

TENSE AND ASPECT IN ITALIAN INTERLANGUAGE

Zuzana Toth

De Gruyter, 2020, pp. XI-266.

Berlin

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110626490/html>

Zuzana Toth è una giovane ricercatrice che attualmente insegna italiano L2 e L3 all'Università di Bratislava e nello stesso tempo lavora per l'Invalsi. Si è laureata a Padova con Maria G. Lo Duca e successivamente addottorata a Vienna con Eva Vetter e Maria G. Lo Duca. Durante il dottorato, ha svolto una ricerca sul tema dell'acquisizione dei tempi del passato da parte di apprendenti di italiano L2 in Austria, dunque prevalentemente germanofoni. Molti di loro tuttavia conoscevano altre lingue romanze, il che ha certamente dei risvolti importanti nell'acquisizione di una lingua come l'italiano. In questo libro dunque, attraverso 10 densi capitoli, Toth ci presenta una puntualissima rassegna degli studi condotti sull'acquisizione dei tempi del passato nelle lingue romanze, seguita dall'esposizione dei risultati ottenuti attraverso la sua ricerca. Impressiona l'ampia bibliografia plurilingue, dato che l'autrice, di madrelingua ungherese, domina ben 5 lingue europee. Ciascun capitolo è concluso da una sintesi dei punti principali, che funge da piccola bussola di lettura.

Il capitolo 1 introduce il tema della ricerca: l'abilità di narrare fatti del passato è fondamentale da acquisire, sia nella prima lingua (= L1) che nelle altre (= L2). Imparare a raccontare in italiano è tuttavia un'operazione complessa perché nell'apprendimento del sistema verbale del passato si intrecciano diverse dimensioni. Intanto, alla dimensione del *tempo*, categoria deittica che vede i diversi tempi verbali collocarsi nell'asse temporale, si associa quella dell'*aspetto*, che è nello stesso tempo grammaticale e lessicale. L'aspetto grammaticale ha a che fare con la strutturazione temporale interna della situazione e la presenta come dotata (nel caso dei tempi perfettivi) o meno (nel caso degli imperfettivi) di confini temporali (traduco da p. 1). L'aspetto lessicale invece, che oppone ad esempio verbi dinamici/ non dinamici, telici/ non telici ecc., in italiano è espresso dalla semantica del verbo e non dalla morfologia. Tali distinzioni (dette 'azionali' o dell'*Aktionsart*) dei verbi sono fortemente correlate con quelle aspettuali, per cui ad esempio i verbi stativi si usano di preferenza con tempi imperfettivi, mentre i telici con tempi perfettivi. Infine, vi è una terza dimensione, che viene definita come *Discourse Grounding*, espressione intraducibile in italiano e che lasceremo quindi in inglese: una costante universale della narrazione è la distinzione tra il primo piano (*foreground*), dove si collocano gli eventi principali della storia, e lo sfondo (*background*), nel quale vengono situati eventi meno essenziali, descrizioni e commenti. Nelle lingue romanze tale distinzione viene marcata attraverso la morfologia verbale: i tempi perfettivi si collocano nel primo piano e gli imperfettivi nello sfondo. Per chi apprende l'italiano a partire da una lingua non romanza, che non marca le differenze tempo-asettuali allo stesso modo, imparare a raccontare risulta dunque un percorso lungo e impegnativo. Zuzana Toth ha quindi deciso di seguire tale percorso nell'interlingua di studenti tedescofoni, i quali, come vedremo, non hanno la distinzione aspettuale tra tempi perfettivi e imperfettivi e dunque sono particolarmente svantaggiati. Ha dunque esaminato gli studi precedenti, per poi raccogliere campioni di testi narrativi prodotti dagli studenti e analizzarli sotto i diversi aspetti.

Il capitolo 2 sintetizza gli studi sull'acquisizione delle lingue non native, suddivisibili in due campi: da un lato, quello della SLA (*Second Language Acquisition*) con lavori «che

trattano le lingue come entità autonome e concettualizzano i processi di apprendimento come uno sviluppo della IL caratterizzato da una progressiva convergenza verso le norme della lingua di arrivo» (p. 22, traduzione mia, come le successive). Tali studi sono concentrati sulla prevedibilità degli stadi di acquisizione e stabiliscono tappe precise per le diverse lingue europee, sebbene ora si insista maggiormente sulla necessità di tener conto della variabilità legata ad altri fattori, come la L1 degli apprendenti e il modo di acquisizione (ad es. la partecipazione alla vita sociale). Dall'altro lato, più recentemente si è sviluppato il campo della TLA (= *Third Language Acquisition*), i cui studi «adottano un approccio olistico» (p. 22) ed «enfaticizzano la presenza di differenze qualitative tra l'acquisizione della LM e di tutte le altre lingue», sottolineando come l'acquisizione di seconde, terze, ecc. lingue sia un processo molto più complesso e non lineare, dato che incidono tanti fattori e tutte le lingue precedentemente conosciute. La letteratura sulla TLA evidenzia come «lo sviluppo di una competenza multilingue mostra alta variabilità e una limitata prevedibilità» e dirige l'attenzione «all'interazione dinamica tra le lingue, piuttosto che alla ricerca di una linearità nello sviluppo delle singole lingue» (ivi: 22).

Il capitolo 3 costituisce una densa e aggiornata sintesi dei valori dei tempi dell'indicativo rispetto alle tre categorie di tempo, aspetto e *Discourse Grounding*. L'analisi viene estesa poi al sistema verbale del tedesco, per permettere successivi confronti. In questo capitolo, va notato che per quanto riguarda l'azione verbale, Toth (pp. 43 e ss.) accoglie la distinzione a tre, la quale, basandosi sulla fondamentale suddivisione tra verbi dinamici e non dinamici, e poi tra telici e non telici, suddivide i verbi italiani in tre categorie (cfr. poi anche pp. 74-76), cui in seguito ci riferiremo

- 1) verbi telici, come *correre dieci chilometri*, che implicano un punto finale e sono dinamici;
- 2) verbi azione (= *activities*), come *leggere*, che non implicano un punto finale ma sono dinamici;
- 3) verbi stativi, come *appartenere*, che non sono né telici né dinamici.

Nel complesso, il capitolo è particolarmente utile per chi si occupa di insegnamento dell'italiano, offrendo una panoramica esauriente e aggiornatissima sui tempi verbali dell'indicativo.

Con il capitolo 4 si entra invece nel vivo della questione sull'acquisizione di tempo e aspetto nelle diverse lingue romanze. L'analisi degli studi sull'acquisizione del sistema tempo-aspettuale delle L2 e delle L3 è molto complessa, essendoci molte ricerche, non sempre comparabili tra loro. Nell'esaminare la letteratura precedente, Toth si confronta in particolare con due diverse ipotesi, un po' contraddittorie tra loro. Da un lato, vi è la *Lexical Aspect Hypothesis* (= LAH) – concepita per l'acquisizione di L1 e poi estesa all'acquisizione dello spagnolo come L2 da Andersen (1991) e Andersen, Shirai (1994, 1996) – la quale sostiene che gli apprendenti siano sensibili fin da subito al valore lessico-aspettuale dei verbi. È possibile vedere infatti una relazione diretta «tra aspetto lessicale inerente e aspetto morfologico» (pp. 76-77), per cui, durante l'acquisizione della morfologia verbale, gli apprendenti muovono da combinazioni prototipiche di aspetto lessicale e morfologia verbale (ad esempio applicando marche perfettive sui verbi telici, e imperfettive sugli atelici, ossia stati e azione), verso combinazioni non prototipiche. La morfologia perfettiva appare prima dell'imperfettiva e viene applicata prima di tutto ai predicati telici, poi a quegli atelici. In un secondo momento, compare la morfologia imperfettiva, prima con verbi di stato e di azione e solo dopo con gli altri. Tale ipotesi viene verificata anche su altre L2, tra cui l'italiano da Banfi, Bernini (2003, Giacalone Ramat (2002), Rocca (2005), Rosi (2009), Wiberg (2009), benché vi siano dei dubbi sull'effettiva diffusione della morfologia imperfettiva dagli atelici ai telici (p. 79).

Dall'altro lato, troviamo la *Discourse Grounding Hypothesis* (= DH, Bardovi, Harlig, 1994), incentrata sul fatto che l'uso della morfologia verbale da parte degli apprendenti è

influenzata dalla funzione testuale dei tempi verbali. Come abbiamo visto, la distinzione tra eventi di primo piano (*foreground*) e di sfondo (*background*) nelle lingue romanze viene marcata morfologicamente attraverso l'uso di tempi perfettivi (passato prossimo e remoto) per il primo piano e imperfettivi (prima di tutti l'imperfetto) per lo sfondo. Chi apprende tali lingue dunque, un po' alla volta si sensibilizza a tale distinzione e impara a usare le forme perfettive per raccontare eventi nel primo piano e quelle imperfettive nello sfondo, per descrizioni, commenti, valutazioni ecc.

Infine, è importante anche la *Default tense Hypothesis* (DTH), elaborata da Salaberry (1999, 2002) in uno studio sull'acquisizione dello spagnolo L2, la quale sostiene che l'effetto dell'aspetto lessicale nelle prime fasi dell'acquisizione non è così forte come sarà poi nei livelli successivi, e che nei primi stadi di acquisizione gli apprendenti usano la morfologia verbale al di là delle diverse classi aspettuali (ivi: 83-84). Anche per l'italiano, gli studi di Rocca (2005) e Wiberg (1996) hanno dimostrato che la distinzione tra tempi perfettivi/imperfettivi appare tardi, come opposizione secondaria rispetto alla semantica inerente dei verbi. La forma perfettiva è quella non marcata, pertanto è quella che si acquisisce prima e viene usata con le diverse classi lessico-asettuali per esprimere il passato. In un primo momento, quindi, gli apprendenti marcano soprattutto le differenze temporali, solo più tardi iniziano a concettualizzare le differenze aspettuali.

Come combinare tutte queste ipotesi in un unico modello? Ayuon e Salaberry (2005) propongono il *Tree stages model*, che integra le diverse ipotesi a proposito dello sviluppo delle marche di tempo e aspetto nelle lingue romanze, basandosi su studi condotti su apprendenti di madrelingua inglese di diverse lingue romanze. Tale ipotesi sostiene che

- nelle prime fasi dell'IL, la morfologia verbale marca il tempo ma non l'aspetto;
- aumentando la competenza e l'esposizione all'*input*, gli apprendenti sviluppano un *framework* concettuale di distinzioni tempo-asettuali e iniziano a usare abbinamenti prototipici di aspetto lessicale e morfologia verbale (p. 85);
- solamente al terzo stadio dell'acquisizione, iniziano a incorporare criteri pragmatici e discorsivi nelle loro IL e a scegliere la morfologia verbale tenendo conto dei principi di *Discourse grounding*.

I due studiosi delineano quindi un modello a 3 stadi che propongono di seguire anche nell'elaborare percorsi didattici¹: marche temporali > marche aspettuali > marche discorsive

Ayuon e Salaberry (2005) parlano però di apprendenti anglofoni, i quali non hanno le stesse distinzioni tempo-asettuali nella loro madrelingua. Cosa succede invece se gli apprendenti hanno già nella propria L1 o in una seconda lingua le stesse distinzioni dell'italiano? In base agli studi analizzati, Toth (par. 4.4) sostiene che gli apprendenti multilingui sembrano capaci di trasferire le loro conoscenze da una lingua all'altra; tale transfer positivo però non è automatico e sono molto utili attività esplicite di confronto interlinguistico per sviluppare la consapevolezza delle somiglianze (p. 89).

In sintesi (pp. 88-89), studiando l'acquisizione del sistema tempo-asettuale nelle diverse lingue romanze, si può affermare che – almeno nei contesti di apprendimento guidato – la morfologia verbale è usata in modo estensivo fin dai primi stadi. Emerge prima il passato perfettivo, nella forma del passato prossimo, spesso utilizzato come tempo di *default* per marcare il passato. Esso viene utilizzato in particolare con i verbi telici. La morfologia imperfettiva viene scoperta invece in un secondo momento e utilizzata in particolare con verbi atelici, ossia stativi e di azione. Particolarmente interessanti appaiono i verbi di azione, che vengono usati sia all'imperfetto per esprimere aspetto continuo e progressivo nello sfondo, sia al passato prossimo per esprimere aspetto perfettivo nel primo piano, come notato da Rocca (2005: 165).

¹ Nell'originale: *tense marking > aspect marking > discourse marking*.

Il capitolo 5 dunque si concentra sugli studi compiuti precedentemente sull'italiano L2. Si nota che mentre nell'IL degli apprendenti spontanei – sui quali si sono basati le ricerche del Gruppo Pavia² – i tempi del passato emergono piuttosto tardi, in quanto nelle prime fasi la temporalità viene espressa attraverso mezzi pragmatici e lessicali, gli apprendenti guidati, semi-guidati e semi-spontanei invece acquisiscono molto più velocemente la morfologia verbale del passato, benché tendano ad utilizzare i tempi in contesti diversi da quelli della lingua target, ossia obiettivo (= LT). In particolare, essi faticano ad acquisire l'imperfetto e in generale le espressioni di tempo progressivo. Oltre ad essere più veloci rispetto agli apprendenti spontanei, quelli guidati sviluppano maggiormente la consapevolezza del rapporto tra forme e funzioni verbali. Toth evidenzia poi una divergenza tra alcuni studi acquisizionali che sostengono che l'aspetto lessicale traini l'acquisizione del sistema tempo/aspetto della lingua target (ad es. Banfi, Bernini, 2003) e che quindi il passato prossimo venga usato in un primo momento con valore aspettuale piuttosto che temporale, e altri, più recenti e condotti in particolare su apprendenti guidati (ad es. Giacalone Ramat, Rastelli, 2013), i quali invece ritengono che gli apprendenti debbano acquisire le distinzioni aspettuative prima di essere capaci di selezionare combinazioni prototipiche di aspetto lessicale e verbale, e che quindi l'espressione della temporalità preceda quella dell'aspettualità. Una possibile spiegazione di tale divergenza potrebbe essere legata alla L1 degli apprendenti e alla loro diversa sensibilità alle proprietà lessico-aspettuative dei verbi. Indagini su apprendenti tedescofoni ad esempio (Rosi, 2009; Giacalone Ramat, 2002), la cui prima lingua non codifica l'aspetto grammaticale, rivelano che essi per un certo tempo tendono a sovraestendere il passato prossimo, perfettivo, a contesti imperfettivi, ritardando l'acquisizione dei contrasti aspettuativi. Ciò sembra suggerire che il primo uso del passato prossimo nell'apprendimento sia quello di marcare il tempo, prima ancora che l'aspetto. Tali dati dunque appaiono compatibili con l'ipotesi dei tre stadi del capitolo precedente: «prima di sviluppare sensibilità ad associazioni prototipiche, gli apprendenti mostrano un uso prevalente del passato prossimo; mano a mano che loro competenza linguistica cresce, affinano la loro sensibilità verso le marche aspettuative e mostrano una preferenza per combinazioni prototipiche di aspetto lessicale e aspetto grammaticale. A questo stadio intermedio, l'aspetto lessicale gioca un ruolo importante nella selezione della morfologia verbale. Gli studenti più avanzati incorporano i principi del *Discourse Grounding* nelle loro interlingue e iniziano a usare combinazioni non prototipiche di aspetto lessicale e morfologia verbale, quando richiesto dal contesto» (pp. 102-103, traduzione mia).

I tedescofoni dunque prima acquisiscono il passato prossimo e lo estendono a tutti i contesti, perfettivi e imperfettivi. Poi cominciano ad apprendere l'imperfetto e ne esplorano i significati, iniziando ad usarlo con i verbi stativi e poi i verbi di azione, in contesti imperfettivi. Crescendo la loro competenza ed aumentando l'esposizione all'input, un po' alla volta anche loro diventano più sensibili alle caratteristiche lessico aspettuative dei verbi.

Invece gli apprendenti anglofoni studiati da Giacalone Ramat (2002) e Rocca (2005), pur seguendo lo stesso percorso dei tedescofoni, fanno meno fatica ad acquisire la distinzione tra tempi perfettivi e imperfettivi, in quanto l'inglese marca il progressivo, un sub-dominio dell'aspetto imperfettivo. Quindi non devono integrare una distinzione completamente nuova nelle loro IL, ma piuttosto devono estendere la loro concettualizzazione dell'aspetto imperfettivo, imparando che l'imperfetto ha un ambito ampio e comprende forme progressive e non progressive nel passato. L'acquisizione

² Per gruppo Pavia si intende un gruppo di studiosi di diverse università (*in primis* Pavia, Bergamo, Verona) che hanno studiato le prime fasi di apprendimento dell'italiano L2, sotto la guida di Anna Giacalone Ramat. Sintesi dei loro lavori in Giacalone Ramat (2003), Bernini, Spreafico, Valentini (2008), Chini (2005), Giacalone Ramat, Chini, Andorno (2014), ecc.

dell'imperfetto presenta comunque maggiori difficoltà rispetto a quella del passato prossimo per tutti gli apprendenti.

Partendo dunque da queste premesse, dal capitolo 6 Zuzana Toth inizia a presentare dati e modalità della propria ricerca, incentrata su testi scritti, elicitati attraverso due task comunicativi in tempi brevi: 230 studenti di un'università austriaca, per lo più tedescofoni ma in piccola percentuale anche di altre nazionalità o bilingui, che frequentavano corsi di italiano di cinque diversi livelli (Italiano 1, 2, 3 ecc.), dopo aver indicato il loro grado di conoscenza dell'italiano e le modalità di apprendimento, dovevano scrivere un testo narrativo in circa 15 minuti. Metà di essi era invitata a raccontare un episodio personale (relativo al giorno dell'esame di maturità), l'altra metà la storia di Cappuccetto rosso. Poi i testi (ad eccezione di una parte, eliminata per problemi vari) sono stati trascritti dalla ricercatrice e suddivisi in gruppi di competenza diversa a posteriori, proprio sulla base dell'uso che gli apprendenti facevano dei tempi verbali del passato. Il livello del corso frequentato non pareva infatti significativo da questo punto di vista. Infine, i testi vengono analizzati su tre diversi piani: sull'uso dei tempi verbali del passato in rapporto all'uso che se ne fa nella lingua target (cap. 7), sul piano del *Discourse Grounding* (cap. 8) e infine sul piano dell'aspetto lessicale (cap. 9). Il capitolo si conclude con la spiegazione della metodologia adottata nell'analisi dei dati. Particolarmente interessante e spendibile per un insegnante risulta il par. 6.4.8 (p. 134-36) in cui Toth offre dei semplici test operativi per distinguere l'aspetto lessicale dei verbi, ispirati da Bertinetto (1986) e Shirai (2013).

Il capitolo 7 raggruppa gli apprendenti semplicemente sulla base della loro abilità nell'usare le distinzioni tra tempi perfettivi e imperfettivi nei testi. Nel primo piano, in italiano si usano verbi perfettivi, ossia passato prossimo e remoto (in alcuni rari casi il participio passato); nello sfondo invece l'imperfetto, la perifrasi progressiva (*stare + gerundio*), il trapassato prossimo e il gerundio.

Il primo gruppo di testi, prodotto da apprendenti di competenza bassa, è composto da 17 narrazioni in cui la morfologia verbale è usata con accuratezza inferiore al 55%: per lo più, accade che l'imperfetto viene sovraesteso anche al primo piano, mentre molto più raro è il caso contrario, ossia che il passato prossimo venga inserito nello sfondo. A questo livello, gli apprendenti sembrano usare la morfologia verbale del passato per marcare il tempo e non ancora l'aspetto. Ciò accade soprattutto nelle fiabe, che però costituiscono la maggior parte dei testi (12 su 17): l'autrice lo attribuisce a una possibile interferenza del tedesco che ha due tipi di passato, entrambi usati sia in contesti perfettivi che imperfettivi, ma distinti per registro. Il perfetto composto in tedesco è usato soprattutto nei testi personali, quotidiani, quello semplice (*Präteritum*) nei testi narrativi stilisticamente più marcati: l'imperfetto dunque sembra essere sentito dagli apprendenti come il tempo più marcato, adatto a narrare una fiaba. A questo livello dunque si nota una minor sensibilità per le differenze aspettuative e un'influenza della L1 nella scelta dei tempi.

Il secondo gruppo è quello della *competenza intermedia* (accuratezza nell'uso dei tempi tra il 55 e l'80%): gli studenti iniziano ad usare in modo più appropriato marche perfettive nel primo piano e imperfettive nello sfondo, ma stanno sperimentando gli usi dell'imperfetto, che talvolta viene sovraesteso al primo piano con verbi di azione. La maggioranza degli studenti si colloca invece nel gruppo di *competenza intermedio-alta* e mostra di conoscere bene le distinzioni tempo aspettuative, producendo testi accurati tra l'80 e il 90%. Restano ancora alcune incertezze e una tendenza limitata al sovrauso dell'imperfetto. Il quinto gruppo, di *competenza alta* infine scrive testi molto corretti, con rarissime incertezze, limitate all'uso di verbi molto peculiari, ad esempio gli incoativi.

L'analisi del cap. 7 è però un approccio "*target oriented*", ossia giudica le forme linguistiche più o meno appropriate rispetto alla lingua target. Col capitolo 8 si passa

invece al piano del *Discourse Grounding*, e si esaminano i dati dell'interlingua degli apprendenti solo in base alle proprie leggi, senza nessun confronto con la lingua target. Si nota che mentre gli apprendenti di competenza bassa usano passato prossimo e imperfetto con valore temporale ma non aspettuale, e non tengono ancora conto dei principi del *Discourse Grounding*, inserendo anche il passato prossimo nello sfondo e l'imperfetto nel primo piano, gli intermedi iniziano invece a integrare le marche aspettuative nelle loro IL, usando in modo più appropriato le marche perfettive nel primo piano, e – in modo un po' meno appropriato – quelle imperfettive nello sfondo. La maggior oscillazione nell'uso dei tempi verbali nello sfondo suggerisce quindi che la capacità degli apprendenti di gestirlo bene si sviluppi più tardi. Solo gli apprendenti avanzati infatti associano con precisione tempi perfettivi al primo piano e imperfettivi allo sfondo, nel quale predomina decisamente l'imperfetto, che si alterna ogni tanto a gerundio e presente. A tale livello quindi la distinzione aspettuale è perfettamente integrata nelle interlingue (p. 195).

Il capitolo 9 infine si sofferma sulla distribuzione della morfologia verbale in relazione alle tre categorie aspettuative stabilite (verbi telici, di azione e di stato), per capire se la selezione delle forme verbali viene condizionata dalle classi aspettuative dei predicati (p. 196). Anche in questo caso, sono gli apprendenti intermedi che cominciano ad associare al primo piano verbi telici e perfettivi, e allo sfondo verbi imperfettivi stativi e anche verbi di azione, questi ultimi però con maggiori difficoltà e con differenze nei due diversi tipi di testo. L'associazione tra verbi telici e perfettività nel primo piano è la più semplice da acquisire, ma lo è abbastanza anche quella tra verbi stativi e imperfettività nello sfondo. Più complessi da usare risultano invece i verbi di azione, per i quali il genere testuale sembra incidere maggiormente: nelle narrazioni personali, i verbi di azione ricorrono più facilmente nel primo piano con marche perfettive, nelle fiabe invece appaiono con marche imperfettive nello sfondo. Tuttavia a livello intermedio appaiono ancora nel primo piano verbi di azione all'imperfetto (es. *Siamo andati in un ristorante e poi in città a un bar. Ci divertivamo e siamo tornati a casa molto tardi* p. 207).

In questo capitolo è molto interessante l'analisi dello sviluppo delle tre sottocategorie dell'aspetto imperfettivo, per cui si parla di «aspetto imperfettivo come categoria scalare» (p. 238): il primo a svilupparsi è l'imperfetto *continuo* (ossia quello che indica processi che si svolgono «in modo indeterminato sia dal punto di vista dell'ancoraggio temporale sia dal punto di vista della durata» Wiberg 2010, e che di solito si colloca nello sfondo), che appare essere il più prototipico, in particolare con i verbi stativi (ad es. *era*, i verbi modali *poteva*, *voleva*...). Il secondo imperfetto che si sviluppa sulla base della bibliografia precedente (Rocca, 2002, 2005; Rosi, 2009) dovrebbe essere il *progressivo*, usato in particolare con i verbi di azione. Nel *corpus* intermedio della Toth, tuttavia, esso viene usato poco e sempre in associazione con *mentre* (es. *Mentre andava dalla nonna* p. 212), e i verbi di azione si abbinano piuttosto all'imperfetto continuo (p. 212).

Parallelamente all'imperfetto continuo si sviluppa invece l'imperfetto *gnomico*, più comunemente definito *abituale*, che nello studio di Rosi (2009) non appare, forse perché lo stimolo offerto agli apprendenti per elicitarne le narrazioni (raccontare tre sequenze del film *Tempi moderni*) non induceva a produrre un tipo di imperfetto che serve per descrivere caratteristiche permanenti dei protagonisti. Rosi (2009) quindi aveva esclusivamente l'imperfetto continuo e il progressivo. Nei dati di Toth invece, in particolare nelle fiabe, appare un imperfetto utilizzato per descrivere i personaggi principali (*C'era una volta una piccola ragazza... si vestiva spesso con..., la nonna che viveva nel bosco*). Seguendo Bertinetto, Lenzi 2012, Toth parla appunto di *imperfetto gnomico*, che costituisce una sovra-categoria dell'abituale. Anche l'abituale vero e proprio, tuttavia, viene utilizzato nel *corpus* (ad es.

come la nonna faceva spesso). Toth conclude quindi che l'ordine di acquisizione delle diverse sottocategorie imperfettive in base ai suoi dati sia *continuo* → *gnomico* → *progressivo*.

Gli studenti intermedi usano solo l'imperfetto continuo nei racconti impersonali, ma nelle fiabe ricorrono anche allo gnomico e, più raramente, al progressivo. A livello intermedio comunque la distinzione imperfettivo/imperfettivo non è ancora del tutto stabilizzata e in particolare si tende ad estendere verbi stativi all'imperfetto nel primo piano (ad es. *Il giorno della mia maturità era meno interessante come abbia pensato*). È solo a livello intermedio alto che gli apprendenti appaiono aver integrato quasi completamente l'associazione tra primo piano, marche perfettive e telicità, mentre rimangono alcune incertezze nell'associare sfondo, imperfettività e marche imperfettive. Comincia anche ad essere usato il trapassato prossimo per marcare l'anteriorità relativa, sebbene vi siano scambi tra passato prossimo e trapassato: sono solo gli apprendenti più competenti a usare sempre correttamente il trapassato prossimo per indicare anteriorità relativa (p. 216, nota 32).

Gli avanzati mostrano anche di padroneggiare ormai completamente le due associazioni tra primo piano, marche perfettive e telicità da un lato, e sfondo, marche imperfettive e statività. Hanno esteso imperfetto dagli stativi ai verbi di azione nello sfondo e lo usano in tutti e tre i suoi valori (p. 223).

Il capitolo 10, infine, riprende e sintetizza i precedenti nella discussione finale, dove si sostiene che le marche temporali precedono quelle aspettuali, dato che nelle narrazioni degli apprendenti di competenza bassa, tempi perfettivi e imperfettivi sono usati indipendentemente sia dall'aspetto lessicale che dal *Discourse Grounding*. Può influire piuttosto il tipo di testo, in quanto ad esempio i tedescofoni sovraestendono l'imperfetto al primo piano nella loro L1 (pp. 231-33). Gli apprendenti poco competenti dunque non paiono ancora consapevoli del valore aspettuale dei tempi verbali, visto che sia l'italiano che il tedesco sono lingue 'tempo prominenti'. Solo a livello intermedio, cominciano a integrare le marche aspettuali, in relazione ai principi del *Discourse Grounding*: in un primo momento imparano ad usare verbi telici con tempo perfettivi nel primo piano, sia nelle narrazioni personali che impersonali; nello sfondo invece usano per lo più verbi stativi, mentre hanno maggiori difficoltà, come già osservato, con i verbi di azione, che possono associarsi sia allo sfondo che al primo piano. L'aspetto lessicale sembra essere più importante della distinzione sfondo/ primo piano (p. 240). A questo livello, le maggiori difficoltà emergono nell'uso dell'imperfetto che tuttavia comincia ad entrare nelle IL, prima con valore continuo, poi gnomico-abituale. Solo con l'aumentare della competenza appare anche il valore progressivo, forse perché, come sosteneva anche Rocca (2005: 137), quella del progressivo non è una categoria centrale in italiano, non essendo grammaticalizzata l'opposizione tra progressivo-non progressivo (Toth, 2020: 239).

Aumentando la competenza, al livello post-intermedio, inoltre, vengono sempre più incorporati i principi di organizzazione del discorso: diminuiscono ancora i pochi verbi atelici all'imperfetto nel primo piano, dove vengono usati anche verbi di azione con marche perfettive, soprattutto nelle storie personali ma anche nelle fiabe. Il genere testuale quindi incide ancora. I verbi stativi sono associati per lo più all'imperfetto, con valore continuo o gnomico, nello sfondo. Restano però pochissimi verbi stativi al passato prossimo nello sfondo e invece stativi all'imperfetto nel primo piano.

Le narrazioni degli apprendenti di competenza alta infine (p. 243) sono quelle nelle quali le tre dimensioni (morfologia verbale, aspetto e *Discourse Grounding*) si integrano meglio. La preferenza per le combinazioni prototipiche delle tre dimensioni, in entrambi i generi testuali, cresce dunque con la competenza linguistica, mentre l'influenza del genere testuale sembra essere molto minore, anche se resta ancora qualche residuo. Mentre nelle narrazioni personali ad esempio i verbi di azione sono marcati quasi solo dal

perfetto, nelle fiabe sono marcati sia da perfetto che da imperfetto. Rimangono alcuni imperfetti poco canonici nello sfondo, con verbi più particolari, come: *Il lupo ha mangiato la ragazza e dormiva* per la perifrasi incoativa *si mise/ si è messo a dormire*, cfr. pp. 165-66)

Se quindi ai primi livelli dell'acquisizione conta soprattutto la temporalità, col crescere della competenza cresce anche l'effetto dell'aspetto lessicale e del *Discourse Grounding* sullo sviluppo dei tempi verbali, come predetto dalle due ipotesi (LAH e DH); tuttavia, i dati suggeriscono che tale influenza aumenti con la competenza e si sviluppi mano a mano che gli apprendenti fanno esperienza con la lingua target.

Lo studio si conclude con alcune osservazioni molto utili per la didattica e alcune precisazioni sugli apprendenti multilingui: non sembra ad esempio che la conoscenza di altre lingue romanze agevoli molto i tedescofoni nell'apprendimento del complesso sistema tempo-aspettuale dell'italiano, per lo meno in modo implicito. La riflessione metalinguistica esplicita sulle relazioni tra forme e funzioni nelle diverse lingue conosciute potrebbe tuttavia essere di grande aiuto per gli apprendenti (pp. 246-47).

Nonostante analizzi campi di studio diversi e ricerche compiute su tante differenti lingue, il lavoro di Zuzana Toh risulta molto chiaro, preciso e utilissimo per chi abbia la pazienza di leggerlo per intero. La studiosa infatti è capace di proporre con garbo studi specialistici, limando, tornando continuamente sui punti principali, offrendo sintesi e guidando così il lettore a tenere insieme i diversi aspetti, per inoltrarsi sempre di più nell'affascinante mondo dell'acquisizione della capacità di narrare in una seconda lingua.

Il libro offre a un insegnante di italiano L2, ma anche a chi insegna italiano L1 e magari non ha mai riflettuto sulle difficoltà del sistema tempo-aspettuale italiano, la consapevolezza delle difficoltà che devono affrontare gli apprendenti per acquisirlo e dominarlo. Offre anche importanti suggerimenti metodologici, ad esempio sull'importanza di affrontare l'imperfetto gradualmente e non subito nelle sue tre funzioni principali, cosa che invece fanno praticamente tutti i manuali e le grammatiche pedagogiche di italiano L2, che pure si propongono di essere gradualisti, o dell'opportunità di introdurre l'imperfetto solo quando la distinzione aspettuale tra tempi perfettivi ed imperfettivi sia stata interiorizzata.

Elena Maria Duso

Università degli Studi di Padova

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R.W. (1991), "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition", in Huebner T., Ferguson C.A. (eds.), *Cross-Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 305-324 <https://benjamins.com/catalog/lald.2>.
- Andersen R. W, Shirai Y. (1994), "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 2, pp. 133-156.
- Andersen R.W, Shirai Y. (1996), "Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *Handbook of Language Acquisition*, Academic Press, New York, pp. 527-570.

- Ayoun D., Salaberry M. R. (2005a), “Towards a comprehensive model of the acquisition of L2 tense-aspect in the Romance languages”, in Ayoun, Salaberry (2005b) (eds.), pp. 253-281.
- Ayoun D., Salaberry M. R. (2005b) (eds.), *Tense and aspect in romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Banfi E., Bernini G. (2003), “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bardovi-Harlig K. (1994), “Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect”, in Tarone E. E., Gass M. S., Cohen A. D. (eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, Erlbaum, Hillsdale-New Jersey, pp. 41-60.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M., Lenci A. (2012), “Habituality, pluractionality, and imperfectivity”, in Binnick R. I., *The Oxford handbook of tense and aspect*, Oxford University Press, Oxford, pp. 852-880.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (2002), “How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian”, in Salaberry, Shirai (2002), pp. 221-248.
- Giacalone Ramat A. (ed.) (2003b), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Chini M., Andorno C. (2014), “Italiano come L2”, in Iannaccaro G. et al. (eds.), *10 anni di Linguistica italiana*, Bulzoni, Roma, pp. 149-206.
- Giacalone Ramat A., Rastelli S. (2013), *Data analysis: The qualitative analysis of actionality in learner language*, in Salaberry, Comajoan (2013), pp. 391-422.
- Rocca S. (2002), “Lexical aspect in child second language acquisition of temporal morphology: A bidirectional study”, in Salaberry, Shirai (2002), pp. 249-284.
- Rocca S. (2005), “Italian tense-aspect morphology in child L2 acquisition”, in Ayoun, Salaberry (2005b), pp. 129-178.
- Rosi F. (2009), *Learning aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- Salaberry M. R. (1999), “The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish”, in *Applied Linguistics*, 20, 2, pp. 151-178.
- Salaberry M. R. (2002), “Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology”, in Salaberry, Shirai (2002), pp. 397-415.
- Salaberry M. R., Shirai Y. (2002) (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Shirai Y. (2013), “Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies”, in Salaberry R. M., Comajoan L. (2013) (eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 271-308.
- Wiberg E. (1996), “Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age”, in *Linguistics*, 34, 5, pp. 1087-1114.
- Wiberg E. (2009), “L'imperfetto nell'interlingua di apprendenti svedesi”, in Bernardini P., Egerland V., Granfeldt J. (eds.), *Mélanges Plurilingues offerts à Suxanne Schlyter à l'Occasion de son 65^{me} anniversaire*, Etudes Romanes de Lund; Språk-och litteraturcentrum, Lund, pp. 481-496.
- Wiberg E. (2010), “Imperfetto”, In Simone R., Berruto G, D'Achille P. (eds.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/imperfetto_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/imperfetto_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)