

L'ACQUISIZIONE DEL PARTICIPIO PASSATO E DELL'ACCORDO NELL'INTERLINGUA DI APPRENDENTI NON-NATIVI: OSSERVAZIONI SEMANTICHE E SINTATTICHE

*Giulia Gazzelloni*¹

1. INTRODUZIONE²

L'acquisizione del sistema dei tempi verbali conduce l'apprendente di italiano L2 a rimodellare la propria competenza per quanto riguarda la costruzione delle relazioni temporali, la modalità, l'aspettualità e tutto ciò che può essere descritto morfologicamente dai tempi verbali in sé e per sé (Andorno, Valentini, Grassi, 2017; Giacalone Ramat, 2003; Klein, 1986a). Il sistema dei tempi verbali di una lingua è essenzialmente uno strumento formale di cui il parlante fa uso per descrivere gli eventi e i processi, per stabilire delle relazioni tra essi e imprimere il proprio punto di vista sulla narrazione che ne fa (Jezek, 2003: 40): per mezzo di paradigmi morfologici lo svolgimento degli eventi è concettualizzato, interpretato e realizzato concretamente nella lingua (Bertinetto, 1986; Bertinetto, 2001; Comrie, 1976; Giacalone Ramat, 2003; Klein, 1986b)³.

All'interno di questo percorso⁴ il participio passato compare nelle produzioni degli apprendenti fin da livelli di competenza piuttosto bassi (Bernini, 1990: 84; Banfi, Bernini, 2003: 90) e proprio grazie alla precocità della comparsa di questa forma è possibile osservare produzioni estremamente differenziate nelle interlingue degli apprendenti. Dalla non espressione morfologica della categoria di tempo alla produzione generalizzata e formalmente corretta, gli apprendenti attraversano diverse fasi, durante le quali le forme accurate sono prodotte per lo più in specifici contesti semantici e sintattici – ovvero con la tendenza a utilizzare con più frequenza e facilità alcune forme verbali in virtù dei tratti lessicali che veicolano (Banfi, Bernini, 2003: 97; Banfi, Bernini, 2003: 111-115; Toth, 2020: 196).

¹ Università degli Studi di Padova.

² Questo contributo deriva da una ricerca condotta sullo sviluppo del sistema verbale di apprendenti stranieri: aspetto, azione verbale e accordo. Si ringraziano il professor Davide Bertocci e la professoressa Elena Maria Duso per i loro suggerimenti e commenti ad una prima stesura dell'articolo. Si ringraziano anche gli studenti e le studentesse partecipanti alla raccolta dei dati e i docenti e collaboratori del Centro provinciale per l'istruzione degli adulti della Provincia di Padova presso la scuola "Diego Valeri", che hanno permesso lo svolgimento di questa ricerca.

³ Bertinetto identifica come principali strumenti di riferimento temporale, accanto ai tempi verbali, anche gli avverbiali di tempo (Bertinetto, 1986: 29-35; Klein 1994: 114-115). Per ragioni di spazio e di pertinenza questi ultimi non saranno approfonditi in questa sede; sono stati utilizzati come strumenti diagnostici per la definizione di alcune nozioni di aspetto e di azione verbale, e in seguito sono stati impiegati operativamente per la costruzione delle attività proposte ai partecipanti e per l'analisi delle produzioni degli stessi. Si rimanda Bertinetto (1986) per una disamina degli avverbiali di tempo e del loro utilizzo per approfondire la conoscenza del sistema verbale.

⁴ In base a quanto conosciuto grazie alla ricerca in linguistica acquisizionale e schematizzato a fini didattici nel *Profilo della lingua italiana: i livelli del QCER A1, A2, B1, B2*, nel Sillabo di italiano L2 (Lo Duca, 2006) e nei sillabi nazionali per i livelli Alfa, A1, A2 e B1 creati dagli Enti certificatori ufficiali - l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università per Stranieri di Siena, l'Università degli Studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri.

All'interno di questo contributo si è cercato di osservare se queste combinazioni tra tempi verbali e tratti lessicali dei verbi compaiano in particolare all'interno di specifiche configurazioni sintattiche negli enunciati.

Va ricordato che le funzioni messe in atto dai tempi verbali riguardano opposizioni interne al sistema delle singole lingue e perciò chi apprende una seconda lingua potrebbe possedere nella propria competenza opposizioni differenti, trovandosi dunque davanti alla necessità di sciogliere i legami tra forme e funzioni propri della lingua nativa, per poi ricostruirli creando nuove associazioni (Andorno, 2009; Klein, 1986b). L'apprendente di una lingua seconda procede in un percorso di ridefinizione dei rapporti funzionali fra le parole e di riscoperta della codifica delle funzioni comunicative (Andorno, 2009; Giacalone Ramat, 1992, 2003; Klein, 1986a, 1986b); assumendo questo punto di vista, l'acquisizione del participio passato e dell'accordo del participio passato sono particolarmente interessanti per quanto riguarda la costruzione di relazioni grammaticali formali fra diversi elementi della frase. L'accordo costituisce un terreno ampio di interfaccia tra morfologia e sintassi, coinvolgendo la specificazione dei diversi domini sintattici e la realizzazione di esponente morfologiche (Corbett, 2006: 2).

Lo studio qui presentato si basa sulle produzioni di 29 studenti iscritti nell'anno scolastico 2020-2021 presso una sede del Centro provinciale per l'istruzione degli adulti (d'ora in avanti CPIA) della provincia di Padova; i partecipanti erano in quel momento studenti adulti con esperienza migratoria, entrati a contatto con l'italiano in età adulta vivendo in Italia. Sono state loro proposte, in due diverse fasi di raccolta, tre tipologie di attività per elicitare la produzione del passato prossimo e in generale del participio passato: un'intervista guidata, un'attività di narrazione scritta e un esercizio strutturato di trasformazione. All'interno del *corpus* ricavato dalle loro produzioni orali e scritte è stato osservato il percorso di acquisizione del participio passato, del passato prossimo e dell'accordo del participio passato rilevando le correlazioni fra strutture sintattiche presenti negli enunciati e i tratti lessicali associati ai singoli verbi, concentrandosi in particolare su 13 apprendenti selezionati. Inoltre, è stata valutata l'influenza del tipo di compito linguistico svolto sull'accuratezza delle produzioni. Quest'ultimo elemento è di particolare interesse dal punto di vista didattico poiché, come si vedrà più avanti, avendo una visione globale dei modi in cui si esprime la competenza degli apprendenti, è possibile avere un quadro più chiaro delle loro interlingue (Pallotti, 1998; Selinker, 1972) e di ciò che sanno fare con la lingua.

2. ACQUISIZIONE DEL SISTEMA VERBALE IN ITALIANO L2: IL RUOLO DEL PARTICIPIO PASSATO

Molti studi si sono concentrati sulle sequenze di acquisizione dei paradigmi verbali dell'italiano da parte di apprendenti di L2, facilmente osservabili anche grazie alle caratteristiche morfologiche specifiche dell'italiano (Banfi, Bernini, 2003: 72; Matthews 1991: 227).

Nonostante i numerosi casi di non corrispondenza tra forma e funzione e di esponente morfologiche problematiche (Thornton, 2005: 63-85) che intaccano la canonicità della morfologia dell'italiano, dal punto di vista puramente morfo-fonologico l'italiano mostra un alto grado di trasparenza e iconicità (Matthews, 1991: 226-229), nonché una facile individuabilità dei morfemi lessicali e grammaticali all'interno della parola (Bernini, 1990: 81; Corbett, 2006: 8; Giacalone Ramat, 1990: 33). Le deviazioni sono ricorrenti, formano dei sottosistemi relativamente costanti e riguardano forme e paradigmi di alta frequenza, perciò il rapporto tra regolarità e irregolarità fa sì che la gran parte delle forme, regolari e irregolari, siano determinate da regole produttive (Yang, 2016: 1).

Nelle interlingue degli apprendenti le forme grammaticali emergono e si stabilizzano progressivamente seguendo un ordine evolutivo ben preciso, che vede lo sviluppo degli enunciati dapprima organizzati secondo principi pragmatici e discorsivi, poi da strutture morfosintattiche propriamente grammaticali (Banfi, Bernini, 2003: 84; Chini, 2005: 81).

Tabella 1. *Descrizione del percorso evolutivo delle interlingue (adattata da Banfi, Bernini 2003: 84).*

	Varietà di interlingua		
	<i>prebasica</i>	<i>basica</i>	<i>postbasica</i>
Categorie grammaticali	nessuna	predicato e argomenti	nomi e verbi
Morfologia	nessuna	forma base dei verbi	verbi e nomi flessi
Organizzazione dell'enunciato	pragmatica	semantico-sintattica	sintattica
Dipendenza dal contesto	estrema	minore	bassa

Come si può osservare nella Tabella 1, la modalità pragmatica, caratteristica degli apprendenti che si trovano nella fase detta “prebasica” nel percorso di acquisizione, coincide con la massima dipendenza dal contesto e con il minimo utilizzo sistematico di morfologia grammaticale. In questa fase l'enunciato è nominale e può al massimo contenere delle forme verbali non analizzate, possedute nel lessico come formule memorizzate (Chini, 2005: 108; Klein, Perdue, 1992: 4).

Successivamente nelle varietà denominate “basiche” e “postbasiche” diminuisce progressivamente la dipendenza dal contesto, aumentano le categorie grammaticali e flessive presenti negli enunciati degli apprendenti e si espandono le opposizioni funzionali interne al sistema delle interlingue (Banfi, Bernini, 2003: 84). Una prima forma base del verbo (tendenzialmente la 2^a e la 3^a singolare del presente indicativo) è presa come fondamento per la costruzione delle altre forme del paradigma verbale (Banfi, 1990: 40; Bernini, 1990: 95) e gli enunciati ruotano principalmente intorno al nucleo della frase, il predicato e i suoi argomenti, e si strutturano secondo principi di ordine pragmatico, come la struttura *topic-comment*; per questo l'organizzazione dell'enunciato è identificata come semantico-sintattica, e non già propriamente sintattica come nella varietà postbasica (Chini, 2005; Givón, 1979b; Klein, Perdue, 1997).

All'interno del *corpus* delle produzioni raccolte non è possibile rintracciare enunciati propriamente rappresentanti di varietà prebasiche; si veda però, a titolo di esempio, un enunciato che presenta delle strategie intermedie tra varietà basica e prebasica.

[1] St. 1 – KH (intervista)

Int: [...] E da quanto tempo sei a Padova invece?

St. 1: Ehm Padova qui: due anni, ++ stato a Palermo tre anni, totale, cinque anni in Italia

Nell'estratto [1] si può osservare come l'apprendente ometta totalmente le informazioni morfosintattiche relative al soggetto e al verbo, e come semplicemente operi una giustapposizione tra elementi nominali referenziali. È interessante il fatto che St. 1 – KH utilizzi la forma verbale “stato” senza connotarla di nessun valore grammaticale e temporale, come se fosse un elemento lessicale che denota l'anteriorità e la perfettività.

2.1. L'acquisizione della temporalità

Riguardo all'espressione della temporalità nelle varietà prebasiche la massima dipendenza dal contesto bilancia la quasi totale assenza di relazioni grammaticali e gli apprendenti adottano diverse strategie per esprimere i riferimenti temporali negli enunciati (Banfi, Bernini, 2003: 85-86; Klein, 1986a: 145): mantengono il riferimento temporale stabilito dall'interlocutore; strutturano gli enunciati secondo il "principio dell'ordine naturale" (Dressler *et al.*, 1987; Dressler, 2005; Klein, 1986a), riproducendo nell'ordine lineare dell'enunciato la reale successione degli eventi; fanno ricorso ad elementi lessicali deittici e referenziali (Klein, 1986a: 134).

Nelle varietà basiche la presenza di una forma verbale, per quanto flessa, assume principalmente il valore lessicale del predicato e permette di legarlo ai suoi argomenti e di costruire una frase nucleare; dal punto di vista funzionale, la forma base del verbo è indeterminata e ricopre tutte le funzioni tempo-aspettuali (Banfi, 1990: 91). La segmentazione dello spazio funzionale avviene nelle varietà postbasiche, ovvero quando compaiono forme verbali che vengono usate per esprimere specifici valori, in opposizione alla forma base non marcata. Si veda nel seguente enunciato l'uso specifico che St. 26 – CH fa del participio passato "venuto".

[2] St. 26 – CH (intervista)

Int: E lavoravi in Nigeria?

St. 26 - CH: Sì anche, poi in Nigeria io lavoro tanti anni prima di venuto qua

In questo breve estratto si può vedere come la studentessa utilizzi una strategia lessicale prebasica, ovvero la collocazione geografica "in Nigeria", per esprimere il passato in assenza di morfologia verbale; inoltre, emerge l'utilizzo puramente aspettuale del participio passato, che non presenta accordo. Siamo in ogni caso in uno stadio più avanzato rispetto all'estratto [1], poiché St. 26 – CH produce una forma verbale flessa (per di più esprimendo il soggetto) e costruisce un enunciato che presenta un livello di subordinazione; possiamo supporre che questa forma di presente sia utilizzata come forma base del verbo in virtù del fatto che non sembri presente un effetto di eco rispetto alla domanda.

Nell'estratto riportato si intravede un'opposizione funzionale tra le forme "io lavoro" e "venuto": il participio passato che assume primariamente il valore aspettuale della perfettività (Bertinetto, 1986) e la forma base, che invece continua a essere utilizzata indiscriminatamente per esprimere tutti gli altri valori (Banfi, Bernini, 2003: 90).

Tabella 2. *Schema del processo di suddivisione progressiva dello spazio funzionale all'interno del sistema verbale (Banfi, Bernini, 2003: 93).*

Fasi	Valori aspettuati e temporali				
	PRESENTE	(PASSATO) PERFETTIVO	PASSATO IMPERFETTIVO	FUTURO	NON-FATTUALE
1	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.
2	Presente	Participio passato	Presente	Presente	Presente
3	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Presente	Presente
4	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Futuro	Futuro

Apprendo una parentesi breve (quanto incompleta) a proposito dell'aspetto verbale⁵ perfettivo, si ricorda che possiedono le caratteristiche tipiche dell'aspetto perfettivo le forme verbali che situano l'evento in modo preciso sull'asse temporale, che ne rappresentano lo svolgimento in un intervallo di tempo chiuso e che usualmente alludono a un singolo occorrimto dell'evento stesso (Bertinetto, 1986; Bertinetto, 2001; Serianni, 2002). L'evento è presentato nella sua globalità e finitezza, indipendentemente dalla lunghezza dell'intervallo di tempo che occupa e dal momento in cui il processo si conclude (Bertinetto, 1986: 191-198). La globalità e la compiutezza implicate dall'aspetto perfettivo non coincidono necessariamente con la conclusione effettiva nel passato dell'evento descritto, quanto piuttosto con il punto di osservazione che il parlante impone⁶. Si tenga presente che l'aspetto verbale è un elemento fondamentale presente negli enunciati degli apprendenti fin dalle varietà prebasiche, nelle quali vengono utilizzati mezzi lessicali non analizzati (come “fatto” e “finito”, o come dei locativi) per connotare la perfettività di un evento (Banfi, Bernini, 2003: 88).

Dunque, la prima opposizione funzionale a entrare nell'interlingua degli apprendenti non è tanto tra ciò che è presente o passato dal punto di vista prettamente temporale, ma tra gli eventi che sono concettualizzati come conclusi, completi, rispetto ai quali il parlante è esterno, e gli eventi che invece vengono rappresentati nel loro svolgimento, da un punto di vista interno (Giacalone Ramat, 1990; 1992; 1995).

Anche guardando all'opposizione funzionale che emerge successivamente con la comparsa dell'imperfetto, si può notare come sia il valore aspettuale (in questo caso imperfettivo) a scandire le tappe dell'acquisizione, più che il riferimento temporale (Giacalone Ramat, 1995: 291; Toth, 2020: 196).

2.2. *L'acquisizione dell'accordo del participio passato*

Per quanto riguarda l'acquisizione dell'accordo del participio passato bisogna fare riferimento agli studi di linguistica acquisizionale che osservano nello specifico la morfologia nominale, poiché il *controller*⁷ dell'accordo è il soggetto all'interno di un sintagma nominale (d'ora in avanti SN). Si replica in questo dominio un *pattern* simile al percorso di acquisizione del sistema verbale, da una fase lessicale a una fase morfosintattica (Chini, Ferraris, 2003: 64-69). Nella fase lessicale compare primariamente

⁵ L'aspetto verbale è una proprietà semantica inerente ai tempi verbali che definisce la localizzazione e la connotazione qualitativa dello svolgimento dell'evento – in termini di durata, di interattività, di compiutezza (Bertinetto, 1986: 75-80). Questi valori, combinati fra loro e arricchiti dalla possibile presenza di avverbiali di tempo e dal contesto frasale, individuano due categorie di aspetto verbale: l'aspetto perfettivo e l'aspetto imperfettivo. Operando in modo assolutamente indipendente dal riferimento temporale, tali categorie accrescono l'esistenza di distinzioni interne al sistema verbale che offrono la possibilità di arricchire la descrizione degli eventi (Klein, 1994: 81). Si rimanda al lavoro di Bertinetto (1986) per approfondire le specificità delle categorie e sottocategorie aspettuative dell'italiano.

⁶ In questo senso anche i tempi verbali che intuitivamente potrebbero essere esclusi dall'aspetto perfettivo, poiché mancanti di una conclusione effettiva nel presente (come il futuro), possono benissimo veicolare i significati dell'aspetto perfettivo (Bertinetto, 2001: 120). Più che la fine del processo, conta l'inclusione del momento terminale del processo stesso - sia esso visualizzato nel passato, nel presente o nel futuro.

⁷ Parlando dell'accordo si farà riferimento alla terminologia e alle nozioni elaborate da Corbett (2006): la principale caratteristica definitoria dell'accordo è la relazione tra due o più parole (o sintagmi) che condividono una o più specificazioni per dei tratti grammaticali in termini di covarianza morfologica-lessicale (Corbett, 2006: 4; Salvi, 2001: 227). È una relazione asimmetrica, poiché avviene all'interno di un dominio sintattico (Corbett, 2006: 19) tra un elemento *controller* (specificato per dei tratti) e un elemento *target*, che assume alcuni tratti grammaticali propri del controller (Corbett, 2006: 4).

la categoria grammaticale del numero⁸, espressa principalmente con numerali, pronomi indefiniti o plurali non analizzati. Successivamente, le categorie grammaticali di genere e numero si stabilizzano all'interno del SN e investono in principio gli elementi interni al SN (dimostrativi, aggettivi) per poi espandersi in una fase propriamente morfosintattica al di fuori dei confini del SN, fino ad arrivare al participio passato. L'accordo di genere e numero che ha come target il participio passato lega degli elementi strutturalmente lontani (il participio passato supera il confine del SN, facendo parte del sintagma verbale) strutturalmente e l'ordine di acquisizione da parte di apprendenti stranieri sembra confermare questo dato configurazionale (Chini, Ferraris, 2003: 61); la distanza sintattica costituirebbe dunque un fattore determinante nell'acquisizione dell'accordo⁹.

Intervengono nelle varietà degli apprendenti altre condizioni interferenti che possono modificare, in misura variabile, la velocità con cui le categorie di accordo compaiono e la persistenza di alcuni errori; tra queste condizioni influenti possiamo trovare fattori esterni, come la frequenza nell'*input*, così come fattori interni ai sistemi linguistici, come la distanza tipologica tra le lingue, la salienza fonologica e le difficoltà di *processing* che ne possono derivare (Bettoni, Di Biase, 2015; Rastelli, 2013). Mentre nel dominio dell'acquisizione della temporalità si è potuto osservare il ruolo preponderante dell'aspetto verbale nelle prime produzioni del passato prossimo, nel dominio dell'accordo controllato dalla testa nominale emerge la ricerca di coerenza interna al sistema e di naturalezza morfologica.

2.3. *Le associazioni preferenziali*

Concludendo questa breve panoramica sull'acquisizione di alcuni elementi formali del sistema verbale è necessario ricordare che il percorso degli apprendenti è ricco di stadi intermedi, nei quali gli elementi grammaticali che emergono non risultano fissati fin dalla prima occorrenza e non sono assolutamente rappresentativi della competenza interiore della L2 (Rastelli, 2011: 18). Può sembrare banale specificare che, come nel nostro caso, il participio passato e l'accordo del participio non emergano improvvisamente generalizzati a tutte le occorrenze prodotte dagli apprendenti. Tuttavia, partendo da questa osservazione piuttosto intuitiva diventa necessario e interessante chiedersi quali siano le tendenze che guidano le occorrenze corrette (e le occorrenze non corrette) e osservare globalmente gli elementi della lingua che caratterizzano le diverse fasi delle interlingue, integrando gli aspetti morfologici, sintattici e lessicali che le caratterizzano. Perciò, seppure inizialmente l'oggetto dell'osservazione fosse nello specifico l'accordo del participio passato, è stato inevitabile considerare la rete di fenomeni linguistici che partecipano nell'acquisizione delle opposizioni tempo-aspettuali. Chiaramente la scelta di allargare il campo di osservazione ha deviato non di poco la direzione di partenza ma, a nostro avviso, ha anche valorizzato la ricchezza delle interlingue in una fase così attiva e viva dell'acquisizione della seconda lingua.

Si è anticipato nel paragrafo 2.1 come il participio passato e il passato prossimo siano associati all'aspetto perfetto – sebbene l'italiano contemporaneo conosca diverse possibilità di usare il passato prossimo con significato imperfettivo (Bertinetto, 1986: 412). Sembra dunque esserci un'associazione preferenziale (Giacalone Ramat, 1995: 297-299)

⁸ La prominenza della categoria del numero rispetto a quella del genere nell'acquisizione dell'italiano L2 (Chini, Ferraris, 2003: 51) è conforme alle generalizzazioni tipologiche sulla non-marcatezza e maggiore basicità del numero – Universale 36, Greenberg (1966).

⁹ Nell'ambito della *Processability theory* (Pienemann, 1999) la distanza sintattica è un elemento determinante nello stabilire il costo cognitivo e la processabilità di una regola, poiché una maggiore distanza sintattica prevede uno scambio di informazioni (ovvero di tratti grammaticali, nel nostro caso) oltre i confini del SN (Bettoni, Di Biase, 2015: 55).

nell'emersione della morfologia verbale tra la categoria del passato e la categoria della perfettività: valori aspettuativi di perfettività compaiono inizialmente più spesso negli enunciati rivolti al passato e, viceversa, il tempo passato si associa facilmente ai valori semantici perfettivi di compiutezza e globalità. Come si vedrà, nelle varietà postbasiche si troveranno delle familiarità fra costruzioni sintattiche, tratti lessicali (approfonditi nel prossimo paragrafo) e valori aspettuativi; queste familiarità sono tendenziali, ma ci consentono di intuire che lo sviluppo del sistema verbale è guidato da affinità tra morfologia, sintassi e semantica, che costituiscono delle configurazioni prototipiche acquisite prima rispetto a configurazioni meno prototipiche (Toth, 2020: 102).

3. L'AZIONE VERBALE

Come detto sopra, nelle produzioni degli apprendenti sono state osservate le correlazioni fra le strutture sintattiche presenti negli enunciati e i tratti lessicali associati ai singoli verbi. Per analizzare tali tratti lessicali è stata presa come punto di riferimento teorico e pratico la nozione di azione verbale, già ampiamente utilizzata in letteratura per interpretare il percorso di acquisizione dei verbi e delle funzioni delle forme verbali (Banfi, Bernini, 2003: 112-113).

L'azione verbale è una nozione indipendente non solo dalla localizzazione temporale, ma anche dallo stesso sistema dei tempi verbali (Bertinetto, 1986, 2001; Salvi, Vanelli, 2004). Nei singoli lessemi la concettualizzazione dell'evento viene verbalizzata prendendo in considerazione la durata del processo, la presenza (o l'assenza) di dinamismo, le fasi che lo compongono e la telicità (Jezek, 2003: 61).

Per i verbi dell'italiano i parametri principali che servono a definire l'azione verbale di lessema sono la duratività e la telicità, ed è possibile identificare dalle combinazioni di questi parametri delle classi azionali piuttosto compatte (Bertinetto, 1986: 88; 2001: 32; Salvi, Vanelli, 2004: 45).

La duratività riguarda il prolungamento nel tempo del processo rappresentato dal verbo (Bertinetto, 2001: 27). L'attribuzione di un verbo alla classe dei durativi o dei non-durativi è estremamente suscettibile alla costruzione argomentale di cui fa parte, alle caratteristiche formali e semantiche degli argomenti e alle condizioni pragmatiche, come si vede rispettivamente nei seguenti esempi:

- (1) Luca si è fermato per cena a casa nostra (= durativo)
- (2) Il treno si è fermato alle 16 (= non-durativo)

Come si può notare dagli esempi (1) e (2) anche il numero, l'animatezza e la definitezza del soggetto possono influire sulla duratività o non-duratività del processo, così come la conoscenza del mondo e altri elementi contestuali nell'enunciato (Bertinetto, 1986: 99-100).

La telicità è la proprietà che si realizza in quei verbi il cui significato comprende il raggiungimento di un fine, la conclusione di un processo, il conseguimento di un risultato – pena la non accettabilità logica della frase (Bertinetto, 1986: 93; Salvi, Vanelli, 2004: 47). Si veda ad esempio la differenza tra il verbo *attraversare* e il verbo *camminare*, entrambi durativi e rispettivamente telico e non-telico:

- (3) Lucia stava camminando, ma a un certo punto si è dovuta fermare.
- (4) Lucia stava attraversando la strada, ma a un certo punto si è dovuta fermare.

Mentre in (3) possiamo affermare con certezza che, sebbene Lucia si sia fermata, abbia

comunque svolto compiutamente l'azione di camminare prima di fermarsi, per la frase in (4) non possiamo dire lo stesso: se Lucia si è fermata prima di raggiungere l'altro lato della strada, non possiamo dire che sia vero che Lucia abbia comunque realizzato l'azione di attraversare.

La duratività/non-duratività di un processo interagisce con la telicità/non-telicità del processo stesso, e grazie all'interazione di questi due parametri si possono individuare più precisamente delle sottoclassi coerenti di azione verbale, sintetizzate nella Tabella 3 (Bertinetto, 1986; Bertinetto, 2001; Salvi, Vanelli, 2004).

All'interno delle classi azionali è possibile descrivere ed entro un certo limite prevedere il comportamento semantico e sintattico dei verbi (Jezek, 2003: 51; Sorace, 2000: 862). In termini operativi, è possibile osservare un andamento piuttosto compatto all'interno delle diverse classi azionali per quanto riguarda alcune combinazioni semantico-sintattiche prototipiche – ad esempio, nella selezione degli argomenti. Come si vedrà più avanti, inoltre, le classi azionali svolgono un ruolo determinante nell'acquisizione del sistema verbale dell'italiano (Giacalone Ramat, 2003; Sorace, 2000).

Come si è accennato sopra, gli elementi grammaticali e semantici presenti nell'enunciato possono influenzare la classificazione azionale del verbo e la sua specificazione lessicale, che dunque è costruita contestualmente (Jezek, 2003: 54).

Tabella 3. *Classi principali di azione verbale*

Durativi	Stativi (Es. sapere, preferire, assomigliare, costare)	Non-telici
	Continuativi (Es. rimanere, pensare, divertirsi, durare, volare)	
Non-durativi	Risultativi (Es. imparare, crescere, diventare, mangiare, vestirsi)	Telici
	Trasformativi (Es. fermarsi, arrivare, affogare, svegliarsi, restituire)	
	Puntuali (Es. spaventarsi, incontrare, esplodere, sparare, starnutire)	Non-telici

Ricordando quanto detto prima sulle associazioni preferenziali che compaiono nel percorso di acquisizione del sistema verbale, si può facilmente intuire come i tratti di duratività/non-duratività e telicità/non-telicità possano facilmente essere accostati ai valori aspettuativi di perfettività e imperfettività (Banfi, Bernini, 2003: 112-113; Giacalone Ramat, 1995: 297-299; Comrie, 1985: 46). Sebbene la nozione di azione verbale non abbia una corrispondenza in italiano con la morfologia dei tempi verbali (Bertinetto, 1986: 84), è un elemento che necessariamente interagisce e si interseca con la costruzione dei paradigmi verbali, con le funzioni e gli usi che i singoli tempi verbali assumono (Bertinetto, 2001: 26).

4. FUNZIONI E USI DEL PASSATO PROSSIMO NELL'ITALIANO CONTEMPORANEO

Guardando alle relazioni temporali che il passato prossimo istituisce all'interno di un

enunciato¹⁰, Bertinetto afferma che il passato prossimo «rappresenta il passato in rapporto con il presente» (Bertinetto, 2001: 89); ovvero, indica un evento avvenuto genericamente nel passato e i cui effetti (o addirittura l'evento stesso, come si vedrà) si protraggono fino al presente – il presente del parlante (il momento dell'enunciazione, ME) o un altro evento di riferimento nell'enunciato (il momento di riferimento, MR) (Bertinetto, 1986: 409). La definizione tradizionale che, mettendo a confronto il passato prossimo con il passato remoto, indica nella vicinanza temporale dell'evento al presente (ME/MR) la ragion d'essere di questa distinzione risulta riduttiva rispetto ai valori e alle funzioni espressi da questo tempo linguistico: è più adeguato parlare di vicinanza soggettiva e psicologica al presente (ME/MR), in termini di attualità – reale o percepita – degli effetti e dei riflessi successivi dell'evento descritto (Bertinetto, 1986: 406, 431; Serianni, 2002: 328; Bertinetto, Squartini, 2016: 943; Comrie, 1976: 52-61). Ciò che conta davvero in questa distinzione, dunque, è quella che Bertinetto chiama «attualità psicologica» (Bertinetto, 2001: 89).

Saranno ora brevemente illustrati i principali usi del passato prossimo identificati e classificati da Bertinetto (1986; 2001), allo scopo di presentare la gamma di possibilità a disposizione nell'*input* che gli apprendenti stranieri ricevono e sperimentano nel percorso di acquisizione.

a) *Persistenza del risultato*

Si parla in questo caso di persistenza reale nel tempo dell'evento o degli effetti reali dell'evento stesso. Il risultato dell'evento è ancora reale nel presente del parlante, indipendentemente da quanto sia lontano l'inizio dell'intervallo descritto e per quanto tempo ancora gli effetti dell'evento si protrarranno.

(5) Abbiamo comprato questa lavatrice dieci anni fa.

(6) Abbiamo cucinato una torta per la cena di stasera.

b) *Esperienziale*

Questo uso si trova in particolare nella narrazione di esperienze del parlante; in esso risalta specialmente la componente psicologica che determina la salienza e la vicinanza percepita di un evento – che risulta essere necessariamente concluso nel presente del parlante.

(7) La nonna di Alessia è stata in Spagna nel 1954.

(8) Luca ha visto “Il Signore degli anelli” in televisione.

c) *Accezione inclusiva*

Nella descrizione dell'evento non è necessariamente compresa la sua conclusione e anzi, in base al contesto frasale e agli avverbiali di tempo utilizzati, può anche essere implicita la continuazione del processo. Non è sempre possibile, infatti, esprimere un giudizio sulla conclusione o sulla continuazione dell'evento e degli effetti reali o psicologici; siamo certi, invece, dell'attualità dei processi rappresentati e della necessaria

¹⁰ Le categorie operative impiegate sono quelle descritte e utilizzate da Bertinetto: il momento dell'enunciazione (ME), il momento dell'avvenimento (MA) e il momento di riferimento (MR). Il ME e il MA hanno una natura prettamente deittica, ovvero per essere interpretati hanno bisogno solamente dell'identificazione dei momenti temporali in cui, rispettivamente, l'enunciato viene prodotto (ME) e il processo rappresentato dal verbo si svolge (MA); prendendo in considerazione il MR, invece, emerge la natura relazionale dei tempi linguistici, poiché gli eventi sono identificati in termini relativi rispetto ad altri avvenimenti o ad altri enunciati (ovvero in termini di anteriorità, simultaneità e posteriorità), indipendentemente dalla localizzazione lineare e fisica.

coesistenza del processo descritto e del presente del parlante.

- (9) Andrea non ha mai letto i libri della saga di Harry Potter.
- (10) Finora i film di Virzì mi sono piaciuti tutti.

Gli usi appena descritti sono considerati deittici: ciò significa che l'evento descritto dal verbo instaura con il presente del parlante un rapporto di anteriorità effettiva nel tempo (Bertinetto, 1986: 419). Oltre a questi è possibile individuare d'altro canto anche enunciati nei quali ciò non accade: l'evento può essere situato in un punto del tempo non necessariamente anteriore all'enunciazione, e in questi casi si parla di usi non deittici.

d) *Anteriorità in una frase subordinata*

Sono questi i casi in cui la frase subordinata esprime anaforicamente anteriorità rispetto al futuro (o a un presente futurale) di un momento del tempo non coincidente con il presente dell'enunciazione.

- (11) Tra un mese sapremo chi ha vinto la lotteria.
- (12) Quando arrivi a casa, ricorda a mamma che ho preso io la macchina!

e) *Pura compiutezza (usi intemporalì, abituali, futurali)*

Questi usi rappresentano il grado più alto di astrattezza rispetto al tempo fisico e di arbitrarietà delle relazioni che si instaurano tra i tempi verbali. L'enunciato in cui compare il passato prossimo può infatti riportare un concetto che ha validità universale, un'azione che può accadere ed essere accaduta in qualsiasi momento del tempo, oppure può riferirsi a un evento nel futuro imminente: mette in luce esclusivamente la compiutezza dell'evento stesso, rappresentando in modo assolutamente trasparente il valore aspettuale perfettivo che (come si vedrà a breve) prototipicamente contraddistingue il passato prossimo.

- (13) Chi ha vissuto la guerra sa cosa significa la povertà.
- (14) Tra un'ora ho finito il turno.

Gli usi e le funzioni del passato prossimo si intersecano con i valori di tipo semantico illustrati nei paragrafi precedenti (aspetto e azione verbale), che arricchiscono e qualificano la descrizione degli eventi secondo nozioni indipendenti dal riferimento temporale. Ricordando le osservazioni relative alle possibili associazioni preferenziali tra le diverse nozioni morfologiche e semantiche coesistenti nei tempi verbali, si noti come il passato prossimo si possa facilmente associare ai valori aspettuale della perfettività – la compiutezza, la rilevanza del risultato, la globalità della rappresentazione (Bertinetto, 1986: 191) – e con il tratto azionale della telicità, che implica il compimento del processo rappresentato (Bertinetto, 1986: 93; Comrie, 1976: 46; Salvi, Vanelli, 2004: 46).

5. QUESTIONI SULLA FORMA: LA SELEZIONE DELL'AUSILIARE E L'ACCORDO DEL PARTICIPIO PASSATO

Dal punto di vista descrittivo, il passato prossimo è una forma verbale analitica

all'interno del sistema dell'indicativo nell'italiano standard dell'uso medio¹¹ (Serianni, 2002; Bertinetto, 2001; Berruto, 2017). Le parti che lo compongono sono l'ausiliare (*avere* o *essere*), specificato per tratti di numero e persona, e il participio passato, che costituisce la parte lessicale. Come si potrà notare anche relativamente all'osservazione di questa forma in ambito di L2, il participio passato e la forma completa, comprendente l'ausiliare, costituiscono due entità drasticamente separate per funzione, valori grammaticali rappresentati e percorso di acquisizione. Il fatto stesso di essere un verbo composto assegna al passato prossimo un valore diverso rispetto alle altre forme verbali che compaiono progressivamente nell'acquisizione: dalla forma base di presente/infinito all'imperfetto, poi al futuro, poi al condizionale, il passato prossimo è l'unico tempo composto in mezzo a soli tempi semplici. Basti ricordare che un apprendente può proseguire nel suo percorso di acquisizione dei tempi verbali continuando però a omettere l'ausiliare o selezionare l'ausiliare scorretto (Banfi, Bernini, 2003: 90).

Il participio passato è specificato per tratti di genere e numero in accordo con il soggetto grammaticale della predicazione, nei casi in cui l'ausiliare sia *essere*, mentre se l'ausiliare è *avere* presenta la desinenza non marcata *-o* con tutti i tipi di soggetto. Gli unici casi in cui una forma di passato prossimo con ausiliare A presenta accordo di genere e numero sono, in italiano standard, quelli in cui è presente un oggetto diretto preverbale – sia esso cliticizzato o meno¹². Nel participio passato è contenuta l'informazione aspettuale e, in termini di riferimenti temporali, la specificazione dell'anteriorità (Bertinetto, Squartini, 2016: 943).

Relativamente alla forma del passato prossimo sono due le questioni principali sulle quali si è concentrata la letteratura e che sono state considerate rilevanti per la presente ricerca: l'accordo del participio passato e la selezione dell'ausiliare (Loporcaro, 2016; Bentley, 2016; Sorace, 2000). Sono due questioni strettamente connesse, come è evidente dal fatto che la selezione dell'ausiliare *essere* va di pari passo con l'attivazione dell'accordo del participio passato con il soggetto sintattico della frase, diversamente dai verbi che selezionano *avere*. Dal punto di vista sintattico le realizzazioni dell'accordo non marcato *-o* accomunano le strutture transitive e le strutture intransitive che selezionano l'ausiliare *avere*, distinguendosi così dalle strutture intransitive che selezionano l'ausiliare *essere*.

È possibile interpretare in termini strutturali queste alternanze seguendo l'ipotesi che alla base vi sia la nozione sintattica della doppia intransitività (dall'inglese *split intransitivity*) del verbo romanzo (Bentley, 2016), le cui origini sono rintracciabili nella storia dell'evoluzione dei tempi composti in area romanza e nella ristrutturazione dei sistemi dei tempi verbali del latino (Bossong, 2016: 67; Loporcaro, 2016: 818; Sorace, 2000: 860). Secondo questa ipotesi la doppia intransitività nasce dall'interazione fra fattori evolutivi di tipo sintattico e semantico in termini di “allineamenti funzionali” tra gli elementi della predicazione (Bentley, 2016: 821). Nel latino classico era predominante un allineamento funzionale e sintattico nominativo/accusativo, secondo il quale il soggetto sintattico della frase era codificato morfologicamente con il caso nominativo, indipendentemente dal ruolo tematico ricoperto; già nel tardo latino è in atto invece uno spostamento verso un

¹¹ All'interno di questa ricerca sarà utilizzata la categoria dell'italiano standard dell'uso medio contemporaneo per come è definito da Sabatini l'italiano contemporaneo (Sabatini, 1985). Per una descrizione più approfondita di questa categoria e del dibattito intorno alle varietà dell'italiano, si rimanda alla sintesi di Ballarè (2020) e all'ampia bibliografia riportata.

¹² Alcuni tipi di soggetto danno origine a costruzioni particolari, o addirittura a casi in cui è considerata accettabile più di una soluzione. Rientrano nella categoria dei *soggetti non canonici* (Salvi, 2001: 228-238), ad esempio, i soggetti singolari con significato collettivo (per es. “la gente”), i soggetti coordinati o disgiunti (per es. “sia... sia...”, “né... né...), deittici personali e forme di cortesia (per es. “Lei” sia maschile che femminile). In questa sede tali strutture non saranno approfondite, data la non canonicità dell'accordo e la difficoltà a individuare con sicurezza l'uso che ne fanno gli apprendenti stranieri partecipanti alla ricerca.

allineamento di tipo “attivo/inattivo”, nel quale la distinzione fondamentale morfologica è tra i soggetti agenti e i soggetti che ricoprono i ruoli di paziente o esperiente (dall'inglese *undergoer*). Secondo questa ipotesi, dunque, il tipo di allineamento realizzato nella frase si manifesta nella doppia intransitività delle varietà italo-romanze, ovvero nella distinzione tra i verbi intransitivi *inaccusativi* (con allineamento attivo/inattivo, selezione dell'ausiliare *essere* e accordo del participio passato) e i verbi intransitivi inergativi (con allineamento nominativo/accusativo, selezione dell'ausiliare *avere* e accordo del participio passato non marcato, al pari dei verbi transitivi [Bentley, 2016: 826]). Si noti anche che la selezione dell'ausiliare *essere* e l'accordo del participio seguono la stessa direzione anche nei tempi composti delle forme passive e dei verbi pronominali, cioè predicazioni che presentano un soggetto paziente/esperiente del processo (Serianni, 2002: 293; Loporcaro, 2016: 811).

Nel confronto interlinguistico tra varietà romanze è possibile individuare delle correlazioni tra i comportamenti sintattico dei verbi – ovvero relativamente alla struttura transitiva/inergativa o inaccusativa e alla selezione dell'ausiliare – con alcuni tratti lessicali e azionali che li caratterizzano (Sorace, 2000: 859). In particolare le nozioni di telicità (già esaminata nella definizione delle classi di azione verbale), l'agentività e il coinvolgimento del soggetto (dall'inglese *affectedness*), ovvero la misura in cui il soggetto sintattico è esso stesso interessato dagli effetti dell'evento (Hopper, Thompson, 1980; Sorace, 2000) sarebbero particolarmente rilevanti per descrivere e predire il comportamento sintattico dei verbi in merito alla selezione dell'ausiliare – e di conseguenza all'accordo del participio passato (Sorace, 2000: 861).

Nella tabella 4 è riportata la *Auxiliary selection hierarchy* (Sorace, 2000: 863), ovvero una schematizzazione gerarchica e implicazionale della distribuzione delle classi lessicali in base al comportamento sintattico. Alcune correlazioni sembrano essere più forti e coerenti di altre e agli estremi della gerarchia sono poste le classi lessicali dei verbi che mostrano un comportamento più stabile nella selezione dell'ausiliare.

Questa gerarchia, nonostante gli ampissimi margini di variazione interlinguistica in area romanza (Loporcaro, 2016), risulta empiricamente confermata a diversi livelli di analisi linguistica: dal punto di vista diacronico, dal punto di vista del giudizio dei parlanti nativi e infine dal punto di vista dell'acquisizione di L1 e di L2 (Sorace, 2000: 860-861).

Tabella 4. *Auxiliary selection hierarchy*, tratta da Sorace (2000: 863)

Change of location	Ausiliare essere	Verbi di transizioni e stati
Change of state		
Continuation of a pre-existing state		
Existence of a state		
Uncontrolled process	Ausiliare avere	Verbi di azioni e processi
Controlled process (motional)		
Controlled process (non motional)		

Sebbene le categorie individuate non siano in tutto e per tutto coincidenti e sovrapponibili a quelle individuate da Bertinetto (e che sono state usate operativamente in questa ricerca), lo studio di Sorace (2000) porta alla luce due nozioni cardinali: è fondamentale considerare i fenomeni di interfaccia tra semantica e sintassi, seppure alcuni confini siano ancora grigi per la nostra conoscenza; nonostante la grande differenziazione, «Languages vary, but in an orderly way» (Sorace, 2000: 870).

6. LA RACCOLTA DEI DATI

In questa sezione sarà descritto il contesto in cui si è svolta la raccolta dei dati, le attività che sono state proposte ai partecipanti e i criteri che hanno guidato la suddivisione in gruppi dei partecipanti stessi. Come si potrà vedere la raccolta dei dati non è stata priva di limiti interni ed esterni, perciò si vuole sottolineare il taglio esplorativo e descrittivo che ha caratterizzato l'approccio alla raccolta dei dati e ai dati stessi. I partecipanti sono infatti rappresentanti di un profilo particolare di apprendenti dell'italiano L2 difficile da raggiungere e coinvolgere in una ricerca, e la scelta di mettere in gioco abilità linguistiche diverse è stata guidata anche dal desiderio descrittivo di avere un quadro di ampio respiro sulle loro interlingue.

6.1. Il contesto e i partecipanti

Il *corpus* di riferimento per questo contributo è costituito dalle produzioni di 29 studenti iscritti ai corsi di alfabetizzazione di livello A1, A2 e B1 alla sede Valeri del CPIA¹³ della provincia di Padova. Tutti i partecipanti sono apprendenti adulti non-nativi, entrati in contatto con l'italiano in età adulta e con un livello di scolarizzazione medio-alto nel proprio paese di provenienza.

Dei 29 studenti partecipanti, solo 13 apprendenti sono stati considerati adatti a costituire dei gruppi coerenti per l'osservazione dei dati. I corsi di alfabetizzazione proposti dal CPIA hanno una durata di 80 ore e gli studenti possono decidere – in base al proprio obiettivo e alle proprie necessità – di proseguire o meno la propria istruzione iscrivendosi al corso del livello successivo; inoltre, è piuttosto comune riscontrare una certa discontinuità nella frequenza delle lezioni da parte degli apprendenti appartenenti a questo specifico profilo e questo ha portato una difficoltà oggettiva nel coinvolgere tutti nelle attività proposte per la raccolta dei dati. Le produzioni dei 16 studenti che non hanno partecipato con continuità sono state comunque osservate e prese in considerazione al fine di avere una panoramica generale più ampia sulle interlingue degli apprendenti di questi livelli di competenza.

Nella tabella 5 e nella tabella 6 sono riportate sinteticamente le informazioni principali relative al sesso, all'età e alla provenienza dei 13 apprendenti.

Tabella 5. *Sesso ed età media dei 13 partecipanti selezionati.*

Tot	13
Tot M	1
Tot F	12
Età media	32,38

¹³ Il CPIA è parte del sistema scolastico statale italiano e offre la possibilità di iscriversi a tutte le persone che abbiano superato il 16° anno di età e che vogliano inserirsi (o reinserirsi) in un percorso di istruzione e formazione personale. Il CPIA della provincia di Padova offre corsi di lingua italiana a vari livelli (Pre-A1, A1, A2, B1), corsi di scuola secondaria di primo grado, corsi per il conseguimento dell'obbligo scolastico (ovvero il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado) e corsi di formazione volti a incrementare il livello culturale e professionale individuale. Per maggiori informazioni consultare <https://www.miur.gov.it/web/guest/istruzione-degli-adulti>; <https://www.miur.gov.it/le-reti-territoriali-per-l-apprendimento-permanente>; <https://www.cpiapadova.edu.it/Chi-siamo>.

Tabella 6. *Descrizione dei partecipanti: livello del corso seguito al CPIA, sesso, età e provenienza*

Livello	Nome	Sesso	Età	Provenienza
A1-A2	St. 1 - KHA	F	33	Marocco
A1-A2	St. 2 - FLO	F	40	Nigeria
A1-A2	St. 3 - BLE	F	40	Nigeria
A1-A2	St. 4 - SAM	F	20	Marocco
A1-A2	St. 5 - LER	F	38	Camerun
B1	St. 6 - IRE	F	25	Spagna
B1	St. 7 - ANN	F	41	Nigeria
B1	St. 8 - COR	F	38	Moldavia
B1	St. 9 - ROJ	F	30	India
B1	St. 10 - OLG	F	35	Russia
B1	St. 11 - ABD	M	20	Marocco
B1	St. 12 - ZAI	F	34	Marocco
B1	St. 13 - SAD	F	27	Albania

6.2. *Le attività proposte*

Ai partecipanti sono state proposte in due diversi momenti (che per semplicità chiameremo T1 e T2) tre tipologie di compiti linguistici: un'intervista guidata, la narrazione scritta di una storia muta illustrata e un esercizio strutturato nel quale si richiedeva di trasformare dei verbi dall'infinito al passato prossimo. La scelta di proporre diversi tipi di attività deriva dalla volontà di tenere in considerazione anche le differenze tra le produzioni elicitate da diversi tipi di compito linguistico, per avere una panoramica più ampia sulle interlingue degli apprendenti.

Le interviste guidate vertevano principalmente sulle esperienze personali degli apprendenti, ovvero sul proprio passato, sul percorso formativo e lavorativo, sui viaggi fatti, ma anche su cosa avessero fatto la giornata precedente o su come avessero passato il fine settimana e le feste. Altre domande potevano riguardare la descrizione di una persona a scelta dell'apprendente e il racconto delle esperienze vissute da quella persona. Grazie alla conoscenza reciproca maturata nei mesi passati al CPIA è stato possibile guidare le interviste verso gli argomenti più familiari ai diversi apprendenti. Il pregio delle interviste guidate consiste nella spontaneità delle produzioni degli apprendenti, essendo esse raccolte all'interno della scuola e senza essere finalizzate a una valutazione (Andorno, Bernini, 2003). Rispetto a una tipologia di esercizio più controllata, nell'intervista prevale l'efficacia comunicativa e l'apprendente è meno concentrato sulla correttezza formale (Whittle, Nuzzo, 2015: 17; Toth, 2020: 116). Una problematica di questa metodologia di raccolta dei dati riguarda invece l'evidenza negativa, ovvero il fatto che non sia possibile definire con certezza quali errori siano frutto del caso e quali invece rappresentino la realtà mentale dell'interlingua, che cosa faccia davvero parte della competenza dell'apprendente, che cosa abbia interiorizzato e che cosa no (Nuzzo, Rastelli, 2011: 18-42). È possibile descrivere la struttura delle produzioni degli apprendenti, è possibile osservare delle tendenze e dei meccanismi che sono dietro ai loro errori, ma non è possibile descrivere la struttura della loro competenza interlinguistica. Inoltre, sicuramente le produzioni degli apprendenti sono influenzate dal dialogo con l'interlocutore, sia dal punto di vista lessicale che dal punto di vista della forma (Whittle, Nuzzo, 2015: 36).

L'argomento della conversazione restringe necessariamente il campo rispetto al vocabolario individuale di ogni apprendente e sicuramente il lessico utilizzato dall'intervistatrice influenza le risposte dell'interlocutore. Questo problema non riguarda solo il lessico, ma anche le strutture sintattiche realizzate e le classi di azione verbale più frequentemente scelte. Anche per quanto riguarda la forma è assolutamente possibile che l'apprendente possa imitare o semplicemente ripetere le forme prodotte dall'intervistatrice e la forma stessa del dialogo può condizionare gli enunciati prodotti – gli enunciati degli apprendenti sono a tutti gli effetti dei turni di parola in una conversazione e contengono perciò anche ripetizioni, autocorrezioni, formule e intercalari.

Per limare il margine di incertezza, in particolare su quest'ultimo punto è possibile intervenire a posteriori sulle produzioni raccolte escludendo dall'elaborazione dei dati alcune forme (Whittle, Nuzzo, 2015). Sono state escluse le forme verbali ripetute in modo identico rispetto al turno di parola dell'interlocutrice (e che risultano non analizzate dall'apprendente, ad esempio attraverso la flessione) e le forme verbali utilizzate come intercalari, del tipo “non so”, “capito”, “come si chiama”.

Negli estratti [3], [4] e [5] sono esemplificate le tipologie di forme non conteggiate nella fase di elaborazione.

[3] St. 1 – KHA (intervista)

St. 1 - KHA: perché: non lavorato (...), mio: marito non lavora qui +++ /più da +++

Int: Ok, ho capito. Il suo lavoro a Palermo ha chiuso?

St. 1: Ha chiuso sì, stato a casa, arrivo a Padova per: lavoro mio marito

[4] St. 12 – ZAI (intervista)

St. 12 - ZAI: Mhmh, noi abbiamo due lingue, francese e, ++ come si chiama, inglese, quindi ci sono altre lingue, hai capito

Int: Eh infatti volevo chiederti anche tu quali lingue conosci e quali hai studiato

St. 12: Francese, perché francese studiamo da li lement, dal terza elementare, capito, invece

[5] St. 4 – FLO (intervista)

St. 4 - FLO: io mi chiamo _____ sono nata in Nigiria ++ ho quaranta anni ++ sono sposata, ho un filio +++ sono qui in Italia da tre ani ++ sono studentessa e casalinga eh ++ Quando + quando ero in Naigeria ++ ho fatto ++ ban ++ eh banchie + ho fatto in banchie + in banca, ho fatto in banca

La seconda tipologia di attività proposta consisteva nella narrazione scritta di una storia, presentata ai partecipanti sotto forma di storia a fumetti muta. Nella prima fase della raccolta dei dati è stata utilizzata una vignetta del progetto VALICO¹⁴, mentre nella seconda fase è stata proposta ai partecipanti una vignetta ideata e prodotta appositamente per la presente ricerca. Nella Figura 1 e nella Figura 2 sono riportate le immagini utilizzate rispettivamente nel T1 e nel T2.

In entrambe le vignette lo svolgimento della storia prevedeva una situazione iniziale, un elemento di disturbo che generava preoccupazione al personaggio della storia e uno scioglimento finale che mostrava come fosse stato un equivoco ad aver generato la preoccupazione del personaggio. Per le istruzioni poste sul foglio dell'esercizio sono state utilizzate e riadattate quelle fornite dal progetto VALICO. Nelle istruzioni fornite ai

¹⁴ Per approfondire il lavoro svolto dal progetto VALICO si veda: <http://www.valico.org/pubblicazioni.html>.

partecipanti era specificato che la storia dovesse iniziare con la frase: "Ieri sera a Francesco è successa una cosa strana", in modo da situare la narrazione della vicenda nel passato.

Non è stato dato ai partecipanti un limite minimo o massimo di parole da scrivere per non enfatizzare lo stress che un compito scritto può causare e che a sua volta può attivare il filtro affettivo e il *monitor* grammaticale (Balboni, 2011; Chini, 2005; Diadori, 2016; Krashen, 1981). È stata inoltre fornita agli studenti una spiegazione approfondita dell'esercizio da svolgere ed è stata data la possibilità di chiarire dei dubbi di tipo lessicale, ovvero di chiedere eventualmente quale fosse il nome di un oggetto o di un fenomeno presente nella storia oppure come si potesse definire una certa azione – questo per evitare che una lacuna di tipo lessicale potesse inficiare sullo svolgimento del compito linguistico, ovvero la narrazione di una storia situata nel passato.

Figura 1. Immagine utilizzata nel T1, tratta dal progetto VALICO, con le istruzioni fornite ai partecipanti sia nel T1 che nel T2.



Figura 2. Immagine utilizzata nel T2, realizzata per la raccolta dei dati



L'ultima tipologia di attività proposta ai partecipanti era un esercizio strutturato che richiedeva la trasformazione di una forma verbale dall'infinito al passato prossimo all'interno di 20 frasi. All'interno delle 20 frasi erano rappresentate le tre classi di coniugazione del sistema verbale italiano, comprese le forme pronominali nelle diverse coniugazioni; le strutture sintattiche transitiva, inergativa e inaccusativa (Salvi, Vanelli, 2004); le classi di azione verbale con verbi stativi, continuativi, risultativi, trasformativi, puntuali¹⁵ (Bertinetto, 1986). Anche i tratti di genere e numero erano rappresentati nelle 20 frasi in modo bilanciato, per guidare gli studenti a realizzare tutti i tipi di accordo; è stato escluso l'accordo dei verbi transitivi con l'oggetto preverbale cliticizzato, poiché è un elemento della grammatica più complesso rispetto al livello dei partecipanti (in base a quanto indicato dal *Profilo della lingua italiana* e dai Sillabi dell'italiano già menzionati).

È stato scelto di proporre questa tipologia di esercizio per cercare di includere nelle produzioni dei partecipanti anche combinazioni di tratti morfosintattici e lessicali che nelle produzioni spontanee non erano emerse. Il pregio di questa metodologia consiste nella possibilità di controllare e di rappresentare in modo più completo le categorie e i tratti morfosintattici di interesse, bilanciando in questo senso le lacune delle produzioni orali (Andorno, Bernini, 2003). Inoltre da questo esercizio possono emergere anche le abilità di analogia e di ricostruzione paradigmatica degli apprendenti (Banfi, Bernini, 2003: 105) poiché, nonostante possa accadere che l'apprendente non conosca il significato del verbo o non riesca a ricostruire il significato della frase, c'è comunque la possibilità di derivare la forma del passato prossimo a partire esclusivamente dalle proprietà formali dell'infinito.

¹⁵ Come riportato nel paragrafo 3 l'appartenenza a una classe di azione verbale non è sempre determinata univocamente, quanto piuttosto è riconosciuta in modo compositivo all'interno della frase, ovvero in base alla struttura argomentale, all'aspetto verbale e alla presenza di avverbiali. In questo esercizio ogni frase conteneva una specificazione avverbiale di tempo, di modo o di luogo che permettesse di disambiguare le classi di azione verbale.

Tuttavia, anche questa metodologia non è esente da criticità, sia generali che specifiche all'interno della presente ricerca. Innanzitutto, lo svolgimento di un esercizio strutturato di grammatica sicuramente rappresenta uno stress per il partecipante e contribuisce a innalzare il filtro affettivo e a innescare il monitor grammaticale (Balboni, 2011; Chini, 2005; Diadori, 2016). Inoltre, affinché questo compito sia svolto in modo da fornire dei dati rappresentativi dell'interlingua, è necessario che il partecipante sia in qualche modo abituato ad affrontare compiti linguistici di questo tipo (Balboni, 2011). La consuetudine nello svolgere tali esercizi rinforzerebbe anche la sicurezza dell'apprendente, abbassando il filtro affettivo (Balboni, 2011; Diadori, 2016; Krashen, 1981).

Nel contesto specifico della raccolta dei dati non è stato possibile bilanciare alla perfezione tutti i tratti morfosintattici e lessicali sopra nominati in un compito linguistico che prevedeva solamente 20 *items*. È stato scelto di rappresentare tutte le classi di azione verbale (5 *items* per ogni classe) e di proporre in modo equilibrato tanto costruzioni con ausiliare A che costruzioni con ausiliare E, dunque ripartendo gli *items* fra le strutture transitive e inergative da una parte e strutture inaccusative e pronominali dall'altra. Va da sé che servirebbe un esercizio ben più lungo di 20 *items* per far sì che le combinazioni fra tratti morfosintattici e tratti lessicali siano equamente rappresentate, e nel presente studio ciò non è stato possibile.

Consci dei pregi e dei limiti intrinseci dei diversi compiti linguistici proposti agli apprendenti, si è scelto di dare più spazio possibile agli apprendenti di esprimersi e di esprimere le caratteristiche della propria interlingua. Inoltre, dal momento che le attività proposte erano piuttosto aderenti alle tipologie di compiti linguistici che un apprendente di L2 può trovarsi ad affrontare in un contesto didattico (produzione orale, interazione orale, produzione scritta, esercizi orientati alla grammatica), è stato possibile avere una panoramica di ampio respiro riguardo a come la competenza degli apprendenti possa manifestarsi diversamente in base alle abilità richieste e impiegate nelle attività.

6.3. *La suddivisione in gruppi*

Sebbene gli studenti siano inseriti nelle diverse classi a seguito di un test di ingresso al momento dell'iscrizione al CPIA, è stato notato come all'interno delle classi stesse vi possano essere notevoli differenze tra gli apprendenti. È stato dunque deciso di suddividere i partecipanti in gruppi non tanto coerenti al livello del corso che stavano frequentato, quanto piuttosto valutando i loro livelli di competenza internamente alla raccolta dei dati, al solo scopo di ottenere dei gruppi più omogenei e comparabili (Toth, 2020: 142). Sono stati individuati un gruppo di livello basso (gruppo A), un gruppo di livello intermedio (gruppo B) e un gruppo di livello alto (gruppo C).

Il livello di competenza è stato misurato basandosi sui testi prodotti in forma orale e in forma scritta, e sono stati considerati due tipi di parametri, i cui valori sono specificati nella Tabella 7: il primo parametro è il rapporto tra le forme verbali prodotte e i turni di parola, nelle interviste, e tra le forme verbali prodotte e il totale delle parole nelle produzioni scritte; il secondo parametro riguarda invece la subordinazione, ovvero il totale di forme verbali in frasi subordinate (implicite ed esplicite) rispetto al totale dei verbi prodotti, sia nelle interviste che nelle narrazioni scritte.

Tabella 7. Parametri e valori riportati per la suddivisione dei gruppi.

		Produzione orale		Produzione scritta	
		<i>Verbi per turno di parola</i>	<i>Subordinate negli enunciati</i>	<i>Verbi per il totale di parole</i>	<i>Subordinate negli enunciati</i>
GRUPPO A	St. 1 - KHA	0,44	0	0	0
	St. 2 - BLE	0,12	0	0,12	0
	St. 3 – SAM	0,74	0	0,33	0
GRUPPO B	St. 4 - FLO	0,81	0,24	0,3	0,22
	St. 5 – LER	1,09	0,1	0,2	0,55
GRUPPO C	St. 6 - IRE	1,51	0,3	0,18	0,44
	St. 7 - ANN	1,59	0,28	0,13	0,4
	St. 8 - COR	1,48	0,17	0,27	0,38
	St. 9 - ROJ	1,69	0,16	0,18	0,2
	St. 10 - OLG	1,31	0,16	0,16	0,44
	St. 11 - ABD	1,5	0,31	0,16	0,41
	St. 12 - ZAI	1,94	0,22	0,16	0,46
St. 13 – SAD	2,85	0,41	0,16	0,44	

A tutti i gruppi sono state proposte le attività descritte nel dettaglio nel paragrafo 6.2, in due diverse fasi a distanza di tempo. In questo modo è stato possibile analizzare le produzioni degli apprendenti tanto longitudinalmente, guardando alla manifestazione di tendenze evolutive, tanto trasversalmente, con particolare attenzione alla descrizione delle interlingue e ai fenomeni particolari riscontrati nelle singole fasi.

Le studentesse del gruppo A e del gruppo B facevano parte di una classe che ha svolto il corso di livello A1 a cavallo tra gli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021, e che hanno proseguito con il corso di A2 durante l'anno scolastico 2020-2021 con lo stesso docente. La durata di entrambi i corsi avrebbe dovuto essere di 80 ore ciascuno ma, a causa dei lunghi periodi di didattica a distanza svolti in questi due anni scolastici per la situazione pandemica, è stato scelto dal dirigente scolastico in accordo con il collegio dei docenti di prolungare entrambi i corsi di 80 ore ciascuno, dunque raddoppiando il monte ore dei corsi. La didattica a distanza, sebbene svolta con continuità e regolarità, risulta particolarmente difficoltosa per questo specifico profilo di apprendenti, complici le mancanze di dispositivi e connessione a una rete internet, nonché le necessità lavorative e familiari che ogni persona si è trovata ad affrontare in questo periodo. Il corso frequentato da queste studentesse si svolgeva 4 giorni a settimana, per due ore al giorno, ed era dunque piuttosto intensivo.

Con questi due gruppi è stato possibile raccogliere i dati a cavallo tra i mesi di dicembre 2020 e gennaio 2021 (T1) e ad aprile 2021 (T2). Pur facendo parte dello stesso corso, è stato scelto di separare le apprendenti St. 4 – FLO e St. 5 – LER; come si può vedere dalla tabella 7 queste due studentesse hanno dimostrato di possedere un livello di competenza più alto e più omogeneo tra le diverse abilità rispetto alle studentesse del gruppo A.

Gli studenti del gruppo C fanno parte di una classe che ha svolto il corso di livello B1 durante l'anno scolastico 2020-2021, nei mesi da dicembre a marzo; la raccolta dei dati è stata svolta nei mesi di gennaio 2021 (T1) e marzo 2021 (T2), dunque con una tempistica

più breve rispetto ai gruppi A e B. Le lezioni avevano la durata di due ore e si svolgevano tre volte a settimana. Rispetto al corso frequentato dai gruppi A e B, il corso frequentato dal gruppo C era più orientato allo studio della grammatica e al perfezionamento di tutte le abilità linguistiche in modo più strutturato e con un utilizzo dei materiali didattici più sistematico. Le tempistiche del lavoro svolto con i tre gruppi sono sintetizzate nella tabella 8, mentre nella tabella 9 sono riportate in sintesi le caratteristiche complessive dei diversi gruppi.

Tabella 8. *Tempistiche della raccolta dei dati nei gruppi A, B e C.*

	T1	T2
Gruppo A	Dicembre 2020 – gennaio 2021	Aprile 2021
Gruppo B	Dicembre 2020 – gennaio 2021	Aprile 2021
Gruppo C	gennaio 2021	Marzo 2021

Tabella 9. *Caratteristiche complessive dei gruppi A, B e C.*

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
Livello basso T1: dicembre 2020 – gennaio 2021 T2: aprile 2021 Corso orientato alla comunicazione	Livello intermedio T1: dicembre 2020 – gennaio 2021 T2: aprile 2021 Corso orientato alla comunicazione	Livello alto T1: gennaio 2021 T2: marzo 2021 Corso orientato alla forma

È doveroso a questo punto specificare che le attività proposte per la raccolta dei dati sono state proposte allo stesso modo agli studenti di tutti i gruppi, senza differenziarle in base ai livelli di competenza. Ciò comporta naturalmente che le studentesse dei gruppi A e B abbiano incontrato più difficoltà nello svolgere i compiti di narrazione scritta e di trasformazione, sia per la difficoltà in sé del compito rispetto al livello di competenza sia per la poca dimestichezza relativa a questi compiti scritti e strutturati. Nonostante ciò, si è scelto di non modificare le attività di raccolta dei dati, considerando comunque le produzioni ottenute dai partecipanti valide e rappresentative della loro competenza.

7. I RISULTATI

Come si è detto in precedenza, lo scopo che ha guidato l'elaborazione dei dati raccolti è quello di osservare il percorso di acquisizione dell'accordo del participio passato, cercando di individuare se vi siano dei percorsi comuni e delle combinazioni preferenziali di elementi morfosintattici e lessicali.

Per semplicità, sono riportati nella tabella 10 gli obiettivi e le direzioni che hanno orientato l'osservazione dei dati raccolti.

Tabella 10. *Obiettivi dell'elaborazione dei dati raccolti.*

Osservare il percorso di acquisizione del passato prossimo	<i>Ci sono strutture sintattiche e classi di azioni verbali che emergono?</i>
Osservare il percorso di acquisizione dell'accordo del participio passato	<i>Ci sono combinazioni preferenziali fra strutture sintattiche e classi di azione?</i>
Osservare le divergenze nelle produzioni in compiti linguistici diversi	

Nei prossimi paragrafi saranno evidenziate le tendenze che legano tra di loro i diversi gruppi nel percorso incrementale di acquisizione; saranno prese in considerazione anche le costanti che riguardano i singoli gruppi o sottoinsiemi di apprendenti nei gruppi, nonché le strategie e le peculiarità che caratterizzano l'interlingua di alcuni singoli studenti.

L'intenzione è quella di dare valore all'osservazione di ogni interlingua nella propria interezza, come un sistema a sé stante con degli equilibri e delle corrispondenze interne: descrivere le interlingue degli studenti basandosi solo sulla correttezza o meno delle forme prodotte rispetto alle forme della lingua target può essere deviante e, soprattutto, può portare a non considerare la realtà strutturale di ogni interlingua (Pallotti, 1998; Rastelli, 2015). Nella tabella 11 è rappresentato il panorama quantitativo delle occorrenze verbali raccolte e selezionate, divise per gruppo, per tempo di raccolta e per compito linguistico – dunque non distinguendo tra occorrenze corrette e scorrette, ma semplicemente riportando tutte le occorrenze nelle quali è stata notata l'intenzione di produrre una forma verbale riferita al passato.

Si vuole anticipare in questo luogo che, posti i limiti oggettivi interni ed esterni della selezione dei partecipanti, delle tempistiche della raccolta dei dati e dei limiti specifici delle attività proposte (di cui si è già parlato in 6.2), nell'elaborazione dei dati sono state comunque osservate tendenze, tratti, percorsi e strategie allineate a quelle riportate nella letteratura di riferimento per l'acquisizione dell'italiano L2 (Giacalone Ramat, 2003).

Tabella 11. *Occorrenze verbali raccolte*

Occorrenze totali 1391					
<i>Gruppo A: 159</i>		<i>Gruppo B: 182</i>		<i>Gruppo C: 1050</i>	
T1 62 (media per studente: 42,5)	T2 97 (media per studente: 32,33)	T1 85 (media per studente: 42,5)	T2 97 (media per studente: 48,5)	T1 532 (media per studente: 66,5)	T2 518 (media per studente: 64,75)
Interviste: 27 Storia: 3 Esercizio: 32	Interviste: 43 Storia: 11 Esercizio: 43	Interviste: 37 Storia: 10 Esercizio: 38	Interviste: 39 Storia: 19 Esercizio: 39	Interviste: 289 Storia: 83 Esercizio: 160	Interviste: 288 Storia: 70 Esercizio: 160

7.1. L'aspetto verbale

Un primo fatto che emerge dai dati, indiscriminatamente in ogni gruppo, è l'assenza di forme di participio passato o di forme (seppure imprecise) di passato prossimo in enunciati dal valore imperfettivo: per esprimere l'imperfettività, infatti, sono utilizzate forme del presente indicativo o, più raramente, dell'infinito (Banfi, 1990; Berretta, 1990). Gli apprendenti che possiedono un livello di competenza intermedio o alto utilizzano altri tempi verbali (come l'imperfetto o la perifrasi progressiva) per rappresentare l'opposizione funzionale fra eventi sullo sfondo ed eventi in primo piano (Toth, 2020). Per osservare l'evoluzione di queste forme si vedano gli estratti [6] e [7], nei quali due studentesse appartenenti ai gruppi di livello intermedio e avanzato producono enunciati contenenti uno schema incidenziale (Bertinetto, 1986: 263):

[6] St. 5 – LER (narrazione scritta)

Mentre pioveva, il alleggerimento¹⁶ a colpito sulla finestra e ~~xxxxx~~ si è rotto

[7] St. 13 – ZAI (narrazione scritta)

mentre stava festeggiando con i suoi amici, ha sentito un esplosione, e ha preso tanta paura,

Nell'estratto [8] di St. 4 – FLO emerge invece in maniera più evidente l'utilizzo specializzato del passato prossimo per esprimere perfettività e anteriorità; sono infatti questi gli usi del passato prossimo più utilizzati nelle produzioni degli apprendenti, tendenzialmente con sfumatura esperienziale e di persistenza del risultato.

[8] St. 4 – FLO (intervista)

St. 4 – FLO: otto anni, quando è arriva/arrivata in Italia ++ no: non lavora/non lavoro eh, non lavoro, + adesso io è studentessa in cpia, valeri scola

In questo risultato si può trovare corrispondenza con quanto detto nel paragrafo 2.1 in merito al ruolo trainante dell'aspetto verbale nella costruzione del sistema verbale dell'italiano come L2.

7.2. Il percorso di acquisizione del passato prossimo: l'ausiliare e il participio passato

Il percorso delineato nel nostro *corpus* riguardo al passato prossimo risulta essere piuttosto chiaro: l'ausiliare e il participio passato seguono traiettorie indipendenti. Il participio passato compare prima e si stabilizza molto prima dell'ausiliare, e da ciò sembra essere riconfermata in ambito acquisizionale la diversa caratterizzazione grammaticale dei due elementi dei tempi composti (Bertinetto, Squartini, 2016: 943): il participio passato, portatore del valore aspettuale di perfettività, precede i tratti grammaticali di persona e numero portati invece dall'ausiliare.

Nella Tabella 12 sono riportati in sintesi i risultati relativi al T1 e al T2 di ogni gruppo,

¹⁶ La forma *alleggerimento* di St. 5 – LER, a prima vista oscura, si può interpretare alla luce dell'immagine che questa apprendente stava descrivendo nell'esercizio di narrazione scritta, ovvero una situazione in cui, durante una festa, improvvisamente scoppia un temporale e la luce di un fulmine si vede attraverso la finestra. St. 5 – FLO ha operato un calco impeccabile sull'inglese *lightning* (probabilmente confondendolo con *lightening*, che corrisponde più propriamente al significato di "alleggerire"), basandosi esclusivamente sulla forma.

mettendo a confronto la percentuale di produzioni corrette e di errori rispettivamente sull'ausiliare e sul participio passato. Come si può notare gli errori sull'ausiliare sono sempre preponderanti nel gruppo. Nel gruppo B si può vedere più chiaramente l'evoluzione fra T1 e T2: nel T1 gli errori e le produzioni corrette sono distribuite in modo piuttosto equilibrato, mentre nel T2 gli errori sull'ausiliare diminuiscono drasticamente e in misura maggiore rispetto agli errori sul participio passato. Come si vedrà più avanti, con l'aumentare del livello di competenza aumentano le strutture sintattiche inaccusative – e dunque emerge la necessità di realizzare l'accordo sul participio.

Tabella 12. *Rapporto tra produzioni corrette e produzioni errate sull'ausiliare e sul participio, rispetto al totale degli errori*

	Ausiliare corretto	Errore sull'ausiliare	Participio corretto	Errore sul participio
Gruppo A (T1)	8,06%	91,94%	41,94%	58,06%
Gruppo A (T2)	29,90%	70,10%	63,92%	36,08%
Gruppo B (T1)	57,65%	42,35%	57,65%	42,35%
Gruppo B (T2)	80,41%	19,59%	64,95%	35,05%
Gruppo C (T1)	82,33%	17,67%	81,77%	18,23%
Gruppo C (T2)	88,40%	11,60%	85,30%	14,70%

Nella Tabella 13 sono analizzati nello specifico gli errori che riguardano gli ausiliari. L'errore preponderante è l'omissione, seguito dall'errore di selezione dell'ausiliare A al posto dell'ausiliare E. Oltretutto, guardando in particolare ai risultati dei gruppi A e B, l'errore di selezione viene corretto fra T1 e T2 in modo piuttosto corposo, mentre l'errore di omissione rimane prevalente. D'altronde, l'ausiliare è portatore esclusivamente di tratti grammaticali che non interferiscono con il significato lessicale della predicazione, e l'omissione degli elementi funzionali è una caratteristica tipica negli enunciati di apprendenti nelle fasi basica e prebasica (Banfi, Bernini, 2003: 100; Meisel, 1986: 55).

Tabella 13. *Distribuzione degli errori sull'ausiliare: errori di omissione ed errori di selezione*

	Errore di omissione	Errore di selezione
Gruppo A (T1)	78,95%	21,05%
Gruppo A (T2)	89,70%	5,30%
Gruppo B (T1)	44,44%	52,78%
Gruppo B (T2)	68,42%	31,58%
Gruppo C (T1)	48,94%	46,08%
Gruppo C (T2)	38,33%	58,33%

È interessante in questo senso la distribuzione degli errori tra gli apprendenti del gruppo C: nel T2 commettono più errori di selezione che di omissione, contrariamente alla tendenza degli altri gruppi. Si può ipotizzare che questi apprendenti, di livello più alto rispetto agli altri, abbiano maturato una competenza maggiore nella formazione di un tempo composto – che si esplicita nel calo degli errori di omissione degli ausiliari.

7.3. *Classi di azione verbale e strutture sintattiche*

Nelle Tabelle 14, 15 e 16 sono presentate le correlazioni fra le strutture sintattiche transitiva e inaccusativa e le classi di azione verbale risultativa (verbi telici durativi), trasformativa (verbi telici non-durativi) e continuativa (verbi non-telici durativi). È stato scelto di osservare con una grana grossa le classi di azione verbale, poiché non sarebbe stato possibile discriminare con certezza l'esistenza di distinzioni più sottili negli enunciati dei partecipanti (spesso brevi e di difficile interpretazione).

Nel gruppo A emergono la correlazione fra strutture transitive e verbi risultativi e fra strutture inaccusative e verbi trasformativi, specialmente nel T2. La classe dei verbi continuativi è la meno rappresentata; in particolare è poco presente in strutture transitive. Dunque il tratto azionale della duratività, se separato dalla telicità, è il meno rappresentato nel gruppo A.

Tabella 14. *Correlazioni fra strutture sintattiche e classi di azione verbale nel gruppo A*

	Gruppo A	Risultativi	Trasformativi	Continuativi
T1	Inaccusativi	28%	44%	28%
	Transitivi	47,37%	31,58%	21,05%
T2	Inaccusativi	23,33%	46,66%	30%
	Transitivi	58,54%	29,27%	12,19%

Nel gruppo B le strutture sintattiche e le classi di azione verbale sono distribuite in modo più omogeneo rispetto al gruppo A, specialmente nel T1. Le correlazioni più consistenti sono sempre tra strutture inaccusative e verbi trasformativi e tra strutture transitive e verbi risultativi. I verbi continuativi emergono maggiormente nel gruppo B, soprattutto nelle strutture inaccusative, mentre la correlazione meno rappresentata è quella fra strutture inaccusative e verbi risultativi.

Correlazioni simili si possono trovare anche nel gruppo C al T1, mentre nel T2 le produzioni mostrano un quadro piuttosto equilibrato.

Tabella 15. *Correlazioni fra strutture sintattiche e classi di azione verbale nel gruppo B*

	Gruppo B	Risultativi	Trasformativi	Continuativi
T1	Inaccusativi	12,82%	56,41%	36,77%
	Transitivi	38,23%	32,35%	29,42%
T2	Inaccusativi	28,57%	37,14%	34,29%
	Transitivi	64,59%	27,08%	8,33%

Tabella 16. *Correlazioni fra strutture sintattiche e classi di azione verbale nel gruppo C*

	Gruppo C	Risultativi	Trasformativi	Continuativi
T1	Inaccusativi	11,16%	63,25%	25,59%
	Transitivi	37,74%	44,36%	17,90%

	Gruppo C	Risultativi	Trasformativi	Continuativi
T2	Inaccusativi	31,67%	35,78%	32,84%
	Transitivi	47,98%	31,70%	23,98%

7.4. L'accordo del participio passato

Sia nell'acquisizione dell'ausiliare e nelle correlazioni sintattico-lessicali le produzioni degli apprendenti hanno costruito un quadro piuttosto lineare, mentre per quanto riguarda l'accordo del participio passato la situazione dei diversi gruppi (e addirittura dei singoli apprendenti all'interno dei gruppi) è più frammentaria.

7.4.1. Il gruppo A

All'interno del gruppo A è difficile osservare lo sviluppo dell'accordo nelle produzioni di St.1 – KHA. Il numero esiguo di occorrenze totali da un lato e la forte prevalenza di costruzioni transitive dall'altro (dunque senza accordo di genere e numero con il soggetto) impediscono di valutare l'acquisizione di questo elemento nell'interlingua.; si può genericamente osservare la prevalenza del genere maschile sul genere femminile (Chini, Ferraris, 2003: 58).

[9] St. 1 – KHA (intervista T1)

St. 1 - KHA: +++ Roma +++ ha tornato a Marocco +++ *?????*

Int: Che cosa?

St. 1 - KHA: eh come si chiama *.....* l'ourao +++ Ha tornato io a Marocco +++ come si chiama-

Int: Vai vai, con calma

St. 1 - KHA: +++ Tornato a Marocco, stato, visto a: Roma, a posto

Int: Ok quindi una volta sei stata a Roma-

St. 1 - KHA: Sì

Int: tornando dal Marocco?

St. 1 - KHA: Sì

[10] St. 1 – KHA (intervista T2)

St.1 - KHA: Compleanno sì

Int: Ah, quando è stato il tuo compleanno?

St.1 - KHA: Io nato febbraio

Nel gruppo A St. 3 – SAM è l'unica che produce accordo femminile sul participio passato in enunciati con un soggetto sintattico femminile fin dal T1 e successivamente nel T2 estende il tratto di genere femminile anche in contesti sintattici transitivi e inaccusativi con soggetto maschile. St. 2 – BLE invece dimostra un buon ampliamento delle forme verbali dal T1 al T2, partendo praticamente dalla non produzione di forme flesse a produrre, seppure con omissione dell'ausiliare e limitandosi a verbi estremamente ricorrenti, participi passati in accordo con il soggetto "io" femminile. Rimane l'impossibilità di decifrare, in molti casi, se l'apprendente abbia utilizzato le forme di participio intenzionalmente come verbali oppure se siano forme non analizzate o ancora se siano participi interpretati come aggettivali, data la familiarità con le costruzioni copolari attributive (Chini, Ferraris, 2003: 60; Serianni, 2002: 323).

[11] St. 2 – BLE (intervista T1)

St. 2 – BLE: In cpia

Int: Mhmh

St. 2 – BLE: Studiare: lingua italiano

[12] St. 2 – BLE (intervista T2)

Int: Ah ok! Beh un weekend di riposo

St. 2 – BLE: +++ Sì sì riposata: mh

Int: Un po'

St. 2 – BLE: Un po' sì, e domenica + mattina: alle: + dodici mi adatta: ca

Int: Cosa?

St. 2 – BLE: Chiese/chiesa

[13] St. 3 - SAM (intervista T1)

St. 3 – SAM: Io nata in marocco, e: studiare: sì anni e basta non (...) e +++ bene?

Int: Sì sì dimmi quello che vuoi,

St. – SAM: e io

Int: Non so magari della scuola, o da quando sei arrivata in Italia cosa hai fatto

St. 3 – SAM: Ah ok. Io venuta: in Italia da un anno fa

[14] St. 3 – SAM (intervista T2)

Int: Volevo chiederti se mi puoi raccontare cosa hai fatto nel weekend

St. 3 – SAM: Nel weekend sono rimasta a casa sempre a casa non uscita mai, non uscita fuori perché c'è covi non, non

I casi in cui viene esteso il femminile rispetto al maschile si potrebbero interpretare come strategie di sovraestensione e ipercorrettismo da parte di St. 3 – SAM (Chini, Ferraris, 2003: 68), ma gli enunciati in cui si realizzano questi casi sono numericamente esigui rispetto agli enunciati con soggetto sintattico femminile.

Tra il T1 e il T2 le occorrenze corrette dell'accordo all'interno di questo gruppo aumentano considerevolmente (48% nel T1 e 72,5% nel T2). Nel T2 sono trainanti le classi dei verbi trasformativi e risultativi per quanto riguarda l'accuratezza (65,5% nel T2), mentre la classe dei verbi continuativi è minoritaria tra le occorrenze corrette (31% nel T2, totalmente assente nel T1) e maggioritaria tra le occorrenze errate sia nel T1 che nel T2. Dunque i verbi continuativi sono i meno rappresentati in totale, e soprattutto sono i meno rappresentati tra le occorrenze corrette.

7.4.2. Il gruppo B

Come si è visto nel paragrafo 7.3, all'interno del gruppo B la situazione è più equilibrata per quanto riguarda le strutture sintattiche e le classi di azione verbale prodotte, e ciò vale anche per i tratti di genere e numero associati ai soggetti sintattici.

Dal punto di vista dell'accordo St. 4 – FLO e St. 5 – LER invece presentano grandi differenze individuali. Nel T1 St. 4 – FLO, in particolare nell'esercizio di trasformazione, estende il maschile e il singolare in strutture sintattiche inaccusative e pronominali; diversamente, St. 5 – LER commette errori di estensione del femminile in strutture transitive e inergative.

[15] St. 4 – FLO (esercizio di trasformazione T1)

Le amiche di Giulia ha arrivato (arrivare) in ritardo alla festa.

Al ristorante Elisabetta ha seduto (sedersi) vicino a Carlo.

[16] St. 5 – LER (esercizio di trasformazione T1)

Francesca e Antonio hanno imparato (imparare) il francese l'anno scorso.

Martina e Antonella hanno ridete (ridere) molto per la barzelletta che ha raccontato Luigi.

Tu e Giada avete spaventate (spaventarsi) per il temporale di ieri?

Poiché St. 5 – LER nel T1 produce accordo femminile e plurale anche nei contesti dove è richiesto dal soggetto sintattico femminile, si può ipotizzare che nel T1 queste due apprendenti siano in fasi di acquisizione leggermente diverse:

Accordo assente (St. 4 – FLO) ≠ Accordo femminile generalizzato (St. 5 – LER)

Questa ipotesi è avvalorata anche dal fatto che nel T2 anche St. 4 – FLO produca errori di estensione del femminile sul maschile e del singolare sul plurale, ma sempre rimanendo all'interno della struttura inaccusativa.

Il percorso evolutivo delineato in questo gruppo vedrebbe allora il passaggio da una fase in cui i tratti di maschile e singolare sono estesi in contesti inaccusativi (errori nel T1 di St. 4 – FLO) a una fase in cui viene esteso il femminile e il plurale, ma sempre in contesti inaccusativi (errori nel T2 di St. 4 – FLO), fino all'estensione dei tratti di femminile e plurale in contesti inergativi e transitivi (errori di St. 5 – LER). Come si vedrà, l'estensione del femminile è un errore caratteristico di alcuni apprendenti del gruppo C, più avanzati nell'acquisizione.

[17] St. 4 - FLO (intervista T2)

Int: E invece ieri cosa hai fatto?

St.4 – FLO: ieri?

Int: Sì

St. 4 – FLO: Ah, Ieri sono venuto/venuta qui a scuola, quando sono ritornata a casa ho: preperato pranzo, ho: pulisc/pulito a casa, dopo a le tre alle tre pomeriggio sono andata mio filio a scuola portare/a prendere

[18] St. 4 – FLO (esercizio di trasformazione T2)

Alla festa di compleanno del bambino, i palloncini sono scoppiate (scoppiare) con molto rumore.

Questo percorso è sintetizzato nella Tabella 17.

Tabella 17. *Ricostruzione del percorso di acquisizione dell'accordo del participio nel gruppo B*

Accordo assente in contesti inaccusativi (St. 4 – FLO T1)	Accordo femminile corretto in contesti inaccusativi (St. 4 - FLO T2) (St. 5 . LER T1)	Accordo femminile esteso anche in contesti transitivi e inergativi (St. 5 - LER T1)
--	---	--

In questo gruppo non ci sono, né nel T1 né nel T2, tratti lessicali associati alle occorrenze corrette o alle occorrenze errate, e anche la classe dei verbi continuativi è rappresentata equamente.

7.4.3. Il gruppo C

In questo gruppo non emergono classi di azione verbale trainanti o inibenti dell'accordo, e la classe dei verbi trasformativi è la più rappresentata in assoluto; la classe dei verbi continuativi, pur essendo molto più presente rispetto agli altri gruppi, è la meno rappresentata complessivamente nel gruppo C.

Non emergono tratti di genere o numero prevalenti, e gli errori si concentrano principalmente nelle produzioni di St. 9 – ROJ e St. 11 – ABD, che accordano il participio passato con il soggetto sintattico femminile anche in strutture transitive e inergative. Anche qua si può notare una differenza tra i due apprendenti: St. 9 – ROJ non corregge questo errore nel T2, mentre St. 11 – ABD lo corregge in alcuni enunciati.

[19] St. 11 – ABD (esercizi T1)

Lo specchio e il vaso hanno rompersate (rompersi) in mille pezzi per il terremoto.

[20] St. 11 – ABD (intervista T2)

St. 11 – ABD: Lei ha fatta la scuola superiore in l'età di: penso diciotto diciannove come tutti persone, ma non ha non ha non ha (...) non ha successa a ave/avarla

[...]

St. 11 – ABD: Lei ha lasciato la scuola, allora è stata marito, ma + stata sposata a mio padre, certo a mio padre, e dopo qualche anne che lei ha: ha na ha na ha nato, ha dato nascita a io?

Int: Dopo qualche anno che lei +++ ti ha partorito, dopo qualche anno che sei nato tu insomma

St. 11 – ABD: Si sì + lei ha ha rif/ha fatta pe/lei ha fatto per un'altra volta la la l'esame e ancora la stessa cosa, e dopo due anni ancora ha fatta la: ha fatta/ha fatta la l'esame, invece lei ha provato tante volte

Int: Mh mh

St. 11 – ABD: Fino al duemiladiciotto, e l'anno che io ho lasciato Marocco, all'età di quaranta cinque lei ha provata per un a/per l'ultima volta e finalmente lei

[21] St. 9 – ROJ (esercizio di trasformazione T1 e T2)

Io e mia figlia abbiamo costruita (costruire) una casetta per gli uccelli nel nostro giardino.

Antonella ha lavorata (lavorare) in un ristorante al centro per tutta la vita.

7.5. Differenze fra i diversi compiti linguistici

Fino ad ora i dati riportati facevano riferimento alla totalità delle produzioni dei diversi gruppi, indipendentemente dal compito linguistico; in questo paragrafo saranno invece approfondite le specificità delle produzioni in base all'abilità linguistica messa in pratica nelle interviste, nella narrazione scritta e nell'esercizio di trasformazione.

Le attività sono state proposte in modo uguale a tutti i gruppi, nonostante i diversi livelli di competenza, poiché tutti i gruppi avevano già affrontato il passato prossimo come argomento di studio nel loro percorso di formazione presso il CPIA. In particolare per l'esercizio di narrazione scritta e per l'esercizio di trasformazione non sono stati dati limiti di tempo e di parole, per far sentire a proprio agio i partecipanti e per permettere loro di esprimere la propria competenza al meglio.

Nel gruppo A è massima la differenziazione individuale fra le studentesse che ne fanno parte, e tale è la differenza fra i dati prodotti nei diversi compiti linguistici. Sia per motivazioni individuali di bassa scolarizzazione (come nel caso di St. 1 – KHA) sia per la scarsa abitudine allo svolgimento di attività scritte nel contesto di istruzione frequentato, in generale le produzioni tratte dalle narrazioni scritte e dagli esercizi di trasformazione presentano un numero molto maggiore di errori, soprattutto in contesti sintattici e lessicali che invece risultavano accurati nelle produzioni orali.

Nel gruppo B, che si ricorda essere composto da due studentesse parte della stessa classe del gruppo A, St. 4 – FLO commette errori di omissione dell'ausiliare nelle narrazioni scritte e nell'esercizio di trasformazione, mai nelle interviste. Anche in questo gruppo, l'esercizio di trasformazione è stato il più critico: nel T1 gli errori in questo esercizio rappresentano il 62,51% degli errori totali (contro solo il 5% delle narrazioni scritte), mentre nel T2 gli errori nell'esercizio di trasformazione sono il 66,7% e nelle storie sono il 14,28%. L'aumento degli errori nel T2 in questi esercizi è corrispondente al calo degli errori nella produzione orale.

Negli esercizi di trasformazione inoltre compare un numero piuttosto basso di occorrenze corrette di strutture transitive e di verbi risultativi, che invece sono ben rappresentate in tutte le altre attività proposte – compresa la narrazione scritta. La differenza che sussiste fra i risultati ottenuti dalle narrazioni scritte e quelli ottenuti dagli esercizi di trasformazione suggerisce che per queste apprendenti, di livello più alto e più scolarizzate delle studentesse del gruppo A, non sia tanto la scrittura in sé e per sé a costituire una difficoltà, quanto piuttosto la modalità strutturata dell'esercizio di trasformazione.

Lo svolgimento di questa tipologia di esercizio presupponeva, infatti, un'ulteriore competenza metalinguistica e di riflessione sulla lingua, che queste apprendenti probabilmente non hanno avuto occasione di sviluppare nell'ambiente formativo da loro frequentato.

Il gruppo C è l'unico nel quale non sembrano esserci condizionamenti dovuti alla tipologia di compito linguistico svolto. Sicuramente ciò può essere ricondotto tanto al livello di competenza superiore di questi apprendenti quanto alla tipologia di corso frequentato; questi studenti erano abituati a utilizzare materiali didattici strutturati, erano sollecitati alla riflessione sulla lingua e sulle forme della lingua, nonché a esercitare in modo più coerente tutte le abilità linguistiche.

Sicuramente a un maggiore livello di competenza nella L2 può corrispondere una minore dipendenza dalla modalità di svolgimento dell'attività; tuttavia, alla luce della grande difficoltà che ha rappresentato negli altri gruppi l'esercizio di trasformazione, è lecito ipotizzare che gli studenti del gruppo C abbiano espresso performance migliori anche grazie all'abitudine maturata nel contesto di insegnamento nel quale erano inseriti.

8. CONCLUSIONI

Per la natura stessa della ricerca presentata in questo contributo, è stato scelto di percorrere una strada che fosse il più descrittiva e inclusiva possibile, dando valore alle produzioni e alle specificità dei singoli apprendenti quanto ai dati complessivi dei gruppi; anche la scelta di proporre ai partecipanti tre tipologie di compiti linguistici diversi i cui vantaggi e svantaggi sono stati delineati nel paragrafo 6) è stata motivata dal desiderio di avere uno sguardo globale sulle interlingue dei partecipanti.

Svolgere la raccolta dei dati presso un CPIA ha portato l'enorme vantaggio di coinvolgere un profilo specifico di parlanti altrimenti difficilmente raggiungibile, ma ha posto anche dei limiti di controllo sul campione selezionato e di tempo nello svolgimento

della raccolta dei dati; ciò ha permesso anche di allargare lo sguardo verso le pratiche didattiche dell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica italiana e, come è emerso nel paragrafo 7.5, alcune differenze riscontrate fra i gruppi erano strettamente connesse ai metodi di insegnamento adottati dai diversi docenti.

Dall'elaborazione dei dati sintetizzata nel paragrafo 7 si può notare come alcuni elementi si manifestino nel nostro *corpus* in modo piuttosto chiaro: il percorso di acquisizione dell'ausiliare, che vede l'omissione dell'ausiliare come scelta prioritaria nei livelli di competenza più bassi; la difficoltà costituita dalla selezione dell'ausiliare E; la preminenza dei tratti di genere maschile sul femminile e del singolare sul plurale; la natura aspettuale della manifestazione del participio passato.

Dal punto di vista dell'accordo del participio passato è sicuramente rilevante la predominanza della classe dei verbi trasformativi nelle strutture inaccusative – bilanciata dalla marginalità generale della classe dei verbi continuativi.

Un fatto che emerge trasversalmente fra i gruppi e nel corso del tempo, ed è tuttavia un'osservazione di più ampio respiro, è la correlazione nelle interlingue dei partecipanti fra strutture inaccusative e verbi trasformativi da una parte e fra strutture transitive e verbi risultativi dall'altra – e si può riflettere su questo dato secondo diversi punti di vista. Si delinea piuttosto chiaramente la salienza della telicità come elemento di semantica lessicale preponderante nelle produzioni degli apprendenti (Banfi, Bernini, 2003: 112); soprattutto, poiché la telicità compare ugualmente associata a strutture transitive e inaccusative, sembrerebbe un tratto indipendente dalla struttura sintattica in cui compare.

Dal punto di vista strutturale si potrebbe tornare a riflettere sulla doppia intransitività (di cui si è parlato nel paragrafo 5) e sui diversi allineamenti funzionali esistenti nel sistema verbale italo-romanzo. La telicità, nel nostro *corpus*, è prevalente tanto negli enunciati che prevedono strutturalmente un oggetto diretto (come per i verbi risultativi in strutture transitive) tanto in quelli nei quali il soggetto sintattico è associabile funzionalmente a un oggetto diretto (ed è il caso dei verbi trasformativi in strutture inaccusative).

Certo, formulare generalizzazioni strutturali partendo dalle interlingue di questi apprendenti non è mai stato un obiettivo né un'ambizione del presente contributo e dell'elaborazione dei dati raccolti. L'interesse e la varietà delle osservazioni che possono scaturire dallo studio dei sistemi linguistici creati dagli apprendenti di una lingua non-nativa consiste proprio, a nostro avviso, nella molteplicità dei punti di vista (teorici e pratici) che si possono adottare e che partecipano organicamente alla costruzione della competenza linguistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. W. (1991), "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition", in Huebner T., Ferguson C. A. (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Benjamins, Amsterdam, pp. 305-324.
- Andersen R. W., Shirai Y. (1994), "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles", in *Studies in second language acquisition*, XVI, pp. 133-156.
- Andorno C. (2009), "Grammatica e acquisizione dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 1-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/450>.
- Andorno C., Bernini G. (2003), "Premesse teoriche e metodologiche", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 27-36.

- Andorno C. M., Valentini A., Grassi R. (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Ballarè Silvia (2020), "L'italiano neo standard oggi: lo stato dell'arte", in *Italiano LinguaDue*, 12/2
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013>.
- Banfi E. (1990), "Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano-L2: osservazioni da materiali di sinofoni", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Atti del convegno internazionale, Pavia 28-30 ottobre 1988, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-50.
- 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.
- Bentley D. (2016), "Split intransitivity", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 821-832.
- Bernini G. (1990), "Lo sviluppo dei paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 81-101.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Atti del convegno internazionale, Pavia 28-30 ottobre 1988, FrancoAngeli, Milano.
- Berretta M. (1990), "Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti dell'italiano L2", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 51-80.
- Berruto G. (2017), "What is changing in Italian today?", in Cerruti M., Crocco C, Marzo S. (a cura di), *Towards a New Standard*, De Gruyter, Berlin-New York, pp. 31-60
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M. (1997), *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bertinetto P. M. (2001), "Il verbo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), vol. II, pp. 13-161.
- Bertinetto P. M., Bianchi V., Dahl. Ö., Squartini M. (a cura di) (1995), *Temporal reference. Aspect and actionality Vol. 2: Typological perspectives*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bertinetto P. M., Squartini M. (2016), "Tense and aspect", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 939-953.
- Bossong G. (2016), "Classifications", in Ledgeway A., Maiden M. (a cura di), pp. 61-72.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M., Ferraris S. (2003), "Morfologia del nome", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 37-69.
- Comrie B. (1989), *Language universals and linguistic typology. Syntax and morphology*, University of Chicago Press, Chicago.
- Comrie B. (1985), *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Comrie B. (1976), *Tense*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corbett G. G. (2006), *Agreement*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corder P. (1967), "The significance of learner's error", in *International review of applied linguistics in language teaching*, 5, 4, pp. 161-170.
- Diadori P. (a cura di) (2016), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano.
- Diadori P. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.

- Dressler W., Mayerthaler W., Panagl O., Wurzel W. (eds.) (1987), *Leitmotifs in Natural Morphology*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- Dressler W., Kastovsky D., Pfeiffer O., Rainer F. (2005) (eds.), *Morphology and its demarcations*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A. (1995), "Tense and aspect in learner Italian", in Bertinetto P. M., Bianchi V., Dahl. Ö., Squartini M. (a cura di), *Temporal reference. Aspect and actionality Vol. 2: Typological perspectives*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 209-309.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Givón T. (ed.) (1979a), *Discourse and syntax*, Academic press, New York.
- Givón T. (1979b), "From discourse to syntax. Grammar as a processing strategy", in Givón T. (ed.), *Discourse and syntax*, Academic press, New York, pp. 81-111.
- Greenberg J. H. (1966), *Universals of language*, MIT Press, Cambridge.
- Hippisley A., Stump G. (eds.) (2016) *The Cambridge Handbook of Morphology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hopper P. J., Thompson S. A. (1980), "Transitivity in grammar and discourse", in *Language*, 56, 2, pp. 251-299.
- Huebner T., Ferguson C. A. (eds.) (1991), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Benjamins, Amsterdam.
- Jezek E. (2003), *Classi di verbi tra semantica e sintassi*, Edizioni ETS, Pavia.
- Klein W. (1986a), "L'espressione della temporalità in una varietà elementare di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 131-146.
- Klein W. (1986b), *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klein W., Perdue C. (1992), *Utterance Structure. Developing Grammars Again*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- Klein W. (1994), *Time in language*, Routledge, Londra.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Ledgeway A. (2016), "Functional categories", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 761-771.
- Ledgeway A., Maiden M. (eds.) (2016), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Lignos C., Yang C. (2016), "Morphology and Language Acquisition", in Hippisley A., Stump G. (eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 765-791.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Loporcaro M. (2016), "Auxiliary selection and participial agreement", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 802-818.
- Maiden M. (2016), "Morphemes", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 708-721.
- Maiden M. (2016), "Inflectional morphology", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford Guide to Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 495-512.
- Matthews P. H. (1991), *Morphology. Second edition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Meisel J. M. (1986), "Strategie di apprendimento della seconda lingua", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 47-100.

- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale: nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pienemann M. (1999), *Language processing and second language development: processability theory*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna.
- Salvi G. (2001), "L'accordo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. II, pp. 227-244.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3, pp. 209-231.
- Sabatini F. (1985), "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Sabatini F. (a cura di), *L'italiano nel mondo moderno*, Liguori editore, Napoli, Vol. II, pp. 3-36.
- Serianni L., Castelveccchi A., Patota G. (2002), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti, Milano.
- Sorace A. (2000), "Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs", in *Language*, 76, 4, pp. 859-890.
- Squartini M., Bertinetto P. M. (2000), "The Simple and Compound Past in Romance languages" in Dahl Ö. (ed.), *Tense and aspect in the languages of Europe*, Mouton De Gruyter, Berlino, pp. 403-439.
- Thornton A. (2005), *Morfologia*, Carocci, Roma.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Harvard University Press, Cambridge/Londra.
- Toth Z. (2020), *Tense and aspect in italian interlanguage*, Mouton De Gruyter, Berlin-Boston.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AitLA, Officinaventuno, Milano.
- Yang C. (2016), *The price of linguistic productivity. How children learn to break the rules of language*, MIT Press, Cambridge.

