

# L'ACQUISIZIONE DEI VERBI DI MOVIMENTO IN APPRENDENTI CECOFONI, SLOVACOFONI E ANGLOFONI

Egle Mocciano<sup>1</sup>, Cinzia Russi<sup>2</sup>, Silvia Luongo<sup>3</sup>, Magdaléna Nabálková<sup>4</sup>, Marek Jungwirth<sup>5</sup>

## 1. INTRODUZIONE

La ricerca sull'applicazione della Linguistica Cognitiva (LC) – in particolare della Grammatica Cognitiva (GC; Langacker, 1987, 1990, 1991, 2008), un approccio specifico della LC – all'insegnamento delle lingue straniere ha avuto uno sviluppo notevole a partire dagli inizi del terzo millennio, producendo risultati copiosi e di grande interesse (Pütz, Niemeier, Dirven, 2001a, 2001b; Achard, Niemeier, 2004; Kristiansen *et al.*, 2006; De Knop, De Rycker, 2008; Robinson, Ellis, 2008; Holme, 2009; Littlemore, 2009; Tyler, 2012; Bielak, Pawlak, 2013; Masuda, Arnett, Labarca, 2015; Tyler, Huang, Jan, 2018; *inter alia*). L'analisi delle modalità di codificazione degli eventi di movimento è uno dei temi dominanti nello studio dell'apprendimento di L2 e LS, in quanto concerne aspetti linguistici molto importanti (ad es., deissi, maniera di movimento, selezione del verbo ausiliare), i quali mettono in discussione aspetti chiave delle modalità di concettualizzazione e codificazione dell'esperienza. Riguardo all'italiano come L2, le modalità dell'apprendimento dei verbi di movimento sono state esaminate in diversi contributi importanti (per es., per l'italiano L2, Anastasio, Giuliano, Russo, 2018; Anastasio, Russo, Giuliano, 2018; Bandecchi, 2011; Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Spreafico, Valentini, 2009; Romagnoli, 2018). Il presente articolo contribuisce a questa traiettoria di ricerca con un'indagine comparativa di apprendenti le cui L1 sono l'inglese, il ceco e lo slovacco, lingue queste ultime che non figurano tra le L1 finora esaminate, le quali includono cinese (Romagnoli, 2015, 2018), lingue germaniche (Bandecchi, 2011; Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Spreafico, Valentini, 2009), spagnolo (Bandecchi, 2011), arabo e francese (Spreafico, Valentini, 2009).

L'obiettivo principale del nostro contributo è di presentare ed esaminare i risultati di uno studio comparativo sulle modalità di acquisizione dei verbi di movimento nell'italiano L2 di apprendenti con L1 ceco, slovacco e inglese condotto all'Università Masaryk (Brno, Repubblica Ceca) e l'Università del Texas a Austin (USA) e centrato su due aspetti principali: (1) la selezione dell'ausiliare *essere* o *avere* e (2) il numero e la tipologia delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso), per determinare, da un lato, se chi apprende usi prevalentemente e in maniera coerente strategie tipiche delle lingue a “cornice satellitare” (*satellite-frame*), oppure strategie tipiche delle lingue a “cornice verbale (*verb-framed*)”

<sup>1</sup> Università Masaryk, Brno.

<sup>2</sup> Università del Texas, Austin.

<sup>3</sup> Università del Texas, Austin.

<sup>4</sup> Università Masaryk, Brno.

<sup>5</sup> Università Masaryk, Brno.

(Talmy, 1985, 2000a, 2000b) e, dall'altro lato, quali strumenti formali siano usati per esprimere le componenti dell'evento di movimento (verbo, satellite, sintagma preposizionale, avverbio). Un terzo aspetto preso in considerazione, collegato a (2), è l'influenza della L1.

L'articolo è organizzato in sei paragrafi. Il paragrafo 2 presenta brevemente le premesse teoriche fondamentali del nostro studio, ovvero la classificazione tipologica delle lingue in base alla modalità di espressione degli eventi di movimento. Il paragrafo 3 presenta la metodologia impiegata, i risultati sono riportati nel paragrafo 4 e discussi nel paragrafo 5. Il paragrafo 6 offre alcune osservazioni conclusive e spunti per ricerche future.

## 2. PREMESSE TEORICHE

### 2.1. *Eventi di movimento*

I modelli tipologici più usati nell'analisi della lessicalizzazione degli eventi di movimento sono quelli elaborati da Talmy (1985, 2000a, 2000b) e Slobin (2004). Le componenti concettuali interne di ogni evento di movimento sono:

- a) Figura (*Figure*) – l'entità che si muove;
- b) Sfondo (*Ground*) – l'entità fissa in un quadro di riferimento rispetto al quale si definisce lo spostamento della Figura;
- c) Percorso (*Path*) – la traiettoria del movimento della Figura;
- d) Movimento (*Motion*) – l'espressione del movimento.

Inoltre, un evento di movimento può essere caratterizzato dalle componenti Causa (*Cause*), che determina lo spostamento della Figura, e Maniera (*Manner*), che descrive il modo in cui avviene il movimento. Secondo Talmy (2000b: 25), l'evento di movimento di base «consists of one object (the Figure) moving or located with respect to another object (the reference object or Ground)». Il Percorso, pertanto, risulta essere una componente essenziale, mentre Causa e Maniera sono componenti accessorie.

Nella classificazione delle lingue in base agli eventi di movimento proposta da Talmy (1985, 2000a, 2000b), il Percorso è l'elemento più importante, non solo perché è una componente essenziale di ogni evento di movimento, ma perché è la componente più soggetta a variazioni. In base alla modalità in cui il Percorso viene lessicalizzato, ossia nel verbo o in elementi esterni al verbo (chiamati *satellites* 'satelliti'), Talmy distingue tra lingue a "cornice satellitare" (*satellite-framed*) e lingue a "cornice verbale" (*verb-framed*). Esempi di lingue a cornice satellitare sono le lingue germaniche e le lingue slave (1), nelle quali il Percorso è espresso dai satelliti *out* 'fuori' (1a) e dal prefisso verbale *vy-* 'fuori' insieme al sintagma preposizionale *z domu* 'da casa' (1b) e il verbo lessicalizza Movimento e Maniera:

- (1) a. Inglese

*The girl hopped out of the house.*

*hop* 'saltellare' = Movimento e Maniera; *out of* 'fuori' = Percorso, *the house* = Sfondo

- b. Ceco

*Dívka vy-běhla z domu.*

ragazza.NOM.F fuori-correre.PFV.PST da casa.GEN.M

*běžet* 'correre' = Movimento e Maniera; *vy-*, *z* 'fuori' = Percorso; *domu* 'casa' = Sfondo

Le lingue romanze, d'altro canto, sono esempi di lingue a cornice verbale (2), nelle quali il Percorso è lessicalizzato dal verbo e la Maniera è espressa dal satellite *saltellando* (it.)/*saltando* (sp.).

(2) a. Italiano

*La bambina è uscita di casa saltellando.*

b. Spagnolo

*La niña salió de la casa saltando.*

'uscire' / *salió*' = Movimento 'di / de' = Percorso; 'casa / la casa' = Sfondo; 'saltellare / saltar' = Maniera

Le componenti concettuali degli eventi di movimento rappresentati negli esempi in (1) e (2) sono riassunte nella Tabella 1.

Tabella 1. *Componenti concettuali degli eventi di movimento*

<i>La bambina</i>	<i>è uscita</i>	<i>di</i>	<i>casa</i>	<i>saltellando</i>
<i>La niña</i>	<i>salió</i>	<i>de la</i>	<i>casa</i>	<i>saltando</i>
<b>Figura</b>	<b>Movimento</b>	<b>Percorso</b>	<b>Sfondo</b>	<b>Maniera</b>
<i>The girl</i>	<i>hopped</i>	<i>out of</i>	<i>the house</i>	
<b>Figura</b>	<b>Movimento e Maniera</b>	<b>Percorso</b>	<b>Sfondo</b>	
<i>Dívka</i>	<i>běhla</i>	<i>vy- z</i>	<i>domu</i>	
<b>Figura</b>	<b>Movimento e Maniera</b>	<b>Percorso</b>	<b>Sfondo</b>	

Slobin (2004) aggiunge una terza categoria di lingue, quelle che codificano Percorso e Maniera per mezzo di forme grammaticali equivalenti, che denomina lingue a “cornici equipollenti” (*equipollently-framed*). Appartengono a questa categoria le lingue che fanno uso di verbi seriali (ad es., mandarino, thai, alcuni creoli, alcune lingue africane del gruppo Niger-Congo), le lingue in cui la radice verbale lessicalizza contemporaneamente Percorso e Maniera (lingue amerindiane) e le lingue che codificano insieme Percorso e Maniera in elementi preverbalì (lingue dell’Australia settentrionale). Inoltre, Slobin (2004) sostiene che l’elemento fondamentale per la classificazione tipologica delle lingue in base alle modalità di codificazione degli eventi di movimento sia la Maniera e non il Percorso, e distingue tra lingue ad “alta prominenza di maniera” (*high manner-salient*), come le lingue germaniche e slave, caratterizzate da un repertorio di verbi di maniera molto ampio, e lingue a “bassa salienza di maniera” (*low-manner salient*) come le lingue romanze, in cui i verbi di maniera sono invece in numero minore.

La classificazione dell’italiano come lingua a cornice verbale è stata messa in discussione (cfr. Simone, 1997; Bernini, 2006; Iacobini, Masini, 2006; Cini, 2008; Iacobini, 2009; Anastasio, 2014; Russo, 2017), in quanto l’italiano presenta in effetti strutture di tipo satellitare. Tre fenomeni, in particolare, indicano che l’italiano sia più propriamente caratterizzato come una lingua di tipo misto: (a) la diffusione/frequenza d’uso dei *verbi sintagmatici* (Simone, 1997), ossia verbi che lessicalizzano Maniera e/o Percorso sia nella radice verbale sia in un satellite, come ad esempio *correre via*; (b) l’alternanza di strategia verbale e

satellitare in uno stesso contesto (es. *salire* o *andare su*); (c) l'espressione ridondante del Percorso (es. *entrare dentro, uscire fuori*).

## 2.2. Selezione dell'ausiliare

### 2.2.1. Selezione dell'ausiliare in italiano

In italiano, la selezione dell'ausiliare nei tempi composti riflette una distinzione, ampiamente descritta nella letteratura di riferimento, tra verbi transitivi, verbi inergativi e verbi inaccusativi. I verbi transitivi selezionano sistematicamente *avere* e presentano almeno due partecipanti; l'oggetto può essere sostituito dal clitico partitivo *ne* (3). I verbi inergativi, che denotano attività controllate con un unico partecipante il cui ruolo semantico è quello di agente (ad es., *camminare, passeggiare*, (4)), selezionano anch'essi *avere*, ma non ammettono la pronominalizzazione con *ne* dell'unico partecipante. I verbi inaccusativi, invece, hanno un unico argomento non agente (ad es., *arrivare, cadere, uscire*), che può essere pronominalizzato con *ne*, e selezionano *essere* (5).

(3) a. **Ha** mangiato tre mele.

b. **Ne** ha mangiate tre.

(4) a. Tre studenti **hanno** passeggiato nel parco.

b. \***Ne** hanno passeggiato tre.

(5) a. Tre studenti **sono** arrivati in ritardo.

b. **Ne** sono arrivati in ritardo tre.

Secondo Sorace (2000), la distinzione tra verbi inaccusativi e inergativi non è discreta, ma forma un *continuum*, ai due poli del quale si collocano i verbi più stabili nella selezione dell'ausiliare: da un lato, i verbi che denotano un cambiamento di luogo e presentano un chiaro punto finale o *telos*, che selezionano *essere*; dall'altro, i verbi che denotano processi controllati e privi di confine intrinseco (atelici), che selezionano *avere*. I verbi collocati nell'area intermedia mostrano invece una maggiore variabilità nella selezione dell'ausiliare. Queste proprietà semantiche sono particolarmente rilevanti nel caso dei verbi di movimento, nei quali telicità, agentività e schemi concettuali attivati interagiscono con le modalità di codifica del movimento descritte da Talmy. In questa prospettiva, la distinzione tra Percorso e Maniera può essere vista come un ulteriore riflesso dei fattori semantici che influenzano la selezione dell'ausiliare.

La distribuzione dell'ausiliare nei verbi di movimento in italiano è riassunta dagli esempi in (6) – (10). I verbi che lessicalizzano Movimento e Percorso (per es., *andare/venire, arrivare/partire, entrare/uscire*) selezionano l'ausiliare *essere* (6), mentre i verbi che lessicalizzano la Maniera (ad es., *camminare, nuotare*) selezionano l'ausiliare *avere* (7).

(6) a. **È** andata a casa.

b. **È** arrivata alle 19,00.

c. **È** uscita due ore fa.

- (7) a. **Ha** camminato a lungo nel parco.  
 b. **Ha** nuotato in piscina.  
 c. **Ha** sciato sulle Dolomiti.

Un ristretto gruppo di verbi che lessicalizza la Maniera alterna tra l'ausiliare *avere* e l'ausiliare *essere* in base all'evento specifico concettualizzato (cfr. anche Cennamo, Lenci, 2018: 381): se il Percorso è concettualizzato (ed espresso per mezzo di un satellite) l'ausiliare è *essere* (8); se invece il Percorso rimane inespresso l'ausiliare è *avere* (9).

- (8) a. La ragazza **è corsa** a casa.  
 b. La ragazza **è salita** in soffitta.  
 c. La ragazza **è saltata** dalla scala.  
 d. La rondine **è volata** sull'albero.
- (9) a. La ragazza **ha corso** lungo la spiaggia.  
 b. La ragazza **ha salito** le scale di corsa.  
 c. La ragazza **ha saltato** il fosso.  
 d. La rondine **ha volato** per ore.

### 2.2.1. Selezione dell'ausiliare in ceco e slovacco

A differenza dell'italiano, il ceco e lo slovacco non presentano alcuna selezione dell'ausiliare nei tempi composti. Il passato si forma tramite un complesso preterito costituito dal participio in *-l-* e da forme finite specializzate del verbo *být* (ceco) / *byť* (slovacco) presenti solo nella prima e seconda persona (singolare e plurale), mentre nella terza persona (singolare e plurale) il participio appare senza ausiliare.

Il participio in *-l-* è una forma pienamente paradigmatica, derivata da tutti i verbi mediante l'aggiunta del suffisso *-l-* alla radice passata del verbo. In morfosintassi, il participio regge desinenze nominali che esprimono genere e numero in accordo con il soggetto. Il ceco distingue il genere anche al plurale (10), mentre lo slovacco utilizza una forma plurale unica (11c).

(10) Ceco

- |              |                                  |                                     |
|--------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| a. Já        | <b>jsem</b>                      | <u>ode-šla</u> / <u>ode-šel.</u>    |
| io.NOM.F/M   | essere.AUX.PFV.PST.1SG           | via-andare (a piedi).PFV.PST.SG.F/M |
| b. Ty        | <b>jsi</b>                       | <u>ode-šla</u> / <u>ode-šel.</u>    |
| tu.NOM.F/M   | essere.AUX.PFV.PST.2SG           | via-andare (a piedi).PFV.PST.SG.F/M |
| c. On / Ona  | <u>ode-šel</u> / <u>ode-šla.</u> |                                     |
| lui/lei.NOM  |                                  | via-andare (a piedi).PFV.PST.SG.M/F |
| d. My        | <b>jsme</b>                      | <u>ode-šly</u> / <u>ode-šli.</u>    |
| noi.NOM.F/M  | essere.AUX.PFV.PST.1PL           | via-andare (a piedi).PFV.PST.PL.F/M |
| e. Vy        | <b>jste</b>                      | <u>ode-šly</u> / <u>ode-šli.</u>    |
| voi.NOM.F/M  | essere.AUX.PFV.PST.2PL           | via-andare (a piedi).PFV.PST.PL.F/M |
| f. Ony / Oni | <b>jsou</b>                      | <u>ode-šly</u> / <u>ode-šli.</u>    |
| loro.NOM.F/M | essere.AUX.PFV.PST.3PL           | via-andare (a piedi).PFV.PST.PL.F/M |

## (11) Slovacco

- a. *Ja som pri-šla / pri-šiel.*  
io.NOM.F/M essere.AUX.PFV.PST.1SG venire.PFV.PST.SG.F/M
- b. *Ty si pri-šla / pri-šiel.*  
tu.NOM.F/M essere.AUX.PFV.PST.2SG venire.PFV.PST.SG.F/M
- c. *On / Ona je pri-šiel / pri-šla.*  
lui/lei.NOM.F essere.AUX.PFV.PST.3SG venire.PFV.PST.SG.F/M
- d. *My sme pri-šli.*  
noi.NOM.F/M essere.AUX.PFV.PST.1PL venire.PFV.PST.SG.F/M
- e. *Vy ste pri-šli.*  
voi.NOM.F/M essere.AUX.PFV.PST.2PL venire.PFV.PST.PL.F/M
- f. *Ony/Oni sú \_ pri-šli.*  
loro.NOM.F/M essere.AUX.PFV.PST.3PL venire.PFV.PST.PL.F/M

Poiché l'ausiliare del preterito è unico, il sistema ceco e quello slovacco non riflettono nella morfosintassi del passato le distinzioni semantiche che in italiano influenzano la selezione dell'ausiliare (inergatività vs. inaccusatività, telicità, Percorso vs. Maniera). Le proprietà semantiche legate al movimento vengono invece espresse attraverso i mezzi tipici delle lingue a cornice satellitare, come prefissi verbali, sintagmi preposizionali e avverbi direzionali (12).

## (12) a. Ceco

**Od-skákala pryč.**  
via-saltellare.PFV.PST.SG.F via.ADV.DIR  
*skákat* 'saltellare' = Movimento & Maniera; *od-* 'via', *pryč* 'via' = Percorso

## b. Slovacco

**Pri-tancoval do kuchyne.**  
verso-danzare.PFV.PST.SG.M in cucina.GEN.F  
*tancovat* 'ballare' = Movimento & Maniera; *pri-* 'verso', *do kuchyne* 'in cucina' = Percorso

## 2.2.2. Selezione dell'ausiliare in inglese

L'inglese, come il ceco e lo slovacco, non presenta alternanza dell'ausiliare nei tempi composti: tutti i verbi, inclusi quelli di movimento, ricorrono alla costruzione *have* 'avere' + participio.

- (13) a. *The students have eaten pizza.*  
b. *The students have arrived late.*

Per le persone L1 anglofone e ceco- e slovaccofone, abituate a un sistema privo di selezione dell'ausiliare, la distinzione tra *essere* e *avere* risulta quindi particolarmente difficile da acquisire<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Ricordiamo che il *present perfect* e il passato prossimo non sono esattamente equivalenti dal punto di vista funzionale in quanto, anche se entrambi esprimono eventi completi accaduti nel passato, il *present perfect* implica una relazione precisa di rilevanza tra l'evento passato e il presente (cioè il momento dell'enunciato) che invece manca al passato prossimo; infatti, il passato prossimo corrisponde spesso al passato semplice inglese.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 *Disegno di ricerca*

Il nostro studio è basato su una raccolta trasversale di dati condotta seguendo una procedura di elicitazione ben consolidata nella ricerca sull'acquisizione linguistica: una prova di descrizione narrativa sviluppata sul testo *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), che narra le avventure di un bambino e del suo cane alla ricerca di una rana che è sfuggita al bambino. Il libro non contiene testo e la trama è illustrata da 29 immagini in bianco e nero, che presentano interazioni dinamiche tra esseri viventi e l'ambiente fisico circostante (Berman, Slobin, 1994: 1), così favorendo una vivida rappresentazione mentale degli eventi da parte del lettore. Il testo è, infatti, utilizzato di frequente in studi di questo tipo (ad es., Berman, Slobin, 1994; Slobin, 2004; Bernini, 2006; Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Anastasio, Giuliano, Russo, 2018; Anastasio, Russo, Giuliano, 2018).

Gli obiettivi principali dello studio nel suo insieme sono i seguenti:

1. esaminare la selezione e la distribuzione degli ausiliari *essere* e *avere*;
2. investigare il numero e la natura delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso), per determinare, da un lato, se le persone partecipanti allo studio usino prevalentemente e in maniera coerente strategie tipiche delle lingue a cornice satellitare (come nella loro L1) oppure strategie tipiche delle lingue a cornice verbale (come nella L2); dall'altro lato, quali strumenti formali siano usati per esprimere le componenti-dell'evento di moto (verbo, satellite, sintagma preposizionale, avverbio);
3. determinare il livello di influenza della L1.

Dati i vincoli di spazio, nel presente articolo ci limitiamo ad affrontare solo il primo punto.

#### 3.2. *Procedura*

Per ragioni di ordine pratico, le procedure adottate per UM e UT Austin differiscono in alcuni aspetti, come specificato nei sottoparagrafi seguenti.

##### 3.2.1. *UT Austin*

Lo studio è stato condotto in una sezione dell'*ITL601C Beginning Italian* – il primo corso di lingua italiana offerto a UT Austin – durante il semestre autunnale del 2023<sup>7</sup>. Il corso, di formato ibrido, dura quindici settimane ed è strutturato in due lezioni settimanali, tenute in classe, della durata di 75 minuti ciascuna; nei restanti tre giorni, le studentesse e gli studenti lavorano in modalità asincrona su materiali creati appositamente per lo studio individuale della grammatica e del vocabolario, i quali vengono poi utilizzati in attività comunicative nei due giorni di lezione frontale. La raccolta dei dati è stata eseguita in classe durante una lezione tenutasi nella tredicesima settimana del corso. Il punto grammaticale del passato prossimo e il suo utilizzo erano stati introdotti per la prima volta nella settimana precedente alla raccolta

<sup>7</sup> UT Austin International Review Board STUDY00004257.

dei dati. La partecipazione allo studio è stata volontaria e anonima e le persone partecipanti non hanno ricevuto nessun credito aggiuntivo. Chi non ha voluto partecipare allo studio ha lavorato sul materiale in maniera asincrona. In totale hanno partecipato allo studio 12 persone con L1 inglese e un livello di esperienza generale in lingua italiana identico o molto simile; nessuna aveva trascorso un soggiorno significativo in Italia.

La procedura adottata nello studio si suddivide in due fasi. Nella prima fase sono stati concessi cinque minuti per esaminare individualmente (per la prima volta) il materiale selezionato, ovvero 19 delle 29 immagini di cui si compone *Frog, where are you?* (n. 3, 6-8, 11-20, 23, 25-27 e 29); è stata inoltre fornita una lista composta da 50 vocaboli (15 sostantivi e 35 verbi) particolarmente rilevanti per la storia<sup>8</sup>. Nella seconda fase, che corrisponde a quella delle interviste, sono state mostrate consecutivamente le immagini selezionate e per ognuna è stata data la consegna “Descrivi che cosa pensi che sia successo e perché?”; quando, nelle loro risposte, le studentesse o gli studenti omettevano di descrivere un’azione compiuta dal protagonista o dagli animali, veniva loro posta una seconda domanda: “Che cosa fanno i protagonisti?”.

Le interviste sono state condotte da Silvia Luongo, insegnante del corso, e Cinzia Russi, ognuna delle quali ha intervistato sei persone. Nel corso delle interviste, si è cercato di evitare di influenzare le risposte, quindi le intervistatrici si sono limitate a utilizzare solo espressioni come “Va bene”, “Ehm”, “Sì, qualcos’altro?” o a fare un cenno per confermare l’ascolto e la conclusione della risposta<sup>9</sup>. Le risposte sono state registrate su file audio MP3 e successivamente trascritte in formato testuale ai fini dell’analisi.

### 3.2.2. UM Brno

I dati sulle e sugli apprendenti ceco- e slovaccofoni derivano dalle produzioni di 9 persone iscritte al secondo semestre del programma di Laurea Triennale in Lingua e Letteratura Italiana della UM Brno, di cui 5 di L1 ceca e 4 di L1 slovacca. Presentavano un livello di italiano corrispondente al livello A1 del QCER, raggiunto al termine del corso *Italiano pratico I* (4 lezioni di 90 minuti a settimana); non avevano soggiornato in Italia per periodi significativi. I dati sono stati raccolti da Eliška Hamerská e Marek Jungwirth, che stavano scrivendo la propria tesi in linguistica per il programma di italianistica di UM.

I dati utilizzati per lo studio qui descritto provengono dalla tesi di Jungwirth (2023), incentrata principalmente sull’analisi dei verbi di maniera. Questa impostazione originaria spiega alcune differenze metodologiche rispetto allo studio condotto a UT Austin. In primo luogo, sono state selezionate 18 immagini parzialmente diverse dalle 19 utilizzate nello studio UT: mancano le immagini n. 3, 19, 23, 27 e 29, mentre sono incluse le immagini n. 1, 2, 5 e 28. In secondo luogo, poiché l’obiettivo iniziale non era quello di indagare l’uso del passato prossimo, durante la raccolta dei dati non è stata posta particolare enfasi sulla produzione verbale al passato; di conseguenza, possiamo solo affidarci a quello che chi ha partecipato ha prodotto spontaneamente. Infine, lo studio originario comprendeva anche livelli linguistici diversi dal livello A1, che è invece il livello qui discusso soprattutto per ragioni di comparabilità con i dati di UT Austin.

<sup>8</sup> Le immagini considerate e la lista di vocaboli sono riportate in Appendice.

<sup>9</sup> In soli due casi, le intervistatrici hanno sollecitato l’uso del passato prossimo, dato che la persona partecipante stava producendo solo forme verbali di altro tipo.

Le persone partecipanti hanno avuto circa cinque minuti per sfogliare individualmente l'intera pubblicazione. Successivamente sono state intervistate sulle immagini selezionate, che potevano comunque continuare a osservare mentre rispondevano. Le domande principali erano due e venivano ripetute per ogni immagine: “Che cosa pensi che sia successo e perché?” e “Che cosa fanno i protagonisti?”. La seconda domanda veniva posta solo quando la persona non menzionava gli eventi in questione. Dopo aver descritto tutte le immagini, veniva chiesto di ricostruire l'intera storia dall'inizio alla fine.

Chi conduceva le interviste cercava di mantenere un ruolo neutrale, limitandosi a segnali di ascolto non direttivi. Le risposte sono state registrate in formato M4A, trascritte e successivamente organizzate in schede per l'analisi.

## 4. RISULTATI

### 4.1. Risultati UT Austin

Solo cinque delle 12 persone partecipanti (S1, S3, S5, S8 e S11) hanno prodotto dati utilizzabili. Quelli prodotti dalle rimanenti sette sono stati eliminati per i motivi elencati di seguito:

- a) selezione esclusiva o quasi dell'ausiliare *avere*, verificatasi per quattro partecipanti (S4, S6, S9 e S10). Precisamente, due (S4, S6) hanno usato solo *avere*, S9 ha selezionato *essere* una sola volta in una delle due occorrenze totali del verbo (“La rana è uscito” vs. “Le rane hanno uscito”) e S10 ha usato in quattro casi *essere* in modo non target: due volte con il verbo *guardare* (“Il cane e il bambino sono guardato le rane” e “Le rane ... ha guardato sono guardato lo stagno”), nonostante avesse usato in precedenza *avere* con questo stesso verbo (“Il bambino e il cane ha guardato le api”, due occorrenze), la terza volta in “Le rane e le rane piccolo sono seduto”, forse da interpretare come ‘sono sedute’ (stato) piuttosto che ‘si sono sedute’ (evento), e la quarta in “Il bambino e il cane sono svegliati”, che potrebbe essere la terza persona plurale del passato prossimo di *svegliarsi* senza il pronome *se* o, analogamente a *sono seduto*, stare per ‘sono svegli’;
- b) selezione esclusiva dell'ausiliare *essere*, verificatasi in un solo caso (S12);
- c) uso di forme verbali equivalenti a forme dell'infinito (ad es., *vedera*, *cadera*) e di due occorrenze di *era*, verificatosi in un solo caso (S7);
- d) omissione sistematica dell'ausiliare, anche questa riscontrata in un solo caso in S2, che ha usato l'ausiliare *avere* due volte solo dopo che l'intervistatrice aveva esplicitamente sollecitato l'uso del passato prossimo (e dell'ausiliare) producendo “Il bambino ha chiamato per la rana” e “Il cervo hanno correre ne il pendio”.

### 4.2. Risultati UM Brno

Sette delle nove persone partecipanti hanno prodotto dati utilizzabili: AS, SH, AL, JS, NB, KV e JH. I dati delle altre due sono stati esclusi per i motivi elencati di seguito:

- a) selezione esclusiva dell'ausiliare *avere*. LC seleziona *avere* anche con verbi di movimento (“Il cane ha caduto della finestra... e ha caduto”; “e il ?ha caduto”). Potrebbe trattarsi di un'influenza dello spagnolo, che LC dichiara come L2 a livello C1. Lo stesso vale per

numerose altre forme lessicali e morfologiche, tra le quali si osservano forme ibride o pienamente spagnole quali “*ha escapato*”, “Non *emquentra* la rama”, “Nel *bosche* il ragazzo *encontro* un animale che vive la *tierra*”, nonché l’uso della forma verbale spagnola *escapo* (“Si e la rana *escapo*? *Tak/ako sa to povie?*”<sup>10</sup>). In questo caso, l’intervistatore fornisce il modello corretto (“è *scappata*”), che LC ripete, ma nella frase successiva ritorna immediatamente alla forma precedente, senza accordo di genere e con l’ausiliare *avere* (“I protagonisti cercano la rana perché *ha escapato*”)<sup>11</sup>;

- b) omissione sistematica dell’ausiliare. LV non utilizza mai l’ausiliare nelle forme del passato prossimo e impiega sistematicamente il participio in forma femminile indipendentemente dal soggetto (“Il ragazzo *andata* al cane”; “Il criceto *uscita* alla buco”; “Il ragazzo *andata via* la pittura”; “La rana *andata via*”). La produzione verbale è quasi interamente al presente e il livello linguistico complessivo risulta sensibilmente inferiore rispetto agli altri partecipanti.

## 5. DISCUSSIONE

Dall’analisi dei risultati, sia di quelli ottenuti per UM Brno sia di quelli conseguiti per UT Austin, emergono due tendenze generali nelle modalità di selezione dell’ausiliare, provvisoriamente classificate “selezione approssimativamente corretta” e “selezione potenzialmente casuale”, e che saranno discusse in maniera più approfondita nei seguenti sottoparagrafi.

### 5.1. “Selezione approssimativamente corretta”

#### 5.1.1. UT Austin

Tre partecipanti (S1, S5 e S8) si caratterizzano per una selezione generalmente corretta dell’ausiliare.

##### 5.1.1.1. S1

La produzione di S1 mostra soltanto due casi di selezione non corretta degli ausiliari. Il primo è un’occorrenza dell’ausiliare *avere* con il verbo *uscire* (“Le api *hanno uscito* la casa di api”), sebbene il partecipante abbia selezionato *essere* in un’altra frase con lo stesso verbo (“Il gufo è *uscito* da l’albero”); il secondo consta di tre occorrenze di selezione non corretta di *essere* con i verbi *inseguire* (“Le api *sono inseguito* il cane”, “Il gufo è *inseguito* il bambino”) e *seguire* (“Il cane è *seguito*”). La selezione di *essere* con *inseguire* e *seguire* potrebbe indicare che S1 concettualizza gli eventi denotati come direzionali. D’altro canto, S1 seleziona correttamente l’ausiliare *essere* con i verbi target *cadere*, *uscire*, *volare*, *salire*, *scendere*, *correre* e *partire* (interpretato come ‘andare via’/‘andarsene’). Degno di nota è che S1 usa *essere* con l’unica occorrenza prodotta del verbo

<sup>10</sup> In slovacco “Come si dice?”.

<sup>11</sup> Le considerazioni relative al verbo *scappare* si basano su una nuova verifica dei dati riportati in Jungwirth (2023), in cui sono state annotate le forme “è *scappò*” ed “è *scappato*”, non corrispondenti alla registrazione audio.

*volare* (“Le ape ... *sono volato*”) e con l'unica occorrenza prodotta del verbo *correre* (“Il cervo è *corruto* con il bambino”), sebbene le frasi non includano elementi visibili che permettano di attribuire a *volare* e *correre* valore direzionale. Potremmo dunque ipotizzare che S1 abbia selezionato *essere* perché identifica *volare* come un verbo di movimento, vale a dire ha elaborato la generalizzazione che i verbi di movimento richiedono l'ausiliare *essere*, ma non ha ancora acquisito la distinzione tra direzionale e non-direzionale, che determina l'alternanza tra *essere* e *avere*. Alternativamente, la selezione di *essere* con *volare* e *correre* potrebbe attribuirsi al fatto che S1 concettualizza i due verbi come direzionali. Va però osservato che S1 manifesta consapevolezza della distinzione direzionale/non-direzionale in quanto la applica ai verbi *salire* e *scendere* producendo “Il bambino è *salito* nell'albero”, “Il bambino è *salito* la roccia”, “Il bambino e il cane *sono saliti* il tronco”, “Il bambino è *scenduto* da il tronco”. Infine, è interessante notare che S1 seleziona *essere* con il verbo *stare* (“Il bambino e il cane *sono stati* allo stagno” e “Le rane *sono state* sul tronco”).

Riguardo alla selezione di *avere*, se si escludono le due occorrenze di *inseguire* discusse sopra, non si riscontrano errori.

Riassumendo, S1 sembra aver fundamentalmente acquisito le modalità di selezione dei due ausiliari. La selezione non corretta di *essere* con *inseguire* e *seguire* e la selezione non corretta di *avere* con *uscire* indicherebbero che l'acquisizione non è ancora completa<sup>12</sup>.

#### 5.1.1.2. S5

Nei dati prodotti da S5 emergono solo due casi di selezione non corretta. Il primo consiste nella selezione dell'ausiliare *avere* con il verbo target *salire* (“Il bambino *ha saluto* il arbore”) nonostante S5 abbia anche prodotto “Il bambino e il cane *sono saluto* il tronco”. Il secondo, invece, consiste nella selezione dell'ausiliare *essere* con il verbo non-target *inseguire* (“Il gufo è *inseguito* il bambino”), sebbene S5 abbia anche selezionato correttamente *avere* con il verbo *seguire* (“Le api *ha seguito* il cane”). Tuttavia, S5 mostra una selezione corretta dell'ausiliare *essere* con i verbi target *cadere* (“Il cane è *caduto*”), *uscire* (“e api *sono uscuto*”), *salire* (“Il bambino e il cane *sono saluto* il tronco”), *scendere* (“Il bambino è *scenduto* il tronco”), *correre* e *andare* (“Il cervo è *andato è corruto*”) così come con il verbo riflessivo *svegliarsi* (“Il bambino e il cane *si sono svegliato* o *svegliati*”) e i verbi *essere* (“Il cane è *stato* felice”) e *stare* (“[Il bambino e il cane] *sono stato* un stagno”).

Per quanto riguarda la selezione dell'ausiliare *avere*, notiamo la selezione corretta con i verbi *cercare* (“Il bambino e il cane ... *hanno cercato* la rana”, “Il bambino *ha cercato*”, “Il cane *ha cercato*”), *guardare* (“Il bambino *ha guardato*”, “Le rane *hanno guardato* il bambino e il cane”), *tenere* (“Il bambino *ha tenuto* il cane”), *chiamare* (“Il bambino *ha chiamato* per la rana”, occorrenza prodotta due volte), *mordere* (“La marmotta *ha morduto* il bambino”), *abbaiare* (“Il cane *ha abbaiato*”), *rompere* (“Il cane *ha romputo* la casa delle api”), *ascoltare* (“Il bambino e il cane *hanno ascoltato* per la rana”), *trovare* (“Il bambino e il cane *hanno trovato* le rane”).

Va osservato il fatto che S5 ha selezionato sistematicamente l'ausiliare *avere* con il verbo target *volare* in “Le api *hanno volato*”, “Le api *hanno volato* uh le api *sono uscuto*”, “e le api *ha volato*

<sup>12</sup> Un ulteriore elemento attestante un'acquisizione ancora in via di sviluppo è il passaggio da *essere* ad *avere* nella frase “Le ape *scorruto è ha scorruto* sono volato”, nella quale S1 usa il verbo *scorrere*, incluso nella lista di vocabolario fornita. La scelta di questo verbo deriva probabilmente dal fatto che l'immagine (n. 14) ritrae lo sciame di api in volo, come suggerirebbe anche la correzione a “*sono volato*”.

or *hanno volato*”; l’aggiunta di *sono uscito* potrebbe dimostrare che il soggetto non distingue ancora il duplice significato del verbo *volare* (direzionale / non-direzionale).

Riepilogando, i dati forniti da S5 sembrano rivelare uno scenario simile a quello emerso dai dati prodotti da S1; più precisamente, S1 e S5 selezionano non correttamente l’ausiliare *essere* con il verbo *inseguire*, ma S5 seleziona correttamente l’ausiliare *avere* con il verbo *seguire*. Tuttavia, la corretta selezione dell’ausiliare *avere* da parte di S5 offre una valutazione più conclusiva dell’acquisizione (parzialmente) raggiunta dell’alternanza tra *essere* e *avere*. Infine, l’oscillazione tra la selezione dell’ausiliare *avere* in “*ha saluto il arbore*” e l’ausiliare *essere* in “*sono saluto il tronco*” suggerirebbe che le modalità di selezione dell’ausiliare con verbi di movimento che alternano gli ausiliari non sia stata ancora pienamente acquisita.

### 5.1.1.3. S8

Riguardo a S8, si rilevano due casi di selezione incerta dell’ausiliare *essere*. Nel primo caso, *essere* viene selezionato con il verbo non-target *rompersi* nelle frasi *Il cane si è si ha romputo* e *Il bambino si è romputo ... si ha romputo*, subito corretto però con *avere*. In entrambe è però poco chiaro quale sia il significato attribuito a *romper-e/-si*. La prima frase si riferisce all’immagine 7, che ritrae il bambino mentre tiene in braccio il cane dopo la caduta dalla finestra; a terra sono visibili i cocci del barattolo in cui l’animale si era infilato (immagine precedente). In questo caso, dato che il soggetto del verbo è *il cane*, *romper-e/-si* potrebbe significare ‘uscire fuori’ o anche (più plausibilmente) ‘farsi male’, dato che il cane è caduto. La seconda frase si riferisce all’immagine 14, in cui vediamo il bambino a terra dopo essere caduto dall’albero su cui si era arrampicato (immagine precedente); pertanto *romper-e/-si* potrebbe anche in questo caso stare per ‘farsi male’. Il fatto che in entrambi i casi S8 abbia scelto prima *essere* e poi *avere* potrebbe essere dovuto al fatto che attribuisce al verbo *romper-e/-si* un significato diverso. Nel secondo caso, S8 seleziona *essere* con i verbi non-target *cercare* (“Il bambino e il cane è *cercato ha cercato* a la rana”, con un altro esempio di autocorrezione), *vedere* (“Il bambino e il cane è *veduto* molta rana”) e *tenere* (“Il cervo è *ternuto* in bambino” relativa all’immagine 18 che raffigura il bambino sulla testa del cervo).

A proposito dei verbi target, notiamo che S8 seleziona correttamente *essere* con *uscire* (“Il cane è *salito* [= uscito] de la finestra” e “Le rane è *uscito*”), sceglie *essere* con *correre* (“Il cane è *corruto*”) e *volare* (“Il gufo è *volato*”), ma *avere* con *saltare* (“Il bambino e il cane *hanno saltato* il tronco”, dove *saltare* potrebbe stare per *salire*). L’alternanza tra i due ausiliari potrebbe indicare che S8 non abbia ancora acquisito pienamente la funzione che il tratto direzionalità svolge nella selezione degli ausiliari.

La selezione dell’ausiliare *avere* risulta corretta con il verbo *inseguire* (“Il cane *ha inseguito* alle api”) e una serie di verbi non target, tra cui *chiamare* (“Il bambino *ha chiamato* alla rana”, “Il bambino *ha chiamato*”), *prendere* (“Il cervo ha il cervo *ha prenduto* il bambino”), *ascoltare* (“Il bambino e il cane ascolta *ha ascoltato*”), *saltare* usato nel senso di ‘saltare oltre; scavalcare’ (“Il bambino e il cane *hanno saltato* il tronco”), *buttare* (“Il cervo *ha buttato* il bambino”) e *trovare* (“Il bambino e il cane *hanno trovato* i ragni le rane”).

In sintesi, S8 sembra dimostrare una consapevolezza linguistica leggermente meno avanzata rispetto a S1 e S5 in quanto, se da un lato la sua gestione degli ausiliari è buona – come dimostrato dall’uso fondamentalmente corretto dell’ausiliare *essere* con i verbi di movimento e di *avere* con diversi verbi transitivi – dall’altro omette sistematicamente di concordare in numero e genere l’ausiliare (per es. “Le api *ha inseguito* la cane”, “Le rane è

*uscito*”). Un segnale particolarmente positivo di progresso di S8 è la capacità di monitorare la propria produzione, evidenziata dai diversi tentativi di autocorrezione durante la prova.

### 5.1.2. UM Brno

Sei partecipanti (AS, AL, JS, NB, KV e JH) si caratterizzano per una selezione apparentemente corretta dell'ausiliare. All'interno di questo gruppo emergono tuttavia differenze rilevanti nella quantità e nella varietà dei verbi prodotti al passato prossimo. In alcuni casi il repertorio, pur limitato, consente di osservare il comportamento nella selezione dell'ausiliare; in altri, invece, il numero molto ridotto di occorrenze, sia di verbi di movimento che di altri verbi, pone dei limiti alla valutazione del livello di acquisizione della regola. Nei paragrafi seguenti vengono presentati i profili delle persone partecipanti.

#### 5.1.2.1. AS

La produzione di AS presenta errori esclusivamente con verbi a doppio ausiliare (*correre, volare*), realizzati con *avere* in contesti che richiederebbero *essere*: “Un gufo... *ha volato* dall'albero” e “Il cane è... il cane... *ha corso da bees*”. L'esitazione nella seconda frase suggerisce che AS stia effettivamente riflettendo sulla scelta dell'ausiliare. Ciò lascia supporre che la distinzione tra le diverse interpretazioni dei verbi che ammettono entrambi gli ausiliari non sia ancora del tutto acquisita: AS sembra riconoscere il valore direzionale del verbo, ma l'applicazione della regola rimane ancora incerta.

Per il resto, AS seleziona correttamente *essere* con *andare* (“Il ragazzo... *è andato* a letto”, “Il cane e il ragazzo *sono andati* fuori”) e *uscire* (“La rana *è uscita* dalla bottiglia”, “[La rana] *è uscita* dalla casa”, “La rana *è uscita* da casa”) e usa in modo appropriato *essere* con il verbo riflessivo *svegliarsi* (“[Il] ragazzo *si è svegliato*”). Anche la gestione dell'accordo di genere e numero nel passato prossimo risulta sistematicamente corretta nei casi prodotti. Con i verbi transitivi, AS impiega coerentemente *avere*, come in *chiamare* e *trovare* (“[Il ragazzo] *ha chiamato* la rana”, “[Il cane e il ragazzo] *hanno trovato*... forse un topo”).

#### 5.1.2.2. JH

JH mostra un comportamento coerente nella selezione dell'ausiliare e si distingue per un repertorio relativamente più ampio nel passato prossimo. Tra i verbi di movimento prodotti compaiono *andare, uscire, salire* e *cadere*, tutti realizzati con *essere* (“Il ragazzo con il cane *sono andati* più lontano dalla casa”, “Un animale che *è uscito* dalla terra”, “Il ragazzo *è salito* a un albero”, “È *uscito* un grande uccello”, “Il ragazzo *è caduto*”, “Il cane e il ragazzo *sono caduti* giù dall'animale”). L'uso corretto di *essere* con diversi verbi di movimento direzionali, inclusi quelli meno frequenti come *salire* e *cadere*, insieme alla formazione appropriata dei participi passati, indica che JH gestisce con sicurezza questi contesti.

Anche con i verbi transitivi JH impiega in modo sistematico *avere* (“Il cane *ha rotto* il vetro”, “Il ragazzo e il cane *hanno trovato* qualcosa”, “*hanno sentito* qualcosa”, “li *hanno trovato* la rana”, “*hanno lasciato* il suo amante”), comportamento che conferma una distinzione stabile tra i due ausiliari.

Nel complesso, JH sembra avere chiaro il funzionamento della selezione dell'ausiliare nei contesti prodotti. Il suo repertorio comprende anche *salire*, che appartiene ai verbi a doppio ausiliare, ma qui è attestato solo nell'uso intransitivo e direzionale. Non compaiono invece altri verbi potenzialmente ambigui, come *correre* o *volare*, che avrebbero permesso di osservare la sensibilità del partecipante alle distinzioni semantiche rilevanti per la scelta dell'ausiliare.

#### 5.1.2.3. KV

Rispetto ad AS e JH, KV presenta un repertorio notevolmente più ridotto: utilizza infatti solo due verbi di movimento, *uscire* e *montare*. Nonostante la limitatezza del repertorio, in tutti i casi la selezione dell'ausiliare è corretta “[Animale] *si... si è... uscito*”, “Il ragazzo è... è *montato?*”, “Il ragazzo *si è montato* in un animale grande” e “Il cane è *montato* in un...”. L'uso di *essere* con entrambi i verbi è dunque coerente con l'interpretazione direzionale richiesta dal contesto. La produzione presenta tuttavia alcuni problemi strutturali, in particolare due casi di uso improprio della forma riflessiva (“[Animale] *si è... uscito*”; “il ragazzo *si è montato*”), che non riguardano la scelta dell'ausiliare, ma piuttosto difficoltà nella costruzione sintattica. Si osserva inoltre l'uso della preposizione *in* con *montare*, probabilmente riconducibile a strategie di semplificazione o a interferenze interlinguistiche.

Per il resto, KV seleziona correttamente *essere* con il verbo riflessivo *addormentarsi* (“Il ragazzo e il cane *si sono addormentati?*”) e *avere* con i verbi transitivi *rompere* e *trovare* (“Il cane *ha rotto* la cosa”, “Il ragazzo e il cane... forse *hanno trovato* qualcosa”, “Il ragazzo e il cane già *hanno trovato* l'animale”). Anche in questi casi il comportamento appare coerente e non emergono oscillazioni nella scelta dell'ausiliare; tuttavia, il repertorio limitato non consente di trarre conclusioni più ampie sul livello di acquisizione.

#### 5.1.2.4. AL

AL produce un numero molto limitato di verbi al passato prossimo. Per quanto riguarda i verbi di movimento, utilizza esclusivamente *cadere*, ripetuto in tre occorrenze, sempre con l'ausiliare *essere* (“Il cane è *caduto* dalla finestra”, “Il ragazzo è *caduto* dall'albero”, “Il ragazzo e il cane *hanno... sono caduti?*”). In tutti i casi la selezione dell'ausiliare è corretta e anche la formazione del participio passato risulta appropriata. Nell'ultima occorrenza si nota un breve passaggio iniziale ad *avere*, immediatamente sostituito da *essere*, segnale che AL sta effettivamente riflettendo sulla scelta dell'ausiliare.

Oltre a *cadere*, AL impiega pochi verbi transitivi, tutti con *avere* (“[Il ragazzo] *ha aperto* la finestra”, “[Il ragazzo] *ha visto*... questo animale”, “Il ragazzo e il cane *hanno trovato* qualcosa”, “*hanno trovato* la loro... questo animale”). Anche in questi contesti la scelta dell'ausiliare è coerente e non emergono oscillazioni.

Nel complesso, l'uso degli ausiliari appare adeguato, ma la limitatezza del repertorio verbale non offre elementi sufficienti per formulare conclusioni più ampie sull'acquisizione.

#### 5.1.2.5. NB

NB produce un repertorio estremamente ridotto di verbi al passato prossimo. Per quanto riguarda i verbi di movimento, utilizza esclusivamente *cadere*, attestato in quattro occorrenze,

sempre con l'ausiliare *essere* (“Il cane è *caduto* dalla questa finestra”, “Casa di volpi è *caduta* dall'albero”, “Ragazzo è *caduto* dall'albero”, “Lui e il suo cane *sono caduti* al pezzo di albero”). In tutti i casi la selezione dell'ausiliare è corretta e anche l'accordo del participio passato risulta appropriato.

Oltre a *cadere*, NB impiega un solo verbo transitivo, *trovare*, anch'esso con l'ausiliare atteso *avere* (“*hanno trovato*... il suo animale”).

Nel complesso, NB mostra un uso corretto degli ausiliari nei contesti prodotti; tuttavia, il repertorio verbale è molto ristretto, composto di fatto da due verbi soltanto, e non offre elementi sufficienti per valutare in modo più affidabile il livello di acquisizione dell'alternanza *essere/avere*.

### 5.1.2.6. JS

Il repertorio di JS al passato prossimo è molto limitato e, per certi aspetti, paragonabile a quello di NB. Per quanto riguarda i verbi di movimento, ne utilizza soltanto due, *cadere* e *uscire*, di cui il primo è attestato in quattro occorrenze e sempre con l'ausiliare *essere* (“*Pero è caduto* un po”, “Il *pero è caduto*”, “La cosa è *caduta*”, “*Pero e ragazzo sono caduti*”). La selezione dell'ausiliare è sempre corretta e anche l'accordo del participio passato risulta appropriato. L'unica occorrenza del verbo direzionale *uscire* compare nella forma prefissata *riuscire* (“Un animale... è *riuscito*... della parte”), possibilmente favorita dall'influenza della L1 (slovacco), dove i prefissi con valore direzionale sono molto produttivi.

Per quanto riguarda i verbi transitivi, JS impiega soltanto *trovare*, con l'ausiliare atteso *avere* (“*hanno trovato* due animali”). Anche in questo caso l'uso dell'ausiliare è appropriato, ma il repertorio complessivo rimane molto ristretto.

Un elemento distintivo della produzione di JS è la presenza di numerosi prestiti dallo spagnolo, dichiarato come L2 a livello B1–B2, che emergono soprattutto a livello lessicale (*pero, naturaleza, vidrio, nervioso, ventana*). Questa influenza, tuttavia, non sembra interferire con la selezione dell'ausiliare nel passato prossimo.

Nel complesso, JS mostra un comportamento coerente nei contesti disponibili; tuttavia, la quantità molto limitata di verbi prodotti non permette di valutare con sicurezza il grado di acquisizione della distinzione tra *essere* e *avere*.

## 5.2. 'Selezione potenzialmente casuale'

### 5.2.1. UT Austin

S3 e S11 manifestano una selezione dell'ausiliare potenzialmente casuale, la cui produzione è esaminata individualmente nei sottoparagrafi che seguono.

#### 5.2.1.1. S3

S3 seleziona sistematicamente l'ausiliare *avere* con i verbi di movimento, con un'unica eccezione rappresentata dalla frase “L'api è *volati*” in due casi, che costituiscono le occorrenze totali di questo verbo. Nello specifico, il soggetto utilizza l'ausiliare *avere* con i verbi target

*uscire* (“La rana *ha uscito*”, “La marmotta *ha uscito*” e “Il gufo *ha uscito* da l’arbore”), *cadere* (“Il cane *ha caduto* dalla finestra”, “La casa delle api *ha caduto*”, “Il bambino *ha caduto* da l’arbore” e “Il cane *ha caduto*”), *scendere* (“Il bambino *ha sceso*”), *salire* (“Il bambino *ha salito* el arbore” e “Il cervo *ha salito* de la roccia”), *correre* (“Il cane *ha corruto* de le api”, “Il bambino *ha corruto* del gufo” e “Il cervo *ha correto* al pendio”), *arrivare* (“*ha arrivato* alla roccia”) e *tornare* (“Il cane *ha tornato* a la roccia”). Data la sistematicità della selezione di *avere* con tutti i verbi di movimento usati, sembra plausibile che la selezione corretta di *essere* con *volare* (da interpretarsi come direzionale) sia dovuta al caso.

L’uso dell’ausiliare *essere* risulta però corretto con il verbo non-target *svegliarsi* (“Il cane e il bambino *si è svegliati*”). Inoltre, S3 ha prodotto la frase “Il bicchiere è *romputo* ... *rotto*”, nella quale *romputo* potrebbe essere interpretato come un *pronominale* con omissione del clitico oppure come uno stato. Si nota invece la selezione errata dell’ausiliare *essere* con il verbo non-target *guardare*, che appare per ben cinque volte nella forma “Il bambino è *guardato*”.

La selezione dell’ausiliare *avere*, d’altro canto, è corretta con i verbi *chiamare* (“Il bambino *ha chiamati* a la rana”), *cercare* (“Il bambino *ha cercato* la rana”), *seguire* (“Le api *ha seguito* il cane”), presente in cinque occorrenze, *prendere* (“*ha prenduto* il bambino”) e *buttare* (“Il cervo *ha buttato* il bambino”).

Riassumendo, i dati prodotti da S3 suggeriscono una competenza ancora molto incerta. La selezione corretta dell’ausiliare *essere* con *svegliarsi* e possibilmente *rompersi* potrebbe indicare una prima, parziale consapevolezza dell’alternanza tra gli ausiliari *avere* ed *essere*, ma limitata esclusivamente alla classe dei verbi pronominali. L’uso ricorrente dell’ausiliare *essere* con un verbo transitivo come *guardare* (cinque occorrenze) e la selezione corretta con *volare* sembrano invece riconducibili a una scelta casuale o comunque non ancora sistematizzata.

#### 5.2.1.2. S11

I dati ottenuti da S11 evidenziano schemi di selezione dell’ausiliare piuttosto specifici. Si osserva, innanzitutto, la selezione dell’ausiliare *essere* con diversi verbi transitivi (non-target), come ad esempio *vedere* (“Il bambino e il cane *sono veduto* la rana” e “Il bambino e il cane *sono veduto* i bambini de le rane”). Lo stesso si ripete con i verbi *rompere* (“Il cane è *romputo* il vaso”), *mordere* (“La marmotta è *morduto* il bambino”) e *prendere* (“Il cervo è *prenduto* il bambino”).

Un caso ambiguo è rappresentato da *tenere*, che S11 inizialmente seleziona in “Il bambino è *tenuto* il cervo”, per poi oscillare tra “Il bambino *ha è tenuto* il cervo” e “Il cane è *tenuto*”. La prima occorrenza si riferisce all’immagine 17, nella quale il bambino è ritratto in piedi su una roccia con una mano aggrappata alle corna del cervo nascosto dietro la roccia; pertanto, “è *tenuto*” potrebbe significare ‘si è tenuto (aggrappato) a’. La seconda occorrenza si riferisce all’immagine successiva (18) che ritrae il bambino tra le corna del cervo, la cui testa non è più nascosta dalla roccia; in questo caso il passaggio da *avere* a *essere* potrebbe essere attribuito ad una concettualizzazione passiva dell’evento: ‘Il bambino è tenuto dal cervo’. Parallelamente, si riscontra una selezione non corretta dell’ausiliare *avere* con verbi di movimento target, quali *uscire* (“Le api *hanno uscito* dall’alveare”), *salire* (“Il bambino *ha salito* la roccia”, “Il bambino e il cane *hanno salito* la roccia/il tronco”) e *saltare* (“Il cane *ha saltato* alla finestra”).

D’altro canto, la selezione dell’ausiliare *avere* risulta corretta con i verbi non-target *chiamare* (“*hanno chiamato* per la rana”), *buttare* (“Il cervo *ha buttato* il bambino e il cane”), *trovare* (“*hanno trovato* le rane”), *guardare* (“Le rane *hanno guardato* il bambino e il cane”) e *inseguire* (“Le api *hanno inseguito* il cane”).

Concludendo, i dati relativi a S11 rivelano una competenza linguistica instabile, caratterizzata da sovraestensioni opposte: il soggetto usa l'ausiliare *essere* con verbi transitivi (“*sono veduto*”), creando strutture pseudo-passive, mentre generalizza l'uso dell'ausiliare *avere* con i verbi di movimento che selezionano esclusivamente *essere* (“*hanno uscito*”). Nonostante queste incertezze, S11 seleziona l'ausiliare *avere* con il verbo target *inseguire* e alcuni verbi transitivi specifici come *chiamare* e *guardare*, sebbene l'instabilità prodotta con il verbo *tenere* confermi un sistema grammaticale ancora in fase di assestamento e non pienamente sistematizzato.

### 5.2.2. UM Brno

SH mostra un profilo caratterizzato da una combinazione di scelte corrette e irregolarità sistematiche, che nel loro insieme delineano una selezione dell'ausiliare solo parzialmente controllata.

SH seleziona correttamente *essere* con diversi verbi di movimento (*cadere, uscire, andare, salire, partire*), ma la produzione presenta numerose incertezze morfologiche e sintattiche, ad esempio nell'accordo della persona nell'ausiliare (“Il ragazzo piccolo... *sono uscito* o... *sono andato* per il cane”; “Il ragazzo... *sono caduto*”, “Questo bambino *sono salito* a montagna”, “*sono andato* in bosco”) e nel participio (“[Il ragazzo e il cane] *sono andato* in bosco”, “[Il ragazzo e il cane] *sono salito*... *siete*... no no... *sono salito*”), nelle forme pronominali (“Il cane *si è caduto*”) e nei participi (“*sono creduto*... *è creduto*” invece di *caduto*). A questi dati si aggiungono due produzioni prive di errori nella forma del passato prossimo: “[Animale] *è uscito* del bottiglia”, “Il animale *è andato*... *partito*... no *andato*”. La seconda, però, mostra incertezza nella scelta del verbo più adeguato.

Accanto a queste forme, si osserva anche l'uso di *essere* con verbi non-target, in particolare con l'inergetivo *dormire* e il transitivo *cercare* (“Il bambino *è sono dormito*... e il cane anche *è dormito*”; “Il cane *è cercato* questo animali”). Un dato particolarmente significativo è l'alternanza interna alla stessa forma del verbo: *cercare* compare quattro volte al passato prossimo, due con *avere* (“[Il ragazzo] *ho cercato* qualcosa”, “Il ragazzo e il cane... loro... *hanno cercato*”) e due con *essere* (“Il cane *è cercato* questo animali”, “Il bambino e questi animali e... o... *è cercato* per il amico”), il che indica che la scelta dell'ausiliare non segue ancora un criterio stabile.

Accanto a queste oscillazioni, si osserva anche l'uso dell'ausiliare *avere* con alcuni verbi transitivi. In particolare, *mangiare* e *prendere* compaiono con l'ausiliare atteso: “Il creceto *ha mangiato*” e “Lo amico *ho preso* il animale”. Nel primo caso, *mangiare* è impiegato con valore transitivo nel senso di ‘mordere’: si tratta del commento all'immagine n. 11, in cui il bambino si tiene il naso dopo essere stato morso dal roditore. Sembra che SH, non conoscendo il verbo *mordere*, abbia fatto ricorso a *mangiare* come sostituto lessicale, comunque, la forma del passato prossimo risulta adeguata.

Nel complesso, la coesistenza di scelte diverse e oscillazioni intraverbali suggerisce che la selezione dell'ausiliare da parte di SH non è ancora sistematizzata. Le difficoltà morfologiche e la variabilità osservata indicano una competenza in via di sviluppo, nella quale l'alternanza *essere/avere* è applicata in modo solo parzialmente consapevole.

## 6. CONCLUSIONI

I dati raccolti per UT Austin rivelano alcuni fenomeni di un certo interesse per il modo in cui si sviluppa la morfologia delle forme verbali composte (nel nostro caso il passato prossimo). Il primo riguarda la produzione da parte di tutte o della maggioranza delle persone partecipanti di diversi esempi di formazione non corretta del participio passato, precisamente: “*corruto*”, “*morduto*”, “*prenduto*”, “*romputo*”, “*scenduto*” e “*veduto*”, forme che costituiscono esempi di sovraestensione delle forme regolari, un fenomeno non inaspettato in quanto naturale (Banfi, Bernini, 2003: 102-104), che suggerisce una consapevolezza della struttura morfosintattica del passato prossimo buona ma ancora in via di sviluppo o di rifinitura, come anche indicato dai numerosi casi di mancata concordanza in genere e numero nelle forme del participio passato. Considerata la natura *fast-paced* del corso insegnato a UT Austin, che comportava un'esposizione molto breve a questo punto grammaticale (una settimana, quindi solo due lezioni in presenza), i risultati mostrano comunque che le studentesse e gli studenti hanno raggiunto un livello di acquisizione delle modalità di selezione degli ausiliari complessivamente buono.

Un secondo fenomeno emerso dai dati di UT Austin è la prominenza della selezione (quasi) esclusiva dell'ausiliare *avere*, riscontrata in quattro partecipanti (quindi corrispondente a un terzo del totale), che potrebbe essere correlata all'influenza dello spagnolo, dato il numero elevato di bilingui anglo-ispanofoni; non abbiamo tuttavia a disposizione nessun dato che possa avvalorare questa ipotesi, in quanto non abbiamo raccolto informazioni relative al repertorio linguistico. Alcuni ispanismi sono tuttavia attestati dai nostri risultati, quali una presenza diffusa dell'accusativo preposizionale (“Il bambino ha chiamato *alla* rana”), l'uso di *salir* per ‘uscire’ (si veda § 5.1.2.3) e di *el* per ‘il’ e la forma ‘arbore’ (*árbol*) per ‘albero’.

I dati raccolti per UM Brno mostrano un quadro diverso rispetto a quello osservato per UT Austin, in particolare per quanto riguarda la morfologia del participio passato e la stabilità della selezione dell'ausiliare. A differenza del gruppo americano, nei dati di UM Brno non compaiono numerosi casi di mancata concordanza né forme di participio non standard: tali fenomeni sono rari e non sistematici, inoltre la preferenza marcata per l'ausiliare *avere*, riscontrata alla UT Austin, è stata osservata nel gruppo UM Brno solo in un caso. Questo risultato può essere collegato al fatto che, al momento della raccolta dei dati, erano già trascorsi alcuni mesi dall'introduzione del passato prossimo e si era lavorato più a lungo e più intensamente su questo punto grammaticale durante le lezioni.

Nonostante ciò, emergono differenze individuali rilevanti. Due persone partecipanti su 9 sono state escluse dall'analisi: una per l'uso esclusivo dell'ausiliare *avere*, verosimilmente influenzato dallo spagnolo come L2, e una per la mancata produzione di qualsiasi ausiliare. Tra i sette casi analizzati, uno non mostra ancora una selezione sistematica dell'ausiliare. Le sue produzioni presentano difficoltà di natura diversa: nell'accordo dell'ausiliare con la persona e il numero del soggetto, di genere e numero del participio, nell'uso dell'ausiliare con alcuni verbi transitivi, nell'alternanza dei due ausiliari con lo stesso verbo e nell'incertezza nella scelta del verbo e della forma del participio. Nel complesso, la selezione dell'ausiliare da parte di questo soggetto non appare ancora stabilizzata.

Le altre sei persone partecipanti mostrano invece un orientamento generalmente corretto nella scelta dell'ausiliare. Le produzioni pertinenti sono tuttavia numericamente limitate, poiché durante la raccolta non è stato posto un accento esplicito sulla narrazione al passato; ciò ha ridotto la quantità di esempi utili e, di conseguenza, la solidità delle conclusioni possibili. Le poche difficoltà osservate riguardano verbi con doppio ausiliare (riscontrate nella

produzione di una sola persona partecipante) e, in alcuni casi, la formazione di strutture riflessive non necessarie.

Poiché per UM Brno disponiamo anche di metadati relativi al repertorio linguistico, è possibile osservare più da vicino l'eventuale influenza dello spagnolo come L2. Tre persone partecipanti dichiarano una buona competenza in questa lingua, ma solo una mostra effetti evidenti nella selezione dell'ausiliare; negli altri casi si osservano piuttosto tracce di natura lessicale.

Nel complesso, i dati UM Brno indicano una competenza del passato prossimo generalmente buona, con una morfologia del participio relativamente stabile e una selezione dell'ausiliare per lo più adeguata, pur con differenze individuali marcate e con limiti interpretativi dovuti alla quantità ridotta di produzioni pertinenti.

Considerato il numero complessivamente limitato di partecipanti e, di conseguenza, la quantità ridotta di dati raccolti in entrambi i contesti universitari, lo studio presentato è da considerarsi come uno studio pilota da replicare con un gruppo più ampio di partecipanti. In una futura riproduzione dello studio si potrebbero applicare alcune modifiche nella metodologia; ad esempio, si potrebbero testare livelli più avanzati (*ITL 611 Intermediate Italian* e/o *ITL 320 Advanced Italian*, rispettivamente il secondo e terzo corso di lingua offerti a UT Austin; i corsi di lingua pratica del secondo e terzo anno del programma di Laurea Triennale in Lingua e Letteratura Italiana a UM Brno) e, possibilmente, condurre uno studio longitudinale mirato a chi segue l'intero percorso curricolare. Un'altra revisione metodologica potrebbe consistere nell'adottare un approccio pedagogico diverso da quello attualmente utilizzato per introdurre il passato prossimo e le modalità di selezione dei due ausiliari, ad esempio quello proposto in Russi (2023), che si basa su un'impostazione di Grammatica Cognitiva (GM) e su una presentazione più sistematica dei verbi di movimento. In questa direzione, sono già stati avviati lavori preliminari sia a UM Brno dove un progetto longitudinale di più ampia portata è già in fase di sviluppo nell'ambito della ricerca di dottorato di Nahálková<sup>13</sup>.

Rimangono infine aperti alcuni aspetti che rientrano negli obiettivi generali delineati nel paragrafo 3 e che non sono stati affrontati in questa sede. Tra questi, l'esame sistematico delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso) e delle strategie formali impiegate dagli apprendenti per esprimerle, al fine di comprendere se essi si orientino verso pattern tipici delle lingue a cornice satellitare o verbale. Un'ulteriore linea di indagine riguarda la valutazione del ruolo dell'influenza della L1, che sarà sviluppata in analisi successive nell'ambito del progetto complessivo.

<sup>13</sup> Per quanto riguarda UM Brno, un progetto longitudinale di più ampia portata è già in fase di sviluppo nell'ambito della ricerca di dottorato di Nahálková. A UT Austin, invece, Luongo e Russi cominceranno la raccolta dei dati per uno studio mirato a testare la validità didattica della metodologia proposta in Russi (2023) in marzo 2026 (UT Austin International Review Board STUDY00008060).

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Achard M., Niemeier S. (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Anastasio S. (2014), “Diversité dans l’expression de l’espace dynamique en L1 : étude contrastive entre italien, français et anglais”, in *Diversité des Langues. Les universaux linguistiques à l’épreuve des faits de langues*, Actes du COLDOC 2014, Nanterre 13-14 novembre: [http://coldoc2014.free.fr/docs/coldoc2014\\_actes.pdf](http://coldoc2014.free.fr/docs/coldoc2014_actes.pdf).
- Anastasio S., Giuliano P., Russo R. (2018), “I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell’area di Napoli”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28-30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 85-102.
- Anastasio S. Russo R., Giuliano P. (2018), “Événements de mouvement en italien L2: stratégies de lexicalisation dans l’interlangue d’apprenants polonais et ghanéens”, in Antonelli R., Glessgen M., Videsott P. (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (18-23 luglio 2016, Roma), Vol. 2, ELiPhi, Strasbourg, pp. 1447-1461.
- Bandecchi V. (2011), “Classi di parole, strutture e combinazioni nella lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano L2”, in *Studi e Saggi Linguistici*, 49, pp. 125-153.
- 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.
- Berman R. A., Slobin D. I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bernini G. (2006), “Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto”, in *Lili Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 36, 143, pp. 95-118.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2006), “Acquiring motion verbs in a second language: The case of Italian L2”, in *Linguistica e Filologia*, 23, pp. 7-26.
- Bielak J., Pawlak M. (2013), *Applying cognitive grammar in the foreign language classroom*, Springer, Heidelberg.
- Cennamo M., Lenci A. (2018), “Gradience in subcategorization? Locative phrases with Italian verbs of motion”, in *Studia Linguistica*, 73, 2, pp. 369-397.
- Cini M. (a cura di) (2008), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell’arte e prospettive di ricerca*, Peter Lang, Frankfurt.
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Holme R. (2009), *Cognitive linguistics and language teaching*, Palgrave Mcmillan, New York.
- Iacobini C. (2009), “The role of dialects in the emergence of Italian phrasal verbs”, in *Morphology*, 19, pp. 15-44.
- Iacobini C., Masini F. (2006), “The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings”, in *Morphology*, 16, 2, pp. 55-188.
- Jungwirth M. (2023), *L’acquisizione dei verbi di maniera di movimento nell’italiano di apprendenti ciechi e slovacchi*, Tesi di Laurea, Masaryk University.
- Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J. (eds.) (2006), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 1, *Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.

- Langacker R. W. (1990), *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar* (Cognitive Linguistics Research 1), Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (1991), *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 2, *Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford University Press, New York.
- Littlemore J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, New York.
- Masuda K., Arnett C., Labarca A. (eds.) (2015), *Cognitive linguistics and sociocultural theory: Applications for second and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Mayer M. (1969), *Frog, where are you?*, Dial, New York.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001a), *Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001b), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Robinson P., Ellis N. C. (eds.) (2008), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York-London.
- Romagnoli C. (2015), “Analisi preliminare delle strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano e in cinese”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2, pp. 281-294.
- Romagnoli C. (2018), “Rana, dove sei? L'espressione degli eventi di moto in italiano e cinese”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28-30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 307-321.
- Russi C. (2023), “Essere o avere? Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2”, *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 104-132: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21941>.
- Russo R. (2017), *L'expression de l'espace dynamique en français L2 par des apprenants italoalphones*, Tesi di dottorato, Université Paris 8.
- Simone R. (1997), “Esistono verbi sintagmatici in italiano?”, in De Mauro T., Lo Cascio V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma, pp. 155-170.
- Slobin D. I. (2004), “The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events”, in Strömquist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative*. Vol. 2., *Typological and contextual perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahaw, NJ, pp. 219-257.
- Sorace A. (2000), “Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs”, in *Language*, 76, 4, pp. 859-890.
- Spreafico L., Valentini A. (2009), “Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell'italiano di nativi e di non nativi”, in *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, pp. 66-87.
- Talmy L. (1985), “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, in Shopen T. (ed.), *Language typology and syntactic description*, Vol. 3, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000a), *Toward a cognitive semantics*. Vol. I, *Concept structuring systems*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Talmy L. (2000b), *Toward a cognitive semantics*. Vol. II, *Typology and process in concept structuring*, MIT Press, Cambridge (MA).

Tyler A. (2012), *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York.

Tyler A., Huang L., Jan H. (2018), *What is applied cognitive linguistics. Answers from current SLA research*, De Gruyter, Berlin.

## APPENDICE

### Vocabolario utile

Nouns	Verbs	
<i>Il bambino</i> = child	<i>entrare</i> = to enter	<i>rompere / rompersi</i> = to break (onself)
<i>Il cane</i> = dog	<i>uscire</i> = to go out	<i>dormire</i> = to sleep
<i>La rana</i> = frog	<i>salire</i> = to go up	<i>svegliarsi</i> = to wake up
<i>Il cervo</i> = deer	<i>scendere</i> = to go down	<i>prendere</i> = to take
<i>Il gufo</i> = owl	<i>saltare</i> = to jump	<i>tenere</i> = to hold
<i>La marmotta</i> = groundhog	<i>cadere</i> = to fall	<i>vestirsi</i> = to dress oneself
<i>Le api</i> = bees	<i>guardare</i> = to watch	<i>volare</i> = to fly
<i>Il pendio</i> = slope	<i>chiamare</i> = to call	<i>mordere</i> = to bite
<i>Il fiume</i> = river	<i>salutare</i> = to wave	<i>inseguire</i> = to chase
<i>Il sasso / La roccia</i> = rock	<i>andare</i> = to go	<i>buttare</i> = to throw
<i>Il tronco</i> = log	<i>arrivare</i> = to arrive	<i>scorrere</i> = to flow
<i>Lo stagno</i> = pond	<i>correre</i> = to run	<i>dire</i> = to say
<i>Il barattolo</i> = glass jar	<i>attraversare</i> = to go through	<i>nuotare</i> = to swim
<i>L'alveare</i> = beehive	<i>stare</i> = to stay / to be	<i>vedere</i> = to see

<i>La finestra</i> = window	<i>essere</i> = to be	<i>trovare</i> = to find
	<i>seguire</i> = to follow	<i>mettere</i> = to put
	<i>cercare</i> = to look for	<i>abbaiare</i> = to bark
	<i>succedere</i> = to happen	

***Frog, where are you?*** ('Rana, dove sei?')

«Descrivi cosa pensi che sia successo nelle immagini e perché». Usa i verbi al *passato prossimo* e fai attenzione alla scelta dell'ausiliare<sup>14</sup>.



<sup>14</sup> ■ Immagini usate solo a UM; ■ immagini usate solo a Ut Austin; ■ immagini in comune.

