

# TEMPO E ASPETTO NELLE INTERLINGUE DI APPRENDENTI DI ITALIANO: CONSIDERAZIONI METODOLOGICHE IN PROSPETTIVA PLURILINGUE

Francesco Vallerossa<sup>1</sup>, Zuzana Toth<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Cercare di capire come gli apprendenti interpretano e usano le marche tempo-aspettuali dell'italiano presenta sfide di varia natura, che sono riconducibili sia al modo in cui le varie lingue codificano le relazioni tempo-aspettuali, sia al modo in cui i ricercatori osservano tali relazioni nelle interlingue degli apprendenti. Per quanto riguarda il primo punto, basti pensare alla complessità nell'assegnare un predicato verbale ad una classe di aspetto lessicale, una tecnica presente nella maggior parte degli studi su questo tema. Per illustrare il problema, che verrà discusso in modo più dettagliato nella sezione 5.1, proviamo a classificare il verbo *correre*. Questo verbo può essere usato come predicato monovalente (*Anna corre*) e, dal punto di vista dell'aspetto lessicale, classificato come predicato di attività, cioè un tipo di predicato che rappresenta un processo omogeneo, con confini temporali indeterminati (Bertinetto, 1986, Vendler, 1957). Nella sua accezione bivalente (*Anna corre dieci chilometri*), lo stesso predicato si presenta come telico, rappresenta cioè un processo che tende verso il raggiungimento di un punto finale, che costituisce anche un confine temporale: raggiunti i dieci chilometri, l'azione si completa e si esaurisce. Infatti, secondo Giacalone Ramat e Rastelli (2013: 409), pressoché ogni predicato dell'italiano appartiene a più di una categoria di aspetto lessicale. Inoltre, la loro classificazione è ancora più complessa quando si analizza l'interlingua, dal momento che la rappresentazione semantica dell'apprendente non coincide necessariamente con quella dei parlanti nativi. Per quanto riguarda invece il secondo punto, si può contare la difficoltà legata all'elicitazione di differenti tipi di associazioni tra predicati verbali e marche tempo-aspettuali. Infatti, una delle problematiche più comuni legate allo studio della temporalità nelle interlingue di apprendenti non nativi riguarda proprio l'elicitazione di forme al passato e, in particolare, di specifiche combinazioni di predicati e tempi verbali al passato, le cosiddette associazioni non prototipiche.

Un ulteriore aspetto da considerare quando ci si avvicina allo studio della temporalità nelle lingue seconde o straniere, ma anche nelle L1, è che la selezione di una marca tempo-aspettuale, ad esempio la scelta di una forma di passato perfetto al posto di una di passato imperfetto, è determinata dalla prospettiva soggettiva del parlante e dal modo in cui decide

<sup>1</sup> Università di Pisa.

<sup>2</sup> Università di Basilea. Il lavoro di Zuzana Toth è stato finanziato dall'Unione europea, nell'ambito di un progetto Marie Skłodowska-Curie [Grant agreement ID: 101066322, DOI: 10.3030/ 101066322]. Sebbene il contributo sia frutto della stretta collaborazione tra l'autrice e l'autore sono da attribuire a F. Vallerossa i §§ 1, 2, 3.1, 3.3, 5, 5.1, 5.3, 6 mentre sono a cura di Z. Toth i §§ 3, 3.2, 4, 5.2, 7.

di presentare una determinata situazione. Ad esempio, la medesima situazione può essere presentata come delimitata e conclusa nei suoi limiti temporali, e quindi come perfetta (*ieri ho camminato a lungo*), oppure come indeterminata dal punto di vista temporale, cioè imperfettiva (*ieri camminavo a lungo*). Dato che dal punto di vista grammaticale entrambe le scelte sono corrette, distinguere una selezione corretta da una erronea richiede estrema cautela.

A tali difficoltà generali legate allo studio della temporalità si aggiunga la complessità determinata dall'adozione di una lente plurilingue nell'approccio allo studio di tali interlingue. Fenomeni di transfer, ovvero di influssi translinguistici originati in lingue precedentemente conosciute dai discenti, sono tutt'altro che semplici da individuare. Oltre tutto, quando si decide di considerare parte o un intero repertorio linguistico di un apprendente o di un gruppo di apprendenti – e non solo i potenziali effetti determinati dalla L1 – tale complessità aumenta considerevolmente dato che è necessario formulare ipotesi precise circa il transfer da ciascuna delle lingue conosciute dal discente.

In questo contributo discuteremo tre aspetti legati allo studio dell'interlingua di apprendenti plurilingui di italiano nei contesti svedese, austriaco e slovacco, concentrandoci sulle categorie flessive di tempo ed aspetto in italiano come lingua straniera. Per prima cosa, presenteremo alcune difficoltà legate alla classificazione linguistica dei predicati verbali, evidenziando le conseguenze di tale classificazione per la successiva interpretazione dei dati. La seconda problematica riguarda la definizione dei contesti di primo e secondo piano. Infine, esamineremo fenomeni di transfer derivati da lingue conosciute dai discenti. In particolare, mostreremo alcuni problemi legati all'identificazione di occorrenze di transfer positivo e negativo. Concluderemo questo contributo presentando alcune soluzioni per ovviare a queste problematiche, suggerendo accortezze pratiche per chi si voglia cimentare nello studio delle categorie tempo-aspettuali tenendo conto del retroterra linguistico degli apprendenti<sup>3</sup>. Prima di inoltrarsi nell'esame di tali difficoltà, è necessario descrivere le categorie flessive di tempo ed aspetto e come queste siano differenzialmente codificate in lingue diverse per poi presentare un quadro teorico di riferimento.

## 2. LE CATEGORIE TEMPO-ASPETTUALI NELLE LINGUE ROMANZE, GERMANICHE E SLAVE

Il tempo è una categoria che riguarda la relazione tra il cosiddetto momento della situazione e il momento dell'enunciazione. Le relazioni di anteriorità (*ho visto*), contemporaneità (*vedo*) o posteriorità (*vedrò*) del momento della situazione rispetto al momento dell'enunciazione corrispondono rispettivamente ai diversi domini di passato, presente e futuro. La categoria di aspetto<sup>4</sup>, definito anche aspetto morfologico, descrive invece il punto di vista attraverso cui una situazione viene presentata (Comrie, 1976). Si pensi alla differenza esistente tra “ieri ho letto un giornale” e “ieri leggevo un giornale”. La

<sup>3</sup> Questo contributo è il risultato di una rivisitazione ed ampliamento di alcuni aspetti metodologici da tenere a mente quando ci si approccia allo studio delle categorie tempo-aspettuali in discenti plurilingui. Una versione ridotta è presente in Vallerossa (2023) nella sezione metodologica.

<sup>4</sup> In questa sede, distinguiamo l'aspetto morfologico dall'aspetto lessicale. Con aspetto morfologico ci riferiamo qui a ciò che in inglese è definito *viewpoint aspect* oppure *grammatical aspect*, vale a dire i diversi modi di presentare una situazione che, nelle lingue romanze, sono espressi tramite la morfologia verbale. L'aspetto lessicale, anche definito azione verbale, azionalità o *Aktionsart*, indica invece le proprietà temporali espresse da un predicato verbale a livello semantico-lessicale.

situazione è la medesima, così come il dominio in cui essa è collocata, vale a dire il passato. Ciò che differenzia i due esempi è la prospettiva aspettuale di presentazione espressa dai due tempi verbali. Il passato prossimo in italiano esprime infatti il cosiddetto aspetto perfettivo, descrivendo un'azione i cui limiti temporali sono esplicitamente manifestati. L'imperfetto, invece, esprime in italiano il cosiddetto aspetto imperfettivo, in cui l'azione è presentata dall'interno, escludendone i limiti temporali (Giacalone Ramat, 2002). Quando si parla di aspetto imperfettivo, si è soliti distinguere almeno due tipi: l'aspetto progressivo, che indica un'azione in corso di svolgimento di cui viene focalizzato un momento preciso (*Marco passeggiava lungo il fiume quando è scoppiato il nubifragio*) e quello abituale, che descrive un'azione ripetuta (*Quando era piccolo Marco andava sempre in vacanza al mare*) (Comrie, 1976). Inoltre, alcuni studiosi, come ad esempio Bertinetto (1986), identificano anche il cosiddetto aspetto continuo, molto simile al progressivo, ma che fa riferimento ad una situazione in corso di svolgimento di cui però non viene focalizzato un momento preciso (*Per tutta la durata della riunione Marco guardava davanti a sé con aria desolata*).

Nelle lingue romanze l'aspetto verbale è grammaticalizzato nel paradigma del passato: esiste cioè una simmetria tra tempi verbali e valori aspettuati. I tempi perfettivi esprimono principalmente l'aspetto perfettivo<sup>5</sup> (*passé composé* in francese, *passato prossimo* in italiano, *pretérito indefinido* in spagnolo) mentre i tempi imperfettivi esprimono l'aspetto imperfettivo (*imparfait* in francese, *imperfetto* in italiano, *imperfecto* in spagnolo) (Giacalone Ramat, 2002).

Le lingue germaniche non presentano lo stesso grado di trasparenza delle lingue romanze quando si tratta di differenze aspettuati. Tuttavia, bisogna considerare differenze esistenti tra le diverse lingue germaniche. In svedese, ad esempio, una forma verbale semplice, definita *preteritum*, esprime sia l'aspetto perfettivo che imperfettivo (Dahl, 2011). Nonostante ciò, esistono costruzioni lessicali per esprimere l'aspetto imperfettivo, sia quello abituale (il verbo *bruka* 'essere soliti' seguito dall'infinito) sia quello progressivo (le costruzioni con i verbi posturali *sitta, stå, ligga* 'essere seduti, stare in piedi, essere sdraiati' oppure quella con il verbo *hålla på att* 'essere in procinto di') (vedasi Altenberg [2007] per l'abituale e Blensenius [2015] per il progressivo). L'inglese presenta una dicotomia aspettuale obbligatoria, vale a dire quella tra passato semplice e passato progressivo, dove vi è una distinzione aspettuale tra il passato semplice (*simple past*) e il passato progressivo (*past progressive*), ma non presenta alcuna obbligatorietà nel marcare l'aspetto abituale, che può esprimersi con il verbo *to use to* oppure con il verbo *would* seguiti dall'infinito (Tagliamonte, Lawrence, 2000). La lingua germanica meno trasparente fra quelle prese in esame è il tedesco, che non marca la distinzione tra aspetto perfettivo e imperfettivo a livello morfologico (von Stutterheim *et al.*, 2009). La mancanza di marche morfologiche per esprimere tale distinzione è almeno in parte legata alla scomparsa graduale della forma semplice, chiamata *Präteritum*, specialmente nel linguaggio parlato nelle aree germanofone meridionali (in tedesco *Präteritumschwund*, descritto in modo dettagliato da Fischer, 2018). Di conseguenza il *Perfekt*, la forma composta, si afferma sempre di più come la forma non marcata del passato (Di Meola, Puato, 2019: 111-113), mentre l'uso del *Präteritum* si restringe a testi narrativi e viene associato a un registro alto (ad eccezione di alcuni verbi stativi e modali, che vengono spesso coniugati al *Präteritum* anche nel linguaggio parlato e di registro medio). In altre parole, entrambe le forme hanno un valore temporale piuttosto che aspettuale e la scelta tra le due è guidata da criteri di natura sociolinguistica. Esistono delle forme perifrastiche con valore progressivo, come *am V-inf sein* o *beim V-inf sein*,

<sup>5</sup> L'aspetto perfettivo può essere espresso sia da tempi verbali semplici che composti. Esistono, ad ogni modo, differenze sociolinguistiche nelle varie lingue romanze per l'utilizzo di questi tempi.

ma il loro uso può essere considerato marginale, soprattutto rispetto alla sistematicità delle marche progressive in inglese (von Stutterheim *et al.*, 2009).

In assenza di marche morfologiche con un valore aspettuale, in tedesco la caratterizzazione aspettuale delle situazioni si inferisce dall'aspetto lessicale del predicato e dal contesto linguistico. Tuttavia, il contesto e l'aspetto lessicale non sempre forniscono indicazioni aspettuale così trasparenti come la morfologia verbale nelle lingue romanze: in tedesco la caratterizzazione aspettuale delle situazioni tende a essere più opaca e lasciar spazio a diverse interpretazioni. Infatti, l'analisi di traduzioni dal tedesco a lingue romanze e viceversa di Haßler (2016: 273-298) mostra che quando si traduce dalle lingue romanze al tedesco, certe sfumature aspettuale si perdono, mentre nelle traduzioni dal tedesco a una lingua romanza i traduttori si trovano costretti a scegliere un'interpretazione perfettiva o imperfettiva, anche quando il testo tedesco lascia aperte entrambe le possibilità.

Nelle lingue slave l'aspetto può essere considerato una categoria lessico-grammaticale (Dziviaková, 2022a). La maggior parte dei lessemi verbali fa parte di una coppia aspettuale, in cui la forma verbale semplice è quella imperfettiva, mentre quella perfettiva si forma attraverso l'aggiunta di un affisso verbale (perlopiù un prefisso, in alcuni casi un suffisso o un infisso). Tuttavia, ci sono anche coppie aspettuale in cui la forma semplice è quella perfettiva e la controparte imperfettiva si forma attraverso l'aggiunta di un affisso. Questo procedimento, tuttavia, ha delle ricadute anche sul significato del verbo. In slovacco, ad esempio, il verbo *písať* ('scrivere') è imperfettivo e ha una controparte perfettiva, che si forma con l'aggiunta del prefisso *na-* (*napísať*) e significa 'scrivere completando la stesura'. Come infatti osserva Dziviaková (2022b: 223), il confine tra morfologia flessiva e derivazionale nel caso dei verbi è sfocato e la questione continua a suscitare disaccordo tra gli studiosi.

Dal punto di vista della temporalità, lo slovacco dispone di una sola forma per il passato deittico, che assume un significato imperfettivo o perfettivo in base alle caratteristiche lessicali del verbo. Non è quindi possibile fare una distinzione tra aspetto morfologico e aspetto lessicale, come nel caso delle lingue romanze. Tuttavia, anche se dal punto di vista morfologico esiste un solo modo per formare il passato, alcuni studiosi distinguono tra *pretérito*, cioè il passato dei verbi imperfettivi, e *perfekt*, il passato dei verbi perfettivi. Questa scelta terminologica ha lo scopo di mettere in evidenza la differenza che traspare a livello aspettuale a seconda che la marca morfologica del passato venga applicata a predicati perfettivi o imperfettivi (Sokolová, 2009; Sokolová, Žigo, 2014). Ad esempio, in una frase come *Mária písala list*, il processo di scrivere una lettera è presentato nel suo svolgimento, senza dare informazioni circa la sua conclusione, mentre in *Maria napísala list*, lo stesso evento è presentato come portato a termine. Tuttavia, dato che la differenza deriva dalle caratteristiche semantiche del predicato, mentre la marca morfologica sul verbo è la medesima, in questo intervento useremo il termine *minulý čas* ('tempo passato') per indicare il passato deittico indipendentemente dal tipo di predicato.

Un ulteriore aspetto da tenere presente nel caso dello slovacco è che i verbi imperfettivi al passato possono realizzare diversi domini dell'imperfettività. Ad esempio, in una coppia di verbi come *kúpiť* ('comprare' – perf.) – *kupovať* ('comprare' – imp.), la forma imperfettiva può esprimere un significato sia progressivo sia abituale-iterativo, mentre in una coppia come *zostarnúť* ('invecchiare' – perf.) – *starnúť* ('invecchiare' – imp.) la forma imperfettiva ha un significato continuo (Jarošová, 2013: 39). Dunque, non tutti i verbi imperfettivi realizzano sistematicamente tutti i tipi di aspetto imperfettivo presenti nelle lingue romanze, ma tendenzialmente ne selezionano una o due, in base al significato lessicale del verbo. Esistono inoltre dei verbi che non fanno parte di coppie aspettuale, ma hanno solo un significato

perfettivo o imperfettivo. L'esempio più tipico sono i verbi stativi, che in slovacco sono sempre imperfettivi e non hanno una controparte perfettiva.

Tabella 1. *Realizzazione dell'aspetto perfettivo e imperfettivo (progressivo, abituale, continuo) nelle lingue romanze (italiano, francese, spagnolo), germaniche (inglese, svedese, tedesco) e slave (slovacco)*

		<b>Perfettivo</b>	<b>Progressivo</b>	<b>Abituale</b>	<b>Continuo</b>
Lingue romanze*	Italiano	passato prossimo/remoto	imperfetto	imperfetto	imperfetto
	Francese	passé composé/simple	imparfait	imparfait	imparfait
	Spagnolo	pretérito indefinido/compuesto	imperfecto	imperfecto	imperfecto
Lingue germaniche	Inglese	simple past	past progressive	simple past/would/use to	simple past
	Svedese	preteritum	preteritum/sitta,stå,ligga/hålla på att	preteritum/bruka	preteritum
	Tedesco	Präteritum Perfekt	Präteritum Perfekt am V-inf sein beim V-inf sein	Präteritum Perfekt	Präteritum Perfekt
Lingue slave	Slovacco	minulý čas	minulý čas	minulý čas	minulý čas

\*Sebbene non riportate nella Tabella 1, le lingue romanze dispongono di diverse perifrasi per esprimere l'aspetto imperfettivo.

Riteniamo importante sottolineare come la differente realizzazione delle categorie aspettuali, morfologica o lessicale, non vada intesa in modo categorico. Infatti, le lingue possiedono un insieme di mezzi differenti per poter esprimere caratterizzazioni aspettuali. Sebbene nelle lingue germaniche i verbi non siano organizzati in coppie aspettuali, come in quelle slave, esistono tuttavia particelle e affissi verbali capaci di modificare le sfumature aspettuali dei predicati. In svedese, esiste una differenza tra *läsa* ('leggere') e *läsa ut* ('aver terminato di leggere') e tale distinzione spesso serve a disambiguare la lettura aspettuale di un enunciato. In tedesco i verbi possono combinarsi con una vasta gamma di prefissi, che incidono non solo sul loro significato, ma anche sulla caratterizzazione aspettuale delle situazioni che designano. Ad esempio, il verbo atelico *essen* ('mangiare') acquista un significato telico quando si combina con prefissi come *auf-* (*aufessen* 'mangiare qualcosa interamente, fino all'ultimo boccone') o *weg-* (*wegessen* 'mangiare qualcosa non lasciando nulla per gli altri'). Tale differenza influenza la caratterizzazione aspettuale dell'intero enunciato: un predicato atelico tende a indurre una lettura imperfettiva, mentre la telicità suggerisce un'interpretazione perfettiva. Si tratta tuttavia di tendenze, che non raggiungono lo stesso grado di sistematicità osservato nelle lingue slave.

### 3. CORNICE TEORICA

Prima di presentare le difficoltà metodologiche legate allo studio dell'apprendimento delle categorie tempo-aspettuali in prospettiva plurilingue, è necessario contestualizzare questo tipo di studi nel panorama delle ricerche sull'apprendimento linguistico. Secondo Ellis (2015), tali ricerche possono essere suddivise in due categorie fondamentali: quelle di orientamento sociale, che si interrogano sul ruolo del contesto sociale e dell'istruzione nell'apprendimento; e quelle di orientamento cognitivo, interessate a capire che cosa succede “dentro la testa” dell'apprendente di una lingua, quali sono i meccanismi cognitivi coinvolti nell'elaborazione dell'input linguistico. Gli studi di orientamento cognitivo sono stati fortemente influenzati da due pubblicazioni degli anni Sessanta e Settanta.

L'articolo di Corder (1967) ha introdotto una nuova concettualizzazione dell'errore linguistico, visto come spia di una “competenza transitoria”, risultante dall'apprendimento in corso, piuttosto che una semplice deviazione dalla lingua target o una mancanza di apprendimento. Questo cambiamento fondamentale nel modo in cui viene vista la produzione linguistica dell'apprendente ha portato alla pubblicazione di un altro lavoro molto influente, l'articolo di Selinker (1972), che ha introdotto il costrutto di interlingua. L'interlingua è stata definita come un sistema linguistico autonomo, diverso sia dalla L1 dell'apprendente sia dalla lingua target, ma collegato a entrambe, che vale la pena studiare per le sue caratteristiche intrinseche. Questo concetto ha avuto, e continua tuttora ad avere, un'importanza centrale nella ricerca sull'apprendimento delle lingue: attraverso l'analisi dell'interlingua si cerca di ricostruire il processo di apprendimento e il ruolo di diversi fattori che lo influenzano. Di conseguenza molte ricerche si basano su un approccio bottom-up, cioè partono dall'osservazione di dati linguistici raccolti dagli apprendenti per ricostruire le regole che governano l'interlingua e la loro evoluzione. La maggior parte degli studi sull'apprendimento del tempo e dell'aspetto si inserisce in questo filone di ricerca. Di conseguenza, la loro fonte preferenziale di informazioni è costituita da dati linguistici, ad esempio le produzioni linguistiche o le riflessioni metalinguistiche degli apprendenti, che vengono analizzati con l'obiettivo di verificare delle ipotesi. Non è quindi facile collocare questi studi all'interno di un preciso quadro teorico ed è più appropriato parlare di ipotesi piuttosto che di teorie (Salaberry, 2008: 85).

Le ipotesi più conosciute relativamente all'apprendimento del tempo e dell'aspetto si concentrano su tre fattori di rilievo: l'influenza esercitata dall'aspetto lessicale dei predicati verbali, l'influenza della testualità, in particolare della struttura del testo narrativo, e il transfer da lingue precedenti. Al primo fattore è collegata la cosiddetta *Lexical Aspect Hypothesis* mentre il secondo fattore è studiato dalla cosiddetta *Discourse Hypothesis*. Entrambi questi fattori saranno poi esaminati nella sezione sulle considerazioni metodologiche riguardanti la classificazione dei predicati verbali e della struttura narrativa. Lo studio di fenomeni di transfer è legato all'esame delle interlingue di apprendenti non nativi alla luce delle loro conoscenze linguistiche precedenti.

#### 3.1. *La Lexical Aspect Hypothesis*

Gran parte degli studi sull'apprendimento della temporalità e, in particolare, delle categorie tempo-aspettuali, è stata influenzata dalla cosiddetta *Lexical Aspect Hypothesis* (in seguito LAH), formulata da Andersen (si veda ad esempio Andersen, 1993; Shirai, Andersen, 1995). Tale

ipotesi prevede l'esistenza di precise fasi o step acquisizionali nello sviluppo delle forme di passato. Applicata all'apprendimento delle forme verbali nelle lingue romanze, l'ipotesi dell'aspetto lessicale prevede che la produzione di marche tempo-aspettuali sarebbe largamente influenzata, almeno nelle fasi iniziali di apprendimento, dal cosiddetto aspetto lessicale, ovvero dal significato intrinseco espresso dai predicati verbali. Secondo la classificazione vendleriana (Vendler, 1957), una delle più diffuse nel campo della linguistica acquisizionale, i predicati verbali possono essere distinti tra trasformativi, risultativi, continuativi e stativi, a seconda di tre proprietà semantiche. La puntualità permette di distinguere tra predicati durativi (*mangiare*) e puntuali (*aprire*). La telicità, vale a dire l'espressione o meno del raggiungimento di un fine (in greco *télos*), consente di distinguere tra telici (*costruire una casa*) e atelici (*scrivere*). Infine, la dinamicità fa riferimento al dispiego o meno di energia per consentire la realizzazione di un processo. In base alla dinamicità, si possono distinguere i predicati dinamici (*dipingere*) da quelli non dinamici o stativi (*essere*). Combinando queste tre proprietà, è possibile distinguere i predicati trasformativi (puntuali, dinamici, telici), risultativi (durativi, dinamici, telici), continuativi (durativi, dinamici, atelici) e stativi (durativi, non dinamici, atelici).

Il passato perfettivo sembra attirare i cosiddetti predicati verbali telici, prima i trasformativi e i risultativi, per poi estendersi agli atelici, a partire dai continuativi, e infine agli stativi. Invece, il passato imperfettivo emerge in una fase successiva al passato perfettivo e segue un iter opposto. Le associazioni tra predicati telici e passato perfettivo (*Maria è uscita*) da un lato e quelle tra predicati atelici e passato imperfettivo (*Raffaele era malato*) dall'altro sono definite associazioni prototipiche mentre quelle tra predicati telici e passato imperfettivo (*Maria usciva*) e tra atelici e passato perfettivo (*Raffaele è stato malato*) sono definite come non prototipiche. Gli apprendenti di madrilingue diverse sembrano seguire queste sequenze acquisizionali e produrre associazioni prototipiche prima di quelle non prototipiche per motivi legati ad alcuni principi generali. Ad esempio, le associazioni prototipiche sarebbero più frequenti nell'input a cui i discenti sono esposti e rispecchierebbero una congruenza a livello semantico tra aspetto morfologico e aspetto lessicale. In particolare, la compiutezza dell'aspetto perfettivo è in linea con la compiutezza insita nella semantica dei telici, mentre l'indeterminatezza dei predicati imperfettivi corrisponderebbe alla duratività dei predicati atelici.

### 3.2. *La Discourse Hypothesis*

Un'altra ipotesi influente, avanzata per spiegare l'apprendimento delle marche tempo-aspettuali e la loro distribuzione nell'interlingua, è la cosiddetta *Discourse Hypothesis* (in seguito DH) formulata da Bardovi-Harlig (1994), che affonda le radici negli studi condotti sulla struttura di testi narrativi (Dry, 1983; Hopper, 1979; Reinhart, 1984). Secondo questi studi i parlanti, a seconda della lingua in questione, utilizzano determinati dispositivi linguistici per tracciare la linea principale delle loro narrazioni, chiamata anche primo piano (in inglese *Foreground*), e distinguerla dallo sfondo o secondo piano (in inglese *Background*), che contiene informazioni aggiuntive e accessorie (Hopper, 1979: 239). Il primo piano è costituito da eventi riportati in ordine cronologico, cioè corrispondente a quello in cui sono avvenuti nel mondo reale o immaginario che viene narrato, mentre il secondo piano è costituito da descrizioni, commenti ed eventi secondari. I dispositivi utilizzati nelle lingue romanze per realizzare tale distinzione sono i tempi verbali perfettivi e imperfettivi: i primi demarcano il primo piano, i secondi invece lo sfondo. Secondo la DH, gli apprendenti, che già conoscono tale distinzione

dalle narrazioni nelle lingue precedentemente apprese, utilizzano «la morfologia verbale emergente per distinguere il primo piano dallo sfondo nelle narrazioni»<sup>6</sup>.

Come osserva Comajoan (2005: 45), la DH ha ricevuto meno attenzione della LAH nella ricerca acquisizionale. Tuttavia, esistono alcuni studi condotti su apprendenti di lingue romanze che forniscono prove empiriche a favore di questa ipotesi. La ricerca di Güell (1998), ad esempio, indica che con l'aumentare della competenza linguistica gli apprendenti di spagnolo mostrano una tendenza sempre più evidente a usare il *pretérito indefinido* nel primo piano e l'*imperfecto* nello sfondo, mentre si nota una diminuzione della tendenza opposta. Giacalone Ramat (2002) riporta che apprendenti di L1 inglese che studiano l'italiano come lingua target utilizzano il passato prossimo soprattutto nel primo piano e l'imperfetto nello sfondo. Anche le ricerche condotte da Rocca (2005) sull'italiano e da Comajoan (2005) sul catalano come lingue target sono giunte a conclusioni simili.

Tuttavia, come sottolinea Comajoan (2005: 257), è piuttosto difficile distinguere gli effetti della struttura narrativa da quelli dell'aspetto lessicale e di conseguenza le previsioni della LAH da quelle della DH. Infatti, le due ipotesi si sovrappongono, dal momento che i predicati telici, più inclini a essere marcati perfettamente, sono anche più frequenti nel primo piano, mentre i predicati stativi, più inclini a essere marcati imperfettamente, ricorrono più spesso nello sfondo (Salaberry, 2011: 189-190). In sintesi, entrambe le ipotesi prevedono che gli apprendenti comincino a usare le associazioni prototipiche (cioè la morfologia perfetta con i predicati telici e quella imperfetta con i predicati stativi) e gradualmente incorporino nella loro interlingua associazioni non prototipiche (Salaberry, 2011: 184). Di conseguenza, gli effetti dell'aspetto lessicale e della struttura del discorso possono essere visti come «due manifestazioni di un unico costrutto: un continuum di significati aspettuativi»<sup>7</sup>.

### 3.3. *Il transfer nell'apprendimento plurilingue*

Il termine *transfer*, o influenza translinguistica, fa riferimento all'influenza, a livello conscio o inconscio, che la conoscenza di lingue precedenti, sia native sia non native, esercita su una lingua target. Il transfer linguistico riguarda quelle influenze che le conoscenze linguistiche di lingue precedenti, ad esempio nel campo del lessico, della morfosintassi ecc., esercitano su una lingua target. Il transfer può avere esiti positivi e facilitare l'apprendimento, e in questo caso si parla di transfer positivo, oppure rappresentare un ostacolo e risultare in esiti che si discostano dalla lingua target. In tal caso abbiamo a che fare con esempi di transfer negativo.

Diversi fattori responsabili del transfer sono stati ampiamente esaminati negli studi che adottano questa prospettiva. Due fattori di rilievo sono quelli della somiglianza linguistica e dello status linguistico. Questi fattori sono stati esaminati da vicino in alcuni modelli di transfer morfosintattico e, in particolare, negli studi sull'apprendimento dei sistemi tempo-aspettuativi in ottica plurilingue. Modelli che sottolineano l'importanza della somiglianza linguistica, come il *Typological Proximity Model* (Rothman, 2011, 2015) e il *Linguistic Proximity Model* (Westergaard, 2021), prevedono che il transfer scaturisca dalla lingua percepita come la più simile alla lingua target. Senza inoltrarci nelle differenze tra questi modelli, è importante tenere a mente che la somiglianza linguistica è intesa in termini soggettivi indipendentemente

<sup>6</sup> Testo originale: «learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives» (Bardovi-Harlig, 1994: 13).

<sup>7</sup> Testo originale: «two manifestations of a single construct: a continuum of aspectual meanings» (Salaberry, 2011: 188).



da somiglianze esistenti nella realtà. Se vi è una corrispondenza tra una somiglianza percepita e quella esistente, l'esito sarà un transfer positivo. Se vi è una discordanza tra le due componenti, il transfer sarà negativo. Nel caso dello status linguistico, è importante differenziare modelli che danno peso alla L1 come fonte di transfer (ad es., Hermas, 2010) e modelli che invece sostengono un'attivazione privilegiata delle L2 (ad es., Bardel, Falk, 2012). Ciò che va notato è che vi è una lunga tradizione che evidenzia, soprattutto nel campo di ricerca sull'acquisizione delle categorie tempo-aspettuali, il ruolo svolto dalla madrelingua, come la cosiddetta *Default Past Tense Hypothesis*. Questa ipotesi, proposta da Salaberry (2008) sottolinea l'influenza dell'inglese come L1 nell'apprendimento delle categorie tempo-aspettuali in spagnolo come lingua target. Solo recentemente, alcuni studi hanno considerato potenziali influenze relative ad altre lingue apprese successivamente alla madrelingua, come negli studi riportati nel paragrafo 4 di seguito.

#### 4. I DATI EMPIRICI

Per questo contributo, si prenderanno in esame i dati empirici esaminati in alcuni studi, per comprendere le principali sfide con cui la ricerca sull'apprendimento plurilingue delle categorie tempo-aspettuali in italiano deve fare i conti: gli studi sono Vallerossa (2023), Toth (2020) e Toth *et al.* (2023).

Vallerossa (2023) è una tesi di dottorato che include quattro studi condotti sull'apprendimento del sistema tempo-aspettuale in italiano in ottica plurilingue (Vallerossa, 2021, 2022; Vallerossa, Bardel, 2023; Vallerossa *et al.*, 2021). La tesi si basa su un campione di 36 studenti universitari di italiano nel contesto svedese, con conoscenze di inglese e, in alcuni casi, di lingue romanze, e su un gruppo di controllo di otto parlanti nativi di italiano. Negli studi sono esaminati quattro fattori, ovvero la somiglianza linguistica, lo status linguistico, il livello di competenza – nelle L2 e nella lingua target – e la complessità delle strutture esaminate. Nella tesi è utilizzata una batteria di test, che include una narrazione guidata di una storia (Vallerossa, 2021), i cosiddetti test di interpretazione tempo-aspettuale (Vallerossa *et al.*, 2021) e materiale introspettivo in forma di brevi commenti scritti (Vallerossa, 2022; Vallerossa, Bardel, 2023). In uno degli studi sono state condotte analisi statistiche di tipo inferenziale, mentre negli altri tre sono state utilizzate la statistica descrittiva e un'analisi qualitativa di contenuto. Una triangolazione dei risultati di questi studi dimostra che i quattro fattori analizzati interagiscono in modo complesso su diversi tipi di transfer. Il ruolo della contiguità linguistica si rivela cruciale per un transfer di forme verbali simili dal punto di vista morfologico, come ad esempio il *passé composé* e il *passato prossimo*. La competenza linguistica nelle L2 gioca invece un ruolo importante per il transfer di significati aspettuali simili ma espressi diversamente dal punto di vista morfologico, come ad esempio il transfer dell'aspetto progressivo dal *past progressive*, una forma perifrastica, all'imperfetto italiano. In linea con le ipotesi di Salaberry (2005, 2020), la complessità linguistica sembra interagire con lo status linguistico, nel senso che strutture più semplici risentono di influenze di lingue sia native sia non native, mentre strutture più complesse sono largamente influenzate dalla L1.

Nello studio di Toth (2020) viene analizzata la distribuzione delle marche tempo-aspettuali, in particolare del passato prossimo come marca perfetta e dell'imperfetto come marca imperfettiva, nella produzione linguistica di apprendenti di L1 tedesca. Secondo un'analisi qualitativa di narrazioni scritte, gli apprendenti principianti usano i tempi verbali

con un valore prevalentemente temporale piuttosto che aspettuale. Infatti, tendono a scegliere o il passato prossimo o l'imperfetto come tempo prevalente della loro narrazione e ad usarlo in tutti i contesti, perfettivi e imperfettivi. Questa tendenza è probabilmente riconducibile all'assenza di marche morfologiche con un valore aspettuale nella loro L1: prima di marcare l'aspetto a livello morfologico, gli apprendenti hanno bisogno di sviluppare una consapevolezza del valore aspettuale delle forme verbali in italiano. Nei gruppi che mostrano una padronanza più avanzata dell'italiano, emerge gradualmente la tendenza a usare il passato prossimo (e in alcuni casi il passato remoto) soprattutto in contesti perfettivi e l'imperfetto soprattutto in contesti imperfettivi. La tendenza a usare le marche perfettive e imperfettive in modo incongruente con il contesto diminuisce progressivamente, fino a scomparire quasi del tutto nel gruppo di competenza più alta, in cui, tuttavia, continuano a prevalere le associazioni prototipiche tra aspetto morfologico e aspetto lessicale. In altre parole, persiste una forte tendenza a usare i tempi perfettivi con i predicati telici e l'imperfetto con i predicati stativi.

Nello studio di Toth *et al.* (2023) viene esaminata la produzione linguistica di apprendenti di italiano con L1 slovacca. Diversamente dagli apprendenti di L1 tedesca, i parlanti di una lingua slava sono abituati a fare una distinzione sistematica tra aspetto perfettivo e imperfettivo e questo si traduce in un'abilità più accentuata nel marcare l'aspetto anche nelle lingue romanze. Infatti, nella produzione degli apprendenti la morfologia verbale sembra essere usata in modo congruente con il contesto e non si registrano casi, nemmeno tra gli apprendenti principianti, in cui la morfologia verbale viene usata solo per marcare il tempo passato, indipendentemente dalla caratterizzazione aspettuale del contesto.

## 5. CONSIDERAZIONI METODOLOGICHE

### 5.1. *Come classificare i predicati verbali?*

Il processo di assegnazione di un predicato verbale ad una classe azionale è tutt'altro che semplice. Infatti, l'aspetto lessicale è di natura compositiva, il che significa che ci sono diversi elementi che possono contribuire alla sua determinazione. Tra i diversi elementi da considerare vi sono la presenza di complementi, il tempo verbale impiegato, nonché gli avverbi di tempo. Inoltre, fenomeni di cosiddetto ibridismo aspettuale sono molto comuni, soprattutto in italiano.

Quando ci avviciniamo al problema di classificazione dei predicati, dobbiamo, per prima cosa, essere consapevoli dell'esistenza di vari tipi di classificazione a seconda di differenti parametri adottati. La classificazione più diffusa è quella quadripartita proposta da Vendler (1957) e presentata nel paragrafo 3.1. Altri tipi di classificazione propongono ulteriori categorie, come quella proposta da Smith (1997) che aggiunge, alle quattro categorie vendleriane, quella dei semelfattivi, vale a dire predicati verbali atelici ma che descrivono un'azione puntuale, come il verbo *saltare*. Altre categorizzazioni riducono il numero delle categorie vendleriane, incorporando ad esempio i trasformativi e i risultativi nella categoria più generica dei telici. Il capitolo di Shirai (2013: 274) è molto utile a questo proposito, ricordando come sia auspicabile partire da una classificazione a grana fine che includa un maggior numero di categorie per poi ridurne il numero, qualora necessario. Un altro aspetto importante da tenere in considerazione è che alcune categorie si comportano in maniera molto simile in alcuni contesti. Ad esempio, i risultativi e i trasformativi veicolano lo stesso

tipo di significato aspettuale quando sono presentati perfettamente, ma si comportano in modo differente con l'aspetto imperfettivo. Infatti, i risultativi generano una lettura progressiva, mentre i trasformativi all'imperfetto indicano la fase incipiente di un'azione (ad esempio, *Marco apriva la porta*). Nonostante il gran numero di studi condotti sull'acquisizione delle categorie tempo-aspettuali, non sempre i test operazionali sono disponibili, il che complica drasticamente la replicabilità di uno studio. A ciò si aggiunga che esistono differenze interlinguistiche per quanto riguarda la classificazione dei predicati verbali. Come determinare allora la classificazione di un predicato verbale?

Prendiamo l'italiano e l'inglese come esempi. Per prima cosa, è importante rimuovere dal predicato verbale le marche morfologiche tempo-aspettuali in modo da poter chiaramente osservare la classe semantica del predicato indipendentemente dal tipo di situazione evocato dal marcatore tempo-aspettuale. Una volta ottenuta la forma base o l'infinito del verbo, il primo passo è quello di identificare se un predicato sia uno stativo o un verbo dinamico. Per determinare la statività, esistono diversi test operazionali. In italiano, gli stativi non sono compatibili con il progressivo, come ricordano Banfi e Bernini (2003: 72) (ad esempio *\*Giovanni sta provenendo da una casata nobile*). Tuttavia, istanze di differenze interlinguistiche possono essere riscontrate in questo caso considerando ad esempio che l'inglese è più aperto dell'italiano a fenomeni di ibridismo aspettuale, come ad esempio la trasformazione di un verbo stativo in un'attività (*\*sto amando questo film* vs. *'I am loving this movie'*) (cf. Bertinetto, 1986; Mair, 2012). Una volta determinata la dinamicità, bisogna considerare la telicità o meno di un predicato. Shirai (2013), tra altri, suggerisce di immaginare di interrompere l'azione descritta da un predicato dinamico per determinarne la telicità. Solitamente, un telico, qualora interrotto, non implica lo svolgimento di un'azione al contrario di un continuativo, la cui interruzione non compromette che un'azione sia stata svolta. Se interrompo l'azione di dipingere un quadro, non posso dire di aver dipinto il quadro (telico), ma se interrompo l'azione di camminare, ciò non significa che non ho camminato (continuativo). Infine, all'interno dei telici, vanno distinti i risultativi, che sono durativi, dai trasformativi, che invece sono puntuali. La puntualità si può, oltre che intuitivamente, testare attraverso la combinazione con gli avverbi temporali di durata, come quelli *'per X tempo'*, che determinano soluzioni infelici con i telici (*\*ho aperto la porta per due ore*)<sup>8</sup>.

Un altro problema collegato alla categorizzazione dei predicati verbali è la cosiddetta "fallacia comparativa", un fenomeno problematizzato ampiamente, nell'ambito di ricerca sulle categorie tempo-aspettuali, da Rastelli (ad esempio, Giacalone Ramat, Rastelli, 2013; Rastelli, 2008, 2021). Con questo termine ci si riferisce all'imposizione di una lente nativa nell'interpretazione dell'interlingua di apprendenti non nativi, una procedura tuttavia problematica considerando che i verbi nelle interlingue di apprendenti non nativi non corrispondono necessariamente a quelli della lingua target. Particolarmente ostica è l'interpretazione delle cosiddette coppie azionali, vale a dire predicati molto simili dal punto di vista dell'azione descritta, ma distinti per quanto riguarda le proprietà semantiche (*guardare/vedere*) (Giacalone Ramat, Rastelli, 2013). Spesso, soprattutto in livelli principianti, un predicato verbale può ricoprire diversi significati, il che complica l'assegnazione del predicato ad una precisa classe azionale.

Di seguito riportiamo alcuni esempi. Nello studio di Vallerossa (2021), un apprendente principiante di italiano produce il seguente enunciato:

<sup>8</sup> Questi test sono stati ampiamente utilizzati: per un'analisi approfondita si rimanda, ad esempio, a Bertinetto (1986) e Shirai (2013).

- (1) Sara vuole mangiare il tapas famoso di Madrid e Anna vuole bere il vino rosso perché ha ascoltato che i ristoranti di Madrid avevano il miglior vino.

In questo caso l'apprendente ha prodotto una forma di passato prossimo con un verbo, apparentemente, atelico, vale a dire *ascoltare*. Tuttavia sorge il dubbio che l'apprendente, in assenza di migliori alternative, abbia fatto ricorso al verbo *ascoltare* per esprimere un'azione differente, come quella di *sentire*, oppure *venire a conoscenza*.

Esempi simili, in cui la caratterizzazione aspettuale del verbo nell'interlingua appare diversa da quella della lingua standard, sono riscontrabili anche nei testi analizzati in Toth (2020) e Toth *et al.* (2023). Ad esempio, il verbo *imparare*, telico, viene spesso utilizzato in contesti in cui il parlante sembra far riferimento a un'azione atelica, come *studiare*. Questo è osservabile negli esempi (2) e (3), prodotti rispettivamente da un apprendente di L1 tedesca e da uno di L1 slovacca.

- (2) Ho ancora imparato circa quattro ore questo giorno.
- (3) Imparavo durante le notti quando tutti già dormivano, perché avevo la tranquillità.

Una possibile soluzione, in questi casi, è quella di considerare il retroterra linguistico dell'apprendente e, in particolar modo, l'esistenza o meno di coppie aspettuali nelle lingue precedenti. Lo svedese, ma anche l'inglese, presenta una differenza tra 'sentire' (*att höra, to hear*) ed 'ascoltare' (*att lyssna, to listen*). Si può tuttavia ipotizzare che, ad uno stadio iniziale, l'apprendente non abbia acquisito tale coppia aspettuale ed utilizzi il verbo *ascoltare* come sinonimo per *sentire*. Questa ipotesi spiegherebbe anche i dati analizzati negli studi di Toth: sia in tedesco sia in slovacco è possibile rendere la differenza tra il verbo 'imparare' (traducibile al tedesco con *erlernen* e allo slovacco con *naučil' sa*) e il verbo 'studiare' (*lernen/učit' sa*). Non siamo dunque di fronte a una differenza che non esiste nella L1 degli apprendenti. Pare piuttosto che, come evidenziano Giacalone Ramat e Rastelli (2013: 396), il lessema *imparare* sia entrato nell'interlingua con un significato generico, senza una precisa caratterizzazione aspettuale a livello lessicale e venga usato con il significato di *studiare*. Si può presumere che la caratterizzazione aspettuale del lessema si affinerà con l'avanzare della competenza linguistica e che lo studente progressivamente acquisirà una rappresentazione più simile a quella dei parlanti nativi. Tuttavia, è importante chiederci come classificare questo tipo di produzione nelle ricerche sull'interlingua. La soluzione che proponiamo, in base alle considerazioni espresse da Giacalone Ramat e Rastelli (2013), nonché da Rastelli e Vernice (2013), è di tenere conto della rappresentazione dell'apprendente, specialmente nei casi in cui tale rappresentazione sia chiaramente deducibile dal contesto. Questo significa classificare il verbo *imparare* come atelico in enunciati come (2) e (3), in cui è evidente il suo utilizzo nell'accezione di *studiare*. È inoltre importante essere consapevoli dei limiti di ciascuna classificazione e tenere a mente il fatto che esse costituiscono un'approssimazione piuttosto che una rappresentazione perfettamente fedele dell'interlingua (Shirai, 2007: 59).

In alcune produzioni è possibile notare anche l'influenza di una lingua straniera appresa precedentemente all'italiano e padroneggiata a un livello superiore. Ad esempio, l'enunciato (4) è stato prodotto da un apprendente di L1 slovacca, che prima di cominciare a studiare l'italiano all'università aveva raggiunto una padronanza intermedia dello spagnolo (B1), una lingua studiata al liceo. Si può perciò ipotizzare che l'uso del verbo *incontrare* al posto di *trovare*

sia un'influenza dello spagnolo, lingua in cui nello stesso contesto sarebbe impiegato il verbo *encontrar*.

- (4) Poi Sofia camminando ad un posto, ha incontrato sulla terra una carta, con una immagine di una jeep.

Anche in casi come questo consigliamo di classificare i predicati in base alle caratteristiche lessico-aspettuali che traspaiono dal contesto.

## 5.2. *Come valutare i contesti di primo e secondo piano?*

Secondo gli studi sulla struttura dei testi narrativi a cui abbiamo accennato nel paragrafo 3.2 (Dry, 1983; Hopper, 1979; Reinhart, 1984), la caratteristica principale del primo piano è la sequenzialità. Gli eventi che formano la linea principale della narrazione sono esposti in ordine cronologico e portano avanti la narrazione, rispondendo alla domanda *Che cosa è successo?*. Il secondo piano è più complesso e può contenere situazioni che hanno una durata indeterminata, eventi che avvengono simultaneamente a quelli di primo piano, eventi che si collocano in un passato anteriore, ecc.

Nelle lingue romanze, gli eventi di primo piano vengono marcati perfettamente, cioè con il passato prossimo o il passato remoto. Data la sua complessità, il secondo piano è caratterizzato dalla presenza di una varietà di forme verbali: l'imperfetto per esprimere simultaneità o durata indeterminata, i trapassati per esprimere l'anteriorità relativa, ecc.

Come evidenzia Reinhart (1984: 798), è importante tenere a mente che la distribuzione degli eventi tra il primo e il secondo piano non dipende solo dalla loro collocazione nel tempo, ma anche dalla decisione del parlante: data una sequenza di eventi avvenuti in ordine cronologico, il narratore è libero di presentarne alcuni come primo piano e collocarne altri nello sfondo. Questo implica che la funzione narrativa di un enunciato è spesso ambigua: in molti casi lo stesso enunciato (o contenuto) può appartenere sia al primo piano sia allo sfondo e l'indizio più evidente per individuarne la funzione è la morfologia verbale (Vet, 1991). In altre parole, le categorie di primo piano e sfondo sono solo in parte legate a fenomeni osservabili nel mondo che viene raccontato e non esistono indipendentemente dalla loro marcatura linguistica (Comajoan, 2013: 331).

Tuttavia, nel caso degli apprendenti può essere difficile decidere se l'uso di una determinata marca morfologica sia il frutto della scelta di presentare un evento come primo piano o sfondo, oppure sia riconducibile a qualche altro fattore. Tale ambiguità è osservabile nell'esempio (5), estratto da un testo in cui un apprendente di L1 tedesca racconta il giorno del suo esame di maturità.

- (5) Quando ho saputo<sup>(1)</sup> che avevo “mit ausgezeichneten Erfolg bestanden”<sup>(2)</sup> ero molto contenta e felice<sup>(3)</sup>.

La presenza dell'avverbio *quando* all'inizio della sequenza e l'uso del passato prossimo con il verbo *sapere* suggerisce che gli eventi (1) e (3) avvengano in ordine cronologico e dunque si collochino nel primo piano della narrazione: prima lo studente scopre di aver superato la maturità con la lode e successivamente prova un sentimento di contentezza e felicità. Tuttavia, l'uso dell'imperfetto con il verbo *essere* contraddice questa ipotesi e suggerisce che tale sentimento sia presente per un arco di tempo indeterminato. In casi come questo non è dato

sapere se si tratti di una scelta consapevole dello studente oppure se l'uso dell'imperfetto sia riconducibile alla congruenza semantica tra la statività e l'imperfettività, come risulterebbe dalla LAH.

Come classificare dunque l'evento (3)? In casi dubbi come questo è consigliabile seguire l'orientamento metodologico che si evince dagli studi di Comajoan (2005, 2006, 2013), cioè considerare la scelta dell'apprendente come un'indicazione disambiguante della funzione narrativa dell'enunciato. Dunque, se l'apprendente ha scelto una marca imperfettiva, l'enunciato viene classificato come sfondo. Riprendendo le parole dello studioso: «Nei casi in cui una frase può essere sia di primo piano sia di sfondo e la morfologia determina l'interpretazione della sua funzione narrativa, la codifica avviene a favore della forma prodotta dall'apprendente»<sup>9</sup>.

È importante tenere a mente che questo suggerimento si riferisce ai casi in cui la funzione narrativa di un enunciato è ambigua e il contesto non esclude né una lettura perfetta, né una lettura imperfettiva. Quando invece la forma prodotta dall'apprendente è chiaramente in conflitto con il contesto, consigliamo di tenere traccia di questa incongruenza nell'annotazione. Questo è il caso dell'estratto (6), che fa parte dalla narrazione di *Cappuccetto Rosso* di un apprendente di L1 tedesca.

(6) Il lupo ha mangiato la ragazza<sub>(1)</sub> e dopo si è messo nel letto<sub>(2)</sub> e dormiva<sub>(3)</sub>.

L'uso dell'imperfetto nella sequenza (6) è chiaramente incongruente con il contesto, dato che l'evento (3) segue cronologicamente gli eventi (1) e (2). Sembra che lo studente abbia provato a rendere l'aspetto incoativo, che si esprime a livello lessicale con predicati come *addormentarsi* o *mettersi a dormire*, con l'utilizzo dell'imperfetto. Tuttavia, esprimere l'incoatività non rientra tra le funzioni di questo tempo verbale. L'enunciato (3) andrebbe perciò classificato come un caso in cui la morfologia verbale entra in conflitto con la struttura narrativa del testo.

Come accennato all'inizio del paragrafo, queste decisioni metodologiche sono importanti per capire quali sono i contesti in cui gli apprendenti usano la morfologia in modo appropriato, cioè in maniera coerente rispetto alla struttura narrativa del testo, e quali sono invece i contesti più problematici, in cui si presentano degli usi anomali. Come tutte le analisi, anche la presente comporta rischi e benefici, di cui è bene essere consapevoli. Il rischio principale è quello della fallacia comparativa (si veda il paragrafo 5.1), cioè vedere l'interlingua come un sistema che presenta delle deviazioni rispetto alla lingua target, invece di trattarla come un sistema linguistico autonomo, governato da regole proprie e specifiche.

Riteniamo tuttavia che i benefici siano superiori ai rischi, perché consentono di arricchire la LAH con prospettive nuove (per una discussione più dettagliata si veda Comajoan, 2006). Ad esempio, se analizzassimo i dati presentati da Toth (2020) tenendo conto solo della relazione tra l'aspetto lessicale e le marche morfologiche, senza considerare l'appropriatezza dell'uso rispetto al contesto, potremmo giungere alla conclusione che sia gli apprendenti di competenza intermedia, sia quelli di competenza avanzata usano prevalentemente combinazioni prototipiche e ipotizzare che non ci sia evoluzione nell'interlingua. Una delle differenze principali tra i due gruppi di apprendenti consiste proprio nella misura in cui la scelta delle marche morfologiche tiene conto della funzione narrativa degli enunciati.

<sup>9</sup> Testo originale: «In those cases when one sentence could be foreground or background, and morphology determined the interpretation of discourse grounding, the coding favored the form produced by the learner [...]», Comajoan (2005: 55).

Dunque, includere il criterio dell'appropriatezza consente di capire in quale misura l'uso della morfologia verbale da parte degli apprendenti si avvicina alle norme della lingua standard, che costituisce una varietà a cui l'interlingua progressivamente si avvicina.

### 5.3. Cosa considerare transfer?

Come anticipato, l'adozione di una lente plurilingue per lo studio delle interlingue di discenti non nativi è un approccio auspicabile, considerando che il plurilinguismo è uno stato di default in gran parte delle società contemporanee (Hammarberg, 2018). Al tempo stesso, tale approccio è difficile da implementare data la complessità dei fenomeni di transfer nel dominio tempo-aspetto. Lo sviluppo delle categorie tempo-aspettuali richiede infatti che il discente apprenda la morfologia temporale al passato, ma soprattutto le distinzioni semantiche collegate a tali marche morfologiche. Quest'ultimo compito, vale a dire collegare le diverse funzioni aspettuali ai rispettivi tempi verbali, è indubbiamente uno degli aspetti più ostici per gli apprendenti. Come infatti osservano vari studiosi (ad esempio, Giacalone Ramat, 2002), un principio generale osservabile nell'apprendimento delle lingue non native è che la forma precede la funzione. Tuttavia, quando ci si approccia all'analisi delle interlingue, i fenomeni di transfer più immediatamente osservabili sono per lo più quelli di tipo lessicale, come una scelta inadeguata di un predicato, o morfologico, come ad esempio la produzione incorretta di una desinenza tempo-aspetto. Essi però rappresentano solo la punta dell'iceberg di altri tipi di transfer, come ad esempio il transfer di funzioni o persino quello concettuale (per una discussione si veda Vallerossa, 2023: 95-99). È fondamentale essere consapevoli di questa difficoltà nell'individuare i possibili fenomeni di transfer anche perché la scelta delle marche tempo-aspettuali è raramente una questione univoca, ma ha sempre a che fare con la prospettiva del parlante.

Un'altra difficoltà metodologica intrinseca allo studio del dominio tempo-aspetto, ma non solo, riguarda come valutare casi in cui la forma prodotta (o interpretata) dall'apprendente sia in linea con la lingua target. Ciò non esclude che, dietro una selezione corretta, vi sia un'influenza positiva di altre lingue. Come riconosce Falk (2015), i fenomeni di transfer positivo possono spesso camuffarsi dietro una produzione corrispondente alla lingua target.

Riportiamo qui di seguito alcuni estratti dagli studi presentati sopra per esemplificare questa situazione. Il primo esempio è quello di un'apprendente plurilingue che ha una buona conoscenza dell'inglese e del francese ed è alle prime armi con lo studio dell'italiano. Raccontando del giorno del suo esame di maturità, l'apprendente scrive:

- (7) Sono <sup>(imp)</sup> nervosa, ho continuato a imparare perché ~~sono~~ mi senti <sup>(imp)</sup> come se non ~~sa~~ saputo nulla.

Come si evince dall'esempio, in una serie di contesti viene usato il presente, seguito però dall'indicazione (*imp*), per segnalare che ci vorrebbe l'imperfetto. Prima di consegnare il racconto l'apprendente ha infatti segnalato che, grazie alla conoscenza del francese, sentiva la necessità di usare l'imperfetto in alcuni contesti: dato che non conosceva ancora le regole di formazione di questo tempo verbale in italiano, ha usato il presente seguito dall'indicazione (*imp*). Si tratta dunque di un caso in cui la funzione precede la forma, perché l'apprendente

conosce già una lingua che esprime le distinzioni tempo-aspettuali in modo molto simile all'italiano.

Questo esempio aneddótico ci consente di riflettere su alcuni rischi legati all'analisi della produzione di apprendenti plurilingui. Senza la segnalazione esplicita dell'apprendente, avremmo probabilmente pensato che, nonostante la conoscenza del francese, il discente segua un percorso di apprendimento simile a chi impara l'italiano senza conoscere altre lingue romanze usando il tempo presente in una vasta gamma di contesti che richiedono altre forme. Oppure, se i dati fossero stati raccolti qualche settimana più tardi, l'apprendente avrebbe probabilmente usato l'imperfetto e non saremmo stati in grado di capire se l'uso appropriato di questa forma fosse riconducibile alla conoscenza del francese o al fatto di aver interiorizzato che una delle funzioni dell'imperfetto in italiano è esprimere l'aspetto continuo. Dunque, l'esempio dimostra l'importanza di triangolare i dati di produzione con altri tipi di dati, ad esempio con protocolli introspettivi in cui gli apprendenti abbiano la possibilità di riflettere sulle proprie scelte linguistiche verbalizzandole.

Un'alternativa potrebbe essere quella di confrontare due gruppi, mantenendo quanto più costanti delle variabili e facendo in modo che i due gruppi differiscano – almeno in teoria – per un parametro, quale la conoscenza o meno di una lingua romanza, come quella, nel caso precedente, del francese. Se notiamo, tramite l'utilizzo di test statistici (ad esempio ANOVA), che il gruppo di studenti con conoscenza di francese produce occorrenze di passato imperfettivo statisticamente superiori rispetto al gruppo senza conoscenza di francese, possiamo concludere che tale fenomeno sia riconducibile ad un transfer positivo dal francese. Per fare ciò bisogna tuttavia che i due gruppi siano confrontabili per tutte le altre caratteristiche, come ad esempio il livello di competenza in italiano, ma anche quello in altre lingue. Progettare e implementare uno studio di tal genere richiede uno sforzo importante perché gli apprendenti sono onerati da un gran numero di test da completare. Inoltre, bisogna essere estremamente cauti nell'interpretazione dei dati perché potrebbero intervenire alcune variabili nascoste, ovvero fattori non controllati durante la ricerca, ma potenzialmente cruciali nel determinare un tipo di risultato. Uno di questi fattori, nell'esempio precedente, potrebbe essere il livello di conoscenza metalinguistica. In generale, l'apprendimento di lingue successive è spesso collegato ad un progressivo aumento e affinamento delle conoscenze metalinguistiche del discente. Infatti, lo studente plurilingue si trova spesso a fare confronti, più o meno consapevoli, tra le lingue presenti nel proprio repertorio linguistico. Tale aspetto porta spesso gli apprendenti plurilingui a sviluppare capacità analitiche molto sofisticate nell'approccio a una nuova lingua che possono essere sfruttate in modo strategico per accelerarne il processo di apprendimento. Spesso, il vantaggio di apprendenti plurilingui rispetto alle loro controparti monolingui è espresso in termini di scorciatoie (in inglese *shortcut*), accelerazione, e riconoscimento di precisi pattern.

Se lo studio di fenomeni di transfer positivo può essere complicato da una sovrapposizione con forme correttamente prodotte – o interpretate – nella lingua target, lo studio del transfer negativo presenta un altro tipo di sfida. Infatti, interpretare fenomeni di transfer negativo può essere reso complesso dal fatto che tali occorrenze possono spesso essere confuse con fasi più o meno temporanee nel processo di apprendimento. A questo proposito, si considerino questi esempi tratti dal corpus svedese:

- (8) e durante la settimana Anna è andata a scuola in bicicletta però [...] Sara è sempre arrivata tardi in classe.



- (9) da piccola durante la settimana Anna si è svegliata presto alle sette della mattina e ha finito i suoi compiti presto.
- (10) da piccole ogni fine settimana Anna ehm... ha letto un libro e ha fatto i disegni e poi ha scritto un racconto.

Abbiamo, anche in questo caso, contesti imperfettivi elicitati tramite locuzioni temporali indicanti durata e ricorrenza (*durante la settimana, da piccola durante la settimana, da piccole ogni fine settimana*) per cui ci si aspetterebbe l'utilizzo di un passato imperfettivo esprimente abitudine. Tuttavia, gli apprendenti producono forme di passato prossimo in questo contesto. A primo avviso, si potrebbe ipotizzare un'influenza negativa della madrelingua svedese dove la distinzione aspettuale tra passato perfettivo ed imperfettivo non è marcata morfologicamente. Questa ipotesi porterebbe il discente di madrelingua svedese a sovraestendere una forma di passato (quello perfettivo) a contesti imperfettivi. Tuttavia, il medesimo risultato potrebbe rispecchiare una sequenza acquisizionale, ovvero una fase, più o meno comune a tutti gli apprendenti. In tal caso, la madrelingua avrebbe un effetto relativamente limitato e i discenti sarebbero invece orientati da principi generali, come ad esempio la frequenza di una determinata forma nell'input. Ancora una volta, isolare una variabile ci aiuterebbe a rispondere a questa domanda. Se la nostra ipotesi è che la madrelingua sia responsabile di questo risultato potremmo confrontare due gruppi, uno di apprendenti con una madrelingua romanza e uno con apprendenti di madrelingua germanica.

## 6. DILEMMI

Oltre alle raccomandazioni proposte nel paragrafo 5 per ovviare a problemi legati ai fattori dell'aspetto lessicale, della struttura narrativa del testo e del transfer, concludiamo questo contributo con tre suggerimenti. Queste raccomandazioni finali nascono da dilemmi che spesso ci si pone nella fase di progettazione di uno studio e, per questo motivo, abbiamo deciso di proporle come domande.

*Ho intenzione di testare precise ipotesi oppure esplorare un campione?*

Nel caso in cui si vogliono vagliare e confrontare ipotesi di studio suggeriamo, come già anticipato, di creare gruppi con specifiche costellazioni linguistiche. Infatti, i criteri di selezione dei partecipanti devono conformarsi alle domande di ricerca. Nel caso di ipotesi sul transfer, è fondamentale una chiara definizione dei potenziali esiti che la conoscenza di una data lingua possa esercitare sulla lingua target. Nel caso in cui si voglia condurre uno studio di carattere esplorativo, il format del caso studio può permettere di raggiungere questo obiettivo. Concentrandosi su un campione limitato, il caso studio permette di attingere a un ricco repertorio di materiali. Inoltre, i casi studio spesso consentono la raccolta longitudinale di dati che rappresenta un presupposto per esaminare le influenze di alcuni fattori in differenti fasi di apprendimento in chiave diacronica. Ci teniamo infine a ribadire come queste due modalità non debbano essere considerate come reciprocamente esclusive: il caso studio, come afferma Hammarberg (2022), può rappresentare il primo step per una per un successivo esame di ipotesi.

*Che tipo di dati bisogna raccogliere e perché?*

Indubbiamente, le domande di ricerca e gli obiettivi di uno studio sono il punto di partenza per determinare il tipo di dati da raccogliere. Nel caso di produzioni, segnaliamo l'importanza di utilizzare narrative guidate o semiguide – o almeno integrarle a narrative di carattere più spontaneo – data la difficoltà di elicitarle associazioni non prototipiche (specialmente l'uso dell'imperfetto con predicati telici). Sia nel caso di produzioni che di test di interpretazione, suggeriamo la consultazione di materiali esistenti e già testati, accessibili su archivi online come IRIS<sup>10</sup>. È fondamentale replicare studi precedenti in modo da valutare la validità di un tipo di materiale. Inoltre, teniamo a ribadire l'utilità di raccogliere diversi tipi di dati con lo stesso gruppo di apprendenti per consentire la triangolazione dei risultati. Ad esempio, può essere utile integrare dati di produzione con dati di interpretazione per ottenere una visione sinottica dell'interlingua di apprendenti. I dati di produzione, soprattutto derivati da narrative spontanee, rispecchiano le competenze produttive dell'apprendente ma possono essere difficili da interpretare alla luce dei fenomeni di transfer. Raccogliere dati di interpretazione tramite specifici strumenti può essere un utile complemento ai dati di produzione. I protocolli introspettivi, infine, rappresentano strumenti efficaci per corroborare o confutare ipotesi nel caso del transfer. Questi strumenti possono essere di varia natura e avere un differente grado di esplicitazione, passando da protocolli retrospettivi, a commenti aperti volti a stimolare riflessioni metalinguistiche, a domande esplicite sull'utilizzo di altre lingue.

*Quali informazioni aggiuntive è necessario raccogliere?*

Nel design di uno studio, è utile pensare a quali informazioni aggiuntive è necessario raccogliere. Senza dubbio, è importante ottenere informazioni sul retroterra sociolinguistico degli apprendenti ma spesso si tende, nei questionari, a raccogliere un numero maggiore di informazioni di quelle che saranno effettivamente utilizzate. Nella somministrazione di un questionario è importante avere chiaro l'obiettivo di uno studio e selezionare un insieme di domande potenzialmente cruciali per raggiungerlo. Negli studi di transfer, e non solo, è spesso importante controllare il livello di competenza nelle L2 e nella lingua target. In base al tipo di studio, si possono somministrare test di competenza di varia natura, come ad esempio test di completamento più o meno estesi, oppure aggiungere domande sulla competenza stimata dall'apprendente, anche se quest'ultima procedura è indubbiamente meno rigorosa. Ad ogni modo, il vantaggio di avere a disposizione un ricco database deve essere bilanciato con l'onere che la somministrazione di molteplici test, soprattutto in lingue diverse, può suscitare negli apprendenti, sia in termini di tempo ma soprattutto di sforzo cognitivo.

**7. CONCLUSIONE**

In questo contributo abbiamo voluto presentare alcune problematiche legate allo studio delle marche tempo-aspettuali in ottica plurilingue in italiano come lingua straniera. Abbiamo selezionato fattori che, a partire dalla nostra esperienza di studio di questo fenomeno, possono facilmente indurre a difficoltà di varia natura nella progettazione di uno studio e nella successiva interpretazione dei dati. Abbiamo inoltre cercato, tramite estratti da diversi

<sup>10</sup> <https://www.iris-database.org/>.

corpora di italiano come lingua straniera, di esemplificare tali difficoltà e mostrare come è possibile, a nostro avviso, affrontarle. Infine, abbiamo delineato tre dilemmi comuni nella fase di preparazione di uno studio e offerto alcune soluzioni e spunti di riflessione. Il nostro contributo non ha l'obiettivo di presentarsi come una guida esaustiva di tutti i fattori responsabili dello sviluppo delle marche tempo-aspettuali (per questo rimandiamo a Bardovi-Harlig, Comajoan-Colomé, 2020). Piuttosto, a partire da un carotaggio di tre fattori e della loro possibile interconnessione, il nostro intento è stato quello di presentare un vademecum per chi è interessato a condurre studi sull'apprendimento delle marche tempo-aspettuali in italiano tenendo presente la complessità dei repertori linguistici degli apprendenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. W. (1993), "Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems", in Hyltenstam K., Viberg Å. (eds.), *Progression and regression in language*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 309-339.
- Altenberg B. (2007), "Expressing past habit in English and Swedish: Semantic and lexical correspondences", in Butler C., Downing R. H., Lavid J. (eds.), *Functional perspectives on grammar and discourse: In honour of Angela Downing*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 249-268.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bardel C., Falk Y. (2012), "The L2 status factor and the declarative/procedural distinction", in Cabrelli-Amaro J., Flynn S., Rothman J. (eds.), *Third language acquisition in adulthood*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 61-78:  
<https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar>.
- Bardovi-Harlig K. (1994), "Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect", in Tarone E. E., Gass S. M., Cohen A. D. (eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, Erlbaum, Hillsdale-New Jersey, pp. 41-60.
- Bardovi-Harlig K., Comajoan-Colomé L. (2020), "The Aspect Hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: A state-of-the-scholarship review", in *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 5, 1137-1167:  
<https://doi.org/10.1017/S0272263120000194>.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Blenselius K. (2015), *Progressive constructions in Swedish*, Tesi di dottorato, University of Gothenburg.
- Comajoan L. (2005), "The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan", in Ayoun D., Salaberry M. R., (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 35-77.
- Comajoan L. (2006), "The aspect hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use", in *Language Learning*, 56, 2, pp. 201-268.

- Comajoan L. (2013), “Defining and coding data: Narrative discourse grounding in L2 studies”, in Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 309-356.
- Comrie B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corder S. P. (1967), “The significance of learner’s errors”, in *International Review of Applied Linguistics*, 63, pp. 544-573.
- Dahl Ö. (2011), “The tense system of Swedish”, in Thieroff R. (ed.), *Tense systems in European Languages II*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 59-68:  
<https://doi.org/10.1515/9783110958911.59>.
- Di Meola C., Puato D. (2019), “Le categorie flessive nella didattica del tedesco. Un confronto tra grammatiche *Deutsch als Fremdsprache* internazionali e per italofofoni”, Sapienza Università Editrice, Roma.
- Dry H. A. (1983), “The movement of narrative time”, in *Journal of Literary Semantics*, 12, 2, pp. 19-53.
- Dziviaková M. (2022a), “Lexikálno-gramatická kategória slovesného vidu v súčasnej spisovnej slovenčine”, in *Philologia*, 32, 2, pp. 193-220.
- Dziviaková M. (2022b), “Vidovo korelované, jednovidové a obojvidové slovesá v súčasnej spisovnej slovenčine”, in *Philologia*, 32, 2, pp. 221-244.
- Ellis R. (2015), “Researching acquisition sequences: Idealization and de-idealization in SLA”, in *Language Learning*, 65, 1, pp. 181-209.
- Falk Y. (2015), “Lexical transfer in L3 learning: A cross-sectional study on Swedish”, in Safont-Jordà M. P., Portolés-Falomir L. (eds.), *Learning and using multiple languages: Current findings from research on multilingualism*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 155-173.
- Fischer H. (2018), *Präteritumschwund im Deutschen. Dokumentation und Erklärung eines Verdrängungsprozesses*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Giacalone Ramat A. (2002), “How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian”, in Salaberry M. R., Shirai Y. (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 221-247:  
<https://doi.org/10.1075/lald.27.11gia>.
- Giacalone Ramat A., Rastelli S. (2013), “Data analysis: The qualitative analysis of actionality in learner language”, in Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 391-422: <https://doi.org/10.1515/9781934078167.391>.
- Güell L. (1998), “La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, Tesi di dottorato, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hammarberg B. (2018), “L3, the tertiary language”, in Bonnet A., Siemund P. (eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 127-150:  
<https://doi.org/10.1075/hslld.7.06ham>.
- Hammarberg B. (2022), “Case study research in multilingual contexts”, in Cabrelli J., Chaouch-Orozco A., González Alonso J., Pereira Soares S. M., Puig-Mayenco E., Rothman J. (eds.), *The Cambridge handbook of third language acquisition and processing*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 696-723.
- Haßler G. (2016), *Temporalität, Aspektualität und Modalität in romanischen Sprachen*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Hermas A. (2010), “Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state”, in *International Journal of Multilingualism*, 7, 4, pp. 343-362:

<https://doi.org/10.1080/14790718.2010.487941>.

- Hopper P. J. (1979), “Aspect and foregrounding in discourse”, in Givón T. (ed.), *Syntax and semantics*, Academic Press, New York, pp. 213-241.
- Jarošová A. (2013), “Vidová opozícia a vidová korelácia v slovenčine”, in *Jazykovedný časopis*, 64, pp. 5-47.
- Mair C. (2012), “Progressive and continuous aspect” in Binnick R. I. (ed.), *The Oxford handbook of tense and aspect*, Oxford University Press, Oxford, pp. 803-827.
- Rastelli S. (2008), “A compositional account of L2 verb actionality and the aspect hypothesis”, in *Lingue e linguaggio*, 7, 2, pp. 261-289: <https://doi.org/10.1418/28098>.
- Rastelli S. (2021), “Initial L2 learners may ignore or disregard whether predicates are telic or atelic: Counterevidence to the aspect hypothesis”, in *Lingue e linguaggio*, 20, 1, pp. 81-110: <https://doi.org/10.1418/101114>.
- Rastelli S., Vernice M. (2013), “Developing actional competence and the building blocks of telicity in L2 Italian”, in *International Review of Applied Linguistics*, 51, pp. 55-75.
- Reinhart T. (1984), “Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts”, in *Linguistics*, 22, 6, pp. 779-810.
- Rocca S. (2005), “Italian tense-aspect morphology in child L2 acquisition”, in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 129-178: <https://doi.org/10.1075/sibil.29.06roc>.
- Rothman J. (2011), “L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model”, in *Second Language Research*, 27, 1, pp. 107-127: <https://doi.org/10.1177/0267658310386439>.
- Rothman J. (2015), “Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered”, in *Bilingualism*, 18, 2, pp. 179-190: <https://doi.org/10.1017/S136672891300059X>.
- Salaberry M. R. (2005), “Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese”, in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 179-210: <https://doi.org/10.1075/sibil.29.07sal>.
- Salaberry M. R. (2008), *Marking past tense in second language acquisition: A theoretical model*, Continuum, New York.
- Salaberry M. R. (2011), “Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 2, pp. 184-202.
- Salaberry M. R. (2020), “The conceptualisation of knowledge about aspect: From monolingual to multilingual representations”, in Bardel C., Sánchez L. (eds.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, Language Science Press, Berlin, pp. 43-65: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4138737>.
- Selinker L. (1972), “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Shirai Y. (2007), “The aspect hypothesis, the comparative fallacy and the validity of obligatory context analysis: a reply to Lardiere, 2003”, in *Second Language Research*, 23, 1, pp. 51-64.
- Shirai Y. (2013), “Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies”, in Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 271-308: <https://doi.org/10.1515/9781934078167.271>.

- Shirai Y., Andersen R. W. (1995), “The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account”, in *Language*, 71, 4, pp. 743-762:  
<https://doi.org/10.2307/415743>.
- Sokolová M. (2009), “Súčinnosť verbálnych kategórií pri aspektovo korelovaných verbách”, in Ivanová M. (ed.), *Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine*, Prešovská univerzita, Prešov, pp. 68-95.
- Sokolová M., Zigo P. (2014), *Verbálne kategórie aspekt a tempus v slovenčine*, Veda, vydavateľstvo SAV, Bratislava.
- Smith C. S. (1997), *The parameter of aspect*, Springer Science, Business Media, Dordrecht.
- Tagliamonte S., Lawrence H. (2000), “«I used to dance, but I don’t dance now»: The habitual past in English”, in *Journal of English Linguistics*, 28, 4, pp. 324-353:  
<https://doi.org/10.1177/007542420002800402>.
- Toth Z. (2020), *Tense and aspect in Italian interlanguage*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Toth Z., Hlava T., Gómez-Pablos B. (2023), “Tense and aspect in the interlanguage of Slavic speakers learning Romance languages”, in *International Journal of Multilingualism*:  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2224007>.
- Vallerossa F. (2021), “The role of linguistic typology, target language proficiency and prototypes in learning aspectual contrasts in Italian as additional language”, in *Languages*, 6, 4, 184: <https://doi.org/10.3390/languages6040184>.
- Vallerossa F. (2022), “‘I think mangiò might be passé simple’: Exploring multilingual learners’ reflections on past tense verb morphology”, in *International Journal of Multilingualism*:  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2036159>.
- Vallerossa F. (2023), *Learning aspect in Italian as a third language. Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context*, Tesi di dottorato, Stockholm University.
- Vallerossa F., Bardel C. (2023), “Always trust your gut? A case study on the differential impact of French as L1/L2 on Italian L3 tense-aspect judgments”, in *Language Interaction Acquisition*, 14, 1, pp. 41-74: <https://doi.org/10.1075/lia.22020.val>.
- Vallerossa F., Gudmundson A., Bergström A., Bardel, C. (2021), “Learning aspect in Italian as additional language. The role of second languages”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*: <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0033>.
- Vendler Z. (1957), “Verbs and times”, in *The philosophical review*, 66, 2, pp. 143-160:  
<https://doi.org/10.2307/2182371>.
- Vet C. (1991), “The temporal structure of discourse: setting, change, and perspective”, in Fleischmann S., Waugh L. R. (eds.), *Discourse pragmatics and the verb*, Routledge, New York, pp. 7-25.
- von Stutterheim C., Carroll M., Klein W. (2009), “New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages”, in Klein W., Ping L. (eds.), *The expression of time*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 195-216.
- Westergaard M. (2021), “Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition”, in *Second Language Research*, 37, 3, pp. 379-407:  
<https://doi.org/10.1177/0267658319884116>.

