



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Triennale Interclasse in
Lingue, Letterature e Mediazione culturale (LTLLM)

Classe LT-12

Tesina di Laurea

Acquisizione e apprendimento del verbo italiano: un confronto tra bambini L1 e adulti L2 inglesi

Relatore
Prof. Davide Bertocci

Laureando
Elisabetta Vanzetto
n° matr.2003279 / LTLLM

Anno Accademico 2022 / 2023

A voi, mamma, papà e Baby

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. IMPARARE UNA LINGUA: POSSIBILE AD OGNI ETA', MA CON RISULTATI DIFFERENTI	9
1.1. L'acquisizione della lingua: un percorso a tappe	9
1.2. Quando si diventa adulti, dal punto di vista linguistico?	12
1.3. Comunicare in diverse lingue: il bilinguismo	14
1.4. Differenze strutturali tra italiano e inglese	15
2. APPRENDIMENTO DEI VERBI ITALIANI: ORDINE E METODOLOGIA	21
1. CLASSI GRAMMATICALI APPRESE DA ADULTI E BAMBINI	21
1.1. Ordine di apprendimento delle classi grammaticali e difficoltà riscontrate	21
1.2. Una classe grammaticale in particolare: i verbi italiani e il loro ordine di apprendimento	25
2. METODI FONDAMENTALI PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA	32
2.1. Memoria o schemi linguistici?	32
2.2. L'apprendente a contatto con il mondo esterno: l'importanza degli input	34
3. GLI OSTACOLI DELLA LINGUA ITALIANA: IL PARTICIPIO PASSATO E LE TIPOLOGIE DI ERRORI	39
3.1. Uno dei punti sensibili degli apprendenti: il participio passato	39
3.2. Vieno, dicete, facete: tipologie di errori più comuni per un L2 inglese	50
CONCLUSIONI	55

FONTI BIBLIOGRAFICHE	57
SITOGRAFIA	59
SUMMARY	61
RINGRAZIAMENTI	68

INTRODUZIONE

Durante i tre anni del mio percorso universitario ho avuto l'opportunità di approfondire lo studio della lingua inglese e della lingua italiana.

Sono stata particolarmente affascinata dalle differenze strutturali che le due presentano e ho voluto focalizzarmi sulla classe grammaticale dei verbi; andando ad analizzare in maniera specifica la loro morfologia e coniugazione.

La tesi offrirà uno studio sull'apprendimento del verbo italiano; presentando un confronto tra il processo di acquisizione di bambini madrelingua (L1), prima che venga data loro un'istruzione scolastica e il percorso di apprendimento di studenti inglesi adulti (L2).

In aggiunta, si andrà a studiare gli ostacoli che questi due gruppi trovano durante il loro processo di apprendimento e gli errori che questi tendono a commettere.

Nel confrontare i due gruppi, si andrà ad analizzare la morfologia dei verbi italiani, i quali verranno confrontati con quelli inglesi, anch'essi morfologicamente analizzati.

La tesi è divisa in tre capitoli, partendo da una spiegazione più generale e andando nel secondo e nel terzo capitolo a parlare in maniera più approfondita e specifica. I vari capitoli seguono sempre lo stesso schema, analizzando prima il percorso e tutto ciò che riguarda i bambini, passando poi agli adulti, con lo scopo di poter cogliere le differenze.

Nel primo capitolo si parlerà di linguaggio. Parlare la propria lingua madre è naturale e spontaneo, l'acquisizione infatti viene descritta come una facoltà innata; tuttavia, imparare una lingua straniera è nettamente più complicato e necessita di maggior tempo ed impegno. In effetti, come sarà meglio analizzato nella tesi, per conoscere una variazione linguistica diversa dalla propria, occorre conoscere anche la cultura, gli usi e i costumi della popolazione parlante quella lingua. Nonostante sia meno complesso, è comunque importante considerare che anche l'apprendimento infantile della lingua madre ha un percorso di apprendimento ben definito e distinto in fasi, le quali verranno successivamente analizzate.

Le difficoltà nell'imparare una lingua, tuttavia vanno oltre l'immenso bisogno che l'uomo ha di comunicare nella propria lingua oppure in una straniera; per questo motivo è stato riscontrato che più della metà della popolazione mondiale è bilingue. Il bilinguismo, non porta confusione nella testa della persona, anzi la aiuta ad essere più aperta mentalmente, soprattutto a livello cognitivo.

Il capitolo si concluderà con una descrizione e analisi delle differenze tra italiano ed inglese, principalmente per quanto riguarda la struttura linguistica. Queste distinzioni rendono l'acquisizione dei verbi italiani più difficile sia per i bambini madrelingua che per gli studenti inglesi.

Successivamente, il secondo capitolo di questa tesi sarà diviso in due parti.

La prima parte analizzerà come e in quale ordine L1 e L2 apprendono le classi grammaticali.

Verrà presentato lo studio di D'Odorico, Carubbi, Salerno e Calvo (2001) il quale dimostra che i nomi comuni sono la classe grammaticale che viene utilizzata per prima dai bambini e con molta più frequenza. I verbi sono utilizzati più raramente, fino al raggiungimento di 300 parole nel vocabolario del bambino.

A seguire, saranno presentati altri studi, tra cui lo studio di Gentner (1982), supportato da Maratsos (1991), e lo studio di O'Grady (1987), i quali spiegano le motivazioni per cui i nomi comuni vengono acquisiti prima dei verbi.

Verranno inoltre analizzate, attraverso le teorie di Pinker (1989), Wexler (1996), Valian (1991) le difficoltà che i bambini riscontrano durante l'apprendimento dei verbi italiani.

Si passerà poi allo studio degli apprendenti inglesi adulti, con un'analisi dell'ordine in cui questi apprendono le classi grammaticali. Si vedrà che ci sono tre fasi: "prebasica", "basica" e "postbasica" nelle quali gli studenti hanno livelli di conoscenza differenti. Anche per gli adulti si analizzeranno gli ostacoli da affrontare, i quali sono nettamente maggiori e più strutturati rispetto ai bambini.

L'ultima parte analizzerà in maniera particolare la classe grammaticale dei verbi concentrandosi in maniera particolare nell'ordine che in cui questi

vengono appresi da L1 e L2. Per quanto riguarda i bambini sarà descritto lo studio di Calleri D (1995) che analizza l'acquisizione dei verbi modali. Questa ricerca non solo osserva il processo di acquisizione dei modali, ma dimostra anche in che ordine vengano acquisiti i tempi verbali. D'altra parte, gli studenti adulti devono distaccarsi il più possibile dalla propria lingua madre, il che risulta tutt'altro che semplice. Per riuscire in questo scopo, molto spesso, gli apprendenti vengono seguiti da degli insegnanti ed è a loro discrezione l'ordine in cui i verbi vengano appresi dagli studenti (anche se tendenzialmente questo percorso non varia troppo).

La seconda parte del capitolo, invece, analizzerà i metodi che sono stati riscontrati fondamentali per l'apprendimento del verbo.

Verrà studiata la teoria di Harald Clahsen (2016), la quale afferma che ci sono due criteri con cui un apprendente interiorizza la coniugazione verbale: la memorizzazione e l'applicazione di schemi linguistici. Si vedrà che esistono contesti in cui le due metodologie vengono utilizzate insieme mentre altri casi prevedono l'utilizzo esclusivo dell'una o dell'altra.

Un altro metodo estremamente importante sono gli input esterni che sia i bambini che gli studenti ricevono durante il loro percorso di apprendimento. Per quanto riguarda l'analisi degli input a bambini madrelingua, si prenderà come riferimento ciò che è stato dimostrato dallo studio di Tardif (1997): l'input linguistico dato dalle madri, le quali tendono ad enfatizzare maggiormente i verbi, è fondamentale per il percorso di acquisizione dei bambini.

Al contrario, gli input che gli studenti ricevono possono variare in base a diversi fattori che caratterizzano l'individuo. Nonostante ciò, questi stimoli possono essere catalogati in tre strategie principali: *foreigner talk*, *interlanguage talk* e *teacher talk*. Tuttavia, White (1987) dimostra di essere contro queste metodologie e afferma che gli input incomprensibili (radio o televisione) siano nettamente più efficaci. La presente tesi vuole dimostrare quale sia la maniera migliore per gli studenti di ricevere input esterni.

Inoltre, gli ostacoli che entrambi i gruppi si trovano ad affrontare durante il loro percorso di apprendimento si tratteranno nel terzo capitolo. Una delle più grandi difficoltà nell'imparare i verbi italiani è il *participio passato*. Si vedrà

che questo tempo verbale è difficile da interiorizzare per gli studenti inglesi più che per i bambini madrelingua. Questo in quanto il *participio passato*, come analizzeremo nel capitolo, è estremamente complesso nella lingua italiana. Si osserverà, inoltre, il *passato prossimo* e le sue particolarità: l'accordo tra *participio passato* e soggetto della frase oltre alla scelta del giusto ausiliare, 'essere' oppure 'avere'. Successivamente, si dimostrerà in che momento del loro percorso gli studenti apprendono il *participio passato*; sapendo, come già dimostrato nella presente tesi, che i bambini lo acquisiscono quasi inizialmente.

Nell'ultima parte del capitolo si analizzeranno gli errori più comuni che gli apprendenti commettono nell'apprendimento della lingua italiana. Si vedrà che esistono errori di lingua e di linguaggio, oltre ad errori di interferenza (che vedono solo gli studenti) e di apprendimento.

Infine, la tesi di concluderà con un'ultima parte in cui si metteranno in luce le conclusioni che sono state tratte dal presente studio.

CAPITOLO 1.

IMPARARE UNA LINGUA: POSSIBILE AD OGNI ETA' , MA CON RISULTATI DIFFERENTI

1.1 L'acquisizione della lingua: un percorso a tappe

L'essere umano ha l'innata necessità di comunicare con persone, divinità oppure animali. Per fare ciò utilizza il linguaggio: insieme di simboli e segni, i quali hanno un significato condiviso.

Nel comunicare con altri individui, l'uomo spesso si trova davanti a persone che parlano lingue diverse; diventa in questi casi importante abbattere le barriere della comunicazione. Sta diventando sempre più importante conoscere altre lingue, per motivi economici, soprattutto vista la globalizzazione in cui stiamo vivendo, ma anche per motivi personali per poter viaggiare e conoscere altre culture.

Tuttavia, imparare una seconda lingua tanto bene quanto si parla la propria lingua madre è tutt'altro che facile. In effetti, l'apprendimento totale di una lingua straniera implicherebbe una conoscenza estremamente approfondita, non solo delle regole grammaticali di una lingua, ma di tutta la cultura, gli usi e i costumi esistenti alla base di quella determinata popolazione. Questo perché la lingua rappresenta un mondo di conoscenza, psicologia e cultura; infatti, parlare lingue diverse vuol dire vivere in mondi diversi.

Il *determinismo linguistico* (detto anche *relativismo linguistico*) è una teoria in cui si esprime il fatto che la lingua influenza il comportamento, la consapevolezza, il modo di vivere e di guardarsi intorno. Questa teoria, portata all'estremo, afferma che le conoscenze e le strutture della lingua madre sono così legate, come detto, alle credenze e modo di vivere di un singolo individuo, da diventare estremamente forti e rendere molto difficile, di conseguenza, l'apprendimento di un'altra lingua.¹

¹ Miller B. , (2014) pp. 178 - 184

Secondo la teoria di Edward Sapir e Benjamin Whorf, infatti, la lingua che usiamo “*influenza fortemente il modo in cui pensiamo*”².

La struttura del linguaggio umano ha caratteristiche specifiche in quanto gli esseri umani hanno una predisposizione unica e determinata, la quale entra nella vita del bambino attraverso l’acquisizione.

L’acquisizione, secondo Chomsky, è una facoltà innata, i bambini imparano a parlare la propria lingua madre in un tempo che è relativamente breve e senza ricevere alcun insegnamento esplicito. Il bambino è dotato di un istinto del linguaggio, di una proto-grammatica, detta anche grammatica universale. Questa è un insieme di conoscenze istintive che il bambino ha fin dalla nascita e che con il tempo impara ad adattare e arricchire. Il linguaggio è, infatti, strettamente legato alla natura umana³.

Il neonato riconosce più distinzioni linguistiche rispetto ad un adulto, in quanto, prima di specializzarsi nella lingua a cui è esposto, deve essere in grado di imparare qualsiasi lingua del mondo. Egli, inizialmente, è quindi in grado di distinguere tutti i suoni che svolgono ruoli fondamentali in ciascuna lingua. Successivamente, avviene un fenomeno chiamato *apprendimento per dimenticanza*, in cui, tra gli otto e i dieci mesi, il neonato comincia a non riconoscere più suoni che non sono presenti nella propria lingua madre.

L’apprendimento linguistico di un bambino è un percorso lungo e distinto in fasi. Ovviamente, potrebbe subire dei cambiamenti nei tempi, modi e strategie da individuo ad individuo. Nei suoi primi anni di vita, i bambini imparano ad esprimersi attraverso suoni, i quali diventano sempre più complessi con il passare del tempo. Durante i primi sei mesi di vita in cui l’infante ancora non pronuncia alcuna parola, sta in realtà, già apprendendo molto. Infatti, la comprensione precede la produzione. Intorno al primo anno di vita del bambino, molti genitori collegano la sua prima parola all’inizio del percorso

² Miller B. (2014), p. 183

³ Graffi G. e Scalise S. (2003), pp. 15-25

linguistico. Tuttavia, molti studi dimostrano che questo percorso è cominciato molto prima, dal primo momento della comprensione⁴.

Caselli et al. (1999) distingue il processo di apprendimento in quattro fasi particolari:

- *Routines and word games*: in questa fase i bambini non pronunciano vere e proprie parole ma onomatopee o principalmente sillabe ripetute e formate da consonanti e vocali accostate (CV). Questo periodo è anche chiamato periodo di lallazione e anch'esso ha un proprio percorso che i bambini svolgono. Infatti, inizialmente i bambini tendono a produrre una sola sillaba CV ripetuta. Con il tempo, cominciano a produrre forme sempre più complesse, cambiando le vocali ma pronunciando sempre le stesse consonanti, le quali varieranno in un momento successivo.
- *Reference*: fase in cui il bambino dimostra un incremento del proprio vocabolario, arrivando a 50 parole. Principalmente, è il periodo in cui c'è una grande produzione di nomi.
- *Predication*: arrivando ad un'ampiezza del vocabolario di 100-200 parole, in questa fase, i bambini producono un numero notevolmente maggiore di aggettivi e verbi, precedentemente molto rari.
- *Grammar*: fase di incremento dei funtori (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni e connettivi), che vengono usati in modo stabile solo al raggiungimento di 400 parole.

È difficile indicare con precisione l'età esatta in cui i bambini cominciano a pronunciare le loro prime parole, proprio per il fatto che, pur essendo un percorso comune, dimostrano esserci alcune differenze individuali. Si è stimato, comunque, che le prime parole vengano prodotte in un periodo che va dai 12 ai 20 mesi. È stato inoltre dimostrato (Castelli ed at. 2007) che tra i 12 e i 15 mesi, l'ampliamento del vocabolario procede lentamente e a 16-17 mesi un bambino conosce all'incirca 22 parole⁵.

L'esplosione del vocabolario si ha tra i 16 e i 20 mesi, sia a livello quantitativo che qualitativo. Nonostante questo, le frasi sono ancora estremamente

⁴ Graffi G. e Scalise S. (2003), pp. 277-284

⁵ Caselli M.C., Pasqualetti P., Stefanini S. (2007), pp. 35-36

semplici, formate da due parole al massimo, privi di molti elementi grammaticali come articoli, preposizioni o ausiliari. Si possono comunque già notare proprietà strutturali. Le frasi pronunciate da bambini, come ad esempio:

(1) *Ancora latte!*

Mette scarpa

Mamma bella

Sono evidenti combinazioni tra parole collegate tra loro tramite uno specifico senso logico. La struttura funzionale è quindi, in un qualche modo, già esistente nella grammatica del bambino fin dall'inizio. Successivamente, con il tempo, le frasi diventeranno sempre più complesse e le varie parole e regole grammaticali entreranno nel vocabolario con un preciso ordine.⁶

1.2 Quando si diventa adulti, dal punto di vista linguistico?

Bambini e adulti sono estremamente diversi dal punto di vista linguistico. Infatti un infante, nonostante la sua situazione di netto svantaggio, riesce in pochissimo tempo a raggiungere risultati linguistici che un adulto raggiungerebbe solo dopo molti anni di duro lavoro, dedizione, impegno e molto probabilmente, anche l'aiuto di un insegnante. I risultati inoltre non saranno mai alti come quelli di un neonato: lo studente, infatti, potrà avere un forte accento straniero e difficilmente conoscerà la seconda lingua allo stesso modo in cui conosce la propria. Si può, quindi, affermare che il processo di apprendimento che svolge il bambino durante il suo lungo percorso di acquisizione, per gli adulti non vale.

Successivamente, nella vita di un individuo, entra in gioco quel che è chiamato *periodo critico*. È definito da psicologi come una fase della vita di un organismo in cui questo presenta una spiccata sensibilità agli stimoli esterni che sono necessari allo sviluppo di una determinata abilità.

⁶ Graffi G. e Scalise S. (2003), pp. 287-290

Ciò significa che senza un adeguato stimolo esterno, diventa molto difficile per l'adulto sviluppare una determinata abilità.

Si è dimostrato che, nella vita di un individuo, ci sono due periodi critici. Il primo porta a grandi difficoltà nell'apprendimento della prima lingua (L1), il secondo rende difficile l'apprendimento di una seconda lingua (L2). Per quanto riguarda la lingua madre, il periodo critico si ha intorno ai cinque anni, per l'L2, si verifica durante il periodo di pubertà.

Avendo già una profonda conoscenza della lingua madre, l'apprendente tende a basarsi sulla grammatica di quella lingua come punto di partenza, e questo rende molto facile fare errori di interferenza. Per esempio:

(2) *Is very beautiful*

è un tipico errore fatto da un italiano che studia inglese. Avendo interiorizzato il *fenomeno del soggetto nullo*⁷, lo studente tenderà a portarlo anche nelle altre lingue che impara, facendo così errori grammaticali. Oppure, lo studente può comportarsi in modo molto simile al neonato, strutturando frasi estremamente semplici, prive di alcune parti grammaticali. Inoltre, anche l'accento causa grandi difficoltà, in quanto adattarlo e cambiare cadenza nel parlare, è estremamente difficile per un adulto.

Tutti questi errori, non devono essere visti come fenomeni negativi, ma sono invece segni positivi di un'elaborazione mentale. Infatti, lo studente procede attraverso l'interlingua, cioè tutti i passi compiuti e gli errori commessi, che portano alla conseguente creazione di lingue provvisorie. Queste sono spesso molto diverse dalla lingua obiettivo (L2), ma sono fondamentali per il processo di apprendimento.

La più grande differenza tra bambino e adulto è che il primo, a meno che non ci siano specifici problemi o patologie, arriva a conoscere bene la lingua in quanto ne ha bisogno per poter comunicare e ne è immerso completamente ogni giorno. L'adulto, a meno che non sia un migrante, il quale ha bisogno della seconda lingua per poter comunicare nella sua vita quotidiana, potrebbe non raggiungere tale obiettivo. Ci sono maggiormente due casi che ostacolano il soggetto; non essendo abbastanza motivato potrebbe mollare l'obiettivo,

⁷ Fenomeno che verrà trattato più nello specifico nel capitolo seguente

oppure potrebbe accontentarsi. Quest'ultima situazione spesso succede quando un apprendente si fossilizza in un'interlingua, la quale può essere più o meno lontana dalla lingua target. Questo può accadere perché lo studente si convince che quello che sa è abbastanza, è sufficiente per il raggiungimento del proprio obiettivo, e smette di studiare. Nonostante tutte queste difficoltà nell'apprendere una seconda lingua, è stato riscontrato che più della metà della popolazione mondiale è bilingue⁸.

1.3 Comunicare in diverse lingue: il bilinguismo

Per molti anni c'è stata la convinzione non fondata di non poter insegnare una seconda lingua ad un neonato, il quale era già abbastanza in difficoltà ad imparare la propria. L'idea si basava sul fatto che il bambino prima dovesse imparare la propria lingua madre in modo da non fare confusione e non riscontrare successivamente problemi, errori grammaticali o un vocabolario limitato.

Tuttavia, studi scientifici hanno dimostrato che la verità è ben diversa. Alcuni di questi dicono addirittura che i bambini bilingue abbiano vantaggi cognitivi: cioè che siano in grado di gestire in maniera impeccabile più situazioni diverse allo stesso momento.⁹

Anche se è stato per molto tempo difficile da credere, lo sviluppo linguistico e il processo di acquisizione di un bambino bilingue è lo stesso di un bambino monolingue. Questo perché, il neonato ha una grande abilità nel distinguere i suoni, quindi di conseguenza nel distinguere le lingue, per quanto queste siano simili. Crea quindi due grammatiche completamente indipendenti tra loro che lo aiutano a non confondere le due lingue.¹⁰

Un fenomeno comune tra le persone bilingue, ma che non è sintomo di confusione, è la cosiddetta *commutazione di codice* (o *code switching*)¹¹. Si

⁸ Graffi G. e Scalise S. (2003), pp. 293 - 295

⁹ Graffi G. e Scalise S. (2003), p. 296

¹⁰ Graffi G. e Scalise S. (2003), pp. 297 - 298

¹¹ <https://www.dottorelondon.com/it/effetto-code-mixing/#:~:text=E%27%20conosciuto%20come%20l%27effetto,oppure%20%20want%20latte>

intende la mescolanza delle due lingue, in frasi o conversazioni, in cui sia il bambino che l'adulto rispetta le regole grammaticali di ognuna di esse. Esempi di code switching sono:

(3) *Look il cane*

I want latte

Questo fenomeno ha fini comunicativi, può accadere quando, nel raccontare, il parlante non ricorda un termine, ma non vuole bloccare la conversazione. Oppure semplicemente vuole enfatizzare un concetto, esprimendolo nell'altra lingua.

La commutazione di codice non deve essere confusa con l'alternanza di codice, fenomeno in cui il parlante decide in quale lingua comunicare, tra quelle conosciute, in base al contesto in cui si trova: famiglia, amici, scuola, lavoro, ecc.

Il bilinguismo riconosce anche, in una delle sue forme, lo studio di una lingua straniera considerata L2 e anche per questo motivo si evince che tutti gli individui nascono in grado di affrontare il bilinguismo¹².

Questa forma di bilinguismo è analizzata nella seguente tesi, per dimostrare che le persone possono apprendere lingue anche strutturalmente diverse come nel caso tra italiano e inglese.

1.4 Differenze strutturali tra italiano e inglese

Oltre all'esistenza di differenze strutturali e grammaticali tra la lingua italiana e quella inglese, sono evidenti anche differenze storico-geografiche. L'inglese, infatti è la seconda lingua più parlata al mondo (dopo il cinese mandarino) con un miliardo di parlanti. Questo deriva da un'espansione estremamente estesa e duratura negli anni. In effetti, la lingua che ad oggi è conosciuta come *lingua franca*¹³, ha duemila anni di storia ed evoluzione.

¹² https://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/

¹³ Lingua franca: lingua sorta per necessità pratiche di comunicazione in zone o ambienti dove vengono a contatto gruppi linguistici assai diversi. (Enciclopedia Treccani, ed. 1970)

Le sue origini più lontane partono in Britannia, soprattutto in Galles, Cornovaglia, Scozia ed Irlanda, luoghi in cui veniva parlato il Celtico (antenato lontano dell'inglese). Con il passare del tempo, dopo l'invasione degli Angli e dei Sassoni i quali hanno portato l'Antico Sassone, la lingua si è sempre più evoluta, diventano prima *Old English* e arrivando, piano piano, all'inglese di oggi. La sua espansione è, poi, arrivata in America, Asia e Africa. Diventando, infine, la seconda lingua di quasi tutti i paesi del mondo. L'inglese ha, di fatto, anche una grande importanza socio-culturale a livello relazionale e lavorativo, in quanto influenza i media, l'economia, l'informatica e l'educazione. È diventata per questo la lingua alla base della Globalizzazione¹⁴.

Al contrario, l'italiano non ha tale importanza a livello mondiale. È parlato da circa sessanta milioni di persone in un'area molto più limitata, principalmente in Italia e in Svizzera.¹⁵

Tornando alla differenza strutturale, nell'analisi della struttura linguistica di entrambe le lingue, verranno osservati nello specifico l'italiano come lingua *pro drop*, l'ordine lineare delle parole, la funzione dei verbi e l'obbligo di concordanza.

Come anticipato, l'italiano è definita una lingua *pro drop*, il che significa che il soggetto del predicato verbale è facoltativo, può quindi essere omesso. Questo aspetto fa in modo che la struttura della frase sia variabile e si possa, quindi, allontanare dalla canonica SVO (soggetto – verbo - oggetto) formando invece, una struttura del tipo VO (verbo - oggetto) nella quale il verbo occupa una posizione saliente. Ad esempio, l'italiano accetta come grammaticalmente corretta la frase

(4) *sei un genio*

¹⁴ Arcari P.A. (2018), pp. 36-39

¹⁵ Graffi G. e Scalise S. (2003), pp. 53-73

la quale non prevede un soggetto, ma comunque si capisce chiaramente che si stia riferendo alla seconda persona singolare. Al contrario, l'inglese non accetterebbe come grammaticalmente corretta la frase

**are a genius*

in quanto manca il soggetto che faccia capire a chi sia riferita la frase.

You are a genius

è, di conseguenza, la versione corretta, in quanto esprime in maniera esplicita il verbo. Per questa sua caratteristica, in inglese può essere richiesto un soggetto fittizio, detto *dummy pronoun*. Questo ha esclusivamente una funzione sintattica, non andando ad aggiungere alcun significato. L'esempio più comune per descrivere questo fenomeno è la frase:

(5) *it rains*

anche il verbo 'piovere' ha bisogno di un suo soggetto espletivo¹⁶.

Altra caratteristica dell'italiano, è l'averne un po' più di libertà nell'ordine lineare delle parole che compongono una frase. Nonostante, come in inglese, ci sono regole ben precise da seguire e rispettare, la lingua italiana concede più possibilità di sviluppare la frase a sinistra del soggetto. Questo fenomeno accade grazie al cosiddetto *sintagma del complementatore* (chiamato anche *left periphery*). I complementatori sono parole come per esempio, *che* e *di*, le quali introducono una frase subordinata che diventa di conseguenza, complemento della frase principale. Queste parole sono la testa del sintagma complementatore e si trovano sempre all'inizio di esso.

¹⁶ Aia C. (2019), pp. 147-151

Un esempio di frase può essere:

(6) *Il mio migliore amico Luca si sposa domani.*

Con l'utilizzo dei complementatori, la frase può diventare:

Luca che è il mio migliore amico si sposa domani.

Come si evince dall'esempio, attraverso il *sintagma complementatore*, tutta la frase si sposta a sinistra del soggetto, e il sintagma viene introdotto dalla parola *che* la quale è la sua testa.¹⁷

In inglese, invece, è proprio l'ordine con cui vengono espresse le parole a conferire ad esse una determinata funzione.

Per capire meglio questa particolarità, è utile prendere in esempio le seguenti espressioni:

(7) *work hard e hard work.*

La parola analizzata è sempre la stessa, *work*, ma a seconda della posizione che ricopre, avrà una funzione grammaticale differente. Nel primo caso, infatti, la parola *work* precede l'aggettivo, prendendo così la funzione di verbo. Nel secondo esempio invece, la stessa parola è preceduta dall'aggettivo: questo ordine (aggettivo – verbo) conferisce al termine la funzione di nome.¹⁸

Inoltre, a livello morfologico e sintattico, ci sono differenze sulla funzione dei verbi delle due lingue. L'italiano è una lingua sintetica, con ciò si intende che è una lingua che esprime i rapporti sintattici per mezzo della morfologia di ciascuna parola¹⁹. Ad esempio, la parola

¹⁷ Salvi G., Vanelli L. (2004), pp. 299-301

¹⁸ Klímová E. (2011), pp. 125-128

¹⁹ <https://www.terminologiaetc.it/2012/04/02/lingue-sintetiche-e-analitiche/>

(8) *Parlerà*

contiene informazioni sulla persona, il tempo e il modo; in inglese invece sono necessarie tre diverse parole, 'he will speak'. Infatti, l'inglese è una lingua definita analitica, esprime le stesse funzioni privilegiando elementi esterni indipendenti (ad es. preposizioni, verbi ausiliari).²⁰

Un'altra caratteristica che differenzia le due lingue è l'obbligo di concordanza tra verbo e soggetto oppure tra nome e aggettivo nella lingua italiana, fenomeno linguistico che nella lingua inglese è estremamente limitato.

Quanto dice la definizione di *concordanza* secondo Treccani, questa è l'insieme di norme che regolano la connessione tra le parti variabili del discorso (articolo, nome, aggettivo, pronome, verbo) quando sono sintatticamente collegate tra di loro²¹. In italiano, la concordanza si riferisce al genere, numero e persona. Nell'esempio dato dall'enciclopedia Treccani:

(9) *tu hai una bella casa*

è necessario che il verbo accordi con il soggetto; infatti, dall'esempio si evince che la 2° persona singolare del verbo "avere" accorda con il pronome personale "tu". Lo stesso meccanismo vale per l'articolo e l'aggettivo (entrambi femminili singolari); entrambi devono concordare con il nome.

Al contrario, analizzando la frase inglese

you have a beautiful house

si possono trarre le seguenti deduzioni: in primo luogo, l'inglese non richiede alcuna concordanza tra soggetto e verbo (il verbo *have* potrebbe essere ugualmente usato per diversi pronomi personali, tutti tranne la terza persona singolare *has*), in secondo luogo, nomi e aggettivi non variano a seconda del

²⁰ <https://www.terminologiaetc.it/2012/04/02/lingue-sintetiche-e-analitiche/>

²¹ Treccani [https://www.treccani.it/enciclopedia/concordanza_\(La-grammatica-italiana\)#:~:text=Per%20concordanza%20\(o%20accordo\)%20si,sintatticamente%20collegate%20tra%20di%20loro](https://www.treccani.it/enciclopedia/concordanza_(La-grammatica-italiana)#:~:text=Per%20concordanza%20(o%20accordo)%20si,sintatticamente%20collegate%20tra%20di%20loro)

genere. E' comunque importante specificare che solo il nome cambia da singolare e plurale, mentre l'aggettivo è sempre lo stesso. Continuando quindi con il precedente esempio,

you have two beautiful houses

mentre il nome ha subito il passaggio da singolare a plurale, l'aggettivo rimane invariato.

In conclusione, questo fa in modo che l'italiano abbia una variazione morfologica e sintattica estremamente strutturata.

Concentrandosi, nello specifico, sulla struttura morfologia dei verbi, la quale è anch'essa molto complessa, si può notare una difficile acquisizione dei verbi italiani da parte di bambini madrelingua e un difficile studio da parte di studenti stranieri.

CAPITOLO 2. APPRENDIMENTO DEI VERBI ITALIANI: ORDINE E METODOLOGIA

1. CLASSI GRAMMATICALI APPRESE DA ADULTI E BAMBINI

1.1 Ordine di apprendimento delle classi grammaticali e difficoltà riscontrate

Numerose ricerche, condotte negli ultimi quarant'anni, hanno permesso di studiare il percorso del bambino durante l'acquisizione dei verbi italiani.

Lo studio di D'Odorico, Carubbi, Salerno e Calvo (2001), il quale prevede un campione di 42 bambini italiani dai 12/16 mesi d'età, analizza le espressioni da loro pronunciate con un'ampiezza di vocabolario di 50 parole, poi successivamente di 100 e 200.

La ricerca dimostra che ad un'ampiezza di vocabolario di 50 parole, le più frequenti sono le onomatopee e i nomi di persona. Per onomatopea si intende la modalità di *“creazione di elementi lessicali che vogliono suggerire acusticamente, con l'imitazione fonetica, l'oggetto o l'azione significata”*²².

Queste sono fondamentali nel percorso linguistico dei bambini, principalmente per accompagnarli verso l'apprendimento della fonologia. Successivamente, ad un'ampiezza tra le 100 e le 200 parole, i nomi comuni sono invece la classe grammaticale con una percentuale più alta di utilizzo. Lo studio di D'Odorico, Carubbi, Salerno e Calvo (2001) dimostra che i predicati verbali sono utilizzati molto più raramente, fino ad un raggiungimento di 300 parole nel vocabolario del bambino. Tuttavia, i predicati, in percentuale hanno un incremento molto elevato. In effetti, lo stesso studio sopracitato dimostra che aumentano del 120% al passaggio dalle 50 alle 100 parole, e del 90% al passaggio dalle 100 alle 200 parole.

In sintesi, i bambini acquisiscono prima i nomi comuni rispetto ai predicati, anche se questi ultimi dimostrano una crescita più veloce.

²² <https://www.treccani.it/vocabolario/onomatopea/>

Esistono diverse teorie che spiegano il motivo per il quale i nomi comuni siano più facilmente assimilati dai bambini. La prima, enunciata da Gentner (1982), e supportata da Maratsos (1991), ipotizza che i nomi comuni, avendo un aspetto semantico, identificano oggetti concreti, mentre i verbi, facendo riferimento ad azioni ed eventi, vengono acquisiti come una categoria grammaticale con particolari caratteristiche morfologiche. Una seconda teoria, di O'Grady (1987), ipotizza che i verbi siano considerati secondari nella composizione di una frase, è quindi più importante che i bambini imparino le unità principali del discorso e gli argomenti a cui questi fanno riferimento, in modo da utilizzare le forme verbali in maniera corretta.²³

Un altro importante fenomeno studiato dai linguisti riguarda le difficoltà che i bambini riscontrano nel primo anno della loro vita durante l'apprendimento dei verbi italiani. A seguito di vari studi nel corso degli anni, è possibile definire le diverse problematiche affrontate dall'infante.

Tra le varie teorie ci sono quelle di Pinker (1989), Wexler (1996), Valian (1991) in cui si afferma che, sebbene le categorie lessicali e le regole grammaticali siano innate, tuttavia (in particolare secondo Pinker (1989)), i bambini riscontrano difficoltà, all'inizio del proprio percorso di apprendimento, nell'esecuzione delle prime produzioni a causa di una ridotta capacità di memoria, tale da non consentire al bambino di applicare le regole grammaticali nella maniera giusta.

Un altro studio condotto da Valian (1991) approfondisce come il bambino sia a conoscenza delle regole grammaticali, individuando solo con il tempo a quale classe lessicale appartenga ogni parola. Tuttavia, l'infante si troverà comunque in difficoltà nel pronunciare enunciati complessi come quelli adulti, a causa della limitata esecuzione che impedisce l'uso di verbi ausiliari.²⁴

²³ Fasolo M. (2003-2004), pp: 6-17

²⁴ Fasolo M. (2003-2004), pp. 49-50

Parallelamente all'analisi fatta sul processo di apprendimento dei bambini, è possibile costruirne uno anche per gli studenti di italiano. Nonostante prenderemo in considerazione gli stessi fenomeni precedentemente analizzati (ordine di studio delle classi grammaticali e difficoltà riconosciute), si potranno notare tappe differenti nell'apprendimento tramite studio rispetto all'apprendimento tramite acquisizione.

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

Immagine 1: Gazzelloni G. (2023) , p. 391

Come si evince dallo schema soprastante, in una prima fase “prebasica”, gli apprendenti non hanno nessuna conoscenza delle classi grammaticali o della morfologia della lingua, comunicano secondo principi pragmatici e sono molto legati al contesto attorno cui si sviluppa l'enunciato. Questa è la fase in cui predominano le frasi nominali, in cui i verbi, poco frequenti, non sono ancora ben coniugati, ma sono espressi attraverso formule imparate a memoria. Nelle due fasi successive “basica” e “postbasica”, le categorie verbali vengono apprese sempre di più e vi è la presenza di enunciati più completi dal punto di vista morfologico, con verbi coniugati e nomi flessi. In aggiunta, la dipendenza dal contesto è via via sempre meno presente. È interessante sottolineare che in queste ultime due fasi del processo di apprendimento degli studenti, le frasi non sono più nominali, ma verbali e la loro composizione ruota attorno al verbo e ai suoi argomenti. Inoltre, i verbi al tempo indicativo presente (e soprattutto la 2° e la 3° persona singolare), sono alla base della coniugazione di tutti gli altri verbi. Ciò significa che

questi sono il punto di partenza degli studenti nell'apprendere le coniugazioni degli altri tempi verbali²⁵.

Nettamente maggiori e più strutturate sono le difficoltà che uno studente L2 inglese incontra rispetto ad un bambino italiano. Questi ostacoli sono riscontrati più frequentemente nell'apprendimento della classe verbale. L'apprendente può avere la sensazione che quello verbale sia un sistema tutt'altro che ordinato, se solo si pensa a tutti i lessemi che si possono avere con un unico verbo per descrivere situazioni e contesti diversi. Ad esempio:

(10) Il lessema verbale: *mangiare*

può dar luogo a: *mangiando, mangiassi, mangiato, mangerei, mangiavate, ecc.*

Questo esempio, che può sembrare banale per un parlante italiano, è tutt'altro che scontato per uno straniero, creando così non poche difficoltà.

Inoltre, per lo studente può risultare difficile dare un significato ad alcuni verbi, in quanto questi possono avere più valori. Ad esempio:

(11) *Sono* può essere utilizzato alla I persona singolare: *io sono*

ma anche alla III persona plurale: *loro sono*

Per descrivere la complessità della lingua si può affermare che, in generale, un verbo ha più di 100 forme e se si considerano anche le forme passive, può arrivare a 150.

Il sistema verbale appare quindi complesso e poco sistematico agli occhi di uno studente che si troverà, di conseguenza, davanti a diversi ostacoli. Questo perché è un sistema caratterizzato, come analizzato nella presente tesi, da alta irregolarità verbale.²⁶

²⁵ Gazzelloni G. (2023), pp. 389- 392

²⁶ Andorno C. (2010), pp. 1-6

1.2 Una classe grammaticale in particolare: i verbi italiani e il loro ordine di apprendimento

Seguendo lo schema applicato alla presente tesi, in merito al paragone tra bambini e adulti, si analizzeranno di seguito i verbi e il loro ordine durante il processo di acquisizione dei bambini L1.

In tutte le lingue, sia quelle con una morfologia più semplice che quelle più complesse, i verbi vengono acquisiti dai bambini in un determinato ordine.

Come precedentemente analizzato con i nomi comuni, anche i verbi che hanno un significato pieno e possono dare luogo automaticamente ad un predicato verbale di senso compiuto sono la prima tipologia verbale ad essere appresa. Questo gruppo è formato dai verbi predicativi, ad esempio '*piovere*', che andranno, quindi, a far parte del vocabolario dei bambini, prima dei verbi copulativi, dei modali e degli ausiliari.

L'ordine con cui i bambini apprendono i verbi sarà dimostrato tramite lo studio di Calleri D (1995) che analizza l'acquisizione dei verbi modali, prendendo in oggetto tre bambini in momenti diversi del loro percorso linguistico:

- Giulia: presa in esame ad un anno e tre mesi (1;3) e la a due anni e sette mesi (2;7).
- Giovanni: preso in esame ad un anno e undici mesi (1;11) e a due anni e otto mesi (2;8).
- Alessandro: preso in esame ad un anno e nove mesi (1;9) e a due anni e cinque mesi (2;5).

Per quanto riguarda Giulia, la ricerca ha dimostrato che il primo verbo modale da lei utilizzato è *volere*, a un anno e tre mesi (1;3). A due anni e due mesi (2;2) comincia a utilizzare anche il verbo modale *riuscire*, più frequentemente alla forma negativa (io non riesco). Inoltre, lo studio dimostra che a due anni e sette mesi (2;7), Giulia pronuncia il verbo *potere*, al tempo imperfetto, ma in maniera errata (*lui posseva). Questo verbo è, però, utilizzato solo in senso modalizzato, e non si verifica nessun caso in cui sia usato per chiedere o dare

permesso o autorizzazione. Infine, il verbo *dovere* viene pronunciato ad un'età di due anni e quattro mesi (2;4).

In maniera del tutto opposta da Giulia, Giovanni utilizza come primo verbo proprio *potere*, nel senso di chiedere un permesso, a un anno e undici mesi (1;11). Inoltre, come anche il verbo *riuscire*, pronunciato a due anni e due mesi (2;2), il verbo *potere* è utilizzato principalmente in forma negativa (non posso, non riesco).

Solo più tardi arriva il verbo *dovere* a due anni e quattro mesi (2;4), utilizzato principalmente al condizionale (mi dovresti dare). Contemporaneamente, appare il verbo *volere*, al condizionale solo a due anni e cinque mesi (2;5).

Per quanto riguarda invece Alessandro, a un anno e nove mesi (1;9) utilizza i modali *volere* e *potere* principalmente con il senso di permesso e in forma interrogativa, in maniera corretta. Solo a un anno e undici mesi userà questo verbo in frasi affermative e negative. Come già visto analizzando il percorso comunicativo di Giulia, anche Alessandro utilizza il verbo *riuscire* in maniera negativa. Solo a due anni e due mesi (2;2), comincia a pronunciare il verbo *dovere*, con un significato prettamente di obbligo (io devo scrivere).

	Giulia	Giovanni	Alessandro
<i>volere</i>	1;3	2;4	1;9
<i>dovere</i>	2;4	2;4	2;2
<i>potere</i>	2;7	1;11	1;9

Immagine 2: Calleri D. (1995), p. 124

In conclusione, lo studio vuole dimostrare non solo che nonostante le diverse età di acquisizione dei modali, quello da tutti pronunciato per ultimo è il verbo *dovere*, ma anche in che ordine vengano acquisiti i tempi verbali. Infatti, Giulia, la quale ha un'età inferiore rispetto agli altri due soggetti, utilizza quasi esclusivamente il tempo presente, che sarà di conseguenza il primo tempo verbale acquisito dai bambini. In effetti, questo tempo verbale è molto

usato in quanto è la strada più semplice per interagire con gli adulti, poiché il momento in cui parlano coincide con il momento in cui svolgono l'azione.

Inoltre, analizzando Giulia si può notare anche qualche caso in cui ha usato l'imperfetto e i passati composti, tra cui passato e trapassato remoto e trapassato prossimo. Questi saranno, di conseguenza, tra i primi verbi acquisiti. Analizzando Giovanni, a cui appartiene un vocabolario più ampio, si può notare l'utilizzo del futuro, congiuntivo (tempo verbale che appare solo dopo i due anni) e condizionale (acquisito molto tardi, e poco utilizzato). Ciò dimostra che rispetto ai tempi verbali appresi da Giulia ad un'età inferiore, questi ultimi saranno utilizzati successivamente. Per quanto riguarda invece l'imperativo, è difficile stimare esattamente quand'è la sua entrata nel vocabolario del bambino. Questo perché, è comune il suo utilizzo all'inizio del percorso comunicativo anche se applicato nella maniera errata perché inizialmente usato al posto dell'indicativo presente. Successivamente, ad un anno e otto mesi, il bambino amplia di molto il proprio vocabolario e comincia ad utilizzare l'imperativo in modo corretto. Tuttavia, fino ai due anni, userà questo modo esclusivamente in forma positiva e alla seconda persona singolare.

Inoltre, un vocabolario di almeno 500 parole permette al bambino di coniugare i verbi anche se in maniera ancora ridotta. Ciò accade in quanto egli comincia ad avere una conoscenza verbale più ampia, acquisendo l'obbligo di concordare l'azione con il tempo e con i suoi argomenti. È per di più necessario sottolineare che sia anche una questione statistica: in effetti, l'aumento del vocabolario dimostra che il bambino è stato esposto ad un quantitativo maggiore di forme verbali, riuscendo di conseguenza ad attivare una serie di regole morfologiche.²⁷

Le cose sono diverse, invece, per gli adulti che decidono di imparare una seconda lingua. Loro devono considerare che la morfologia dei verbi può essere estremamente diversa tra una lingua e un'altra e diventa quindi fondamentale staccarsi dalla grammatica della propria lingua madre, in modo

²⁷ Calleri D. (1995), pp.121-125

da poterne imparare una del tutto nuova. Questo è il caso di studenti inglesi che vogliono imparare l'italiano come lingua L2: i verbi italiani sono morfologicamente diversi e nettamente più complessi di quelli inglesi.

Nell'analizzare lo studio dei predicati verbali italiani da parte di parlanti inglesi, si parte dal presupposto che, nella maggior parte dei casi, questi siano seguiti da insegnanti. Lo scopo di questi professori è quello di utilizzare modelli consolidati della lingua italiana per far entrare gli apprendenti stranieri nel meccanismo di tale varietà linguistica. Innanzitutto, per loro è importante capire come funziona la morfologia dei verbi. In effetti, sia in italiano che in inglese esiste il fenomeno della *flessione*, cioè il processo di mutamento morfologico delle parole per descrivere i loro diversi valori e rapporti grammaticali. La flessione può essere sia nominale che verbale: la prima riguarda nomi, articoli, sostantivi, aggettivi e pronomi, distinguendo il genere ed il numero. La seconda, invece, viene chiamata anche *coniugazione* e distingue il modo, il tempo e la persona dei verbi.²⁸

Concentrandoci in particolare nella *flessione verbale*, in entrambe le lingue esistono due modelli per la costruzione delle forme verbali:

- 1) *La flessione con tipologia sintetica*: in cui ad una radice del verbo si accosta uno o più morfemi con funzioni morfologiche, le quali esprimono tutte le informazioni grammaticali necessarie.

(12) Verbo parlare all'imperfetto: parl – a - v - o
(radice) (morfema) (morfema)

- 2) *Tipologia di flessione analitica*: in cui si accostano più elementi lessicali ognuno con una propria funzione specifica. Qui non solo la radice è accompagnata da morfemi, ma anche da altri verbi ausiliari o modali.

²⁸ [https://www.treccani.it/enciclopedia/flessione_\(La-grammatica-italiana\)#:~:text=La%20flessione%20è%20il%20processo,può%20essere%20di%20due%20tipi.&text=I%20Do%2C%20cuoc%2Da,%2Di%2C%20ess%2De](https://www.treccani.it/enciclopedia/flessione_(La-grammatica-italiana)#:~:text=La%20flessione%20è%20il%20processo,può%20essere%20di%20due%20tipi.&text=I%20Do%2C%20cuoc%2Da,%2Di%2C%20ess%2De)

(13) Verbo *parlare* al passato prossimo : ho parl - ato
(ausiliare) (radice) (morfema)

Tuttavia, le flessioni verbali si presentano nelle due lingue in maniera diversa.

Infatti:

(14) per indicare un verbo al passato nella lingua inglese si utilizza

la flessione con tipologia sintetica: I went

al contrario, nella lingua italiana si utilizza

la tipologia di flessione analitica: io sono stato. (questo accade soprattutto nel nord Italia, può infatti cambiare da una variazione dialettale ad un'altra).

Successivamente, gli studenti possono passare allo studio del morfema che ha la funzione di indicare l'accordo tra soggetto e verbo (numero e persona).

In seguito, c'è lo studio del tempo, dell'aspetto e del modo del verbo.

1) La *temporalità* colloca l'evento che il verbo esprime nel presente passato o futuro basandosi al 'qui e ora'²⁹.

(15) Tempo presente: mangio

Tempo passato: mangiavo³⁰

Futuro: mangerò

2) L'*aspetto* fornisce più informazioni riguardanti l'azione espressa dal verbo: se è un'azione finta, se si sta per svolgere, ecc. È stato dimostrato, inoltre, che prima viene acquisito il valore perfettivo del verbo, e in un secondo momento quello imperfettivo³¹.

²⁹ Andorno C. (2010), p. 6

³⁰ Si possono considerare tutti i verbi che hanno l'aspetto imperfettivo come ad esempio il passato prossimo, passato remoto, ecc

³¹ Andorno C. (2010), p. 6

(16) Mangiavo quando sei arrivato

Ho mangiato quando sei arrivato

3) I *modi* del verbo sono sottoinsiemi delle forme verbali; nel sistema italiano sono presenti sette modi (indicativo, condizionale, congiuntivo, imperativo gerundio, participio e infinito). Dal punto di vista semantico, *alcuni dei modi del sistema verbale italiano sono riconducibili alla categoria grammaticale della modalità, che esprime la necessità o la possibilità che la situazione indicata dal verbo si realizzi*.³²

In effetti, il condizionale esprime situazioni possibili solo in determinate condizioni.

(17) *Mangerei* una caramella, se l'avessi.

Invece, l'imperativo rappresenta una situazione che deve essere realizzata per necessità oppure un obbligo o una possibilità.

(18) Chiamalo subito! (necessità/obbligo)

Chiamalo pure! (possibilità)

A differenza dei modi verbali appena analizzati, l'indicativo si riferisce a dati di fatto reali.

(19) Mangio perché ho fame.

È necessario, però, considerare che il futuro, tradizionalmente attribuito al modo indicativo, rappresenta situazioni possibili anche se non ancora realizzate, oppure può essere usato per indicare situazioni presenti o passate: il cosiddetto *futuro empirico*, anch'esso rappresenta situazioni possibili ma non certe.

(20) Domani chiamerò il dottore (situazione possibile, non ancora accaduta)

³² [https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_(Enciclopedia-dell%27Italiano))

Adesso saranno le quattro (situazione presente, non del tutto certa)

In quel momento saranno state le quattro (situazione presente non del tutto certa)³³

Anche i tempi verbali in sé entrano nel vocabolario degli studenti con un ordine preciso. L'ordine viene stabilito dall'insegnante, può infatti variare leggermente, però tende sempre a seguire uno stesso percorso che prevede la presenza iniziale dell'infinito del presente e del participio. Successivamente, compare passato prossimo e imperfetto, i quali sono seguiti da stare + gerundio, solo dopo il trapassato prossimo e per ultimo il futuro.³⁴

In una prima fase, lo studente utilizza i tempi infinito, presente e participio allo stesso modo, senza dare ad ognuno di essi una singola funzione. In una fase successiva, il participio acquista una funzione specifica, acquisendo un valore perfettivo (descrivendo quindi azioni concluse). Invece, presente e futuro hanno entrambe un valore non perfettivo (descrivendo quindi azioni non concluse). Nella fase in cui entra nel vocabolario dell'apprendente anche l'imperfetto, questo viene utilizzato con valore di passato imperfettivo e l'infinito si specializza nel descrivere azioni incerte, non sicure.³⁵

³³ [https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_(Enciclopedia-dell%27Italiano))

³⁴ Andorno C. (2010), pp. 9-10

³⁵ Andorno C. (2010), pp. 9-10

2. METODI FONDAMENTALI PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

2.1 Memoria o schemi linguistici?

Come già precedentemente visto, il verbo è una parola morfologicamente complessa, è infatti formata da una radice e da uno o più affissi, ossia i morfemi che si attaccano alla radice per coniugare il verbo.

Per chiunque stia imparando una lingua, che sia italiano o inglese, è molto difficile capire quale sia il giusto affisso in ogni situazione.

Ad esempio,

(21) Italiano: passato - verbo arrivare -> arriv- avo

Inglese: passato - verbo to arrive -> arriv-ed.

Harald Clahsen (2016), quindi, teorizza i modi in cui sia i bambini madrelingua che gli studenti stranieri apprendono la coniugazione verbale.

Questa teoria si basa sulla memorizzazione e sull'applicazione di schemi ricorrenti, facendo notare che talvolta memorizzazione e schemi lavorano insieme e altre volte ci sono situazioni ben specifiche in cui si usa l'uno o l'altro.

La memorizzazione è una metodologia estremamente importante e molto utilizzata dagli apprendenti, la quale lavora attraverso parole e strutture linguistiche che gli individui incontrano, imparano a memoria e ripetono. Queste memorizzazioni vengono utilizzate per creare schemi linguistici, i quali vengono, in un secondo momento, generalizzati con lo scopo di produrre nuove frasi più complesse.

La creazione di schemi linguistici, quindi, permette di utilizzarli nuovamente quando si incontrano nuove parole o strutture linguistiche che seguono regole precedentemente memorizzate. Questo accade grazie alla generalizzazione.

La generalizzazione è un fenomeno che consiste nell'estrarre regole grammaticali, strutture linguistiche e modelli da un certo numero di esempi già incontrati, ed applicarli in nuove situazioni linguistiche.

Esistono due tipologie di generalizzazione:

- 1) *Generalizzazione simbolica*: è una regola o una variabile che viene generalizzata e definita vera per tutti gli elementi di una determinata categoria, indipendentemente dalla loro fonologia o sintassi. Questa generalizzazione è, di conseguenza, libera e senza limiti. Ad esempio, in inglese i verbi regolari al passato aggiungono -ed. Vale per una vastissima classe di verbi. Questa inflessione è, infatti, estendibile ed illimitata, applicabile ad elementi nuovi anche molto diversi da quelli già esistenti.³⁶ In questo contesto, è interessante soffermarsi nell'introdurre il “*Wug Test*”. Questo è un esperimento creato da Jean Berko Gleason (1958) che ha lo scopo di studiare l'acquisizione da parte di bambini inglesi dei morfemi, nello specifico di quelli utilizzati per la creazione del plurale. Durante questo studio, viene presentata ai bambini una creatura inventata chiamata “*Wug*”, e viene detto loro “*questo è un Wug. Ora ce ne sono due, ci sono due....?*” La risposta dei bambini è stata *Wugs*” il che dimostra che nonostante i bambini non avessero mai sentito la parola proposta, conoscevano la regola per creare il plurale, (dal quale era stata formata grazie a singole parole precedentemente memorizzate) e generalizzandola, l'hanno applicata ad una parola inventata, dimostrando di aver interiorizzato lo schema linguistico.³⁷
- 2) *Generalizzazione associativa*: è determinata principalmente da elementi esistenti che hanno caratteristiche comuni. Questa generalizzazione non è illimitata, anzi è determinata dal grado di uguaglianza che c'è tra l'elemento nuovo e l'elemento precedentemente appreso. Ad esempio:

³⁶ Clahsen H. (2016), pp. 798- 800

³⁷ <https://www.multilingualgarden.com/conosci-il-test-wug/>

(22) Verbi irregolari al passato in inglese:

I go al passano non è

**I goed* (come sarebbe un verbo regolare)

Ma è

I went

Infatti, nell'analizzare l'esempio soprastante si può dire che la formazioni di questi verbi vale solo ed esclusivamente per determinati elementi nuovi che assomigliano a gruppi di verbi già esistenti, quelli irregolari.

Tornando alla teoria di Harald Clahsen (2016), si può affermare che memorizzazione e schemi linguistici coesistono, lavorando, nella maggior parte dei casi, insieme essendo entrambi coinvolti nel processo di acquisizione della lingua.

Tuttavia, ci sono contesti linguistici in cui l'apprendente ritiene più idoneo utilizzare la memoria e altri in cui utilizza gli schemi.

La memorizzazione è utilizzata soprattutto nel caso in cui ci siano eccezioni delle regole e verbi o parole irregolari. In questi casi, gli schemi linguistici si dimostrano meno utili, in quanto diventa difficile associarne uno alla situazione linguistica non comune. Al contrario, diventerà comodo il loro utilizzo in situazioni standard, in cui si hanno regolarità.³⁸

Altra circostanza particolare in cui viene utilizzata la memorizzazione vede la presenza di fattori come la rilevanza della parola, cioè una parola che assume una grande importanza in quanto usata con una certa frequenza, questa verrà quindi facilmente imparata a memoria.³⁹

2.2 *L'apprendente a contatto con il mondo esterno: l'importanza degli input*

Sia il bambino madrelingua che lo studente adulto sono estremamente condizionati, durante il loro apprendimento, dai parlanti esperti e quindi dagli input che questi ricevono dall'esterno.

³⁸ Clahsen H. (2016), pp. 801-804

³⁹ Clahsen H. (2016), p. 806

Un modo molto efficace in cui i bambini accrescono il proprio vocabolario è attraverso gli input, i quali influenzano l'acquisizione soprattutto di nomi e verbi. Molte ricerche sugli input per l'apprendimento di una seconda lingua nascono in quanto, già di base, questi stimoli condizionano in maniera importante il modo in cui il bambino impara la sua lingua madre. L'insieme degli input da cui i bambini si trovano circondati si chiama *Child Directed Speech (CDS)*.⁴⁰

Ci sono stati vari studi che hanno dimostrato l'importanza degli input sull'ordine in cui gli infanti acquisiscono le classi grammaticali: prima i nomi e successivamente i verbi. Prenderemo come esempio lo studio di Tardif (1997) che vede input provenienti da sei madri italiane, confrontate con sei madri inglesi e dieci madri di lingua mandarina cinese. La ricerca si basa sul numero di *type*, *token* e sulla *salienza*.

- *Type* indica il numero totale di enunciati prodotte diverse tra loro.
- *Token* indica il numero totale di enunciati prodotto.
- *Salienti* sono considerate le parti iniziali e finali dell'enunciato.

Analizzando lo studio si può notare che le madri italiane abbiano prodotto un maggior numero di *type* di nomi, rispetto a *type* di verbi. Al contrario, per quanto riguarda i *token*, la frequenza dei verbi risulta estremamente maggiore rispetto a quella dei nomi. Invece, l'analisi della *salienza* dimostra che le madri italiane tendono a pronunciare enunciati in cui i verbi occupano una percentuale maggiore all'inizio della frase, rispetto ai nomi, i quali sono posizionati più frequentemente alla fine della frase.

In conclusione, si può confermare che l'input è un fattore importante per l'apprendimento linguistico dei bambini ed è una parte fondamentale del loro percorso. Inoltre, le madri nel dare l'input ai loro figli, tendono ad enfatizzare

⁴⁰ Città G. (2013), pp. 113-122

i verbi, oltre al fatto che grazie alle caratteristiche della lingua italiana, i nomi sono più facilmente, e prima, acquisiti dai bambini.⁴¹

Per quanto riguarda invece l'apprendimento in contesto di lingua straniera appresa mediante studio esplicito, nel caso della presente tesi, dell'italiano da parte di un madrelingua straniero, gli input fanno parte della categoria dei fattori esterni. Infatti, alla base dello studio di un parlante bilingue, ci sono due topologie di fattori: quelli interni, cioè fattori motivazionali, affettivi e cognitivi, i quali sono indispensabili per l'apprendimento di una lingua straniera e i fattori esterni i quali rappresentano tutte le condizioni e i contesti in cui il parlante si trova ad apprendere. Questi sono, ovviamente, molto variabili, come di fatto sono estremamente variabili gli input, e dipendono da studente a studente e da ciò cui questi sono circondati. Gli input possono variare anche a causa di fattori individuali, come l'età, la classe sociale di appartenenza, il grado di istruzione precedentemente ricevuto. Ovviamente, un'esposizione più frequente a input garantisce una più buona conoscenza della lingua.

Gli studenti di una lingua straniera interagiscono, molto spesso, con individui madrelingua, i quali tendono a semplificare e rielaborare i discorsi in modo meno complesso possibile, in maniera tale da rendere la comprensione più semplice per l'apprendente. Questa strategia viene definita *foreigner talk* e manifesta una grande differenza nel comunicare con una persona non madrelingua ed una che invece lo è. Infatti, si possono notare, lunghe pause tra una parola e l'altra, lentezza nel pronunciare gli enunciati e tendenza a parlare con un volume più alto della voce. Un esempio può essere:

(23) se metti.... Due franchi, due franchi nella macchinetta, qui qui nella macchinetta, e poi schiacci questo bottone ti vengono fuori le sigarette, qua sotto le sigarette

Tu mettere... due ... franchi/avere sigarette

⁴¹ Fasolo M. (2003-2004), pp. 95-109

Per quanto il *foreigner talk* sia utile nel rendere più semplice e fluida una conversazione, se questo è l'unico input che l'apprendente riceve, può manifestarsi estremamente dannoso. Innanzitutto, le frasi semplificate possono, come nel caso dell'esempio, non essere del tutto corrette o complete; quindi, lo studente può trovarsi ad imparare terminologie errate. In secondo luogo, può verificarsi ciò che viene chiamata fossilizzazione⁴² dell'interlingua dell'individuo.

Inoltre, è importante considerare che nel comunicare con persone madrelingua gli apprendenti possono imparare e prendere come corrette forme dialettali, oppure errori grammaticali che sono però diventati comuni nell'italiano colloquiale. Ad esempio:

(24) Se me lo dicevi ci pensavo io

(se me l'avessi detto, ci avrei pensato io)

Ancora più semplificato del *foreigner talk* è il *interlanguage talk*, strategia utilizzata da due parlanti di due lingue L1 differenti, che comunicano in una stessa lingua. Questo è un input che nasce da contesti spontanei, in cui i due individui si trovano a dialogare al di fuori di una situazione didattica o che comunque punta all'insegnamento.

Un'altra tipologia di input, molto simile al *foreigner talk* è il *teacher talk*. Come già precedentemente detto, gli apprendenti di una lingua L2 sono, molto spesso, seguiti da insegnanti. Questi ultimi fanno riferimento a questo tipo di input che va ad essere semplice ma anche incompleto con lo scopo di far interagire l'apprendente nel completare la frase in maniera corretta. È quindi una tipologia di input studiata che vede come obiettivo solo ed esclusivamente l'insegnamento della lingua. *Foreigner talk* e *teacher talk* nascono quindi da contesti guidati.

White (1987) con la sua teoria, va ad essere contro queste strategie che rendono la conversazione più chiara e comprensibile. Al contrario, lui pensa che una più frequente esposizione ad input incomprensibili (come, per

⁴² Spiegazione nel capitolo 1

esempio, la radio o la televisione nella lingua L2, che non basandosi su strategie di semplificazione, possono risultare di estrema difficoltà di comprensione) porta a migliori risultati per quanto riguarda la conoscenza della lingua.

“There are no doubt that L2 learners can archive considerable success in contexts wherethey are simply exposed to meaningful naturalistic input. However, such input alone does not necessarily lead learners to high degrees of accuracy or high levels of development in the L2.”⁴³

(White et al., 1991:416)

Per quanto i mezzi di comunicazione possano sembrare una soluzione per l’acquisizione di una lingua straniera, è importante considerare che l’apprendente ricevendo solo questa tipologia di input, non avrebbe alcuna possibilità di interagire o di immagazzinare i significati rendendoli propri; due fattori che sono fondamentali per l’apprendimento.

In conclusione, si può affermare che i mezzi di comunicazione (come podcast, film oppure la radio) sono sicuramente un aiuto importante per imparare una lingua straniera, qualora questi siano affiancati a strategie come *foreigner talk*, *teacher talk* e *interlanguage talk*.⁴⁴

⁴³ Caruana S. (2007), pp. 54

⁴⁴ Caruana S. (2007), pp. 44-60

CAPITOLO 3 GLI OSTACOLI DELLA LINGUA ITALIANA: IL PARTICIPIO PASSATO E LE TIPOLOGIE DI ERRORI

3.1 Uno dei punti sensibili degli apprendenti: il participio passato

Il *participio passato*, in italiano, è una categoria verbale molto particolare. Questo perché necessita dell'applicazione di complesse regole sia morfologiche che sintattiche, oltre ad essere estremamente versatile; in effetti, può essere utilizzato come verbo, nome, ed aggettivo. Questo modo⁴⁵ verbale non è particolarmente difficile da acquisire per i bambini italiani i quali, come abbiamo precedentemente detto, lo acquisiscono quasi all'inizio del loro percorso di apprendimento. Al contrario, è uno dei più grandi ostacoli per un apprendente straniero; infatti, gli studenti inglesi si trovano davanti ad un tempo verbale che oltre ad essere morfologicamente molto complesso, si differenzia dalla loro lingua madre.⁴⁶

Il *participio* è composto da due tempi semplici, *participio presente* e *participio passato*.

Il primo descrive azioni espresse da *verbi stativi* (verbi che esprimono uno stato piuttosto che un'azione) è sempre di forma attiva e oggigiorno viene utilizzato principalmente come nome o aggettivo. Ad esempio:

(25) *Oggi, finalmente, c'è un sole splendente.* (che splende)

Come si può evincere dall'esempio, il *participio presente* ha valore di verbo in quanto può essere parafrasato con la relativa 'che splende', ma ha anche

⁴⁵ Non può essere identificato come un tempo verbale dal momento che non è una forma finita; infatti, non ha desinenze di genere e numero.

⁴⁶ R Colonna Dahlman (2008), pp. 5

valore di aggettivo, in quanto descrive la parola ‘sole’ con la quale accorda in genere e numero.⁴⁷

Al contrario, il *participio passato* esprime *verbi perfettivi* (per questo chiamato anche *participio perfettivo*), è usato sia in forma passiva che attiva e può avere valore di verbo, nome, aggettivo e in alcuni casi anche di ausiliare.

Esempi:

(26) *Lui ha mangiato* (‘mangiato’ ha valore di verbo)

La seduta della panca è imbottita (‘seduta’ ha valore di nome)

Il ragazzo seduto (‘seduto’ ha valore di aggettivo)

È stato mangiato (stato ha valore di ausiliare – participio passato del verbo ‘essere’: stato)⁴⁸

Da aggiungere alle caratteristiche precedentemente analizzate, è necessario considerare altre particolarità di tipo morfologico, che rendono questa forma verbale un ostacolo per gli apprendenti.

Innanzitutto, il *participio passato* comprende verbi regolari e verbi irregolari. Nel caso di verbi regolari, in italiano si segue sempre lo stesso schema, che cambia per le diverse coniugazioni: -are, -ere, -ire.

- Nella la prima coniugazione il verbo terminerà in *-a -to*, in cui *-a* è la *vocale tematica*⁴⁹ cioè l’elemento che forma il *tema*⁵⁰. A questo si aggiunge il morfema di *participio perfetto -to*.
- Nella la seconda coniugazione il verbo terminerà in *-u -to*. In questo caso si presenta un’ulteriore particolarità: l’accento del verbo cade sulla *vocale tematica*, al posto di cadere sulla radice, come per le altre due coniugazioni. Questo causa il cambiamento della *vocale tematica*

⁴⁷ R Colonna Dahlman (2008), pp. 5-9

⁴⁸ R Colonna Dahlman (2008), pp. 23-25

⁴⁹ Vocale tematica: vocale che collega la radice del verbo al suffisso o alla desinenza.

⁵⁰ Tema: radice della parola + vocale tematica -a, -e, -u.

in -u (non in -e, come verrebbe più naturale pensare). Questo fenomeno contribuisce ad una maggiore armonia fonetica.

- Nella terza coniugazione il verbo terminerà in *-i -to*, come per la prima coniugazione, *-i* è la *vocale tematica* e al tema si aggiunge il morfema di *participio perfetto -to*.⁵¹

<i>conjugation</i>	<i>root</i>	<i>tv</i>	<i>part.</i>	<i>gen/num</i>	<i>I, gloss</i>
<i>1st</i>	parl-	a	-t	-0	spoken
	tem-	u*	-t	-0	feared
<i>3rd</i>	dorm-	i	-t	-0	slept

Immagine 3: Say T., Clahsen H. (2002) , p. 97

Invece, per quanto riguarda i verbi irregolari, essi devono essere memorizzati e hanno la caratteristica di avere radici morfologicamente modificate. Questo accade grazie ad un fenomeno chiamato *suppletivismo*: la radice di una parola (principalmente un verbo) cambia completamente arrivando ad avere morfemi lessicali diversi, non seguendo cioè, la regolarità morfologica. Il *suppletivismo* caratterizza tutte le lingue romanze ed è legato a motivazioni storiche, fonetiche e semantiche. Può infatti avere origini antiche e portare nelle lingue odierne proprietà di dialetti del passato, mentre dal punto di vista fonetico aiuta ad arrivare ad una facilità di pronuncia. Infine, a livello semantico, il significato intrinseco di un verbo può influenzare il cambiamento della radice. Si prenda ad esempio il verbo ‘essere’, il suo passato prossimo è ‘stato’ per enfatizzare che il verbo indica sia ‘esistenza’ che ‘stato’ di qualcosa.

Nel caso della formazione del participio passato le radici possono aggiungere -s, -ss, -t, -tt.⁵²

⁵¹ Salvi G., Vanelli L. (2004), pp. 247-249

⁵² Say T., Clahsen H. (2002) , p. 96- 97

	<i>Past Participle</i>	<i>Infinitive</i>	<i>gloss</i>
<i>Forms in -s-:</i>	preso	prendere	'to take'
	apparso	apparire	'to appear'
<i>Forms in -ss-:</i>	discusso	discutere	'to discuss'
	messo	mettere	'to put'
<i>Forms in -t-:</i>	vinto	vincere	'to win'
	aperto	aprire	'to open'
<i>Forms in -tt-:</i>	scritto	scrivere	'to write'
	detto	dire	'to say'

Immagine 4: Say T., Clahsen H. (2002) , p. 97

Nonostante, anche in inglese i verbi irregolari vengano imparati a memoria, la formazione del *participio passato* risulta estremamente più semplificata; in effetti i verbi regolari aggiungono solamente la desinenza -ed alla base, come per il passato semplice. Ad esempio:

(27) *I finish – I finish -ed*

I eat – I eaten

Come nella lingua inglese, anche in italiano il *participio passato* può essere accostato ad un ausiliare (essere o avere) andando a creare una forma verbale composta: il *passato prossimo* italiano.⁵³ Tuttavia, è necessario sottolineare che tra le due variazioni linguistiche ci sono differenze complesse, le quali sono un altro motivo, non sottovalutabile, per cui il *participio passato* nella lingua italiana rappresenta una delle più grandi difficoltà per gli apprendenti. Per definizione di Treccani: “*Il passato prossimo (denominato anche perfetto composto) è uno dei tempi composti dell’indicativo, che ha come principale significato quello di indicare un evento concluso nel passato. Dal punto di vista morfologico il passato prossimo ha la seguente struttura: una forma del*

⁵³ Gazzelloni G. (2023), p. 390

presente indicativo dell'ausiliare (essere o avere) + participio passato del verbo lessicale, eventualmente accordato per genere e numero."⁵⁴

Una curiosità, sempre definita da Treccani: "*Il passato prossimo è impossibile coi verbi cosiddetti difettivi (ad es., urgere, soccombere, vertere, prudere), così denominati proprio perché privi del participio passato.*"⁵⁵

Nonostante il *passato prossimo* sia la forma complessa del *participio passato*, i due tempi verbali sono estremamente differenti nella funzione e nei valori grammaticali posseduti.⁵⁶

Tornando ad analizzare le differenze morfologiche esistenti tra la lingua italiana e quella inglese per quanto riguarda l'utilizzo degli ausiliari, risulta essenziale evidenziare che in italiano, il *passato prossimo* ha una grande particolarità: accorda il *participio passato* con il soggetto nel genere e nel numero solo nel caso in cui l'ausiliare sia 'essere', mentre rimane invariato quando è preceduto da 'avere'.

Esempio:

- (28) *I ragazzi sono andati -i.* *Le ragazze sono andate -e.*
I ragazzi hanno mangiato -o. *Le ragazze hanno mangiato -o.*

Come è evidente dall'esempio soprastante, nonostante il *participio passato* del verbo *andare* sia *andato*, dopo l'ausiliare 'essere' accorda con il soggetto (plurale) e cambia il morfema -o con il morfema -i (maschile) e con il morfema -e (femminile).

Per quanto riguarda, invece, l'accordo tra *participio passato* e *complemento oggetto diretto*, questa regola vede un'eccezione nel caso in cui l'ausiliare

⁵⁴ [https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)#:~:text=Nell%27italiano%20standard%20a%20base,effetti%20sul%20momento%20dell%27enunciato](https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)#:~:text=Nell%27italiano%20standard%20a%20base,effetti%20sul%20momento%20dell%27enunciato)

⁵⁵ [https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)#:~:text=Nell%27italiano%20standard%20a%20base,effetti%20sul%20momento%20dell%27enunciato](https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)#:~:text=Nell%27italiano%20standard%20a%20base,effetti%20sul%20momento%20dell%27enunciato)

⁵⁶ Gazzelloni G. (2023), p. 390

‘avere’ sia preceduto da un *oggetto diretto*, sia esso un clitico⁵⁷ o meno. Questo causerà l’accordo in genere e numero del participio passato con l’*oggetto diretto* stesso, nonostante la presenza dell’ausiliare ‘avere’⁵⁸. Ad esempio:

- (29) *Lo abbiamo mangiat -o* *La abbiamo mangiat -a*
Li abbiamo mangiat -i *Le abbiamo mangiat -e*

Come dimostrato dall’esempio, nonostante la regola generale lo impedirebbe, il *participio passato* del verbo ‘mangiare’ cambia il morfema -o (che si accorda con un soggetto maschile singolare) con il morfema -a (quando accorda con un soggetto femminile singolare), con il morfema -i (quando accorda con un soggetto maschile plurale) e con il morfema -e (quando accorda con un soggetto femminile plurale).

È importante notare, però, che in alcuni dialetti italiani, come per esempio quello toscano, l’accordo con l’*oggetto diretto* è facoltativo, ma solo nel caso in cui siano presenti clitici non riflessivi (mi, ti, ci, vi), ad esempio:

- (30) *Ti hanno vista, Maria/ Ti hanno visto, Maria.*

Come l’esempio evidenzia, il clitico non riflessivo ‘ti’ rende opzionale l’accordo del verbo con il complemento diretto: è infatti grammaticalmente corretto sia l’utilizzo di *vista* (femminile singolare, accorda con ‘Maria’), sia l’utilizzo di *visto* (maschile singolare, non accorda con ‘Maria’).

Al contrario, anche nell’italiano standard, se il clitico è riflessivo c’è sempre accordo tra *participio passato* e il *soggetto*. Ad esempio

⁵⁷ In linguistica, forma monosillabica atona che viene preposta o posposta a una forma verbale alla quale si appoggia nella pronuncia; in italiano i clitici hanno essenzialmente funzione pronominale (ci, gli, la, le, lo, mi, si, ti, vi) (Enciclopedia Treccani)

⁵⁸ Gazzelloni G. (2023), p. 398-399

(28) *Maria si è lavata*

Luca e Maria si sono lavati

Come si evince dall'esempio, i verbi *si è lavata* e *si sono lavati* cambiano nel genere e nel numero a seconda del soggetto della frase.⁵⁹

L'accordo tra soggetto/oggetto diretto e verbo nel genere e numero è un fenomeno linguistico che causa problemi e difficoltà per un apprendente ad un livello pre-basico. Come già precedentemente affrontato, ad un livello post-basico, la flessione del verbo comincia ad essere ben interiorizzato dallo studente. Ad esempio:

(31) *Luca e Maria ha visto (hanno visto) un cane

*Maria sono andati (è andata) al mare

In inglese il verbo non accorda mai in genere e numero con il soggetto o con l'oggetto diretto, mentre l'ausiliare 'have/has' non cambia tra maschile e femminile. Al contrario, come dimostrano le frasi sopracitate, in italiano è essenziale considerare questi accordi.⁶⁰

Inoltre, i parlanti inglesi usano un unico ausiliare per creare un tempo verbale passato, il quale per la forma attiva è 'have'. Questo ausiliare è uguale per tutte le persone tranne per la 3° singolare ('has') e in base al contesto linguistico può essere al presente o al passato (have/has – had/had) . Ad esempio:

(32) Avere visto:

I have seen *He has seen*

I had seen *He had seen*

⁵⁹ Salvi G., Vanelli L. (2004), pp 83

⁶⁰ Gazzelloni G. (2023), p. 314-316

Essere stato:

I have been *He has been*

I had been *He had been*

Come l'esempio dimostra, anche per i verbi di movimento (*I have been*) l'ausiliare utilizzato è 'have', a differenza dell'italiano che per i verbi di movimento utilizza l'ausiliare 'essere'.

(33) *Io sono andato.*

Nella lingua inglese come in quella italiana, l'ausiliare 'essere' è utilizzato per la forma passiva del verbo. La differenza sta nel fatto che in inglese l'ausiliare 'to be' è utilizzato essenzialmente in questo contesto linguistico, risultando, di conseguenza, molto meno frequente.

Per queste ragioni, la scelta dell'ausiliare corretto è l'ennesima difficoltà a cui l'apprendente deve sottoporsi. Quest'ultimo, infatti, deve conoscere tutte le regole grammaticali che consentono l'utilizzo di 'essere' piuttosto che di 'avere'. È necessario quindi, sapere che l'ausiliare 'avere' si usa con i verbi transitivi. Invece, l'ausiliare 'essere' viene usato con i verbi impersonali e riflessivi⁶¹. Ad esempio:

(34) *Io ho mangiato una mela*

Mi è sembrato

Mi sono vestito

Analizzando l'esempio soprastante, essendo nella prima frase *mangiato* un verbo transitivo, in quanto regge il complemento oggetto *la mela*, l'ausiliare è 'avere'. Al contrario, nella seconda e terza frase è presente l'ausiliare

⁶¹ [https://www.treccani.it/enciclopedia/avere-o-essere_\(La-grammatica-italiana\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/avere-o-essere_(La-grammatica-italiana))

‘essere’ in quanto *mi è sembrato* è impersonale mentre *mi sono vestito* è riflessivo.

D’altra parte, con i verbi intransitivi non è sempre chiaro e regolare l’utilizzo degli ausiliari; per questo si segue una linea generale che vede l’utilizzo di ‘avere’ quando è il soggetto a svolgere l’azione, mentre ‘essere’ quando la subisce. Ad esempio:

(35) *Ho mangiato*

Sono stato picchiato

Come si evince dall’esempio, nel primo caso il soggetto svolge l’azione mentre nel secondo caso subisce l’azione.⁶²

Cambiando il tempo verbale all’ausiliare che precede il *participio passato* si creeranno altri tempi verbali composti, che a loro volta saranno usati in altri contesti linguistici: *trapassato prossimo*, *trapassato remoto*, *futuro anteriore*, *condizionale passato*, *congiuntivo passato* e *trapassato*.

Inoltre, anche il *participio passato*, come tutti gli altri tempi verbali, viene acquisito in un determinato momento dagli studenti durante il processo di apprendimento. Come già precedentemente detto, per quanto riguarda i non nativi, il *participio* viene appreso abbastanza presto.⁶³

⁶² [https://www.treccani.it/enciclopedia/avere-o-essere_\(La-grammatica-italiana\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/avere-o-essere_(La-grammatica-italiana))

⁶³ Gazzelloni G. (2023), p. 392

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

Immagine 5: Gazzelloni G. (2023), p. 392

Da come si può desumere dallo schema, nella prima fase del processo di apprendimento, gli studenti utilizzano il tempo *presente* in diversi contesti: per esprimere azioni che stanno succedendo nello stesso momento in cui parlano, per azioni passate sia con aspetto perfettivo che imperfettivo e per azioni future.

Invece nelle altre fasi, la coniugazione dei verbi diventa sempre più sviluppata e corretta dal punto di vista grammaticale. nelle altre fasi, la coniugazione dei verbi diventa sempre più sviluppata e corretta dal punto di vista grammaticale. È interessante notare che il *participio passato*, già dalla seconda fase di acquisizione e fino ad una conoscenza elevata della lingua, viene utilizzato per descrivere azioni concluse, che hanno quindi un aspetto perfettivo.⁶⁴

È quindi possibile affermare che il *participio passato* sia causa di non poche difficoltà, non solo per le sue caratteristiche strutturali, talvolta simili e talvolta diverse dall'inglese, quanto più per l'utilizzo diverso che i modi verbali hanno nelle due lingue. In effetti, in inglese il *present perfect* viene utilizzato solo per descrivere eventi iniziati nel passato e non conclusi, o che comunque hanno una forte connessione con il presente, mostrandone gli effetti senza mai specificare un momento esatto nel passato. Ad esempio:

(36) *Maria has enjoyed her Italian course so far.*

⁶⁴ Gazzelloni G. (2023), p. 393-394

Come è evidente, l'azione compiuta da Maria persiste nel tempo, arrivando fino al presente (Maria sta ancora apprezzando).

Allo stesso modo, in italiano per esprimere la stessa frase, si utilizza il passato composto, infatti:

(37) *Maria fino ad ora ha apprezzato il corso di italiano.*

Le difficoltà iniziano nel momento in cui il *participio passato*, accordato con l'ausiliare, ha diversi valori verbali. Infatti, nell'italiano contemporaneo (soprattutto al nord Italia) il passato composto viene utilizzato in diversi contesti linguistici:

1. Per esprimere anteriorità rispetto ad un momento futuro oppure rispetto ad un presente abituale.

(38) *Alle due ho finito e possiamo uscire* (momento futuro)

*At two o'clock *I have finished* (I finish) *and then we go*

Ogni volta che lo incontro, mi parla della ragazza che ha conosciuto

(presente abituale)

**Every time I meet him, he speaks about the girl he has met* (he met)

La prima frase dimostra l'utilizzo del *passato composto* per un'azione che avviene prima di un'altra futura, mentre nella seconda frase il suo utilizzo viene affiancato ad un'abitudine (l'abitudine di incontrarlo).

In inglese, l'uso del *present perfect* renderebbe la frase scorretta.⁶⁵

2. Per descrivere azioni passate e concluse, esprimendo il momento esatto, esempio:

(38) *Ieri ho telefonato a Micheal*

⁶⁵ Salvi G., Vanelli L. (2004), pp 115

* *I have phoned* (I phoned) *Micheal yesterday*

Da come si evince, la frase esprime un momento preciso nel passato (ieri) e per questo motivo in inglese si utilizza il *passato semplice* al posto del *passato composto*, che viene invece utilizzato in italiano.

3. Per esprimere un'azione che può accadere in un qualsiasi momento nel tempo, esempio:

(40) *Chi ha vissuto la guerra sa cosa significa la povertà*

**Those who have lived* (who lived) *the war know what poverty is like*

Da come sopra dimostrato, nel caso in cui l'evento non abbia alcun riferimento di tempo rispetto al presente, l'italiano userà il *passato prossimo* mentre l'inglese il *passato semplice*.

In conclusione, si può affermare che il *present perfect* si concentra soprattutto sull'effetto che l'evento ha nel presente, mentre il *passato composto* viene utilizzato in diversi contesti.

Per le ragioni sopracitate, il *participio passato* è causa di moltissimi errori da parte di parlanti inglesi; tuttavia, come vedremo di seguito, non sono gli unici errori da loro commessi.⁶⁶

3.2 *Vieno, dicete, facete: tipologie di errori più comuni per un L2 inglese*

Esistono varie tipologie di errore, R. Solarino da' come definizione generale:

⁶⁶ Gazzelloni G. (2023), p. 397- 398

“la mancata osservazione di una regola che appare vincolante alla coscienza dei parlanti esperti”

(Solarino R. (2010), p15).

La forma scritta rende più immediato individuare gli errori linguistici. Tuttavia, la forma parlata racchiude tutte le abilità e le conoscenze di una persona. Per individuare ed eliminare gli errori, esistono due forme principali: ascolto-comprensione e produzione orale. La prima attività è estremamente importante e può condizionare la seconda. Infatti, comprendere in maniera errata o fraintendere la frase ascoltata, può portare il bambino o lo studente a fare, di conseguenza, errori nella produzione orale. Ad esempio, un errore di ascolto-comprensione potrebbe essere *‘dizionario’* e non *‘di zio Mario’*.⁶⁷

Altri errori che è comune trovare tra bambini madrelingue e studenti di italiano sono errori di *lingua* e di *linguaggio*. Queste due categorie sono molto diverse tra loro. La prima fa riferimento a regole che sono fondamentali per creare delle frasi grammaticalmente corrette, la seconda si riferisce all’abilità di mandare un messaggio in maniera chiara e adeguata. Questo vuole dimostrare che uno studente che sa coniugare i verbi e impara ad utilizzarli in maniera corretta, non può ritenersi un bravo parlante se non impara anche a farsi capire in maniera ottimale.

Un esempio potrebbe essere un apprendente, il quale per avvertire una persona della presenza di una buccia di banana per terra dice:

(41) *“Signore la prego mi aiuti ci sono degli incivili che gettano le immondizie sul marciapiede, stia attento”*,
al posto di un più semplice:
“Signore, stia attento”.⁶⁸

Dal punto di vista grammaticale la prima frase sarebbe esatta. Tuttavia, non può comunque essere accettata dal punto di vista della comunicazione, in

⁶⁷ Solarino R. (2010), p15

⁶⁸ Solarino R. (2010), p16

quanto si dilunga in maniera non pertinente andando a sviare da quello che era lo scopo comunicativo del messaggio.

Per quanto riguarda un apprendente inglese L2 è inoltre importante considerare gli errori di *interferenza*, i quali sono causati dall'influenza della lingua madre. Questo accade in quanto le caratteristiche lessicali e fonetiche della lingua di partenza sono profondamente radicate nello studente anglofono; quindi, la correzione di questi errori risulta molto difficile.

In questo contesto entrano in gioco i falsi amici, parole (compresi i verbi) che sono molto simili nella forma ma che a livello semantico sono molto diversi. Ad esempio:

(42) *Pretendere* in inglese non è:

to pretend (fare finta)

L'esempio sopracitato rappresenta un errore di interferenza. In effetti, se uno studente inglese dovesse sentire la parola italiana *pretendo* potrebbe pensare che la persona con cui sta parlando stia facendo finta di fare qualcosa, essendo il verbo *to pretend* molto simile nella forma all'italiano *pretendere*.⁶⁹

Altri errori possono essere commessi da uno studente anglofono che si trasferisce in Italia ad imparare la lingua. Bisogna considerare la varietà di italiano che il soggetto si trova ad utilizzare nel parlato spontaneo della sua vita quotidiana. Questa varietà spesso è molto diversa dall'italiano standard. Un esempio che si è verificato in moltissimi casi è:

(43) *stava dietro a studiare* oppure *uscì la pistola*.

⁶⁹ Solarino R. (2010), p.18

Queste espressioni sono tipiche di alcuni dialetti che influenzano lo studente nel commettere errori.⁷⁰

Concentrandoci su apprendenti madrelingua inglese, risulta opportuno analizzare gli errori riguardante i tempi verbali. In effetti, come abbiamo precedentemente esaminato, esistono varie fasi che gli studenti attraversano prima di arrivare ad un buon livello di conoscenza. Solo al livello post-basico cominciano ad entrare nell'ottica della coniugazione e flessione verbale. Precedentemente, in un fase basica, gli studenti distinguono avvenimenti passati da avvenimenti presenti o futuri attraverso strategie, le quali non implicano la flessione del verbo, dagli apprendenti ancora non acquisita. Nell'esempio seguente, si può notare che l'individuo che risponde alla domanda, è ancora in una fase pre-basica, all'inizio del proprio percorso di apprendimento della lingua italiana:

(44) - *Lavoravi in Inghilterra?*

- *Sì anche, poi in Inghilterra io lavoro tanti anni prima di venuto qua*

In effetti, come l'esempio fa notare, il soggetto utilizza delle strategie che sono comuni tra tutti gli apprendenti allo stesso suo livello. Uno dei metodi utilizzati per farsi capire è descrivere gli avvenimenti nello stesso ordine in cui sono realmente accaduti, parlando prima di fatti precedentemente avvenuti e poi di quelli più recenti. Inoltre, come si evince dall'esempio, i verbi non sono correttamente flessi, tuttavia hanno una logica ben precisa: ad un livello pre-basico è, infatti, molto comune l'utilizzo del participio (senza la presenza dell'ausiliare) per indicare l'aspetto perfettivo, mentre il presente indica tutti gli altri tempi verbali.

In aggiunta, esistono gli errori di apprendimento, i quali rappresentano la tipologia di errore più frequente e sono commessi da entrambe le tipologie di apprendenti che stiamo prendendo in considerazione. Questi si manifestano

⁷⁰ Solarino R. (2010), p.19

quando viene applicata la stessa regola alle diverse flessioni verbali dell'italiano.

In particolare, i bambini fino al compimento dei loro tre anni, senza saper analizzare il verbo, ma solo attraverso input presi dall'esterno, sono in grado di pronunciare verbi irregolari in maniera corretta, come *vengo* o *dite*. Tuttavia, successivamente, cominciano a regolarizzare, attraverso un modello unico che utilizzano per tutti i verbi, producendo forme come *vieno*, *dicete*, *facete*, *diciò*, *distruggiato*. Questa tipologia di errori è essenziale nel percorso di crescita linguistica del bambino, in quanto da qui comincia a capire le prime regole generali dei verbi e passo dopo passo sarà in grado di creare regole che valgono solo per situazioni più specifiche. Quello del bambino è un percorso lungo ed estremamente influenzato dagli input esterni.

Un'altra manifestazione degli errori di apprendimento è la sovraestensione di reggenze verbali, quando la regola di un verbo più frequente influenza l'utilizzo della reggenza di un altro con significato simile. Alcuni esempi:

(45) *alcuni giornalisti fanno uso a (di) neologismi oppure la signora fu presa a (dalla) compassione.*⁷¹

Oppure, si possono verificare errori su verbi di uso comune, ad esempio

(46) *papà è arrivato da (a) casa?*

In conclusione, tutti gli errori fino ad ora analizzati, sono considerati errori 'intelligenti', in quanto sono un segnale importante di 'riattivazione' del processo di acquisizione della lingua, nonché della disponibilità ad apprendere.⁷²

⁷¹ Solarino R. (2010), p20

⁷² Solarino R. (2010), pp. 21-22

CONCLUSIONI

L'analisi approfondita riguardante la differenza del processo di apprendimento dei verbi, di bambini madrelingua italiani e studenti inglesi, ha portato alla conclusione che il percorso di questi due gruppi di individui sono nettamente differenti. Questo perché per i bambini l'acquisizione di una lingua avviene in maniera naturale e fino ai cinque anni, senza nessun tipo di insegnamento, solo attraverso input. In effetti, come dimostra la tesi un bambino nasce distinguendo i suoni di tutte le lingue del mondo, quindi in un primo momento della sua vita, avrebbe le abilità per impararle tutte. Solo in un secondo momento si limita solo ai suoni della lingua a cui è esposto. Al contrario, gli adulti fanno più fatica ad imparare una lingua straniera, occupando più tempo, con molto più impegno e spesso con l'aiuto di un insegnante, senza arrivare mai ai risultati a cui arriverebbe un bambino. Nonostante i percorsi di entrambi i gruppi siano distinti in fasi, queste ultime si presentano in maniera differente; le fasi dei bambini si dividono in: *Routines and word games* in cui pronunciano principalmente onomatopee, poi arrivano ad un vocabolario di 50 parole in una fase chiamata *Reference*, pronunciando fino a 100-200 parole durante la fase *Predication* ed infine l'utilizzo dei funtori nella fase *Grammar*. È importante considerare che la prima parola è pronunciata tra i 12 e i 20 mesi. Invece, le fasi degli adulti si dividono in pre-basica in cui essi non hanno alcun tipo di conoscenza sulla lingua straniera, per passare poi a quella basica e post-basica in cui cominciano a prendere sempre più confidenza con la lingua.

La tesi si concentra principalmente sull'acquisizione dei verbi italiani e sulla loro coniugazione. È stata fatta questa scelta perché, essendo la struttura morfologica dei verbi della lingua italiana nettamente più complessa rispetto a quella inglese, l'analisi è risultata interessante e utile per fare il paragone tra il gruppo dei madrelingua e il gruppo straniero. Dopo questo studio, si può affermare che l'acquisizione dei verbi italiani è molto difficile e per nulla immediata.

In effetti, i verbi non sono la prima classe grammaticale ad entrare nel vocabolario di bambini e studenti. Come è stato dimostrato dalla tesi, gli infanti all'inizio del loro percorso di apprendimento pronunciano solo

onomatopée, passando poi a nomi comuni e solo dopo arrivano i verbi. Allo stesso modo, anche gli studenti pronunciano prima i nomi e poi i verbi ma con molte più difficoltà rispetto ai bambini.

In tutte le lingue, sia quelle con una morfologia più semplice che quelle più complesse, i verbi vengono acquisiti dai bambini in un determinato ordine. Infatti, la tesi dimostra che i bambini all'inizio utilizzano solo il tempo presente, pronunciando successivamente l'imperfetto e i passati composti. Solo in un secondo momento inizieranno ad utilizzare futuro, congiuntivo e condizionale. Per quanto riguarda invece l'imperativo, è difficile stimare esattamente quand'è la sua entrata nel vocabolario del bambino. Per quanto riguarda invece gli studenti, l'ordine viene stabilito dall'insegnante; tuttavia, tende a seguire un percorso che prevede la presenza iniziale dell'infinito del presente e del participio. Successivamente, compare passato prossimo e imperfetto, i quali sono seguiti da stare + gerundio, solo dopo il trapassato prossimo e per ultimo il futuro.

È stato dimostrato che il participio passato è la forma verbale che crea più problemi e difficoltà agli studenti, mentre i bambini iniziano ad utilizzarlo abbastanza presto. In effetti il participio passato, nonostante abbia molti aspetti comuni con il present perfect, risulta nettamente più complesso, sia a livello di morfemi per la sua creazione, che a livello di ausiliari e accordi per creare passati composti.

Analizzando invece gli errori si è potuto dimostrare che entrambi i gruppi commettono determinate tipologie di errori, come gli errori di lingua, di linguaggio e di apprendimento, mentre solo gli studenti commettono errori di interferenza.

È stato molto interessante analizzare la morfologia della lingua italiana e di quella inglese, creando paragoni e sottolineando le differenze. Mi ha affascinato, inoltre, la grandissima dote dei bambini di apprendere una o più lingue con più facilità rispetto agli adulti studenti di una lingua straniera.

FONTI BIBLIOGRAFICHE

Aia C. (2019), *Parametric clustering nell'acquisizione di pro-drop in l2: il parametro del soggetto nullo nell'italiano L2* in *Giornale Lingue e Linguaggi*, Salento, pp. 145-167

Andorno C. (2010), *Grammatica e acquisizione dell'italiano L2*, Italiano Pavia, LinguaDue

Arcari P.A. (2018), *L'Inglese, un incontro di lingue e culture*, Mantova, Universitas Studiorum s.r.l.

Calleri D. (1995), *Acquisizione della modalità in italiano L1 e L2* in Giacalone Ramat A. & Crocco Galès G., *From pragmatics to syntax: modality in second language acquisition*, Torino, Tübingen, Gunter Narr Verlag pp. 121-140

Caruana S. (2007), *Mezzi di comunicazione e input linguistico*, Pavia, FrancoAngeli

Caselli M.C., Pasqualetti P. & Stefanini S. (2007), *Parole e frasi nel primo vocabolario del bambino*, Milano, Franco Angeli/Linea Test

Città G. (2013), *Il motore delle prime espressioni multi-parola. Il legame tra acquisizione dei verbi, child directed speech e frequenza d'uso* in Adornetti I. & Cominetti F., *Animali, umani, macchine*, Roma, Curisco, pp. 113-123

Clahsen H. (2016), *Experimental Studies of Morphology and Morphological Processing*, in Hippisley A. e Stump G., *The cambridge handbook of morphology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 792- 819

Fasolo M. (2003-2004), *Nomi e verbi nell'acquisizione del lessico e nella produzione delle prime strutture sintattiche*, Università di Milano- Bicocca

Gazzelloni G. (2023), *L'acquisizione del participio passato e dell'accordo nell'interlingua di apprendenti non-nativi: osservazioni semantiche e sintattiche* in Morgana S., Prada M. & Polimeni G., *Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, Padova, Lingua due, pp. 389-421

Graffi G. e Scalise S. (2003), *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, Il mulino, terza edizione

Klímová E. (2011), *Il verbo italiano di modo finito nella struttura informativa dell'enunciato a confronto con il verbo inglese* in *Rivista Romanica Olomucensia*, Repubblica Ceca, Univesità Palacký di Olomouc

Miller B. (2014), *Antropologia culturale*, Milano-Torino, Broccolini A.
pp. 125-135

R Colonna Dahlman (2008), *Piccola Grammatica del Participio in Italiano*, Svezia

Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica dell'italiano*, Bologna, Il Mulino

Say T., Clahsen H. (2002) ,*Words, Rules and Stems in The Italian Mental Lexicon*, in Nooteboom S., Weerman F. & Wijnen F., *Storage and Computation in the Langiage Faculty*, Utrecht, pp. 93-97

Solarino R. (2010), *Gli errori di italiano L1 ed L2: interferenza e apprendimento* in *Rivista UNIMI*, Milano , Milano Univeerity Press, pp.15-22

SITOGRAFIA:

Ausiliari essere e avere, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/avere-o-essere_\(La-grammatica-italiana\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/avere-o-essere_(La-grammatica-italiana))

Bambini e bilinguismo: <https://www.dottorelondon.com/it/effetto-code-mixing/#:~:text=E%27%20conosciuto%20come%201%27effetto,oppure%20%20%20I%20want%20latte>

Bilinguismo: https://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/

Concordanza, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/concordanza_\(La-grammatica-italiana\)#:~:text=Per%20concordanza%20\(o%20accordo\)%20si,sintatticamente%20collegate%20tra%20di%20loro](https://www.treccani.it/enciclopedia/concordanza_(La-grammatica-italiana)#:~:text=Per%20concordanza%20(o%20accordo)%20si,sintatticamente%20collegate%20tra%20di%20loro)

Flessione, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/flessione_\(La-grammatica-italiana\)#:~:text=La%20flessione%20è%20il%20processo,può%20essere%20di%20due%20tipi.&text=1%20Do%2C%20cuoc%20Da,%20Di%2C%20ess%20De](https://www.treccani.it/enciclopedia/flessione_(La-grammatica-italiana)#:~:text=La%20flessione%20è%20il%20processo,può%20essere%20di%20due%20tipi.&text=1%20Do%2C%20cuoc%20Da,%20Di%2C%20ess%20De)

Lingue sintetiche e analitiche: <https://www.terminologiaetc.it/2012/04/02/lingue-sintetiche-e-analitiche/>

Modi del verbo, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/modi-del-verbo_(Enciclopedia-dell%27Italiano))

Onomatopea, Treccani: <https://www.treccani.it/vocabolario/onomatopea/>

Passato prossimo, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)#:~:text=Nell%27italiano%20standard%20a%20base,effetti%20sul%20momento%20dell%27enunciazione](https://www.treccani.it/enciclopedia/passato-prossimo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)#:~:text=Nell%27italiano%20standard%20a%20base,effetti%20sul%20momento%20dell%27enunciazione)

Test Wug: <https://www.multilingualgarden.com/conosci-il-test-wug/>

SUMMARY

During my three years at university, I had the opportunity to study English and Italian in depth.

I was particularly fascinated by the structural differences between them and I wanted to focus on the grammatical class of verbs; specifically on the analysis of their morphology and conjugation.

The thesis will offer a study which focuses on the learning of the Italian verbal predicate; presenting a comparison between the acquisition process of native speakers (L1) and the learning process of adult English learners (L2).

First of all, in order to talk about language, it is important to introduce the concept of *communication*, which consists in a range of symbols and signs.

Afterwards, it became increasingly important to know other languages for economic and personal reasons, that is why knowing languages became more and more important.

However, learning a second language as well as the first one is far from easy. Indeed, the complete learning of a foreign language would imply an extremely deep knowledge, not only of the grammatical rules, but of the entire culture, customs and traditions that underlie a particular population. On the contrary, first language approaches children's life through acquisition. The infant recognises more linguistic distinctions than an adult, as he must be able to learn any language in the world before specialising in the language he is exposed to. Subsequently, between eight and ten months, the infant begins to no longer recognise sounds that are not present in his/her mother tongue. Although the acquisition process may vary in time and manner from individual to individual, Caselli et al. (1999) distinguishes the learning process into four particular stages:

- *Routines and word games*: at this stage, children do not pronounce real words but onomatopoeias.
- *Reference*: phase in which children reaches up to 50 words.
- *Predication*: phase in which the child reaches a vocabulary range of 100-200 words.

- *Grammar*: phase of increasing functors (articles, prepositions, pronouns, conjunctions and connectives), which are only used stably when 400 words are reached.

The vocabulary explosion occurs between 16 and 20 months. Furthermore, more than half of the world's population is bilingual. The acquisition process of a bilingual child is the same as a monolingual child. This is because he creates two completely independent grammars that help him not to confuse the two languages.

Regarding structural differences, Italian is defined as a *pro drop* language, which means that the subject is optional. For example, in Italian it is grammatically correct the sentence: (1) you are a genius. Conversely, English would not accept as grammatically correct the phrase *are a genius as it lacks the subject that makes it clear who the sentence refers to. Due to this characteristic, a fictitious subject, called *dummy pronoun*, may be required in English. Another characteristic of Italian is that it grants more possibilities to develop the sentence to the left of the subject through the *complementary syntagma*. Furthermore, Italian is a *synthetic language*, using morphemes to express syntactic relations. In contrast, English is an *analytical language*, it expresses the same functions by favoring independent external elements. Another feature is the obligatory concordance in the Italian language, a linguistic phenomenon that is limited to the English language.

In conclusion, all of these features make Italian morphologically and syntactically structured.

Numerous studies have shown that at a vocabulary range of 50 words, onomatopoeias and personal names are the most frequent. Subsequently, at a vocabulary range between 100 and 200 words, common nouns become more frequent. Common nouns are more easily assimilated by children because, in contrast to verbs, they have a semantic aspect and thus identify concrete objects. Moreover, children experience difficulties in expressing themselves at the beginning of their learning journey due to a reduced memory capacity or limited performance.

Regarding adult learners, at an early 'pre-basic' stage they have no knowledge of grammar classes and they use name more than verbs, while in the next two phases 'basic' and 'postbasic' verbal categories are increasingly learnt.

Verbs are learnt in a certain order by native speakers and the first to be learnt are the *predicative* ones. Moreover, Calleri D's (1995) study showed that the *present* tense is the first to be used, followed by the *imperfect* and *compound past* tense. Lastly, the *future*, the *subjunctive* and the *conditional* are used at a higher vocabulary level.

On the other hand, for adults, it is important to consider that in most cases, they are supervised by teachers, so the order of learning may vary. First of all, it is important for them to understand how the morphology of verbs works. Although inflection exists in both languages, they present themselves in a very different ways. In fact, to indicate a verb in the past tense, in English we use the *synthetic inflection* (2) I went, while in Italian the *analytic inflection* (3) Io sono stato. Next, there is the study of the *tense*, *aspect* and *mode* of the verb. The verbal tenses themselves also enter the students' vocabulary in a precise order, using first the *infinitive*, the *present* and the *participle*. Later, the *past perfect* and *imperfect* appear, which are followed by 'stare' + *gerund*, only after the *past perfect* and lastly the *future* tense.

Harald Clahsen (2016), theorises on the ways in which both native speakers and foreign learners learn verb conjugation. This theory is based on the *memorisation* and *application of recurring patterns*, pointing out that sometimes memorisation and patterns work together and other times there are very specific situations in which one or the other is used. Memorisation is mainly used in cases where there are rule exceptions and irregular verbs or words, while language schemes are used in standard situations, where there are regularities.

It is also important to consider that both the native child and the adult learner are conditioned during their learning by the inputs they receive from outside. Analysing Tardif's (1997) study, it can be stated that input is an important and fundamental factor in children's language learning. Moreover, in giving input to their children, mothers tend to emphasise verbs, besides the fact that due to the characteristics of the Italian language, nouns are acquired by children more easily, and earlier. As far as learning a foreign language is concerned,

these foreigners interact, very often, with native speakers, who tend to simplify and rework speech as little as possible using a strategy called *foreigner talk*. There is also the *interlanguage talk*, a strategy used by two speakers of two different L1 languages communicating in the same language. Another type of input is called *teacher talk*; teachers use this input exclusively for language teaching. In contrast, White (1987) thinks that more frequent exposure to incomprehensible input leads to better results in language proficiency. However, that media are certainly an important aid in learning a foreign language, if these are combined with other strategies.

Going back to the difficulties in learning Italian, one of the biggest obstacles for learners is the *past participle*, which, in Italian, is a very particular verbal category. This verbal tense is not particularly difficult to acquire by Italian children who acquire it almost at the beginning of their learning path. On the contrary, it is one of the biggest obstacles for a foreign learner.

The participle consists of two simple tenses, the *present participle* and the *past participle*.

The former describes actions expressed by stative verbs (verbs expressing a state rather than an action). It is always in the active form and nowadays it is mainly used as a noun or adjective.

On the contrary, the *past participle* expressing perfective verbs (hence also called perfective participle), is used in both passive and active forms and can have the value of a verb, noun, adjective and in some cases even an auxiliary. The *past participle* includes regular verbs and irregular verbs. In the case of regular verbs, the same pattern is always followed in Italian, which changes into three different conjugations: -are, -ere, -ire. In the first and third conjugations, the verb ends with -a -to and -i -to respectively. -A and -i are the *thematic vowels* and -to the *perfect morpheme*. The second conjugation has an additional feature: since the accent of the verb falls on the thematic vowel and not on the *root*, the vowel becomes -u instead of -e to contribute to greater phonetic harmony; also here the perfect morpheme is -to.

On the other hand, as far as irregular verbs are concerned, they must be memorised and have the characteristic of having morphologically modified

roots thanks to a phenomenon called *suppletivism*: the root of a word (mainly a verb) changes completely to have different lexical morphemes.

In the case of past participle formation, roots can add -s, -ss, -t, -tt.

Although even in English, irregular verbs are learnt by heart, the formation of the *past participle* is extremely simplified; in fact, regular verbs only add the ending -ed to the base, as for the simple past. As in the English language, in Italian the *past participle* can be combined with an auxiliary ('to be' or 'to have') to create a compound verbal form: the Italian *passato prossimo*. In Italian, the *passato prossimo* has a great peculiarity: it only agrees the *past participle* with the subject in gender and number when the auxiliary is 'to be', while it remains unchanged when it is preceded by 'to have'. The agreement between subject and verb in gender and number is a linguistic phenomenon that causes problems and difficulties for a learner at a pre-basic level. This happens because in English, the verb never agrees in gender and number with the subject, while the auxiliary 'have/has' does not change between masculine and feminine.

Furthermore, a learner must know all the grammatical rules that allow the use of 'to be' rather than 'to have'. Thus, it is necessary to know that the auxiliary 'to have' is used with transitive verbs. Instead, the auxiliary 'to be' is used with impersonal and reflexive verbs. On the other hand, with intransitive verbs, the use of auxiliaries is not always clear and regular, so a general line is followed whereby 'to have' is used when the subject performs the action, while 'to be' is used when it undergoes it.

In addition, in the first phase of the learning process, students use the *present* tense in various linguistic contexts, while in the other phases, the conjugation of verbs becomes increasingly developed and grammatically correct. Indeed, the *past participle*, already from the second phase of acquisition is used to describe completed actions, which therefore have a *perfective* aspect.

Moreover, it is important to consider the different usage of *present perfect* and *passato prossimo* in the two languages. In fact, both verb modes are used to describe events that began in the past and were not concluded, or that in any case have a strong connection with the present, showing their effects without ever specifying an exact moment in the past. However, the difficulties

begin when, in Italian, the *passato prossimo* is used also in different linguistic context. In fact, in contemporary Italian (especially in northern Italy) the *past compound* is used: to express anteriority with respect to a future moment or with respect to a habitual present; for past and completed actions, expressing the exact moment and for an action that may occur at any moment in time. For the above reasons, the past participle is the cause of a great number of mistakes by English speakers; however, as we shall see below, these are not the only mistakes they make. Indeed, both for students and for children, there are errors in *language* and *speech*. The former refers to rules that are fundamental to creating grammatically correct sentences, the latter refers to the ability to send a message clearly and appropriately. Moreover, with regard to an English L2 learner, it is also important to consider *interference errors*, which are caused by the influence of the mother tongue. Other mistakes can be made by English-speaking students moving to Italy to learn the language. They have to consider all the Italian varieties that the learner finds himself using in the spontaneous speech of his/her everyday life. This variety is often very different from standard Italian.

It is also appropriate to analyse errors concerning verb tenses. In fact, it is only at the basic level that students begin to enter into the perspective of verbal conjugation and inflection. Previously, at a pre-basic level they use strategies such as describing events in the same order in which they actually happened, or using the participle (without the presence of the auxiliary) to indicate the perfective aspect, while the present tense indicates all other verb tenses. In addition, there are learning errors, which are committed by both types of learners we are considering. These occur when the same rule is applied to different verbal inflections of Italian. Another manifestation of learning errors is the overextension of verbal regencies, when the rule of a more frequent verb influences the use of the regency of another with a similar meaning.

As a conclusion to this thesis, it can be stated that children and adults are extremely different from a linguistic point of view. Indeed, in a very short time, an infant is able to achieve results that an adult would only achieve after many years of hard work. Moreover, these results will not be as high as the child's ones. Therefore, the learning process that a child goes through can not

be applied to adults. Focusing specifically on the morphological structure of Italian verbs, they are difficult to learn for both native speakers and foreign learners, particularly for the latter.

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ringraziare prima di tutto la mia famiglia che è sempre stata per me un gran sostegno e fonte di ispirazione.

Ringrazio i miei genitori che mi hanno sempre supportata, ma soprattutto sopportata ascoltando tutte le mie lamentele che non sono mai poche, come chiunque mi conosca sa benissimo. Anzi devo dire che ho sempre avuto la gran dote di crearne tante, sempre aggiornate per ogni situazione.

Mia mamma che con tutte le sue parole dolci mi ha sempre sostenuta e mio papà che da quanto mi ascoltava mentre ripeteva prima degli esami, ormai sapeva le cose meglio di me.

Un ringraziamento va anche a mia sorella, che grazie ai suoi consigli, sempre seguiti alla lettera, mi assicurava. Come per esempio 'non puoi mica sapere tutto ad un esame!'. Consiglio dato al primo esame del primo anno, che è diventato il mio unico credo per tutto il resto dell'università.

Poi c'è Paolo, che dire, migliore amico di una vita, non poteva che finire così. Grazie anche a lui che mi ha sempre supportata nei mesi in cui sono stata via, standomi vicino anche quando eravamo lontani. Sei e sarai sempre la mia roccia.

Ringrazio Carlotta, migliore amica migliore non potevo trovare. Grazie per prenderti cura di me ed esserci ogni volta che ho bisogno. Grazie per essere cresciuta con me ed essere quella persona su cui sono sempre sicura di poter contare.

Fra e Ari, che dire, amiche da una vita! Loro sì che hanno contribuito a rendere alta la mia autostima, quando da piccole facevano finta io fossi la cugina inglese che non sapeva l'italiano e doveva stare zitta. Grazie a voi ora sono una donna forte e sicura di sé.

Poi c'è il Fixa Time, grazie a voi posso dire con fierezza che alle superiori non ho imparato assolutamente nulla ma mi sono divertita tanto... e va benissimo così!

Più recenti ma non meno importanti, tutti i miei amici degli Erasmus, sia di Budapest che di Faro. Voi avete davvero reso il mio percorso universitario indimenticabile e non avrei potuto chiedere di meglio.

Ci sarebbero tante altre cose da dire su tutti voi, ma una facciata è troppo poco per potervi ringraziare come meritereste... e poi onestamente sono anche po' stanca di scrivere!

Insomma, più che dei ringraziamenti per essermi stati vicini durante la tesi, o durante gli anni universitari, vorrei ringraziarvi per essere parte della mia vita.