

LA GRAMMATICA COGNITIVA E L'INSEGNAMENTO DEL TEMPO E DELL'ASPETTO IN ITALIANO L2

Borbála Samu¹

1. L'OPPOSIZIONE ASPETTUALE NELLE GRAMMATICHE TRADIZIONALI

Negli ultimi decenni si sono succedute opinioni controverse sul ruolo della grammatica nell'ambito dell'apprendimento di una L2, in particolare con l'avvento dell'approccio comunicativo che optava per un focus esclusivo sul significato e sull'uso linguistico in contesti comunicativi a scapito dell'insegnamento formalistico della lingua. Anche se il dibattito non ha portato ad una conclusione definitiva, i ricercatori contemporanei sono d'accordo sul fatto che esistano numerose tecniche efficaci per insegnare la grammatica, a seconda del contesto e della situazione d'insegnamento. Tuttavia, certe strutture linguistiche risultano particolarmente difficili per gli apprendenti di una L2, a causa della loro complessità interna o altre caratteristiche specifiche della lingua target. Tra gli argomenti notoriamente difficili per gli stranieri che studiano l'italiano troviamo l'alternanza d'uso di passato prossimo e imperfetto. Queste difficoltà derivano principalmente dalle differenze tra la concettualizzazione aspettuale nella L2 e nella L1, ma anche dal modo in cui tempo e aspetto sono descritti nei manuali di grammatica e nei materiali didattici tradizionali.

I manuali di lingua e le grammatiche d'italiano per stranieri dedicano ampio spazio alla presentazione del rapporto e della differenza tra passato prossimo e imperfetto, argomento sviluppato generalmente a spirale, come propone, ad esempio, Maria Lo Duca nel *Sillabo di italiano L2* (2006). Al livello A1 si presentano le forme e gli usi del passato prossimo e si introduce l'imperfetto nella funzione di descrivere il passato. Al livello A2 si insegna «[l'u]so del passato prossimo e imperfetto nei racconti di fatti avvenuti nel passato: l'imperfetto per descrivere situazioni e personaggi, il passato prossimo per gli eventi; cenni sulla categoria dell'aspetto in italiano» (Lo Duca, 2006: 126). Al B1 si continua con il «[r]ipasso e approfondimento sugli usi dell'imperfetto indicativo: a) nelle descrizioni relative al passato; b) per indicare un'azione abituale nel passato; c) nei racconti dei sogni: *ero in una stanza buia, e a un certo punto vedevo un uomo che diceva...*; d) nelle cronache giornalistiche: *l'attaccante scartava l'avversario e tirava in porta un pallone imprevedibile*; e) nel parlato, per rendere cortese una richiesta (imperfetto di cortesia): *“Desiderava, signora?” “Volevo delle calze nere”*; f) nel parlato, per esprimere una condizione che non si è realizzata nel passato: *se potevo venivo anch'io*» (Lo Duca, 2006: 126).

Di recente è stato pubblicato un manuale dal titolo *Passato prossimo e imperfetto. Quando e come usarli* che introduce l'argomento nel modo seguente: «Abbiamo ben accolto la proposta di scrivere questo libro perché il rapporto e la differenza tra passato prossimo e imperfetto è uno degli aspetti più complicati e intriganti del sistema verbale italiano. La differenza tra i due tempi verbali, infatti, non sempre è definibile, e spesso nemmeno intuibile, neppure per un madrelingua» (Brighetti, Fatone, Pasqualini, 2017: 4). Per cercare

¹ Università per Stranieri di Perugia.

di fare chiarezza, gli autori dei manuali di lingua e delle grammatiche per stranieri organizzano la presentazione dell'argomento operando con categorizzazioni di ordini diversi. Sulla scorta della classificazione relativa alla trattazione dell'*indefinito* nelle grammatiche spagnole proposta da Llopis-García, Real e Ruiz (2012: 156-9), tentiamo di riassumere le principali tipologie di presentazione del fenomeno nelle grammatiche e nei manuali di lingua italiana per stranieri. I tipi di descrizione principali, che esemplificheremo in seguito, sono la descrizione tassonomica, quella formalista e quella funzionale-discorsiva.

La descrizione tassonomica consiste nell'elencare le varie funzioni dell'imperfetto. Ad es. Brighetti, Fatone e Pasqualini (2017: 92-93), dopo aver presentato le funzioni temporali dell'imperfetto, dedicano la seguente descrizione alle «altre cose da sapere sull'imperfetto»:

Figura 1. *Descrizione tassonomica degli usi dell'imperfetto*

L'imperfetto è un tempo creativo, bizzarro e... imprevedibile.

A p. 30 abbiamo visto che si usa:

- per descrivere una situazione o uno stato, un avvenimento, un luogo, una persona dal punto di vista fisico e psicologico,
- per parlare di un'abitudine o di un'azione che avveniva in modo ripetuto,
- per raccontare un evento in progressione,
- per raccontare azioni continue o ripetute di cui non conosciamo la fine,
- per raccontare azioni parallele che si sovrappongono in un periodo di tempo indefinito.

L'imperfetto si può utilizzare anche in altre situazioni.

1. Nelle **cronache giornalistiche**, nelle cronache sportive e nei resoconti giudiziari l'imperfetto (detto imperfetto "narrativo" o "storico" si può usare per raccontare **eventi e fatti puntuali** che abitualmente si esprimono con il passato prossimo, il passato remoto o il presente storico. In questi casi, l'imperfetto si usa per ricostruire la dinamica di fatti e rendere le azioni più coinvolgenti per il lettore.

*All'arrivo della polizia, il ladro **legava** un lenzuolo alle inferriate della finestra, si **buttava** di sotto e **finiva**, sfortunatamente, in mezzo a una folla che lo **consegnava** immediatamente ai poliziotti.*

2. Nel **parlato informale**, l'imperfetto può indicare un'azione futura rispetto al passato, mentre nello scritto e nel parlato accurato si usa il condizionale passato.

*Paolo mi ha detto che **arrivava** più tardi. (= Paolo mi ha detto che sarebbe arrivato più tardi.)*

3. Nel parlato, l'imperfetto si può usare per fare una **domanda**, una **richiesta** o **esprimere un desiderio in modo cortese**. In questi casi l'imperfetto si riferisce a eventi presenti o futuri.

*Scusa, **volevo** sapere che ora è.*

*Ti **telefonavo** per invitarti a cena.*

*Professore, **La cercavo** per chiederti un appuntamento.*

4. Nel **parlato informale** l'imperfetto si può usare per **formulare delle ipotesi** non realizzate, mentre nello scritto e nel parlato accurato si usano il congiuntivo trapassato e il condizionale passato.

*Se **c'era** il sole, **andavo** al mare. (il sole non c'è stato e quindi non sono andato al mare)*

(= Se ci fosse stato il sole, sarei andato al mare.)

*Se **vincevo** alla lotteria, **compravo** una casa nuova. (non ho vinto alla lotteria e quindi non ho comprato una casa nuova.)*

(= Se avessi vinto alla lotteria, avrei comprato una casa nuova.)

5. L'imperfetto si può usare per fare delle supposizioni, soprattutto con i verbi modali.

*Ho incontrato Mario, **doveva** essere distratto perché non mi ha salutato.*

● *A che ora avete mangiato?*

▣ *Mah, **potevano** essere le 15.*

6. L'imperfetto si può usare per descrivere un **evento che sarebbe potuto, o dovuto, succedere** o per esprimere un'**intenzione non realizzata**.

***Poteva** succedere un incidente guidando a quella velocità. (ma non è successo)*

*Finalmente sei arrivato! **Quasi quasi me ne andavo**. (ma sono rimasto)*

7. L'imperfetto si usa per raccontare **fatti immaginari** nelle fiabe, nei racconti fantastici o nei sogni.

***C'era** una volta un re, che **aveva** tre figli...*

*Nel sogno **ero** uno strano cigno, **nuotavo** in un freddo lago...*

8. L'imperfetto **ludico** è il tempo che i bambini usano per immaginare e inventare i loro **giochi**.

*Facciamo che io **ero** la rana e tu la principessa? E poi mi **baciavi** e io **diventavo** un principe?*

Il problema fondamentale della descrizione tassonomica è che fa vedere solamente i contesti in cui l'imperfetto compare, ma non permette all'apprendente di capire effettivamente il suo significato. In questo modo l'imperfetto può davvero apparire all'apprendente come «tempo bizzarro e imprevedibile». Partendo da lingue in cui la distinzione aspettuale non è grammaticalizzata oppure è grammaticalizzata diversamente rispetto all'italiano, l'apprendente ha bisogno di strumenti che lo aiutino a creare una categoria mentale che non ha e per fare ciò ha bisogno, prima di tutto, di poter definire tale categoria.

La descrizione formalista sottolinea la presenza di alcuni marcatori temporali che tendono a comparire insieme all'imperfetto o al passato prossimo, come la descrizione riprodotta nella Figura 2, tratta da Katerinov e Boriosi Katerinov (1985: 135).

Figura 2. *La descrizione formalista della scelta tra passato prossimo e imperfetto*

1. Si usa il *perfetto* con espressioni del tipo: “tutto il giorno” (il mese, l'anno, ecc.); “per un anno” (un mese, una settimana ecc.); “da ... a”; “fino a ...”; “una volta”; “molte volte”; ecc.:

Es.: Ieri *siamo rimasti* **tutto il giorno** a casa.

Ho lavorato **per un anno** in un ufficio.

Sotto stata a Parigi **da** gennaio **a** marzo.

Ho letto **fino a** mezzanotte.

In quel periodo *siamo usciti* **molte volte** insieme.

2. Si usa l'*imperfetto* con espressioni del tipo: “mentre”; “nel momento in cui”; “a quest'ora”; (a quell'ora); “da due anni”; (mesi, settimane, giorni, ecc.):

Es.: **Mentre** *andavo* in centro, ho incontrato Luigi.

Paolo è arrivato **nel momento in cui** noi *andavamo* via.

Ieri **a quest'ora** *eravamo* ancora a Firenze.

Lavoravo **da** ben **due anni** quando ho fatto la prima vacanza.

Benché la selezione adoperata da Katerinov sia ben ragionata (vari manuali propongono elenchi molto più ambigui) il problema fondamentale di questo tipo di descrizione risiede nel fatto che i marcatori solitamente elencati non occorrono esclusivamente con l'imperfetto o, viceversa, solo con il passato prossimo, come dimostrano gli esempi (1)-(2).

- (1) L'ho capito **nel momento in cui** è entrato.
- (2) In quel periodo ci allenavamo **molte volte** alla settimana, anche quattro-cinque volte e prima delle gare tutti i giorni.

Passiamo ora alla tipologia di descrizione più frequentemente utilizzata, quella discorsivo-funzionale che consiste nell'assegnare all'imperfetto e al passato prossimo alcune funzioni esemplificate tramite frasi create ad hoc o tratte da testi autentici. Le funzioni menzionate con maggiore frequenza sono elencate nei punti a)-d).

- a) Mentre l'imperfetto si riferisce a fattori ambientali di una scena del passato e per dare le informazioni di sfondo, con il passato prossimo si presentano i fatti fondamentali (es. 3).

- (3) La sera del diciotto febbraio duemila **sono andato** a letto presto e **mi sono addormentato** subito, ma durante la notte **mi sono svegliato** e non riuscivo più a riprendere sonno. Alle sei e dieci, con il piumone tirato fino al mento, respiravo a bocca aperta.
La casa era silenziosa gli unici rumori che si sentivano erano la pioggia che batteva contro la finestra, mia madre che camminava al piano di sopra tra la stanza da letto e il bagno e l'aria che entrava e usciva dalla mia trachea (N. Ammaniti, *Io e te*, citato in Duso, 2019: 140).

- b) L'imperfetto si riferisce ad un'azione durativa (es. 4), mentre il passato prossimo ad un'azione momentanea, breve (es. 5).

- (4) Ieri **pioveva**.
- (5) Ieri **è piovuto** un po'.

- c) L'imperfetto si riferisce ad azioni abituali o ripetitive (es. 6), mentre il passato prossimo ad azioni puntuali, fatte una sola volta (es. 7).

- (6) A Palermo **mangiavo** la cassata tutti i giorni (Trifone, Filippone, Sgaglione, 2007: 160).
- (7) Un anno fa, a Palermo, **ho mangiato** la cassata (Trifone, Filippone, Sgaglione, 2007: 160).

- d) L'imperfetto si riferisce ad azioni che continuano nel tempo (es. 8), mentre il passato prossimo ad azioni concluse (es. 9).

- (8) La bambina **mangiava** tranquillamente.
- (9) La bambina **ha mangiato** tranquillamente.

Anche la descrizione discorsivo-funzionale presenta vari problemi. In primo luogo le funzioni elencate non sono sempre valide. Il passato prossimo può descrivere l'ambiente (es. 10) e con l'imperfetto si possono presentare i fatti principali (es. 11).

- (10) **È stata** una giornata tiepida, il sole **è stato** quasi sempre coperto.
- (11) Cesare, sottomesse le Gallie, **rientrava** nell'Urbe da trionfatore.

Un verbo all'imperfetto può descrivere azioni brevi (es. 12), puntuali (es. 13), mentre il passato prossimo può riferirsi ad eventi duraturi (es. 14).

- (12) Ho visto che **dava** un'occhiata al libro.
- (13) 50 anni fa Neil Armstrong **metteva** piede sulla luna.
- (14) **Ha vissuto** tutta la sua vita in un paesino sperduto.

La terminologia che fa appello alla durata dell'azione trae spesso in inganno l'apprendente che tende ad associare l'imperfetto alle azioni che si protraggono nel tempo e il passato prossimo a ciò che è di breve durata, come nell'es. (15) che riproduce un testo prodotto da un apprendente.

- (15) **Vivevo** in carcere a lungo, in condizioni disumane, senza notizie dei miei, ma alla fine, con l'aiuto di amici influenti, ho ottenuto la libertà e mi sono rifugiato in Italia. **Ho parlato** un po' la vostra lingua e mi sono iscritto alla scuola serale, per prendere il diploma di terza media (Mauroni, 2013: 290).

Inoltre, la descrizione discorsivo-funzionale, così come la descrizione tassonomica, non dà alcuna spiegazione all'apprendente riguardo alla correlazione tra le varie funzioni dell'imperfetto. L'apprendente può chiedersi, giustamente, quale sia il collegamento tra descrizioni, fatti non conclusi e azioni ripetute e potrebbe giungere alla conclusione che la grammatica sia un «lavoro noioso e inutile imposto arbitrariamente, quindi molto difficile da apprendere» (Langacker, 2001a: 6, trad. mia). Uno dei problemi principali è il fatto che spesso le descrizioni fornite agli apprendenti di L2 non sono collegate ad una teoria linguistica in modo sistematico e coerente. La radice di questo problema è da ricercare, a mio avviso, nella convinzione piuttosto generalizzata in ambito glottodidattico riguardo alle grammatiche pedagogiche, riassunta efficacemente da Paola Giunchi nel modo seguente: «La caratteristica saliente della grammatica pedagogica [...] è il fatto che essa non costituisce un'applicazione di una teoria bensì offre una presentazione dell'informazione della lingua a scopi pedagogici. [...] la grammatica pedagogica non deve rispettare alcun criterio di coerenza interna, ed è per sua natura eclettica» (2000: 10). Invece, l'uso di una teoria linguistica sistematica e concettualmente ben fondata che offre spiegazioni precise e significative della grammatica della lingua target, permetterebbe di capire le motivazioni concrete delle regole e potrebbe contribuire a creare un concetto della grammatica corretto da parte dell'apprendente. La teoria che proporremo di applicare all'insegnamento della grammatica è la Grammatica Cognitiva (d'ora in poi GC), una delle teorie elaborate nell'ambito della Linguistica Cognitiva (d'ora in poi LC), la quale, oltre ad essere una base teorica valida, offre ulteriori vantaggi all'apprendente, come vedremo nel § 4.

Negli ultimi venti anni numerose ricerche hanno esplorato l'applicazione delle teorie della LC e della GC all'apprendimento della L2 in contesti istituzionali. Numerosi studi dimostrano che le teorie cognitive possono offrire una visione nuova della lingua e dell'uso linguistico e che questa visione può essere particolarmente produttiva nell'ambito dell'apprendimento delle lingue (Achard, Niemeier, 2004; Bielak, Pawlak, 2011 e 2013; Bielak, Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2013; Boers, Lindstromberg, 2006; Daloiso, Jiménez Pascual, 2017; De Knop, De Rycker, 2008; De Knop, Boers, De Rycker, 2010; De Rycker, De Knop, 2009; Holme, 2009; Imperato, in stampa; Kermer, 2016; Littlemore, 2009; Littlemore, Juchem-Grundmann, 2010; Llopis-García, 2011 e 2016; Llopis-García, Real Espinosa, Ruiz Campillo, 2012; Masi, 2014; Niemeier, 2005; Palacio Alegre, 2016,

Reif, 2012; Robinson, Ellis, 2008; Romo Simón, 2018, Ruiz Campillo, 2017, Turewicz, 2000; Tyler, 2012). Questa visione include un'enfasi sulla creazione del significato come scopo del linguaggio, il concetto che non solo le entità lessicali ma anche quelle grammaticali sono portatrici di significato, la nozione del ruolo attivo del parlante nell'elaborazione del significato del proprio messaggio che trasmette una prospettiva particolare all'interlocutore, il ruolo dell'esperienza corporea e il modo in cui essa determina la struttura della lingua: argomenti che verranno brevemente presentati nella sezione successiva (§ 2). La sezione 3 propone l'analisi dell'aspetto perfettivo vs imperfettivo nella GC e introduce la caratterizzazione dei tempi come predicazioni epistemiche che esprimono la concezione del parlante riguardo allo status di realtà di una data situazione. Infine, nella sezione 4 si evidenziano alcune proprietà della GC che la rendono un'opzione valida per l'insegnamento linguistico.

2. CHE COS'È LA GRAMMATICA COGNITIVA

L'obiettivo di questo paragrafo è quello di riassumere le principali caratteristiche della LC e della GC. La LC, che include vari quadri teorici più specifici, tra cui la GC, è una teoria linguistica in cui lo studio del linguaggio è lo studio dei modelli di concettualizzazione e che considera la lingua come una finestra che permette di osservare le funzioni cognitive, la natura, le strutture e l'organizzazione dei pensieri e delle idee (Evans, Green, 2006: 5). La LC è emersa in risposta all'approccio della grammatica generativa e alla sua visione autonoma delle strutture linguistiche. Per la LC il linguaggio è strettamente legato all'uso, in quanto le categorie e le strutture vengono costruite a partire dalla nostra cognizione di specifiche occorrenze in specifiche situazioni (Arduini, Fabbri, 2008: 7). Piuttosto che come largamente innato, il linguaggio viene visto come qualcosa che si acquisisce attraverso interazioni linguistiche significative.

L'ipotesi fondamentale della LC (e la motivazione del termine 'cognitivo' nella denominazione) è che il linguaggio è un aspetto integrante della cognizione umana. La conoscenza linguistica si basa su un insieme di abilità cognitive condivise da tutti gli esseri umani. Le abilità cognitive come la percezione, l'attenzione, la concettualizzazione, il ragionamento si manifestano nell'organizzazione della lingua. La percezione visiva degli esseri umani è strettamente legata a ciò che concepiamo e concettualizziamo in una scena nel nostro campo visivo. L'influenza della percezione visiva sulla concettualizzazione è uno degli esempi del concetto di *embodiement*. L'assunto che i concetti abbiano un radicamento esperienziale e corporeo è legato all'idea che gli esseri umani hanno una visione del mondo che deriva dalla natura delle caratteristiche fisiche della specie (Evans, 2007: 66). I processi cognitivi non sono una semplice astrazione, ma un'interazione mente-ambiente attraverso il nostro corpo. Quindi la natura dei concetti e il modo in cui sono organizzati sono determinati dalla nostra esperienza corporea e quindi la costruzione della realtà è mediata dalla natura dei nostri corpi.

L'abilità cognitiva dell'attenzione è cruciale nella semantica: permette di identificare, e di codificare linguisticamente, un elemento che emerge rispetto ad uno sfondo (con altre parole, tratteggiare il «profilo» di un elemento rispetto ad una «base», v. sotto). Negli esempi seguenti (16)-(17) le due strutture linguistiche descrivono oggettivamente lo stesso evento, ma rispecchiano la nostra abilità cognitiva di organizzare l'informazione dirigendo l'attenzione verso un elemento specifico. La frase passiva (es. 16) presenta la squadra come punto focale dell'attenzione, mentre la frase attiva (es. 17) dirige l'attenzione verso il coach:

- (16) Quest'anno la squadra di calcio è stata allenata molto bene.
(17) Quest'anno il coach ha allenato molto bene la squadra.

Benché le caratteristiche della cognizione umana garantiscano una dimensione universale al linguaggio, i parlanti delle singole comunità linguistiche organizzano l'esperienza in categorie concettuali diverse. Una delle sfide dell'insegnamento delle lingue straniere orientato alla LC è quella di mostrare agli apprendenti come una lingua particolare esprime le sue categorie concettuali (De Rycker, De Knop, 2009: 37).

Un'altra ipotesi fondamentale è che tutti gli aspetti linguistici sono caratterizzati da principi che si applicano in generale al linguaggio umano (Evans, Bergen, Zinken, 2007: 3). Ad esempio, un fenomeno come la polisemia non si applica soltanto alla semantica, ma è considerata un principio organizzativo trasversale, che agisce anche nell'organizzazione morfologica e anche in quella sintattica della lingua.

A partire da queste ipotesi fondamentali la LC ha sviluppato varie teorie che possono essere divise in due branche principali: la semantica cognitiva e gli approcci cognitivi alla grammatica, tra cui figura la GC. La GC, associata principalmente al nome di Ronald Langacker, è stata ad oggi uno degli approcci cognitivi più significativi. La GC si basa su due assunti fondamentali, quello del linguaggio come sistema simbolico e quello della grammatica come sistema che emerge dall'uso.

Nella teoria della GC il linguaggio è composto da unità simboliche, ossia consiste in relazioni simboliche tra strutture semantiche e strutture fonologiche. Rispetto alla grammatica generativa si propone una concezione della natura degli elementi grammaticali diversa: invece di essere entità autonome, separate dal significato e dalla forma fonologica, sono unità costituite da un'unione di questi due poli. Ciò ha due conseguenze importanti. La prima conseguenza è che il significato diventa centrale in tutti gli elementi grammaticali, anche nelle parole più astratte come le preposizioni, gli ausiliari e i determinativi che sono tradizionalmente considerati semanticamente vuoti². La seconda conseguenza della natura simbolica delle unità linguistiche è l'idea del continuum lessico-grammatica. Abbiamo quindi delle unità lessicali, come ad es. *dare* e delle unità schematiche, come la costruzione del passato prossimo, *ha dato*. La differenza tra unità lessicali e unità grammaticali è una questione di grado di specificità e di grado di astrazione: le unità lessicali sono semanticamente e fonologicamente specifiche, mentre le unità morfologiche e sintattiche sono più schematiche. Le unità grammaticali, esattamente come le singole parole, possono essere polisemiche, cioè possono possedere un significato prototipico e una gamma di valori meno centrali, derivati tramite processi come la metafora o la metonimia. Vediamo ora come vengono riconosciute e acquisite le unità schematiche della lingua.

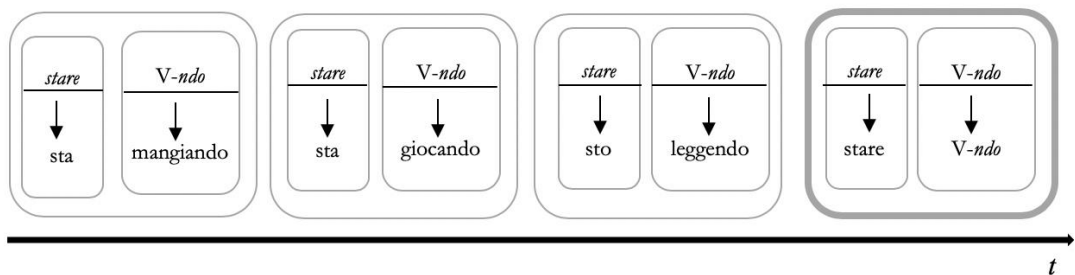
² Prendiamo l'esempio di alcuni usi della preposizione *a* in italiano, studiati nel dettaglio da Imperato, in stampa.

- (i) Carla va a scuola.
(ii) Mirko comincia a studiare.
(iii) Giovanna ha dato il libro a Carlo.

Nell'es. (i) la preposizione *a* indica una relazione in linea con il suo significato base: un partecipante, Carla, è rivolta nella direzione di un altro partecipante o un oggetto, la scuola, verso il quale intende muoversi. Abbiamo quindi una sorgente, un tragitto e una meta che compongono uno schema cognitivo fondamentale, quello del PERCORSO. L'uso della preposizione *a* con verbi incoativi come *cominciare*, *iniziare* si presta ad illustrare l'applicazione di una metafora al significato di partenza: LE AZIONI SONO SPAZI, per cui iniziare un'azione (es. ii) è come entrare in un luogo (Imperato, in stampa). Nell'es. (iii) *a* simboleggia il trasferimento di un libro ad un partecipante, Carlo, ed è il libro (non Gianni) che rappresenta l'entità che si rivolge e che si muove verso Carlo; quindi la preposizione *a* può indicare anche il trasferimento di oggetti (o, in altri casi, esperienze) da un luogo all'altro.

Esistono una serie di approcci che possono essere raggruppati sotto il termine di «linguistica basata sull'uso». La GC si annovera tra questi approcci e assegna un'importanza sostanziale all'uso effettivo del sistema linguistico e alla conoscenza del parlante di questo uso. Il linguaggio è visto come uno strumento per conseguire scopi comunicativi in contesti situazionali; il significato è derivato in modo dinamico e la scelta delle forme linguistiche emerge in relazione all'obiettivo comunicativo (Tyler, 2012: 57). Gli eventi d'uso, se sono sufficientemente frequenti, si radicano in forma di modelli nella mente del parlante e, di conseguenza, potranno essere prodotti più o meno automaticamente. La frequenza è quindi determinante nella formazione della lingua. Gli eventi d'uso possono riguardare costruzioni grammaticali (come ad es. il passato prossimo o la costruzione progressiva). Si presume che il parlante sia capace di filtrare le caratteristiche comuni delle istanze d'uso e di creare lo schema della costruzione grammaticale tramite l'astrazione (Arduini, Fabbri, 2008: 95). Quando un'espressione linguistica diventa radicata raggiunge lo status di un'unità. La Figura 3 rappresenta il processo di radicamento della costruzione progressiva in italiano.

Figura 3. *Il processo di radicamento della costruzione progressiva (in base a Langacker, 2009a: 638)*



Le unità condivise e riconosciute come tali da una comunità entrano a far parte della grammatica della lingua. Quindi le unità simboliche che fanno parte della grammatica del parlante sono usi comunicativi convenzionalizzati. Siccome la nostra conoscenza delle specifiche istanze d'uso include la conoscenza del contesto in cui le unità linguistiche ricorrono, le costrizioni discorsive e pragmatiche fanno parte della nostra conoscenza di parole o di costruzioni della lingua (Tyler, 2012: 52).

Vediamo ora l'architettura del modello della GC. Langacker afferma che la conoscenza del linguaggio può essere descritta come un inventario strutturato di unità simboliche convenzionali (Langacker, 1987: 73). Ciò significa che le unità formano una rete tramite una serie di relazioni. Ci sono tre tipi di relazioni: la relazione simbolica, cioè la creazione di corrispondenza tra struttura fonologica e struttura semantica di un'unità simbolica; la categorizzazione, cioè la relazione verticale fra schema ed esempi (ad es. tra un'unità semantica [BASSOTTO] e l'unità schematica [CANE]); la relazione orizzontale, chiamata anche compositiva o sintagmatica, fra le parti e il tutto (ad es. la struttura fonologica /kane/ è composta da [sillaba + sillaba]).

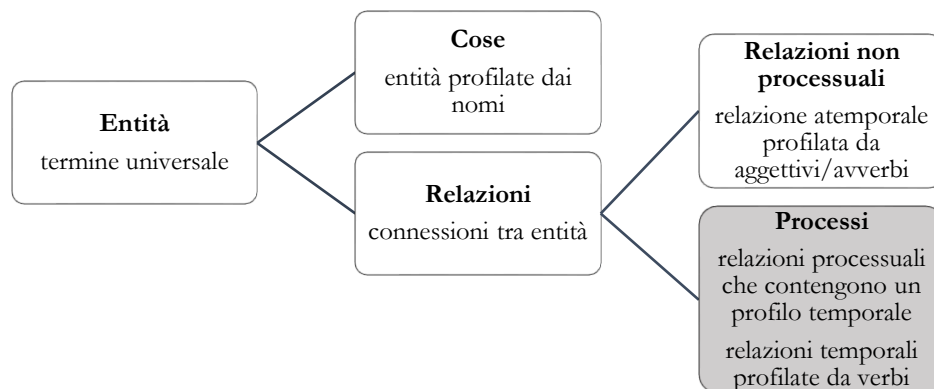
La relazione più basilare tra le strutture è quella della corrispondenza simbolica, cioè la relazione che collega a doppio senso la struttura fonologica e quella semantica (Arduini, Fabbri, 2008: 96). Nella GC la significazione può essere assimilata alla concettualizzazione, la quale include l'esperienza incorporata o qualsiasi altro tipo di esperienza mentale (Kermer, 2017: 31). Quando sentiamo o leggiamo delle frasi, imitiamo di vedere le scene o di compiere le azioni che vengono descritte. Cioè, mentre ricostruiamo il significato di una frase, costruiamo esperienze virtuali nella nostra mente.

Idealmente queste esperienze coincidono con le esperienze che il nostro interlocutore intende trasmettere, tuttavia il significato può variare tra individui, così come tra comunità e culture, perché non è una proprietà delle espressioni linguistiche. Vale a dire, non sono le unità linguistiche che trasmettono il significato, ma il significato risiede nella mente del parlante ed emerge da un processo dinamico di costruzione (Kermer, 2017: 32). La concettualizzazione è inerentemente soggettiva e oltre alle proprietà oggettive dell'oggetto descritto contiene anche il modo in cui il concettualizzante sceglie di presentarlo. Il parlante generalmente dirige la propria attenzione verso una parte specifica del contenuto concettuale evocato da una data situazione e ciò si riflette nel modo in cui la frase è organizzata. L'entità che si mette in risalto rispetto alla base (il background cognitivo) è chiamato *profilo* (Langacker, 2007: 435). Il significato delle unità linguistiche non consiste nel profilo, ma nella relazione tra base e profilo.

Il secondo tipo di relazione, la categorizzazione, si riferisce alla nostra abilità cognitiva di stabilire categorie in cui catalogare le esperienze con il mondo e al fatto che questa abilità si riflette nella struttura del linguaggio. La categoria è un'entità che rappresenta la somma di esperienze individuali, simili e rilevanti per ogni essere umano. L'appartenenza ad una categoria si definisce in due modi: tramite il rapporto schema e singola istanza o quello tra prototipo ed estensione. Il rapporto schema-istanza è chiamato anche elaborazione e implica un rapporto tra una struttura sovraordinata (lo schema) e una struttura subordinata (l'istanza). Un'istanza elaborata deve essere conforme alle specificazioni dello schema e realizzare pienamente il suo significato schematico. Il prototipo, invece, è un esemplare che rappresenta al meglio le caratteristiche salienti, tipiche di un gruppo, mentre le estensioni sono gli elementi che condividono il valore basilico del prototipo, ma possono presentare delle specificazioni (nate spesso tramite il meccanismo di metafora). In § 4 vedremo come si possono applicare questi rapporti ai vari significati dell'imperfetto.

La divisione in categorie è presente in tutti gli aspetti del linguaggio e include, ad es. le classi grammaticali, come il nome, il verbo e l'aggettivo. Per quanto riguarda le classi di parole, al livello più alto dell'organizzazione schematica troviamo l'*entità*. Questo termine si applica a qualsiasi cosa a cui ci si possa riferire descrivendo una struttura concettuale, cose, relazioni, quantità, sensazioni, cambiamenti, dimensioni (Langacker, 2008: 98). Le entità sono suddivise in cose e relazioni, la prima categoria è rappresentata dai nomi, mentre le relazioni sono suddivise in due ulteriori categorie, processi (i verbi finiti) e relazioni non processuali (aggettivi, preposizioni, avverbi e verbi non finiti). La Figura 4 rappresenta la categorizzazione del polo semantico delle classi di parola.

Figura 4. *Le classi grammaticali nella GC (in base a Kermer, 2017: 42)*



La categoria più rilevante per questo studio è quella dei processi. Langacker sostiene che il prototipo che unifica la categoria dei verbi è il concetto archetipico di un'interazione energetica asimmetrica, specificamente un evento in cui un agente fa qualcosa ad un paziente (Langacker, 1999: 10). Langacker (1987: 244) introduce la nozione centrale del *profilo temporale* per spiegare adeguatamente i processi (relazioni temporali) e la loro rappresentazione semantica. Il profilo temporale del processo è il lasso di tempo durante il quale si traccia l'evoluzione del processo. Questa caratterizzazione implica che per i verbi il dominio rilevante è [TEMPO]. Un processo è «scannerizzato» sequenzialmente durante lo svolgimento. L'idea della scannerizzazione sequenziale potrebbe essere rappresentata dall'atto di guardare una palla che vola nell'aria o che rotola giù da un pendio. Benché ci siano infinite fasi all'interno del processo, uno può riferirsi solo ad un piccolo numero di fasi, sostenendo che ciascun processo consista essenzialmente di una configurazione iniziale e finale e della relazione tra il soggetto e l'oggetto nelle varie fasi (Langacker, 2008: 108-112).

All'interno della categoria dei processi possiamo distinguere tra verbi perfettivi e verbi imperfettivi. Verbi tipicamente perfettivi sono *cadere, saltare, alzarsi*, mentre gli imperfettivi includono *essere, esistere, sapere*. I verbi della prima categoria descrivono processi tipicamente delimitati nel dominio del [TEMPO], mentre quelli imperfettivi si riferiscono a processi che non hanno delimitazioni inerenti. Inoltre, i perfettivi sono visti come processi internamente eterogenei, perché comportano un cambiamento nel tempo, ad es. *Sono caduto dalle scale*, mentre i processi imperfettivi sono internamente omogenei perché profilano una relazione stabile nel tempo, ad es. *So la verità*. Ne consegue che solo i processi perfettivi permettono la replicazione, ad es. *Sono caduto più e più volte*, mentre la frase *Ho saputo la verità più e più volte* non si può interpretare nel significato imperfettivo, infatti al passato prossimo il verbo *sapere* acquisisce il significato perfettivo di *venire a sapere, scoprire*.

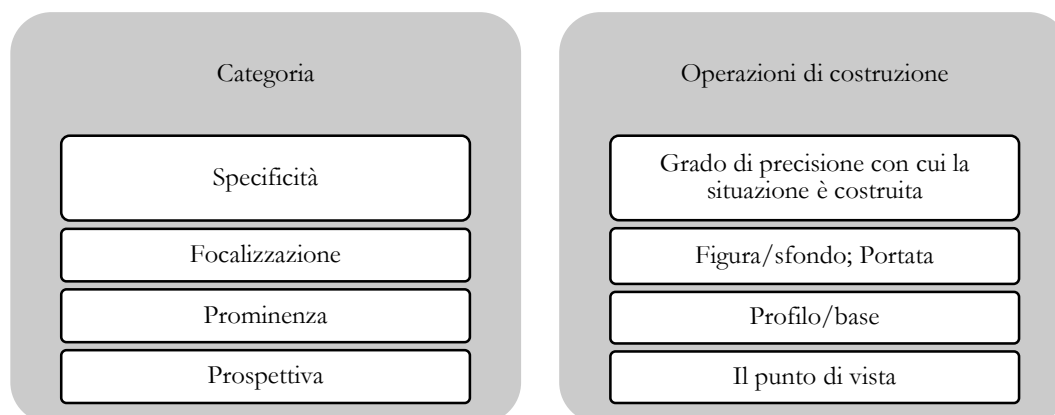
Il terzo tipo di relazione, la composizione, viene applicata ad ogni struttura che mostra una complessità interna. Ad esempio, la forma verbale *parlò* è una parola simbolicamente complessa: integra il verbo base *parlare* e il morfema *-ò*. Il verbo base designa un tipo di attività in cui il tempo non è specificato, mentre il morfema *-ò* impone il suo profilo sul verbo: il riferimento al tempo passato. Quindi si può interpretare il contenuto semantico della struttura composita *parlò* come un'istanza al passato dell'attività *parlare*. Bisogna sottolineare che il significato della struttura composita non deve essere vista come la somma dei significati derivanti da ciascun componente, ma la struttura composita è un'entità distinta a sé stante (Langacker, 2008: 164).

Come abbiamo anticipato all'inizio di questa sezione, nella GC il linguaggio riflette le nostre abilità cognitive generali. Tra le capacità cognitive generali abbiamo esaminato la categorizzazione ed ora passiamo alla costruzione (*construal*)³. La nozione di costruzione evidenzia il fatto che il parlante è in grado di concettualizzare e verbalizzare una stessa situazione in modi alternativi, a seconda del punto di vista che assume. Langacker sottolinea che le nostre operazioni di costruzione sono strettamente collegate alla nostra percezione visiva. Lo studioso (2008: 55-85) propone di classificare le operazioni di costruzione in quattro categorie⁴: specificità (o astrazione), prospettiva, prominenza e focalizzazione (o selezione). La Figura 5 riassume le costruzioni che verranno in seguito brevemente illustrate.

³ Sia Arduini e Fabbri, 2008 che Luraghi, 2010 traducono *construal operations* come operazioni di costruzione e quindi la scelta terminologica si conforma a questa tradizione.

⁴ Oltre ai raggruppamenti proposti da Langacker esistono numerose proposte alternative, come ad es. quella di Croft e Cruise, 2010: 75-101.

Figura 5. *Operazioni linguistiche di costruzione (in base a Langacker, 2008)*



La specificità è legata all'idea che una situazione o un evento possono essere visti e descritti con un certo grado di precisione, ad es. in modo generico o in modo specifico. All'interno della categoria di focalizzazione abbiamo l'organizzazione figura/sfondo. La psicologia della Gestalt ha dimostrato che gli esseri umani dividono le proprietà nel loro campo visivo in una *figura* saliente e uno *sfondo* non saliente. L'entità che costituisce la figura è il segmento che emerge dallo sfondo e che attrae la nostra attenzione. Si inserisce nell'ambito della focalizzazione anche la portata (dominio). La portata è l'estensione del contenuto concettuale che un'espressione evoca come base per il proprio significato. All'interno di un dominio spesso si possono distinguere la portata massima e la portata immediata. Ad esempio, per *gomito* la portata immediata è *un braccio*, mentre la sua portata massima è *il corpo*. La prominenza è collegata ai concetti di profilo e base: il profilo si riferisce al concetto simboleggiato dalla parola in questione, mentre la base è quella conoscenza o struttura concettuale che il concetto profilato presuppone. Ad es. si può comprendere il concetto *gomito* solo in relazione alla comprensione di fondo del concetto *braccio*; il termine *gomito* profila un particolare segmento nella base *braccio* (Doiz, 2013: 59).

L'ultima categoria, quella di prospettiva, comprende il punto di vista, cioè il posto in cui lo spettatore è situato e da cui osserva la scena. Negli esempi (18-19) il punto di vista è utilizzato nel dominio del tempo:

- (18) L'anno scorso *Azione contro la fame* ha raccolto oltre 1200 dollari.
- (19) Negli ultimi due anni avevano raccolto illegalmente e venduto 400 chili di una specie protetta di corallo rosso.

Nell'es. (18) il punto di vista del parlante coincide con il tempo dell'enunciazione e *l'anno scorso* quindi corrisponde all'anno precedente rispetto a quello del punto di vista del parlante. Contrariamente, nell'es. (19), il parlante sposta il suo punto di vista nel passato ed esprime questo spostamento tramite l'ausiliare *avevano* che permette di costruire una posizione retrospettiva rispetto al punto di vista del parlante. Il punto di riferimento e l'orientamento di guardare all'indietro o in avanti nel tempo sono fondamentali nella trattazione dei tempi verbali, come vedremo nella prossima sezione, che si concentrerà sulla trattazione del tempo e dell'aspetto nella GC.

3. IL TEMPO E L'ASPETTO NELLA GRAMMATICA COGNITIVA

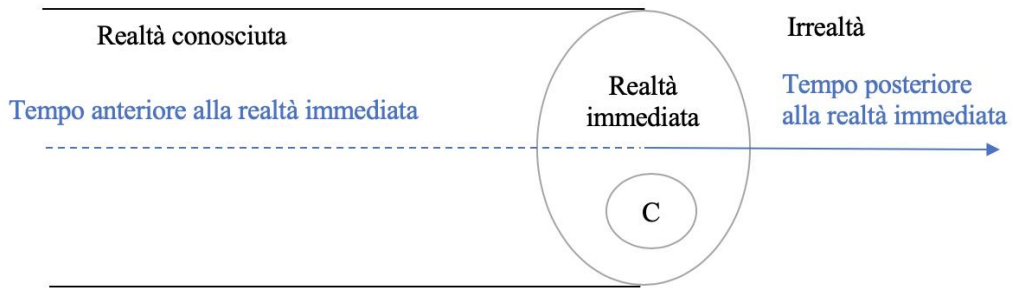
Vediamo ora come il tempo e l'aspetto sono definiti e categorizzati nella GC ed esaminiamo alcune questioni generali relative alla loro categorizzazione. Le manifestazioni linguistiche del tempo e dell'aspetto sono rappresentazioni della nostra capacità cognitiva di percepire aspetti temporali associati agli eventi. È importante sottolineare che la costruzione del significato è mediata dalla percezione soggettiva del mondo e che gli esseri umani percepiscono l'organizzazione spaziale e temporale del mondo fisico come un'esperienza significativa (Kermer, 2017: 23). Il tempo indica il modo in cui una situazione è collegata al punto di vista del parlante e al momento presente. I morfemi temporali impongono un'immediata portata temporale e dirigono l'attenzione del parlante ad un particolare lasso di tempo relativo all'evento comunicativo (Langacker, 1991 e 2009b: 23). Inoltre, l'uso del tempo indica il giudizio del parlante dello status di realtà della situazione rispetto al proprio punto di vista, quindi impone una valutazione epistemica dell'intervallo di tempo a cui si riferisce (Brisard, 2004: 183). L'aspetto, invece, pertiene strettamente alla prospettiva scelta dal locutore per rappresentare un evento: esso si riferisce alla concezione grammaticalizzata di come le situazioni sono viste (Boogaart, Janssen, 2007: 803).

Per assicurare il successo della comunicazione i partecipanti di un evento e l'evento stesso devono essere ancorati. L'ancoraggio (*grounding*) frasale permette di stabilire una relazione tra il qui e ora e il processo profilato, la quale si manifesta nell'uso di certi tratti grammaticali. Lo spazio che serve come punto di riferimento fondamentale e come punto di partenza per la localizzazione di un evento è la base (*ground*) e comprende gli interlocutori, il tempo e il luogo dell'evento comunicativo, le circostanze situazionali (Kermer, 2017: 63, Langacker, 2001b: 144). Ci sono vari elementi che possono collegare il processo alla base: ad esempio, per indicare l'occorrenza di un evento nel passato il parlante deve usare morfemi del tempo passato, mentre per designare situazioni che coincidono con il tempo presente deve usare morfemi del tempo presente. L'ancoraggio frasale⁵ definisce principalmente lo status dell'evento in questione, cioè la sua esistenza (la sua realtà in uno spazio mentale particolare).

La base concettuale del significato del tempo si può esplicitare partendo da due modelli: il modello epistemico e il modello della linea temporale (Langacker, 1991, 2008 e 2011). La questione se lo status di una data situazione è reale o potenziale è legata alla nostra esperienza del o nel tempo: mentre il futuro o i verbi modali esprimono potenzialità, i tempi del passato esprimono situazioni che appartengono alla realtà conosciuta. Il modello epistemico basilico (presentato nella Figura 6) cattura l'idea che il concettualizzatore (indicata nella Figura 6 con la lettera C) accetta certe situazioni come conosciute e reali, mentre considera altre situazioni come non reali. All'interno della realtà ci sono situazioni direttamente disponibili al concettualizzatore da una prospettiva epistemica, di conseguenza fanno parte della realtà immediata e ci sono altre situazioni che sono avvenute prima del qui e ora e quindi sono concepite come parte della realtà conosciuta. L'irrealtà comprende eventi di cui gli interlocutori non possiedono conoscenza, cioè eventi ipotetici e potenziali.

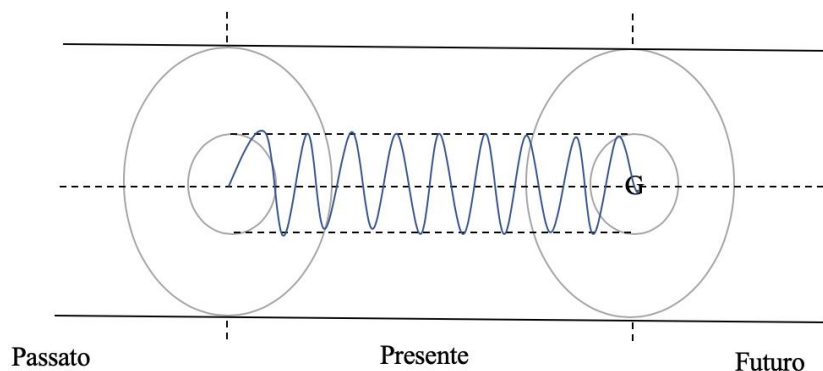
⁵ Trattando in questa sede del tempo e dell'aspetto non ci soffermiamo su un altro tipo di ancoraggio, quello nominale.

Figura 6. *Modello epistemico basilico* (Langacker, 1991: 242)



Il modello della linea temporale (Figura 7) aggiunge al modello epistemico due concetti importanti. Il primo è la nozione di *ground* (indicata nella Figura 7 con la lettera G) che serve come angolo visuale⁶ dal quale il concettualizzatore percepisce la realtà. Il tempo del discorso in atto fa parte del *ground* e la sua durata è rappresentata nella Figura 7 con la linea ondulata. Nella disposizione di default il presente coincide precisamente con il momento dell'enunciazione. Il secondo concetto è il rapporto dei tempi con il *ground*. Gli assi verticali della Figura 7 dividono il tempo in presente, passato e futuro. Il presente è associato alla realtà immediata e alla porzione all'interno del *ground*, mentre il passato designa un tempo anteriore al *ground* e di conseguenza è usato per segnalare meno impegno rispetto alla realtà della situazione, cioè a segnalare distanza epistemica (Niemeier, 2013: 37). Il futuro comprende situazioni che denotano esperienze imminenti o potenziali, per cui sono localizzate oltre il *ground*.

Figura 7. *Il modello della linea del tempo* (Langacker, 1991: 244)



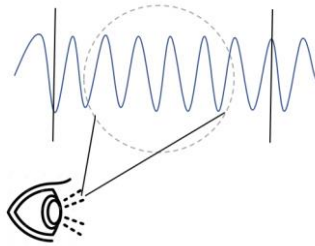
Nell'uso prototipico presente e passato corrispondono ad una caratterizzazione prossimale vs. distale: nell'es. (20) la desinenza del presente indica che la realizzazione del processo profilato coincide con il momento dell'enunciazione, mentre nell'es. (21) il morfema del passato segnala anteriorità temporale e distanza epistemica rispetto al *ground*.

- (20) Oggi Costantino è particolarmente allegro.
- (21) Costantino **fu** un imperatore romano.

⁶ Benché significhi letteralmente 'punto di vista', Luraghi (Croft, Cruise, 2010: 90) traduce il termine *vantage point* utilizzando l'espressione 'angolo visuale' per mantenere una distinzione rispetto a *viewpoint*.

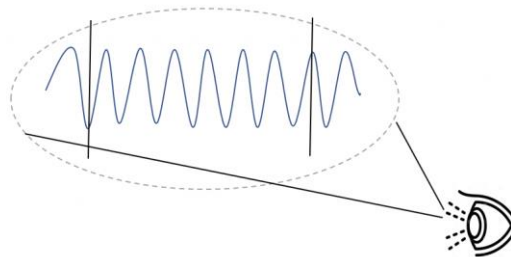
L'aspetto, come abbiamo accennato, rappresenta la prospettiva che il concettualizzatore assume rispetto all'evento profilato. Scegliendo l'aspetto imperfettivo il parlante adotta una prospettiva interna alla situazione descritta; come se, utilizzando uno zoom, si avvicinasse all'evento che si svolge nel tempo e, di conseguenza, eliminasse dal proprio campo visivo i confini intrinseci dell'evento. La Figura 8 rappresenta l'aspetto imperfettivo: le linee che indicano il campo visivo rappresentano il fuoco dell'attenzione, cioè la portata immediata (*immediate scope*), mentre l'inizio e la fine del processo, segnalati dalle linee verticali, fanno parte del massimo campo visivo, cioè rientrano nella portata massima (*maximal scope*).

Figura 8. *L'aspetto imperfettivo*



Contrariamente, optando per l'aspetto perfettivo il parlante applica una prospettiva esterna alla situazione, quindi l'intero evento, includendo l'inizio e la fine del suo svolgimento, è al centro della sua attenzione. La Figura 9 rappresenta l'aspetto perfettivo: l'evento nella sua globalità rientra nella portata immediata del parlante.

Figura 9. *L'aspetto perfettivo*



La scelta dell'aspetto sarebbe quindi la rappresentazione dell'angolatura prospettica del parlante⁷, come negli esempi seguenti che rappresentano l'incompletezza (es. 22) e la completezza dell'azione (es. 23). In italiano l'opposizione aspettuale si realizza in forme verbali distinte nel passato tramite l'impiego dell'imperfetto e del perfetto, mentre negli altri tempi non troviamo distinzioni corrispondenti. Nell'italiano contemporaneo, e in particolare nelle varietà parlate settentrionali, quest'opposizione si riduce alla contrapposizione imperfetto vs passato prossimo, essendo quest'ultimo utilizzato anche al posto del passato remoto, oscurando ulteriori distinzioni aspettuale che non affronteremo in questa sede.

⁷ L'impiego del punto di vista del parlante per definire le caratteristiche dell'aspetto imperfettivo vs perfettivo non appartiene unicamente alle teorie cognitive; si veda ad es. Bertinetto, 2001: 42.

(22) **Scrivevo** una lettera.

(23) **Ho scritto** la lettera.

In molti casi il parlante può decidere liberamente di costruire una scena presentandola in una precisa ottica. Infatti, in molti casi è possibile adottare l'aspetto imperfettivo anche con verbi lessicalmente perfettivi⁸ (come nell'es. 24, in cui abbiamo un verbo con valore ingressivo) e viceversa, l'aspetto perfettivo con verbi lessicalmente imperfettivi (come nell'es. 25 in cui c'è un verbo dal valore durativo).

(24) La sera **ci si addormentava** con i grilli.

(25) Ieri **ha dormito** più di dieci ore.

L'interpretazione della scelta tra imperfetto e passato prossimo come angolatura prospettica adottata dal parlante ci fornisce una spiegazione agli usi aspettuali dell'imperfetto italiano, ma non ad altri usi, come ad es. l'imperfetto di cortesia (es. 26).

(26) **Volevo** un etto di prosciutto.

Quest'esempio rappresenta un caso in cui il tempo verbale non è usato deitticamente, quindi non si riferisce alla localizzazione temporale dell'evento, ma alla presentazione di un evento (una richiesta) come distale e non immediata (quindi non impositiva). Generalmente si sostiene che le interpretazioni non temporali dei tempi passati siano delle estensioni semantiche realizzate tramite il meccanismo metaforico. In questa interpretazione l'attenuazione è associata alla distanza fisica dalla situazione attuale che il parlante segnala usando la morfologia del passato (Kermer, 2017: 69). Altri autori riconducono questi usi specifici al significato aspettuale dell'imperfetto. Per citare un esempio noto, Fleischman (1995) osserva che l'imperfetto non fornisce informazioni riguardo ai confini di una situazione, presenta la situazione come (epistemicamente) incompleta o aperta. L'aspetto imperfettivo del verbo implica che il punto finale di una situazione non è specificata e può rimanere non realizzata, ciò può spiegare perché l'imperfetto è usato per indicare situazioni irreali o potenziali.

Vediamo ora una proposta alternativa che non considera l'incompletezza come l'elemento cruciale per spiegare gli usi non passati dell'imperfetto. Doiz-Bienzobas (2002 e 2013) esaminando degli usi specifici del *pretérito imperfecto* spagnolo e Brisard (2010), studiando gli usi dell'*imparfait* francese propongono un'analisi comprensiva degli usi tradizionalmente considerati come non prototipici (ad es. l'imperfetto ludico, onirico, di cortesia, ipotetico), analisi che può essere estesa alle forme imperfettive presenti in altre lingue. Riassumiamo brevemente il ragionamento esposto nei tre studi citati, riferendoli ai tempi verbali italiani. Secondo gli studi citati, le due forme del passato, passato prossimo (o passato remoto) da un lato e imperfetto dall'altro si distinguono in quanto il passato prossimo (o passato remoto) indica la distanza della situazione rispetto al *ground*, mentre l'imperfetto evoca la presenza di un concettualizzatore distante rispetto al *ground* che percepisce la situazione. Nell'es. (27) il passato remoto è usato dal narratore per riportare l'occorrenza di una situazione da un punto di vista esterno e distaccato da essa, mentre l'uso dell'imperfetto implica che l'evento del vedere è stato effettivamente sperimentato e la situazione viene riportata come un'esperienza dell'evento. Con l'imperfetto l'«io

⁸ Il concetto di aspetto lessicale, cioè Aktionsart, nella letteratura viene spesso trattato assieme all'aspetto grammaticale. Per una discussione si veda ad es. Schmiedtová e Flecken, 2008.

sperimentatore» percepisce la situazione del tempo passato in cui è avvenuta e ciò si riflette nell'uso dell'avverbio 'adesso' (Doiz-Bienzobas, 2002: 307).

- (27) Adone **vide** il suo volto riflesso e soltanto adesso **vedeva** quanto le sue occhiaie fossero diventate ancora più scure (De Angelis, *La nascita del demone umano*).

Le Figure 10-11 riportano, con qualche semplificazione, le due disposizioni introdotte da Doiz-Bienzobas (2002: 305-5). La Figura 10 rappresenta le situazioni con passato prossimo (o passato remoto) che sono percepite da un punto di vista (PV) vicino al *ground* (G). La Figura 11 rappresenta le situazioni con l'imperfetto, concettualizzate da un punto di vista distante dal *ground*. Generalmente questo punto di vista è localizzato al tempo della situazione o ad un tempo anteriore al tempo della situazione.

Figura 10. *Il passato prossimo e il punto di vista distante dal ground*

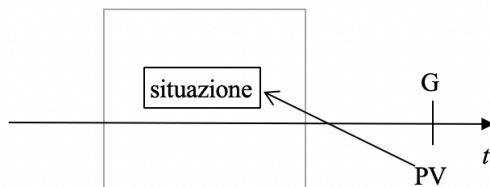
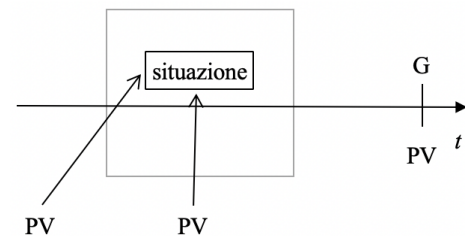


Figura 11. *L'imperfetto e il punto di vista vicino al ground*



La vicinanza tra il punto di vista e la situazione evocata dall'imperfetto ha una serie di conseguenze, come ad es. la maggiore empatia da parte del parlante e l'accentuata attualità dell'evento. Inoltre, l'imperfetto costruisce il *ground* dal quale una particolare situazione è concepita come distinta da quello del parlante nel momento di enunciazione. Cioè, la situazione non è presentata solo come imperfettivo o in corso, ma è presentata come una situazione in corso in un mondo o in una realtà che non è quella attuale del parlante. L'imperfetto attiva la costruzione di uno spazio mentale distinto da quello della realtà attuale, contrariamente al passato prossimo che presenta una situazione passata da un angolo visuale presente e attuale. Questa visione è in linea con uno degli assunti teorici principali della GC rispetto alla semantica del tempo, vale a dire che tutti i tempi devono essere caratterizzati, in ultima analisi, come predicazioni epistemiche che esprimono la concezione del parlante riguardo allo status di realtà di una data situazione (Brisard, 2010: 490). Alla caratteristica di non attualità possono essere ricondotti gli usi come l'imperfetto ludico, onirico, ipotetico ecc. Ciò spiega, ad esempio, la differenza tra le frasi (28) e (29), tratte da Doiz-Bienzobas (2002: 333).

- (28) Nel sogno, la signora che **ha portato** il libro era mia zia.

- (29) Nel sogno, la signora che **portava** il libro era mia zia.

L'interpretazione della frase cambia a seconda della scelta della forma verbale: nell'es. (28) il passato prossimo nella relativa indica che la signora ha portato il libro nella realtà; quando si usa l'imperfetto (es. 29) la relativa è interpretata all'interno dello spazio del sogno, cioè la signora nel sogno era la zia del parlante e la zia ha portato il libro.

Per spiegare ulteriori differenze tra perfettivo e imperfettivo Doiz-Bienzobas (2002) richiama un modello cognitivo di Langacker, quello del mondo strutturato (Langacker, 1991: 264). Secondo questo modello noi percepiamo il mondo strutturato in un modo che alcuni eventi possano presentarsi ed altri no. Gli eventi possibili possono essere divisi in due tipi: alcuni eventi sono manifestazioni dirette di come è il mondo e di come ci aspettiamo che funzioni, mentre altri eventi sono incidentali ed emergono da circostanze particolari (Doiz-Bienzobas, 2002: 312). Applicando questo concetto all'opposizione tra perfettivo e imperfettivo, vediamo che i perfettivi sono usati per indicare situazioni incidentali, attuali e localizzati in un momento specifico, possono essere ripetute, ma non sono generiche; gli imperfettivi, invece, indicano situazioni regolari, abituali e generiche.

In ultima analisi, il passato prossimo ritrae un evento ancorato in un punto passato specifico e quindi si presta alla lettura dell'*occorrenza effettiva* nel passato: si afferma che qualcosa è successo o qualcosa è cambiato, si evoca l'occorrenza di un evento limitato che è iniziato ed è terminato in un punto nel passato, come negli ess. (30-31).

(30) Gianni **ha guidato** molto velocemente ieri. (tradotto da Doiz 2013: 64)

(31) Gianni **è stato** qui. (tradotto da Doiz 2013: 64)

L'imperfetto, invece, serve a descrivere situazioni che ritraggono il modo in cui le cose funzionano nel mondo e quindi evoca una lettura di *proprietà*. Questa lettura di proprietà si collega all'espressione di situazioni passate generiche o abituali (es. 32), in opposizione al passato prossimo (o al passato remoto) che contribuisce alla lettura di un'occorrenza effettivamente avvenuta (33).

(32) [Un tempo] i barbieri **cavavano** i denti cariati. (in base a Doiz, 2013: 76)

(33) I barbieri **hanno cavato** i denti cariati. (in base a Doiz, 2013: 76)

A proposito dell'espressione delle situazioni generiche o abituali al passato ribadiamo quanto affermato in § 2: i parlanti delle singole comunità linguistiche organizzano l'esperienza in categorie concettuali diverse e le categorie stesse possono essere strutturate in modi diversi. Anche all'interno della categoria dell'aspetto troviamo differenze significative. Ad esempio l'inglese grammaticalizza solo il progressivo (*be + ing*), mentre, come abbiamo appena visto, in italiano l'aspetto imperfettivo include anche l'abituale. In italiano la distinzione tra perfettivo e imperfettivo si realizza solo nel passato (imperfetto vs. passato prossimo o passato remoto), mentre nelle lingue slave bisogna indicare la scelta tra perfettivo e imperfettivo in tutti i tempi verbali. Schmiedtová e Flecken (2008: 369) rivelano delle differenze anche tra lingue molto strettamente imparentate: in ceco e in russo ciò che è rilevante nella costruzione aspettuale non è la prospettiva che include o meno i limiti di un processo, ma il livello di focus sul limite destro (cioè del compimento) del processo. Varie ricerche hanno dimostrato (Carroll, von Stutterheim, 2003; von Stutterheim, Carroll, 2006; Klabunde, von Stutterheim, 1999) che il modo in cui gli eventi vengono rappresentati dipende fortemente dal livello di grammaticalizzazione dell'aspetto e dei concetti che stanno alla base dei modelli radicati. Nell'insegnamento delle distinzioni aspettuale sarà fondamentale tenere conto delle differenze nella concettualizzazione dell'aspetto nella L1 e nella L2 perché l'apprendente dovrà imparare ad operare con distinzioni concettuali diverse oltre a dover imparare forme nuove (Samu, 2019).

4. GLI STRUMENTI DELLA GC E L'INSEGNAMENTO DELL'OPPOSIZIONE PASSATO PROSSIMO VS IMPERFETTO



Citando il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* «la grammatica di una lingua può essere considerata come un insieme di regole che governano il modo in cui gli elementi si combinano per formare stringhe definite e delimitate, dotate di significato (le frasi)» (Consiglio d'Europa, 2001: 138). Questa definizione, che è quella predominante in classe di italiano L2, condanna la grammatica alla sua decomposizione in una serie di regole e alla sua presentazione nei manuali in forma indipendente rispetto agli altri contenuti. Le spiegazioni fornite agli apprendenti che partono da questi presupposti, si faranno sempre in forma di regole. La GC, invece, applicata all'insegnamento della lingua non materna, focalizza sulla presentazione delle motivazioni che danno vita alle strutture, collegate ai contesti d'uso. Si tratta di dare all'istruzione grammaticale un ruolo fondamentale nella costruzione della conoscenza nuova e di definirla come la comunicazione stessa, non come uno strumento puramente descrittivo. Nella GC, come abbiamo visto in § 2, lessico e grammatica formano un continuum i cui elementi sono tutti simbolici di natura. Di conseguenza tutti gli elementi grammaticali sono portatori di significato. La chiave per riconoscere il significato della grammatica sta nel concetto di costruzione, cioè nella nostra abilità di concepire e di rappresentare la stessa situazione in modi alternativi (v. § 2). Ciò consente all'apprendente di considerare la grammatica come mezzo di espressione, cioè uno strumento che i parlanti utilizzano per costruire significato. La GC è un'alternativa indipendente del modello prevalente e offre la possibilità all'apprendente di operativizzare le regole che apprende. Capire che la lingua e il pensiero condividono funzioni analoghe significa aprire alla grammatica una porta alternativa nel campo attuale della didattica della L2. Inoltre, la GC permette di rivelare la sistematicità di gran parte di ciò che tradizionalmente è stato considerato come idiosincratico o arbitrario (Tyler, Evans, 2004: 258).

I suggerimenti che presentiamo di seguito vanno intesi come ausili che possono integrare l'istruzione grammaticale. Un programma di insegnamento bilanciato ed efficace deve contenere una serie di «ingredienti» (come ad es. l'esposizione ad una grande quantità di input preferibilmente autentico; l'ampia pratica produttiva) che non sono oggetto del presente studio. Le applicazioni della GC all'educazione linguistica dovrebbero usufruire dei risultati recenti della ricerca in ambito glottodidattico, combinando intuizioni teoriche con solide metodologie glottodidattiche (Kermer, 2016: 121). Alla luce di ciò, vediamo ora qualche esempio concreto degli strumenti che la GC offre per rendere più efficace l'insegnamento dell'alternanza di passato prossimo e imperfetto.

La GC, contrariamente ad altri modelli linguistici, pone un accento particolare sull'abilità umana di costruire la stessa situazione in modi differenti. Infatti, nelle lingue esistono varie coppie di strutture linguistiche che si oppongono non perché trasmettono una differenza effettiva nel significato, quanto piuttosto una configurazione rappresentazionale concepita in modi diversi. La configurazione può riguardare la prospettiva (ad es. *La tazza è sopra il libro – Il libro è sotto la tazza*), la percezione sequenziale (*C'è un muro che va dal fiume fino alla strada – C'è un muro che va dalla strada fino al fiume*), l'enfasi o il focus su aspetti diversi dell'evento rappresentato (*Ho finito l'ultimo pezzo di dolce – Ho finito io l'ultimo pezzo di dolce*). La possibilità di riconoscere la capacità di costruire la stessa situazione in modi differenti permette di spiegare in modo coerente gli usi discorsivi di varie risorse linguistiche poiché in molti casi questi usi sono basati appunto su differenze

di prospettiva di rappresentazione. Inoltre, mettere l'enfasi sul ruolo attivo del parlante nel processo della costruzione del significato può portare ad accrescere la consapevolezza linguistica da parte dell'apprendente L2 (Kermer, 2017: 93). Tornando all'opposizione aspettuale, all'apprendente si può presentare lo stesso contenuto linguistico mostrando quali cambiamenti di significato comporta l'angolazione prospettica del parlante, cioè l'incompiutezza o la compiutezza dell'azione. L'immagine A) della Figura 12 corrisponde alla configurazione in cui il parlante adotta una prospettiva interna alla situazione descritta; nel caso concreto, egli sente la voce di qualcuno che lo chiama mentre si trova in mezzo alla strada. L'immagine B) ritrae la configurazione in cui il parlante adotta una prospettiva esterna alla situazione descritta; cioè, nella situazione in questione egli sente la voce quando si trova al di là della strada, cioè dopo averla attraversata. Il contenuto linguistico effettivo è identico (il parlante attraversa la strada e sente la voce di qualcuno che lo chiama), ma cambia la prospettiva adottata.

Figura 12. *Costruire la stessa situazione in modi differenti (immagini tratte da Alonso et al., 2005: 139)*

<p>A)</p> 	<p>B)</p> 
<p>Quando attraversavo la strada ho sentito una voce che mi chiamava.</p>	<p>Quando ho attraversato la strada ho sentito una voce che mi chiamava.</p>

Una volta che l'apprendente ha compreso la differenza tra le due costruzioni, gli si può chiedere di ricostruire attivamente il significato partendo da coppie di frasi similmente costruite. Nella Figura 13 riportiamo, con alcune modifiche, un esercizio del manuale di Petri, Laneri e Bernardoni (2016: 157), tradotto e adattato dalla grammatica per apprendenti di spagnolo L2, basata su principi cognitivi di Alonso *et al.* (2005).

Figura 13. *Esercizio basato sulle costruzioni (in base a Petri, Laneri, Bernardoni, 2016: 157 e Alonso et al., 2005: 139)*

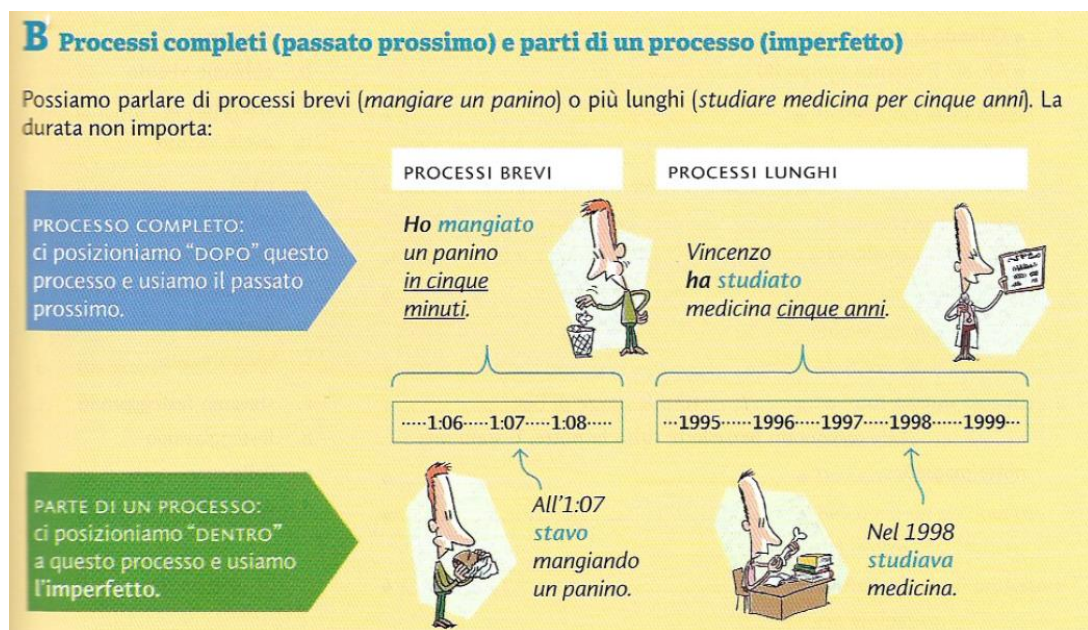
Frases	Forma verbale	Interpretazione
<p>Es. Ieri andavo in farmacia e quando attraversavo/ho attraversato la strada ho sentito una voce che mi chiamava...</p>	<p>a. (ho attraversato) b. (attraversavo)</p>	<p>Ero dall'altra parte della strada. Non avevo finito di attraversare la strada.</p>
<p>1. Quando ritornavamo/siamo ritornati a casa abbiamo trovato una valigia piena di gioielli.</p>	<p>a. (...) b. (...)</p>	<p>La valigetta era in casa. La valigetta era in strada.</p>

2. Quando la portavamo/abbiamo portata all'ospedale, ha detto che si sentiva bene e quindi siamo tornati a casa.	a. (.....) b. (.....)	Sono arrivati all'ospedale. Non sono arrivati all'ospedale.
3. Quando i ladri nascondevano/hanno nascosto il denaro, è arrivata la polizia.	a. (.....) b. (.....)	La polizia ha visto dove hanno nascosto il denaro. La polizia non ha visto dove hanno nascosto il denaro.
4. Maria era molto triste ed io molto nervoso. Non sapevo/ho saputo cosa dirle.	a. (.....) b. (.....)	Non le ha detto nulla. Non sappiamo se le ha detto qualcosa.

Un esercizio di questo tipo permette all'apprendente di capire che la scelta del passato prossimo o dell'imperfetto non è una questione di regole grammaticali fisse, ma è la conseguenza della prospettiva che il parlante intende assumere. In questo modo si focalizza l'attenzione sulla flessibilità delle scelte linguistiche operate dai parlanti, piuttosto che su una meccanica linguistica priva di significato (Daloiso, Jiménez Pascual, 2017: 376).

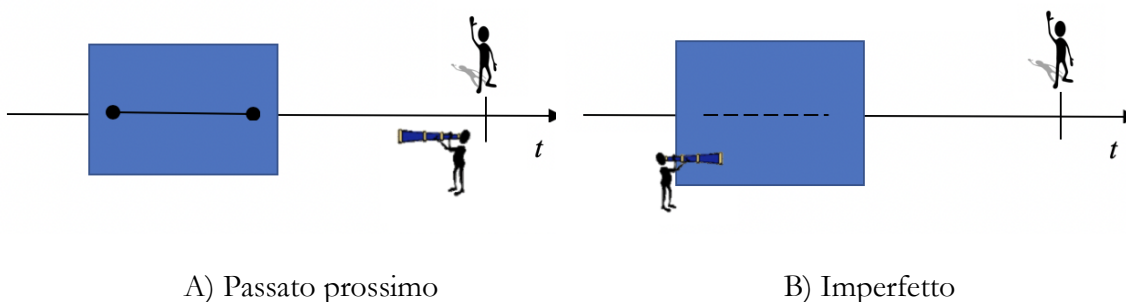
La possibilità di scegliere la prospettiva risolve vari problemi sollevati a proposito della descrizione funzionale-discorsiva, come ad esempio il problema della durata dell'azione che nella Figura 14 viene contrapposta all'opposizione prospettiva esterna (processo completo: ci posizioniamo dopo il processo) e prospettiva interna (processo incompleto: ci posizioniamo dentro a questo processo).

Figura 14. *Durata dell'azione vs prospettiva (tratto da Petri, Laneri, Bernardoni, 2016: 157)*



Come notano anche Ungerer e Schmid (2006: 338) le rappresentazioni cognitive di reti di significato, come lo schema e le varie istanze o il prototipo e le varie estensioni possono essere utili per gli autori di manuali e di grammatiche pedagogiche, per l'insegnante che pianifica il curriculum o un'unità di insegnamento. La Figura 15 mostra lo schema del significato del passato prossimo e dell'imperfetto, basato su quanto esposto in § 3.

Figura 15. *Significato schematico del passato prossimo e dell'imperfetto (adattato da Llopis-García, 2016: 40)*



Nella Figura 15 l'immagine A) ritrae l'osservatore situato al di fuori dello spazio dell'azione, rappresentato dal riquadro colorato che osserva il processo compiuto, segnalato dalla linea continua, da un punto di vista vicino al *ground*, segnalato dalla linea verticale e dalla figura che si rivolge a chi guarda lo schema. L'immagine B) illustra l'osservatore situato all'interno dell'azione e il processo è rappresentato da una linea tratteggiata per segnalare il processo in corso dell'azione la cui conclusione è al di fuori della vista dell'osservatore (Llopis-García, 2016: 41) e si evidenzia la vicinanza del punto di vista dell'osservatore rispetto alla situazione. Questa caratterizzazione dell'imperfetto permette di includere ciò che tradizionalmente si denomina come la descrizione al passato di fattori ambientali, delle informazioni di sfondo, degli eventi in corso di svolgimento e di introdurre il concetto di *proprietà* (v. § 3) e, ai livelli di competenza più elevati, la caratteristica della prospettiva interna per attualizzare eventi e lo spostamento della prospettiva rispetto al qui-ed-ora per introdurre mondi non reali come le fiabe, i sogni, i giochi nel linguaggio dei bambini. Lo schema del significato del passato prossimo, invece, permette di caratterizzare le azioni concluse, gli eventi principali che portano avanti la storia e di introdurre il concetto di *occorrenza effettiva*. Rimane problematica la didattizzazione del concetto del mondo strutturato, cioè l'imperfetto usato per le descrizioni di come ci aspettiamo che il mondo funzioni, vale a dire le descrizioni generiche, le abitudini e le azioni ripetute e il passato prossimo per designare eventi incidentali.

Le Figure 12 e 15 dimostrano chiaramente che le alternative grammaticali in questo modello si definiscono come forme di percezione distinte della stessa situazione. La messa in evidenza di questa condizione figurativa del linguaggio permette di affrontare il problema dell'adattamento pedagogico delle descrizioni grammaticali da una posizione di vantaggio. Il carattere visualistico della rappresentazione linguistica permette di stabilire parallelismi tra i principi generali della percezione e altre forme di rappresentazione (ad esempio, la grafica), intuitivamente comprensibili per parlanti di altre lingue, grazie all'indiscutibile naturalezza iconica (Castañeda Castro, 2004). Spesso l'immagine «parla» e

risulta molto più efficace di tante spiegazioni. La dimensione rappresentazionale basica dei segni linguistici permette di assegnare alle risorse linguistiche un valore simbolico facile da cogliere, da integrare con altre forme di rappresentazione e quindi da memorizzare.

Passiamo ora ad un uso particolare dell'imperfetto, denominato tradizionalmente 'imperfetto di cortesia'. Nella *Grammatica di base dell'italiano* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 155), rispetto all'originale spagnolo (Alonso *et al.*, 2005), si aggiunge l'uso dell'imperfetto per fare una richiesta gentile (v. Figura 16). Tuttavia, non si fornisce alcun collegamento semantico con gli altri usi dell'imperfetto (similmente alle grammatiche che classificano gli usi su base tassonomica).

Figura 16. *Imperfetto per fare una richiesta gentile*



Tale uso potrebbe essere esplicitato facendo appello al meccanismo di metafora. La metafora costituisce uno degli strumenti pedagogici più potenti: essendo un'operazione cognitiva primaria permette agli apprendenti di scoprire che, anche se le nostre lingue si differiscono, concettualizziamo il mondo in modi simili (Llopis-Garcia, 2016: 45). Il modello di rete che si basa sull'uso di prototipi e processi come la metafora permette all'apprendente di visualizzare relazioni tra significati e quindi facilitare l'apprendimento della L2 (De Rycker, De Knop, 2009: 38). Tuttavia Broccias (2008) evidenzia che l'analisi di reti nell'insegnamento grammaticale può essere controproducente se le delucidazioni sulle estensioni derivate da prototipi sono troppo dettagliate e suggerisce di aumentare la consapevolezza dell'apprendente concentrando l'attenzione sui prototipi e di sottolineare esplicitamente che i casi non prototipici possono essere (sincronicamente) motivati fino ad un certo punto. Nel caso dell'uso dell'imperfetto, si può presentare agli apprendenti il meccanismo tramite il quale la lontananza dal *ground* (Figura 15/B) diventa metaforicamente una lontananza modale, distanziando il focus dal fatto che il parlante vuole che l'interlocutore faccia qualcosa (Samu, 2017: 63). Il concetto di spostamento verso una realtà che non è quella attuale del parlante per esprimersi in modo cortese permetterà agli apprendenti di collegare l'imperfetto di cortesia ad impieghi paralleli del modo condizionale.

5. CONCLUSIONI

In questo studio è stata avanzata l'ipotesi che l'integrazione di principi cognitivi nei materiali di insegnamento dell'alternanza di passato prossimo e imperfetto possano aiutare gli apprendenti a sviluppare una comprensione più significativa dell'uso delle due costruzioni grammaticali. Abbiamo visto che l'alternanza del passato prossimo e dell'imperfetto rappresenta una delle sfide maggiori anche per gli apprendenti di italiano L2. Studi precedenti hanno dimostrato che le differenze cross-linguistiche e la «miscela» tra i sistemi di categorizzazione delle forme temporali e aspettuazionali nella L1 e nella L2 possono influenzare o addirittura ostacolare il processo di apprendimento della seconda lingua (Kermer, 2017: 60). Schmiedtová e Flecken (2008: 358) giungono alla conclusione che sia quasi impossibile, anche per apprendenti avanzati, avere una piena padronanza delle distinzioni aspettuazionali della lingua target. Secondo l'ipotesi presentata in questo studio la GC può fornire prospettive nuove e significative sia per affrontare problemi specifici, sia per rendere più realistica la concezione generale del linguaggio da parte degli apprendenti.

L'educazione linguistica basata sulla GC può superare le pratiche tradizionali dell'insegnamento grammaticale che consiste nel fornire regole, esempi e liste in gran parte immotivate. Abbiamo visto che la GC offre una descrizione coerente dei concetti soggiacenti ai due costrutti grammaticali in questione e che tale teoria si presta alle applicazioni glottodidattiche grazie al suo carattere esplicativo e illustrativo. Concetti fondamentali della GC come il rapporto schema e istanza, la costruzione o la metafora permettono all'apprendente della L2 di acquisire una consapevolezza del funzionamento della lingua e di capire il proprio ruolo attivo nella formulazione del messaggio. Anche se varie altre teorie linguistiche potrebbero fornire le basi ad una grammatica pedagogica dell'italiano L2 esauriente e dotata di coerenza interna, la GC ha un particolare potenziale inclusivo, in quanto rende maggiormente accessibili i contenuti grammaticali agli apprendenti, compresi quelli con bisogni linguistici specifici (come dimostrato da Daloiso e Jiménez (2017)). Sul piano operativo questo contributo propone alcuni suggerimenti concreti di come le teorie presentate potrebbero essere applicate all'insegnamento di questo ambito della lingua italiana, ampliando la gamma di studi relativi all'insegnamento del tempo e dell'aspetto realizzati per altre L2 (come ad es. Reif, 2012; Bielak, Pawlak, 2013 e Kermer, 2016 per l'inglese). Si riserva a ricerche successive l'indispensabile compito della validazione empirica delle ipotesi avanzate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Achard M., Niemeier S. (eds.) (2004), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Alonso Raya R. et al. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión, Barcelona.
- Arduini S., Fabbri R. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Bari-Roma.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*, Accademia della Crusca, Firenze.

- Bertinetto P. M. (2001), "Il verbo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti, A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, il Mulino, Bologna, pp. 13-161.
- Bertinetto P. M., Delfitto D. (2000), "Aspect vs. actionality: Why they should be kept apart", in Dahl Ö. (ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 189-225.
- Bielak J., Pawlak M. (2011), "Teaching English tense and aspect with the help of cognitive grammar: An empirical study", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, I, 3, pp. 365-400.
- Bielak J., Pawlak M. (2013), *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom. Teaching English Tense and Aspect*, Springer, Heidelberg.
- Bielak J., Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2013), "Teaching the English active and passive voice with the help of cognitive grammar: An empirical study", in *Studies in Second Language Learning and teaching*, III, 4, pp. 581-619.
- Boers F., Lindstromberg S. (2006), "Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation", in Kristiansen G. et al. (eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 305-55.
- Boogaart R. J. U., Janssen T. (2007), "Tense and aspect", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 803-28.
- Brighetti C., Fatone A., Pasqualini T. (2017), *Passato prossimo e imperfetto*, Alma, Firenze.
- Brisard F. (2004), "Time in grammar", in Brisard F., d'Hondt S., Mortelmans T. (eds.), *Language and revolution / Language and Time*, Antwerp Papers in Linguistics 106, Wilrijk, pp. 171-93.
- Brisard F. (2010), "Aspects of virtuality in the meaning of the French *imparfait*", in *Linguistics*, XLVIII, 2, pp. 487-524.
- Broccias C. (2008), "Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching", in De Knop, De Rycker (eds.), pp. 67-90.
- Bybee J. L., Slobin D. I. (1982), "Why small children cannot change language on their own: Evidence from the English past tense", in Alqvist A. (ed.), *Papers from the Fifth International Conference on Historical Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 29-37.
- Carroll M., Stutterheim, C. von (2003), "Typology and information organization: perspective taking and language-specific effects in the construal of events", in Giacalone Ramat A. (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 365-402.
- Castañeda Castro A. (2004), "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español", in *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 0:
https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e.
- Comrie B. (1976), *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Trad. it. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Croft W., Cruise D. A. (2010), *Linguistica cognitiva*, Carocci, Roma (ed. it. a cura di Silvia Luraghi).

- Daloiso M., Jiménez Pascual G. (2017), "Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva", in *ELLE*, VI, 3, pp. 363-84.
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A Volume in Honour of René Driven*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- De Knop S., Boers F., De Rycker T. (eds.) (2010), *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- De Rycker T., De Knop S. (2009), "Integrating Cognitive Linguistics and Foreign Language teaching – Historical Background and New Developments", in *Journal of modern languages*, XIX, 1, pp. 29-46.
- Doiz-Bienzobas A. (2002), "The preterit and the imperfect as grounding predications", in Brisard F. (ed.), *Grounding. The epistemic footing of deixis and reference*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 299-347.
- Doiz A. (2013), "The Spanish preterit and imperfect from a cognitive point of view", in Salaberry, Comajoan (eds.), pp. 57-88.
- Duso E. M. (2019), *Grammatica dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Evans V. (2007), *A Glossary of Cognitive Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Evans V., Green M. (2006), *Cognitive linguistics: An introduction*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Evans V., Bergen B., Zinken J. (eds.) (2007), *Cognitive linguistic Reader*, Equinox, London.
- Fleischman S. (1989), "Temporal distance: A basic linguistic metaphor", in *Studies in Language*, XIII, pp. 1-50.
- Fleischman S. (1990), *Tense and narrativity, from medieval performance to modern fiction*, University of Texas Press, Austin.
- Fleischmann S. (1995), "Imperfective and irrealis", in Bybee J., Fleischmann S. (eds.), *Modality in grammar and discourse*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 519-555.
- Giunchi P. (2000), *Teorie grammaticali e implicazioni pedagogiche*, Lombardo, Roma.
- Hamrick P., Attardo S. (2010), "A prototype approach to auxiliary selection in the Italian passato prossimo", in De Knop, Boers, De Rycker (eds.), pp. 277-292.
- Holme R. (2009), *Cognitive linguistics and language teaching*, Palgrave MacMillan, New York.
- Hopper P. J., Thompson S. (1980), "Transitivity in grammar and discourse", in *Language*, LVI, pp. 251-99.
- Imperato C. (in stampa), "Immaginando, s'impara. La linguistica cognitiva come strumento per insegnare alcuni usi della preposizione a ad apprendenti finlandesi", in *Atti del XIV Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana: Acquisizione e didattica dell'italiano*.
- Katerinov K., Boriosi Katerinov M. C. (1985⁴), *La lingua italiana per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Kermer F. (2016), *A Cognitive Grammar Approach to Teaching Tense and Aspect in the L2 Context*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Klabunde R., Stutterheim C. von (eds.) (1999), *Representations and Processes in Language Production*, Deutscher Universitäts Verlag (Studien zur Kognitionswissenschaft), Wiesbaden.
- Langacker R. W. (1986), "An Introduction to Cognitive Grammar", in *Cognitive Science*, X, 1, pp. 1-40.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991), *Foundations of Cognitive grammar*, vol. 2, *Descriptive Application*, Stanford University Press, Stanford.

- Langacker R. W. (1996), "Viewing in Cognition and Grammar", in Davis P. W. (ed.), *Alternative Linguistics: Descriptive and Theoretical Modes*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 153-212.
- Langacker R. W. (1999), *Grammar and conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (2001a), "Cognitive Linguistics, language pedagogy and the English present tense", in Pütz M., Niemeier S., Driven R. (eds.), *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 3-39.
- Langacker R. W. (2001b), "Discourse in Cognitive Grammar", in *Cognitive Linguistics*, XII, pp. 143-88.
- Langacker R. W. (2007), "Cognitive Grammar", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 421-62.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Langacker R. W. (2009a), "A Dynamic View of Usage and Language Acquisition", in *Cognitive Linguistics*, XX, pp. 627-40.
- Langacker R. W. (2009b), *Investigations in Cognitive Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (2011), "The English Present: Temporal Coincidence vs. Epistemic Immediacy", in Patard A., Brisard F. (eds.), *Cognitive Approaches to Tense, Aspect and Epistemic Modality*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 45-86.
- Littlemore J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Littlemore J., Juchem-Grundmann C. (eds.) (2010), *AILA Review 23. Applied Cognitive Linguistics in Second language Learning and Teaching*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Llopis-García R. (2011), *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, ASELE, Málaga.
- Llopis-García R. (2016), "Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar", in *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XIX, 2, pp. 29-50.
- Llopis-García R. et al. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Edinumen, Madrid.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- MacLennan C. H. G. (1994), "Metaphors and prototypes in the teaching and learning of grammar and vocabulary", in *International Review of Applied Linguistics*, XXXII, 2, pp. 97-110.
- Masi S. (2014), "Cognitive perspectives on English-Italian spatial particles: towards a motivated description of spatial and non-spatial senses from the lower section of the vertical dimension", in Rundblad G. et al. (eds.), *Selected Papers from the 4th UK Cognitive Linguistics Conference*, vol. 2, pp. 246-64:
https://pdfs.semanticscholar.org/ab3a/6b6fb902e0c9dccc6186708ba900f7a66881.pdf?_ga=2.96042335.273563004.1580813203-1768311301.1558439170
- Mauroni E. (2013), "La difficile alternanza di imperfetto e passato prossimo in italiano: tempo, aspetto e azione", in *Acme*, I-II, pp. 247-94.
- Niemeier S. (2005), "Applied Cognitive Linguistics and newer trends in foreign language teaching methodology", in Tyler A. et al. (eds.), *Language in Use: Cognitive and Discourse Perspectives to Language and Language Learning*, Georgetown University Press, Georgetown, pp. 100-11.

- Niemeier S. (2013), "A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect", in Salaberry, Comajoan (eds.), pp. 11-56.
- Palacio Alegre B. (2016), "Gramática cognitiva-operativa: limitaciones de una instrucción única. El caso de imperfecto / indefinido en el aula de ELE", in *MarcoELE, Revista de didáctica español como lengua extranjera*, XXII, pp. 1-26:
https://marcoele.com/descargas/22/palacio-imperfecto_indefinido.pdf.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2016), *Grammatica di base dell'italiano*, Difusión, Barcellona.
- Reif M. (2012), *Making Progress Simpler? Applying Cognitive Grammar to Tense-Aspect Teaching*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Robinson P., Ellis N. (eds.) (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York.
- Romo Simón F. (2018), "El significado de las preposiciones españolas a través de la gramática cognitiva: El caso de 'a'", in *Revista Española de Lingüística Aplicada*, XXXI, 1, pp. 257-81.
- Ruiz Campillo J. P. (2017), "El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español", in *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, XXII:
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/3/6>.
- Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.) (2013), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*, Mouton De Gruyter, Boston.
- Samu B. (2017), *L'acquisizione della modalità deontica in italiano L2*, Lincom Europa, Muenchen.
- Samu B. (2019), "Linguistica contrastiva nella prassi dell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti americani", in *Italian Canadiana*, XXXIII, pp. 109-25.
- Schmiedtová B., Flecken M. (2008), "Aspectual concepts across languages: Some considerations for second language learning", in De Knop, De Rycker (eds.), pp. 357-84.
- Stutterheim C. von, Carroll M. (2006), "The impact of grammaticalized temporal categories on ultimate attainment in advanced L2-acquisition", in Byrnes H. (ed.), *Education for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*, Georgetown University Press, Washington, pp. 40-53.
- Talmy L. (1977), "Rubber sheet cognition in language", in Woodford A. B. et al. (eds.), *Papers from the Thirteenth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, Chicago Linguistics Society, Chicago, pp. 612-28.
- Talmy L. (1988), "Force dynamics in language and cognition", in *Cognitive Science*, XII, pp. 49-100.
- Taylor J. R. (1993), "Some pedagogical implications of cognitive linguistics", in Geiger R., Rudzka-Ostyn B. (eds.), *Conceptualizations and mental processing in language*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York, pp. 201-23.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2007), *Affresco italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Milano.
- Turewicz K. (2000), *Applicability of cognitive grammar as a foundation of pedagogical/reference grammar*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Tyler A. (2012), *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York-London.
- Tyler A., Evans V. (2004), "Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of *over*", in Achard, Niemeier (eds.) pp. 257-80.

Tyler A., Mueller C., Ho V. (2011), "Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English *to*, *for* and *at*: An experimental investigation", in *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, VIII, pp. 181-205.

Ungerer F., Schmid H.-J. (2006²), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Pearson Education Limited, London.