

IL PASSATO PERFETTIVO IN ITALIANO L2: ANALISI DI TESTI SCRITTI

Giovanni Favata
Scuola Superiore di Dottorato e di Specializzazione
Università per Stranieri di Siena
g.favata@studenti.unistrasi.it

Abstract

This study aims to investigate the strategies used by university students to express completed actions in the past in their written work in Italian as a second language. In particular, we focus on issues of morphological nature; however, we also pay attention to phenomena of cross-linguistic influence. In conclusion we share our observations as far as the teaching of the perfect aspect during Italian L2 classes. Data has been collected by the researcher in various Italian Universities.

Keywords

Italian as a second language, perfect aspect, morphology, cross-linguistic interference.

1. Introduzione

Con questo articolo intendiamo esplorare le strategie adottate da apprendenti universitari per esprimere il passato perfettivo in italiano L2. In maniera particolare, esamineremo due tipi di comportamenti: i costrutti che non trovano riscontro nella lingua di arrivo e le strutture non documentate in altri studi precedentemente condotti su apprendenti principianti.

Non mancheranno, inoltre, i riferimenti a un importante fenomeno che caratterizza gli scritti dei nostri informanti, ossia l'interferenza interlinguistica dalla L1 o da altre lingue conosciute, soffermandoci, tuttavia, soltanto su aspetti di carattere morfologico.

Infine, focalizzeremo la nostra attenzione su alcuni problemi di carattere glottodidattico.

2. I dati

I risultati che presenteremo in questo lavoro rientrano in un progetto di ricerca più ampio in cui si è cercato di analizzare lo sviluppo delle categorie funzionali Tempo-Aspetto-Modo negli scritti di studenti universitari internazionali. Per avere dei dati utili, abbiamo formulato delle domande, che saranno mostrate nei paragrafi successivi insieme alle risposte degli apprendenti, rifacendoci al modello della *quaestio*, modello "secondo cui un testo può essere visto come risposta a una domanda" (Chini 2010: 10).

Per la suddetta ricerca abbiamo raccolto dati presso otto atenei italiani: Università della Valle d'Aosta, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Udine, Università Ca' Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena, Sapienza Università di Roma, Università Federico II di Napoli¹.

Prima di presentare alcuni dati, un *caveat* è doveroso: tutti i testi che gli informanti ci hanno consegnato sono stati da noi trascritti con precisione filologica, riportando, di

¹ Ringraziamo i direttori dei centri linguistici che ci hanno autorizzato, i docenti dei corsi che ci hanno accolto in aula e gli informanti che hanno collaborato per la realizzazione della nostra ricerca. I dati di Torino sono longitudinali, raccolti durante le lezioni tenute da chi scrive; i dati degli altri atenei sono trasversali, anch'essi raccolti personalmente da chi scrive. La raccolta dati è avvenuta dal 2015 al 2020.

conseguenza, eventuali cassature e altri elementi che non coincidono con la norma della lingua target.

Nel produrre i testi, gli informanti non hanno mai usato alcun supporto elettronico né appunti personali. Per questioni strettamente legate alla privacy, segnaleremo con la lettera maiuscola seguita da asterisco eventuali nomi propri presenti nelle produzioni scritte.

Avendo raggiunto poco più di trecento informanti, i dati a nostra disposizione sono ovviamente numerosi²; pertanto, in queste pagine daremo maggiore enfasi a quelle strategie impiegate dagli apprendenti nel costruire strutture che non trovano riscontro nella lingua di arrivo, anche se nei testi che forniremo a titolo di esempio sono altresì presenti forme di passato perfettivo correttamente costruite. Per motivi di spazio, per ogni fenomeno rilevato presenteremo soltanto una selezione di esempi e indicheremo con [...] eventuali tagli che apportheremo ai testi dei nostri informanti.

3. Il quadro teorico di riferimento

Dagli studi sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda sono emersi dei risultati interessanti che hanno portato alla rilevazione di alcune sequenze evolutive, che indicano l'ordine con il quale determinate strutture emergono nelle produzioni degli apprendenti locutori di diverse L1 (Bosisio 2012: 110-111). Le sequenze che maggiormente interessano il presente lavoro sono quelle concernenti il sistema verbale e le categorie funzionali di cui esso è composto (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 90-95):

- presente e infinito > (ausiliare) + part. passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo;
- aspetto > tempo > modo.

I ricercatori che hanno preso parte agli studi di cui sopra concordano nell'affermare che le sequenze rilevate, soprattutto quella relativa al sistema verbale, hanno valore implicazionale; di conseguenza, un elemento che si trova a destra della sequenza non può svilupparsi se prima non sia emerso l'elemento alla sua sinistra, ragion per cui tali sequenze vengono altresì definite "sequenze implicazionali" (Vedovelli 2003: 178).

4. Lo sviluppo dell'aspetto perfettivo

Dai suddetti studi acquisizionali è emerso che negli apprendenti si sviluppa il valore aspettuale perfettivo allorquando si manifesta il participio passato con il morfema *-to* (Bernini 2008: 44). Tale morfema, dunque, è la spia che permette di posizionare l'interlingua, o varietà di apprendimento, dell'apprendente in uno stadio successivo rispetto a quando si esprime con i verbi all'infinito o al presente (Balboni 2008: 29).

A tal proposito, tuttavia, vogliamo presentare due testi prodotti dopo dieci ore di lezione e compararli alla luce di quanto è stato affermato sopra sulla comparsa del morfema *-to*:

² Sebbene disponiamo di numerosi testi, purtroppo non ci è possibile condurre un'analisi quantitativa perché, nel momento in cui abbiamo iniziato la raccolta dati, alcuni docenti che ci hanno accolto in aula non ci hanno permesso di somministrare l'intero questionario, visto che non avevano trattato alcuni argomenti grammaticali utili per rispondere alle domande formulate. La trattazione degli argomenti da parte dei docenti per noi non era necessaria, anzi ci avrebbe permesso di osservare le strategie impiegate dagli apprendenti per esprimersi; tuttavia, pur di avere dei dati, abbiamo accettato le condizioni di chi ci ospitava in aula. Stando così le cose, non abbiamo lo stesso numero di risposte per ogni singolo studente, fatto che non ci permette di condurre un'analisi statistica, ma interpretativa.

L1 spagnolo

Che cosa fai durante il giorno a Torino?

La prima cosa è alzarse, lavarse e preparare il mangio. Allora quando finito questo, va a la università dove io studio Scienze agrarie. Alla 1 mangio il Pranzo alla mensa. Per la sera arrivo a casa per descansar. Per la notte mangio e va a dormire.

L1 greco

Che cosa fai durante il giorno a Torino?

Ogni mattina, Io vado a l'università a 9:00 to 14:00.

Après, Io vado a le supermercato e io prendo di chibo. Io ritorno a mi casa et cuchia il chibo a 15:00.

Io mango et après Io dormo. A 18:00 Io surf l'internet et guardo la televisione.

A 20 P e Io partiamo le bus et andiamo a la pub et bevono biere.*

A 22:00 noi retornato a la casa et a 23:300 noi dormiamo subito.

Considerare la L1 dei due apprendenti è di fondamentale importanza perché si tratta in un caso di una lingua affine all'italiano, lo spagnolo, e nell'altro caso di una lingua non affine, il greco. In entrambi i testi, possiamo notare la comparsa del participio passato, ma è una comparsa che ha avuto luogo in modo del tutto spontaneo dato che in aula non era ancora stato affrontato il passato prossimo. Pertanto, da una lettura superficiale, si potrebbe sostenere che entrambi gli apprendenti hanno già sviluppato nella L2 il valore aspettuale perfettivo.

Leggendo attentamente i testi, anche alla luce della consegna data agli apprendenti con la quale si chiede di parlare al presente, si possono notare delle profonde differenze sull'uso di tale participio passato. Nel primo testo, lo studente spagnolo usa il presente sebbene con qualche difficoltà, dato che usa la terza persona singolare; tuttavia, con una subordinata temporale, l'apprendente esprime il valore perfettivo delle azioni a cui si riferisce, attraverso il participio passato "finito". Nel secondo testo, invece, l'apprendente grecofono usa il presente, coniugandolo sia alla prima persona singolare sia alla prima persona plurale e solo alla fine usa un participio passato che, in realtà, non ha alcun valore di passato perfettivo. Lo studente, infatti, usa tale forma verbale per raccontare quello che solitamente fa alle 22:00 di ogni giorno, così come usa il presente per le altre azioni.

A nostro avviso, l'apprendente ispanofono è stato sicuramente aiutato in questo passaggio grazie a un fenomeno di interferenza dalla L1, nella quale il participio passato si forma con il morfema *-do*, molto vicino, quindi, al morfema *-to*. Pertanto, l'apprendente avrà avuto modo di riconoscere tale morfema nella lingua dei nativi, riuscendo a fare questo progresso nel suo apprendimento dell'italiano.

Il testo dello studente grecofono, invece, è sicuramente interessante per i numerosi fenomeni di interferenza da altre lingue straniere, tuttavia, nonostante ci sia una lingua romanza nel suo repertorio linguistico, l'apprendente ha usato erroneamente il participio passato. Anche questo errore, a nostro avviso, è da studiare in chiave acquisizionale e interlinguistica. Lo studente conosce il francese, ma non riesce a collegare le forme verbali italiane terminanti in *-to* al passato perché il morfema *-é*, usato in francese per la formazione del participio passato, è troppo distante dal morfema italiano. Il nostro apprendente avrà, quindi, appreso tale voce verbale attraverso il contatto con i nativi, ma senza riuscire ancora ad attribuire ad essa il valore aspettuale perfettivo.

Alla luce di quanto appena affermato, possiamo sostenere che nelle prime produzioni il participio passato può emergere, ma senza il suo valore aspettuale perfettivo. I nostri risultati, dunque, si allineano con Giacalone Ramat (1993: 371) e con Andorno (2009: 13), le quali sostengono che nelle prime fasi dell'apprendimento le voci verbali possono emergere senza alcun valore funzionale Tempo-Aspetto-Modo.

5. Interferenze morfologiche

L'argomento del precedente paragrafo ci permette di collegarci a un'ulteriore questione relativa all'espressione del passato perfettivo nell'interlingua dei nostri informanti. Come abbiamo visto con l'esempio dello studente spagnolo, gli apprendenti ispanofoni sono decisamente più avvantaggiati nell'apprendere la categoria dell'aspetto in quanto, a livello morfologico, i suffissi nelle due lingue, italiano e spagnolo, sono simili.

Non sempre, tuttavia, è possibile registrare tale passaggio spontaneo dal suffisso spagnolo *-do* al suffisso italiano *-to*; vi sono casi, infatti, in cui gli apprendenti, a causa della percezione della vicinanza tra la loro L1 e la lingua target *in fieri*, attribuiscono anche alla morfologia della loro lingua il compito di esprimere il passato perfettivo in italiano:

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri me e mangiato piu ta pranzado piu tarde por che la sera prima abbiamo andato con mi amici a una festa che ha finito piu tarde. I ho studiato tutto il pomeriggio per mi essamene di italiano che ho finito diecci minuti fa. Anche ieri e andato per la casa di una amicca chi ritornaba a su paese oggi e Io mi piaceva salutarla prima a su ritorno

L1 portoghese

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri, io ho studiato per il esame di italiano.

È molto importanti conoscere la lingua italiana qui, perchè non tutti parlano inglese.

Lo studio dei due testi sopra richiederebbe un'analisi minuziosa visti i numerosi fenomeni linguistici in essi presenti, ma che esulano dall'argomento sul quale ci stiamo focalizzando nel presente articolo (e.g. la presenza di subordinate in entrambi i testi e una frase con ordine sintattico marcato nel secondo testo in cui possiamo rilevare un caso di soggetto postverbale, costruito emerso spontaneamente). Tornando, invece, all'espressione del passato perfettivo, possiamo notare come, in entrambi i casi, sia presente un fenomeno di interferenza dalla L1 per la selezione del suffisso grammaticale da legare al morfema lessicale nella formazione del participio passato. Nel primo testo, inoltre, sempre in termini di interferenza linguistica, possiamo altresì notare **e andato*, che richiama lo spagnolo *he ido*, e il morfema spagnolo *-aba* per la formazione del passato imperfettivo anche in italiano.

A livello acquisizionale, tali fenomeni sono molto importanti perché da studi pregressi è emerso che difficilmente la morfologia possa essere intaccata da fenomeni di interferenza (Chini 2005: 56). Tale assunto potrebbe essere valido per quanto concerne l'acquisizione spontanea della lingua, in cui gli apprendenti si esprimono inizialmente con i verbi all'infinito o con quella che viene definita forma base del verbo, vale a dire la terza persona singolare del presente (Banfi 1990: 39). In contesto guidato, però, ricevendo un *input* corretto, gli apprendenti assimilano ben presto che l'italiano è una lingua flessiva; di conseguenza, come possiamo notare, anche nella morfologia delle interlingue degli apprendenti è possibile registrare fenomeni di interferenza linguistica, in special modo se gli apprendenti sono parlanti di una lingua affine all'italiano.

6. Vari modi di espressione della perfettività

Nell'ambito della nostra ricerca abbiamo raccolto dati anche all'interno di corsi in cui non era previsto l'insegnamento del passato. Molti di questi apprendenti, dunque, nel momento in cui

si sono trovati a dover rispondere ad una domanda alla quale veniva richiesto di esprimersi al passato, hanno utilizzato gli unici strumenti linguistici a loro disposizione:

L1 olandese

Che cosa hai fatto ieri?

*Ieri io studiare curso di Italiano.
e cucinare di pasta con mi amigo H**

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto ieri?

*Ieri io vado a classe d'italiano, doppo io vado a la mia casa per prendere il pranzo.
A la sera io esco con mi amici per prendere una birra.
Doppo io arrivo a la mia casa e guardo la TV.*

Dai testi emerge che l'unico mezzo linguistico che ci permette di posizionare al passato quanto affermato dagli informanti è l'avverbio di tempo "ieri", ripreso dalla domanda. I verbi, invece, sono all'infinito nel primo caso e al presente nel secondo. Anche se non è stato ancora spiegato come esprimersi al passato, i nostri informanti non sono riusciti ad apprendere nemmeno spontaneamente, eventualmente attraverso le interazioni con i nativi, i mezzi morfologici per svolgere tale compito. Come si può notare, inoltre, neppure gli ispanofoni sono stati in grado di progredire spontaneamente nel loro processo di apprendimento dell'italiano.

Dagli studi acquisizionali (§1) è emerso che nel momento in cui gli apprendenti sviluppano la categoria dell'aspetto perfettivo, tendono ad esprimersi utilizzando inizialmente il participio passato, senza l'ausiliare, tendenza che abbiamo notato anche nelle interlingue dei nostri informanti:

L1 inglese

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri pulito i miei vestiti e fatto i compiti d'Italiano. Dopo a 2 al notte, andato cenare con le mie amiche.

Riteniamo utile precisare che tale comportamento è stato rilevato sia in apprendenti che hanno frequentato un corso in cui non era stato spiegato l'uso del passato prossimo sia in apprendenti che sono stati destinatari di un insegnamento esplicito di tale tempo verbale. In ogni caso, tale fenomeno è sicuramente dovuto alla scarsa salienza fonica dell'ausiliare (Chini 2005: 96).

Vogliamo ancora presentare altri testi in cui gli apprendenti hanno già sviluppato il valore perfettivo grazie all'azione didattica, ma nei loro testi è possibile rilevare altri usi di forme verbali:

L1 azero

Che cosa hai fatto ieri?

*Ieri io preparato esame. Dormo alle 4.00 la mattina.
Anche cucinato la pasta per cena. a casa. Andato a letto.*

L1 portoghese

Che cosa hai fatto ieri?

*Ieri mi e ~~mi~~ amici sono andato a mia casa dopo le lezione perchè oggi abbiamo un test di italiano.
Ceniamo ~~i en~~ nella pizzeria vicino mia casa e io sono dormito alle 22h*

In entrambi i testi si nota che gli apprendenti hanno sviluppato la categoria dell'aspetto perfettivo, come lo testimonia l'uso del passato prossimo o del solo participio passato. I testi,

però, ci dimostrano che sviluppare l'aspetto perfettivo con i corretti strumenti morfologici non esclude la presenza di tempi verbali coniugati ancora al presente.

Sempre in merito a questioni prettamente morfologiche, abbiamo potuto rilevare un altro modo di costruire il participio passato:

L1 giapponese

Che cosa hai fatto ieri?

[...] Sono andato a casa [...]

Abbiamo mangiato cucina italiana e abbiamo bevuto vino bianco

Tutto è buonissimo

L1 turco

Che cosa hai fatto ieri?

Ho venuto all'università, ho visitato mia amica lì. Io ho vissuto il suo amico. Voi siete andati al bar e abbiamo bevuto un caffè e spremuta d'arancia.

Oltre al corretto morfema, gli apprendenti usano un suffisso non coincidente con la norma della lingua target. Considerando che i testi sono stati prodotti alla fine del corso, crediamo che tale struttura sia emersa a causa di una confusione dovuta all'apprendimento della perifrasi progressiva: una volta appresa la costruzione del gerundio con i morfemi *-ando/-endo*, alcuni apprendenti utilizzano il morfema **-nto* per la formazione del participio passato, sebbene sia una costruzione non riscontrabile nella lingua di arrivo.

7. Le costruzioni analitiche

All'interno dei nostri dati, i costrutti più interessanti sono quelli composti da formazioni analitiche, in cui è possibile rilevare la strategia adottata dallo studente per esprimere separatamente, ossia attraverso due o più elementi, il significato grammaticale e il significato lessicale, sebbene nella forma non siano coerenti con la norma della lingua italiana,

Da studi precedenti (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 107), tale tendenza alla formazione di costrutti analitici era stata rilevata, ma i nostri dati divergono da un punto di vista: gli studiosi, infatti, hanno rilevato che tali costrutti vengono maggiormente formati con l'ausiliare *essere* perché è il verbo che si specializza presto come copula e in seguito come ausiliare. Un caso di tale costruzione potrebbe essere l'esempio che segue:

L1 turco

Che cosa hai fatto ieri?

Mi sono svegliata alle 9, mi sono vestita e ~~hai~~ sono vada al parco di Valentino. Hai tornato a casa mia per pranzo. Sono cucinato pollo e le patate. Sono guardano TV di turchia alle 3 in giorno (election day). Ho bevuto troppo vino e bibite.

Nella nostra ricerca, però, la maggior parte delle formazioni analitiche rilevate è costruita con l'ausiliare *avere*:

L1 vietnamita

Che cosa hai fatto ieri?

Ho studiato in mia casa perché Io ho testa.

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri ho esco con gli amici a mangiare la pizza e il babá.

È singolare notare come tali costrutti analitici siano presenti non soltanto nelle interlingue degli informanti la cui L1 è tipologicamente lontana dall'italiano, ma anche nelle interlingue di chi ha una L1 affine. Sempre dagli studi precedenti sull'acquisizione dell'italiano come L2, è stato notato che tali costrutti analitici emergono per far fronte alla mancanza di mezzi morfologici adeguati (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 107). Nei nostri dati, invece, notiamo la presenza di tali costruzioni anche nelle interlingue di apprendenti che hanno appreso ad usare il passato prossimo:

L1 russo

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri sono andata all'università. Dopo lezioni ho ~~prende~~ preso la mia borsa ~~dall~~ dal laboratorio, ho fatto la spesa e sono andata a casa mia. Lì ho preparato la cena e poi ho fatto il compiti. Ho chiamato con mamma e ho fatto la doccia.

L1 portoghese

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri, io ~~ho~~ sono vado a lezione de'italiano dopo io ^{ho} mangiato il pranzo e io ho studiato italiano. A la sera, io ho mangiato la cena e io sono dormita.

L1 lettone

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri ho faccio colazione. Io ho mangiato l'uove ~~te~~ e ho bevato ~~it~~ la caffè. Poi sono andato a l'università.

Io ho fatto il pranzo a l'università. Ho mangiato insalata. Poi io sono andato a centro di Roma. Io ho comprato il gelato e poi sono andato a la casa.

A la casa io ho guardato le TV e poi ho fatto la cena con mio amico. Abbiamo ~~fatt~~ mangiato la pizza. e ~~poi sono~~

È bene precisare che tali costruzioni emergono in ambito didattico in numero molto limitato: abbiamo rilevato ventidue costruzioni analitiche composte con l'ausiliare avere e sei con ausiliare essere; altre cinque costruzioni analitiche sono state riscontrate con i verbi riflessivi coniugati con l'ausiliare essere e mai con avere, di cui forniamo un esempio qui di seguito:

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Il sabato mi sono sveglia a mezzogiorno. Mi sono vesto e dopo ho andato con un'amica a mangiare.

Mi amica si chiama Elena.

Dopo avete andato a visitare il Monte Cappuccini. I è molto bello! [...]

I numeri, però, dicono ben poco, dato che spesso si rilevano più costrutti analitici nelle produzioni di uno stesso apprendente. Sui trecento informanti, infatti, soltanto ventinove hanno usato le costruzioni analitiche.

Negli scritti di alcuni apprendenti, tuttavia, sono emerse delle formazioni analitiche costruite con qualche elemento differente rispetto alle precedenti, ossia il verbo fare al passato, usato come ausiliare, mentre al verbo che segue, all'infinito o al presente, viene affidato il valore lessicale:

L1 tagico

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri mi sono svegliato alle 11 e dopo ho fatto pregare e dopo ho parlato con i miei amici e con miei genitori e dopo ho fatto compiti e dopo ho giocato in computer con il mio amico. E dopo siamo fatti cena e dopo sono dormito alle 1 notte.

L1 giapponese

Che cosa hai fatto ieri?

Io ha fatto sveglio alle 6:00 e ha cucinato. Io ha sonno ma ~~ha~~ vado la biblioteca per studiare perchè io ha TEST Questo è difficile.

Io ha comprato un nuovo e cheese. Poi io cuccino e faccio banngo.

Io vado mio letto 0:00.

In entrambi i testi, tra l'altro, è possibile osservare che gli apprendenti sono in grado di usare il passato prossimo, dato che alcuni verbi sono correttamente coniugati, anche se usano altresì verbi al presente per esprimersi al passato.

Interessanti, inoltre, sono i costrutti in cui le forme verbali che costituiscono le forme analitiche con il verbo fare sono entrambe al passato:

L1 amharic

Che cosa hai fatto ieri?

fatto lavorato Io studiato Io andiato scoula in mattina per corso Italiano lezione. Dopo, fatto studitto in librerio.

L1 inglese

Perché hai deciso di fare l'Erasmus a Roma? Ti piace stare con le nuove persone che hai conosciuto? Perché?

~~*Io ho deciso*~~

Io fatto deciso di fare l'erasmus a Rome é perché la università è famosa e Roma é una bella città con molto fantastico persone.

Nel primo testo sono presenti due forme analitiche in cui l'ausiliare fare e il verbo portatore di significato sono entrambi al participio passato. A nostro avviso, l'apprendente affida la perfettività dell'azione al verbo ausiliare e la temporalità al participio passato del verbo che ha valore lessicale.

L'interesse per le forme rilevate nel testo sopra è dovuto alla presenza di strutture diverse per lo stesso verbo: **Io studiato / *fatto studitto*. L'uso di due diverse forme per l'indicazione di una stessa azione dimostra che vi è stato sicuramente un ragionamento diverso da parte dell'apprendente: nel primo caso l'apprendente avrà semplicemente posizionato nel passato l'azione dello studio; nel secondo caso, ancora una volta, specifica la conclusione dell'azione attraverso il participio passato del verbo fare e posiziona nel passato l'azione attraverso il participio passato del verbo studiare, tra l'altro costruito diversamente rispetto al precedente.

Nel secondo testo, prodotto dall'apprendente anglofono di origini nigeriane, ma residente in Georgia, è interessante notare come sia stata cassata una costruzione corretta per essere sostituita, ancora una volta, da un costrutto analitico formato con il participio passato del verbo fare.

Come si è potuto notare, le costruzioni analitiche sono state formulate con l'ausiliare avere. La causa di tale differenza con i dati degli studi precedenti, a nostro avviso, è da ricercare nel contesto in cui l'apprendimento ha avuto luogo. In contesto guidato, infatti, per la spiegazione del passato prossimo, il verbo avere è l'ausiliare maggiormente usato nelle spiegazioni per due ordini di motivi: regge un numero maggiore di verbi (i transitivi e alcuni intransitivi) e forma delle strutture non marcate a livello morfologico dato che non è richiesto l'accordo, in genere e in numero, del participio passato con il soggetto a cui il verbo si riferisce.

7.1 False costruzioni analitiche

Alcune costruzioni analitiche presenti nei nostri dati, se analizzati soltanto dal punto di vista della forma, ossia la presenza di due o più elementi, possono trarre in inganno. Se si analizzano in maniera più dettagliata e, soprattutto, nell'ambito del testo in cui sono prodotte, si può giungere a considerazioni differenti:

L1 turco

Che cosa hai fatto ieri?

Mi sono svegliato presto, alle 06:30. Ho fatto la doccia e mi ~~sono~~ ho vestito. Ho fatto la colazione. Sono andato a scuola. Ho ascoltato il mio corso di Restauro.. Ho preso a tram 3 per corso di Italiano. Sono arrivato a scuola. Poi ho conosciuto con il mio amico. Poi abbiamo vado a Parco Arancia. Poi sono tornata a casa. Ho preparato la cena. Ho mangiato la pasta. Poi ho ascoltato la musica. E ho guardato il Youtube. Poi sono andata a letto alle 00:00.

L1 arabo

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri, ho ~~fatto~~ parto alla università per mia lezione, è ho fatto le spese per la mia casa. È ho fatto pulizia ~~pe~~ a mia stanza. Ho cucinato cena. È noi abbiamo visito la fontana di trevi con una amica.

Nel primo testo si evince come l'apprendente turcofono ha ormai assimilato il passato prossimo, usato per la coniugazione di numerosi verbi. Nel testo, tuttavia, troviamo due occorrenze di **ho ascolto*. Tale costrutto potrebbe appunto sembrare una formazione analitica come quelle presentate nei paragrafi precedenti; tuttavia, ci sembra che finendo in *-to*, la seconda parte del costrutto possa essere stata considerata dall'apprendente come un participio passato. La nostra ipotesi si basa sia sul corretto uso di tutti i verbi al passato prossimo presenti nel testo, a parte l'accordo di genere, ma anche per il costrutto **ho presto*, presente nello stesso testo: anche qui possiamo notare che l'apprendente ha voluto utilizzare il morfema *-to* per formare il participio passato del verbo prendere.

Nel secondo testo è possibile notare come l'apprendente abbia assimilato il passato perfettivo attraverso l'uso del morfema *-to* nei verbi utilizzati, ma si rileva altresì la costruzione analitica **ho visito*. Anche in questo caso, dunque, crediamo che si tratti, appunto, di una forma verbale considerata come participio passato proprio perché termina in *-to*.

Sempre dalla lettura dei testi, però, emergono delle vere costruzioni analitiche: **ho cucino* e **abbiamo vado*. La presenza di questi costrutti ci permette di sostenere che un apprendente può continuare a far uso di tali strategie anche dopo aver appreso a esprimere il passato perfettivo con gli strumenti morfologici corretti.

8. Altri costrutti per il passato perfettivo

Dalle ricerche pregresse è risultato che alcuni tempi verbali, come il passato remoto, non emergono nelle produzioni degli apprendenti principianti (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 92).

Nei nostri dati raccolti a Roma, però, sono emerse timide forme di passato remoto:

L1 portoghese

Parla della tua infanzia!

Mi infanzia fuoi benissimo, io ho giocato con mi sorella e mi fratello e io ho studiato molto.

L1 tedesco

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri mi ho incontrato con mi amici per fare un projecto per la università. Dopo fui mangiare ~~spage~~ spaghetti carborna e finalmente ho visto un film in casa.

Nel primo caso, l'apprendente lusofono è stato facilitato dalla sua L1: il portoghese, infatti, esprime il passato perfettivo attraverso un tempo verbale sintetico, il *pretérito perfeito*, che, tra l'altro, nella forma somiglia molto al passato remoto italiano.

Difficile potrebbe essere l'analisi del passato remoto emerso nell'apprendente tedescofono. Lo studente, infatti, ha formulato un costrutto analitico in cui all'ausiliare è stato affidato il compito di trasmettere la temporalità e all'infinito il compito di esprimere il valore lessicale.

Durante la raccolta dei dati, però, l'apprendente aveva dichiarato di conoscere lo spagnolo, come del resto lo dimostrano i fenomeni di interferenza presenti in un altro scritto dello stesso studente:

L1 tedesco

Parla della tua infanzia!

~~Nacito~~ *È nascito in Germania, a una piccola città vicina di Francoforte. Ho giocato molto con mi amici calcio e con il computador. ~~Ho es~~ In estato e sempre ho viaggiato in Polonia per andare al mare. Era un tempo bello.*

Avere più produzioni di uno stesso informante, quindi, aumenta le probabilità di poter confermare determinate ipotesi formulate dal ricercatore. Alla luce di quest'ultimo dato, infatti, possiamo affermare che la costruzione analitica elaborata con il passato remoto è il frutto di un chiaro fenomeno di interferenza da un altro idioma, diverso dalla L1, presente nel repertorio linguistico dell'apprendente e che svolge un ruolo facilitante nella costruzione del nuovo sistema linguistico.

La questione del passato remoto in italiano L2 è molto interessante anche perché non soltanto non emerge negli apprendenti principianti, ma da ricerche precedenti condotte da Duso (2002: 19-20) è stato dimostrato che tale tempo verbale è presente nelle interlingue di apprendenti avanzati a cui tale tempo verbale è stato esplicitamente spiegato. Duso, tuttavia, sottolinea che il passato remoto emerge soltanto in un compito per lo svolgimento del quale gli apprendenti sanno di doversi esprimere al passato, come, per esempio, dover raccontare una fiaba.

La nostra analisi, invece, dimostra che il passato remoto emerge in maniera spontanea grazie all'influsso della propria L1 e delle altre lingue straniere presenti nel repertorio linguistico degli apprendenti.

Tra le strutture assenti nella sequenza acquisizionale poiché non rilevate durante le ricerche precedenti ricordiamo anche la diatesi passiva (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 92), che dovrebbe comparire in stadi più avanzati (Rastelli 2009: 45). Nei nostri dati, invece, abbiamo potuto rilevare un caso di passato prossimo passivo nell'interlingua di un nostro informante:

L1 spagnolo

Parla della tua infanzia!

Io é vivito in Belgique cuando era piccolo per chi mio padre avete sido trasferito per lavoro per otto anni. Io ho ritornato a Argentina dopo otto anni e ho perduto tutto mi amici di Belgique. Quando era piccolo, Io giocava molto al calcio con mio padre per che Io non ho un fratello, solito ho tre sorella più grandi.

Si tratta di un caso isolato, ma a nostro avviso significativo. Essendo un ispanofono, il nostro informante era decisamente molto avvantaggiato nell'apprendere la lingua italiana, fatto

che ci permette di mettere in risalto l'importanza della percezione della lontananza, nel nostro caso meglio parlare di vicinanza, che un individuo sviluppa in merito alla sua L1 nei confronti del nuovo sistema linguistico in formazione (Calvi 2004: 63; Della Putta 2011: 82).

Ovviamente, la struttura usata dallo studente nella forma risente fortemente della L1, ma, ricordiamo che la struttura emersa è frutto di un'acquisizione spontanea, dato che l'insegnamento della diatesi passiva non era ovviamente contemplato dal sillabo del docente che teneva il corso.

A tal proposito, vorremmo appunto sottolineare l'importanza del ruolo svolto dalle lingue, materne e straniere, presenti nel repertorio degli apprendenti: attraverso la disamina dei comportamenti linguistici degli studenti, infatti, è possibile rilevare anche i numerosi fenomeni di interferenza (cfr. Onesti 2013: 16). In questo caso, infatti, anche se in studi precedenti (Giacalone Ramat 1998: 26) è stato sostenuto che i fenomeni di interferenza linguistica possono manifestarsi nelle varietà più avanzate, nei nostri testi abbiamo potuto appurare che l'interferenza della lingua materna e delle altre lingue conosciute può essere rilevata sin dall'inizio dell'apprendimento. Tali conoscenze linguistiche pregresse, tra l'altro, possono facilitare il processo di apprendimento perché possono permettere lo sviluppo di strutture verbali molto complesse, che difficilmente appaiono nelle produzioni di apprendenti principianti.

9. Questioni didattiche

Occupandoci di apprendimento dell'italiano in contesto guidato, non possiamo non fare riferimento a quello che è il problema più spinoso dell'insegnamento del passato prossimo: la scelta dell'ausiliare. Non appena si affronta l'argomento, infatti, gli apprendenti chiedono la regola da applicare. Rastelli (2009: 80-81) consiglia di spiegare tale regola facendo affidamento alla nozione di verbi inaccusativi e di verbi inergativi.

Da una recente ricerca condotta da Favata (2018: 232-234) è emerso, tuttavia, che nonostante alcuni linguisti nelle loro grammatiche scientifiche abbiano dedicato dei capitoli a tali categorie di verbi, nelle grammatiche scolastiche per l'italiano L1 e L2, in merito alla selezione dell'ausiliare per la formazione dei tempi composti, tali categorie non vengono affatto menzionate.

La questione ci sembra molto più complessa soprattutto per l'italiano L2: se teniamo in considerazione lo sviluppo acquisizionale, ci rendiamo facilmente conto di come sia impossibile insegnare la selezione dell'ausiliare attraverso la presentazione dei verbi inergativi e inaccusativi ad apprendenti principianti. Ricordiamo, infatti, che uno dei parametri utilizzati per discriminare un verbo inaccusativo da uno inergativo è la sostituzione del soggetto con il pronome "ne", pronome che si sviluppa molto tardi negli apprendenti (Chini 2005: 95), a differenza di quanto avviene con il passato prossimo, che emerge presto ed è un argomento spesso affrontato nei corsi per principianti.

Alla luce di queste considerazioni, quindi, tenendo conto di avere come pubblico degli apprendenti universitari, con cui è possibile affrontare anche discorsi metalinguistici, la soluzione potrebbe essere una didattica a spirale: inizialmente si potrebbe spiegare che i verbi transitivi richiedono l'ausiliare avere; per quel che concerne gli intransitivi, invece, sarebbe utile spiegare che possono essere suddivisi in altre due sottoclassi: gli inaccusativi (che richiedono l'ausiliare essere) e gli inergativi (che richiedono l'ausiliare avere). Per quanto riguarda quest'ultima classificazione, però, si tratterebbe soltanto di un accenno, visto che gli apprendenti non possiedono i requisiti per mettere in atto la discriminazione di cui sopra; pertanto, in un primo momento si potranno fornire le regole più semplici presenti nei manuali di italiano L2, rimandando la trattazione più completa a un momento successivo, che può avere

luogo sempre in aula, se il corso ha una lunga durata, oppure in separata sede se l'apprendente decide di proseguire lo studio della lingua italiana anche una volta terminata l'esperienza della mobilità internazionale.

10. Conclusioni

Con la nostra ricerca, abbiamo voluto restituire alla comunità scientifica dei dati di prima mano, attraverso la disamina dei quali è stato possibile rilevare quelli che sono i reali comportamenti linguistici degli studenti universitari che si accingono ad apprendere l'italiano come lingua seconda.

I dati a nostra disposizione hanno dimostrato che non sempre il percorso di apprendimento dei discenti coincide con il sillabo del docente. Attraverso i testi realmente prodotti dagli apprendenti, infatti, è stato possibile rilevare la presenza di verbi coniugati al passato prossimo anche laddove tale verbo non era stato introdotto in classe, fatto che dovrebbe farci riflettere sulla necessità di alzare il livello dei corsi di italiano L2 organizzati in ambito accademico. Questo fatto, quindi, dovrebbe spingere i docenti a prevedere la trattazione di tale argomento anche nei corsi per principianti, evitando, quindi, di dedicare l'intero corso alla spiegazione di tutti i verbi al presente indicativo.

Un'altra riflessione utile relativa alla quantità dei dati va fatta anche in assenza di una analisi quantitativa. Molto spesso, infatti, gli studi acquisizionali vengono criticati perché condotti con un numero esiguo di informanti (cfr. Rastelli 2009: 50); avere un numero elevato di informanti permette invece di giungere a delle conclusioni con dati più sicuri alla mano. In questo caso, inoltre, anche se non sempre si può disporre di dati longitudinali, riuscire a ottenere più dati da uno stesso informante è sicuramente un aspetto importante della ricerca perché si possono effettuare dei controlli incrociati dei diversi testi per poter confermare o meno le ipotesi del ricercatore.

Riferimenti bibliografici

Andorno C. 2009, "Grammatica e acquisizione dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-15.

Balboni P. 2008, "Linguistica Acquisizionale e Glottodidattica", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 23-34.

Banfi E. 1990, "Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano-L2: osservazioni da materiali di sinofoni", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-50.

Banfi E., Bernini G. 2017 [2003], "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 70-115.

Bernini G. 2008, "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 35-54.

Bosisio C. 2012, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EduCatt.

Calvi M.V. 2004, "Apprendimento del lessico di lingue affini", in *Cuadernos di Filología Italiana*, 11, pp. 61-71.

Chini M. 2010, "Introduzione", in Chini M. (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-31.

Chini M. 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.

Della Putta P. 2011, "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 79-93.

Duso E.M. 2002, "Narrare in italiano L2: uno studio sull'espressione delle relazioni temporali", in *Linguistica e Filologia*, 15, pp. 7-59.

Favata G. 2018, "Standardizzazione contro neo-standardizzazione: la norma contro gli usi nelle grammatiche didattiche", in Ardissino E. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori, pp. 221-236.

Giacalone Ramat A. 1993, "Italiano di stranieri", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 341-410.

Giacalone Ramat A. 1998, "L'acquisizione di lingue seconde nei progetti promossi dall'Università di Pavia", in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali, Atti del Convegno tenutosi a Pavia il 28-29 ottobre 1996*, Roma, Bulzoni, pp. 15-27.

Onesti C. 2016, *Italiano di ungheresi. Una ricerca corpus-based*, Alessandria, Dell'Orso.

Rastelli S. 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.

Vedovelli M. 2003, "Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* n. 32/2, pp. 173-197