stata presentata nel capitolo precedente di analisi delle formule di inizio e

<sup>137</sup> Anche Weinrich (2004) nell'analisi dei testi narrativi considera la parte centrale.

<sup>138</sup> Naturalmente l'inizio e fine di un testo non sono circoscritti in una sola frase, possiamo avere parti introduttive e conclusive anche costituite da una serie di frasi.

fine: molti testi cominciano con la ripresa, in vari modi, del titolo che presentava il PP; tuttavia si tratta solo di una parte dei testi. C'è anche un buon numero di testi che cominciano usando il PP anche se non riprendono la consegna. Anche il P è un tempo che viene usato con maggiore frequenza agli estremi del testo che non nel suo svolgimento centrale, assieme, come è ovvio, al F che trova spazio quasi solo agli estremi, al di fuori della narrazione vera e propria. Anche l'IPF ha un buon numero di occorrenze, per gli inizi la spiegazione è semplice perché si tratta della situazione di sfondo sulla quale si innesta poi la narrazione; nelle parti finali, invece, spesso l'IPF è usato con funzione commentativa o per esprimere stati d'animo, situandosi quindi in una *Coda* esterna alla narrazione<sup>139</sup>. Al contrario, l'inizio del testo è sentito come luogo poco adatto per usare il PR (usato solo in 5 testi, anche se 36 lo scelgono come TNP) o un TRAPP (2 testi) o TRAPR (1 testo).

Il discorso da fare per le parti finali è abbastanza simile. Come per gli inizi, si nota una buona tenuta del PP, ma si nota anche una maggior tenuta del PR. Il PR viene usato per concludere 14 testi (contro i 5 che lo usano all'inizio), che sono comunque meno del totale dei testi che scelgono il PR come TNP, segno che il PR tende a entrare nei testi dopo la parte iniziale, viene sentito come tempo possibile per la parte finale, ma a volte abbandonato prima<sup>140</sup>. Il P è avvertito come tempo appropriato alla parte finale ed è usato di solito per esprimere la speranza che l'esperienza passata si possa verificare nuovamente in futuro.

L'analisi dei tempi verbali di inizio e fine conferma il fatto che gli estremi del testo sono spesso usati come luoghi non specificamente narrativi, da cui la scarsa rilevanza dell'uso del PR, tempo narrativo per eccellenza nei testi scritti letterari; rivelano invece un uso più ampio dei tempi che sono, per più motivi, in maggiore vicinanza rispetto al momento dell'enunciazione (ME). Il PP viene scelto non solo per imitazione della consegna ma anche grazie al suo aspetto di "vicinanza psicologica" rispetto al ME, grazie al fatto che è un tempo più soggettivo e adatto al commento. Nel caso dei finali poi, quando troviamo un P, un F e, spesso, un PP si tratta di una *Coda* nel senso di Labov, quindi di un'uscita dal piano della narrazione per tornare al ME. Strettamente legati al ME, ovviamente, sono gli inizi e le chiusure che si situano fuori dalla situazione narrativa per collocarsi nel tempo reale della stesura del testo (CoA12 inizia con «Adesso racconto una gita che abbiamo fatto il 3 marzo in Carso»; MoA2

---

139 Non tutti gli IPF presenti nella parte finale dei testi fanno parte di una *Coda*, si trovano anche IPF con semplice funzione abituale.

140 Per i passaggi da PR ad altri tempi si veda il paragrafo "Il passato remoto".

conclude «Spero di rifare quest'esperienza»). Se i testi che iniziano o finiscono al P non sono molti, c'è però da ritenere che il senso di una maggiore vicinanza al ME sia alla base anche della scelta degli altri tempi verbali, soprattutto per l'opposizione tra PP (molto usato) e PR (poco usato) in queste sezioni del testo.

È possibile passare ora all'analisi dei tempi dell'indicativo nei testi del corpus. Sotto ciascun tempo sono raggruppati i testi che scelgono quel tempo come TNP; all'inizio di ogni paragrafo vengono descritti brevemente gli usi caratteristici di questo tempo così come analizzati in Bertinetto (1986 e 1991), facendo particolare attenzione agli usi in testi narrativi. Seguono quindi gli esempi dei testi del corpus analizzati, nei quali sono segnalati in corsivo solo i tempi verbali oggetto di analisi.

## 5.2. Il Passato prossimo

Il passato prossimo, o perfetto composto, viene definito (Bertinetto 1991: 89) come il tempo del passato che è in rapporto con il presente e ciò in relazione:

- a) al perdurare dell'evento descritto anche al momento dell'enunciazione (accezione "inclusiva" [...])
- b) al perdurare degli effetti dell'azione passata, eventualmente sotto forma di "attualità psicologica" (valore aspettuale di compiutezza).

Il concetto che il PP abbia la funzione di esprimere avvenimenti più vicini nel tempo al momento dell'enunciazione e il PR serva per avvenimenti più lontani è superato<sup>141</sup>, anche se viene sottolineato da Bertinetto (1986 e 1991) il fatto che è probabile che eventi più vicini abbiano più rilevanza nel momento dell'enunciazione. Lo Duca (2004) nota che questa idea ingenua<sup>142</sup> delle caratteristiche dei due tempi perfettivi del passato è presente negli studenti delle scuole superiori e che da questa si può ugualmente partire per approfondire lo studio delle altre e più determinanti caratteristiche dei due tempi.

All'interno del corpus oggetto di questo studio non si è notata una differenza nella scelta del PP o del PR come TNP a seconda di eventi che si allontanassero in misura maggiore o minore rispetto al ME. Gli eventi raccontati dagli alunni riguardano il

---

<sup>141</sup> Bertinetto e Squartini (1986) sottolineano il fatto che la distanza temporale non è un fattore rilevante per la scelta tra PP e PR.

<sup>142</sup> Anche se potremmo chiederci se si tratti davvero di un'idea ingenua o non piuttosto di un'idea precocemente introiettata nel corso degli anni scolastici già frequentati.

periodo passato a scuola e quindi risalgono al massimo a quattro anni prima<sup>143</sup>, ma sono pochissimi gli alunni che decidono di raccontare degli avvenimenti accaduti all'inizio della scuola primaria e molti di più quelli che invece raccontano avvenimenti dell'anno precedente. La "rilevanza psicologica" degli avvenimenti passati risiede nel fatto che si tratta di avvenimenti che sono risultati particolarmente graditi e che quindi lo studente ricorda con piacere.

La scelta così ampia del PP come tempo della narrazione va quindi cercata in un'altra direzione. La strada più plausibile sembra essere quella dell'attrazione verso l'uso che viene normalmente fatto nel parlato di questo tempo come tempo narrativo, in particolare per il racconto di esperienze personali e in particolare nella zona geografica della raccolta del campione.

Resta però aperta una questione: in 63 testi viene usato almeno un PR, nella sua ovvia funzione di tempo narrativo, c'è da ritenere che questo uso sia stato possibile anche per gli altri studenti. Gli studenti al termine della scuola primaria conoscono il PR: lo hanno sentito nelle fiabe da piccoli, lo hanno trovato nei libri di testo e nei loro libri di narrativa preferiti; l'uso del PP nei testi che lo propongono come TNP non sarebbe quindi una scelta obbligata dal fatto di non avere competenza sul PR. L'opposizione tra PP e PR è quindi forse interpretabile come una scelta tra due modelli. Un'ipotesi possibile è quella che si tratti di una scelta di tipo stilistico, o, se il termine può sembrare esagerato per testi composti da scolari di 10 anni, una scelta del "tono" che lo studente vuole dare al testo. L'ipotesi è che dietro alla scelta del PP ci sia il modello del racconto orale<sup>144</sup> e dietro alla scelta del PR ci sia invece il modello della narrazione scritta, certo non sempre "letteraria" ma comunque scritta. In linea di principio entrambe i modelli sono legittimi per il tipo di consegna e il contesto comunicativo legato allo svolgimento dell'esercizio; la mancata correzione dei testi al PP con corrispettivi PR da parte degli insegnanti dimostra quanto sia aperta la strada all'uso del PP come tempo possibile per la narrazione anche scritta.

Il modello orale di narrazione presenta la possibilità del PP come tempo narrativo spesso anche di maggior peso rispetto al PR:

---

143 La lontananza temporale di 4 anni dal momento dell'avvenimento, relativa per un adulto, risulta invece molto significativa per i soggetti del campione che hanno solo 10-11 anni. Nel loro caso 4 anni prima potrebbe equivalere a molto tempo prima, ma ugualmente nel corpus non c'è una relazione tra lontananza del MA rispetto al ME e tempo scelto per la narrazione.

144 Lavinio (1984) sottolinea che nella fiaba raccontata oralmente prevalgono i tempi commentativi. Tuttavia, la fiaba è un caso molto specifico di narrazione, che va differenziato dalla narrazione di esperienze personali.

Il passato prossimo tende a imporsi sul passato remoto come unico tempo del passato, azzerando quindi la differenza tra atteggiamento narrativo e atteggiamento commentativo (Solarino, 1992:162-163).

Il sistema dell'opposizione tra PP e PR studiato nello scritto (letterario) è modificato quando si studino testi orali, come sottolineato da Berretta (1992: 139):

Quanto al passato non imperfettivo, è noto che l'opposizione tra passato prossimo e passato remoto, descritta tradizionalmente in termini di minore/maggiore distanza temporale, di rilevanza o meno dell'evento nel presente [...] o anche in termini aspettuati (aspetto aoristico, puntuale, compiuto del passato remoto vs. perfettivo/risultativo del passato prossimo) è scarsamente vitale nel parlato, ed è confinata a varietà diatopiche e/o a tipi di testo peculiari.

Il passato prossimo è largamente usato, nella varietà colloquiale settentrionale, per eventi passati sia recenti che lontani nel tempo, indipendentemente dalla rilevanza per il presente dell'evento o azione citati (ovvero indipendentemente dal valore risultativo); l'unica restrizione che mi sia capitato di notare è data da verbi con carattere dell'azione puntuale, usati in riferimento ad eventi molto lontani nel tempo.

Tornando all'aspetto "stilistico" dell'opposizione PP/PR possiamo ricordare che Weinrich (2004), sebbene abbia catalogato il PP come tempo commentativo, ne sottolinea anche la capacità di coinvolgere il lettore, capacità che non viene meno qualora lo si adoperi come tempo perfettivo per far progredire l'azione narrativa.

Questa differenza di tipo "stilistico" è sottolineata, nelle narrazioni orali di esperienze personali, da Centineo (1991: 66):

We could therefore say with Benveniste 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" (Benveniste, 1971: 210).

Il PP sarebbe quindi, nell'uso orale, un tempo narrativo con la caratteristica di esprimere una maggiore soggettività, fatto che avrebbe come conseguenza il maggiore coinvolgimento del lettore notato da Weinrich. Sempre secondo Centineo (1991) il PR e il P storico sarebbero i tempi adatti a esprimere oggettività.

Un'altra ipotesi potrebbe essere quella che il PP è forse avvertito dai bambini come assimilabile a una sorta di "presente narrativo". L'ausiliare con la forma del presente, come già notato da Bertinetto (1986) lo avvicina anche nella forma alla

percezione di un tempo “simile al presente”, impressione che è stata osservata spesso nei bambini madrelingua che apprendono il sistema dei tempi verbali (si veda ad esempio Tonello 2002).

All'interno del modello di base PP come TNP con IPF come sfondo è possibile individuare alcune sotto categorie:

- modello **PP+IPF “esclusivo”**, cioè il modello viene portato avanti per tutto il testo, compresi apertura e chiusura e non ci sono altri tempi verbali (come ad esempio TRAPP per l'anteriorità)
- modello **PP+IPF+TRAPP** per esprimere anteriorità
- modello **PP+IPF+P** per descrizioni, regole, commenti, onnitemporalità
- modello **PP+IPF+cornice**, nel quale il PP e l'IPF vengono usati per la parte centrale e avvengono variazioni negli estremi:
  - **PP+IPF+P/F** negli estremi, nel quale sia l'inizio che la fine del testo presentano un P o un F
  - **PP+IPF+coda** nel quale solo nella coda compare un P o un F
  - **PP+IPF+inizio** nel quale solo all'inizio compare un P o un F
- modello **PP+IPF+TSW** nel quale il PP non è l'unico tempo narrativo ma troviamo passaggi al PR (più frequenti) o al P narrativo (2 casi).

Tabella 24: Modelli PP+IPF

Tipo di modello		Numero di testi	
PP+IPF esclusivo		22 <sup>145</sup>	
PP+IPF+TRAPP		26 <sup>146</sup>	
PP+IPF+P <sup>147</sup>		10	
PP+IPF+cornice	PP+IPF+P/F	21	2
	PP+IPF+coda		12 <sup>148</sup>
	PP+IPF+inizio		7
PP+IPF+TSW		29 <sup>149</sup>	
totale testi PP+IPF		108	

145 Nel conteggio è compreso un testo dove si trova l'IPF usato come tempo narrativo al posto del PP in apertura e chiusura.

146 Inclusi 4 testi che contengono sia il TRAPP sia il P.

147 Il modello PP+IPF+P presenta il P all'interno del testo e non agli estremi, in un solo caso il P si trova sia all'interno che nella *Coda*.

148 4 testi contengono sia il TRAPP sia un P o un F nella coda; è compreso anche un testo che contiene un condizionale presente nella coda (CoB9: «Vorrei che questa giornata si rifasse») che ho ritenuto di poter assimilare al P perché come questo si aggancia al ME.

149 Dei 29 testi con TSW, 27 sono dal PP al PR e 2 dal PP al P.

In questo paragrafo tratteremo solo il modello esclusivo, il modello con cornice e il fenomeno di TSW dal PP al PR; i modelli che presentano l'uso del TRAP e del P verranno discussi nei capitoli dedicati a questi due tempi.

### 5.2.1. *Il modello passato prossimo + imperfetto "esclusivo"*

Questo modello di base è tra i più diffusi nel corpus, si tratta di testi che non esprimono attraverso i verbi passaggi su piani temporali diversi ma che presentano la sola alternanza tra il PP usato per far procedere l'azione e l'IPF usato per le parti descrittive e di commento. In questa categoria si trovano testi che si sviluppano secondo un rigoroso *ordo naturalis* e che non legano in alcun modo la narrazione al momento dell'enunciazione, testi che iniziano solitamente con un breve *Abstract* del tipo «il giorno più bello/che mi è piaciuto di più è stato quando siamo andati...» e finiscono, con chiusure<sup>150</sup> del tipo «siamo tornati a scuola/siamo arrivati a casa». Un esempio può essere il testo riportato di seguito, nel quale si noti soprattutto come la successione temporale è sottolineata dai classici connettivi *poi* e *dopo*.

CoA13

L'altro anno, verso metà marzo, *siamo andati* a fare una gita scolastica in Val R., chiamata così per l'omonimo torrente che l'ha scavata.

*Siamo partiti* da scuola alle ore otto e trenta per arrivare al Motel R. alle nove.

Dal motel *abbiamo camminato* per un piccolo pezzo sulla strada asfaltata, per poi imboccare un sentiero.

*Abbiamo visto* molti nidi di processionaria e dopo una decina di minuti, *siamo arrivati* a uno stagno con vicino una ghiacciaia.

Nello stagno c'erano delle uova di rana e sottofondo si sentivano i versi di delle raganelle.

Poi ci *siamo diretti* verso un prato dove *abbiamo fatto* merenda e *abbiamo giocato*. Dopo una mezz'ora, *siamo ripartiti* e *siamo andati* verso la stazione di San E. sulla vecchia ferrovia dismessa che, partiva dalla stazione di C., attraversava la Val R. e poi continuava in Jugoslavia, ora in Slovenia. Arrivati alla stazione *siamo andati* subito verso D. San E. e lì *abbiamo pranzato*.

Dopo *abbiamo percorso* un altro tratto della vecchia ferrovia verso Trieste, fino ad arrivare a una delle due gallerie.

Lì ci *siamo fermati* un po' e dopo *siamo tornati* indietro fino a D. San E. dove c'era lo scuolabus che ci aspettava.

*Siamo arrivati* a scuola alle ore sedici.

---

150 Nel caso delle chiusure citate non si tratta di *Coda*, ma di fine della narrazione. Ci sono alcuni testi in questa categoria che presentano una *Coda* di tipo commentativo, principalmente con il PP (MoA12: «È stato un giorno bellissimo»).

Nella stessa categoria si trovano però anche testi dove alla necessità di esprimere, ad esempio, un rapporto di anteriorità non segue il cambio di tempo verbale (PeA15) o dove l'IPF si espande al posto del PP anche in luoghi che sarebbero indicati per un tempo perfetto (PeA4).

PeA15: [...] Dopo aver finito la merenda ci siamo di nuovo incamminati per lo stesso sentiero e dopo aver camminato un po' siamo arrivati vicino a una chiesetta chiusa dove una volta c'era una tettoia in legno che a causa di un incendio è stata bruciata [...]

PeA4: [...] Finito di indossarci gli attrezzi uno dei signori ci ha spiegato a che cosa servivano [...]. Finito il percorso il signore ci diceva che potevamo andare sui percorsi più difficili, io sono andato subito [...].

Ci sono anche testi dove la parte narrativa è ridotta al minimo e lo sfondo descrittivo prende gran parte del testo, come nell'esempio che segue, nel quale il testo continua esclusivamente con la descrizione all'IPF.

PeA16

Quest'anno *siamo andati* nella grande sinagoga di Trieste, *siamo entrati* in un enorme porta e ci *siamo trovati* in una piccola sala, (piccola sinagoga) c'erano due file di panchine una per le femmine e una per i maschi, c'erano anche delle grandi finestre, poi c'era un tavolo con appoggiate di essi c'erano due travi di mattoni [...]

Questo modello sembra essere di una certa facilità di gestione da parte degli studenti, impressione che è confermata dal fatto che è stato scelto anche da un alunno disortografico certificato; il PP è stato inoltre il tempo scelto da un alunno con blocco emotivo verso la scrittura che ha prodotto una sola frase che non riprende la consegna.

### 5.2.2. *Il modello passato prossimo + imperfetto + cornice.*

Il punto più sensibile per l'ingresso di un tempo come il P o il F sembra essere la fine del testo, dove infatti, per la categoria PP+IPF, si trova più di frequente<sup>151</sup> la *Coda* di quanto non si trovi l'*Abstract*. Ricordiamo che la *Coda* è proprio il passaggio dal

---

151 Ai testi che presentano P o F solo in coda vanno aggiunti i testi che presentano P e F sia all'inizio che in Coda, quindi 14 testi in questa categoria hanno una coda con P o F; i testi totali che hanno un P o F in apertura sono leggermente inferiori e sono 9.

piano del tempo della narrazione al piano dell'enunciazione, è quindi il luogo privilegiato per il P e il F.

Il passaggio al piano temporale dell'enunciazione può avere, in questi testi, diversi significati: attraverso l'uso del F si esprime la promessa di mantenere il ricordo della giornata trascorsa (MaB20); e attraverso il P si esprime il desiderio di ripetere l'esperienza (MoA22) o si sottolinea il perdurare al presente dell'emozione positiva provata (CoB12):

MaB20: [...] è stata una giornata fantastica e non me la dimenticherò mai.

MoA22: [...] Penso che questa gita sia stata bella e interessante e spero che ne faremo altre così.

CoB12: [...] Però sono felice perché ho trascorso una bella giornata.

L'uso del P o del F a inizio del testo non risulta invece legato alla presenza o meno dell'*Abstract*, che di per sé non attua necessariamente legami con il ME, ma che può essere sviluppato con i tempi del passato.

Le aperture dei testi dove si trovano il P o il F sono principalmente quelle in cui si fa riferimento al fatto stesso di raccontare:

MaB1: [...] aspetta ve l'ho *racconto*...

CaB10 e CoA3: Oggi *racconterò*...

CoA11: Cara maestra ti *voglio* raccontare...

CoA12: Adesso *racconto* una gita...<sup>152</sup>

In pochi casi il P è usato per sottolineare probabilmente l'aspetto intemporale, sottolineando il fatto che la scelta del giorno più bello da raccontare avviene nel presente e presumibilmente si sviluppa in maniera indefinita nel futuro; sono i casi di ripresa del titolo con variante del tempo verbale, come nell'esempio che segue:

---

152 A questi si può anche aggiungere CoB17: «[...] ma *vorrei* raccontare di una gita...», associando nuovamente il condizionale presente al P.

PeB1: Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è quando sono venuti i bambini della scuola slovena e insieme abbiamo fatto i giochi motori.

### *5.2.3. Il fenomeno di Tense switching in testi con il passato prossimo come tempo narrativo principale*

Il fenomeno dell'alternanza all'interno di uno stesso testo narrativo di PP e PR non è prerogativa esclusiva di scriventi inesperti.

Secondo Weinrich (in Gisel Sicilia 2000: 123), sempre in riferimento ai testi narrativi,

la distribuzione nel testo dei vari passati (prossimo, remoto, imperfetto) obbedisce all'esigenza del narratore di differenziare il rilievo degli elementi narrativi. In particolare il passato remoto è il tempo del primo piano, della messa in rilievo, l'imperfetto è il tempo dello sfondo narrativo. Inoltre l'alternanza in un testo di passato prossimo [...] e passato remoto [...] non è sempre sintomo di incoerenza, ma può dipendere da un mutamento di strategia riguardo a ciò che il narratore vuole mettere in primo piano.

L'alternanza anche tra PP e PR esiste dunque in testi narrativi letterari<sup>153</sup> nei quali può avere la funzione di mettere a rilievo parti della narrazione.

L'ipotesi è confermata anche da Solarino (1991: 143), che però fa riferimento a testi narrativi orali di adulti:

Sulla base di questi dati è dunque possibile affermare che nella commutazione temporale tra PFC [PP] e PFS [PR] influiscono sia l'interesse dell'evento per il parlante che la volontà di sottolineare lo snodo narrativo: una volta operata la commutazione, però, una certa vischiosità porta a continuare la narrazione con lo stesso tempo fino alla conclusione di una sequenza narrativa: tempi "isola" con un solo esponente sono infatti piuttosto rari, mentre di solito il tempo commutato viene protratto per tre-quattro occorrenze.

Il fenomeno dell'alternanza tra PP e PR, come avevano già notato Baglioli e Deon (1986: 64), è largamente presente in testi scritti a scuola:

---

<sup>153</sup> Come si legge ad esempio in Sorella (1984) infatti, l'alternanza tra i due tempi del passato comincia a essere presente già in alcuni autori di letteratura italiana del secondo Ottocento. Se per alcuni autori è ricostruibile il criterio alla base della scelta tra i due tempi (per esempio in D'Annunzio PP per eventi più prossimi al ME e PR per eventi più lontani, o in Manzoni principalmente PR per le parti narrative e PP nei dialoghi) per altri invece l'alternanza risulta difficilmente spiegabile. Nella narrativa moderna e contemporanea, salvo sperimentalismi, non c'è dubbio che il tempo narrativo principale risulta essere il PR, ma si assiste a numerose incursioni di PP, in particolare negli inserti di discorso diretto, per cui risulta rilevante l'opposizione tra narrazione e dialogo.

Soprattutto nei testi dei bambini di scuola elementare (ma non solo in quelli!), il passaggio, ad esempio, dal passato prossimo al passato remoto nell'ambito dello stesso testo è assai frequente, per non dire normale, così come spesso risulta ambiguo, nell'ambito della narrazione al passato, l'uso del passato remoto in rapporto all'imperfetto.

L'apporto fondamentale dello studio di Bagioli e Deon è stato quello di specificare, a un pubblico di insegnanti, il fatto che il fenomeno va affrontato cercando spiegazioni all'interno del funzionamento dello specifico testo. I due studiosi, riprendendo le parole di Weinrich citate sopra, sottolineano il fatto che l'approccio testuale al funzionamento dei tempi verbali permette di trovare spiegazioni per alcuni usi, che si rivelano slegati dal rapporto temporale tra l'avvenimento e l'enunciazione ma legati a esigenze di natura comunicativa:

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 (Bagioli - Deon, 1986: 72).

Nel corpus oggetto di questo studio l'alternanza tra PP e PR è abbastanza frequente: sia nel gruppo con il PP come TNP che nel gruppo con PR come TnP costituisce un quarto dei testi di ciascuna categoria.

All'interno del gruppo di testi con TSW dal PP verso il PR possiamo individuare quattro sotto-tipi:

1. testi nei quali compare solo un PR (5 testi) o al massimo 2 PR (2 testi) isolati (7 testi, TSWi)
2. testi nei quali compaiono una o più porzioni di testo al PR (4 testi, TSWi - con "nidi temporali")
3. testi nei quali il PP come TNP viene sostituito dal PR come TNP (3 testi<sup>154</sup>, TSWc)
4. testi nei quali c'è alternanza tra PP e PR in tutto il testo (9 testi, TSWa)
5. testi nei quali il PR si alterna con il P narrativo (2 testi, TSW2+)

In totale quindi nel modello con il PP come TNP abbiamo 11 testi che producono TSW secondo il modello "isola", 9 testi secondo il modello TSW "alternato", 3 testi per

---

<sup>154</sup> Compreso un testo con *Coda* al presente.

il modello “con cambio” di TNP e 2 testi (TSW2+) che presentano altri 2 tempi con funzione narrativa oltre al PP. Il modello più produttivo sulla base del PP sembra quindi essere quello del TSW sparso in alcuni punti isolati del testo.

In alcuni testi si può vedere nello sporadico inserto del PR la funzione di sottolineare il momento di maggior tensione, quindi è probabile l'intenzione di messa a rilievo:

MaB16:

[...] Quando siamo arrivati in fondo della grotta, noi dovevamo chiudere le torce perché P. S. ci voleva mostrare perché si chiama proprio la grotta Azzurra ma siccome qualcuno urlava per la paura del buio noi non *potemmo* vedere che cosa P. S. ci voleva mostrare [...]

MoB3

[...] Prima di tutto ci *hanno parlato* di quella grotta; dopo che ci *hanno detto* queste cose, *siamo* finalmente *entrati* nella grotta dove scivolavamo. [...] Io non vedevo l'ora di arrivare fino a giù, così potevo ammirare tutte le cose che c'erano dentro, *cercai* di andare giù, ma purtroppo io non ce la *fai e caddi* con il sedere per terra. Allora non *ebbi* proprio voglia di andare.

MaB9

[...]Comunque io mi sono divertita [...]. Quando *arrivò* il momento del grande gioco tutti lasciarono quello che stavano facendo [...]. E fu allora che io *uscì* fuori dal gioco, però non è stata<sup>155</sup> colpa mia visto che tutti i bambini non lo volevano e allora io l'ho tirato, le maestre mi hanno visto mi hanno fatto uscire.

Il PR può trovarsi anche solo all'inizio o alla fine del testo, e allora è ancora possibile pensare a una messa a rilievo dell'azione iniziale o finale

CoB3

Era metà dicembre, quando una mattina qui a scuola *arrivarono* i bambini della scuola materna “M. B.” [...]

MoA3

[...] Prima di andare via però avevo un po' di nostalgia ma dopo mi *passò*.

MoA15

[...] Durante la recita mi sono divertito molto e mi era sembrata che durasse due minuti.// Il momento in cui sono stato più felice era quando dovevo recitare io perché non vedevo

---

155 In questo caso il PP che segue ha funzione di sfondo e di commento.

l'ora. Quando la recita *finì* io ero felicissimo perché a me piacciono le recite ed è un motivo per cui faccio teatro al ricreatorio. // Mi pare che questa *fu*<sup>156</sup> la mia prima recita e credo che nessuna recita sarà bella e divertente come questa.

MoB17

[...] All'inizio della partita, i nostri giocatori hanno cominciato ad affrontarsi, e dopo vari scontri che sono durati 10 minuti, abbiamo perso 2-0. [...] Ma dopo vari tentativi, e tante delusioni, la nostra squadra *perse* contro tutte le quarte e le quinte, apparte contro la VB dove l'incontro *terminò* 1-1 eravamo arrivati ultimi, ma io non mi *scoraggiai* per questo, perché vincere o perdere non era il motivo per giocare. Ma il motivo era divertirsi.

In alcuni casi, come già notato da Weinrich e altri<sup>157</sup>, si può notare la propensione a legare il PR alla terza persona singolare del verbo e il PP alla prima plurale, come in MaB18 (che corrisponde al modello TSWa) dove il PR che ricorre in quattro punti sparsi nel testo è presente solo coniugato alla III persona singolare:

MaB18

Il giorno più bello passato assieme alla mia classe, *fu* in seconda alla gita lunga ad Aiello. Eravamo partiti alle 8.15 circa, noi eravamo tutti felici, in pulman cantavamo e le maestre ci spiegavano il percorso da fare. Arrivati abbiamo visto una grande fattoria, subito un signore si *avvicinò* a noi; era il proprietario della fattoria. [...] Il signore ci ha spiegato poi come si manda avanti una fattoria e come si alleva il bestiame. Dopo la lunga spiegazione siamo andati a pranzo, c'era la pasta al ragù e il gelato, il signore *portò* un pappagallo di mille colori. Il pappagallo parlava e diceva: «Mi piace, mi piace» mangiando pure lui la pasta.// Dopo il delizioso pranzetto abbiamo fatto dei disegni degli animali, perché ci serviva per comporre un libro. La gita *terminò* dopo la passeggiata sui campi e la divertente caduta di A. U. nella pozzanghera. [...]

Ma perché allora troviamo il PP di *ci ha spiegato*, sempre riferito a *il signore* che aveva fatto il suo ingresso accompagnato dal PR? Forse perché *ha spiegato* sottolinea l'azione durativa?

In un altro caso il PR si trova esclusivamente per il verbo *arrivare* alla III persona singolare, probabilmente per rendere più evidente l'aspetto perfettivo:

---

156 Qui probabilmente il PR ha la funzione di distanziare nel tempo, la recita in effetti si è svolta tre anni prima e poi ne sono seguite altre.

157 Gambarara (1994) analizzando i dati di De Mauro *et alii* (1993) nota che «le forme di passato remoto che abbiamo non si distribuiscono egualmente tra tutte le persone e i numeri, bensì si ritrovano quasi esclusivamente per la terza persona singolare e plurale» (in Cortelazzo 1997: 206).

MaC21

[...] Dopo un paio di minuti *arrivò* G. il nostro insegnante di rugby. [...] Poi mentre un avversario si stava dirigendo verso la meta io l'ho placcato: lui *arrivò* molto velocemente io l'ho placcato molto forte e perciò tutti e due eravamo caduti<sup>158</sup> per terra.

Non mancano esempi di PR e PP probabilmente usati in successione temporale, dove il PP serve a indicare un MA successivo al PR, come sottolineato dal *dopo* che lo accompagna

MoB10

[...] Quando *arrivammo* c'era un posto per i parcheggi la siamo scesi siamo entrati e subito c'era uno stagno [...]. *Andammo* a vedere tutti gli uccelli che erano: il fenicottero, il cigno [...]. Dopo siamo andati a vedere le scimmie [...]

Ma anche con relazione temporale ambivalente del PP nei confronti del PR, ora usato per un'azione precedente ora per una successiva:

PaA12

[...] *Siamo arrivati* e due ragazzi ci *accolsero*: ci *spiegano* i programmi della giornata e poi tutti *siamo andati* a fotografare gli asinelli [...]

In altri casi è veramente difficile trovare plausibili motivazioni. Si tratta sia di casi nei quali una serie di frasi con funzione narrativa al PP viene intervallata da alcune al PR, sia da alternanza di PP e PR all'interno della stessa frase:

CoA9: [...] poi *abbiamo fatto* la merenda circa un'ora e *abbiamo giocato* poi di nuovo sul trattore era tanto divertente stare sul trattore e ci *fecero* vedere altre cose molto interessanti infine gli *abbiamo salutati* e *siamo ritornati* a scuola.

MoA5: [...] Alle dodici *fini*<sup>159</sup> il torneo tutti i miei compagni e io ci *siamo riuniti* e ci congratulavamo a vicenda. Poi *siamo tornati* in classe...

MoA2: [...] Quando *finimmo* ci *siamo lavati* le mani e la maestra *ha portato* i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero in frigo. [...]

---

158 Per il TRAPP usato come tempo con MA successivo al PP si veda il paragrafo sul TRAPP.

159 In questo caso forse il PR viene sentito come più adatto a esprimere l'azione non durativa trasformativa.

In due testi il PP si trova in TSW con il P narrativo, tratteremo di questi casi nel paragrafo dedicato al presente, nel quale vengono presentate le varie funzioni di questo tempo.

### 5.3. Il passato remoto

Oggi è stato suggerito di insegnare l'italiano senza passato remoto, ma io non riesco a capire perché, per il fatto che oggi esistono anche usi parlati, debbano sparire dall'insegnamento dell'italiano gli usi scritti che ha sempre posseduto (Gambarara 1994: 193-194).

L'uso e la presenza o l'assenza del PR nell'italiano sono spesso stati argomento di dibattito. Il PR sarebbe una delle chiavi privilegiate per l'individuazione di diverse varietà dell'italiano: italiano settentrionale (- PR) vs italiano meridionale (+ PR), italiano contemporaneo neostandard (- PR) vs italiano standard letterario (+ PR), italiano parlato (- PR) vs italiano scritto (+ PR)<sup>160</sup> e, per finire, italiano dell'uso comune (- PR) vs italiano scolastico (+ PR)<sup>161</sup>.

Da un lato quindi la presenza del PR è stata segnalata come marca caratteristica di una varietà diatopica della lingua, ma da un altro è sembrata uno dei segnali di riconoscimento della varietà formale scritta normativa dell'italiano.

L'ambito scolastico è stato proprio quello dove tradizionalmente per volontà degli insegnanti si è tenuto vivo l'uso del PR:

---

160 «La differenza tra scritto e parlato risulta particolarmente netta, quando si confrontino i dati precedenti [del LIP] con quelli tratti dal *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* (Bortolini, Tagliavini, e Zampolli 1971) basato su testi scritti. Il PS [PR] ha qui una frequenza del 13% nei romanzi, del 12-17% nei sussidiari, del 5% nei periodici, fino ai minimi del teatro (1%) e del cinema (0.3-0.4%)» (Bertinetto - Squartini 1996: 392).

161 Bertinetto e Squartini (1996) hanno studiato «la distribuzione del Perfetto Semplice [PR] e del Perfetto Composto [PP] nelle diverse varietà di italiano» attraverso un test con 24 frasi con verbi all'infinito da coniugare con un tempo del passato. Il test è stato sottoposto a un campione di 120 informatori principalmente tra i 18 e i 35 anni, distribuiti sul territorio tra Nord, Centro e Sud. Nelle istruzioni c'era scritto «Immaginate che queste frasi non appartengano ad un testo scritto, ma siano pronunciate in conversazione» (397). L'ambiguità della consegna (un testo scritto nel quale far finta di usare la lingua colloquiale) e il fatto che i risultati si riferiscono all'uso dei tempi all'interno di singole frasi e non all'interno di testi rendono i risultati di questo studio non confrontabili con quelli del presente lavoro. I dati sul PR risultano infatti falsati: «la non trascurabile diffusione del PS [PR] al Nord non rispecchia fedelmente l'uso colloquiale. È molto probabile che in un contesto colloquiale autentico i parlanti settentrionali avrebbero ancor più limitato l'uso del PS» (405).

Una delle caratteristiche più vistose del cosiddetto italiano scolastico è stata per lungo tempo proprio la sistematica sostituzione del perfetto composto [PP] con il perfetto semplice [PR] (Cortelazzo, 1997: 206n).

Moneglia (1982) ha incluso tra i tratti caratteristici dello “scolarese” l’uso del PR e Cortelazzo (2000: 93) ha confermato la «scarsa presenza del passato prossimo e corrispondente estensione dell’uso del passato remoto» come uno dei tratti dell’italiano scolastico. Nel corpus di testi scolastici analizzato da Cortelazzo (2000) la presenza del PR risulta in calo ma sempre significativa<sup>162</sup> nei testi che vanno dall’inizio del Novecento al secondo dopoguerra.

Nei testi più vicini ai giorni nostri, nei quali l’italiano scolastico dovrebbe essere oramai estinto (sia secondo Moneglia che secondo Cortelazzo), possiamo notare la sopravvivenza del PR. Negli esempi degli anni ‘80 riportati da Moneglia (1982) notiamo sì l’uso esclusivo del PP nel primo dei due testi (tavola XV), ma anche, nel secondo testo (tavola XVI), l’ingresso del PR, dopo uno sfondo all’IPF, in maniera del tutto spontanea per segnare un’azione puntuale («Un giorno la popolazione si *arrabbiò* e *andò* dal sindaco»...).

Cortelazzo (2000), riporta in appendice qualche testo estratto dal corpus analizzato. Si tratta di testi che hanno come argomento “la mamma”, che sono in massima parte di tipo descrittivo e che quindi usano principalmente il P, non sono perciò significativi per l’analisi dei tempi nella narrazione. Si possono notare comunque alcuni fenomeni come l’alternanza tra PP e PR già dal testo del 1907 («Ieri mi è *arrivato* un bel libro [...]. Ne *lessi* già qualche pagina» p. 107); l’uso del PR anche per eventi molto vicini al ME («Ieri dopo quindici giorni di malattia la nostra mamma *morì*», p. 107); la sostituzione da parte del maestro di un PP con un PR («Mi rammento che due anni fa *ho avuto/ebbi* la bronchite» p. 108), sostituzione che risulta ancora più marcata in quanto si tratta della prima persona singolare<sup>163</sup>. Cortelazzo (2000: 100n) sottolinea inoltre il fatto che proprio il nodo dei tempi verbali è un punto di ampio intervento della correzione di un insegnante.

---

162 È singolare, nell’analisi di Cortelazzo (2000) la quasi equivalenza di PP e PR nel periodo tra le due guerre quando nel secondo dopoguerra si assisterebbe a una rimonta del PR, anche se non di molto, rispetto al PP. Al momento la spiegazione più convincente potrebbe essere legata alle caratteristiche specifiche del corpus, non molto esteso e proveniente da un fondo molto specifico (quaderno di un solo studente e quaderni corretti da un solo insegnante).

163 Si veda Gambarara (1994), già citato.

Nonostante l'inevitabile avvicinamento dello scritto scolastico alla lingua comune, descritto da Moneglia (1982), e il presumibile allentarsi del fervore censorio degli insegnanti nei confronti del PP come tempo narrativo<sup>164</sup> (ipotesi confermata nelle correzioni sul corpus di questo studio) il PR continua a essere presente in testi scritti prodotti a scuola, come già notato da più parti<sup>165</sup>.

I dati recenti portano quindi a concludere che esiste ancora un uso spontaneo (proposto dagli studenti) del PR in testi scritti scolastici anche di area settentrionale. A che cosa si deve questa sopravvivenza?

Prima di tutto occorre ricordare come le caratteristiche grammaticali del PR ne facciano un tempo particolarmente adatto alla narrativa:

Il PFS designa un processo avvenuto nel passato e privo di legami col ME. [...] Il PFS è, inoltre, un Tempo di natura spiccatamente eventiva; e ciò lo rende particolarmente indicato per la narrazione dei fatti piuttosto che per la descrizione di un ambiente (Bertinetto, 1986: 428).

Nel PR viene sottolineato l'aspetto aoristico e ingressivo, oltre che la sua natura rigorosamente deittica; inoltre tra i tempi del passato risulta essere quello meno "ambiguo", per cui indica sempre anteriorità rispetto al ME, escludendo sia l'inclusione del ME sia usi futurali e usi detemporalizzati. È un tempo quindi che si riferisce in maniera univoca e inequivocabile al passato, sganciandosi dal presente anche riguardo al piano della soggettività del locutore. Ecco perché il PR è il tempo narrativo per eccellenza, come sottolinea anche Centineo (1991: 66):

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" (1971: 208).

---

164 Anche se Seriani (2007) trova nei testi scolastici del suo corpus la proposta dell'uso del PR da parte degli insegnanti. Si tratta però di un corpus di testi di scuola superiore.

165 Seriani (2007: 294) nota «la buona tenuta di questo tempo verbale negli elaborati ticinesi; è un segno evidente di come quella scuola sia riuscita a far passare questa struttura nell'orizzonte linguistico dei discenti (qualche volta persino con sovraestensioni ipercorrettive)»; Colombo (1989) sottolinea la notevole frequenza di PR nei compiti di studenti settentrionali.

All'interno di un testo narrativo il PR risulta poi particolarmente pertinente nella zona centrale della narrazione:

in fact, in some narratives only the first narrative event, or the abstract, is in the PP, while the rest of the story is in either the Hpr<sup>166</sup> or the PR or a combination of the two (Centineo, 1991: 66).

All'interno della categoria "testi narrativi", nella quale la presenza del PR è ancora solida, occorre comunque fare alcune distinzioni<sup>167</sup>. È innanzitutto necessario individuare sotto-categorie di testi narrativi che selezionano di preferenza usi verbali differenti<sup>168</sup>: per la fiaba<sup>169</sup> e per la narrazione storica, ad esempio, le strutture testuali e quindi anche temporali sono molto ben codificate, sottolineando usi particolari dell'imperfetto + PR (fiaba), del PR o del P storico (narrazione storica); dall'altra parte per la narrazione di trame cinematografiche o di film viene sottolineato l'uso del P storico. La narrazione di fatti personali è la categoria di testo narrativo che più si avvicina ai testi del corpus ed è proprio la categoria meno codificata, dove hanno maggior peso alcune variabili quali l'origine geografica del parlante, o il fatto che si tratti di un testo orale o di un testo scritto. L'origine geografica degli alunni è per la gran parte di area settentrionale e non sono riscontrabili differenze macroscopiche nell'uso dei tempi nei testi dei pochi alunni di provenienza meridionale. Si tratta in ogni caso di testi scritti di argomento autobiografico, dei quali 63 (più di un terzo) presentano almeno un PR, e 36 presentano il PR come TNP. Se è innegabile il fatto che il modello orale presente agli alunni del campione non contempla il PR (assente anche dal dialetto) occorre anche ricordare che è invece ben rappresentato nei testi narrativi letti dagli studenti, e se il fatto è piuttosto ovvio per dei romanzi come quelli su Harry Potter<sup>170</sup>,

<sup>166</sup> *Historical Present*.

<sup>167</sup> «Abbiamo visto che anche il fattore "racconto" può essere modulato da alcune variabili. La sua efficacia è massima quando si tratta di narrazione storica, mentre si attenua quando vi sia una focalizzazione temporale, o quando il racconto esprima un punto di vista personale. Peraltro, questa attenuazione è evidente soprattutto al Nord (dove solo per il "racconto storico" la frequenza dei PS è significativa) e parzialmente al Centro, mentre non è per nulla avvertibile al Sud» (Bertinetto - Squartini 1996: 411).

<sup>168</sup> Come studiato da Lo Duca - Solarino (1992).

<sup>169</sup> Lavinio (1984: 290) analizza i tempi narrativi e commentativi confrontando fiabe orali e popolari e loro rielaborazioni scritte. «Non risultano confermate le osservazioni di Weinrich (1971) sul fatto che il racconto meraviglioso è la sede per eccellenza dei tempi del mondo narrato». Lavinio nota invece nel suo corpus una prevalenza dei tempi commentativi, con prevalenza del presente storico, nelle fiabe orali e dei tempi narrativi nelle fiabe scritte: «Nelle fiabe narrate oralmente prevalgono i tempi commentativi perché esse hanno legami molto più stretti [...] che non le fiabe scritte con il contesto pragmatico in cui la narrazione si sviluppa e in cui, anche per esigenza di maggiore vivacità ed efficacia, devono essere usati i tempi commentativi».

<sup>170</sup> Per un'analisi della lingua della traduzione di Harry Potter si veda Giusti (2005).

forse lo è meno per Geronimo Stilton, che sotto altri aspetti propone una lingua più innovativa. La comparsa del PR nei testi del corpus è quindi da leggersi come un chiaro riferimento al mondo della narrazione scritta.

La spiegazione più semplice riguardo alla sopravvivenza dell'uso del PR in testi scritti anche da parte di scriventi inesperti è quindi forse anche la più verosimile: si fa ricorso al PR perché è ancora sentito come il tempo narrativo per eccellenza, il tempo usato nelle narrazioni storiche, nelle fiabe e nei testi narrativi frequentati dagli studenti. L'ipotesi è quindi quella che le ragioni della scelta del PR in testi narrativi non siano, o non siano tanto o non solo, di tipo grammaticale quanto piuttosto, come già accennato nel paragrafo sul PP, di tipo stilistico: se si vuole che il proprio testo sembri “una storia scritta vera” e assuma un tono, più formale, da romanzo, allora si usa il PR. In alcuni casi l'identificazione del PR come tempo caratteristico di un testo letterario si accompagna ad alcune scelte lessicali e sintattiche congruenti con l'imitazione della lingua letteraria, in altri casi invece la presenza del PR rappresenta quasi l'unico segnale per differenziare il testo oggetto di analisi da una trascrizione di parlato.

Si deve inoltre tener conto del fatto che il PS [PR] non ha necessariamente un ruolo specifico nella struttura narrativa, ma può limitarsi a svolgere la funzione di demarcatore diafasico, usato per segnalare un registro formale (Bertinetto - Squartini, 1996: 388).

Dei testi che scelgono il PR come TNP solo uno presenta l'alternanza esclusivamente con l'IPF di sfondo:

MoB13

Era l'altr'anno quando ci recammo in palestra per assistere al fuori classe cup. Alcuni dei nostri compagni erano giocatori, altri come me stavano in panchina a tifare la propria squadra. Noi però avevamo, come squadra la sfortuna che il nostro migliore attaccante fosse infortunato. Per tifare dei miei compagni avevano fatto addirittura degli striscioni, io però non mi limitavo a dirgli qualche tifata di incoraggiamento. In Quel giorno persi la voce molto ma molto. La prima partita fu non contro la VA per nostra sfortuna persimo almeno tre a a uno o cose del genere, poi fecero VB contro VA dell'altro anno, e la non ricordo chi vinse.

Alla fine però persimo tutte le partite aparte una che fecimo un pareggio.

Il testo si avvicina a quelle che Beccaria (1988: 264) ha chiamato “modalità selvagge”: il desiderio di produrre una lingua scritta formale, testimoniato dall'uso del

PR e anche dal lessico scelto per l'attacco (*ci recammo* anziché *andammo... per assistere* anziché *per vedere*, il congiuntivo imperfetto che segue) si scontra poi con le difficoltà di continuare sullo stesso tono e si apre allora a un linguaggio più colloquiale (*qualche tifata, cose del genere*) e a incertezze morfologiche (*persimo, fecimo*)<sup>171</sup>.

Vediamo ora la distribuzione dei testi negli altri modelli, secondo le categorie già individuate per il PP. Nel caso del PR la situazione si presenta in modo più complesso perché in molti testi si intrecciano fra loro più variabili che restavano invece tutto sommato distinte nel caso del PP come TNP. Ne risulta quindi che la situazione dei testi che scelgono il PR come TNP è più “mossa” e più articolata rispetto a quella dei testi con il PP come TNP, vi sono cioè più testi nei quali si incrociano categorie diverse. Nella tabella che segue viene riportato il numero di testi che contengono un determinato fenomeno, quando uno stesso testo presenta più fenomeni viene considerato in più categorie. Per questo motivo il totale dei testi con PR come TNP (36) non è dato dalla somma delle singole voci.

Tabella 25: PR+IPF

Tipo di modello		Numero di testi	
PR+IPF esclusivo		1	
PR+IPF+TRAPP		8	
PR+IPF+P (per sfondo)		3	
PR+IPF+TSW con PP		9	
PR+IPF+TSW con P		1	
PR+IPF+cornice	PR+IPF+P/F	30	15
	PR+IPF+coda		5
	PR+IPF+inizio		10
totale testi PR+IPF		36	

I dati quantitativi confermano quanto detto sopra a proposito dell'appropriatezza del PR per la parte centrale della narrazione, avvertita dalla gran parte degli studenti che usano il PR come TNP: nella gran parte dei testi (30 su 36) infatti il PR viene sostituito da un altro tempo in uno dei due estremi o in tutti e due.

<sup>171</sup> Questi esempi mostrano come il PR sia scelto anche a fronte di una forte insicurezza morfologica: un altro segnale della sua rilevanza nella percezione degli alunni come tempo adatto alla narrazione.

### 5.3.1. Gli estremi del testo

Le aperture dei testi del corpus sono principalmente al PP, o con ripresa del titolo (PeB3) o con funzione commentativa (MoA16), sul quale poi si attacca, il più delle volte dopo la prima proposizione e al massimo dopo 3 proposizioni, il PR accompagnato o meno dal TRAPP (con le incertezze che vedremo oltre riguardo alla sua localizzazione temporale).

PeB3

Il giorno più bello che *ho passato* con la mia classe è stato quando siamo andati il diciassette settembre all'Adventure Park. [...]

MoA16

L'altr'anno io e i miei compagni ci *siamo divertiti* un mondo. [...]

In quattro testi l'apertura fa riferimento al ME attraverso l'uso di un P o di un F (PaA7) o di un condizionale presente (PaB1)

PaA7

Ero in prima, anche se non *ricordo* tutto perfettamente, non mi *dimenticherò* mai quel giorno in cui andammo in gita all'isola del G. [...]

PaB1

Non *saprei* descrivere precisamente il giorno più bello trascorso con la mia classe. [...]

Per quanto riguarda le chiusure, anche in questo caso si tratta di casi di *Coda*, nella quale sono inseriti commenti che possono essere espressi attraverso il PP (MoA6) o, in meno casi, attraverso il P e il F (MoB15)

MoA6

[...] Anche qua mi *sono divertito* molto! *È stata* una gita bellissima!

MoB15

[...] Io *spero* che quest'anno se c'è *penso* che *andremo* meglio perché anch'io. M., G., P. e E. *pratichiamo* il calcio con la squadra del S.A.

Il confronto con l'analisi degli estremi dei testi con PP+IPF porta a concludere che non sembra esserci una relazione di maggiore legame con il ME nell'apertura e

nella chiusura di questi testi rispetto a quanto ce ne sia nei testi al PR. Questo porterebbe a ritenere che la percezione degli estremi del testo come punti dove è possibile il riferimento al ME procede a prescindere dalle caratteristiche del PP (tempo soggettivo per il quale è possibile l'inclusione del ME) o del PR (tempo oggettivo per il quale non è possibile l'inclusione del ME). Naturalmente il dato è anche una conferma della versatilità del PP, che è in grado di svolgere più funzioni e risulta utilizzabile in tutte le parti del testo.

### 5.3.2. *Il fenomeno di Tense switching in testi con il passato remoto come tempo narrativo principale.*

In tre testi che usano principalmente il PR si trova l'ingresso del PP come tempo narrativo all'interno del testo (non negli estremi), secondo il modello TSWi (isola).

PaB8

Andammo alle "Alture di P.", in quarta.

Vedemmo le mucche che, tralatro adoravano le scarpe di L. e i miei pantaloni. Tra queste vedemmo Maia: la mucca più vecchia d'Italia.

**Poi** ci siamo divisi in due gruppi. Il primo gruppo andò a vedere le api. [...]

Tanti fecero finta di non essere saliti sul cavallo, ma nessuno li credeva. **Poi** il primo e il secondo gruppo *si sono "inversi"*: il secondo andò a vedere le api e il primo andò a cavalcare il cavallo.

In PaB8 il cambio di tempo verbale sottolinea il procedere dell'azione in un momento successivo rispetto al PR di riferimento<sup>172</sup>, tanto da essere tutte e due le volte accompagnato dal connettivo *poi*. Nell'esempio che segue, invece, il primo PP si riferisce a un momento precedente al PR di riferimento, mentre il secondo ha la funzione di sottolineare l'aspetto compiuto e il permanere degli effetti dell'azione nel ME.

PaA15

[...] La maggiorparte disse di sì e quindi incominciammo. Quando tornammo dentro ero felice perché né fuori né dentro mi *sono annoiato* e poi sono molto contento perché proprio quel giorno *è iniziata* la più grande amicizia che abbia mai avuto. Visitammo il museo e dato che finimmo in anticipo andammo in un parcogiochi; cominciammo a giocare a darsela in dieci secondi ma questa volta tutti, neanche uno non giocava. [...]

---

172 Anche in PaA11: «[...] Mio papà mi *accompagno* in moto fino a scuola, il tempo era brutto; quando *sono entrato* in classe; ci dovevamo già preparare. [...]».

In un testo si trova il tipo TSWc (di cambio di TNP), in questo caso la prima parte del testo è al PP e la seconda, compresa la conclusione di tipo commentativo, al PR:

PeB8

[...] Allora noi alunni *abbiamo preparato* un trucco per portare da noi la festeggiata.

Siccome avevamo due criceti *pensammo* di attivarla dicendole che uno era morto.

Allora ci *mettemmo* in piedi dietro al tavolo pronti a dire: - “Buon compleanno!! Tutto era pronto.

*Mandammo* l’insegnante di matematica a chiamare la festeggiata.

*Iniziò* la festa e ci divertimmo tutti un mondo!

Da allora quella data *fu* la mia preferita.

La spiegazione più plausibile di questo TSWc sembra essere il fatto di segnare uno stacco tra l’antefatto (i preparativi per la festa) e il *focus* della narrazione: il momento in cui tutto è pronto e si può chiamare la festeggiata.

Raramente, infine, il PR si trova a essere sostituito dal P narrativo, secondo il modello TSWi:

PaB11: [...] Al secondo campanello giù dalle sedie: si *va* a fare una passeggiata! Diedi la mano a G. una mia amica e tutti e 33 *cominciamo* a salire. La salita fiancheggiando la scuola fu breve...

In questo caso il P narrativo e il PR vengono sentiti come equivalenti e interscambiabili. Il primo P, impersonale, preceduto dai due punti e seguito dall’esclamazione, si può ritenere un discorso diretto o una frase esclamativa, il secondo invece è in variazione libera con il PR<sup>173</sup>.

Gli esempi di TSW sopra riportati mostrano che il più delle volte il cambio di tempo verbale ha la funzione di segnalare una discontinuità o sul piano temporale o su quello testuale, risulta ancora incerta da parte degli studenti la scelta del mezzo più opportuno per esprimere tale discontinuità.

Il PR, ben noto nella competenza di lettura agli alunni, non è quindi scomparso dall’orizzonte scolastico, nel quale può risultare invece proficuo sottolineare le sue specifiche funzioni di tempo adatto alla narrazione scritta che conferisce uno stile oggettivo al proprio racconto. Come scrive Serianni (2007: 294):

---

173 Potrebbe anche, più semplicemente, trattarsi di un problema di doppie.

*Sic stantibus rebus*, è forse bene che la scuola favorisca l'uso del passato remoto anche in un ambito – quello del racconto di proprie esperienze – in cui l'uso spontaneo prevede il passato prossimo: qui infatti non si crea un uso artificioso, ma si tiene in vita un uso che, in altri contesti (la storia), sarebbe ancora praticato abitualmente.

“Favorire l'uso del passato remoto” dovrebbe voler dire però non tornare alla sistematica sostituzione del PP con il PR in testi narrativi, quanto piuttosto valorizzare il suo uso spontaneo nei testi degli studenti. Si potrebbero allora sottolineare le diverse caratteristiche e le diverse funzioni dei tempi verbali nella narrazione, riflettendo quindi anche sull'uso dell'imperfetto come sfondo, sul presente narrativo e sulle caratteristiche dell'uso narrativo del passato prossimo in un quadro dove il passato remoto risulta quindi essere *uno dei* tempi della narrazione.

#### **5.4. Il presente**

Il tipo specifico di presente usato come TNP è il presente storico, che Bertinetto (1986 e 1991) definisce come un uso deittico del presente riferito a un MA antecedente al ME.

Bertinetto (1991: 67) distingue due usi del P storico:

1. P DRAMMATICO «in cui si assiste all'improvvisa e momentanea inserzione del presente in un contesto che enuncia una catena di eventi verificatisi nel passato»

2. P NARRATIVO «in cui una narrazione, pur riferendo eventi trascorsi, viene idealmente trasferita al livello temporale attuale. Si tratta di una sorta di metafora temporale, che si giustifica sul piano stilistico per l'esigenza di conferire immediatezza alla descrizione». Il P narrativo viene individuato come tipico nelle fiabe e nel parlato spontaneo.

La differenza tra i due tipi di P storico risiede nel fatto che il P drammatico non si inserisce in un sistema congruente di tempi verbali, mentre il P narrativo sì:

Il P narrativo, nella misura in cui viene usato per isolare un preciso piano temporale, può accompagnarsi al perfetto composto [PP] e al futuro, rispettivamente equivalenti al piuccheperfetto ed al futuro-nel-passato di una narrazione che impieghi i tempi passati (Bertinetto 1991: 68).

Bertinetto riporta quindi l'esempio di un P storico con i tempi collegati:

Stavamo aspettando il treno. All'improvviso giunge trafelato Enrico. Ha appena parlato con il capostazione e dice che il rapido arriverà con molto ritardo. Fu così che decidemmo di prendere l'espresso (Bertinetto 1991: 68).

In questo paragrafo ci occuperemo di alcuni degli usi del presente riscontrati nei testi:

1. P usato come TNP
2. P usato come tempo narrativo solo in alcune zone del testo
3. Il P in testi con PP come TNP (il P è usato come tempo principale del testo ma in parti non narrative).

In questo modo vengono parzialmente modificate le categorie di Bertinetto, considerando come P narrativo vero e proprio il P che si trova in una narrazione come tempo perfettivo usato per far procedere l'azione su uno sfondo all'IPF, e considerando come P drammatico il P che come tempo narrativo si trova in TSW con il PP o il PR.

Soprattutto i problemi sorgono se andiamo a considerare l'aspetto perfettivo o imperfettivo del P narrativo e del P drammatico: Bertinetto (1991: 72) sottolinea solo per il P drammatico il valore perfettivo, che ritiene non attribuibile al P narrativo «là dove, trasponendo la narrazione nei corrispettivi Tempi del passato si otterrebbe un imperfetto progressivo». Secondo Bertinetto (1991: 73) il P narrativo ha valore perfettivo «nelle situazioni in cui la perifrasi progressiva è impossibile anche con i verbi non stativi».

Dubbi sul valore perfettivo o imperfettivo del P usato nelle narrazioni sono stati espressi ad esempio anche da Solarino (1991: 142) quando scrive che il presente «quando svolge una funzione tipicamente narrativa neutralizza il PFS, il PFC e l'IPF, assumendo di volta in volta valore perfettivo o imperfettivo».

#### *5.4.1. Il presente come tempo narrativo principale*

I testi del corpus che presentano il P come TNP sono 3 ed è quindi possibile riportarli integralmente<sup>174</sup>.

Per primo riporto l'esempio di un testo che mantiene il P come tempo centrale di tutto il testo (modello NoTSW), attorno al quale fa ruotare gli altri tempi.

---

<sup>174</sup> I testi sono riportati divisi in blocchi numerati che non corrispondono agli "a capo" degli alunni ma che servono a indicare le porzioni di testo commentate.

PaB7

1 Si va in gita! Quando mi *sono svegliato* non *ho pensato* che a quello: la mia classe *andava* in Grotta G.!

2 Mi *preparo* rapidamente e nello zaino *metto* tutto l'occorrente per fare prima una breve camminata, poi andare in grotta.

Sotto casa mia mi *incontro* con M. e N. per andare a scuola. Tutti sprigioniamo allegria, siamo raggianti di felicità. Raggiungiamo la nostra aula in un batti baleno. Le insegnanti ci contano, distribuiscono a tutti i cartellini e, finalmente, *usciamo*!

Fuori da scuola troviamo lo scuolabus pronto per partire. Il tragitto è lungo e non *finisce* mai. In quel luogo, sopra quel sedile, trascorro un'ora. Sentiamo il grande mezzo fermarsi: evviva si scende!

3 Io nel tragitto *ero* vicino ad A., un dei miei compagni migliori.

4 *Iniziamo* una lieve camminata prima di giungere alla grotta, li *aspettiamo* due minuti prima di entrare.

5 Che spettacolo: le stalattiti e le stalagmiti *formano* grandi colonne che mi *affascinano* moltissimo. Tutta la classe *resta* stupefatta. All'entrata *c'è* una discesa a strapiombo molto suggestiva su cui si ergono arditamente stalattiti e stalagmiti. Questo mi *provoca* un senso di meraviglia ed estetico meraviglioso.

6 *Scendiamo* le scale umide che mostrano come in tantissimi anni si *sono formate* vere e proprie opere d'arte che *farebbero invidia*, secondo me, a molti scultori. Ancora una volta sono rimasto stupefatto di come la natura riesce a formare cose meravigliose con un continuo sgocciolio di acqua piovana.

7 Ma il bello deve ancora avvenire; sorpassato un angolo osservo una grandissima colonna di pietra lunghissima: è stupefacente, mi mancano le parole di bocca per descriverlo. È l'esempio concreto di una stalattite e di una stalagmite che si uniscono in tantissimi anni formando un capolavoro. Restiamo là abbastanza ad ammirarla. Dopo di che ci dirigiamo verso l'uscita. Fuori commentiamo l'escursione mentre qualcuno compra un ricordo in pietra.

8 Tra poco *dovremo* rifarci l'ora nel pulmino e all'idea mi rattristisco ma penso alle cose meravigliose che ho visto.

9 È bellissimo!

Il testo inizia (1) *ex abrupto* con un'esclamazione impersonale al presente alla quale segue il PP che contestualizza l'evento in un momento del passato rispetto al ME. La riformulazione dell'esclamazione attraverso l'uso, questa volta, dell'IPF si può forse ritenere una variante rispetto al più formale condizionale passato. In (2) comincia la narrazione della giornata condotta attraverso l'uso del P TNP con valore di volta in volta perfettivo e di primo piano (*metto, incontro, usciamo...*) o imperfettivo e di sfondo

(«il tragitto è lungo e non finisce mai»). L'IPF della frase (3) è motivato dal fatto che ha la funzione di esprimere un'azione imperfettiva antecedente all'ultimo evento (espresso con il P). Nelle sequenza da (4) a (7) si alternano parti dove il P ha funzione narrativa con parti descrittive con l'uso del P onnitemporale («all'entrata *c'è*...»), con parti commentative («mi *provoca* un senso di meraviglia»). In (6) si vede poi come sono rispettati i rapporti di anteriorità (*si sono formati*) e di modalità (*farebbero invidia*). (8) porta avanti la “metafora temporale”<sup>175</sup> del P narrativo fino a fingere un avvicinamento del MA al ME: la fine dell'escursione corrisponde al ME fittizio che richiede quindi di parlare al futuro del viaggio di rientro. In (9) il commento finale resta al P. Questo è forse il P che più sorprende, perché in posizione di coda e a seguito di un PP («penso alle cose meravigliose che *ho visto*»), ci si aspetterebbe quindi un PP che consenta di uscire dal piano della narrazione per ricollocare l'avvenimento in un rapporto chiaro con il reale ME. Volontà di portare la “metafora temporale” fino in fondo o imperizia?

PaB7 è comunque l'unico esempio del corpus di un testo interamente costruito attorno al P narrativo. Altri due testi scelgono il P come tempo per la narrazione ma con maggiori oscillazioni.

PeB6, riportato di seguito, usa il presente per la parte centrale della narrazione e i tempi del passato per la cornice. Nella colonna di destra è riportato il testo con le correzioni dell'insegnante, delle quali vedremo poco oltre.

#### PeB6

1	Il giorno più bello che <i>ho passato</i> con la mia classe, è il giorno della recita di fine anno. <i>Abbiamo recitato</i> assieme alle classi II, IV e V, più le classi del gruppo “grandi” della scuola materna.	Il giorno più bello che ho passato con la mia classe, è <b>stato</b> il giorno della recita di fine anno. <b>Avevamo recitato</b> assieme alle altre classi del nostro istituto insieme al gruppo “grandi” della scuola materna.
2	La recita <i>si chiama</i> “La leggenda di Bora”.	La recita si <b>intitolava</b> “La leggenda di Bora”.
3	<i>Abbiamo recitato</i> al teatro dei Salesiani, con tutti i genitori che ci <i>guardano</i> seduti sulle poltroncine.	Abbiamo recitato al teatro dei Salesiani, con tutti i nostri genitori <b>Ø</b> come spettatori seduti sulle poltroncine in platea.
4	Io, assieme a due amiche, <i>apro</i> la scena: mi <i>siedo e faccio</i> finta di cucire, <u>dopo aver detto</u> una veloce frase. Il pubblico è tantissimo, tutti ci <i>guardano</i> . È pieno di flash delle macchine fotografiche.	Assieme a due mie amiche, io <b>aprivo</b> la scena: mi <b>ero seduta e facevo</b> finta di cucire, dopo aver detto una veloce frase. Il pubblico <b>era</b> tantissimo, tutti ci <u>guardano</u> e <b>seguivano</b> attenti la storia, molti i flash delle

175 Concetto espresso sia da Bertinetto (1991) che da Weinrich (2004).

	<p>Il palco è enorme, sopra di noi c'è solo la luce dei riflettori.</p> <p><u>Dopo</u> aver recitato la nostra parte, andiamo dietro le quinte e scarichiamo la tensione.</p> <p>Chiacchierando sotto voce, pensiamo allo spettacolo che abbiamo creato.</p> <p>Che cosa magnifica, che magia!</p> <p><u>Dopo</u> la recita, chi ha filmato lo spettacolo ci distribuisce i dischi.</p> <p><u>Dopo</u> esserci cambiati, il direttore della scuola, entra sul palco per fare un piccolo discorso, e si è congratulato con noi.</p> <p><u>Dopo</u> essere usciti, possiamo buttarci nelle braccia dei genitori. Dopo un po' di chiacchiere torniamo a casa e subito distesi sul divano guardiamo il disco.</p>	<p>macchine fotografiche che ci <b>immortalavano</b>.</p> <p>Il palco <b>era</b> enorme, sopra di noi <b>c'era</b> solo la luce dei riflettori.</p> <p>Dopo aver recitato la nostra parte, <b>ritornavamo</b> dietro le quinte e <b>scaricavamo</b> la tensione chiacchierando sotto voce e <b>pensando</b> allo spettacolo che <b>avevamo creato</b>.</p> <p>Che cosa magnifica, che magia!</p> <p>Dopo la recita, chi <b>aveva filmato</b> lo spettacolo <b>distribuiva</b> i dischi della registrazione.</p> <p>A fine spettacolo dopo esserci cambiati, il direttore della scuola, sale sul palco per fare un piccolo discorso, e <b>congratulandosi</b> con tutti noi attori.</p> <p>Dopo essere usciti, possiamo buttarci nelle braccia dei genitori e dopo un po' di chiacchiere ritorniamo a casa e subito, distesa sul divano riguardiamo la registrazione.</p>
5	<p>Io <i>aprivo</i> la scena, e pensare che mio fratello era il protagonista!</p> <p>Che soddisfazione... Dopo tanto allenamento abbiamo raggiunto il teatro...</p> <p>Anche gli altri anni <i>facevamo</i> una recita, ma mai in un teatro...</p> <p>Che bel modo di festeggiare la fine dell'anno!</p>	<p>Io aprivo la scena, mentre mio fratello era proprio il protagonista!</p> <p>Che soddisfazione..., dopo tante prove ed allenamenti abbiamo finalmente recitato in teatro...</p> <p>Anche gli altri anni facevamo delle recite, ma mai in teatro!</p> <p>Che bel modo di festeggiare la fine dell'anno scolastico!</p>

(1) e (3) (2 e 3 andrebbero invertiti) costituiscono l'Abstract. In (1)-(3) si nota l'alternarsi del PP con il P. Per quanto riguarda l'attacco, più di un alunno ha sentito il bisogno di modificare il PP proposto dalla consegna con il P; sembra plausibile che questo sia dovuto al perdurare nel ME della qualità del soggetto: il giorno più bello è (ancora oggi)... Lo stesso vale per il presente di (2): la recita si chiama ancora con lo stesso titolo. Stupisce invece il P in (3) che segue un PP ma che ha il ruolo di aprire la strada ai P seguenti. In (4) c'è la vera e propria sequenza narrativa gestita con il P come tempo centrale, la scansione degli eventi è sottolineata dai frequenti *dopo* che fanno procedere l'azione. L'anteriorità è indicata dall'infinito passato o dal PP, incongruamente usato anche per un'azione successiva («e si è congratulato con noi»). In

(5) assistiamo al cambio dei tempi e al ritorno ai tempi del passato, la rottura è giustificata dal fatto che ci troviamo ora al di fuori della parte narrativa in una *Coda* che ha una chiara funzione commentativa.

Al di fuori dell'ambito scolastico chiunque sarebbe portato a considerare il P come tempo principale del testo che precede e, dovendo proporre delle correzioni, modificherebbe solo 2-3 tempi in tutto il testo. Si può vedere nella colonna di destra il testo con le correzioni dell'insegnante che, oltre a diverse modifiche lessicali, ha corretto il tempo di 17 verbi (segnalati in grassetto). Qui interessa solo sottolineare quanto, in ambito scolastico, si resti ancora legati ai significati deittici dei tempi verbali: un evento passato va raccontato con un tempo del passato, un testo narrativo va condotto con l'IPF e il TRAPR. Lascio al lettore il giudizio sulla riuscita, anche stilistica, dei due testi.

PaA2, che segue, è invece un testo del modello TSWc: all'iniziale PP usato come tempo narrativo si sostituisce progressivamente il P

PaA2

1 Il mio giorno più bello è *stato* quando *siamo andati* alle Altire di P., una grande ed ampia campagna a conduzione familiare. Arrivati, *siamo saliti* su un trattore che trainava un carro a quattro ruote con il tetto chiuso da un telo spesso.

2 All'improvviso il trattore si *ferma* davanti ad un recinto di media grandezza, con un pony marroncino; con la criniera bionda.

3 Tutti gli alunni *hanno fatto* un giro. Quando è *arrivato* il mio turno ero emozionata, non sapevo cavalcare un cavallo; ma per fortuna il signore, che ci *aveva accompagnato*, teneva il pony con una corda. Prima ci *aveva spiegato* come è l'aspetto fisico di un cavallo.

4 Finito il giro *ripartiamo* per andare a vedere le vacche, cioè le mucche. Le mucche si *avvicinano* al trattore, che si era fermato. *Cominciano* a leccarci con la loro lingua grossa, lunghissima e, soprattutto, bagnata. A me *leccano* le punte delle scarpe e... con terrore *lancio* un urlo; con velocità mi *sposto*.

5 Quando *ripartiamo faccio* un sospiro di sollievo. Adesso *entriamo* in una specie di gabbia dove *possiamo* vedere le api senza essere punti. Un altro signore ci *spiega* con precisione le abitudini delle api: come prendono il polline dei fiori, come si riproducono, i vari tipi di api e le api maschi e quelle femmine.

Dopo aver finito di vedere le api, saliamo sul trattore che ci riporterà al pulman.

6 Alle 4.30 arriviamo davanti a scuola i nostri genitori ci aspettano con interesse nel sapere come è andata.

Il processo del passaggio dal PP (1), su attrazione della consegna e del normale uso orale, al P narrativo avviene per fasi successive di consapevolezza. Il primo punto in cui si rompe la coerenza del PP è l'irrompere di un'azione puntuale (2): il fermarsi del trattore, introdotto da *all'improvviso* condiziona il cambio di tempo<sup>176</sup>. Poi, dopo una serie di verbi al PP con due TRAPP correttamente collegati (3), si torna al P, prima con significato onnitemporale e poi (4) per portare in primo piano un'azione (*ripartiamo*) alla quale segue l'aumentare del ritmo narrativo in un crescendo, con finale addirittura da urlo: le mucche «si avvicinano», «cominciano a leccarci», «leccano [me]», «lancio un urlo». Da notare anche il punto e virgola «lancio un urlo; con velocità mi sposto» che lascia il tempo all'eco dell'urlo di esaurirsi ma che non pone troppo stacco (come avrebbe fatto un punto fermo) tra l'urlo e il repentino allontanarsi. La riuscita di questa sequenza al P deve aver fatto effetto sull'alunno, tanto da aprire la strada definitivamente all'uso del P come strumento efficace per una narrazione vivace (5). L'estensore si sente oramai in pieno diritto di usare anche un deittico (*adesso*) per rendere ancora più presente l'azione e di lanciarsi in un futuro (*ci riporterà*) che assomiglia al “futuro nel passato” usato dagli storici. Il percorso di questo testo dimostra, tra le altre cose, quanto detto in precedenza riguardo alla linearità della costruzione del testo in alunni di questa età, linearità che non è da ritenersi solo una carenza nelle capacità di gestione del testo ma che è anche testimonianza dell'apprendere dell'alunno *durante* la scrittura, attraverso continui tentativi dei quali verifica mano a mano l'effetto. L'alunno procede per tentativi e sceglie poi di proseguire su quelle strade che si sono rivelate più soddisfacenti, senza preoccuparsi di modificare in un secondo momento gli altri percorsi tentati. Agli insegnanti, e agli studiosi, resta così una traccia dei passaggi percorsi prima di approdare a una, forse ancora poco consapevole, scelta.

Per i tre testi citati sopra è sensato ritenere che la scelta del P narrativo sia legata a questioni stilistiche: rendere la narrazione più vivace attraverso la presentazione al lettore di una serie di immagini in rapida successione. Centineo (1991) individua una correlazione tra uso del tempo presente e un avvicinarsi alle “performed stories” (Wolfson 1978), si tratterebbe quindi di narrazioni vivaci, quasi messe in scena davanti al lettore, nelle quali viene sottolineato il carattere oggettivo. Il P narrativo, assieme al

---

176 Potrebbe essere interpretato come un P drammatico, tuttavia il fatto che poco oltre segue una serie di P sembra privilegiare l'ipotesi del P narrativo.

PR, sarebbe infatti un tempo usato per dare un'impressione di oggettività alla narrazione:

However, as an indicator of the objectivity of representation, the Hpr differs from the PR in that it leaves the interpretation of the events up to the addressee (Centineo 1991: 66).

#### 5.4.2. *Il presente usato come tempo narrativo solo in alcune zone del testo*

Nel caso di un testo del campione potremmo pensare a un uso del P drammatico, così come definito da Bertinetto (vd. sopra), cioè come l'irruzione del presente nel testo senza che a questo si leghi una congruente organizzazione degli altri tempi verbali, quindi secondo il modello TSWi.

MaB21 è infatti un testo che per i primi due terzi ruota attorno al PR come TNP, al quale sono collegati un TRAPP, un futuro anteriore e l'IPF per lo sfondo; nella parte finale della narrazione, quindi non ancora in *Coda*, irrompe il P:

MaB21

1 [...]

2 Oramai *erano finite* le vacanze. *Era* lunedì e non *vedevo* l'ora che *sia* già martedì!  
Naturalmente per sapere i risultati del test!

3 Finalmente è martedì e *tocca* proprio l'ora d'inglese! Ognuno *prende* posto al proprio banco ansioso, la maestra ci *avvisa*: «La media più alta è di 43 su 60, anche se potevate fare di meglio; comunque, la media più alta l'ha presa A. U.!»

4 Io mi *lasciai* andare a un grido di gioia.

5 *Speriamo* solo *che vada* bene anche questo venerdì con la prova a livello comunale.

I primi due terzi della narrazione raccontano l'attesa dell'azione principale (1); (2) con il TRAPP e l'IPF, unito a un congiuntivo presente anziché imperfetto (con errore di concordanza dei tempi), ha il compito di preparare lo sfondo per l'azione che, introdotta da *finalmente*, viene raccontata al P. In questo caso la funzione sembra proprio quella di mettere in rilievo l'azione principale della narrazione, "drammatizzarla" anche attraverso l'inserimento del discorso diretto. In (4) il calo di tensione consente di tornare al PR; (5) ha la funzione di *Coda* e conduce, fuori dalla narrazione, nel ME espresso da P + congiuntivo presente.

Diverso è il caso di un testo dove il P è in continua alternanza con il PP (modello TSWa), ora per riferirsi al ME ora con altre funzioni

CoA14

- 1 Ora vi racconto il giorno più bello che *ho passato* con la mia classe.
- 2 Per dire la verità, non *ricordo* il giorno o il mese ma *ricordo* che *ero* in quarta elementare.
- 3 *Siamo andati* a vedere la panetteria del papà di una mia compagna.  
Quando siamo arrivati siamo entrati e abbiamo salutato.
- 4 *Sono* sicura che *avrei riconosciuto* il posto anche se nessuno me lo *diceva* perché la cosa che mi *piace* di più è l'odore del pane.
- 5 Inizialmente ci ha portati in una stanza dove lui *fa* il pane e poi ci ha fatto vedere come si faceva.  
Poi ha messo il pane in un grande forno.
- 6 Abbiamo aspettato finché, ecco il momento: il pane è pronto.
- 7 Ci ha dato da assaggiare il pane: Slurp è squisito, non *riesco* a descrivervi la bontà del pane!
- 8 Poi *siamo ritornati* a scuola ed io *ero* consapevole che questa *sarebbe stata* un'occasione unica da non perdere.

In (1) il deittico iniziale e l'appello al lettore localizzano strettamente il P al ME, rispetto al quale il successivo PP è dovuto all' anteriorità del MA, lo stesso accade in (2) ma con il P che si lega all'IPF. (3) pone sullo stesso piano (il PP) una serie di azioni che si situano su piani diversi: la presentazione dell'*Abstract* e l'inizio dell'azione. In (4) di nuovo il P ha la funzione di riportare sul piano del ME, seguono il condizionale passato con il quale viene collegato l'IPF anziché un altro condizionale passato (IPF non corretto dall'insegnante); l'ultimo P di (4) ritorna nuovamente fuori dal piano della narrazione per sottolineare la verità dell'affermazione a prescindere da localizzazioni temporali. Il P di (5) è invece un P abituale; in (6) assistiamo invece probabilmente a un uso del P drammatico, come anche in (7), il fatto che i due P siano introdotti dai due punti può far ritenere che si possa trattare di abbozzi di discorso diretto. (8) torna su un piano narrativo ai tempi del passato e unisce la conclusione della vicenda con la *Coda* commentativa; il passaggio dall'IPF al condizionale passato indica un piano temporale diverso, ma nella direzione contraria a quella prevista dall'italiano standard (anche questo non corretto dall'insegnante).

In due testi con il PP come TNP si può notare un uso ampio del P. In un testo (MaC1) il contesto di tipo abituale (descrizione delle attività fatte in piscina in una serie di lezioni) non consente di comprendere con chiarezza se tutti i P usati siano di tipo

abituale o se ve ne sia anche qualcuno con funzione narrativa; nell'altro testo (MaC10) oltre all'uso del P come sfondo per descrivere le regole di un gioco, troviamo un fenomeno di TSW dal PP al P narrativo:

MaC10

[...] Io stavo andando più lontano di tutti quando ho perso la cuffia e E. mi *ha fermato*, mi *ha fatto* perdere fiato, per darmi la cuffia e io *penso*: che cosa stai facendo mi hai fatto perdere la corsa.// Infine gli *ho detto*: - Grazie per avermi recuperato la cuffia.

Ci troviamo, in questo caso, ai margini di un discorso diretto, zona nella quale, come è già stato notato per i racconti orali, è frequente l'ingresso del P narrativo.

L'ultimo testo del quale tratteremo a proposito degli usi del P presenta invece un uso esteso del P abituale, unito a qualche sporadico IPF e a un solo PP (nell'apertura).

CoA6

1 Il giorno più bello che ho passato con la mia classe era il 15 e il 18 dicembre 2007.  
2 Il coro lo *fcamo ogni anno*, in I° e in II° l'ho facevamo in primavera invece in III° IV° V° l'ho *faccamo* verso l'autunno. La profesoressa che *impara* le canzoni cinesi, italiane, africane, tedesche e francesi si *chiama* A.S.; noi ci *mettiamo* ore d'impegno, di canto e di fatica quanto A così *viene* fuori uno spettacolo stupendo spettacolo e tutti ci *applaudiscono*. *Di solito ogni anno* le classi V° *fanno* una spece di addio alla profesoressa A. perchè il prossimo anno *passano* alle medie e non *ci si vede* più. *Ogni volta* la profesoressa si *comuove* e *piange* anche perchè gli *faccamo* un regalo e dei fiori e delle mamme o nonni *dicono* qualcosa per salutare tutti.

È dubbio se questa sequenza di azioni abituali si possa identificare come una narrazione<sup>177</sup>.

#### 5.4.3. *Il presente in alternanza con l'imperfetto in testi con il passato prossimo come tempo narrativo principale*

In questa categoria si trovano i testi nei quali l'azione è portata avanti dal PP come TNP e nello sfondo oltre all'IPF si trova almeno un'occorrenza di P.

Il P in questi testi può essere usato per descrivere (MaC19), descrivere regole o procedure (PaA1), commentare (PeA6) o esprimere concetti intemporalmente (CoB5) o onnitemporali (MoB6), come negli esempi che seguono.

---

<sup>177</sup> Il testo, particolarmente scorretto, è stato prodotto da un'alunna nata a Trieste che dichiara di parlare dialetto triestino sia a casa che a scuola.

MaC19

[...] Hanno giocato prima i bianchi e i rossi poi la squadra che aveva perso doveva giocare con quelle in panchina: gli arlecchini. Il maestro G. *e* abbastanza severo ma anche gentile *è* un po' in carne ma non grasso *è* calvo. [...]

PaA1

[...] Oppure *usiamo*<sup>178</sup> gli acquarelli; dei colori che *stendo* con il pennello prima immerso nell'acqua. [...]

PeA6

[...] Dopo mi sono diretto al “percorso giallo”, che *è* il più facile e divertente. [...]

CoB5

[...] A prima vista mi *è* sembrata non tanto simpatica, ma mi sbagliavo: *è* simpatica, a volte scherzosa. [...]

MoB6

[...] In terza elementare siamo stati in una grotta che *si chiama* Pocala. [...]

In un testo si trova l'alternanza sul piano dello sfondo dell'IPF e del P nello stesso passo nel quale vengono descritte delle istruzioni:

PeB9

[...] Quelli che ci spiegavano ci hanno detto che se *c'è* il cavo verde si *usa* la carrucola e se il cavo *è* rosso *devi* metterci i moschettoni. Dicevano anche che per andare sulla carrucola *dovevi* mettere sulla corda prima un moschettone poi la carrucola e il secondo moschettone. [...]

Si assiste quindi a una specie di TSW operato però tra tempi dello sfondo<sup>179</sup>; il fenomeno sembra comunque raro.

---

178 In questo caso probabilmente si tratta di un presente abituale.

179 Da notare anche il passaggio di tipo aspettuale tra il *ci hanno detto* e il *dicevano*.

## 5.5. L'imperfetto

Assieme al PP, l'IPF<sup>180</sup> è uno dei tempi più diffusi<sup>181</sup> nel corpus, come si è visto anche con i dati quantitativi estratti dall'analisi di tutti i tempi verbali di 20 testi: il 23,90% dei verbi usati è un indicativo imperfetto.

Come è noto, gli elementi caratterizzanti dell'IPF sono il suo aspetto imperfettivo e l'espressione della simultaneità nel passato.

L'uso più diffuso dell'IPF nel corpus rispetta queste due caratteristiche ed è quello "di sfondo": serve principalmente nelle ampie parti descrittive e in alcuni momenti di commento. Come scrive Bertinetto (1991: 74)

Questi imperfetti [...] non vengono adoperati all'interno di un testo per sviluppare una sequenza di eventi, ma piuttosto per creare sfondi di carattere descrittivo, su cui si staglia la catena degli accadimenti veri e propri. È questa una funzione testuale svolta spesso dall'imperfetto a prescindere dall'"azione" del verbo impiegato, e ad essa vanno ricondotti gli imperfetti definiti, dal punto di vista stilistico, di "apertura", di "chiusura", di "rottura", ecc.

Un altro uso di base dell'IPF si trova come tempo per indicare azioni abituali nel passato. L'IPF abituale conserva il suo aspetto imperfettivo:

Nel caso dell'imperfetto abituale la caratteristica dell'indeterminatezza riguarda non già la conclusione del processo, ma il numero di volte in cui il processo stesso si è ripetuto (Lo Duca 2004: 142).

---

180 Per gli "usi modali" dell'imperfetto si veda, oltre a Bertinetto (1986 e 1991), Bazzanella (1987 e 1994), Lo Duca (2004); Mazzoleni (1992) per l'uso nelle ipotetiche; Lo Duca (1995) per l'imperfetto ludico; Calleri (1990 e 1995) per le tappe dell'acquisizione dell'imperfetto. Gli usi modali dell'imperfetto sono rari nel corpus. Il tipo di testo richiesto ne esclude alcune possibilità: ludico (segnala l'ingresso nel mondo della fiaba e del gioco), onirico o fantastico (per descrivere sogni o eventi immaginari), di modestia (per fare richieste cortesemente). Sono virtualmente possibili gli imperfetti di conato (con il senso di stavo + gerundio), potenziale (al posto del condizionale), ipotetico (nella protasi, nell'apodosi o in entrambe nelle ipotetiche dell'irrealtà), ma è rara per i soggetti del campione e per la situazione comunicativa richiesta la necessità di esprimere i concetti connessi con questi usi. L'indagine dell'uso dell'imperfetto all'interno della frase non è stata sistematica, ma ho potuto notare un solo imperfetto ludico e invece un uso molto diffuso, quasi sistematico, dell'imperfetto al posto del condizionale passato, soprattutto nel discorso indiretto.

181 L'imperfetto risulta essere anche la prima forma (finita) di passato espressa dai bambini per raccontare storie. Nelle prime fasi dell'apprendimento più che il concetto di tempo passato espresso dall'imperfetto vengono posti in primo piano la sua modalità di "non-attualità" e la sua funzione aspettuale imperfettiva. Si vedano Antinucci - Miller (1976) e Calleri (1990).

Due testi del corpus sono costruiti quasi completamente attorno alla narrazione di eventi abituali anziché di un singolo evento particolare; propriamente non descrivono una giornata ma attività che si sono ripetute secondo le stesse modalità in più giornate. È interessante notare come in tutti e due i casi a un certo punto irrompa un PR.

MaC4

1 Da Novembre alla fine dell'anno duemilasette *facevamo* lezioni di piscina alla Bruno Bianchi. *Partivamo* con la quarta dalla scuola fino alla fermata dello scuolabus, poi andavamo con esso davanti alla piscina. Quando entravamo dovevamo tenere la porta perché senò sbatteva.

Prima dovevamo fare delle rampe di scale, poi passare su un ponte all'aperto e poi arrivavamo agli spogliatoi dove ci cambiavamo. Finito di cambiarci andavamo alla piscina;  
2 all'inizio l'acqua era calda ma con il passare del tempo diventò un po' meno calda,  
3 quando ci *tuffavamo* l'acqua era fredda ma poi ci *abituavamo*. Il maestro ci *faceva* fare due vasche, poi alcuni esercizi con il tubo e con la tavoletta: quelli meno esperti *facevano* esercizi facili: con il tubo *facevano* tre vasche poi il maestro ci *faceva* fare con la tavoletta sulla pancia altre tre vasche. Poi il maestro *portava* vicino all'acqua uno scivolo e ci *faceva* fare dei "tuffi" con la schiena all'indietro poi come si *voleva* gli esperti invece *facevano* degli esercizi più complessi: *facevano* tuffi difficili che quelli meno esperti non *sapevano* fare, *facevano* gare di nuoto a stile libero con tuffi, capriole sott'acqua, *usavano* anche loro la tavoletta per fare gare o esercizi.

Finito l'allenamento *tornavamo* a cambiarci ed ad asciugarsi i capelli e infine *tornavamo* a scuola con lo scuolabus contenti della lezione e di aver imparato qualcosa di nuovo.

MaC4 comincia con una specificazione temporale che comprende appunto un lasso di tempo, fatto che giustifica il successivo uso dell'IPF. I connettivi temporali che seguono, sempre in (1), (*poi, quando, prima, poi*) sottolineano il fatto che le azioni sono da intendersi come svolte una di seguito all'altra in contesto iterativo indefinito, fatto che implica che gli imperfetti usati segnalino azioni ripetute nel passato concluse. In (2) fa irruzione il PR in maniera piuttosto ingiustificata: di per sé l'azione non è da considerarsi né di maggior rilievo né con una marca di perfettività più forte, tanto più che il significato del verbo usato porta il valore di un'azione non-durativa trasformativa e che tale verbo è introdotto da un'espressione che sottolinea proprio il protrarsi del cambiamento in un arco di tempo: *con il passare del tempo*. Il cambio di tempo si spiega se si interpreta la frase come: «le prime volte l'acqua era calda e quelle successive è diventata più fredda», creando un'incoerenza testuale (rottura della

ripetitività); se invece l'interpretazione è «all'inizio l'acqua era calda ma con il passare del tempo diventava un po' meno calda», allora il cambio di tempo risulta ingiustificato. Il testo continua poi esclusivamente con l'IPF. Quello che è interessante sottolineare è invece che una volta presa la decisione di cambiare tempo sia stato scelto il PR e non il PP. Si può interpretare questa scelta forse come segnale della volontà di produrre un testo narrativo, richiamando appunto un tempo verbale che è usato in maniera caratteristica per questo tipo di testi.

In MaC12 che segue (curiosamente i due esempi sono della stessa classe) l'ingresso del PR può trovare invece alcune spiegazioni.

MaC12

1 Un giorno quando ero in terza *vene*va una maestra di nome M., che ci insegnava delle cose sui serpenti: come vivevano, come e cosa mangiavano e molte altre cose.

2 Di solito *portava* dei serpenti, erano lunghi e corti certi erano neri con la pancia bianca e altri gialli e marroni, a vederli a me sembravano viscid*i*, e mi facevano schifo, erano morti in dei vasetti, noi ci radunavamo intorno a dei tavoli a guardare i serpenti mentre M. ci spiegava.

3 Ad un certo punto *tirò* fuori un serpente un po' schiacciato e ci *raccontò* la sua storia di come era morto,

4 *era* una storia triste.

5 *Facevamo* lezione in aula di scienze, qualche volta c'era qualche bambino che apriva il vasetto e toccava il serpente e se M. lo vedeva gli sgridava ma poi lo perdonava. Finita lora di lezione con M. tutti ci alzavamo e andavamo in classe e salutavamo M. poi prendevamo la merenda e mangiavamo.

In (1) l'IPF della principale<sup>182</sup> è contraddetto dalla specificazione temporale *un giorno*, che può risultare giustificabile solo provando a trarre l'inferenza, supportata da *di solito* che apre (2), che probabilmente si tratta di “un giorno alla settimana”. (2), introdotto appunto da un chiaro segnale di iterazione delle azioni (*di solito*), è gestito integralmente all'IPF. In (3) invece viene introdotta un'azione puntuale (*ad un certo punto*) alla quale non può seguire un tempo imperfettivo come l'IPF: anche in questo caso la scelta cade sul PR anziché sul PP. Il ritorno all'IPF di (4) è dovuto allo spostamento sul piano del commento. Con (5) si torna sul piano delle azioni ripetute nel

---

182 C'è chiaramente un errore di morfologia (*vene*va anziché *veniva*), ma il fatto non impedisce di riconoscere la forma come un IPF. Solo in pochi casi gli errori morfologici del corpus non permettono di capire con chiarezza la forma scelta dallo studente. Il caso più evidente è forse il seguente: «e così se vedremmo una traccia sapremmo di che animale è» (CoA12) che è stato corretto dall'insegnante con il doppio futuro: «così se vedremo una traccia sapremo di che animale è».

passato in un certo periodo di tempo e per un numero indeterminato di volte. In questo testo viene quindi messo al centro, attraverso il PR, un solo episodio che si staglia su una serie di azioni ripetute: il giorno che la maestra ha portato a scuola un serpente morto in un vasetto.

#### *5.5.1. L'imperfetto come tempo principale del testo*

Nonostante la consegna fosse di tipo narrativo, l'uso dell'imperfetto narrativo è piuttosto raro nel corpus, probabilmente per il fatto che gli scriventi avvertono il valore imperfettivo tipico dell'imperfetto.

L'imperfetto narrativo è infatti usato principalmente con valore perfettivo:

Col termine di imperfetto "narrativo" (detto qualche volta anche "pittresco"), si intende l'imperfetto usato in un contesto che richiederebbe propriamente un tempo di natura perfettiva. È tipico dello stile della narrativa e del giornalismo (Bertinetto 1991: 85).

Tuttavia, in un testo che scelga l'IPF come TNP si possono trovare affiancati usi perfettivi ed imperfettivi:

L'accezione narrativa si afferma [...] quando il contesto presenta indizi "perfettivizzanti", quali:

- i) avverbiali di durata delimitata
- ii) avverbiali demarcativi in congiunzione con verbi non durativi
- iii) avverbiali di iterazione numericamente determinata
- iv) indicazioni di ordinata sequenzialità, che di per sé suggeriscano una nitida visualizzazione dell'istante terminale di ciascun processo (Bertinetto 1991: 86).

Il gioco del passaggio tra aspetto perfettivo e imperfettivo dell'imperfetto narrativo è adoperato in letteratura con lo scopo di esprimere ambiguità; è quanto analizzato da Bertinetto (1991) ad esempio su testi di Manzoni, Calvino, Gadda, Sciascia, Tommaseo, D'Annunzio.

Nel corpus ci sono due testi che sembrano scegliere l'IPF come TNP, in uno di questi la sequenza di IPF (con diverse funzioni) è rotta, come nei casi precedenti, dal PR, in un altro è rotta dal PP.

Tutti e due i testi cominciano con la ripresa piena della consegna con la sola variazione del tempo verbale della principale, che in questo caso passa dal PP proposto dalla consegna all'IPF<sup>183</sup>, incompatibile con la specificazione temporale iniziale.

PaB6

1 Il giorno più bello che *ho passato* con la mia classe *era* quando tutti insieme l'altro anno *preparavamo* la mostra dei disegni.

2 Quel giorno *c'era* un sole pallido il cielo di color azzurro limpido le nuvole *erano* bianche e *assomigliavano* a dei gonfetti. Il vento che *soffiava* e quasi non lo si *sentiva*, gli alberi, *muovevano* la grossa chioma che *sembrava* una parrucca.

3 Tutti i disegni delle VB e VA *erano* magnifici grazie alla maestra che ci *aveva insegnato*.

4 La mostra *l'avevamo fatta* giù nell'atrio della scuola.

5 In quel momento io *ero* così emozionata che credo che lo *erano* anche i miei compagni, *c'erano* molti genitori e parenti, quel giorno per me *era* la giornata indimenticabile perché *eravamo* noi compagni tutti riuniti.

6 Poi alcuni che avevano parlato per raccontare i disegni di che cosa si trattava ed erano un po' timidi da come lo si vedeva.

7 *Finito* i discorsi tutti andavamo verso ai genitori e parenti.

8 *Finiva* la mostra noi andavamo dalla maestra, noi le davamo alla maestra dei fiori ed era contenta.

9 Infine noi *andammo* in classe che dovevamo finire ancora due lezioni.

10 Quel giorno era un sabato, il mio giorno preferito!

11 Alla fine della giornata di scuola, ognuno di noi andava dai genitori o parenti per andare a casa a festeggiare.

12 Io andavo via con mio papà e prima ci salitavamo tutti quanti per la collaborazione.

In (1) quindi l'IPF è collegato con il PP proposto dalla consegna e un altro IPF, quest'ultimo può però trovare giustificazione nel fatto che si tratta di un'azione (*preparavamo*) che si è prolungata in un periodo di tempo nel passato. In (2) invece l'IPF è usato come tempo di sfondo per una parte descrittiva; in (3) la funzione è quella del commento, dove il TRAPP esprime l'anteriorità. (4) potrebbe costituire, assieme a (1), una parte dell'*Orientation*, ma non è più chiaro a quale momento dovrebbe riferirsi il TRAPP proposto. In (5) si alternano commento, descrizione e commento espressi sempre dall'IPF. (6) risulta sospeso, probabilmente per la mancanza di un verbo

---

183 In totale i casi di ripresa piena della consegna + IPF sono 6, questo significa che in altri 4 casi segue un TNP diverso dall'IPF, nonostante questo sia stato usato come tempo principale della prima frase.

principale (*Poi ricordo?*). Da notare la struttura simmetrica tra (7) e (8) dove il più adeguato participio passato di (7) viene sostituito (per un lapsus?) da un IPF con funzione narrativa. In (9) si presenta il punto di rottura con il PR che forse serve a sottolineare sia un'azione puntuale sia il termine della parte narrativa. Con (10) si ritorna sul piano dell'*Orientation*, mentre (11) e (12) potrebbero costituire una sorta di epilogo. Ciò che rende poco agevole la lettura di questo testo è proprio il continuo passaggio da una funzione all'altra, da un piano del testo a un altro, fatto che confonde il già scarno procedere del piano narrativo<sup>184</sup>.

### 5.5.2. Usi estesi dell'imperfetto

In alcuni testi che scelgono il PP come TNP troviamo l'uso dell'imperfetto anche al di fuori della funzione di sfondo. L'imperfetto sembra essere usato con valore perfettivo al posto del PP. Il fenomeno della sovraestensione dell'imperfetto è stato già notato nelle fasi di acquisizione dell'italiano:

anche nell'acquisizione dell'italiano l'imperfetto viene sovraesteso, secondo i dati di Calleri (1990: 121), a coprire, imprevedibilmente, l'area d'uso del passato composto [PP], pur riferendosi "ad eventi perfettamente conclusi nel tempo, per i quali ci aspetteremmo una marca di compiutezza" (Bazzanella 1994: 97).

Riporto due esempi, che sono inseriti entrambi in testi al PP:

CoB14

[...] La maestra ci *ha detto* che dovevamo andare via perché era tardi.// La guida ci *diceva*<sup>185</sup> che potevamo prendere via i disegni. [...]

MaB2

[...] E poi *andavamo* a vedere gli animali, erano bellissimi, e dovevamo camminare sull'erba, gli animali sono stupendi. Quando *siamo ritornati* una mia compagna *e caduta* nel fango, era tutta sporca e noi ci siamo messi a ridere. [...]

---

184 MaB18 è un altro testo dove l'IPF ha un ruolo importante. Questa volta però è in legame più stretto con il TRAPP e interrotto dal PP anziché dal PR. Il testo presenta un uso dei tempi piuttosto complicato, in particolare un'incertezza dell'espressione dell'antioriorità attraverso il TRAPP, probabilmente questo è dovuto anche (ma non solo, come vedremo nel paragrafo sul TRAPP) al fatto che il testo è stato scritto da un'alunna che ha dichiarato di parlare a casa serbo e rumeno e che è in Italia da circa un anno e mezzo. Il commento di questo testo richiederebbe conoscenze specifiche dei sistemi verbali delle lingue parlate dall'alunna.

185 In questo caso forse l'IPF è stato inserito per continuità, anche se ingiustificata, con gli ultimi due tempi scritti: *dovevamo, era*.

## 5.6. Il trapassato prossimo

Il trapassato prossimo, piuccheperfetto secondo la denominazione usata da Bertinetto (1991: 103 e segg.), è un tempo che esprime principalmente valore di compiutezza nel passato rispetto a un momento di riferimento situato anche esso nel passato. Tale momento di riferimento può indicare un arco di tempo o un singolo istante rispetto al quale il TRAPP si pone principalmente in relazione di anteriorità (o in alcuni usi di inclusione). Può trovarsi in relazione con altri tempi (PP, PR, P storico) rispetto ai quali indica sempre relazione di anteriorità; in sequenza con altri TRAPP indica successione degli eventi nel tempo,

Ma ciò che tutte queste forme hanno in comune è la presenza di un implicito momento di riferimento situato nel passato, rispetto al quale tutti gli eventi descritti risultano antecedenti (Bertinetto 1991: 103).

Oltre all'espressione di avvenimenti precedenti a quelli del piano principale della narrazione, altri due usi sono probabili in testi narrativi: la descrizione dell'antefatto e la funzione di sfondo assieme all'IPF.:

Data la tendenza del piuccheperfetto ad esprimere un rapporto di anteriorità, esso viene spesso adoperato per descrivere l'antefatto di una situazione narrativa (Bertinetto 1991:103).

Al pari dell'imperfetto [...] il piuccheperfetto è, in alcuni suoi usi, un Tempo "relativo"; cioè designa la situazione statica che fa da sfondo ad un evento o una serie di eventi (Bertinetto 1991: 108).

Anche nel caso del TRAPP nella narrazione orale si assiste a usi più "liberi" anche per quanto riguarda la relazione temporale rispetto agli altri tempi del passato, come notato ad esempio da Bertinetto e Squartini (1996: 407), che osservano sul loro corpus che

per alcuni parlanti il PPF può assumere la funzione di un mero passato perfettivo, privo di ulteriori connotazioni di compiutezza, ossia di anteriorità rispetto ad altri tempi del passato. È significativo che ciò avvenga proprio nei contesti di racconto.

Pur essendo un tempo non molto diffuso, il TRAPP è presente nel corpus oggetto di questo studio, sia in alcuni dei testi che presentano il PP o il PR come TNP sia in un piccolo gruppo di testi dove risulta essere il tempo principale.

#### 5.6.1. Testi con uso diffuso del trapassato prossimo.

I testi del corpus che presentano un ampio uso del TRAPP costituiscono ciascuno un caso a sé stante, che risulta però riconducibile ad alcuni meccanismi che abbiamo visto messi in pratica sugli altri tempi. Innanzitutto resta valida l'osservazione delle parti estreme del testo come luoghi dove si trova un tempo diverso dal tempo usato per la narrazione. Le aperture dei testi con uso esteso di TRAPP sono quasi tutte o all'IPF con la funzione di sfondo o al PP; solo in un caso troviamo il PR e in un altro addirittura un TRAPR. Nelle chiusure possiamo trovare un P narrativo o un P di commento, tre PP e un periodo ipotetico (ma con condizionale presente sia nella protasi che nell'apodosi).

Solo in un caso il TRAPP viene usato principalmente perché il testo presenta un continuo salto tra un piano temporale più prossimo al ME (espresso dal PP) e la descrizione di eventi antecedenti. Nello stesso testo però si assiste anche all'uso del TRAPP usato con funzione di commento (*era stata*).

MoA1

[...] Sono state belle soprattutto le prime quattro ore perché la maestra ci ha chiesto come stavamo, cosa *avevamo ricevuto*, cosa *avevamo fatto* per Capo d'anno, e dove *eravamo stati*. [...]

Quella *era stata* una bellissima ricreazione perché la maestra ci *aveva fatti* giocare a pallavolenata tutti insieme. [...]

In un altro testo (MoB5), invece, all'iniziale PP, usato come tempo per far progredire la narrazione, viene sostituito il TRAPP. Si assiste in effetti a uno spostamento di prospettiva: nella prima parte del testo (1) vengono raccontate, attraverso il PP e l'IPF, le azioni svolte prima di cominciare delle partite di calcio, poi si presenta la necessità di riferirsi a un avvenimento antecedente e fa quindi il suo ingresso il primo TRAPP (2) in relazione di anteriorità rispetto al TRAPP seguente. Con (3) si assiste a un cambio di prospettiva, come se si trattasse di un commento a posteriori dei fatti avvenuti (la cui narrazione non è presente nel testo), per cui il TRAPP assume il ruolo di anteriorità rispetto a un MR non espresso che si può immaginare essere la fine

delle partite, commentate nel ME. In (4) la *Coda* di tipo commentativo presenta il PP e il F.

MoB5

1 L'altr'anno io, con quasi tutta la mia classe *abbiamo fatto* due partite di calcio che si chiamavano "Fuori classe cup". *Eravamo* in cortile e la maestra ci *ha chiamati* per avvertirci che la partita *iniziava* tra pochi minuti, *siamo saliti* e alcuni *si sono cambiati*. Appena tutti *erano* pronti *siamo scesi* in palestra grande dove li *aspettava* l'arbitro a quelli che *giocavano*, esso gli *spiegava* le regole. Successivamente lui li *ha fatto* correre.

Mentre la nostra squadra passava, noi li *battavamo* il cinque.

2 Poiché *avevano fatto* già due giri di corsa, li *avevamo fatti* mettere in ginocchio per la foto alle prime due squadre che si dovevano sfidare: IV B contro IV A.

3 C'erano anche due giornalisti. La prima partita *avevano perso*. La seconda partita, contro la V B anche persa. Tutte le partite di quel giorno le *avevamo perse*. Io, la prima partita, non *avevo giocato* ma la seconda sì. Quella volta però, *avevamo vinto* solo una partita.

4 Quell'esperienza mi è *piaciuta* molto e non la *scorderò* mai.

Il TRAPP viene messo in rapporto di anteriorità non solo rispetto al PP ma anche rispetto al PR:

PaA13

[...] A metà del viaggio ci *eravamo fermati* e D. *andò* a chiamare una mandria [...]. Dopo un po' *eravamo ripartiti* e *eravamo usciti* dal boschetto e *rientrammo*. [...]

Spesso in questi testi si trovano sequenze di TRAPP usati per esprimere azioni successive, come nell'esempio seguente

PaA13

[...] Appena arrivati, il direttore della fattoria, un adulto di nome D., ci *era venuto* in contro e ci *aveva accompagnati* in una dolina per appoggiare gli zaini. Subito dopo, *eravamo andati* su un trattore con un carretto, guidato da D., in un boschetto. [...]

Questo uso del TRAPP come tempo che può indicare un'azione successiva a un'altra (indicata sempre dal TRAPP, secondo la descrizione della grammatica) viene da alcuni alunni esteso anche in relazione ad altri tempi del passato. Il TRAPP si può trovare allora a esprimere variazione di piano temporale ma per segnalare azioni successive a quelle indicate con il PP o il PR:

MaB22

[...] Appena arrivati in quella casa, i padroni, ci *avevano offerto* il pranzo: pasta con il pomodoro e formaggio grana; per farci divertire *hanno preso* una forchetta con un po' di pasta e l'*avevano messa* nella zampa del pappagallo [...]

PaA13

[...] Finita la lezione *arrivò* il bello: D ci *fece* cavalcare Birba, una cavalla dolcissima. // Subito dopo la cavalcata, *eravamo andati*<sup>186</sup> a vedere le api [...]

Come vedremo poco oltre, questi usi si trovano anche in quei testi che presentano una frequenza di uso del TRAPP meno significativa e che quindi sono stati inseriti nelle categorie del PP o del PR come tempi narrativi principali.

#### *5.6.2. Il trapassato prossimo in testi con il passato prossimo come tempo narrativo principale*

In questa categoria si trovano i testi nei quali l'azione viene fatta progredire dal PP e lo sfondo viene espresso dall'IPF, ma almeno una volta nel testo compare il TRAPP<sup>187</sup>. Nei testi di questa categoria l'uso del TRAPP è sporadico e il rapporto di forza rispetto al PP come TNP non è mai messo in dubbio, il TRAPP viene usato principalmente per segnalare il rapporto di anteriorità rispetto al PP (PeA8). Anche in questi testi, come negli esempi visti poco sopra, si può notare che per alcuni alunni la collocazione del TRAPP in relazione al PP è ancora incerta: non sono rari i casi nei quali, nello stesso testo o addirittura nella stessa frase (PeA9), il TRAPP è usato a volte con il significato di anteriorità rispetto al PP e a volte con quello di posteriorità; la forma viene quindi usata per segnalare una variazione sull'asse temporale, ma la percezione della direzione di questa variazione risulta ancora incerta per gli alunni.

---

<sup>186</sup> In questo caso potrebbe forse trattarsi dell'uso del TRAPP definito da Bertinetto (1991: 106) "di compimento immediato": «Il risultato viene presentato come se avesse luogo prima dello stesso svolgimento dell'evento. Ciò dipende nuovamente dal fatto che il piuccheperfetto comporta in questi casi una forte connotazione di compiutezza». L'interpretazione in tal senso potrebbe essere supportata dalla presenza del *subito* nella frase riportata.

<sup>187</sup> Una sotto-categoria potrebbe essere composta da quattro testi dove compare sia il TRAPP sia il P. I fenomeni da notare sono però gli stessi che sono stati discussi nel paragrafo sul P e che saranno discussi in questo paragrafo.

PeA8

[...] Durante la lezione di italiano ho pensato che non mi *ero* mai *divertita*<sup>188</sup> così in tutta la mia vita!

PeA9

Per compiere questi due percorsi ci abbiamo impiegato circa due ore e poi abbiamo pranzato.

Per finire i percorsi che potevamo fare ci *mancava* (1) solo il percorso blu ma sfortunatamente *aveva incominciato* (2) a piovere e io e i miei compagni *c'eravamo messi* (3) sotto il magazzino dove non ci *bagnavamo* (4). Tempo dopo la pioggia *aveva smesso* (5) e tutti *sono corsi* (6) a giocare ma poco dopo *aveva iniziato* (7) a piovere e allora ci *siamo ritornati* (8) sotto.

In PeA9 il passaggio tra i piani temporali è piuttosto complicato perché l'uso del TRAPP ha di volta in volta significato ed estensione diversi, varia cioè il momento di riferimento del TRAPP, fatto che è indice di una pianificazione a corto raggio.

Gli imperfetti 1 e 4 probabilmente sostituiscono dei condizionali passati; volendo analizzare solo il piano del PP e del TRAPP, si può provare a visualizzare sulla linea del tempo i verbi della frase.

Figura 1: Sequenza delle azioni in PeA9

---2-----3-----5-----6-----7-----8-----ME--->

Come si vede, e come risulta più agevole per i bambini, le azioni sono espresse in ordine cronologico, per cui anche in questo caso l'ordine del discorso corrisponde all'ordine degli avvenimenti. Visualizzando ora invece i tempi verbali usati, vediamo che

Figura 2: Tempi verbali in PeA9

---TRAPP2-----TRAPP3----- TRAPP5-----PP6----- TRAPP7-----PP8-----ME--->

e cioè che il TRAPP è usato sia per indicare azioni in sequenza, sia come anteriore al PP sia come posteriore al PP.

---

188 Questo uso si potrebbe definire, secondo le categorie di Bertinetto (1991) esperienziale.

In altri casi invece l'uso del TRAPP sembra legato a una vicinanza avvertita con l'IPF, probabilmente questo è dovuto, come si è visto per il rapporto del P con il PP, alla forma dell'ausiliare, che porta ad avvicinare il tempo composto al tempo semplice. Si veda l'esempio che segue, che si trova in apertura di un testo steso tutto con il PP come TNP:

CoB2

*Era* un giorno di primavera ed *eravamo andati* a U. a scrivere sull'argilla.// Siamo partiti alle 8.30 e abbiamo preso lo scuolabus [...]

In questo caso si potrebbe trattare proprio di un TRAPP usato in una delle sue funzioni più proprie nell'ambito di una narrazione e cioè l'espressione dell'antefatto della situazione narrativa o, forse piuttosto, potrebbe trattarsi di un'introduzione di tipo riassuntivo.

### *5.6.3. Il trapassato prossimo in testi con il passato remoto come tempo narrativo principale*

Anche nei testi che scelgono il PR come TNP troviamo alcuni casi nei quali si trova almeno un TRAPP.

Nella gran parte dei casi il TRAPP esprime anteriorità rispetto all'avvenimento espresso dal PR, più raramente si trova il TRAPR per esprimere questo tipo di anteriorità, possiamo trovare i due casi anche nello stesso testo:

MaB15

[...] *andai* con la mia classe nel Veneto a visitare una chiesa con il pavimento tutto di mosaici, ovviamente *avevano fatto* sopra un pavimento di vetro per non rovinare i mosaici  
[...] Dopo quando *fummo usciti* dalla chiesa *facemmo* merenda.

PeB3

[...] Quando l'altra classe *aveva finito* il percorso, incominciammo noi.

L'azione che precede il PR aoristico è rappresentata nel suo protrarsi in un arco di tempo, come negli esempi che seguono

PaA10

[...] Dal pulman, dove noi alunni *avevamo passato* qualche oretta in attesa di arrivare, io guardavo attentamente se vedevo un grande centro agricolo su una collina in mezzo al Carso, ma quando *scesi* dal pulman rimasi di stucco, pietrificata. [...]

PaB1

[...] Quel giorno faceva un caldo da morire ed il pulmino che ci *aveva portato* fin là su aveva i finestrini chiusi e non aveva l'aria condizionata. Quando *arrivammo*, ci accolsero due cognugi dall'aspetto simpatico. [...]

Anche se meno frequente, anche con il PR è possibile la confusione sul piano della relazione temporale di anteriorità:

MaB13

[...] Inseguito *vedemmo* altri animali come: galli e galline e le capre.// Dopo di che *avevamo visto* la casa di una famiglia povera, a quei tempi i letti erano piccoli infatti ci chiedevamo come dormivano una volta.

## 5.7. I testi con più tempi

Si trovano all'interno del corpus alcuni testi che non sembrano interpretabili secondo i criteri adottati fin qui. Sono testi nei quali compaiono a volte anche tutti i tempi più usati dell'indicativo secondo sistemi che non corrispondono a possibili funzioni comunicative o a caratteristiche aspettuali o modali dei tempi o dei verbi usati. Si tratta di testi secondo il modello TSW2+. Si veda l'esempio che segue (in corsivo i tempi usati con funzione narrativa):

PeA2

Un giorno d'autunno dell'anno scolastico 2005-2006 le insegnanti ci *hanno dato* un avviso riguardante una gita.

Finalmente *è arrivato* il grande giorno, *siamo entrati* a scuola con uno zainetto, ero emozionatissimo. Il cielo era limpido. Alle 8.50 *salimmo* sulla scuolabus, *partimmo*; *arrivammo* alla Foiba di Basovizza dove *trovammo* una guida P. S. Prima di partire essa di *gisse* delle regole, sempre indispensabili.

L'escursione *ha* inizio! *Camminiamo* per un piccolo tratto di strada, poi *entriamo* nel bosco Bazzoni, luogo naturale e protetto. Si sentono molti rumori: scricchiolii, canti di uccelli... questo mi rallegra. Ad un tratto P. si *accuccia* e *raccoglie* un riccio. Lo *sposta* su un muretto così nessuno lo calpesterà. La gita *continua*, dopo 2 ore *arrivammo* ad un parcheggio, ma

però *svoltammo* a sinistra. Dopo un pò *arrivammo* vicino a delle panchine dove *pranzammo*, P. ci *fece* scendere accanto ad un laghetto dove *notai* uno scoiattolo, ma *scappò* subito. Che peccato!

Ci *rimettemmo* in marcia, *arrivammo* davanti ad una grotta: la Grotta Nera. La *osservammo* da dietro le sbarre, poi P. ci *mostrò* delle cose antiche. Dopo *salimmo* sopra e *trovammo* un buco con una grata. Da lì gli antichi calavano del cibo per nutrire i lebbrosi lì presenti. P. ci *racconta* la loro storia.

Erano le 14.00, allora ci *incamminammo* verso la partenza. Ore 16.30 *arrivo* allo scuolabus. Arrivati a scuola *salimmo* in classe, ma prima *ringraziammo* P. e il conducente. In classe *ridammo* alle maestre i cartellini-riconoscimento, *scendemmo*, e *salutammo*. *Corremmo* dai genitori.

Ero molto emozionato, felice e contento.

Purtroppo il giorno dopo dovevo andare a scuola.

Spero di rifare una gita simile.

L'esempio sopra riportato, nel quale vengono usati più tempi con funzione narrativa, in realtà può essere ancora spiegato facendo ricorso al sistema della pianificazione locale e all'attrazione verso il tempo usato immediatamente prima nel testo. PeA2 presenta come tempo prevalente il PR, nel quale si innestano delle zone dove vengono usati altri tempi, il cambiamento risulta segnalato da alcuni sistemi di innesco, quali ad esempio una specificazione temporale o una frase esclamativa.

In alcuni di questi testi risulta invece difficile individuare quale è stato il tempo scelto come tempo narrativo e quale il tempo per lo sfondo, ma anzi la loro caratteristica è proprio quella di operare variazioni continue sia sul piano narrativo che su quello di sfondo. Sono, in definitiva, il nocciolo duro di quei testi che fanno impazzire gli insegnanti in fase di correzione. Occorre sottolineare alcune interessanti caratteristiche di questo gruppo di testi. Innanzitutto non sono concentrati in una determinata scuola o classe ma si trovano sparsi in tutte le 5 scuole del campione e in 7 classi sulle 10 totali, secondariamente non sono neppure accomunati da particolari caratteristiche linguistiche dei soggetti: solo un alunno è nato all'estero (nato India ma dichiara di parlare triestino a casa), solo un altro, nato a Trieste, dichiara di parlare a casa una lingua straniera (inglese); i restanti dichiarano di parlare a casa italiano (3), triestino (4) o entrambi (2), in un caso a casa si parla sia il dialetto triestino che il napoletano. Le caratteristiche linguistiche degli alunni che producono testi con più tempi non si differenziano quindi in modo particolare dalle caratteristiche generali del campione e non risulta neanche

individuabile un legame diretto tra scuola o classe frequentata e tipo di testo prodotto, almeno dal punto di vista dell'uso dei verbi<sup>189</sup>.

Il sistema di analisi fin qui adottato ha permesso di trovare possibili motivazioni ad alcuni usi dei tempi verbali e di cominciare a individuare quali proprietà vengono presumibilmente avvertite come caratteristiche di ciascun tempo dagli apprendenti scriventi. Nell'analisi dei testi misti si rende a volte necessario rinunciare alla ricerca di spiegazioni e concentrarsi solo sulle proprietà attribuite dagli scriventi ai vari tempi.

L'analisi di questi testi può rivelarsi interessante se si cerca di comprendere, nella grande varietà di cambi temporali, quali tempi vengono avvertiti come possibili per far procedere la narrazione delle azioni e quali tempi invece possono alternarsi nello sfondo.

Dall'osservazione dei testi si può notare che per la narrazione possono essere usati oltre al PP e al PR il P narrativo e il TRAPP (come già visto non sempre con significato di anteriorità rispetto al MR), più raramente l'IPF narrativo, che resta invece abbastanza saldamente impiegato come tempo di sfondo, principalmente in alternanza con il P.

Sul piano delle azioni principali possiamo trovare quindi variazioni libere tra i vari tempi sentiti come appropriati alla narrazione; tali variazioni possono trovarsi sparse in punti diversi nel testo o anche una di seguito all'altra, come nell'esempio che segue:

MoA14

[...] La mattina dopo merenda c'era l'ora di italiano, e *vediamo* arrivare la maestra R. con due borse della spesa, tutti noi le *abbiamo chiesto* "Che cosa facciamo oggi? Perché sei con le borse della spesa?" La maestra *rispose* "Oggi facciamo qualcosa di speciale! Il salame di cioccolato!" [...]

Per quanto riguarda lo sfondo, l'alternanza è tra IPF e P, usati anche con la stessa funzione; nel caso dell'esempio che segue<sup>190</sup> si tratta della descrizione di una procedura:

---

189 Si è potuta notare invece una possibile relazione tra classe frequentata e altre caratteristiche dei testi come correttezza ortografica, ampiezza del lessico, strutturazione del testo in frasi e paragrafi, uso della punteggiatura. In alcuni casi è evidente la migliore riuscita dei testi legata a un diverso approccio didattico da parte dell'insegnante, in altri casi andrebbero invece indagate anche altre possibili correlazioni ad esempio con il livello culturale delle famiglie e con le abitudini di lettura.

190 L'esempio è tratto dallo stesso testo dell'esempio precedente solo perché particolarmente chiaro.

MoA14

[...] La prima cosa che si deve fare è rompere le uova però quello la fatto la maestra perché sapeva già che noi combinavamo qualcosa.// La seconda cosa *era*<sup>191</sup> versare il cacao dentro la bacinella con le uova e un po' di burro. [...]

## 5.8. Conclusioni

Al di là dell'apparente confusione di funzioni attribuite dagli alunni ai diversi tempi verbali è forse possibile condurre un'analisi conclusiva in termini più generali. Le osservazioni che seguono si riferiscono ai dati emersi dall'analisi del corpus e non hanno la pretesa di valere come indicazioni generali delle caratteristiche dei singoli tempi nella lingua italiana in generale. Sembra plausibile però che alcuni risultati possano restare validi se confrontati con altri dati su testi narrativi o con altri dati su testi scritti da apprendenti scriventi.

L'analisi dei tempi nel testo narrativo ha permesso di individuare se non delle costanti almeno delle tendenze; l'impressione è quella che determinati usi siano più stabili di altri. La proposta è quindi quella di analizzare i dati emersi dallo studio dei testi in termini di rapporti di forza tra elementi diversi: rapporti di forza tra i tempi in uno stesso testo e diverse forze di alcune funzioni rispetto ad altre.

### 5.8.1. Rapporti di forza tra i tempi nel testo

All'interno dei testi narrativi riferiti a fatti personali il tempo con maggiore forza risulta sicuramente essere il PP. Il PP risulta essere un tempo facile da gestire nella sua morfologia e quindi molto accessibile agli studenti, particolarmente adatto a cominciare il testo e con il quale è possibile sia far procedere l'azione sia inserire giudizi e commenti. Il PP può assumere diverse funzioni, comprese quasi tutte quelle del PR, per questo risulta un tempo malleabile e adatto a diverse situazioni, la sua forza è quindi data anche dalla sua scarsa specializzazione. Il PP dimostra la sua forza anche in termini di stabilità, in quanto permette di produrre un maggior numero di testi senza l'inserimento di altri tempi usati con funzione narrativa. Il PP è così stabile che ammette l'inserimento di poche variabili per volta: il riferimento al ME (attraverso il P e il F) o la relazione di anteriorità (attraverso il TRAPP) sono principalmente disgiunti dal fenomeno di TSW, che avviene principalmente verso il PR.

---

191 Anche questo caso può forse essere motivato dall'attrazione verso il tempo del verbo immediatamente precedente: *combinavamo*.

Il PR, pur se è da considerarsi meno forte del PP (e anzi molto debole nella parte iniziale del testo) è a ogni modo forte nella sua funzione narrativa: è infatti presente in un numero di testi superiore alle aspettative. I testi che presentano il PR come TNP risultano più di frequente “movimentati” attraverso l'uso di altri tempi e spesso intrecciano più variabili nello stesso testo (ad esempio presenza di cambio di tempo all'inizio o alla fine con presenza di relazione di anteriorità ecc.). I testi che usano il PR sembrano quindi più aperti a sperimentazioni anche con altri tempi<sup>192</sup>.

L'IMPF è un tempo forte per quanto riguarda sia la presentazione delle premesse che anticipano l'azione («era un giorno di marzo e...») sia le descrizioni degli oggetti osservati.

Tra i tempi “deboli” troviamo, nei testi narrativi, il P, più forte nella sua funzione commentativa e descrittiva che non nella possibilità di costituire un vero e proprio tempo narrativo, infatti solo di rado produce un modello di TSWc e si ritrova più spesso nella modalità TSWi.

Il TRAPP risulta poi debole da due punti di vista: sia perché la prassi del racconto principalmente secondo l'*ordo naturalis* non richiede il richiamo di rapporti di anteriorità, sia perché risulta debole, per i soggetti del campione, l'attribuzione di una determinata funzione temporale in relazione agli altri tempi del passato, per cui può indicare di volta in volta sia anteriorità che posteriorità rispetto sia al PP che al PR.

### 5.8.2. Funzioni forti e funzioni deboli

La funzione sicuramente più stabile è quella dell'IPF come tempo di sfondo particolarmente adatto per le descrizioni. Anche il P è presente in questa funzione ma in modo molto più debole rispetto all'IPF.

Per quanto riguarda i tempi di primo piano, il PP si mantiene forte sia in apertura che in chiusura dei testi, ma soprattutto nella sua funzione di TNP; il PR ha una forza

---

192 Questa osservazione può avere due letture diverse. La prima interpretazione sarebbe quella di considerare il PR un tempo debole nella competenza degli studenti e per questo instabile e spesso sostituito da altri tempi. Questa interpretazione potrebbe essere valida se le variazioni fossero sempre del tipo TSW, ma vi sono variazioni anche di altro tipo (relazioni anteriorità e uso del TRAPP, uso di P e F o PP nella parte iniziale o finale ecc.). Questa osservazione qualitativa porta a preferire una seconda interpretazione: il PR potrebbe essere proprio il segnale di uno sforzo più generale da parte dell'apprendente di testare e comprendere le diverse relazioni temporali e i diversi usi dei singoli tempi, una sorta di “marcatore” di sperimentazione più ampia sui tempi dei verbi. Naturalmente le sperimentazioni non sempre risultano riconducibili a una logica, per questo il risultato estremo sono i testi che ho chiamato “con più tempi”, nei quali quasi tutti i tempi possibili dell'indicativo sono accostati e mescolati in modi che per ora sembrano ancora spesso casuali, ma che non è escluso possano essere in seguito meglio analizzati e spiegati.

media come tempo narrativo, più adatto alle parti centrali del testo, che sembra aumentare in corrispondenza di azioni perfettive e dell'uso della III persona singolare.

Il P come tempo narrativo è invece debole, così come il suo uso commentativo, mentre sembra più forte l'uso onnitemporale in riferimento a collocazioni o denominazioni geografiche e soprattutto l'uso come tempo deittico per stati che perdurano nel ME, anche se hanno un'origine precedente al ME (es.: «Il giorno che mi è piaciuto di più è...»).

In linea generale il legame con la tipologia di testo, testo narrativo di fatti personali, risulta più forte della variazione diamesica, per questo il funzionamento dei verbi nei testi del corpus si avvicina a quello già studiato in testi narrativi orali, tranne che per l'ampio uso del PR nei nostri testi, probabilmente dovuto all'imitazione della narrazione scritta.

## Conclusioni

I bambini ne sanno una più  
della grammatica (Rodari  
[1973] 2001: 188).

Un elemento comune alle varie riflessioni nel corso dell'analisi del corpus è la permanenza della rilevanza delle procedure adottate per l'orale ancora in questa fase di sviluppo della competenza scrittoria: il tipo di pianificazione circoscritto a piccole zone di testo, la difficoltà di una revisione che guardi al testo nella sua completezza, il sistema di tempi verbali con cambiamenti dovuti a diverse esigenze comunicative, la punteggiatura spesso con funzione intonativa e la ridondanza di formule di coesione esplicite, quali i connettivi temporali, sono tutti segnali del fatto che il testo scritto da apprendenti scriventi risulta piuttosto ancorato alle modalità dell'orale e quindi a una pianificazione localizzata<sup>193</sup>. È da notare però come incomincino a farsi strada anche dei modelli di narrazione scritta, come avviene ad esempio attraverso l'uso del PR o i tentativi di un lessico più ricercato e, in alcuni casi, anche l'uso di figure retoriche (come si è visto di sfuggita nel considerare lo stile “narrativo” di qualche testo).

Anche se è stato considerato in maniera più approfondita un solo aspetto della grammatica (il verbo) tuttavia, grazie alla sua centralità nella costruzione della comunicazione, è stato possibile giungere ad alcune conclusioni di tipo metodologico e linguistico forse generalizzabili.

L'approccio descrittivo ha portato alla possibilità di scoprire una nuova chiave interpretativa possibile per i testi di apprendenti scriventi: anziché descriverne gli errori e lo scarto dalla norma è forse possibile vedere questi testi come luoghi di sperimentazione delle varie possibilità della lingua. Con le parole di Berretta (1977: 29),

sottolineiamo con forza che l'errore non va considerato un fenomeno patologico da reprimere, ma un fatto del tutto normale, ed anche talvolta necessario nel processo di acquisizione del linguaggio da parte dei bambini.

---

193 Si vedano Bereiter - Scardamalia (1982) e Formisano - Pontecorvo - Zucchermaglio (1989).

Nel corso dell'analisi si è cercato di portare all'estremo questo concetto per applicare un approccio simile a quanto è stato fatto per la descrizione dell'italiano popolare<sup>194</sup>. Non si tratterebbe più di segnalare le mancanze e le carenze linguistiche del livello di partenza rispetto a un livello di arrivo auspicato, ma di descrivere il funzionamento di un uso linguistico. Nel caso specifico, propongo di chiamare questo uso dell'italiano scritto “italiano dell'apprendimento”, per differenziarlo dall’“italiano scolastico”, che è una categoria strettamente legata al concetto di norma e per questo motivo più stabile (anche se artificialmente), e al contempo per non chiudere a priori la possibilità di individuare strutture simili in usi di apprendenti anche al di fuori del contesto scolastico.

Il parallelo con l'italiano popolare non è solo di tipo metodologico: così come per lo strato popolare la conquista della lingua nazionale significava l'accesso alla possibilità di modificare il proprio strato sociale, altrettanto per i bambini, nelle varie fasi, l'apprendimento della lingua scritta significa rendersi indipendenti, passo dopo passo, dal mondo degli adulti, avere la possibilità di entrare a far parte di quel mondo.

"Italiano dell'apprendimento" è quindi una categoria ampia, che può racchiudere, oltre allo studente in qualsiasi tappa del suo percorso di studi, il dialettologo o lo straniero nel momento in cui si mettono alla prova con una lingua (per ora consideriamo solo la variante scritta) più formale e non pienamente dominata; è la lingua scritta di chiunque si trovi in una tappa di un percorso diretto verso la lingua ufficiale, comune, standard. In tal senso, anche la lingua ancora incerta (in relazione al titolo di studio e ai compiti richiesti) degli studenti universitari è ancora lingua dell'apprendimento. Categorie di scriventi che possono sembrare accomunate in modo indiscriminato in una definizione troppo ampia, e quindi in definitiva inutile, hanno ragione a stare insieme per una serie di tratti che condividono: il trasferimento di formule della lingua orale nella lingua scritta, la mescolanza di più usi linguistici, le tipologie ricorrenti di difficoltà ortografiche, morfologiche e sintattiche.

Il concetto di “italiano dell'apprendimento” potrebbe sembrare sovrapponibile a quello di “interlingua”, «un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua di arrivo» (Selinker 1972: 214 in Pallotti 1998: 20), ma se la questione è la stessa i termini della questione non coincidono. Nell'interlingua abbiamo in gioco due sistemi linguistici differenti e un apprendente che è competente in uno dei due sistemi e non nell'altro; nell'italiano

---

<sup>194</sup>Vd. Cortelazzo (1972).

dell'apprendimento troviamo invece una serie di modificazioni in rapporto a usi diversi all'interno dello stesso sistema linguistico, la cui differenziazione risulta molto più sfumata e meno netta rispetto a quella tra due lingue differenti e legata in maniera più stretta al contesto. La competenza dell'apprendente su ciascuno degli usi del sistema linguistico è tutta da accertare, ed è per questo che è possibile trovare accomunati dalle stesse difficoltà di scrittura apprendenti madrelingua e apprendenti con l'italiano come L2.

È chiaro però che un simile approccio presenta dei confini di applicazione che vanno di volta in volta individuati. Ad esempio per quanto riguarda l'analisi del lessico, il piano dei significati e dei referenti con i quali esprimerli è strettamente legato allo sviluppo non solo linguistico, ma anche cognitivo, culturale, al tipo di relazioni sociali, ai campi di esperienza ecc. e quindi si differenzia in modo sostanziale in relazione ad altri parametri quali ad esempio l'età.

Dal tipo di analisi condotta si possono naturalmente trarre anche delle indicazioni di tipo metodologico da elaborare per un diverso tipo di prassi didattica.

Il suggerimento è quello di riconoscere le sperimentazioni linguistiche, testuali, comunicative, stilistiche fatte dagli alunni e conservarne le motivazioni e le intuizioni. La correzione tradizionale sembra invece non percepire la gran quantità di sperimentazioni spontanee che gli alunni operano con la lingua e non riconoscere il percorso di apprendimento che avviene *nel corso* della scrittura attraverso il sistema di tentativi successivi dei quali si misura l'efficacia.

L'insegnante dovrebbe invece concentrare una parte del lavoro sulla revisione, facendo notare all'alunno che nel corso della scrittura è arrivato a soluzioni più convincenti che può estendere anche ad altre parti del testo. Il punto di partenza della correzione non sarebbe più allora il primo tempo incontrato, ma la scelta più efficace e definitiva dell'alunno, da portare a scelta centrale attorno alla quale organizzare il resto del testo; verrebbe così adottata una visione testuale ampia e non meccanicistica.

L'analisi particolareggiata dei tempi verbali ha permesso di rendere evidente come non tutte le scelte degli alunni siano dovute a carenze, ma alcune siano invece delle vere e proprie intuizioni. Alla fine della scuola primaria gli studenti sperimentano ancora con un certo grado di spontaneità e creatività gli usi possibili della lingua: lo dimostrano la varietà degli usi, dei livelli e delle soluzioni proposte anche all'interno della stessa classe e in maniera trasversale alle varie scuole.

Per fare un esempio: abbiamo visto che alcuni studenti tentano l'uso del presente narrativo, che fa il suo ingresso in alcuni punti del testo; anziché modificare tutti i tempi verbali usando tempi del passato, si potrebbe piuttosto chiedere allo studente, e alla classe, perché il tempo cambia, qual è l'effetto del P in quel determinato punto del testo, far notare a tutta la classe che è possibile un uso del P anche per raccontare fatti avvenuti nel passato e far notare come in altri loro testi si trovi il P ma con funzioni diverse. Si può provare allora a mantenere l'intenzione stilistico-comunicativa e dirigerla verso forme più efficaci: molte volte lo stesso concetto di rilevanza espresso da un cambio di tempo può essere espresso da un connettivo o un avverbio posti nella giusta posizione.

I testi verranno così interpretati non allo scopo di riscontrarvi carenze più o meno gravi o, come si dice in gergo scolastico, “lacune”, ma come banchi di prova di sperimentazioni linguistiche. Nell'analisi sarà allora possibile concentrarsi sulle migliori intuizioni per costruire attorno assieme agli studenti la struttura necessaria a metterle in luce. L'analisi delle soluzioni trovate dai compagni per risolvere lo stesso tipo di consegna risulterà poi molto utile per spiegare alla classe le diverse possibilità linguistiche e renderà evidente a tutti la maggiore o minore efficacia di determinate scelte.

Non solo “I bambini ne sanno una più della grammatica”, ma hanno anche opinioni di tipo stilistico. Gli apprendenti scriventi non portano avanti le loro sperimentazioni solo sulla base delle possibilità grammaticali della lingua, ma anche, più semplicemente, su imitazione di testi che hanno già sentito e letto. È a questa sensibilità di tipo “stilistico” che si deve probabilmente l'uso del PR nei testi del corpus, una sorta di travestimento in grado di rendere il loro racconto un testo scritto. Aver scelto il PR in un testo narrativo di racconto di esperienze personali significa aver voluto fare riferimento alla lingua della narrazione scritta, aver in mente il modello della “narrazione vera” quella da “libro stampato”. Starà agli insegnanti il compito di cogliere l'intenzione e completare il travestimento: spiegare quali altri elementi caratterizzino il testo narrativo scritto, quali le differenze tra diverse narrazioni, quali le differenze tra narrazioni scritte e orali, costruendo attorno a un dato l'intera struttura.

Anche per sviluppare le competenze metalinguistiche, quindi, la descrizione dei testi prodotti dagli studenti porta utili suggerimenti: nei testi degli alunni si trovano usi dei tempi con funzioni anche molto sofisticate, che possono così venire illustrate

dall'insegnante in contesti reali di uso a portata degli studenti anziché in frasi astratte “da laboratorio”.

In linea teorica il metodo adottato per l'analisi dei tempi del verbo è applicabile anche ad altri livelli della grammatica: quanti e quali usi vengono fatti dei meccanismi di coesione? In quanti modi viene usato un segno di punteggiatura? Come viene gestita la sintassi? Studi su altri aspetti della lingua usata dagli studenti potrebbero portare a una descrizione più completa dei meccanismi di apprendimento della scrittura.

Ovviamente le analisi fin qui condotte sono possibili solo a partire da un certo livello di competenza scrittoria da parte degli alunni (devono essere in grado di scrivere in maniera comprensibile frasi e testi) e probabilmente perdono una buona parte del loro fascino a livelli superiori, quando alcuni usi e alcuni preconcetti si sono oramai sclerotizzati nella scrittura.

Lo studio dei primi testi scritti in modo completo da apprendenti scriventi consente di cogliere appieno le intuizioni e le ampie possibilità di sviluppo della competenza scrittoria, prima che diventi difficile mettere in discussione nozioni imposte con la forza della penna rossa e del buon voto in pagella<sup>195</sup>.

---

195 Si veda ad esempio quanto dimostra l'esperienza dei laboratori universitari di scrittura anche nelle facoltà umanistiche, dove è spesso necessario dedicare una parte del tempo a smontare i pregiudizi e preconcetti degli studenti in merito alla scrittura, costruiti in anni di percorso scolastico.



# Appendici

## 1. Materiali per la raccolta dei dati.

### 1.1. Consegna alunni

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

### 1.2. Questionario alunni

Rispondi a queste brevi domande:

Di che sezione è la tua classe? \_\_\_\_\_

Sei un bambino o una bambina? \_\_\_\_\_

In che anno sei nato/a? \_\_\_\_\_

In che città sei nato/a? \_\_\_\_\_

Quale lingua o dialetto parli di solito a casa? \_\_\_\_\_

Parli altre lingue o dialetti? Quali? \_\_\_\_\_

Se sì, con chi? \_\_\_\_\_

Che lavoro fa tuo padre? \_\_\_\_\_

Che lavoro fa tua madre? \_\_\_\_\_

Quali sono i tuoi libri preferiti? (Scrivi i titoli)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quali sono i tuoi giornalini preferiti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quali sono i tuoi programmi televisivi preferiti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quali sono i tuoi giochi preferiti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quale nome ti piacerebbe avere se tu fossi uno scrittore o una scrittrice?

---

Puoi usare lo spazio dietro questo foglio per fare la tua firma da scrittore o scrittrice, per fare un disegno o per scrivere ancora qualche cosa.

Grazie!

### 1.3. Scheda docente

Genere:  Maschio  Femmina

Iniziali \_\_\_\_\_

Anno di nascita: 19\_\_\_\_

Luogo di nascita: \_\_\_\_\_ Provincia (\_\_\_\_)

Madrelingua: \_\_\_\_\_

Anni di insegnamento: \_\_\_\_\_

Materie: \_\_\_\_\_

Titolo di studio: \_\_\_\_\_

Lingue e dialetti parlati nel nucleo familiare di origine:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Altre lingue conosciute (indicare il livello base/buono/ottimo):

\_\_\_\_\_ (livello: \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_ (livello: \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_ (livello: \_\_\_\_\_)

Dati sulla classe

Sezione/i: \_\_\_\_\_

Libro di testo adottato: \_\_\_\_\_

Libro di lettura \_\_\_\_\_

Dizionario italiano adottato \_\_\_\_\_

Numero alunni: Maschi: \_\_\_\_\_ Femmine: \_\_\_\_\_

Numero alunni con lingua materna diversa da italiano: Maschi: \_\_\_\_\_ Femmine: \_\_\_\_\_

Descrizione alunni con L1 div. da italiano (lingua materna, anni di presenza in Italia)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Descrizione alunni con svantaggi certificati che possono essere legati alla sfera cognitiva e del linguaggio

\_\_\_\_\_

---

---

Numero di alunni che non pagano l'eventuale servizio di mensa \_\_\_\_\_

Osservazioni:

---

---

#### *1.4. La correzione di un testo scritto*

1. Che cosa considera un errore?

---

---

2. Quali sono gli errori di lingua italiana che valuta più gravi in una classe V?

---

---

3. Adotta diverse correzioni per diverse tipologie di esercitazione? Quali?

---

---

4. Quali tipi di esercitazioni corregge con maggiore attenzione?

---

---

5. Quante volte al mese fa produrre agli studenti esercitazioni scritte di una certa lunghezza? \_\_\_\_\_

1. In quali casi fa produrre la "brutta copia"?

---

---

6. Dove corregge?

- in presenza dell'alunno
- non in presenza dell'alunno

7. Come corregge gli errori di ortografia, morfologia, sintassi, lessico

- non indico in maniera esplicita dove si trovano gli errori e stimolo l'alunno a revisionare il testo in maniera più approfondita
- sottolineo a penna o a matita la parte da modificare e chiedo all'alunno di modificarla prima oralmente e poi di scriverla
- sottolineo la parte da modificare e scrivo sopra o a fianco la parola o il sintagma corretto

- indico la parte da modificare e la faccio riscrivere dall'alunno
- procedo a una correzione collettiva a voce o alla lavagna
- altro (specificare: \_\_\_\_\_)

8. Come corregge gli errori che riguardano una parte più ampia di testo?

- segno la frase o le frasi con una serpentina o un altro segno e indico la necessità di riformulazione
- taglio la parte di testo e scrivo in basso la riformulazione corretta
- altro (specificare: \_\_\_\_\_)

9. Quale sistema di correzione adotta più spesso nella classe in cui lavora?

- eliminazione
- sostituzione
- inserimento
- riformulazione
- altro (specificare: \_\_\_\_\_)

10. Quali ritiene siano gli errori più frequenti nella classe in cui lavora? Quali le loro possibili cause?

---



---



---

11. Quale aspetto della correzione ritiene più importante? La correzione serve a

- procedere alla valutazione
- stimolare all'auto correzione
- esercitare a una scrittura più corretta
- premiare o incentivare gli alunni
- venire incontro alle aspettative dei genitori
- altro (specificare: \_\_\_\_\_)

12. Come fa correggere agli alunni?

- faccio ricopiare a casa o a scuola l'intero testo con le parti corrette
- faccio ricopiare solo le parole corrette in fondo al testo o nello spazio oltre il margine
- faccio ricopiare sia le parole o i sintagmi scorretti sia le forme corrette
- una volta indicate le correzioni non chiedo di riscrivere la forma corretta
- altro (specificare: \_\_\_\_\_)

13. Quando considera terminata la fase della correzione

- quando ho messo un voto
- quando l'alunno ha riscritto la forma corretta
- quando l'alunno ha dimostrato a voce di aver capito l'errore e la

riformulazione corretta

- quando sono state portate a termine esercitazioni specifiche per quel determinato errore
- quando sono state spiegate in classe le regole trasgredite
- altro (specificare: \_\_\_\_\_)

14. Se, quando corregge, ha dei dubbi, di quali strumenti si serve?

---

---

Altre riflessioni sulla correzione

---

---

---

---

---

---

---

Grazie per la collaborazione.

## 2. Correzioni degli insegnanti

Insegnante CoA

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

Il giorno più bello passato con la mia classe è stato <sup>quello riguardante il</sup> il ~~coro~~ di Natale, ~~che è~~ <sup>risi</sup> ~~il~~ <sup>il</sup> ~~giorno~~ 15 dicembre.

Io ero abbastanza calma.

Le canzoni, che <sup>abbiamo</sup> ~~avevamo~~ cantato, mi piacerono molto ma la mia preferita <sup>è stata</sup> ~~era~~ Mary Kay.

Ora vi racconto com'è andato:

eravamo appena arrivati in classe, <sup>abbiamo</sup> ~~avevamo~~ avuto gli zaini e dovevamo fare (prima del coro) un'ora di ~~lezione~~ lezione (matematica).

Dopo ~~l'ora~~ dovevamo fare merenda e, durante la merenda, tutti si ripeterono la presentazione (chi l'aveva), certi ~~cantarono~~, altri si mostrarono le magliette, ecc.

Dopo tutti si prepararono per andare al coro. <sup>abbiamo</sup> ~~avevamo~~ preso la scudina.

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

Sì sono scesi per me il giorno più bello è stato  
quando io e la ~~ma~~ classe siamo andati a Zagabria e  
li hanno <sup>la</sup> casa dei contadini, poi anche  
lo soffitto

Per ci (hanno) hanno fatto vedere anche  
gli animali e siamo anche andati nello stallo

Dopo <sup>in seguito</sup> la nostra guida ci ha fatto vedere ~~in~~ <sup>cibo</sup>  
la mensola dove mettono il mangiare ero

aperto ma quando i contadini avevano  
fame, era la nonna "che aveva lei la  
chiave".

Terminata la visita siamo andati da un'altra  
parte. <sup>dove?</sup>

<sup>chi?</sup> Ci hanno proposto 2<sup>o</sup> giochi, il primo  
<sup>consisteva nel</sup> riconoscere le marmellate, il ~~2<sup>o</sup>~~ <sup>secondo</sup>  
~~del~~ fare una <sup>per</sup> etichetta di una marmellata.  
Mi è piaciuto questo giornata.

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

Primo settimana fa, sabato lunedì dopo aver fatto merenda si sono andati a fare la prima Biacca  
Biacca a fare qualche lezione di teatro, l'anno scorso andavamo alla Biacca, ma adesso l'anno  
distinto.

Quando entravamo si sentivano, solo i marchi erano nelle spogliatoi della piscina.

Primo delle lezioni facciamo ginnastica per allenare con i muscoli, si aiuta un maestro.

La prima volta che siamo andati ci hanno divisi in due gruppi di brava e tutti i giorni  
restano con i stessi gruppi.

Dopo aver fatto ginnastica andavano verso la scuola, i più esperti stanno nella corsia a destra  
non, i meno esperti nella corsia a sinistra della corsia.

All'inizio facciamo esercizi di salto si fanno fare esercizi con la tavoletta, e dopo  
si va a fare la lezione e alla fine delle staffette tipo gare di velocità.

L'ultimo giorno si sono messi l'acappatoio e si sono dato il diploma, siamo andati  
a guidarci e guardarsi ma non l'abbiamo, dopo si sono ricambiati e con l'autobus siamo ritornati  
e anche per una di pranzo, andiamo direttamente in acqua lavando gli zoccoli e i  
giocattoli all'esterno della piscina e poi torniamo in classe.

o fare lezioni e dopo due ore si finita la lezione e la maggior parte dei compagni

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

A me, <sup>il giorno</sup> la copa che mi è piaciuta di più <sup>!!!</sup> con la mia classe, è stato <sup>quello della</sup> la recita di fine anno. L'aveva <sup>mo</sup> fatta ~~essa~~, in palestra piccola. All'inizio della giornata eravamo abbastanza preoccupati per la recita, abbiamo provato tanto, sia i balli <sup>le musiche con il</sup> sia il flauto, che io avevo paura di suonarlo. Abbiamo provato molte volte e molti gruppi e in diversi modi. I balli erano un po' più semplici, anche se qualcuno sbagliava i passi. Dopo, abbiamo fatto anche tanti bei canti, dalle canzoni <sup>con il</sup> del flauto, e anche, uno di questi era il "Gram de Opina".  
<sup>Durante la</sup> Alla recita abbiamo appeso le bandiere <sup>a seconda della nazionalità della danza</sup> per ogni ballo, tutte le bandiere erano dell'Europa, ogni volta due o tre

Insegnante MoB

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

Il fuori classe dip, era un'organizzazione di calcio, è stata programmata nella palestra grande, dove avevano messo due porte.

Il nostro portiere era C. [redacted], i difensori F. [redacted] e D. [redacted], i centrocampisti L. [redacted] e G. [redacted] e gli attaccanti P. [redacted] e U. [redacted].

Poi avevamo i due giornalisti E. [redacted] e S. [redacted], P. [redacted] in panchina e gli altri tutti tifosi. Noi eravamo la IVB poi c'erano la quinta e l'altra quarta. Contro la IVA

pareggiammo, invece contro la VA e VB perdemmo.

In classe, tra di noi vi era un campus che giocava a calcio.

Avevamo un che fa e faceva calcio, egli era: [redacted].

comunque con o senza di lui perdevamo comunque!

I nostri due giornalisti non scrivevano a niente se mai non avremmo vinto qualche partita, ma loro dovevano scrivere mentre noi giocavamo, scrivevano

i gol subiti, i gol fatti da noi, i falli, i cross ecc ecc...

Infine i risultati furono i peggiori, eravamo arrivati ultimi, la IVA terza, la VA seconda e la VB prima.

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

INTRODUZIONE

Il mio giorno più bello è stato quando siamo andati alle Alture  
di Palazzo, una grande ed ampia campagna a conduzione  
familiare. Arrivati, siamo saliti su un trattore che tra-

A CAPO  
IL RACCONTO

muove un carroz a quattro ruote con il tetto chiuso da un  
telo spesso. All'improvviso il trattore si ferma davanti

PRESENTE

RIPETIZIONE!

ad un recinto di media grandezza, con un pony marocchino  
della

NON CAMBIA  
ARGUMENTO

cinco ~~con la~~ veiniera fiorda. Tutti gli alunni hanno

PASS. PROS

letto in giro. Quando è arrivato il mio turno ero emo-  
zionato, non sapevo cavalcare un cavallo; ma per  
fortuna il signore, che ci aveva accompagnato, tenere  
il pony con una corda. Prima ci aveva spiegato  
come è l'appetto fisico di un cavallo. Finito il giro  
ripartiamo per andare a vedere le vacche, cioè le mucche.  
Le mucche si avvicinano al trattore, che si era fer-  
mato. Cominciano a leccarci con la loro lingua grosse,  
lunguissima e, soprattutto, bagnata. A me leccano

con tessere,  
le punte delle scarpe... Lancio un volo; con volo  
vito mi sposto. Quando ripartiamo, faccio un sorpi-  
ro di collieo. ~~PAOESSO~~ Non si può usare per un foto già accaduto  
entriamo in una specie di (nel  
pono)  
golfia dove possiamo vedere le api senza essere  
punti. Un altro signore ci spiega con precisione  
le abitudini delle api: come prendono il polline dai  
fiori, come si riproducono, i vari tipi di api e le api  
maschi e ~~quelle~~ femmine.  
Dopo aver finito di vedere le api, saliamo sul trat-  
tore che ci riporterà al pullman.  
Alle <sup>16</sup> 4.30 arriviamo davanti a scuola; i nostri  
genitori ci aspettano con <sup>la curiosità</sup> interesse <sup>di</sup> nel sapere  
come è andata la gita.  
Prova a rileggere il testo e "sistema i tempi  
dei verbi": DECIDI se usare il PRESENTE  
STORICO o il presente prossimo.  
Le frasi sono chiare e ben costruite; il lessico  
è adatto. L'ortografia è corretta.

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe, secondo me, è stato l'anno scorso: per il Rally Matematico. Mi è piaciuto perché era tutto un momento di grande partecipazione e collaborazione che chiedevano aiuto, che andavano ad aiutare. Era disassistentissimo!

All'inizio, quando abbiamo cominciato per chi aveva i problemi, c'era S. che scriveva sulle lavagne e M. che cancellava e ricopriva come voleva lui; tutti quanti, ma sempre ci siamo messi a ridere come se S. e M. facessero dei comici molto divertenti.

Quando abbiamo iniziato le spiegazioni e solo quando ci siamo chiesti dei problemi c'era un sistema totale dove un compagno che era una persona, allora il gruppo di ragazzi mi sorrideva e parlava a tutti lo "speriamo". Da come parlavano mi sembrava di stare in una realtà che la sua, più numerosa del mondo, sarebbe stata niente in confronto a noi.

Alla fine non riuscivamo a risolvere un problema. Ci aiutava, ma, col chiedere che fossero due compagni era praticamente impossibile. Purtroppo non abbiamo risolto e quindi

### 3. Testi di alunni dislessici/disortografici

MaC6: testo di alunno disortografico

Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe.

Il giorno più bello del mio classe è stato  
quando siamo andati in piscina,  
la prima volta sono andati e ci sono  
fatti fare della ginnastica. Poi andavamo  
alla corsia d'acqua e ci sono chiesti di  
tuffi e ci siamo tuffati; io a Bomba  
e mi sono un po' divertito. Poi ci sono  
fatti fare un giro della corsia per vedere  
come mettiamo dopo ci sono fatti  
apportare al mare e ci sono detto:  
allungare i piedi e schiacciare la testa  
quando sei sott'acqua.  
Dopo abbiamo fatto un altro esercizio  
due corse nella piscina un po' da spingere  
a spinta e spingere con i piedi  
e finire alla fine della corsia.  
Poi ci sono detto un tuffo e ci sono

detto di una cura di cura della corsa,  
dopo, ci era dato il tub e ci era  
fatto fare tre giorni della corsa,  
il mio tubo era giallo, alla fine  
era fatto fare dei fatti e io l'afato  
(a piron @)  
a piron. E per fine adire fatto  
due giorni sulla corsa e io ho una acqua.  
E mio e prob fare.



## 4. Impaginazione libri di testo

Amico Pinco

**UNITÀ DI APPRENDIMENTO**  
**1** **Caro diario**

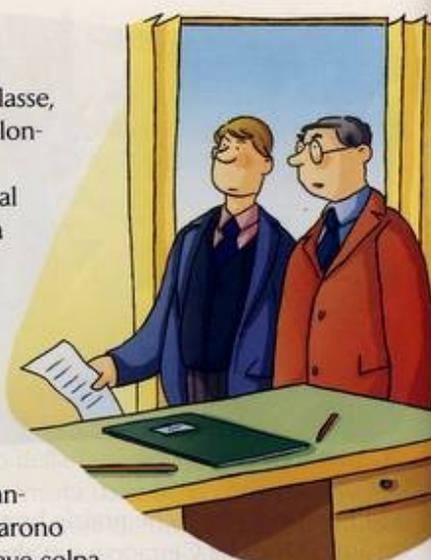
### Sono ebreo

Ho scoperto di essere ebreo solo stamattina. Entrando in classe, il bidello mi ha indicato il banco dove avrei dovuto sedermi, lontano dagli altri compagni e da Paolo, tra tutti il più caro. Quando è arrivato il signor Direttore, con il maestro Baratti al suo fianco, ho saputo che, al termine delle vacanze estive, la mia situazione sarebbe potuta peggiorare: si parlava di espulsione, mi si diceva che non ero più degno di frequentare la scuola. Tutto ciò dopo quattro anni di studio.

– Il Ministro dell’Educazione, camerata Giuseppe Bottai – ha spiegato il Direttore – è orientato a emanare un decreto, che dia immediata attuazione alle leggi antisemite. “Antisemite”! Era la prima volta che sentivo quella parola, nemmeno mamma e papà, o mia sorella Sara, ben più grande di me, l’avevano mai pronunciata. Subito, tutti mi guardarono con disprezzo, quasi come se mi fossi macchiato di una grave colpa, o se l’aver scoperto di essere ebreo mi avesse immediatamente gettato nella categoria dei ladri e dei farabutti.

Mi sembrava di essere un appestato: solo un attimo prima giocavamo insieme, e adesso i miei compagni erano pronti a tradire l’affetto e la fiducia che avevano per me. Soltanto Paolo era triste e dispiaciuto. Quando poi ha sentito il Direttore pronunciare l’espressione “nemico della Patria fascista”, è arrossito, scoppiando in lacrime. Io non riuscivo a parlare. Mi accadeva qualcosa che superava ogni possibile immaginazione. Essere messo in un angolo della classe, con il divieto “perentorio”, aveva affermato il Direttore, “per chiunque, se non per il maestro” di rivolgermi la parola, era qualcosa che faceva a pugni anche con il più brutto dei sogni. Quella parola, “ebreo”, un’etichetta che mi trovavo addosso senza sapere da dove venisse, mi sembrava terribile.

F. Sessi, *Ultima fermata: Auschwitz*, Einaudi

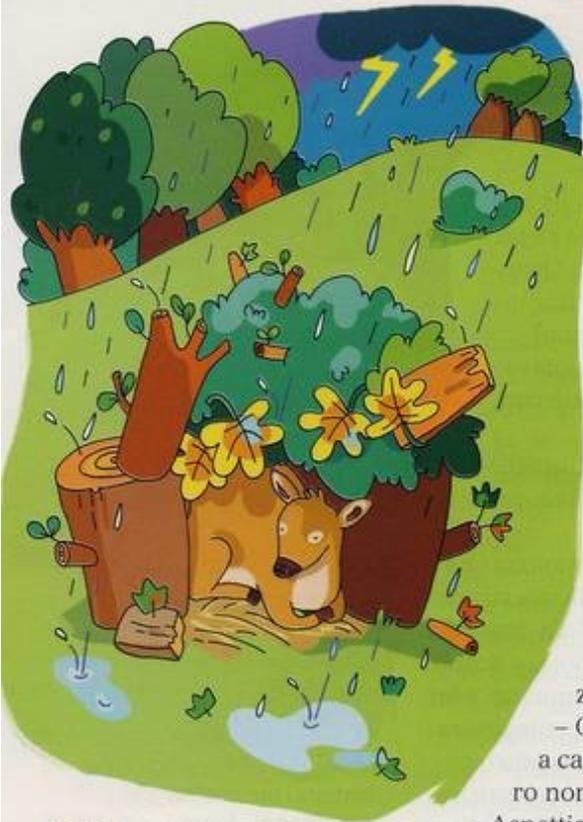


**storia**  
Anche Anna Frank parla delle leggi antisemite. In che cosa consistevano? Quali ti hanno colpito in particolare? Perché?

**Comprendere**

- Che cosa accade all’autore del brano?
- Qual è il suo stato d’animo?

28



## Forse ce la farà...

Quattro boscaioli, colti da un temporale mentre erano al lavoro, trovano un capriolo appena nato sotto la pioggia. Senza toccarlo, perché la madre possa riconoscerlo, costruiscono un riparo di rami e frasche attorno a lui...

Continuava a piovere e tuonare, tutti e quattro pensavano al piccolo capriolo sotto il riparo che avevano fatto:

- Chissà se la madre lo ritroverà; e se vivrà dopo un parto con questa intemperie - disse uno come conclusione di un pensiero.
- Sono forti loro, sono madri... - lo tranquillizzò il più anziano.

Ora le saette erano cessate ma continuava a piovere; il temporale si era spostato verso l'altra valle ma non si vedevano sprazzi di azzurro.

- Qui ormai ci conviene raccogliere su e andare a casa. Bagnati siamo bagnati e riprendere il lavoro non conviene. Cosa dite?

- Aspettiamo ancora dieci minuti, la pioggia va calando. Con gli zaini in spalla si avvicinarono verso il sentiero, ma prima si avvicinarono al ricovero del capriolo.

Il piccolo animale era tutto rannicchiato, tremava per il freddo, ma sembrava tranquillo; anzi, stava asciugandosi perché il pelo fumava.

- Forse ce la farà - disse ai compagni - ma bisognerebbe che la madre lo ritrovasse.

Quando arrivarono in paese smise di piovere e lontano, verso il lago da dove il temporale era venuto, apparve una striscia di azzurro.

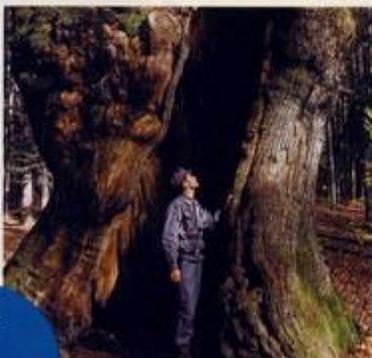
- Ci vediamo dopo cena all'osteria - disse uno - adesso andiamo ad asciugarci.

In un angolo la televisione trasmetteva un telefilm che nessuno guardava; i quattro giocavano a scopa. Venne

Filo diretto con...

EDUCAZIONE AMBIENTALE

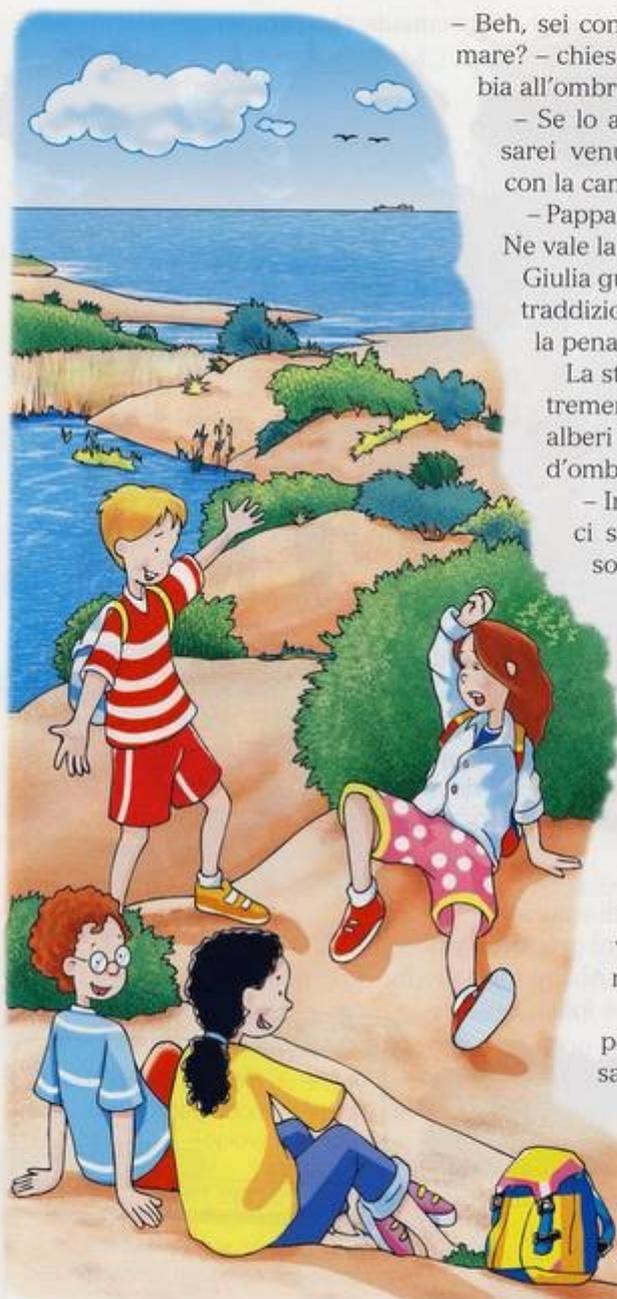
Fai una breve ricerca sulla professione della guardia forestale e sui suoi compiti nei boschi, a contatto con la natura e gli animali.





Ci siamo tutti!

## Una giornata fantastica



– Beh, sei contenta adesso che ti abbiamo portato al mare? – chiese Veronica gettandosi esausta sulla sabbia all’ombra di un grande cespuglio di ginepro.

– Se lo avessi saputo che era così lontano, non sarei venuta – boccheggì Giulia, asciugandosi con la camicia i capelli bagnati di sudore.

– Pappamolle – la derise Piero – guardati attorno! Ne vale la pena o no, di una pedalata sotto il sole? Giulia guardò, e nonostante il suo spirito di contraddizione, dovette riconoscere che ne era valsa la pena, e come!

La strada per arrivare alla spiaggia era stata tremenda: polverosa, piena di buche, senza alberi o cespugli offrirono un minimo filo d’ombra ai poveri ciclisti.

– In questa spiaggia con le automobili non ci si può arrivare – aveva detto Vincenzo soddisfatto.

– Perciò i turisti non l’hanno ancora scoperta... e come vedi – aveva aggiunto Veronica – la spiaggia è tutta per noi.

La spiaggia era bellissima, di sabbia bianca e fine, disseminata di conchiglie e pezzetti di corallo.

A pochi metri dalla riva si sollevava in piccole dune su cui fiorivano ciuffi di giunchi e gigli selvatici e crescevano folti cespugli di ginepro modellati dal vento in modo da formare delle capanne naturali.

Ma ciò che la rendeva così pittoresca, pensò Giulia, era il fatto che la lingua sabbiosa era profonda soltanto una ventina di metri, al di là dei quali si apriva una specie di laguna di forma allungata, che comunicava con il mare aperto solo attraverso un canale ostruito da una diga di canne.

# IL RACCONTO AUTOBIOGRAFICO

Il **racconto autobiografico** è un genere di testo narrativo in cui l'autore o l'autrice narra in prima persona episodi che ha vissuto, mettendo in luce anche gli stati d'animo e i sentimenti provati.

## ✕ LA FORZA DELLA VERITÀ

Una volta da bambina ruppi inavvertitamente un barattolo di vetro che conteneva della marmellata.

Eravamo numerosi in famiglia, fratelli e sorelle, e chiunque di noi avrebbe potuto essere il colpevole. Ma, chissà perché, mio padre si rivolse soltanto a me e mi domandò: - Hai rotto tu il barattolo, Alice?

Lo guardai nei suoi grandi occhi scuri e capii che voleva da me la verità. Sapevo bene che avrebbe potuto punirmi, ma dentro di me la verità chiedeva imperiosamente di essere espressa.

- Ho rotto io il barattolo - dissi.

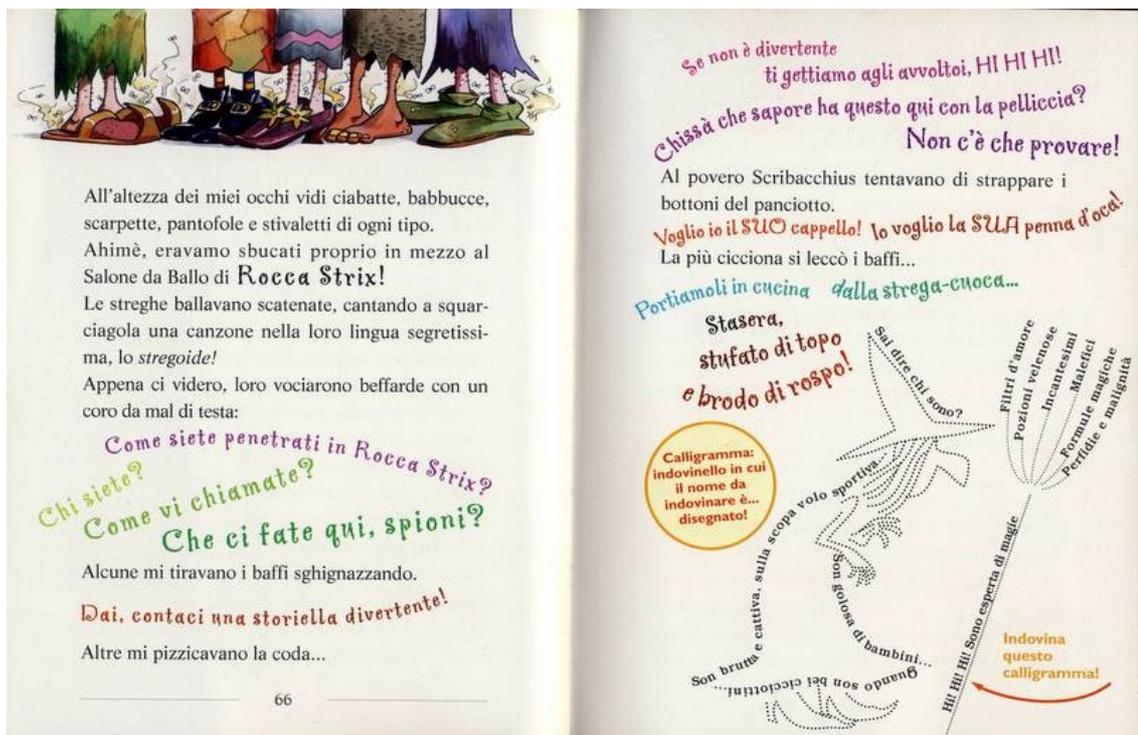
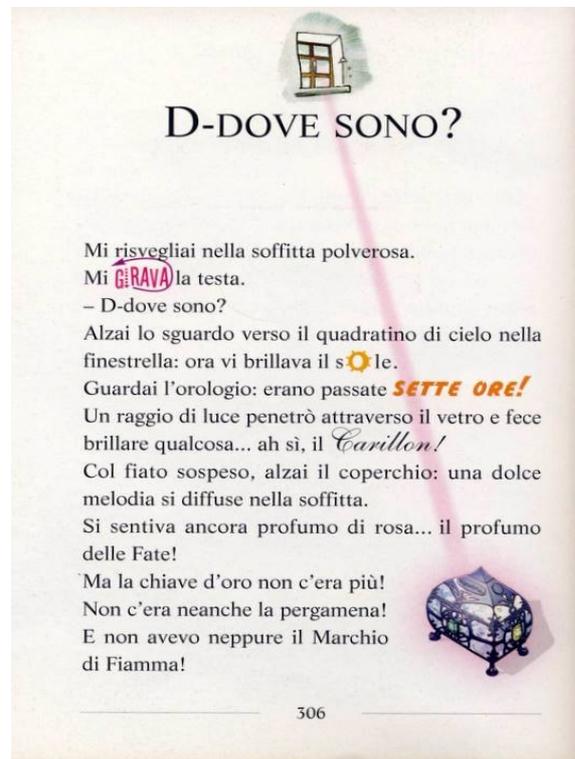
L'amore nel suo sguardo mi ricompensò.

Sentii improvvisamente in me un senso di pace che ricordo ancora oggi.

Alice Walker, in "Selezione", n. 579



## 5. Impaginazione *Nel regno della fantasia*





## Bibliografia

### Testi inseriti nel corpus di controllo

#### *Testi scolastici*

CASADEI B. - CORTINI M. (2006), *Ragazzi.it*, Gruppo editoriale Raffaello, Ancona.

CHIARA M. - ZANCHI L. (2006), *Sempre meglio*, De Agostini, Novara.

CORUZZI C. - RAMAZZOTTI L. (2006), *Amico Pinco*, Arnoldo Mondadori Scuola, Milano.

VALDISERRA L. (2006), *Gatto bianco gatto blu*, Giunti Scuola, Firenze.

#### *Testi di narrativa adottati*

COMIDA L. (2005), *Non fare il furbo Michele Crismani*, Einaudi Ragazzi, Trieste.

DEFOE D. (2003), *Robinson Crusoe*, Einaudi Ragazzi, Trieste.

RODARI G. (1996), *C'era due volte il barone Lamberto*, Einaudi Ragazzi, Trieste.

SEPÚLVEDA L. (2002), *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*, Guanda, Milano.

SOLINAS DONGHI B. (1996), *Quell'estate al castello*, Einaudi Ragazzi, Trieste.

#### *Testi preferiti*

GELSEY J. (2004), *Il tesoro sommerso*, Piemme, Milano.

GERONIMO STILTON (2003), *Nel regno della fantasia*, Piemme, Milano.

ROWLING J. K. (1988), *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Milano

STINE R. L. (1994), *La casa della morte*, Mondadori, Milano.

## Testi citati

- ANDORNO C. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- ANTINUCCI F. - MILLER R. (1976), *How Children Talk about what Happened*, "Journal of Child Language", 3, pp. 167-189.
- BAGIOLI B. - DEON V. (1986), *Il tempo verbale nel testo: tempo e tempus*, in Cargnel S. - Colmelet G. F. - Deon V. (a cura di).
- BARBIERI M. S. - RUOZZI L. (1979), *Introduzione*, in Piaget J., *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*.
- BAZZANELLA C. (1987), *I modi dell'imperfetto*, in "Italiano e Oltre", 1/87, pp. 18-22.
- BAZZANELLA C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- BAZZANELLA C. - CALLERI D. (1990), *Morfologia verbale e strutturazione del racconto infantile*, in Beretta M. - Molinelli P. - Valentini A. (a cura di), *Parallela 4. Morfologia*, Atti del V° incontro italo-austriaco della Società di Linguistica Italiana (Bergamo, 2-4 ottobre 1989), Gunter Narr verlag, Tübingen.
- BECCARIA G. L. (1988), *Italiano antico e nuovo*, Garzanti, Milano.
- BENINCÀ ET ALII (1974), *Italiano standard o italiano scolastico?*, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani, Pacini, Pisa.
- BENVENISTE E. (1971), *Problems in General Linguistics*, Coral Gables, University of Miami Press.
- BERRETTA M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BERRETTA M. (1984), *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*, in Coveri (1984).
- BERRETTA M. (1992), *Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo*, in Moretti B. - Petrini D. - Bianconi S. (1992).
- BEREITER C. (1980), *Development in Writing*, in L. W. Gegg - E. R. Steinberg

- (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- BEREITER C. - SCARDAMALIA M. (1982), *From Conversation to Composition. The Role of Instruction in a Developmental Process*, in Glaser R. (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- BERMAN R. A. - SLOBIN D. I. (1994), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- BERNINI G. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del convegno internazionale, Pavia 28 - 30 ottobre 1988*, Franco Angeli, Milano.
- BERRUTO G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, NIS, Roma.
- BERRUTO G. (1993), *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero (1993) vol II.
- BERTINETTO P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Presso l'Accademia della Crusca, Firenze.
- BERTINETTO P. M. (1991), *Il verbo*, in Renzi L., Salvi G., *Grande grammatica di consultazione, II I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, Bologna, Il Mulino.
- BERTINETTO P. M. - SQUARTINI M. (1996), *La Distribuzione del Perfetto Semplice e Composto in diverse varietà dell'italiano*, in "Romance Philology", 49, pp. 383-419.
- BIANCHI E. (1941), *Spontaneità e pedanteria*, in "Lingua Nostra", III, 60-61.
- BORTOLINI U. - TAGLIAVINI C. - ZAMPOLLI A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Garzanti, Milano.
- BOSCOLO P. (a cura di) (1990), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- BRASCA L. - ZAMBELLI M. L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- BRINT S. (2007), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNI F. (1984), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET,

Torino.

- CALLERI D. (1990), *L'acquisizione dell'imperfetto in bambini di madre lingua italiana*, in Bernini - Giacalone Ramat (1990).
- CALÒ R. - FERRERI S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo. Linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- CALVANI A. (1988), *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARGNEL S. - COLMELET G. F. - DEON V. (1986), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARGNEL S. - FUSETTI M. - RANDI LUGINBUHL F. - VERDELLI M. (1986), *Alla ricerca di una tipologia dei testi*, in Cargnel - Colmelet - Deon (1986).
- CATTANA A. - NESCI M. T. (2000), *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- CENTINEO G. (1991), *Tense Switching in Italian: the Alternation between passato prossimo and passato remoto in Oral Narratives*, in Fleischman S. - R. Waugh L. (eds.), *Discourse-Pragmatics and the Verb*, Routledge, London and New York.
- CEPPELLINI V. (1990), *Dizionario grammaticale*, De Agostini, Novara.
- COLOMBO A. (1989), *Scorretto ma non semplice*, in "Italiano e Oltre", 4 (1989), pp.158-161.
- Cortelazzo M. (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III Lineamenti di italiano popolare*, Pacini, Pisa.
- CORTELAZZO M. A. - Citton G. - Deon V. - Lo Duca M. G. (1989), *Italiano scritto e orale. 364 esercizi di riflessione guidata all'ascoltare, al leggere, al parlare, allo scrivere*, Zanichelli, Bologna.
- CORTELAZZO M. A. (a cura di) (1991), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORTELAZZO M. A. (2000), *Per la storia dell'italiano scolastico*, in Cortelazzo M. A., *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- COSERIU E. (1973), *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino.
- COVERI L. (1984) (a cura di), *Linguistica testuale, atti del XV congresso internazionale della SLI, Genova - Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981*, Bulzoni, Roma.

- DA POZZO G. (1985), *Tra il dire e il fare. L'insegnamento linguistico e la ricerca glottodidattica in Italia*, in Ciliberti A. (a cura di), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Bruno Mondadori, Milano.
- DARDANO M. (1994), *Profilo dell'italiano contemporaneo*, in Serianni L. - Trifone P., *Storia della lingua italiana, vol. II Scritto e parlato*, Einaudi, Torino.
- DARDANO M. (1996), *Manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, Bologna.
- DE BEAUGRANDE R. A. - DRESSLER W. U, [1981] (1984), *Introduzione alla linguistica*, Il Mulino, Bologna.
- DE BLASI N. (1993), *L'italiano nella scuola*, in Serianni N. - Trifone P. (a cura di) (1993-1994), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- DELPORT M. F. (1999), *Le rapports de l'aspect et de la voix dans les langues romanes. La place de l'italien*, in Brusegan R., Cortelazzo M. A., *Il tempo, i tempi. Omaggio a Lorenzo Renzi*, Padova, Esedra.
- DE MAURO T. et alii (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etas Libri, Milano.
- DE MAURO T. [1963] (1973), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- DEON V. (2000), *Appiattiti sul presente? Tempo, tempi e tempi verbali nella scrittura dei giovani*, in Piemontese E., *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEON V. (2005), *Un presente sconosciuto*, in Lavinio C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano.
- DESIDERI P. (1991) (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- DESIDERI P. (1995), *L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità*, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- ELLERO P. (1986), *I connettivi*, in Cargnel - Colmelet - Deon (1986).
- FERREIRO E. (1996), *I confini del discorso*, in Ferreiro - Pontecorvo (1996).
- FERREIRO E. - PONTECORVO C. (1996), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi*

- psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze.
- FERREIRO E. - SINCLAIR H. (1971), *Temporal Relationship in Language*, in "International Journal of Psychology", 6, pp. 39-47.
- FLOWER L. (1979), *Writer-Based Prose. A cognitive Basis for Problems in Writing*, in "College English", 41, pp. 21-32.
- FORMISANO M. - PONTECORVO C. - ZUCCHERMAGLIO C. (1986), *Guida alla lingua scritta per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Editori Riuniti, Roma.
- FOX B. (1987), *Discourse Structure and Anaphora*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GALLI DE' PARATESI N. (1984), *Lingua toscana in bocca ambrosiana*, Il Mulino, Bologna.
- GAMBARARA D. (1994), *Il passato remoto nell'italiano parlato*, in De Mauro T. (a cura di), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia.
- GENSINI S. (1991), *Il problema semiotico del testo fra ricerca e didattica*, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- GIACALONE RAMAT A. - CROCCO GALEAS G. (eds.) (1995), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Narr, Tübingen.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GISCHEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, vd. [http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI\\_gen/dieci\\_tesi.htm](http://www.societadilinguisticaitaliana.org/SLI_gen/dieci_tesi.htm)
- GISCHEL SICILIA (2000), *Bisogni linguistici degli alunni o degli insegnanti? A proposito dei tempi verbali nella scrittura*, in Piemontese E., *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- GISCHEL VENETO (1991), *Correggere nella scuola elementare*, in Cortelazzo (1991).
- GISCHEL 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 Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche e nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- GIUSTI G. (2005), *La struttura informativa della frase e il focus nell'italiano delle*

- traduzioni*, in Cardinaletti A. - Garzone G., *L'italiano delle traduzioni*, Franco Angeli, Milano.
- HALLYDAY M. A. K. - HASAN R. (1976), *Cohesion in English*, Longmann, London.
- INVALSI (2008), *Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*, Armando Editore, Roma.
- INVALSI (2008a), *Ricerca IEA PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria in Italia. Studio di caso*, reperibile all'indirizzo web [http://www.invalsi.it/download/Studidicaso\\_IeaPirls2006.pdf](http://www.invalsi.it/download/Studidicaso_IeaPirls2006.pdf).
- ISTAT (2006), *La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere*, [http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20070420\\_00/testointegrale.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070420_00/testointegrale.pdf)
- ISTAT (2007), vd. <http://demo.istat.it/strasa2007/index02.html>
- LABOV W. (1972), *Language in the Inner City*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LABOV W. - WALETSKY J. [1967] (2003), *Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience*, in *Sociolinguistics. The Essential Readings*, Bratt Paulston C. - Tucker G. R. (eds.), Blackwell, Oxford.
- LAVINIO C. (1984), *L'uso dei tempi verbali nelle fiabe orali e scritte*, in Coveri L. (1984).
- LAVINIO C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAVINIO C. (1991), *I problemi della scrittura*, in Lavinio - Sobrero (1991).
- LAVINIO C. - SOBRERO A. (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- LEJEUNE P. (1975), *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris.
- LO CASCIO V. (1984), *Deissi e anafora nel testo: alla ricerca di un punto di riferimento*, in Coveri (1984).
- LO DUCA M. G. (1995), *Imperfetto "ludico" ed altri tempi: una prospettiva testuale*, in Giacalone Ramat - Crocco Galeas (1995).
- LO DUCA M. G. (1999), *Testi narrativi di apprendenti l'italiano come L2: resoconto di una ricerca in corso*, in Skytte G. - Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. Atti del convegno interannuale della SLI*, Etudes Romanes 42, Museum Tusulanum, Copenhagen.

- LO DUCA M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M. G. - SOLARINO R. (1992), *Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali*, in Brasca L. - Zambelli L. (1992).
- LO DUCA M. G. - SOLARINO R. (2006), *I tempi verbali nel testo narrativo* in, Lo Duca M. G. - Solarino R. (2006), *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova.
- VAN DIJK T. A. (1980), *Testo e contesto*, Bologna, Il Mulino.
- LUGARINI E. - RONCALLO A. (1992), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- MAEDER C. (2001), *Appunti sulla relazione tra narrativa e argomentazione, con riferimento particolare allo sviluppo della narrativa breve italiana dell'Ottocento*, in Block-Boas A. - Maeder C. - Scorretti M. (a cura di), *Frase e testo. Studi in onore di Vincenzo Lo Cascio*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- MAZZOLENI M. (1992), *"Se lo sapevo non ci venivo": l'imperfetto indicativo ipotetico nell'italiano contemporaneo*, in Moretti - Petrini - Bianconi (1992).
- MC CUTCHEN D. - PERFETTI C. (1982), *Coherence and Connectedness in the Development of Discourse Production*, in "Tex", vol. 2, pp. 113-139.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il curricolo*, settembre 2007.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2009), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007-2008*, Aprile 2009, <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>
- MONEGLIA M. (1982), *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in AA.VV., *La lingua italiana in movimento*, Presso l'Accademia della Crusca, Firenze.
- MORETTI B. - PETRINI D. - BIANCONI S. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del 25° Congresso internazionale di studi della Società Linguistica Italiana*, Lugano 19-21 settembre 1991, Bulzoni,

Roma.

- MORTARA GARAVELLI B. (1988), *Tipologia dei testi*, in Holtus G. - Metzeltin M. - Schmitt C. (1988), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, vol. IV, Niemeyer, Tübingen.
- MORTARA GARAVELLI B. (1991), *Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali*, in Lo Duca M. G. (1991), *Scrivere nella scuola media superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- MOSCATELLI N. (2007), *L'apprendimento dell'italiano come seconda lingua: analisi di un caso*, tesi di laurea in Lingua Italiana presso il Corso di Laurea in Scienze e Tecniche dell'Interculturalità dell'Università di Trieste, relatrice dott.ssa Elena Pistolesi, a.a. 2006/2007.
- ORSOLINI M. (1991), *Oralità e scrittura nella costruzione del testo*, in Orsolini - Pontecorvo (1991).
- ORSOLINI M. - PONTECORVO C. (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze.
- PALLOTTI G. (1988), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PEPERONI C. (2007), *I Simpson. Il ventre onnivoro della Tv postmoderna*, Bulzoni, Roma.
- PETÖFI J. S. (1989), *Constitution and Meaning: A Semiotic Text-Theoretical Approach*, in Conte M. E. - Petöfi J.S. - Sözer E. (a cura di), *Text and Discourse Connectedness, Proceedings of the Conference on Connexity and Coherence* (Urbino, 16-21 luglio 1984), Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- PIAGET J. [1946] (1979), *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- PILATO F. (1986), *Il testo narrativo e il tempo*, in Coveri L. (1986), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia.
- PISTOLESI E. (2004), *Il parlar spedito*, Esedra, Padova.
- PISTOLESI E. (a cura di) (2007), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Atti del convegno organizzato dall'Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia con il patrocinio dell'Università degli studi di Trieste, Trieste, 6-7 ottobre 2006, Istituto

Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste.

- QUARTU B. M. (1994), *Dizionario dei sinonimi e dei contrari*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano.
- RASO T. (2005), *La scrittura burocratica. La lingua e l'organizzazione del testo*, Carocci, Roma.
- RENZI L. (2000), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo*, in "Studi di lessicografia italiana", vol XVII, Le Lettere, Firenze.
- RUGGIANO F. (2008), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina 2004-2007)*, Tesi di Dottorato in Studi linguistici italiani (XX ciclo), Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Messina, coordinatore prof. Carmelo Scavuzzo, tutor prof. Fabio Rossi.
- SABATINI F. (1985), *L' "italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G. - Radtke E. (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen.
- SABATINI F. (1990), *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*, in Lo Cascio V. (a cura di), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Le Monnier, Firenze.
- SALVI G. - VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- SCHWARZE C. (1982), *Quel ramo del lago di Como: uno strumento concettuale per l'analisi dei testi descrittivi*, in Bertinetto P. M. - Ossola C. (1982), *Insegnare stanca*, Il Mulino, Bologna.
- SCHWARZE C. (1990), *I tempi verbali dell'italiano come sistema funzionale, concettuale e formale*, in Bernini - Giacalone Ramat (1990).
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- SERIANNI L. (2000), *La lingua italiana tra norma e uso*, in Marengo C. - Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- SERIANNI L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma
- SERIANNI L. (2007), *La norma sommersa*, in "Lingua e Stile", XLII, dicembre 2007, pp. 283-295.
- SELINKER L. (1972), *Interlanguage*, in IRAL, 10 (3), pp. 209-231.

- SERIANNI L. - BENEDETTI G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- SGROI S. C. - GISCEL CATANIA (2006), *Tra norma e uso dell'italiano. La competenza meta-linguistica del docente correttore*, in Russo D., *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- SIMONE R. (1988), *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, La Nuova Italia, Firenze.
- SIMONE R. (1998a), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma - Bari.
- SOBRERO A. A. (1992), *L'italiano d'oggi*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma.
- SOBRERO A. A. (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. I Le strutture. II, La variazione e gli usi*, Laterza, Roma - Bari.
- SOBRERO A. A. - MIGLIETTA A (2006), *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Roma - Bari.
- SOLARINO R. (1991), *Cambia il tempo?*, in "Italiano e Oltre", 3/91, pp. 141-146
- SOLARINO R. (1992), *Tempi difficili*, in "Italiano e Oltre", 7/92, pp. 162-164.
- SORELLA A. (1984), *Sull'alternanza passato prossimo/passato remoto nella prosa italiana moderna*, in "Cultura e scuola", XXIII, 90, pp. 7-21.
- SPITZER L. (2007), *Lingua italiana del dialogo*, Il Saggiatore, Milano.
- STEFINLONGO A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- TAVONI M. (2002), *Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura*, in Bruni F. - Raso T. (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*, Zanichelli, Bologna.
- TEMPESTA I. – MAGGIO M. (2006), *Lingue in contatto a scuola*, Angeli, Milano.
- TONELLOTTI S. (2002), *Il tempo verbale. Un percorso di riflessione linguistica per la scuola elementare*, tesi di laurea Università degli Studi di Padova, relatore prof. Cortelazzo M. A.
- VAN DIJK (1980), *Testo e contesto*, Bologna, Il Mulino.
- VERTECCHI B. (2003), *Perché non si parla dell'indagine Iea-Pirls?*, vd. <http://lps2.uniroma3.it/lps/pubblicazioni/stampa/2003/Insegnare%2015.pdf>.

- VETTERS C. (1992), *Foreground and Background: Weinrich against the Approach Based on Labov and Waletzky*, in Kefer M. - van del Auwera J. (eds), *Meaning and Grammar. Cross-Linguistic Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- WEINRICH H. [1978] (2004), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, Il Mulino.
- WERLICH E. (1976), *A Tex Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- WOLFSON N. (1979), *The Conversational Historical Present Alternation*, in "Language", 55 (1979), pp. 168-182.