

NARRAZIONE VISIVA E APPRENDIMENTO DELL'ASPETTO GRAMMATICALE NEI VERBI ITALIANI AL PASSATO DA PARTE DI STUDENTI SVEDESI

Roberta Colonna Dahlman, Petra Bernardini¹

1. INTRODUZIONE

Questo lavoro riguarda l'insegnamento dell'aspetto grammaticale in italiano a studenti svedesi e presenta i risultati di uno studio pilota teso ad accertare se l'uso di immagini visive mobili possa aiutare gli apprendenti a scegliere tra Imperfetto e Passato Prossimo in un testo narrativo.

La scelta tra Imperfetto e Passato Prossimo (o Passato Remoto) rappresenta un vero e proprio dilemma per lo studente svedese dell'italiano. Manca infatti un'esatta corrispondenza tra lingua svedese e lingua italiana nelle forme che si usano per riportare eventi del passato, vale a dire per parlare di eventi che su una immaginaria linea del tempo si collocano in un momento che precede il momento di enunciazione. Se confrontiamo il testo in (1), tratto da una delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari, con la traduzione svedese in (2), possiamo constatare che alle tre forme usate nel testo italiano (Passato Prossimo, Imperfetto e Passato Remoto) corrispondono solo due forme nel testo svedese (Perfekt e Preteritum):

(1) Il signor Gogol **ha raccontato** la storia di un naso di Leningrado, che **se ne andava** a spasso in carrozza e ne **combinava** di tutti i colori.

Una storia del genere **è accaduta** a Laveno, sul Lago Maggiore. Una mattina un signore che **abitava** proprio di fronte al pontile dove si prendono i battelli **si alzò, andò** in bagno per farsi la barba e nel guardarsi allo specchio **gridò**:
- Aiuto! Il mio naso!

Il naso in mezzo alla faccia non **c'era** più, al suo posto **c'era** tutto un liscio.

(G. Rodari, "Il naso che scappa", in *Favole al telefono* (1993 [1962]: 83); il grassetto è delle autrici)

(2) Herr Gogol **har berättat** [Perfekt] historien om en näsa i Sankt Petersburg som **gav sig ut** [Preteritum] på en åktur i vagn och **ställde till** [Preteritum] stort elände. Något liknande **inträffade** [Preteritum] i Laveno, vid Lago Maggiore. En herre som **bodde** [Preteritum] mittför färjeläget **steg** [Preteritum] en morgon ur sin säng. Han **gick** [Preteritum] in i badrummet för att raka sig och då han tittade sig i spegeln **skrek** [Preteritum] han:
"Hjälp! Min näsa!"

Näsan **satt** [Preteritum] inte längre mitt i ansiktet, i stället **var** [Preteritum] det alldeles platt där den hade suttit.

(G. Rodari, "Näsan som gav sig iväg", in *Godnattsagor per telefon* (urval) (2003), traduzione dall'italiano di Ingrid Börge; il grassetto e la specificazione della forma verbale sono delle autrici).

¹ Università di Lund.

Tabella 1. *Forme verbali italiane e svedesi per raccontare eventi del passato*

Forme verbali per raccontare eventi del passato	
ITALIANO	SVEDESE
PASSATO PROSSIMO (a) Anna ha studiato a Roma. (b) Anna ha appena fatto colazione.	→ PRETERITUM (a) eller PERFEKT (b) (a) Anna studerade i Rom. (b) Anna har precis ätit frukost.
PASSATO REMOTO Anna studiò a Roma.	→ PRETERITUM Anna studerade i Rom.
IMPERFETTO Anna studiava a Roma.	→ PRETERITUM Anna studerade i Rom.

Come si vede dai testi in (1) e (2) e dalla Tabella 1, il Passato Prossimo italiano, a seconda del contesto, può corrispondere, in svedese, al Preteritum, che è una forma semplice, o al Perfekt, che è una forma composta; il Passato Remoto e l'Imperfetto corrispondono sempre al Preteritum. Ciò significa che al Preteritum svedese possono corrispondere tre forme diverse in italiano, Passato Prossimo, Passato Remoto e Imperfetto, e questa asimmetria nella corrispondenza tra le due lingue può rendere difficile la scelta da parte dello studente svedese che voglia raccontare eventi passati in italiano².

Molti ricercatori che si occupano di apprendimento linguistico hanno evidenziato questa difficoltà, che in realtà si pone per tutti gli studenti di madrelingua germanica che desiderano apprendere una lingua romanza (Bernini, 1990; Giacalone Ramat, 1990a, b, 1995, 2002; Rosi, 2008a; Vallerossa, 2023). La ricerca ha inoltre constatato che le stesse difficoltà si possono riscontrare in bambini bilingui, che abbiano lo svedese e l'italiano come L1, e anche in bambini monolingui italiani al di sotto dei 5 anni (Antinucci, Miller, 1976; Wiberg, 1996, 1997; Belletti, Guasti, 2015).

Il problema è che a differenza del Preteritum svedese, che è una forma verbale che esprime solo il tratto grammaticale del *tempo*, Imperfetto e Passato Prossimo/Remoto sono forme che esprimono, oltre al tratto del *tempo*, il tratto grammaticale dell'*aspetto* (Bertinetto, 1986, 1991; Bertinetto, Squartini, 2016).

“Aspetto” è una categoria grammaticale che descrive il modo in cui una certa situazione (un evento o uno stato) ha luogo, si verifica: attraverso l'aspetto, una situazione può essere descritta in modi diversi, da prospettive diverse, a seconda del contesto. L'aspetto può essere perfettivo o imperfettivo. L'aspetto perfettivo serve a descrivere una situazione nella sua totalità, dall'inizio alla fine, vale a dire entro certi limiti temporali. L'aspetto imperfettivo, invece, si usa per descrivere una situazione nel suo svolgersi indeterminato, vale a dire la situazione viene descritta come incompiuta, senza limiti temporali. Nelle note parole di Comrie (1976: 24), ciò che caratterizza generalmente l'imperfettività è «[the] explicit reference to the internal temporal structure of a situation, viewing a situation from within» (‘il riferimento esplicito alla struttura temporale interna di una situazione, visualizzando una situazione dal suo interno’)³.

² In questo lavoro, trascuriamo la corrispondenza tra Passato Prossimo italiano e Perfekt svedese e ci concentriamo solo sulla corrispondenza tra Passato Prossimo/Remoto e Imperfetto italiani e Preteritum svedese.

³ La traduzione italiana dell'originale inglese è delle autrici.

Come è noto, l'italiano è una lingua che esprime la categoria grammaticale dell'aspetto attraverso la morfologia verbale: l'Imperfetto esprime l'aspetto imperfettivo⁴, mentre il Passato Prossimo e il Passato Remoto sono forme che esprimono l'aspetto perfettivo. In svedese, invece, nella maggior parte dei casi – prescindendo dai casi in cui bisogna scegliere il Perfekt – si ricorre al Preteritum, sia per esprimere l'aspetto perfettivo sia per esprimere l'aspetto imperfettivo. Giacalone Ramat (2002: 225) ha illustrato questa differenza tra italiano e svedese nella Tabella seguente:

Tabella 2. *Il sistema aspettuale in svedese e in italiano (adattamento da Giacalone-Ramat (2002: 225))*

aspetto	svedese	italiano
perfettivo	Preteritum	Passato Prossimo /Passato Remoto
imperfettivo		Imperfetto

In assenza di contesto, una frase svedese come “Anna studerade i Rom” (‘Anna [studiare]^{passato} a Roma’) è ambigua tra una lettura perfettiva che descrive l’evento *att studera i Rom* (‘studiare a Roma’) come qualcosa di compiuto, e una lettura imperfettiva che descrive l’evento nel suo svolgersi. In italiano, invece, è possibile utilizzare la morfologia verbale per non incorrere in questo tipo di ambiguità: per esprimere il primo senso, si utilizzeranno le forme del Passato Prossimo o Remoto (‘Anna ha studiato/studiò a Roma’); per esprimere il secondo senso, si ricorrerà all’Imperfetto (‘Anna studiava a Roma’).

Bisogna distinguere l’aspetto grammaticale (perfettivo/imperfettivo) dall’*azionalità* (‘Aktionart’) o *aspetto lessicale* (Bertinetto, Delfitto, 2000). L’azionalità o aspetto lessicale fa riferimento al contenuto lessicale del verbo e alla relazione tra l’apporto semantico del verbo e il tempo. Secondo la nota classificazione di Vendler (1957, 1967), possiamo distinguere tra *stati* (‘states’), *attività* (‘activities’), *prestazioni* (‘accomplishments’) – quando si fa qualcosa per raggiungere un risultato – e *risultati* (‘achievements’) – quando si fa qualcosa e di fatto si raggiunge un risultato. Di conseguenza, possiamo distinguere tra verbi *stativi* (verbi che denotano uno stato, come per esempio *stare* (*bene* o *male*)), verbi *continuativi* (verbi che denotano un’attività in corso di svolgimento, come per esempio *dormire*), verbi *risultativi* (verbi che denotano un’attività che viene svolta per raggiungere un risultato, come per esempio *scrivere una lettera*) e verbi *trasformativi* (verbi che denotano una trasformazione, un *change of state*, un passaggio da uno stato ad un altro, come per esempio *addormentarsi*, che descrive il passaggio dall’essere svegli all’essere addormentati).

Bertinetto (1986: 88 sgg.) ha proposto la distinzione tra verbi *telici* e verbi *atelici*. I verbi *telici*, che denotano azioni volte al raggiungimento di un fine, possono essere puntuali (per esempio, i verbi trasformativi come *svegliarsi*, *fermarsi*, *trovare*, *impazzire*, etc.) o durativi (per esempio, i verbi risultativi come *costruire una casa*, *disegnare un ritratto*, *lavare una camicia*, etc.); i verbi *atelici* possono essere dinamici/durativi (per esempio, i verbi che denotano attività in corso di svolgimento, che si possono interrompere, come *camminare*, *piangere*, *lavorare*, etc.) o statici (come i verbi che denotano stati, che non si possono interrompere, come *assomigliare*, *essere vecchio*, *essere in gamba*, etc.). Rosi (2008a: 388) sottolinea che, attraverso studi empirici sulla produzione di apprendenti dell’italiano L2, la ricerca ha

⁴ Il cosiddetto *Imperfetto narrativo* rappresenta un’eccezione: in questo caso, l’Imperfetto esprime aspetto perfettivo e viene usato per raccontare una storia. Quest’uso dell’Imperfetto è poco comune e ricorre soltanto in alcuni contesti particolari (per esempio, nella prosa giornalistica o nei rapporti della polizia).

dimostrato che questi apprendenti tendono a produrre verbi telici con forme perfettive e verbi atelici con forme imperfettive, supportando la cosiddetta *Lexical Aspect Hypothesis*⁵, secondo la quale la distribuzione della morfologia verbale nell'interlingua degli apprendenti di una lingua straniera sarebbe determinata dalla classe di aspetto lessicale a cui appartengono i verbi⁶: gli apprendenti tenderebbero a scegliere forme temporali-aspettuali sulla base delle caratteristiche azionali del verbo, vale a dire a seconda che si tratti di verbi stativi, continuativi, risultativi o trasformativi (si vedano, in questo senso, Bernini, 1990; Giacalone Ramat, 1990a, b, 2002). Questo comportamento degli apprendenti si fonda su una ipotetica corrispondenza attuata nella loro interlingua tra aspetto lessicale e aspetto grammaticale: i verbi stativi e continuativi esprimono, nella maggior parte dei casi, aspetto imperfettivo, quindi, in italiano, tendono a ricorrere nelle forme dell'Imperfetto; invece, i verbi risultativi e quelli trasformativi esprimono, nella maggior parte dei casi, aspetto perfettivo, quindi, in italiano, tendono a ricorrere nelle forme del Passato Prossimo o Remoto. In uno stadio successivo di apprendimento, però, gli apprendenti si accorgono che questa è soltanto una tendenza: a seconda del contesto e a seconda della prospettiva assunta dal parlante, da un lato è possibile che verbi stativi e verbi continuativi vengano usati per esprimere aspetto perfettivo, e dall'altro lato è possibile che verbi risultativi e verbi trasformativi vengano usati per esprimere aspetto imperfettivo. In altre parole, tutti i verbi, indipendentemente dal tipo di azionalità che descrivono, possono ricorrere sia in forme che esprimono aspetto perfettivo sia in forme che esprimono aspetto imperfettivo (Bardovi-Harlig 1998: 478). Come afferma Rosi (2008a: 389), «[I]ungo il percorso acquisizionale gli apprendenti imparano a superare queste combinazioni preferenziali fra valore aspettuale e azionale e ad associare le due marche morfologiche ad ogni tipo di predicato».

2. ASPETTO E NARRATIVITÀ

Secondo la classica definizione di Labov (1972: 360), ciò che contraddistingue un testo narrativo è la rappresentazione di eventi e situazioni in una sequenza cronologica (in questo senso, si veda anche Prince, 1980). Nella definizione di Dahl (1984: 116), un testo narrativo è un testo nel quale «the speaker relates a series of real or fictive events in the order in which they took place» («il parlante racconta una serie di eventi reali o fittizi nell'ordine in cui si sono verificati»)⁷.

Abbiamo visto che Passato Prossimo e Passato Remoto esprimono aspetto perfettivo, descrivendo situazioni nella loro totalità, dall'inizio alla fine; l'Imperfetto, invece, è la forma che si usa per esprimere aspetto imperfettivo, descrivendo situazioni nel loro svolgersi indeterminato, senza un riferimento alla loro conclusione. Queste caratteristiche aspettuali spiegano perché, da un lato, il Passato Prossimo e il Passato Remoto tipicamente vengano usati, in un testo narrativo, per descrivere sequenze di eventi, vale a

⁵ Rimandiamo al lavoro di Vallerossa (2023: 28 ss.) per una chiara panoramica sulla *Lexical Aspect Hypothesis* e sulle varie formulazioni in cui questa ipotesi è stata declinata nel corso degli anni. Per una discussione sulle analisi utilizzate dagli studiosi che hanno voluto testare la validità della *Lexical Aspect Hypothesis*, si veda il contributo di Bardovi-Harlig (2002).

⁶ L'apprendimento di una seconda lingua può essere descritto come un percorso di costruzione di una seconda lingua (L2), partendo dalla prima lingua (L1). Il percorso di apprendimento costituisce in sé, in ogni sua fase, un sistema linguistico, detto anche *interlingua* (Selinker, 1972). L'interlingua si sviluppa in base a meccanismi o principi che portano l'apprendente alla ristrutturazione interlinguistica fino al raggiungimento di una padronanza della L2 tale da permettere di usarla in modo sufficientemente adeguato al contesto comunicativo.

⁷ La traduzione italiana dell'originale inglese è delle autrici.

dire situazioni che si susseguono in ordine cronologico (una sequenza, infatti, implica che un evento si concluda prima che ne cominci un altro), mentre, dall'altro lato, l'Imperfetto venga usato, nello stesso testo narrativo, per descrivere situazioni che si verificano simultaneamente agli eventi espressi dal Passato Prossimo o Remoto⁸. In altre parole, possiamo dire che le situazioni descritte da Passato Prossimo e Passato Remoto sono *situazioni dinamiche* che portano avanti la storia e costituiscono ciò che viene chiamato *primo piano* ("foreground"); invece le situazioni descritte dall'Imperfetto sono *situazioni statiche* che non comportano un progredire della storia e costituiscono ciò che viene chiamato *sfondo* ("background").

La distinzione tra *sfondo* e *primo piano* è stata introdotta da Weinrich (1978) e poi è stata ulteriormente sviluppata sia nell'ambito degli studi sul testo letterario (per esempio, da Genette, 1980) sia nel campo della linguistica (Hopper, 1979; Hopper, Thompson, 1980; Reinhart, 1984) per illustrare come alcune parti di un testo narrativo – le cosiddette *sequenze narrative* – siano tali da portare avanti la storia, provocando nel lettore una sensazione di "movimento temporale" (il *time movement* di cui parla Aristar Dry, 1983), mentre altre parti non abbiano questa capacità⁹.

Che il sistema aspettuale venga utilizzato in alcune lingue per esprimere la distinzione tra sfondo e primo piano in un testo narrativo è un'idea a cui aderisce la stragrande maggioranza degli studiosi. Poiché l'italiano, a differenza dello svedese, è una lingua che esprime caratteristiche aspettuali attraverso la morfologia verbale, possiamo presumere che l'italiano sia una lingua che, in una narrazione, esprime la distinzione tra sfondo e primo piano attraverso la morfologia verbale. Infatti, l'Imperfetto è la forma verbale che tipicamente si usa per definire lo sfondo di una storia, vale a dire per descriverne il contesto storico, per specificarne l'ambiente, per dare informazioni sui personaggi, per esempio il loro aspetto o il loro stato psicologico; invece, il Passato Prossimo e il Passato Remoto sono forme che tipicamente si usano per raccontare la storia in primo piano, vale a dire per descrivere gli eventi che si verificano in ordine cronologico creando la sequenza narrativa che costituisce la storia. Nell'esempio seguente, possiamo vedere che, quando Pinocchio e Geppetto devono fuggire dalla bocca del pescecane, le azioni dinamiche dei due personaggi vengono rappresentate con forme verbali perfettive di Passato Remoto [primo piano], mentre il contesto in cui queste azioni hanno luogo viene descritto con forme di Imperfetto [sfondo]:

(3) [Appena Geppetto si fu accomodato per bene su le spalle del figliolo, Pinocchio, sicurissimo del fatto suo, **si gettò** nell'acqua e **cominciò** a notare.]primo piano

[Il mare **era** tranquillo come un olio, la luna **splendeva** in tutto il suo chiarore e il Pescecane **seguitava** a dormire di un sonno così profondo, che non l'avrebbe svegliato nemmeno una cannonata.]sfondo

(C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, 2002 (1883), 219; il grassetto è delle autrici)

Nell'ambito degli studi sull'apprendimento di tempo e aspetto, la cosiddetta *Discourse Hypothesis* propone che la struttura narrativa abbia un impatto significativo sul sistema di morfologia verbale nell'interlingua dell'apprendente (Bardovi-Harlig, 1998: 476). Questa ipotesi deriva dal lavoro cross-linguistico di Hopper (1979) sulle marche aspettuali nel discorso narrativo. La ricerca cross-linguistica suggerisce che la distinzione tra sfondo e

⁸ Hopper (1979: 220) parla di situazioni "concorrenti", la cui funzione è quella di definire il contesto nel quale si svolgono gli eventi principali.

⁹ Questo non significa che ciò che si descrive nello sfondo sia meno importante di ciò che accade in primo piano. Come sottolinea Reinhart (1984: 787), ciò che si verifica nello sfondo è spesso la chiave per capire ciò che avviene in primo piano.

primo piano sia un tratto universale del discorso narrativo. Hopper (1979: 239) osserva che i parlanti nativi di una lingua «mark out a main route through the narrative and divert in some way those parts of the narrative which are not strictly relevant to this route» («tracciano una rotta principale che attraversa il racconto, e dirottano in qualche modo quelle parti del racconto che non sono strettamente rilevanti per la rotta principale»)¹⁰. Uno dei modi per tracciare la rotta principale sarebbe l'uso di tempo e aspetto. Secondo Hopper (1979: 239), «one typically finds an aspect marker specialized for foregrounding, or one specialized for backgrounding, or both functions indicated» («tipicamente è possibile trovare una marca aspettuale specializzata nella descrizione di eventi in primo piano, oppure una specializzata nella descrizione di eventi nello sfondo, oppure entrambe le funzioni indicate»)¹¹.

I numerosi studi che fino ad oggi si sono basati sulla *Discourse Hypothesis* (Kumpf, 1984; Flashner, 1989; Bardovi-Harlig, 1992, 1994, 1995, 1998; Rosi, 2008b; Al-Surmi, 2013; Toth, 2020) presentano dati raccolti elicitando la narrazione scritta o orale di storie da parte di apprendenti L2, spesso dopo la visione di un estratto di un film muto. L'oggetto di questi studi è quello di accertare se e come la struttura narrativa – in particolare la divisione tra sfondo e primo piano – possa influenzare il sistema di morfologia verbale nell'interlingua di un apprendente. I risultati riportati sembrano confermare la *Discourse Hypothesis*: i dati raccolti dimostrano, per esempio, che apprendenti di inglese L2 tendono ad usare le forme del *simple past* soprattutto per descrivere gli eventi e le situazioni di primo piano, mentre per descrivere gli eventi e le situazioni di sfondo ricorrono spesso alla forma di base (per esempio: The masuturshe man *try* to help of her (es. 12 in Bardovi-Harlig, 1995: 280)) o al presente (per esempio: The couple *looks* so happy [es. 12 in Bardovi-Harlig, 1995: 281]). Nel suo studio sulle categorie tempo-aspettuali dell'italiano in prospettiva acquisizionale, Rosi (2008b) ha analizzato le interlingue di dodici studenti di italiano L2 presso l'Università degli Stranieri di Perugia, di madrelingua inglese, e ha constatato che nel livello più avanzato di interlingua degli apprendenti diminuisce l'influenza del valore azionale del predicato sulla selezione delle due forme aspettuali, e aumenta invece l'incidenza della funzione discorsiva del contesto (in questo senso, si veda anche lo studio di Toth, 2020). In altri termini, in tutti questi studi, analizzando le produzioni narrative scritte e orali di apprendenti L2, si è potuta constatare l'esistenza di una distinzione tra morfologia verbale di primo piano e morfologia verbale di sfondo nell'interlingua dei partecipanti.

Il nostro studio, pur collocandosi nell'ambito della ricerca stimolata dalla *Discourse Hypothesis*, propone un oggetto di indagine che riguarda l'insegnamento dell'aspetto grammaticale, e intende accertare se l'uso di immagini visive mobili possa agevolare l'apprendimento dell'aspetto grammaticale in apprendenti di italiano L2.

3. PREMESSE DELLO STUDIO E DOMANDA DI RICERCA

Blyth (1997, 2005) ha proposto argomenti convincenti a favore dell'uso di input visivi nell'insegnamento dell'aspetto grammaticale, rimandando al lavoro di Reinhart (1984) e ai principi della *Gestalt Theory*. Nelle parole di Blyth (1997: 62), «[i]f aspect is based on Gestalt principles of visual perception as Reinhart claims, then learners must *see* the events in order to construe the foreground/background relationship between the events in a narrative. This means that the teaching of aspect should make as liberal a use of visual input as possible, and in particular, of films and video» («Se, come afferma Reinhart, il

¹⁰ La traduzione italiana dell'originale inglese è delle autrici.

¹¹ La traduzione italiana dell'originale inglese è delle autrici.

sistema aspettuale è fondato sui principi di percezione visiva della Gestalt, ciò significa che gli apprendenti dovrebbero *vedere* gli eventi per essere in grado di ricostruire la relazione di primo piano e sfondo tra gli eventi di un racconto. Pertanto, nell'insegnamento dell'aspetto, bisognerebbe fare ampio uso di input visivi, soprattutto di film e video)¹².

Secondo Reinhart (1984: 787), la distinzione tra sfondo e primo piano costituisce il corrispettivo linguistico della distinzione che, secondo la *Teoria della Gestalt*, la percezione umana opererebbe tra figura e sfondo (in questo senso, anche Talmy, 1975). In altre parole, osserva Reinhart (1984: 787), «the temporal organization of narrative texts reflects principles of the spatial organization of the visual field» ('l'organizzazione temporale dei testi narrativi riflette i principi della organizzazione spaziale del campo visivo')¹³.

Se la divisione tra primo piano e sfondo, e quindi la divisione tra aspetto perfetto e aspetto imperfetto, si basa su principi di percezione visiva, la visione di un video che racconta una storia dovrebbe aiutare gli studenti a costruire le relazioni di primo piano/sfondo tra gli eventi della struttura narrativa e quindi dovrebbe aiutarli a scegliere correttamente le forme verbali che a loro volta esprimono le relazioni di aspetto perfetto/aspetto imperfetto.

Nello studio pilota che presentiamo in questo lavoro abbiamo raccolto alcuni dati per accertare se la semplice visione di un video abbia effetti positivi sulle prestazioni degli apprendenti. Tutti i partecipanti allo studio hanno studiato l'alternanza tra Passato Prossimo e Imperfetto nel corso di grammatica del c.d. *grundkurs* di italiano, corrispondente al livello intermedio A2/B1, presso l'Università di Lund e, in occasione della lezione sull'Imperfetto, l'insegnante ha introdotto la distinzione tra primo piano e sfondo, evidenziando che tipicamente l'Imperfetto ricorre per descrivere lo sfondo sul quale si svolgono gli eventi e si verificano le situazioni che invece costituiscono la storia in primo piano. Questa distinzione, però, non è stata approfondita ulteriormente, per esempio con l'ausilio di input visivi. Il materiale su cui gli apprendenti hanno lavorato sono esercizi tradizionali in cui il compito consiste nel riempire uno spazio con la forma del Passato Prossimo o dell'Imperfetto. Il libro di testo del corso (*Grammatica pratica della lingua italiana*, di Susanna Nocchi, 2021: 118) spiega l'uso dell'Imperfetto nei termini seguenti:

L'imperfetto si usa normalmente:

- a) in una descrizione fisica o atmosferica;
- b) per indicare una ripetizione o un'abitudine;
- c) per una descrizione psicologica, una sensazione e un sentimento;
- d) all'inizio di una favola;
- e) con le espressioni stare + gerundio e stare per + infinito;
- f) dopo la parola mentre;
- g) quando si esprime un'azione continuata, che non è finita o non è stata limitata nel tempo.

In caso di un'azione delimitata nel tempo, si preferisce usare il passato prossimo.

Tra gli studenti svedesi di italiano esiste totale unanimità nel considerare questo capitolo della grammatica italiana come uno dei più ostici. Anche gli studenti di livello più elevato fanno fatica a distinguere i casi in cui è più appropriato usare l'Imperfetto dai casi in cui bisogna usare il Passato Prossimo. Ci siamo chieste pertanto se l'introduzione di

¹² La traduzione italiana dell'originale inglese è delle autrici.

¹³ La traduzione italiana dell'originale inglese è delle autrici.

input visivi potesse avere un impatto positivo sul rendimento degli apprendenti, aiutandoli a ricostruire la relazione di primo piano e sfondo tra gli eventi di un testo narrativo.

4. ESPERIMENTO PILOTA

4.1. Design e materiale

Abbiamo scelto uno spot pubblicitario di 1 minuto che racconta una storia. Sulla base del video, abbiamo scritto un testo che descrive la storia raccontata nel video (*storia di Chiara*) con i verbi di tempo passato. Abbiamo creato un compito con spazi da riempire per elicitarne la scelta da parte dei partecipanti tra Passato Prossimo e Imperfetto. Le forme verbali tra cui scegliere sono date tra parentesi per evitare che la maggiore complessità morfologica del Passato Prossimo – che richiede la scelta dell'ausiliare – possa condizionare la scelta dei partecipanti.

Abbiamo inventato un'altra storia (*storia di Francesco*) e creato un altro compito con spazi da riempire per elicitarne la scelta tra Passato Prossimo e Imperfetto, anche in questo caso con le forme verbali già date tra parentesi. Abbiamo scelto di utilizzare due testi diversi per evitare che i partecipanti potessero essere influenzati dalle proprie scelte compiute nel primo compito, dal momento che i due compiti sono stati somministrati a distanza di soli 20 minuti l'uno dall'altro.

Si tratta di due storie diverse, ma strutturalmente simili: la storia di Chiara consta di 478 parole, la storia di Francesco di 469; in entrambe le storie ricorrono 25 forme di Imperfetto e 30 di Passato Prossimo, con un totale di 55 spazi da riempire; entrambi i testi constano di 14 subordinate: 5 frasi relative (introdotte da *che*, tutte con Imperfetto), 4 frasi temporali (2 introdotte da *quando* – una con Imperfetto e una con Passato Prossimo – e 2 introdotte da *mentre* – entrambe con Imperfetto), 3 frasi causali (introdotte da *perché* – una con Passato Prossimo e due con Imperfetto) e 2 frasi complete (introdotte da *che* – entrambe con Imperfetto). Per quanto riguarda l'azionalità delle 55 forme verbali in questione, la storia di Chiara comprende 13 verbi continuativi (*activities*), 11 verbi stativi (*states*) e 31 verbi telici (25 *achievements* e 6 *accomplishments*); la storia di Francesco raccoglie 13 verbi continuativi, 12 verbi stativi e 30 verbi telici (25 *achievements* e 5 *accomplishments*).

Nella Tabella che segue, si indicano le forme verbali dei due testi (in entrambi i testi, per tre casi sono state considerate accettabili entrambe le forme, Imperfetto e Passato Prossimo):

Tabella 3. *Forme verbali delle due storie*

	storia di Francesco		storia di Chiara
(1)	imperfetto	(1)	imperfetto
(2)	imperfetto	(2)	imperfetto
(3)	imperfetto	(3)	imperfetto/passato prossimo
(4)	imperfetto	(4)	imperfetto
(5)	passato prossimo	(5)	imperfetto
(6)	imperfetto/passato prossimo	(6)	imperfetto
(7)	passato prossimo	(7)	passato prossimo
(8)	passato prossimo	(8)	passato prossimo
(9)	imperfetto	(9)	passato prossimo
(10)	imperfetto/passato prossimo	(10)	passato prossimo

(11)	passato prossimo	(11)	imperfetto
(12)	imperfetto	(12)	imperfetto
(13)	imperfetto	(13)	imperfetto
(14)	passato prossimo	(14)	passato prossimo
(15)	imperfetto	(15)	imperfetto/passato prossimo
(16)	imperfetto	(16)	imperfetto
(17)	imperfetto	(17)	imperfetto
(18)	passato prossimo	(18)	passato prossimo
(19)	imperfetto	(19)	imperfetto
(20)	passato prossimo	(20)	passato prossimo
(21)	passato prossimo	(21)	passato prossimo
(22)	imperfetto	(22)	imperfetto
(23)	passato prossimo	(23)	passato prossimo
(24)	imperfetto	(24)	imperfetto
(25)	passato prossimo	(25)	passato prossimo
(26)	passato prossimo	(26)	imperfetto
(27)	imperfetto	(27)	passato prossimo
(28)	imperfetto/passato prossimo	(28)	imperfetto
(29)	imperfetto	(29)	passato prossimo
(30)	imperfetto	(30)	imperfetto
(31)	imperfetto	(31)	imperfetto
(32)	passato prossimo	(32)	imperfetto
(33)	passato prossimo	(33)	passato prossimo
(34)	passato prossimo	(34)	passato prossimo
(35)	passato prossimo	(35)	passato prossimo
(36)	passato prossimo	(36)	imperfetto
(37)	imperfetto	(37)	passato prossimo
(38)	passato prossimo	(38)	passato prossimo
(39)	passato prossimo	(39)	imperfetto
(40)	passato prossimo	(40)	imperfetto
(41)	imperfetto	(41)	passato prossimo
(42)	passato prossimo	(42)	passato prossimo
(43)	imperfetto	(43)	passato prossimo
(44)	passato prossimo	(44)	passato prossimo
(45)	passato prossimo	(45)	passato prossimo
(46)	imperfetto	(46)	passato prossimo
(47)	imperfetto	(47)	passato prossimo
(48)	passato prossimo	(48)	passato prossimo
(49)	passato prossimo	(49)	passato prossimo
(50)	passato prossimo	(50)	passato prossimo
(51)	passato prossimo	(51)	passato prossimo
(52)	passato prossimo	(52)	imperfetto/passato prossimo
(53)	passato prossimo	(53)	passato prossimo
(54)	passato prossimo	(54)	imperfetto
(55)	passato prossimo	(55)	imperfetto

4.2. Partecipanti

8 studenti del *grundkurs* di italiano presso l'Università di Lund hanno partecipato all'esperimento (età media: 46,5 anni). Prima dell'esperimento, i partecipanti hanno risposto alle seguenti domande (qui tradotte in italiano):

- Quanti anni hai?
- Qual è la tua madrelingua/Quali sono le tue madrilingue?
- Per quanto tempo hai studiato italiano? (*Anni di studio dell'italiano in Svezia*)
- Quali altre lingue hai studiato e per quanto tempo? (*Anni di studio di altre lingue*)
- Con quale frequenza parli/ascolti italiano nel tempo libero? (*Italiano nel tempo libero*)
- Hai vissuto in Italia per un periodo più lungo di due settimane? Se sì, per quanto tempo? (*Soggiorno in Italia*)

Le risposte rivelano un background sociolinguistico abbastanza vario, con un intervallo di anni di studio dell'italiano in Svezia che va da 0,5 a 3,5 anni. I partecipanti sono tutti di madrelingua svedese e hanno studiato inglese nella scuola dell'obbligo in Svezia per (almeno) 10 anni. P7 si distingue dagli altri perché è di madrelingua non solo svedese, ma anche inglese, è nato in Italia e ha trascorso i primi quattro anni di vita in Italia. Tutti i partecipanti, tranne uno (P3), hanno dichiarato di esporsi regolarmente a input in italiano, soprattutto ascoltando musica e programmi televisivi e radiofonici. Tutti, tranne uno (P3), hanno studiato a scuola almeno un'altra lingua romanza. Cinque degli otto partecipanti hanno trascorso un periodo di soggiorno in Italia per più di due settimane. La Tabella che segue riassume le risposte dei partecipanti:

Tabella 4. *Background dei partecipanti*

	Anni di studio dell'italiano in Svezia	Soggiorno in Italia	Italiano nel tempo libero	Anni di studio di altre lingue			
				<i>francese</i>	<i>spagnolo</i>	<i>tedesco</i>	<i>altre</i>
P1	2+	+	vacanze	5	1		
P2	0,5	+	podcast	5	2	2	
P3	1,5	-	-			3	0,5
P4	1	-	tv	5	autodidatta	5	
P5	1,5	+	musica, tv, radio	5			0,5
P6	3,5	-	musica		4		
P7	3	+	regolarmente		7		
P8	1	+	musica, film		4		

4.3. Procedura

Lo studio è stato svolto sia in presenza, presso il *Centre for Languages and Literature* dell'Università di Lund, sia in remoto, utilizzando Zoom, la piattaforma digitale usata per

l'insegnamento a distanza. Cinque studenti hanno partecipato allo studio in presenza (P4, P5, P6, P7 e P8) e tre in remoto (P1, P2 e P3). In primo luogo, abbiamo distribuito agli studenti un documento informativo: dopo essere stati informati sullo scopo generale dello studio ("l'apprendimento della grammatica italiana") e sulle modalità di trattamento dei dati, gli studenti hanno risposto ad alcune domande sul loro background (v. Tabella 4) e infine hanno rilasciato il proprio consenso a partecipare allo studio.

Completato il documento informativo, ai partecipanti è stato sottoposto il primo compito sulla storia di Francesco, da svolgere entro 20 minuti. Concluso il primo compito, è stata fatta una pausa di 20 minuti, durante la quale si è richiesto ai partecipanti di rilassarsi e pensare ad altro. Trascorsa la pausa, i partecipanti hanno visto il video (senza audio) e poi hanno svolto il secondo compito sulla storia di Chiara. Ai partecipanti è stato detto che potevano rivedere il video durante lo svolgimento del compito. Per il secondo compito, i partecipanti avevano a disposizione 22 minuti di tempo.

Alla fine dell'esperimento, i partecipanti hanno risposto alle seguenti domande (qui tradotte in italiano):

- Com'erano i compiti dell'esperimento, secondo te? Erano ugualmente facili/difficili o un compito era più difficile dell'altro?
- Sulla base di quale criterio hai scelto tra Passato Prossimo e Imperfetto?
- La visione del video ti ha aiutato a svolgere il secondo compito o no?
- Se hai risposto sì alla domanda precedente, racconta come/perché il video ti è stato di aiuto.

4.4. Risultati e discussione

Nella Tabella 5 si riassumono i risultati del nostro studio. La tabella indica le occorrenze per le quali i partecipanti hanno scelto una forma non conforme, cioè una forma diversa da quella riportata nella Tabella 3:

Tabella 5. *Scelte non conformi dei partecipanti*

Partecipanti	Storia di Francesco (senza video)	Storia di Chiara (con video)
P1	(2), (32), (47), (50), (51)	(2), (5), (6), (25), (42), (55)
P2	(1), (2), (17), (26), (31), (44), (51), (54), (55)	(1), (5), (32), (51)
P3	(1), (7), (9), (11), (14), (16), (22), (26), (27), (29), (46), (51), (52), (54)	(2), (10), (11), (12), (16), (17), (19), (22), (24), (26), (27), (28), (30), (32), (34), (36), (39), (54)
P4	(23), (32), (52)	(9), (11), (27), (50)
P5	(12), (17), (22), (24), (27), (37), (41), (43), (46), (47)	(1), (6), (10), (11), (12), (14), (20), (21), (24), (26), (30), (31), (36), (39), (47), (50)
P6	(4), (19), (22), (26), (30), (31), (32), (37), (41), (44), (46), (48), (51)	(11), (19), (20), (21), (22), (23), (24), (25), (34), (39), (46), (53), (54), (55)
P7		(44), (47)
P8	(2), (7), (30), (31), (33), (37), (41), (47), (51), (55)	(1), (5), (8), (20), (21), (24), (32), (35), (44), (54)

Come si evince dalla riga evidenziata nella Tabella 5, degli otto partecipanti, soltanto uno (P2) ha chiaramente migliorato la propria prestazione passando dal primo compito (senza video) al secondo (con video). In sei partecipanti (P1, P3, P4, P5, P6 e P7), invece, abbiamo persino riscontrato un aumento delle scelte non conformi. Questo risultato sembra indicare che non basta utilizzare input visivi per indurre l'apprendente di italiano L2 a pensare in termini di sfondo e primo piano, e quindi ad utilizzare questa distinzione per risolvere con successo il dilemma della scelta tra Imperfetto e Passato Prossimo.

Alla domanda su cosa avesse guidato le loro scelte, quattro partecipanti su otto – P1, P3, P4 e P5 – hanno risposto di aver pensato alle “regole” che governano l'alternanza tra Imperfetto e Passato Prossimo, scegliendo per esempio l'Imperfetto se si trattava di azioni durative o della descrizione di stati. L'appello a questo criterio non ha comportato un miglioramento di prestazione tra il primo e il secondo compito: i partecipanti hanno tendenzialmente riprodotto nel secondo compito gli stessi errori commessi nel primo. Per esempio, P3 e P5, pur sostenendo di aver tenuto in considerazione la regola secondo la quale le descrizioni di stati richiedono l'uso dell'Imperfetto, hanno prodotto, in entrambi i testi, le forme seguenti¹⁴:

P3: (*Storia di Francesco*)

- (4) a. Il giornale **è stato** particolarmente interessante [...]
- b. Francesco ha visto che **c'è stato** ancora un pescivendolo [...]

(*Storia di Chiara*)

- (5) a. Per fortuna, **ha avuto addosso** il suo impermeabile [...]
- b. Chiara si è resa conto che **è stato** già un po' tardi [...]
- c. La strada **è stata** completamente allagata.

P5: (*Storia di Francesco*)

- (6) a. Francesco ha guardato l'orologio: non **è stato** troppo tardi.
- b. Il giornale **è stato** particolarmente interessante [...]
- c. Francesco ha notato che il portone d'ingresso **è stato** ancora aperto.

(*Storia di Chiara*)

- (7) a. Per fortuna, **ha avuto addosso** il suo impermeabile [...]
- b. Chiara si è resa conto che **è stato** già un po' tardi [...]

Di questi quattro partecipanti – P1, P3, P4 e P5 – due, P1 e P3, hanno espressamente affermato di non aver tratto alcun beneficio dalla visione del video, mentre due, P4 e P5, hanno risposto che il video li ha aiutati a comprendere meglio il testo della storia.

Gli altri quattro partecipanti – P2, P6, P7 e P8 – hanno fatto riferimento alla struttura narrativa del testo nel rispondere alla domanda se il video li avesse aiutati a svolgere il secondo compito. Di questi, P2 ha affermato che la visione del video lo ha aiutato a vedere lo *scorrere della storia*:

Il video è stato un supporto attraverso la narrazione visiva. Credo che abbia contribuito a farmi percepire il flusso nella trama, da un lato ciò che era in corso di svolgimento e dall'altro situazioni o eventi delimitati¹⁵.

¹⁴ La sovrapproduzione di passati prossimi è un risultato che sostanzialmente conferma le fasi della sequenza implicazionale di acquisizione della morfologia verbale in italiano ipotizzata da Bernini (1990, 2010) e da Giacalone Ramat (1990a, b, 1995, 2002): Presente/Infinito > (*Ausiliare* +) *Participio Passato* > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo.

¹⁵ La traduzione italiana dell'originale svedese è delle autrici.

P8 ha affermato più genericamente che il video lo avrebbe aiutato ad interpretare il *contesto della storia*:

L'input visivo mi ha fornito maggiori informazioni sullo svolgimento della storia, e così mi è sembrato più facile decidere quale forma fosse da scegliere¹⁶.

Gli altri due partecipanti, P6 e P7, hanno fatto espresso riferimento alla distinzione tra primo piano e sfondo, utilizzando la parola svedese “bakgrund” e affermando che il video li avrebbe aiutati a vedere lo *sfondo della storia*. Di questi quattro partecipanti, solo uno (P2) ha chiaramente migliorato la propria prestazione passando dal primo al secondo compito (v. Tabella 5). Gli altri tre (P6, P7 e P8), invece, non hanno migliorato la propria prestazione. Tuttavia, è interessante considerare la tipologia di errori nei dati raccolti, cioè se si tratti di Imperfetto al posto del Passato Prossimo o di Passato Prossimo al posto dell'Imperfetto. Un risultato interessante, infatti, è il fatto che sia P6 che P7, che hanno risposto di aver visto meglio lo sfondo della storia grazie al video, presentano una “sovrapproduzione” di imperfetti nel secondo compito: come se pensare allo sfondo li avesse indotti a produrre più imperfetti del necessario. Questa tendenza non ricorre in altri partecipanti, dove semmai si riscontra la tendenza opposta, cioè a produrre più passati prossimi del necessario (questo emerge chiaramente, per esempio, nei dati di P1 e P3). La Tabella seguente consente di visualizzare, per ciascun partecipante, il numero degli esiti non conformi per ciascun tipo di errore – Passato Prossimo al posto dell'Imperfetto (PP invece di IMP) e Imperfetto al posto del Passato Prossimo (IMP invece di PP) – in ognuno dei due compiti (Storia di Francesco e Storia di Chiara):

Tabella 6. *Numero delle scelte non conformi dei partecipanti per tipo di errore*

Partecipanti	Storia di Francesco (senza video)		Storia di Chiara (con video)	
	PP invece di IMP	IMP invece di PP	PP invece di IMP	IMP invece di PP
P1	2	3	4	2
P2	4	5	3	1
P3	7	7	15	3
P4		3	1	3
P5	10		10	6
P6	8	5	7	7
P7				2
P8	6	4	5	5

Da un lato, la sovrapproduzione di imperfetti da parte dei partecipanti che hanno dichiarato di aver visto meglio lo sfondo della storia grazie al video è un risultato che sembra confermare la *Discourse Hypothesis*, secondo la quale, nell'interlingua degli apprendenti di una lingua straniera, esisterebbe una distinzione tra morfologia verbale di primo piano e morfologia verbale di sfondo. Dall'altro lato, la tendenza in altri partecipanti ad usare il Passato Prossimo con i verbi stativi – nonostante l'affermazione di aver tenuto conto della regola che prescrive l'uso dell'Imperfetto quando si tratta di azioni durative o della descrizione di stati – è un risultato alquanto inaspettato rispetto a quanto riportato dagli studi che hanno supportato la *Lexical Aspect Hypothesis*, secondo la

¹⁶ La traduzione italiana dell'originale svedese è delle autrici.

quale gli apprendenti di una lingua straniera tenderebbero a scegliere le forme temporali-aspettuali dei verbi sulla base delle loro caratteristiche azionali, vale a dire a seconda che si tratti di verbi stativi, continuativi, risultativi o trasformativi.

5. CONCLUSIONE

Le osservazioni presentate in questo lavoro si fondano su dati raccolti da un numero troppo limitato di partecipanti che in realtà non ci consente di trarre conclusioni significative. Tuttavia, i risultati dello studio sembrano indicare, da un lato, che l'utilizzo di input visivi *può* tradursi in un miglioramento delle prestazioni degli apprendenti chiamati a scegliere tra Imperfetto e Passato Prossimo: dei nostri otto partecipanti, uno ha effettivamente migliorato la propria prestazione e lo ha fatto dichiarando espressamente che la visione del video lo ha aiutato a percepire “il flusso nella trama”. Dall'altro lato, il nostro studio indica che non basta utilizzare input visivi per indurre l'apprendente di italiano L2 a pensare in termini di sfondo e primo piano, e quindi ad utilizzare questa distinzione per scegliere correttamente tra Imperfetto e Passato Prossimo. Ci sembra pertanto opportuno sottoporre gli apprendenti ad un addestramento specifico: è necessario, cioè, che gli apprendenti vengano resi maggiormente coscienti dell'opportunità di trarre beneficio dalla distinzione tra sfondo e primo piano attraverso l'uso di input visivi e che vengano adeguatamente istruiti sul modo in cui farlo. È questa l'ipotesi che speriamo di poter verificare in studi futuri.

RINGRAZIAMENTI

Rivolgiamo un sincero ringraziamento agli editori di questo numero monografico dedicato all'italiano in Svezia, Camilla Bardel, Anna Gudmundson, Franco Pauletto e Francesco Vallerossa, per i loro preziosi suggerimenti nella prima fase di stesura del testo. Ringraziamo gli studenti di italiano presso l'Università di Lund che hanno partecipato al nostro studio. Infine, desideriamo ringraziare i due referee della rivista *Italiano LinguaDue* per i loro utilissimi commenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Al-Surmi M. (2013), “The effect of narrative structure on learner use of English tense and aspect in an English as a foreign language context”, in Robertson P., Nunn R. (eds.), *The Asian EFL Journal Quarterly*, 15, 1, pp. 64-86.
- Antinucci F., Miller R. (1976), “How children talk about what happened”, in *Journal of Child Language*, 3, 2, pp. 167-189: <https://doi.org/10.1017/S0305000900001434>.
- Aristar Dry H. (1983), “The movement of narrative time”, in *Journal of Literary Semantics*, 12, 2, pp. 19-53.
- Bardovi-Harlig K. (1992), “The telling of a tale: Discourse structure and tense use in learners' narratives”, in *Pragmatics and Language Learning*, 3, pp. 144-161.
- Bardovi-Harlig K. (1994), “Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect”, in Tarone E. E., Gass S. M.,

- Cohen A. D. (eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, Routledge, New York, pp. 41-60.
- Bardovi-Harlig K. (1995), "A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 2, pp. 263-291.
- Bardovi-Harlig K. (1998), "Narrative structure and lexical aspect. Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology", in *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 471-508.
- Bardovi-Harlig K. (2002), "Analyzing aspect", in Salaberry R., Shirai Y. (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 129-154.
- Belletti A., Guasti M. T. (2015), *The acquisition of Italian. Morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition*, John Benjamins, Amsterdam -Philadelphia.
- Bernini G. (1990), "L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda", in Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma, pp. 157-179.
- Bernini G. (2010), "Acquisizione dell'italiano come L2", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 19-22:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'Indicativo*. L'Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M. (1991), "Il verbo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Vol. II, il Mulino, Bologna, pp. 13-161.
- Bertinetto P. M., Delfitto D. (2000), "Aspect vs. actionality: Why they should be kept apart", in Dahl Ö. (ed.), *Tense and aspect in the languages of Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 189-225.
- Bertinetto P. M., Squartini M. (2016), "Tense and aspect", in Ledgeway A., Maiden M. (eds.), *The Oxford guide to the romance languages*, Oxford University Press, Oxford, pp. 939-953.
- Blyth C. (1997), "A constructivist approach to grammar: Teaching teachers to teach aspect", in *The Modern Language Journal*, 81, 1, pp. 50-66.
- Blyth C. (2005), "From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions", in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages: theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 211-252.
- Comrie B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dahl Ö. (1984), "Temporal distance: remoteness distinctions in tense-aspect systems", in Butterworth B., Comrie B., Dahl Ö. (eds.), *Explanations for Language Universals*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 105-122.
- Flashner V. E. (1989), "Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian speakers", in Dechert H. W., Raupach M. (eds.), *Transfer in Language Production*, Bloomsbury Publishing, New York, pp. 71-97.
- Genette G. (1980), *Narrative discourse: An essay in method*, Cornell University Press, Ithaca-New York.
- Giacalone Ramat A. (1990a), "Presentazione del Progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-38.
- Giacalone Ramat A. (1990b), "Sulla rilevanza per la teoria linguistica dei dati di acquisizione di lingue seconde. L'organizzazione temporale nel discorso", in Banfi

- E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma, pp. 123-140.
- Giacalone Ramat A. (1995), "Tense and aspect in learner Italian", in Bertinetto P. M., Bianchi V., Dahl Ö., Squartini M. (eds.), *Temporal reference, aspect and actionality*. Vol. 2: *Typological perspectives*, Rosenberg-Sellier, Torino, pp. 289-309.
- Giacalone-Ramat A. (2002), "How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian", in Salaberry R., Shirai Y. (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 221-247.
- Hopper P. J. (1979), "Aspect and foregrounding in discourse", in Givón T. (ed.), *Syntax and semantics*, vol. 12: *Discourse and syntax*, Academic Press, London, pp. 213-241.
- Hopper P. J., Thompson S. A. (1980), "Transitivity in grammar and discourse", in *Language*, 56, pp. 251-299.
- Kumpf L. (1984), "Temporal systems and universality in interlanguage: A case study", in Eckman F. R., Bell L. H., Nelson D. (eds.), *Universals in second language acquisition*, Newbury House Publishers Inc., Rowley, Mass., pp. 132-143.
- Labov W. (1972), *Language in the Inner City. Studies in the Black English vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Prince G. (1980), "Aspects of a grammar of narrative", in *Poetics Today*, 1, 3, pp. 49-63.
- Reinhart T. (1984), "Principles of Gestalt perception in the temporal organization of narrative texts", in *Linguistics*, 22, pp. 779-809.
- Rosi F. (2008a), "L'acquisizione della morfologia aspettuale fra valori lessicali e funzioni discorsive", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia, pp. 383-404.
- Rosi F. (2008b), "Le categorie tempo-aspettuali dell'italiano in prospettiva acquisizionale", in Costamagna L., Scaglione S. (a cura di), *Italiano, acquisizione e perdita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-85.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 1-4, pp. 209-232: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- Talmy L. (1975), "Figure and ground in complex sentences", in *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 419-430.
- Toth Z. (2020), *Tense and aspect in Italian interlanguage*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Vallerossa F. (2023), *Learning aspect in Italian as a third language. Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context*. Tesi di dottorato, Stockholm University.
- Vendler Z. (1957), "Verbs and times", in *The Philosophical Review*, 66, 2, pp. 143-160.
- Vendler Z. (1967), *Linguistics in Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca.
- Weinrich H. (1978), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, il Mulino, Bologna (Ed. orig., *Tempus, Besprochene und erzählte Welt*, Kohlhammer, Stuttgart, 1971).
- Wiberg E. (1996), "Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age", in *Linguistics*, 34, pp. 1087-1114.
- Wiberg E. (1997), *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Tesi di dottorato, Lund University.

