

Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani

Mai Morsy Tawfik Ali

Ain Shams University, Cairo, Egypt

Abstract This essay aims to analyse errors made by Egyptian students in learning the Italian verbal system. We try to explain the most frequent errors highlighting the causes that generated them. This thesis is based on the analysis of compositions written by 60 Egyptian learners enrolled in the second year of the Italian degree course at the Faculty of Al Alsun. The analysis revealed that the verb is a part of the speech in which almost all students have made errors. The causes of the errors are numerous: the influence of the Arabic language; the difference between the structure of the tense in the Italian language and in the Arabic language and the intrinsic difficulties of the Italian language.

Keywords Students' difficulties. Italian as a foreign language. Italian verbal system. Influence of the Arabic language. Difficulties of the Italian language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Corpus. – 3 Descrizione degli errori. – 4 Possibili cause degli errori. – 4.1 Omissione del verbo. – 4.2 Tempo e modo del verbo. – 4.3 La scelta dell'ausiliare. – 4.4 Errore nell'accordo del verbo. – 4.5 L'accordo del participio passato. – 4.6 Coniugazione dei verbi. – 4.7 L'uso dell'infinito. – 4.8 I verbi pronominali. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2020-05-25
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Morsy Tawfik Ali, M. (2021). "Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani". *EL.LE*, 10(2), 279-300.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/006

279

1 Introduzione

Il verbo rappresenta, in italiano, una categoria variabile e complessa sia sul piano morfosintattico che su quello semantico. Esso esprime le azioni nel senso più ampio: cioè tutto ciò che qualcuno o qualcosa fa o è, tutto ciò che accade, tutto ciò che rappresenta un modo di essere, uno stato di cose, o una trasformazione. Il verbo è il perno intorno a cui ruotano gli altri elementi della frase (cf. Dardano, Trifone 1995, 305), il centro dell'informazione che si vuole comunicare con quella frase. I verbi sono per questo la parte più importante della frase. Quindi, risulta indispensabile studiare i verbi mettendo in luce le aree spinose affrontate dagli studenti egiziani. Inoltre, Castro (2010) evidenzia che

La molteplicità di elementi che compongono il sistema verbale italiano e la complessità degli aspetti che li caratterizzano rendono abbastanza particolari il processo di apprendimento e lo studio dell'italiano. [...] Inoltre, la varietà dei componenti sintattici del discorso intorno al verbo - il cosiddetto sintagma verbale - il loro rapporto con i sintagmi preposizionali ed il bisogno di elementi come la coesione e la coerenza ragionevole nell'uso del linguaggio esigono che si dedichi ai verbi un'attenzione speciale e riflettono le difficoltà rispetto al raggiungimento della padronanza linguistica.

La maggior parte degli studi relativi alle difficoltà affrontate dagli arabofoni nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda sono condotti in un contesto spontaneo; sono pochi gli studi condotti in contesto guidato;¹ fra cui spicca l'articolo pubblicato nel 2008 intitolato «L'apprendimento dell'italiano come lingua straniera da parte degli apprendenti arabofoni in un contesto guidato: I tempi verbali italiani nel modo indicativo» in cui gli autori analizzano le difficoltà che gli arabofoni incontrano nell'apprendimento dei tempi verbali

1 Ci pare rilevante qui fare una puntualizzazione di fondo sulla differenza fra l'apprendimento spontaneo (naturale) e quello guidato (scolastico): il primo tipo consiste nell'apprendimento di una L2 in un contesto naturale, in cui nessuno la insegna esplicitamente, ma viene appresa tramite l'uso nelle interazioni quotidiane. È l'apprendimento che avviene in un contesto in cui l'apprendente è esposto alla L2 nel senso che lo studente è sempre circondato dalla L2 dentro e fuori il contesto scolastico, quindi l'apprendimento risulta più inconsapevole, inconscio ed implicito. L'acquisizione dell'italiano in Italia attraverso il contatto con gli abitanti e/o con i mass media è un caso di apprendimento spontaneo. L'apprendimento guidato (o mediante istruzione) è l'apprendimento di una L2 in un contesto di istruzione esplicita, per esempio mediante lezioni e corsi. È l'apprendimento che prevede la presenza di una guida (insegnamento esplicito), è più consapevole, intenzionale ed esplicito (conoscenza delle regole). È il caso degli apprendenti che imparano l'italiano in Egitto, i quali hanno grandi difficoltà nel verificare in situazione extrascolastica ciò a cui viene esposto in classe, viste le scarse possibilità di comunicare con italiani. Rimane la possibilità di accedere a programmi televisivi e radiofonici, a giornali e riviste o a internet.

italiani nel modo indicativo in un contesto guidato in Giordania. La ricerca rivela che il passato indicativo è il tempo più difficile da apprendere e che la distanza tipologica tra l'italiano e l'arabo interferisce nel processo di apprendimento dell'italiano.

Infatti, l'idea di questo saggio trae origine da una parte da un vuoto di ricerca in questo campo: sono abbastanza pochi i lavori che trattano le difficoltà dell'apprendimento dell'italiano LS (lingua straniera) da parte degli apprendenti egiziani; e dall'altra dalla convinzione dell'importanza e dell'utilità di questo tipo di ricerca: comprendere la natura dell'errore consente non solo di definire delle strategie adeguate a rinforzare le conoscenze ancora instabili, ma anche di accrescere la consapevolezza di alcuni dei meccanismi che intervengono nell'apprendimento e nella produzione degli errori.

Questo saggio mira ad esaminare le difficoltà che gli studenti egiziani incontrano nell'apprendimento del sistema verbale dell'italiano. Si propone, inoltre, di mettere in risalto le cause che sono alla base degli errori più frequenti degli apprendenti per poter migliorare in futuro la strategia dell'insegnamento dell'italiano in Egitto e nel mondo arabo.

2 Corpus

Lo studio è stato effettuato sull'analisi di temi scritti da un campione composto da 60 apprendenti egiziani iscritti al secondo anno del corso di laurea di italiano² presso la Facoltà di Lingue (Al Alsun) all'Università di Ain Shams. Si tratta, dunque, di studenti il cui contatto con l'italiano avviene in una situazione di apprendimento guidato.

Gli apprendenti del campione sono tutti di madrelingua arabo-egiziana, hanno un curriculum scolastico di nove anni bilingui, con l'alternarsi di arabo classico e di inglese nelle elementari. Per i primi due anni della scuola elementare hanno ricevuto l'insegnamento solo in arabo classico. L'apprendimento dell'inglese L2 (Lingua due), cominciato al terzo anno, è proseguito fino al liceo, in concomitanza con la L1, cioè l'arabo. Infatti, la lingua inglese in Egitto può essere considerata la seconda lingua parlata e studiata dopo l'arabo. Nella scuola superiore si aggiunge un'altra lingua straniera (francese o tedesco o italiano) che prende lo status di un'altra L2.

² Il Dipartimento d'Italianistica alla Facoltà di Lingue è nato nell'anno accademico 1956/57 al fine di preparare specialisti nella lingua e letteratura italiana. Il curriculum programmato per una laurea di 4 anni di studio consiste sommariamente in materie riguardanti la lingua di specializzazione, l'italiano, (grammatica, testi, letteratura e civiltà, letture, ascolto e conversazioni, temi e traduzione), altre discipline integrano il programma come l'arabo, la filologia romanza e un'altra seconda lingua straniera. Nel Dipartimento sono attivi anche corsi di studi superiori, di master e di dottorato di ricerca in Italianistica.

Il campione analizzato è la produzione di studenti del secondo anno, i quali hanno studiato l'italiano per 4 semestri, il che significa che loro stanno costruendo le proprie conoscenze nell'italiano. Non sono stati presi in esame gli elaborati degli studenti principianti (quelli del primo anno), per i quali le nuove regole non sono ancora ben assimilate, né quelli degli studenti del terzo e quarto anno, in cui prevalgono per lo più gli errori di esecuzione.³

Parlando del profilo linguistico degli apprendenti, emerge un universo complesso in cui si intrecciano più codici: la lingua araba standard che si studia a scuola; il dialetto egiziano che si parla in famiglia, ma non si studia; l'inglese e un'altra lingua come lingue straniere imparate a scuola. Allo scopo di garantire al campione una certa uniformità, sono stati selezionati degli apprendenti con caratteristiche omogenee quanto ad età, lingue conosciute e grado di contatto con la lingua italiana.

Abbiamo sottoposto i 60 apprendenti ad una prova di produzione scritta, gli si chiedeva di scrivere a scelta su uno degli argomenti seguenti senza vincoli di righe:

- a. Quali sono i cambiamenti che metteresti in atto se tu venissi eletto/a nel parlamento alle prossime elezioni;
- b. Parlate di un/una vostro/a parente che non vi è particolarmente simpatico/a. Raccontate una situazione spiacevole in cui vi siete trovati/e con tale persona.

L'attività è stata svolta per due ore in classe, sotto la sorveglianza di due assistenti ed è stata presentata come esercizio abituale per non creare situazioni psicologiche di disturbo e di ansietà.

Scegliendo i temi proposti agli studenti ci teniamo alla varietà degli argomenti: il primo è un testo argomentativo che può inglobare parti di descrizione, parti di narrazione e parti di argomentazione. È un tema un po' immaginario dove contiene degli elementi di pensiero che non sono riferibili alla realtà visibile e concreta. Mentre la scelta del secondo argomento assume un doppio intento: da una parte fare in modo che gli apprendenti si esprimessero liberamente su situazioni precise che hanno vissute senza essere sottoposti allo sforzo di immaginare e di creare contesti irreali. Dall'altra, vedere come gli studenti codificano linguisticamente le relazioni temporali e aspettuali in italiano L2.

3 Errori di esecuzione: errori non sistematici che sono il risultato di fattori, quali la distrazione, la stanchezza, l'emozione, la confusione in classe e così via.

3 Descrizione degli errori

Nelle produzioni scritte analizzate abbiamo individuato vari errori che rispecchiano vere difficoltà che gli studenti affrontano all'interno della categoria dei verbi italiani. Il 27% degli studenti ha ommesso il verbo della frase.

Esaminando gli errori più frequenti nell'uso dei tempi e modi verbali, è emerso che il 67% degli studenti confonde l'uso dei tempi mostrando una forte preferenza del presente indicativo. Va messa in rilievo la confusione nell'uso del passato prossimo al posto dell'imperfetto e viceversa che si manifesta nei compiti del 18% degli studenti. Nel modo verbale si è notato che il 35% degli studenti ha usato l'indicativo al posto del congiuntivo che è tradizionalmente considerato:

uno dei punti difficili dell'italiano per gli stranieri (e anche per italiani), perché non è facile districarsi nell'intreccio di regole che talvolta si sovrappongono. (Cattana, Nesci 2004, 203)

Essendoci nell'arabo un solo verbo ausiliare, *Iakunu* يكون (verbo essere) che non pone la persona di fronte ad una scelta, per gli studenti risulta particolarmente difficile l'apprendimento e l'uso di due ausiliari, di regola ne scelgono uno per tutti i verbi, generalmente 'avere'. Dalla ricerca si è rilevato che il 23% degli studenti ha usato prevalentemente il verbo 'avere' come ausiliare al posto di 'essere' mentre l'8% ha scelto 'essere' invece di 'avere', il 7% ha usato in modo scorretto entrambi gli ausiliari: talvolta 'avere' al posto di 'essere' e talvolta 'essere' invece di 'avere'.

Un errore d'ampia portata fatto dal 65% degli apprendenti è la mancata concordanza tra soggetto e verbo in tutti i tempi verbali. Si osserva che c'è un uso prevalente del verbo alla terza persona singolare.

Gli errori nella concordanza del participio passato nei tempi composti sono riscontrati nei temi del 38% degli apprendenti. Gli errori nell'accordo del participio passato con il soggetto, commessi dal 27% degli studenti, riguardano sia l'aggiunta dell'accordo con l'ausiliare 'avere', sia l'omissione dell'accordo con l'ausiliare 'essere', sia l'errato accordo con l'ausiliare 'essere' come nei seguenti esempi:

1. *gli studenti hanno dimenticati;*
2. *io era contenta quando io sono andato;*
3. *le elezioni del parlamento sono seguiti.*

Per quanto riguarda gli errori nell'accordo del participio passato con l'oggetto si è notato che l'8% degli studenti ha fatto degli errori e in particolare ha ommesso l'accordo dove è obbligatorio farlo o l'ha aggiunto con l'oggetto rappresentato da un pronome indiretto. Va messo in evidenza che il 3% ha fatto errori nell'accordo del participio passato sia con il soggetto sia con l'oggetto.

Sono stati riscontrati degli errori nella coniugazione dei verbi. Osservando i verbi segnalati, si scopre che il 22% degli studenti ha fatto errori nella coniugazione dei verbi in -are, il 22% in quella dei verbi in -ere e il 12% nei verbi in -ire. Va sottolineato che gli errori segnalati non riguardano soltanto verbi irregolari, ma soprattutto verbi regolari e molto comuni.

In proposito, gli errori nella formazione del participio passato sono riscontrati nelle produzioni del 27% degli studenti. Va sottolineato che gli errori nella formazione del participio passato dei verbi regolari (il 17% degli studenti) superano quelli dei verbi irregolari (il 10% degli studenti).

Gli errori riguardanti l'uso dell'infinito si sono suddivisi in due tipi: il primo, commesso dal 28% degli studenti, è nell'uso del verbo coniugato al posto dell'infinito; il secondo, ritrovato nei temi del 28% degli studenti, riguarda gli errori nell'uso improprio dell'infinito invece del verbo coniugato.

Altro tipo di errori riscontrati nelle produzioni scritte analizzate riguarda l'uso dei verbi pronominali, specialmente i verbi riflessivi, che risultano un po' complicati per chi studia l'italiano. La ricerca evidenzia che il 52% degli apprendenti sbaglia l'uso dei verbi riflessivi. Il 10% degli studenti ha aggiunto, per ipercorrettismo, la forma riflessiva dove non si usa.

4 Possibili cause degli errori

4.1 Omissione del verbo

Un primo errore segnalato dalla ricerca è la tendenza degli studenti ad omettere il verbo. In questo tipo di errori si è notato la mancanza del verbo 'essere' con la funzione di copula come una caratteristica ricorrente. Ciò accade prevalentemente con il verbo in terza persona singolare al tempo presente. Alcuni esempi tipici sono:

1. *Il suo lavoro fuori il paese;*
2. *io allora molto felice;*
3. *vedo che il futuro di Egitto pieni di punti positivi, piene dell'esperanza e gioia;*
4. *ma lei molto bella.*

Come si rileva dagli esempi sopraccitati, lo studente probabilmente ha formato le frasi tenendo presente la costruzione della frase nominale nella lingua araba in cui la copula non viene usata, se il tempo è al presente. In arabo, infatti, le frasi possono essere o verbali o nominali. Si chiamano verbali le proposizioni che incominciano con un verbo e nominali quelle che incominciano con un nome. La proposizione nominale è composta da un soggetto (un nome o un pronome detto *al-mubtada* مَبْتَدَأ, letteralmente significa 'colui/ ciò con cui si in-

comincia', può essere costituito da nome, un pronome personale o un dimostrativo) e da un predicato (detto *habar* خبر, letteralmente 'informazione', l'informazione che viene fornita a proposito del soggetto) che non sono congiunti da una copula (cf. Veccia Vaglieri 1959, 1: 59). La copula, infatti, non è espressa se non al tempo passato. Una frase del tipo *la città è bella* in arabo è *almadīna jamīla* المدينة جميلة.

Si evince, quindi, che se nell'italiano c'è tra il soggetto e il predicato nominale il verbo 'essere' al presente indicativo, nell'arabo lo è meno. Intanto, va messo in evidenza che il disuso della copula al tempo presente in arabo non significa che non esista proprio il verbo 'essere', sia nel suo significato di 'esistere' sia nel suo ruolo di ausiliare, *kana* كان (era, è stato). Nel passato 'essere' è un verbo che dà un'informazione sul tempo perciò serve alla frase, al presente non serve. E persino quando si usa al passato si preferisce anteporlo al soggetto, quindi siamo davanti a una particolarità diversa dall'italiano. Inoltre, le possibilità di formazione di frasi nominali e verbali con lo scambio delle posizioni tra gli elementi è assai flessibile in arabo e prende forme generalmente diverse dall'italiano. Quindi, il discorso non è soltanto sull'assenza o l'omissione di un elemento in arabo, ma anche sulla cultura sintattica e sull'organizzazione diversa degli elementi.

Un'altra causa plausibile elaborata da Della Puppa (2007) è che l'omissione della copula potrebbe essere causata dalla poca marcatezza fonica della copula, che talvolta viene assorbita dalla pronuncia della vocale finale della parola che la precede. Per esempio, quando pronunciamo la frase *lei è molto bella*, potrebbe non essere facile percepire la differenza tra la frase con e senza la copula. Quindi, risulta necessario enfatizzare un po' il suono dell'accento della copula per far cogliere la distinzione nel passaggio fra la finale di parola, il verbo 'è' e l'inizio della parola successiva.

Inoltre, si osserva che la lunghezza della frase porta talvolta lo studente a dimenticare il verbo come nei seguenti esempi:

1. *I cambiamenti che metterò in atto se io venissi eletto nel parlamento alle prossime elezioni come deve essere fedele alle gente, deve realizzare le sue chieste;*
2. *La situazione più spiacevole da lei quando io e mio fidanzato abbiamo deciso di andare a trovarla;*
3. *La cosa più brutta che quando abbiamo un appuntamento, lei non viene al appuntamento esattamente.*

4.2 Tempo e modo del verbo

Dalla ricerca si rivela che l'uso corretto del tempo e del modo verbale rappresenta delle vere difficoltà per gli studenti che confondono l'uso dei tempi del modo indicativo generalizzando l'uso del tempo presente. Si può attribuire la forte preferenza dell'uso del

tempo presente al fatto che è il primo tempo insegnato agli studenti.

Una possibile causa della difficoltà nell'uso corretto del tempo verbale potrebbe essere attribuita alla differenza tra la struttura e la forma del tempo verbale indicativo nella lingua italiana e nella lingua araba. Nella lingua italiana si distinguono tre tempi principali: il presente, il passato e il futuro. A sua volta il passato si distingue in: passato prossimo, imperfetto, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto. Il futuro invece è distinto in futuro semplice e futuro anteriore.

Nell'arabo i tempi verbali fondamentali sono due: *al-māḍī* ماضي (il perfetto), che indica un'azione compiuta o finita, e *muḍāri* مضارع (l'imperfetto), che indica un'azione non terminata, in corso o da effettuarsi. Veccia Vaglieri (1959, 1: 110), confrontando i due sistemi, evidenzia che il perfetto dell'arabo si traduce nell'italiano con i tempi del passato (passato remoto, passato prossimo, trapassato remoto e trapassato prossimo), mentre l'imperfetto si traduce nell'italiano con il tempo presente o il futuro.

Quanto detto rivela che l'italiano ha un sistema più ricco di forme verbali composte rispetto all'arabo che ha la capacità di esprimere i tempi, ma con altri mezzi: fa largo uso di costruzioni perifrastiche per esprimere le determinazioni temporali che non vengono realizzate tramite forme verbali semplici e composte. Vale a dire che la grammatica dell'arabo usa delle particelle per specificare l'azione nel tempo come ad esempio il verbo *kana* 'era', *qad* قد 'già' oppure avverbi di tempo come *sawfa* (particella usata per indicare il futuro) che, anteposto al verbo coniugato al presente, indica il futuro. Veccia Vaglieri (1959, 1: 123-4) mette in rilievo gli usi seguenti:

- Per esprimere l'imperfetto italiano si usa *kana* 'era' seguito da un verbo non passato (كان + imperfetto ind. nell'arabo = imperfetto ind. dell'italiano).
Per esempio: *kana ya-takallam-u ma jaarihi* كان يتكلم مع جاره (parlava con il vicino).
- Per esprimere il trapassato prossimo si usa *kana* 'era' seguito dalla particella *qad* e da un verbo al passato (كان + *qad* + perfetto ind. nell'arabo = trapassato prossimo ind. dell'italiano).
Per esempio: *kana qad takallama ma jaarihi* كان قد تكلم مع جاره (aveva già parlato con il vicino).
- Per esprimere il futuro italiano si usa *sawfa*: (سوف + imperfetto ind. nell'arabo = il futuro dell'italiano).
Per esempio: *sawfa uqaabil-u Alyy-an gadan* سوف اقابل علي غدا (incontrerò Ali domani).
- Per esprimere il futuro anteriore italiano si usa *yakun* يكون (è) seguito dal perfetto (يكون + perfetto ind. in arabo = il futuro anteriore dell'italiano).
Per esempio: *Iakunu qad rahal-a* يكون قد رحل (egli sarà già partito).⁴

⁴ Esempi dell'Autrice.

Le differenze sottolineate tra i due sistemi potrebbero essere fra le cause delle difficoltà affrontate dagli studenti nell'apprendimento del sistema verbale italiano; specialmente le difficoltà nel comprendere l'utilizzo dei diversi tempi verbali passati - passato prossimo, imperfetto, passato remoto - in quanto nella lingua araba vi è un solo tempo che indica un'azione già compiuta.

Non si può stabilire con certezza che l'errore nell'uso del tempo verbale sia soltanto dovuto al transfer dall'arabo, perché potrebbe anche trattarsi di difficoltà inerenti al sistema verbale della lingua italiana.

Come si è già accennato, il sistema verbale rappresenta un ambito della morfologia dell'italiano particolarmente articolato e ricco di forme. La difficoltà di tale sistema è data dalla compresenza e opposizione reciproca di forme le cui distinzioni e definizioni funzionali risultano alquanto sfuggenti anche per la comunità dei parlanti nativi stessi. È il caso della selezione di congiuntivo o indicativo in talune proposizioni subordinate, o dell'alternanza tra passato prossimo e imperfetto. Tali complessità e opacità non possono non avere delle conseguenze in ambito didattico, sicché quello della selezione del tempo e del modo verbale è considerato da più parti un problema spinoso.

L'attenzione sarà focalizzata adesso sulle difficoltà che si palesano nell'alternanza tra passato prossimo e imperfetto e nella selezione del modo indicativo e quello congiuntivo nelle proposizioni subordinate, in quanto sono delle aree spinose in cui gli studenti hanno fatto tanti errori.

4.2.1 Tempo del verbo (passato prossimo - imperfetto)

Dato che nella lingua italiana il passato prossimo e l'imperfetto sono due tempi fondamentali per raccontare o descrivere le azioni al passato, il loro uso rappresenta un punto cruciale nell'apprendimento dell'italiano.

La causa dei problemi che gli apprendenti egiziani incontrano nel controllo dell'uso dei tempi passati - passato prossimo e imperfetto - va ricercata nelle difficoltà nel gestire l'opposizione dell'aspetto perfettivo e imperfettivo del verbo. È necessario mettere in evidenza che in italiano i tempi verbali codificano linguisticamente non solo la scansione temporale dell'azione, ossia il rapporto di anteriorità, contemporaneità o posteriorità tra l'evento descritto dal verbo e un punto preso a riferimento, ma anche l'aspetto che indica il punto di vista assunto rispetto all'azione:

l'aspetto è la categoria del verbo che segnala come viene presentato lo svolgersi di un evento. (Banfi, Bernini 2003, 78)

Per lo studente, il concetto dell'aspetto verbale non è ben chiaro. In altre parole, molto spesso si pensa che l'opposizione tra aspetto imperfettivo o perfettivo si basi sul fattore durata dell'azione, mentre quello che conta è l'aspetto dell'azione, cioè se l'azione è compiuta 'perfettivo' o non compiuta 'imperfettivo'; se l'azione viene presentata in un momento del suo svolgersi 'imperfettivo' o nella sua interezza 'perfettivo'. Quindi, l'aspetto verbale è la maniera in cui il parlante considera lo svolgimento dell'azione. Da qui nascono le difficoltà di determinare in modo preciso o individuare le regole grammaticali che riguardano l'uso del passato prossimo da quelle che riguardano l'uso dell'imperfetto.

Lo studente si meraviglia se alla domanda «devo usare l'imperfetto o il passato prossimo?» si sente rispondere «dipende» perché entrambe le opzioni possono essere usate, purché si sia coscienti di quale sarà l'effetto sortito in termini semantici e quale scelta sia la meno deviante rispetto a una tacita norma legata a considerazioni testuali e stilistiche. Osserviamo i seguenti esempi:

1. *Ieri, verso le 5, Ahmed andava a scuola;*
2. *Ieri, verso le 5, Ahmed è andato a scuola.*

In (1) l'evento è presentato come in corso al momento dato (verso le 5) forse un po' prima o un po' dopo; mentre nel (2) l'evento si presenta come concluso entro un certo istante localizzabile attraverso l'avverbiale temporale impiegato. I due enunciati, sottolinea Bertinetto (1986, 77), si riferiscono al medesimo evento e, in definitiva, al medesimo intervallo di tempo; ciò che cambia è l'aspetto dell'azione che non va confuso con quello del riferimento temporale.

Intanto, non possiamo trascurare che siamo di fronte a studenti di LM (lingua madre) araba in cui il modo di distinguere l'aspetto perfettivo da quello imperfettivo è totalmente diverso. Se nella lingua italiana si usano dei tempi verbali, nella lingua araba si usano costruzioni perifrastiche, come si è già sottolineato (vedi § 4.2.2).

4.2.2 Modo del verbo (indicativo-congiuntivo)

Analizzando i temi degli studenti si notano alcune incertezze nell'uso del congiuntivo. Infatti, l'alternanza di errori, di usi corretti e meno del congiuntivo ci fa pensare che la regola sia stata compresa ma l'applicazione invece sia ancora incerta. Tuttavia non possiamo negare che il congiuntivo rappresenti una delle difficoltà sia per gli italiani sia per gli stranieri.

Cattana e Nesci (2004, 203), trattando le difficoltà nella selezione del modo indicativo e quello congiuntivo nelle proposizioni subordinate, sottolineano che ci sono determinate strutture in cui l'ordine sintattico degli elementi richiede o l'uso dell'indicativo o quello del con-

giuntivo, in altre costruzioni si possono usare entrambi i modi e la scelta fra l'uno e l'altro è motivata da sfumature di significato (maggiore o minore soggettività, possibilità) o da scelte dipendenti dal registro più o meno formale.

Relativamente alla preferenza dell'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo vi sono in letteratura diverse spiegazioni. La prevalenza del modo indicativo su quello congiuntivo potrebbe essere dovuta al fatto che il congiuntivo pare si stia estinguendo nel linguaggio parlato degli italiani stessi. Dardano e Trifone (1995, 363) affermano che nei tempi più recenti l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo si è ampliato sia nella lingua parlata che in quella scritta. Per esempio, una proposizione interrogativa indiretta come *Non so se tu hai capito*, in cui va usato grammaticalmente il congiuntivo, risulta a molti del tutto accettabile, il che significa che gli italiani stessi tendono ad usare il modo indicativo al posto di quello congiuntivo.

Banfi e Bernini, trattando il tema del disuso del congiuntivo, sottolineano che nel sottosistema del verbo italiano, tra i modi diversi dall'indicativo, il congiuntivo appare certamente in condizione di maggiore debolezza rispetto agli altri:

Gli elementi della fragilità del congiuntivo ricorrono sia a livello del paradigma (ove molto frequenti, soprattutto da parte di incolti, sono gli adeguamenti analogici, del tipo *vadi, vadino*[vs: *vada, vadano*]) sia nelle frasi dipendenti complete, ove il congiuntivo sembra cedere il passo all'indicativo (*penso che lui ha [vs, abbia] ragione*): ciò avviene soprattutto quando il contenuto frasale della completa è interpretato come reale. (Banfi, Bernini 2003, 81)

Dardano e Trifone (1995, 363-4) hanno riassunto le cause del progresso dell'indicativo e del regresso del congiuntivo come segue:

- l'italiano di oggi tende a semplificare le sue strutture morfologiche e sintattiche: il regresso del congiuntivo (modo che comporta forme più complesse e varie) va di pari passo con altri fenomeni di semplificazione: l'estendersi del 'che' polivalente; l'uso dell'aggettivo con funzione avverbiale: *andare veloce*; il progresso della coordinazione a spese della subordinazione;
- il congiuntivo è modo poco vivo in vaste zone dell'Italia (soprattutto nel Centro e nel Mezzogiorno);
- per vari tipi di subordinate l'uso dell'indicativo non manca di esempi antichi, e dei migliori autori. Nel *Convivio* di Dante incontriamo questa frase: *credo che si mossero*.

Si deduce, quindi, che il mancato uso del congiuntivo da parte degli italiani stessi potrebbe avere delle ripercussioni negative sull'uso di tale modo da parte degli stranieri.

Una possibile causa del mancato uso del congiuntivo potrebbe essere ricavata dalla graduale acquisizione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti di L2 nell'ordine di seguito indicato:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo. (Banfi, Bernini 2003, 90)

Si nota che l'acquisizione del congiuntivo avviene per ultima, perciò è probabile che gli studenti non abbiano ancora assimilato le regole d'uso. Quindi, la mancata assimilazione della struttura sintattica e la poca memorizzazione delle flessioni potrebbero essere una causa degli errori commessi nell'uso del congiuntivo.

Il discorso sul congiuntivo è complesso e anche corpose grammatiche per italiani dedicano molto spazio ad analizzarlo in modo approfondito, caso per caso, per cercare anche solo di descrivere regolarità nell'uso o linee di tendenza (cf. Cattana, Nesci 2004, 209).

4.3 La scelta dell'ausiliare

La scelta dell'ausiliare essere o avere per formare i tempi composti è uno dei problemi affrontati nell'analisi del corpus. Nei temi degli studenti prevale l'uso di 'avere' come ausiliare. Ci sono inoltre alcuni casi in cui viene usato 'essere' al posto di 'avere'. La lingua araba potrebbe essere una causa plausibile di questo problema, poiché nell'arabo non c'è che un solo ausiliare, il che non pone la persona di fronte ad una scelta. Quindi, lo studente egiziano potrebbe incontrare delle difficoltà nell'apprendimento e nell'uso di due ausiliari.

Infatti, le difficoltà nella selezione dell'ausiliare potrebbero essere dovute all'incapacità degli studenti a discriminare i verbi transitivi da quelli intransitivi. È innegozabile l'uso dell'ausiliare 'avere' con i verbi transitivi. Quindi, se gli studenti riuscissero a distinguere i verbi transitivi da quelli intransitivi, il margine d'errore diminuirebbe e non commetterebbero errori del tipo:

3. *lei è stato triste e spiacente ed **è fatto** decidere di andare al polizia;*
4. ***sono chiamata** la tua collega;*
5. *spero che vede il mio paese al migliore condizione dopo questi cambiamenti che **è aiutato** molto a cambiare il nostro vita e paese.*

Non si può negare che la selezione dell'ausiliare in italiano costituisce un aspetto problematico e interessante da esaminare perché fino ad oggi i linguisti non sono riusciti a stabilire un'unica regola che fosse in grado di rendere conto della variazione nella selezione dell'ausiliare. In parole più semplici, per i verbi transitivi e per i verbi pro-

nominali esiste una norma abbastanza codificata: 'avere' è l'ausiliare caratteristico per i tempi composti di tutti i verbi transitivi attivi; 'essere' è l'ausiliare caratteristico per tutti i tempi composti dei verbi d e pronominali (Dardano, Trifone 1995, 320). Tuttavia, i verbi intransitivi non consentono di fissare una norma per la scelta di un ausiliare. Vale a dire che per la scelta dell'ausiliare dei verbi intransitivi pare impossibile affidarsi a qualche supporto di tipo grammaticale; in questi casi occorre la consultazione di un dizionario. Alcuni verbi intransitivi richiedono l'ausiliare 'avere' (per esempio, *dormire, telefonare, danzare, viaggiare, girare*), altri richiedono l'ausiliare 'essere' (come *essere, stare, rimanere, apparire, sparire, andare, venire, arrivare*) e c'è un terzo gruppo di verbi intransitivi che richiede l'uso come ausiliare tanto di 'essere' quanto di 'avere'. Sono i verbi che possono comportarsi sia come verbi intransitivi, e in questo caso si costruiscono con 'essere', sia come verbi transitivi, e in questo caso si costruiscono con 'avere' (per esempio, *crescere, cominciare, cambiare, mancare, vivere, emigrare, appartenere, durare, correre, salire*).

Si evince, quindi, che le regole riguardanti la selezione dell'ausiliare presentano molti particolari e varie eccezioni, il che porta gli studenti a confondere l'uso dell'ausiliare, specialmente con i verbi che possono essere sia transitivi sia intransitivi. Si riportano sotto alcuni esempi tratti dalle produzioni scritte analizzate:

1. **siamo camminati** e abbiamo lasciato l'autobus;
2. **ho passato** al caffè ed Io ho preso un panino di formaggio e poi sono messo a prepararsi alla seconda lezione;
3. Paolo è **abilitato** con noi alla casa;
4. una volta Quando **siamo viaggiato** con il treno.

Un'altra questione intricata è quella dell'uso di essere e avere con i verbi servili (dovere, potere, volere). Questa difficoltà potrebbe essere derivata dal fatto che le regole che riguardano la scelta dell'ausiliare con i verbi servili non sono ben precise. Ci pare rilevante riportare le regole per la scelta dell'ausiliare con i verbi servili:

Regola 1: se si sceglie l'ausiliare del verbo retto dal servile, non si sbaglia mai: *Ha dovuto mangiare*, nello stesso modo in cui si dice *Ha mangiato*; *è dovuto partire*, nello stesso modo in cui si dice *è partito*.

Regola 2: se il verbo che segue dovere, potere, volere è intransitivo, potete usare sia 'essere' sia 'avere': *è dovuto partire* o *ha dovuto partire*; *è dovuto arrivare* oppure *ha dovuto arrivare*.

Regola 3: Se l'infinito ha con sé pronomi atono (mi, ti, si, ci, vi, accorgersi, alzarsi) bisogna usare 'essere' se il pronome atono è prima dell'infinito: *si è potuto accorgere*; l'ausiliare 'avere' se il pronome atono è dopo l'infinito: *ha potuto accorgersi*.

Regola 4: Se il servile è seguito dal verbo 'essere', l'ausiliare sarà sempre 'avere': *Ha dovuto essere forte; Avrebbe potuto essere più gentile; Ha voluto essere il primo* (cf. Dardano, Trifone 1995, 333; Serianni, Della Valle, Patota 2003, 90).

Si nota che le regole sono piuttosto complesse e specialmente la prima e la seconda regola paiono essere un po' contraddittorie per quanto riguarda l'ausiliare dei verbi intransitivi. Esaminando gli esempi estrapolati dagli elaborati degli studenti, si nota che questi esempi saranno errati secondo la prima regola e saranno corretti secondo la seconda. Infatti, le regole meno precise e poco chiare potrebbero essere una causa delle difficoltà che gli studenti egiziani hanno affrontato nella selezione dell'ausiliare.

1. *mio fratello **ha dovuto sedere** con noi;*
2. *Quando ha saputo che **ho voluto entrare** questa difficoltà;*
3. ***ho dovuto stare** in una casa di studentesse;*
4. *due settimane fa sono stato malato e non **ho potuto andare** né all'università né al corso.*

4.4 Errore nell'accordo del verbo

Da un punto di vista funzionale, l'accordo è uno strumento essenziale per le lingue soprattutto per ciò che concerne la coesione dell'enunciato. La principale funzione dell'accordo è, infatti, quella di favorire la coesione testuale. In questi paragrafi si analizzano gli errori che riguardano l'accordo tra soggetto e verbo e l'accordo del participio passato.

4.4.1 L'accordo tra soggetto e verbo

Riguardo all'accordo tra soggetto e verbo, si è notato che più della metà degli studenti ha fatto errori nell'accordo soggetto-verbo con la prevalenza dell'uso del verbo coniugato alla terza persona singolare. Esempi di questi errori sono:

1. *Io **piange** molto;*
2. *Io **era** contenta;*
3. *Io non **ha** i soldi;*
4. *Io non **ha** detto niente.*

Questo errore potrebbe essere dovuto ad un momento di disattenzione oppure a una sorta di sovraestensione della terza persona singolare. L'input potrebbe essere responsabile, in quanto la maggiore parte dei testi e delle letture insegnati agli studenti sono racconti che parlano di persone assenti.

Talvolta l'esistenza di due soggetti diversi in un periodo potrebbe causare una confusione per lo studente che non riesce a determinare il soggetto con cui si deve coniugare il verbo. Si vedano i seguenti esempi:

1. *Quando gli **chiede** una domanda, lui rifiuta di rispondermi [chiedo];*
2. *E quando lo **diceva** che lui è spagliato, lui mi parlava brutalmente [dicevo];*
3. *Lei davvero **raccontavo** tutto ciò che gli ho raccontata [raccontava];*
4. *era una ragazza amante al se stessa, non ama gli altri, non aiuta **le persone** che **vuole** l'aiuto [vogliono];*
5. *Lei fa sempre molte cose che mi **fa** annoiare [fanno].*

Esaminando gli ultimi due esempi, si nota che lo studente ha fatto l'errore di coniugare il verbo della frase relativa con il soggetto della frase reggente e non col sostantivo di cui 'che' è il sostituito.

Un altro errore segnalato durante l'analisi del corpus è che quando il soggetto è rappresentato dal pronome 'io' e un nome coordinati, lo studente tende a coniugare scorrettamente il verbo alla terza persona plurale. Sono esempi del tipo:

1. *Da quando piccola, Io e sua figlia **sono trovati** nella stessa scuola nella mia città;*
2. ***Io e i miei fratelli hanno sostituito** al posto di mia nonna nel cuore di mia madre;*
3. *Una volta siamo usciti Io e il mio papà, **hanno dovuto prendere** il metro;*
4. *Alle vacanze, **Io e paolo giocavano** nel giardino.*

Una causa plausibile del mancato accordo potrebbe essere attribuita alla distanza sintattica degli elementi da accordare. Si vedano gli esempi:

1. *i poveri che vivano una vita piena di mesiro, una vita molto faticosa dove non **troviamo** una cosa buone di mangiare;*
2. *per la sfortuna, il professore della prima lezione era molto antipatico, non **lasciavo** uno studente di andare dopo lui;*
3. *All'inizio **seno che** lei è una persona simpatica ma per passare il tempo **l'ha trovata** una persona antipatica.*

Esaminando gli esempi precedenti, si nota che il soggetto regge due verbi coordinati: il verbo più vicino al soggetto è coniugato correttamente, mentre quello lontano no.

Nei seguenti esempi: *tutta la gente **pensano**; la gente **hanno sofferto** molto di questo governo*, l'errore potrebbe essere dovuto al fatto che il soggetto è un nome collettivo che al singolare denota un insieme di entità.

Altri esempi riscontrati del tipo: *i suoi occhi sono blu ma qualche volta **mi sembra** rossi; Io non amo questo parente e sempre non **mi piace** le sue parole e le sue situazioni; Egli non **ho piaciuto** la mia opinione e mi ho detto*, nei quali è ben evidente che lo studente non ha ancora assimilato l'uso del verbo 'piacere' e simili: ciò che ci piace è il soggetto grammaticale e la persona che esprime apprezzamento è espressa con un pronome indiretto.

4.5 L'accordo del participio passato

Analizzando nello specifico gli errori nell'accordo del participio passato estrapolati dai testi esaminati, gli errori sono suddivisi in errori nell'accordo del participio con il soggetto e errori nell'accordo del participio passato con l'oggetto.

Trattando gli errori nell'accordo del participio passato con 'il soggetto', si è notato che gli studenti non hanno ancora acquisito le relative regole. Secondo la regola generale stabilita anzitutto a partire dai criteri di transitività ed intransitività dei verbi, il participio passato nei tempi verbali composti si accorda in genere e numero con il soggetto quando l'ausiliare è 'essere', in opposizione ai verbi che richiedono l'ausiliare 'avere', in cui il participio rimane immutato, ossia, al maschile singolare. Forse lo studente ha imparato la regola, ma non l'ha ancora assimilata nell'applicazione, per questo confonde l'uso dell'accordo aggiungendolo con l'ausiliare 'avere', o omettendolo con l'ausiliare 'essere' o usandolo in modo scorretto con 'essere', come ben mostrano i seguenti esempi:

1. *quando troverano il lavoro **avrano risolvati** tutti questi problemi;*
2. *quando **lei è seduto** vicino alla finestra;*
3. *mio fratello ha devouto sedere con noi dopo si è **sposata**.*

Un'altra plausibile causa di questo tipo di errore potrebbe essere dovuta al fatto che lo studente concentra l'attenzione più sulla scelta dell'ausiliare che sull'accordo del participio passato col soggetto.

Riguardo all'accordo del participio passato con l'oggetto' che rappresenta un problema per gli studenti egiziani si sono riscontrati errori del tipo:

1. *i suoi genitori hanno saputo questo fatto e **l'ha rimproverato** [l'hanno rimproverata];*
2. ***l'ho aspettato** per un mezzo ora ma non è arrivata [l'ho aspettata];*
3. *Una mattina quando aspettavo l'autobus nella fermata vicino alla mia casa. **l'ho trovato** vicino a me [l'ho trovata].*

Questi errori potrebbero essere una sorta di generalizzazione della regola in cui il participio passato non presenta accordo, ovvero assume la forma invariabile – singolare, maschile – con i verbi che richiedono l'ausiliare 'avere'. Lo studente ha generalizzato la regola senza rendersi conto del pronome diretto con cui va accordato il participio passato.

Intanto, ci sono errori in cui gli studenti hanno aggiunto, per ipercorrettismo, l'accordo del participio con i pronomi indiretti:

1. *quando ho saputo che lei raccontava tutto quello che **gli ho detta** alla tua amica;*
2. *lei davvero raccontavo tutto ciò che **gli ho raccontata** alla sua collega;*
3. *ma quando siamo stati alla macchina **mi ha detta** la verità.*

Questo tipo di errore rivela che lo studente non ha ancora assimilato nell'applicazione le regole relative all'uso dei pronomi nei tempi composti. Lo studente ha generalizzato l'accordo del participio passato con l'oggetto rappresentato dal pronome diretto senza tener conto che si tratta di pronomi indiretti con cui non va accordato il participio passato.

Intanto, non possiamo negare che il problema dell'accordo del participio passato è uno dei capitoli più spinosi della sintassi italiana. Non ci sono regole⁵ ben precise che garantiscono un uso corretto dell'accordo.

4.6 Coniugazione dei verbi

La coniugazione dei verbi è una delle difficoltà della lingua italiana per via della grande ricchezza e varietà delle forme verbali utilizzate e le irregolarità dei verbi sono tanto più complesse quanto frequenti.

Analizzando gli errori commessi dagli studenti egiziani nella coniugazione dei verbi e nella formazione del participio passato, si sono notate alcune strategie messe in atto dagli apprendenti come un tentativo di superare le difficoltà.

Fra le strategie elaborate dagli studenti è la 'regolarizzazione'. Lo studente riduce le forme percepite come irregolari e le riformula secondo il modello più comune, quello considerato 'regolare'. Esempi tipici di questi errori sono: *averano risolvati* (avranno risolto); *venirà* (verrà); *voglia* (vuole); *letigiamo* (litighiamo); *sapiamo* (sappiamo); *piangiuto* (pianto); *risolvati* (risolti).

Esaminando gli esempi seguenti: *voglevano* (volevano); *uccisono* (uccidono); *ha rispose* (ha risposto), si nota che lo studente, trovan-

⁵ Per approfondimento si veda Serianni 2006, 150, dove l'autore riassume le principali incertezze che riguardano l'uso attuale dell'accordo del participio passato.

dosi in difficoltà, ha confuso la coniugazione dei verbi nei tempi diversi: da *vogliono* e *volevano* ha composto *voglevano*; da *uccidono* e *uccisero* ha formato *uccisono*; da *ha risposto* e *rispose* ha coniato *ha rispose*.

Un'altra possibile causa dell'errata coniugazione dei verbi è data dall'incapacità dello studente a ricostruire l'infinito del verbo, nel senso che lo studente non sa specificare correttamente il gruppo verbale cui appartiene il verbo in questione:

1. Lui **auite e respette** gli altri;
2. Nel campo politico: sceglierò la persona perfetta che **conserve** il paese;
3. Lui **viva** con i suoi amici fuori il paese;
4. perche israele è un paese terrorista, **esegua** il terrorismo contro i palestinesi;
5. La mamma interessa a cucina **spenda** molti tempi.

Si sono riscontrati errori di questo tipo nella formazione del participio passato: *ripetito* (ripetuto); *sapato* (saputo); *suggeruto* (suggerito).

4.7 L'uso dell'infinito

Nell'analisi dei corpus si sono riscontrato forme del verbo flesso usate scorrettamente al posto dell'infinito e forme dell'infinito sovraestese su forme del verbo flesso. Riguardo al primo tipo, malgrado che l'uso dell'infinito dopo le preposizioni sia fra le regole insegnate agli studenti nelle prime fasi dell'insegnamento dell'italiano LS, ci sono errori del tipo:

1. Questa ragazza ha provato **di viene** a vivere con noi;
2. non giudico male alle persone **senza gli so** bene;
3. Per **abbiamo migliorare**.

Inoltre, esaminando in un'ottica contrastiva gli esempi:

1. Si **deve esprime** le sue opinione;
2. l'uomo **deve conserva** il suo segreto;
3. lui **deve lascia** suo figlio di fare le cose che vuole;
4. non **deve aumenta** i prezzi di cose,

si nota che si potrebbero corrispondere alle costruzioni del tipo *Min almuftarad an ... من المفترض أن* (è doveroso che...), *yagib an* يجب أن... (deve che), caratteristiche delle espressioni arabe che indicano 'dovere'. Tali espressioni reggono in genere in arabo una dipendente con verbo di forma finita e non un infinito, come avviene invece in italiano (Piantoni 2004, 231). D'altronde, questo errore rivela che gli studenti non hanno ancora digerito le regole dell'uso dei verbi servili nella lingua italiana.

Osserviamo gli esempi tratti dal corpus:

1. *per prima volta vedo omnea **tratta** con un bambino;*
2. *Dopo mio fratello lascia la casa, ha sentito sua moglie **parla** con sua madre nel telefonino;*
3. *Questa situazione era una situazione molto difficile a me perchè lei **lascia i suoi figli studiano** e mi chiama a fare le cose.*

Si nota che lo studente ha usato il verbo coniugato preceduto dai verbi 'vedere', 'sentire', 'lasciare' senza rendersi conto del fatto che questi verbi ammettono la costruzione implicita con l'infinito semplice anche se il soggetto della reggente e quello della completiva non sono coreferenti.

Va messo in rilievo che alcuni studenti confondono l'uso dell'infinito e del verbo flesso con le congiunzioni temporali e con la che relativa o dichiarativa facendo errori del tipo:

1. *mio fratello ha devoto sedere con noi **dopo si è sposata**;*
2. *Nell'estate. **dopo ho finito** il mio studio, cercavo da un viaggio in un Europea paese;*
3. *lui non sapeva che questo popolo quando **volere** una cosa fa questa cosa con forte;*
4. *Per me è una cosa bella che l'uomo sceglie il persone **che rap-presentarlo** nel parlamento;*
5. *è meglio che **studiare** la medicina.*

Questo errore potrebbe essere attribuito al fatto che gli studenti non hanno ancora assimilato nell'applicazione le regole relative all'uso delle congiunzioni. Forse hanno focalizzato l'attenzione sul valore temporale senza dar retta alla regola.

Per il secondo tipo, l'uso improprio di forme dell'infinito al posto di forme del verbo flesso, si sono riscontrati errori del tipo:

1. *Quando lei tornava a casa, **raccontare** che è successo con lei alla famiglia;*
2. *Il persone che parla con il suo nome e **presentarlo** alcuni servizi e progetti;*
3. *Io l'amo molto e **raccontare** tutto a lei;*
4. *Quando ha tornato mio zio ha fatto il ciebo che il suo amico ha comprato e **mangiare** tutte il ciebo solo.*

Osservando questi esempi si nota che si tratta due verbi coordinati, il primo che è vicino al soggetto è coniugato mentre il secondo è all'infinito. Forse lo studente si scorda di coniugarlo perché il soggetto e il verbo coordinato sono lontani l'uno dall'altro.

La 'regolarizzazione', quale strategia elaborata dallo studente per superare le difficoltà, è ben notevole negli esempi seguenti:

1. *perché **voleva di non continuare** la nostra amicizia;*

2. *Ho conosciuto che il mio parente mi **volevano essere** la migliore al mondo;*
3. *perche io amo molto mio fratello e non lo **voglio lasciare** la casa.*

Lo studente ha generalizzato l'uso dell'infinito in combinazione con i verbi servili o modali, senza rendersi conto della regola⁶ nel complesso. Infatti, lo studente non ha percepito che si tratta di una frase che regge due verbi e due soggetti diversi, cioè il soggetto della subordinata non è uguale a quello della principale.

4.8 I verbi pronominali

Dalla ricerca si rivela che l'uso dei verbi riflessivi risulta un po' complicato per gli studenti egiziani. Esaminando i seguenti esempi:

1. *Lui **ha sposato** da un'anno;*
2. *Mio zio **ha arrabiato** molto; quando lui sapeva che **sono scritta** alla facoltà Al-Alsun;*
3. *Mia madre cerca mi ho convinto che mio zio è simpatico e buono, ma non **ho convinto** di queste parole perché sapevo che ha detto queste parole per cambiare mio pensiero di lui;*
4. *Un giovedì quando **siamo riuniti** a casa di mio nonno;*
5. *lei **ha scusato** a lui;*
6. *Dopo quella brutta situazione, lui **ha pentito** di fare così...*

si nota che lo studente ha delle difficoltà nello specificare l'uso dei verbi riflessivi: confonde il significato del verbo alla forma riflessiva con quello alla forma attiva.

Questo errore sarebbe attribuibile all'inesistenza nella lingua araba di una struttura identica dei verbi riflessivi e dei pronomi riflessivi che si accordano con il soggetto. Nell'arabo il corrispettivo del verbo riflessivo italiano è la sesta forma del verbo derivato che

porta con sé il significato di reciprocità o riflessività, pertanto se il verbo *kataba* significa scrivere, alla sesta forma che è *takātaba* assume il significato di 'scriversi l'un l'altro' e quindi 'essere in corrispondenza'. (Della Puppa 2006, 19)⁷

⁶ Per 'volere' si può dire che 'volere che + prop.compl.' corrisponde a 'volere + infinito' con la differenza che mentre nell'ultimo costrutto il soggetto del verbo subordinato è uguale a quello di 'volere', nel primo caso questo non è possibile (Skytte 1983, 78).

⁷ Oltre all'affermazione di Della Puppa, si nota che anche la settima forma del verbo arabo porta con sé il significato del verbo riflessivo italiano. Per esempio, *enfāsala* لصفنا assume il significato di 'separarsi/dividersi'.

Questa differenza potrebbe essere responsabile dell'errore nell'uso dei verbi riflessivi.

Inoltre, la prevalenza dell'uso del verbo attivo rispetto a quello riflessivo potrebbe essere derivata dal fatto che lo studente non è ancora in grado di cogliere la differenza nel significato tra entrambe le forme, forse non ha ancora concepito l'idea che nei verbi riflessivi il soggetto e l'oggetto coincidono; cioè il fatto espresso dal verbo riflessivo si riflette, appunto, sul soggetto stesso.

Una plausibile causa di tale difficoltà potrebbe essere trovata nelle parole di Colombo con cui afferma che

un verbo italiano sia o non sia pronominale è un fatto del tutto arbitrario e soggetto a mutamenti: mi accade sempre di sentire dire o leggere, anche da parte di persone colte, "*mi auspico, ci auspichiamo*"; senso che nella coscienza di alcuni *auspicare* sta diventando *auspicarsi*, una innovazione in corso non prevista dai dizionari. (Colombo 2011, 62)

5 Conclusioni

La ricerca ha rilevato che sono numerosi gli errori commessi dagli studenti nell'apprendimento del sistema verbale italiano. Essi variano fra: omissione del verbo (27% degli studenti) con prevalenza dell'omissione della copula; tempi scorretti (67%) e modi errati (35%); ausiliari errati (38%) con la generalizzazione dell'ausiliare 'avere'; mancato accordo soggetto/ verbo (65%), participio passato/soggetto (30%) o oggetto (12%); errori nella coniugazione dei verbi (40%) e nella formazione del participio passato (27%); errori nell'uso dell'infinito (50%) e nell'uso dei verbi pronominali (52%).

Le cause sono numerose fra cui ricordiamo: l'influenza della lingua araba; la differenza tra la struttura e la forma del tempo verbale nella lingua italiana e nella lingua araba; il mancato apprendimento della regola e incertezza nell'applicarla alla frase; la generalizzazione, semplificazione e la regolarizzazione, quali strategie messe in atto dagli studenti e le difficoltà intrinseche alla lingua italiana.

Dall'analisi degli errori si deduce che l'influenza della LM, l'arabo, è la causa di molti errori nel sistema verbale. Risulta, quindi, palese che le interferenze linguistiche sono parte integrante nel processo di apprendimento delle lingue straniere ed è innegabilmente utile per il docente esserne a conoscenza. Considerarle positive o negative di per sé appare semplicistico se non fuorviante. Incanarle e 'sfruttarle' trasformandole da 'ostacolo' in 'risorsa' agevola una progressione linguistica più omogenea nelle quattro abilità favorendo la costruzione di un'interlingua sempre più proiettata verso la L2.

Si può desumere che nessun sussidio didattico che non tenga conto delle devianze dalla norma provocate da diversi fattori può essere considerato scientificamente valido e atto a risolvere i problemi pratici dell'insegnamento.

Bibliografia

- Al-Ali, A.; Al-Oliemat, A. (2009). «L'apprendimento dell'italiano come lingua straniera da parte degli apprendenti arabofoni in un contesto guidato: I tempi verbali italiani nel modo indicativo». *Studi di glottodidattica*, 2(3), 1-15.
- Banfi, E.; Bernini, G. (2003). «Il verbo». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 70-115.
- Bertinetto, P.M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Castro, M. Marques Marinho (2010). «I verbi italiani nei rapporti d'accordo e reggenza: Questione di rilievo nella padronanza della lingua italiana». *Bollettino Itals*, 36. <https://www.ital5.it/articolo/i-verbi-italiani-nei-rapporti-d%E2%80%99accordo-e-reggenza-questione-di-rilievo-nella-patronanza>.
- Cattana, A.; Nesci, M.T. (2004). *Analisi e correzione degli errori*. Perugia: Guerra.
- Colombo, A. (2011). «A me mi». *Dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Dardano, M.; Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli Editore.
- Della Puppa, F. (2006). *Lo studente di origine araba*. Perugia: Guerra.
- Della Puppa, F. (2007). *Analisi degli errori di alunni arabofoni in italiano lingua seconda su testi scritti in contesto di insegnamento formale* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Piantoni, M. (2004). «Workshop: Analisi dell'errore in produzioni scritte di arabofoni e implicazioni didattiche». Ghezzi, Chiara; Guerini, Federica; Molinelli, Piera (a cura di). *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Perugia: Guerra.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma: Laterza.
- Serianni, L.; Della Valle, V.; Patota, G. (2003). *L'italiano parlato e scritto. Agenda salvalingua*. Milano: Archimede.
- Skytte, G. (1983). *La sintassi dell'infinito in italiano moderno*. 2 voll. København: Munksgaard Editore.
- Veccia Vaglieri, L. (1959). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*. 2 voll. Roma: Istituto per l'Oriente.