



Università
Ca' Foscari
Venezia

Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali
Comparati

Corso di Laurea magistrale
(ordinamento ex D.M. 270/2004)
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**INSEGNAMENTO ESPPLICITO
DELLE STRUTTURE
SINTATTICHE A
MOVIMENTO**

*Pronomi clitici, frasi passive e
frasi relative in uno studente
bengalese con italiano L2*

Relatrice

Prof.ssa Francesca Volpato

Correlatrice

Prof.ssa Anna Cardinaletti

Laureanda

Alessandra de Nichilo

Matricola: 857840

Anno Accademico

2016/2017

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 – Acquisizione di una L2	3
1.1 Introduzione	3
1.2 L1 e L2.....	3
1.2.1 Concetti di base.....	3
1.2.2 Similarità e differenze tra l’acquisizione di una L1 e l’acquisizione di una L2.....	4
1.2.3 I concetti di <i>transfer</i> e <i>marcatezza</i>	6
1.3 Modelli e metodi d’analisi dei dati relativi alla L2.....	8
1.3.1 Acquisizione L2 e teorie linguistiche	8
1.3.2 Acquisizione e sviluppo di una L2	12
1.3.3 Fattori di variazione nell’acquisizione della L2	13
1.4 L’acquisizione di alcuni aspetti della morfosintassi dell’italiano L2	15
1.4.1 Il tempo	15
1.4.2 La subordinazione	16
1.4.3 Il genere e il numero	17
1.5 Considerazioni conclusive: nota sull’italiano L2 in contesti migratori	17
Capitolo 2 – I pronomi clitici	19
2.1 Introduzione	19
2.2 Sulla cliticizzazione	19
2.3 Proprietà dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi in italiano	24
2.4 L’acquisizione dei pronomi clitici in italiano L1 e L2	26
2.5 I pronomi in bangla	28
Capitolo 3 – Le frasi passive	31
3.1 Introduzione	31
3.2 La struttura e la derivazione delle frasi passive	31
3.3 L’acquisizione delle frasi passive	34
3.4 Le frasi passive in bangla	37

Capitolo 4 – Le frasi relative	40
4.1 Introduzione	40
4.2 La struttura e la derivazione delle frasi relative	40
4.2.1 Il parametro <i>pro drop</i> e le <i>ROp</i>	42
4.3 L’acquisizione delle frasi relative	43
4.4 Le frasi relative in bangla	47
Capitolo 5 – Dati e risultati precedenti all’intervento didattico	50
5.1 Introduzione	50
5.2 Partecipanti	50
5.3 Materiali	51
5.4 Prova di scrittura guidata e libera	51
5.4.1 Procedura	52
5.4.2 Risultati	53
5.5 Prova di sintesi	56
5.5.1 Procedura	56
5.5.2 Risultati	57
5.6 Giudizi di grammaticalità	59
5.6.1 Procedura	60
5.6.2 Risultati	60
5.7 Test di produzione di pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al. 2014)	61
5.7.1 Procedura	63
5.7.2 Codifica delle risposte	63
5.7.3 Risultati e strategie di risposta	64
5.7.4 Considerazioni sul test di produzione dei pronomi clitici	66
5.8 Test di produzione delle frasi passive (Verin 2010)	68
5.8.1 Procedura	70
5.8.2 Codifica delle risposte	70
5.8.3 Risultati e strategie di risposta	71
5.8.4 Considerazioni sul test di produzione di frasi passive	75
5.9 Test di comprensione delle frasi passive (Verin 2010)	75
5.9.1 Procedura	77
5.9.2 Risultati e strategie di risposta	78

5.9.3 Considerazioni sul test di comprensione di frasi passive	79
5.10 Test di produzione di frasi relative restrittive sull'oggetto e sul soggetto (Volpato 2010)	80
5.10.1 Procedura	82
5.10.2 Codifica delle risposte delle RS e delle RO	83
5.10.3 Risultati e strategie di risposta	84
5.10.4 Considerazioni sul test di produzione di frasi relative	85
5.11 Test di comprensione di frasi relative restrittive sull'oggetto e sul soggetto (Volpato 2010)	86
5.11.1 Procedura	90
5.11.2 Risultati	90
5.11.3 Considerazioni sul test di comprensione delle frasi relative	92
5.12 Considerazioni conclusive	93
Capitolo 6 – Intervento didattico mirato e risultati conseguenti	95
6.1 Introduzione	95
6.2 Obiettivo	95
6.3 Teorie adottate per l'intervento didattico.....	96
6.3.1 Competenza linguistica	96
6.3.1 Competenza metalinguistica	102
6.4 Precedenti studi sul trattamento esplicito del movimento sintattico	106
6.5 Il presente studio <i>Costruisci la frase. Costruisci il testo. Costruisci la lingua</i>	109
6.6 Risultati successivi all'intervento didattico	119
6.7 Considerazioni conclusive sull'intervento didattico	125
Conclusioni.....	128
Bibliografia.....	130
Allegati.....	139
Ringraziamenti	150

Indice delle tabelle e delle figure

Tab. 1 – Dati anagrafici e L1 dei partecipanti al presente studio	50
Tab. 2 – Complessità, Accuratezza e Scorrevolezza nella prova di scrittura guidata ...	54
Tab. 3 – Complessità, Accuratezza e Scorrevolezza nella prova di scrittura libera	54
Tab. 4 – Occorrenze frasi passive, frasi relative e pronomi clitici nella prova di scrittura guidata	55
Tab. 5 – Occorrenze frasi passive, frasi relative e pronomi clitici nella prova di scrittura libera	55
Tab. 6 – Valori e percentuali di risposte corrette nei giudizi di grammaticalità	61
Tab. 7 – Valori e percentuali della produzione di pronomi clitici	64
Tab. 8 – Valori e percentuali dell’uso del soggetto nullo (<i>Pro</i>)	66
Tab. 9 – Valori e percentuali della produzione di frasi passive	71
Tab. 10 – Valori e percentuali della produzione di frasi passive per tipologia di verbo	72
Tab. 11 – Uso del complemento d’agente	73
Tab. 12 – Valori e percentuali dell’uso di <i>essere</i> e <i>venire</i>	73
Tab. 13 – Numero e percentuali di frasi prodotte per ogni condizione	74
Tab. 14 – Strategie di risposta nella produzione di frasi passive	74
Tab. 15 – Tipologie di item sperimentali per la comprensione delle frasi passive	76
Tab. 16 – Risultati del test di comprensione di frasi passive	78
Tab. 17 – Valori e percentuali della produzione di RS	84
Tab. 18 – Valori e percentuali della produzione di RO	84
Tab. 19 – Tipologie di item sperimentali per la comprensione delle frasi relative	87
Tab. 20 – Valori e percentuali della comprensione di frasi relative	90
Tab. 21 – Dettagli degli studi sperimentali di Ellis, Loewen, Erlam (2006) e Grassi, Mangiarini (2009).....	105
Tab. 22 – Pronomi clitici prima e dopo l’intervento didattico.....	119
Tab. 23 – Produzione frasi passive prima e dopo l’intervento didattico	119
Tab. 24 – Strategie di risposta nel test di produzione fdi frasi passive prima e dopo l’intervento didattico.....	120
Tab. 25 – Comprensione di frasi passive prima e dopo l’intervento didattico	121
Tab. 26 – Produzione frasi relative prima e dopo l’intervento didattico	121
Tab. 27 – Comprensione di frasi relative prima e dopo l’intervento didattico	122
Tab. 28 – Giudizi di grammaticalità prima e dopo l’intervento didattico	123

Tab. 29 – Sintesi dell’intero intervento didattico	127
Fig. 1 – Prova di scrittura guidata	52
Fig. 2 – Giudizi di grammaticalità (1° esercizio).....	59
Fig. 3 – Giudizi di grammaticalità (2° esercizio).....	59
Fig. 4 – Giudizi di grammaticalità (3° esercizio).....	60
Fig. 5 – Item test di produzione di pronomi clitici (COD).....	62
Fig. 6 – Item test di produzione di pronomi clitici (COD).....	62
Fig. 7 – Item test di produzione di pronomi clitici (CR).....	63
Fig. 8 – Item test di produzione di pronomi clitici (CR).....	63
Fig. 9 – Derivazione pronome clitico oggetto diretto	68
Fig. 10 – Derivazione pronome clitico riflessivo	68
Fig. 11 – Item test di produzione di frasi passive (by phrase obbligatorio).....	69
Fig. 12 – Item test di produzione di frasi passive (by phrase opzionale).....	69
Fig. 13 – Item test di produzione di frasi passive (frase filler)	70
Fig. 14 – Item test di produzione di frasi passive (by phrase obbligatorio).....	77
Fig. 15 – Item test di produzione di frasi passive (by phrase opzionale).....	77
Fig. 16 – Item test di produzione di frasi passive (frase filler)	77
Fig. 17 – Item test di produzione di frasi relative (RS).....	81
Fig. 18 – Item test di produzione di frasi relative (RO).....	82
Fig. 19 – Item Item test di produzione di frasi relative (frase filler).....	82
Fig. 20 – Item test di comprensione di frasi relative (RS)	88
Fig. 21 – Item test di comprensione di frasi relative (RO).....	89
Fig. 22 – Item test di comprensione di frasi relative (frase filler).....	90
Fig. 23 – Materiale fornito allo studente	111
Fig. 24 – Slide di introduzione all’argomento del movimento sintattico.....	113
Fig. 25 – Frase priming – Esercitazione pronomi clitici	115
Fig. 26 – Elicitazione - Esercitazione pronomi clitici.....	115
Fig. 27 – Svolgimento dell’esercitazione con supporto LIM.....	115
Fig. 28 – Esercitazione frasi passive	116
Fig. 29 – RS prima del movimento sintattico	117
Fig. 30 – RS dopo del movimento sintattico	117
Fig. 31 – RO prima del movimento sintattico	118
Fig. 32 – RO dopo del movimento sintattico	118

Introduzione

Il presente lavoro si propone di analizzare le strutture sintattiche a movimento su due diversi piani: la raccolta dei dati relativi alla comprensione e alla produzione di pronomi clitici, frasi passive e frasi relative in uno studente bengalese (A.) con l'italiano L2 e la proposta di un intervento didattico mirato all'insegnamento esplicito del movimento sintattico.

La raccolta dei dati è avvenuta presso il Liceo Stefanini di Venezia Mestre e ha coinvolto, oltre allo studente suddetto, un gruppo di controllo di 9 studenti suoi coetanei con l'italiano L1. Ai partecipanti dello studio sono state somministrate prove di scrittura libera e guidata, in una prima fase d'indagine, e successivamente un test di elicitazione dei pronomi clitici (Arosio et al. 2014), dei test di comprensione e produzione di frasi passive (Verin 2010) e dei test di comprensione e produzione di frasi relative (Volpato 2010). I risultati raccolti sono stati discussi facendo riferimento alle teorie e alle ipotesi linguistiche messe a punto negli ultimi anni.

Sulla base dell'analisi dei risultati dello studente testato, sono state riscontrate numerose difficoltà soprattutto legate alla produzione e comprensione delle suddette strutture sintattiche complesse dell'italiano, accomunate dal movimento sintattico. In particolare, le strutture che hanno messo più in difficoltà lo studente sono state i pronomi clitici e le frasi relative.

In un secondo momento, A. è stato coinvolto in alcune attività finalizzate all'insegnamento esplicito delle strutture sintattiche complesse. Tale intervento didattico è stato da me elaborato, prendendo spunto da studi precedenti che hanno descritto la somministrazione di trattamenti basati sul movimento sintattico a pazienti afasici agrammatici (Shapiro e Thompson 1995, 2006), a bambini con Disturbi Specifici del Linguaggio (Levy e Friedmann 2009) e a bambini affetti da ipoacusia neurosensoriale portatori di impianto cocleare (D'Ortenzio 2014), al fine di verificare la possibile estensione di tali interventi anche a casi di acquisizione L2. Seguendo le informazioni fornite dagli studi sopra citati, anche il presente intervento didattico è fondato sull'insegnamento esplicito di tre importanti aspetti della lingua: la struttura argomentale (Tesnière 2001), le proprietà tematiche, il movimento sintattico (per un'introduzione a questi concetti, v. Haegemann 1996, Donati 2002 e Cecchetto 2006).

Il lavoro è stato suddiviso in sei capitoli, strutturati come segue.

Nel primo capitolo viene affrontata l'acquisizione L2, confrontata, per alcuni aspetti, all'acquisizione L1. Si farà riferimento alle teorie elaborate nell'analisi delle L2, rispetto ai processi di acquisizione e di sviluppo di una lingua seconda e ai fattori di variazione dell'apprendimento. Si analizzano, poi, le principali caratteristiche dell'italiano come L2, con riferimenti alla sua acquisizione in contesti migratori.

Il secondo capitolo è incentrato sulla descrizione morfosintattica dei pronomi clitici, con riferimento alle ipotesi linguistiche, per mezzo delle quali si è cercato di spiegare la tipologia di movimento sintattico tipica di tale struttura in italiano. Di seguito si procede con un approfondimento sull'acquisizione dei pronomi clitici in italiano L1 e L2 e sul sistema pronominale della lingua bengalese.

Il terzo capitolo è dedicato alle frasi passive, di cui si descrivono le proprietà generali e la derivazione sintattica. Conclude il capitolo il confronto tra le caratteristiche di tale struttura nella lingua di partenza (bangla) e nella lingua di arrivo (italiano) di A.

Nel quarto capitolo si procede con una descrizione delle frasi relative: dopo la descrizione delle proprietà morfosintattiche, si passa alla disamina dei periodi di acquisizione delle strutture con movimento sintattico a lunga distanza che regolano la produzione e la comprensione delle frasi relative. Infine, sono descritte alcune ipotesi linguistiche, per mezzo delle quali è possibile spiegare l'asimmetria tra le frasi relative sul soggetto e le frasi relative sull'oggetto.

Nel quinto capitolo sono discussi i dati raccolti per il presente lavoro. A seguito della presentazione di A. e del gruppo di controllo, sono descritti in maniera approfondita i materiali utilizzati e i rispettivi metodi di somministrazione e valutazione. I risultati ottenuti dai test vengono poi discussi e confrontati con studi presenti in letteratura.

Il sesto capitolo è, infine, dedicato alla descrizione dell'intervento didattico mirato all'insegnamento esplicito di alcune strutture sintattiche complesse dell'italiano: dopo aver illustrato le teorie su cui tale intervento si è basato, vengono elencate le varie fasi di cui si è composto. Il capitolo si chiude con il confronto dei dati relativi ai test somministrati prima e dopo l'intervento didattico.

Capitolo 1

Acquisizione di una lingua seconda (L2)

1.1 Introduzione

Questo capitolo affronta i principali temi della linguistica acquisizionale, con un focus sul fenomeno dell'acquisizione di lingue seconde (L2) che viene individuato e descritto rispetto all'acquisizione di una lingua madre (L1).

Vengono passate in rassegna le principali teorie elaborate nell'analisi delle L2 (Benati - Angelovska, 2016; Slabakova, 2016) con indicazioni sui meccanismi e sui processi che sottintendono all'acquisizione di una L2. Si illustrano le fasi di sviluppo della L2 con approfondimenti sui fattori di variazione dell'apprendimento: l'età, l'input, la motivazione, il ruolo della L1 e la distanza soggettiva dalla L2 (Andorno - Giacalone Ramat; 2012)

La parte finale del capitolo descrive più dettagliatamente le caratteristiche dell'italiano L2 dal punto di vista morfosintattico, con riferimenti all'acquisizione dell'italiano in contesti migratori, con l'obiettivo di fornire un quadro più completo della situazione linguistica dell'apprendente protagonista di questo studio.

1.2 L1 e L2

1.2.1 Concetti di base

Il linguaggio è un'abilità complessa e specializzata dell'essere umano che gli permette di trasmettere messaggi, emozioni, pensieri e opinioni. L'acquisizione della lingua si sviluppa nei bambini in modo spontaneo e senza sforzo conscio o istruzione formale e il linguaggio viene usato senza coscienza della sua struttura (Pinker 1997); tuttavia, per stimolare questa abilità innata è fondamentale l'esposizione ambientale (Chomsky 1975), attraverso cui l'essere umano da "infante" (dal latino *infans*, muto, che non può parlare) comincia via via a servirsi del linguaggio attraverso il contatto con la lingua parlata dai genitori o dalle persone che si occupano di lui.

La lingua attraverso cui un individuo impara il linguaggio umano è detta 'lingua materna' o 'prima lingua', indicata con la sigla L1.

Nel corso della propria vita, un individuo può apprendere più di una lingua: le situazioni in cui questo si verifica sono molteplici e danno origine a fenomeni parzialmente diversi tra loro (bilinguismo; acquisizione di una L2; acquisizione di una LS).

Si parla di *bilinguismo*, quando si è esposti sin dall'infanzia a due o più lingue con la stessa frequenza: ad esempio, quando i genitori parlano lingue diverse o quando in alcuni Paesi ci si serve di più lingue, il bambino potrà sviluppare contemporaneamente la capacità di linguaggio in più lingue che, acquisite parallelamente, diventano due (o più) lingue materne.

L'*acquisizione di una L2* e l'*acquisizione di una LS* si configurano come due fenomeni diversi, per la tipologia di input linguistico e di contesto di apprendimento, ma che presuppongono l'acquisizione di una o più lingue dopo aver già sviluppato la capacità di linguaggio primaria. La *lingua seconda (L2)* è appresa e usata prevalentemente nel contatto e nell'interazione con una comunità di parlanti nativi di quella lingua. Questa situazione prevede che molto dell'input linguistico sia disponibile nell'ambiente in tutte le sue varietà; inoltre, nella situazione di L2 prevalgono strategie di apprendimento induttive: si ascolta, si legge, si creano continuamente ipotesi e le si verifica autonomamente o attraverso un supporto di un madrelingua, al fine di riuscire a comunicare sempre meglio e sentirsi più integrati nel Paese in cui la lingua seconda è parlata. La *lingua straniera (LS)* è appresa prevalentemente in una zona in cui essa non è presente se non a scuola, a differenza della L2, che è invece presente nell'ambiente extrascolastico; in questo caso l'input è selezionato e graduato dall'insegnante, dunque prevalgono strategie di apprendimento deduttive.

In questo studio si parlerà di L2 in quanto l'apprendente in questione è un ragazzo di origine bengalese, immigrato stabilmente in Italia in età adolescenziale (intorno ai 14 anni) e che ha appreso la lingua italiana principalmente grazie all'interazione con i parlanti nativi, oltre che grazie ai contesti di apprendimento guidato in classe con cui continua a potenziare la sua competenza linguistica.

1.2.2 Similarità e differenze tra l'acquisizione di una L1 e l'acquisizione di una L2

Sin dal 1960 la teoria che è stata generalmente accettata dai linguisti riguardo all'acquisizione linguistica è quella dell'*innatismo* (Chomsky, 1957), secondo cui tutti gli individui, sin dalla nascita, hanno un'innata predisposizione al linguaggio, disponendo di una serie di regole universali, chiamati *principi* che, insieme, costituiscono la Grammatica Universale (Universal Grammar, UG). La UG regola l'acquisizione delle lingue e i processi di sviluppo del linguaggio che implicano anche la graduale capacità di fare ipotesi ed esprimere giudizi sulla lingua acquisita.

Ogni lingua, infatti, è composta dai principi universali, comuni a tutte le lingue, e una serie di *parametri*, caratteristici di ogni lingua (Chomsky 1981).

Per rendere più chiara la differenza tra i concetti di *principio* e *parametro*, si può far riferimento ad alcuni esempi. Un principio universale comune a tutte le lingue è il fatto che ogni frase debba avere un soggetto. Un parametro, che determina ad esempio la differenza tra l'inglese e l'italiano, è se il soggetto della frase debba essere pronunciato o meno (*parametro del pro-drop*). In questo quadro, partendo dal presupposto che la UG sia geneticamente innata, i principi non devono essere appresi mediante esposizione alla lingua: quest'ultima serve a fare in modo che il valore di ciascun parametro venga appreso correttamente.

Se la teoria della UG è stata accettata come una plausibile spiegazione dell'acquisizione di una L1 (Lightbown – Spada, 2013), il dibattito riguardo alla possibilità che essa possa essere applicata anche all'acquisizione di una L2 è ancora in corso (Benati – Angelovska, 2016): se tale teoria fosse effettivamente applicabile anche all'acquisizione di una L2, per quanto tempo gli apprendenti avrebbero accesso ai principi universali, durante l'apprendimento di un'altra lingua?

È comunemente accettato il fatto che anche gli apprendenti L2, al pari degli apprendenti L1, non siano una *tabula rasa*, per cui durante il processo di acquisizione della lingua seconda essi fanno comunque riferimento a dei principi innati. Ma in quale misura? È possibile distinguere, a questi punti, tre ipotesi che guardano alla disponibilità della UG per gli apprendenti L2:

- **No UG Access Hypothesis** (Bley-Vroman 1990; Epstein et al. 1996), secondo cui l'acquisizione della L2 è differente dall'acquisizione della L1 e non è regolata dalla UG. La UG non sarebbe, dunque, responsabile dell'acquisizione delle lingue seconde, che si configurerebbe, secondo questo approccio, come un processo per tentativi ed errori, basato su altre proprietà della mente e su abilità diverse, come la capacità di imitazione o di memorizzazione.
- **Full UG Access Hypothesis** (White, 1985, 1989; Schwartz - Tomaselli, 1990), secondo cui la UG è disponibile agli apprendenti L2, dunque, l'acquisizione di lingue seconde sarebbe governata da UG. Da questo punto di vista, gli apprendenti L2 hanno un accesso diretto a UG e possono quindi assegnare direttamente i valori ai parametri senza fare riferimento alla L1. Facendo

riferimento all'apprendente del presente studio, si può discutere sulla questione che il bengala e l'italiano non condividono il parametro dell'ordine canonico dei costituenti: il bengala prevede l'ordine SOV, dunque il verbo occupa la posizione finale all'interno della frase non marcata; invece, l'italiano prevede l'ordine SVO, dal momento che nella frase non marcata il verbo precede l'oggetto. Dunque, il soggetto bengalese apprendente l'italiano come L2, al fine di comprendere e produrre la lingua italiana va a 'risettare' il parametro della sua lingua madre, per adattarlo alla sua L2.

- **Partial Access Hypothesis (Hawkins et al. 1997)**, secondo cui solo alcuni aspetti della UG sarebbero disponibili all'apprendente L2.

Il dibattito è ancora aperto, ma in realtà tutti i modelli sono possibili e possono essere veri per diversi contesti di apprendimento. Sembra necessario ritenere che la UG sia in qualche modo accessibile, almeno per definire i limiti entro i quali le lingue possono variare: infatti, le interlingue¹ (Selinker 1992) non violano quei principi della UG che definiscono le proprietà delle lingue umane possibili (Andorno, Giacalone Ramat 2012).

1.2.3 I concetti di *transfer* e di *marcatezza*

Due fenomeni molto comuni nella struttura e nello sviluppo dell'interlingua sono quelli del *transfer* e della *marcatezza*.

Il *transfer* è un principio in base al quale le competenze acquisite si trasferiscono su quelle in corso di acquisizione, creando un'interferenza che può essere positiva (quando facilita l'acquisizione della L2, laddove le due lingue condividano dei tratti comuni) o negativa (quando ostacola l'acquisizione della L2, laddove le due lingue abbiano tratti differenti). Il *transfer* dipende dall'ambiente, e dunque dalla qualità e quantità dell'input, e da quanto effettivamente la L2 venga acquisita e usata.

In Benati, Angelovska (2016) vengono discusse tre situazioni che spiegano come l'apprendente L2 si avvicina all'acquisizione della lingua target e se, in ciascuna di esse, l'apprendente faccia riferimento alla conoscenza della propria L1 o meno:

¹ Selinker (1972): un'interlingua è la lingua che viene sviluppata da un discente che sta imparando una seconda lingua ma non l'ha ancora pienamente acquisita. È un sistema parziale e non casuale che ha le sue basi nella UG, nella L1 e nell'interazione con la L2.

1. **L'apprendente trasferisce uno o più aspetti della propria L1 e riorganizza i parametri:** in White (2003) viene ipotizzato che gli apprendenti trasferiscano tutte le proprietà della L1 nella L2 e che essi riorganizzino i propri parametri linguistici, acquisendo via via le proprietà della L2 (*full transfer*). In Vanikka, Young-Scholten (1996) viene ipotizzato, invece, che solo alcune proprietà della L1 vengano trasferite nella L2: gli apprendenti trasferirebbero il lessico e le proprietà sintattiche dalla L1, ma non le categorie funzionali.
2. **L'apprendente L2 non trasferisce alcun aspetto dalla propria L1 ma riorganizza i parametri:** da questo punto di vista, gli apprendenti acquisiscono la L2 con le stesse modalità con cui hanno acquisito la L1 (*no transfer*). L'approccio alla L2 si configura come un'esperienza completamente nuova e anziché riorganizzare i propri parametri linguistici, se ne creano di nuovi in base a quanto via via viene appreso.
3. **L'apprendente L2 non riorganizza i propri parametri:** l'acquisizione della L2 e della L1 sono due processi completamente differenti. La differenza tra i due processi sta nel fatto che per gli apprendenti della L2 l'accesso a UG è parziale (Clahsen 1988), dunque avrebbero accesso ai principi universali disponibili per tutte le lingue, e non ai parametri linguistici della lingua target.

La nozione di *transfer* risulta utile nella valutazione degli errori commessi dagli apprendenti L2: se dal confronto tra la performance dell'apprendente L2 e quella di bambini che stanno acquisendo la stessa lingua target come L1 in una data struttura linguistica emergono le stesse tipologie di errori, si potrebbe concludere che gli errori dell'apprendente L2 siano tipici delle sequenze di acquisizione della lingua target. Al contrario, se gli stessi errori non sono riscontrati nei bambini, si può presupporre che sia un errore dovuto al transfer linguistico dalla L1 o dalle possibilità offerte da UG.

Una simile considerazione verrà fatta al capitolo 5 di questo studio, quando si analizzano le tipologie di errore commesse nella produzione di pronomi clitici di A., confrontandole con quelle commesse nei bambini studiati in Leonini (2006).

La *marcatezza* fa riferimento a un insieme di fenomeni molto comuni nelle strutture delle lingue umane, secondo cui i valori non marcati sono più semplici in termini di complessità strutturale di quelli marcati e sono più frequenti, in quanto ricorrono in un numero maggiore di lingue. Ad esempio, il singolare è di solito non marcato rispetto al

plurale: questo fenomeno, in realtà, risulta meno chiaro in italiano, in cui anche il singolare è marcato da un morfema: *bambin -o/ bambin- i*. Non si discute invece sul fatto che il singolare ricorra in un maggior numero di lingue, dal momento che ci sono lingue che non marcano il plurale. Le relazioni di marcatezza sono state usate spesso nelle ricerche su L2 e anche su L1: è stata formulata l'ipotesi che le forme non marcate siano più facili da apprendere. Questo assunto consente di fare previsioni sull'ordine di acquisizione e sulle strategie utilizzate dagli apprendenti. (Andorno, Giacalone Ramat 2012; p. 23).

Ad esempio, A., l'apprendente L2 studiato nel presente studio, commette spesso errori legati alla marcatezza del genere [\pm femminile], sia sui nomi, sia sui verbi e anche sui pronomi clitici. Si può attribuire questo errore al fatto che nella sua L1 (Bangla) i nomi e i pronomi siano marcati per diverse categorie, ossia persona (1[^]; 2[^]; 3[^]), numero (\pm plurale), status sociale (\pm familiare), prossimità (\pm vicino), caso (nominativo; genitivo; locativo), animatezza (\pm animato), ma non per genere (Thompson 2012).

1.3 Modelli e metodi d'analisi dei dati relativi alla L2

Vengono di seguito descritti i principali approcci adottati per l'analisi dei dati di lingue seconde e vengono introdotte le principali ipotesi esplicative sui meccanismi di acquisizione.

1.3.1 Acquisizione L2 e teorie linguistiche

Gli studi dedicati al fenomeno dell'acquisizione di seconde lingue, sviluppatasi a partire dagli anni '40 -'60, hanno portato all'elaborazione di teorie che hanno cercato di spiegare come gli apprendenti L2 sviluppano la loro competenza nella lingua di arrivo:

Comportamentismo

A partire dagli anni '40, gli psicologi comportamentisti (Skinner, 1957) erano concordi nel ritenere che l'apprendimento umano e quello animale fossero governati dagli stessi meccanismi, partendo dal presupposto che la mente dell'apprendente fosse una tabula rasa, priva di qualsiasi forma di competenza innata. Di qui la conclusione, secondo cui il comportamento sarebbe il risultato della reiterazione di una serie di catene stimolo-risposta. Da questo punto di vista, il linguaggio è visto come un progressivo accumularsi di abitudini e l'obiettivo dell'insegnamento è quello di raggiungere una comprensione e produzione della lingua di arrivo priva di errori. Le 'abitudini' acquisite

della L1 causerebbero un'interferenza nel processo di acquisizione di una L2: negativa quando l'apprendente L2 fa un uso indebito di elementi della lingua di partenza non corrispondenti a strutture della lingua di arrivo; positiva, quando fra una struttura della lingua di partenza e la corrispondente nella lingua di arrivo vi sia identità (Lado 1957).

Teoria della UG

Nata come critica alla concezione di comportamento linguistico teorizzata dai comportamentisti, questa teoria, legata alle considerazioni chomskiane sull'acquisizione delle lingue, afferma che apprendere una lingua significhi ricostruirne le regole di funzionamento a partire dagli stimoli linguistici proposti dai parlanti già competenti: questa facoltà di costruzione e ricostruzione continua, al fine di usare creativamente un sistema linguistico, sarebbe una capacità innata dell'uomo.

Tutte le lingue umane prenderebbero forma sulla base di una UG (Grammatica Universale), mentre l'acquisizione di ogni lingua sarebbe poi regolata sulla base dei propri parametri. L'idea che le lingue siano, in modo innato, rappresentate nella nostra mente e che vengano apprese, a partire da stimoli giudicati insufficienti dal punto di vista quantitativo e qualitativo, spiega effettivamente la relativa rapidità con cui le lingue vengono apprese. Questa idea permette di presupporre che:

- gli apprendenti seguono dei loro principi astratti che servono come base per acquisire sia una L1 che una L2. Le informazioni contenute nella loro mente mediante i principi universali della UG influenzano lo sviluppo della L2 (interlingua);
- gli apprendenti fanno delle previsioni sulla lingua che stanno acquisendo che vanno al di là delle informazioni ricevute su quella lingua. È possibile, dunque, che essi siano capaci di distinguere ciò che è grammaticale da ciò che non lo è rispetto ad una particolare struttura, anche se questa non è stata precedentemente spiegata. (Benati, Angelovska 2016).

Teoria del Monitor

La teoria di Krashen (1982; 2009), nota come SLAT (Second Language Acquisition Theory), suggerisce che gli apprendenti esposti ad un input comprensibile e significativo acquisiscano la L2 in un modo simile a quello con cui acquisiscono la loro lingua madre. I concetti-chiave di questa teoria sono i seguenti:

- se l'acquisizione è un processo inconscio e spontaneo, per cui ciò che viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza linguistica di una persona, l'apprendimento è un processo razionale e di per sé non produce acquisizione stabile. Tuttavia, ciò che viene appreso viene utilizzato come *monitor* per il controllo grammaticale, lessicale, sociolinguistico e culturale.
- l'acquisizione (**i + 1**) avviene attraverso precise sequenze, per cui segue un ordine naturale secondo cui ciò che viene acquisito rappresenta il **+1**, ossia l'elemento linguistico prossimale, immediatamente vicino a **i**, ossia ciò che è già assimilato acquisito (*intaken*). Quindi, la prima delle condizioni perché l'input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento.
- l'acquisizione non è favorita in presenza di un *filtro affettivo*, ossia un meccanismo di autodifesa che si attiva a causa di stati di ansia o di stress, causate spesso da aspettative o pretese troppo alte rispetto al livello reale della competenza linguistica dell'apprendente.

Teoria della processabilità

La teoria di Pienemann (1998) spiega le sequenze evolutive dell'interlingua sulla base di una gerarchia universale di procedure, o abilità procedurali, che vengono gradualmente acquisite dall'apprendente di una L2. Le diverse procedure si attivano seguendo una scala di difficoltà che va dal semplice al complesso, i cui stadi rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua:

- accesso lessicale (*lemma access*): identificazione e uso di singole parole
- procedura categoriale (*category procedure*): emergono i parametri lessicali dei lemmi, dunque alle voci lessicali viene assegnata una categoria grammaticale attraverso l'uso di marche morfologiche, anche se non c'è ancora comunicazione tra i vari elementi della produzione.
- procedura sintagmatica (*phrasal procedure*): i parametri all'interno dei sintagmi vengono unificati, dunque vi è uno scambio di informazione tra i costituenti.
- procedura frasale (*S-procedure*): lo scambio di informazioni avviene tra i diversi costituenti della frase, a cui vengono assegnate delle funzioni al fine di assemblarli in frasi.

- procedura della proposizione subordinata (*sub clause procedure*): a questo stadio è acquisita la capacità di distinguere le frasi principali da quelle secondarie.

Queste procedure si presentano in ordine gerarchico implicazionale, cioè la procedura di un livello più basso è un prerequisito necessario per il funzionamento della procedura del livello successivo; inoltre, non è possibile attivare un procedura, prima che siano diventate operative tutte quelle precedenti. Le teorie più recenti tendono a mettere maggiormente in evidenza l'influenza che l'ambiente, inteso come rete di rapporti sociali e scambi comunicativi, ha sull'acquisizione delle lingue seconde:

Emergentismo

L'emergentismo è una teoria cognitiva che spiega come gli apprendenti sviluppano la loro competenza linguistica (Ellis 2007). Secondo questa teoria, l'acquisizione e lo sviluppo delle lingue seconde ha alla base meccanismi generali comuni della cognizione umana: l'acquisizione sarebbe, dunque, un processo dinamico in cui una serie di elementi (regolarità, frequenza, l'influenza della L1, l'ambiente, la cultura) concorre allo sviluppo della seconda lingua. Questa teoria afferma che l'acquisizione del linguaggio sia un processo implicito, in cui più l'input è frequente e stimolante più esso ha un ruolo determinante.

Teoria socioculturale

Questa teoria parte dal presupposto secondo cui qualsiasi funzione cognitiva si sviluppi mediante le interazioni sociali: non solo le interazioni con gli adulti o con i pari inciderebbero sull'apprendimento linguistico, ma anche il generale contesto culturale in cui tali interazioni avvengono. In Lantolf, Thorne, Poener (2015) viene affermato che:

- qualsiasi forma di apprendimento o sviluppo linguistico si realizza nel momento in cui l'apprendente vive in prima persona all'interno dei contesti in cui la lingua target è utilizzata. L'ambiente, infatti, influenza la maggior parte delle attività cognitive in cui le persone sono coinvolte. Le interazioni sociali, dunque, ricoprono un ruolo cruciale nei processi di sviluppo cognitivo.
- lo sviluppo della competenza linguistica è facilitato in presenza di una persona con un livello di competenza molto più alto che, interagendo con chi ha difficoltà o è nelle prime fasi di apprendimento, diventa un punto di riferimento.

Nella loro diversità, queste teorie condividono il principio secondo cui l'acquisizione di una L2 sia un processo molto complesso. In estrema sintesi, si possono elencare le conclusioni a cui queste teorie giungono:

- L'acquisizione è fondamentalmente implicita. Secondo la maggior parte degli studi, l'acquisizione L2 è strettamente legata allo sviluppo della conoscenza implicita. Le rappresentazioni mentali sono costruite nel corso del tempo e richiedono un input significativo che interagisca con i principi linguistici universali.
- L'acquisizione segue precise sequenze: i meccanismi implicati responsabili dell'acquisizione L2 sono simili a quelli dell'acquisizione L1: gli apprendenti acquisiscono la grammatica della lingua seguendo un ordine naturale di acquisizione.
- L'acquisizione dipende strettamente dall'input. Gli apprendenti L2 necessitano di un input comprensibile e significativo per costruire il proprio nuovo sistema linguistico. Essi si focalizzano, infatti, prima di tutto sul significato quando hanno a che fare con una nuova lingua.
- L'acquisizione è facilitata quando l'apprendente ha modo di usare la lingua. L'uso della lingua, infatti, rafforza la competenza linguistica grazie alla quantità e qualità di feedback ricevuti. L'interazione con gli altri parlanti favorisce certamente l'acquisizione.

1.3.2 Acquisizione e sviluppo della L2

La fase di sviluppo della L2 è detta 'interlingua' (Selinker 1972): questo termine si riferisce proprio al sistema di sviluppo linguistico che risente dell'influenza e delle caratteristiche sia della L1 che nel nuovo sistema L2. L'interlingua è dinamica e in continua evoluzione; altre caratteristiche di questo sistema di sviluppo della L2 sono:

- la *sistematicità*, che si riferisce ai processi che l'apprendente stabilisce nella sua rappresentazione mentale e alle specifiche regole grammaticali che non sono necessariamente identiche a quelle della lingua target. L'uso che l'apprendente L2 fa della lingua target è diverso da quello di un parlante nativo, ma non è certamente casuale;

- la *dinamicità*, che rimanda al fatto che anche se l'apprendente si costruisca delle proprie regole, queste non sono statiche, anzi cambiano col variare del tempo e della qualità di esposizione alla lingua e con il rafforzarsi della competenza linguistica;
- la *variabilità* che si riferisce ai vari fattori che possono contribuire allo sviluppo dell'interlingua. Questi variano da persona a persona e possono essere attribuiti sia alla tipologia di input a cui l'apprendente è esposto sia al contesto in cui l'apprendente si trova.

Secondo Selinker (1972), ci sono cinque principali processi che operano nel sistema di sviluppo della L2:

1. *Transfer linguistico* (cfr. paragrafo 1.2.3), con riferimento agli effetti di una lingua sull'apprendimento di un'altra lingua. Ci sono due tipi di transfer: negativo, detto anche 'interferenza', quando una caratteristica della L1 viene sovra-estesa alla L2 causando degli errori; positivo, quando facilita l'apprendimento allorché la L1 e L2 condividano alcune caratteristiche.
2. *Generalizzazione delle regole della lingua target*. Si tratta di un processo frequente nell'acquisizione di L2 attraverso il quale l'apprendente tende a generalizzare alcune regole, utilizzandole anche per alcuni aspetti per cui quelle stesse regole non sono valide. Errori di questo genere sono causati dal tentativo di usare una regola in un contesto a cui essa effettivamente non appartiene e si possono trovare dalla morfologia alla sintassi, alla fonologia, e così via.
3. *Transfer di esercizio*, che si verifica quando le regole insegnate vengono sovra-estese in maniera errata.
4. *Strategie comunicative nella L2*, usate dall'apprendente quando non trova le parole giuste per dire qualcosa.
5. *Strategie d'apprendimento della L2*, usate dall'apprendente per migliorare nell'uso della L2.

1.3.3. Fattori di variazione nell'acquisizione della L2

La ricerca sull'acquisizione di lingue seconde ha, nel corso degli anni, studiato le cause per cui alcuni apprendenti L2 maturano una buona competenza linguistica nella lingua target più velocemente e in modo qualitativamente migliore rispetto ad altri, nonostante il fatto che l'acquisizione di una L2 sia chiaramente condizionata da proprietà naturali e

universali (sequenze di acquisizione; grammatica universale).

In Andorno e Giacalone Ramat (2012) vengono individuati 5 fattori che spiegherebbero la variazione individuale nei percorsi di acquisizione:

1. **l'età**: si tratta di un fattore, in realtà, controverso in quanto sono diversi i parametri che possono essere presi in considerazione. Se si considerano separatamente i dati relativi alla rapidità di apprendimento e al livello complessivo di competenza raggiunto sembra valere il principio secondo cui i bambini sembrano più in grado degli adulti di raggiungere una competenza nella L2 più simile ai parlanti nativi, ma gli adulti sembrano acquisire le lingue più rapidamente. Se si considerano i differenti campi di competenza testati, gli adulti avanzerebbero più rapidamente attraverso le prime fasi di sviluppo morfosintattico, mentre i bambini sono più abili nell'acquisizione del livello fonologico-prosodico.
2. **l'input**: come anticipato nei paragrafi precedenti, è stato più volte dimostrato che al variare della quantità e della qualità dell'input corrisponde una certa variazione nei percorsi di acquisizione. Facendo riferimento al presente studio, si può sottolineare che lo studente è esposto alla lingua italiana solo a scuola, nell'interazione con gli insegnanti e con i compagni: per quanto la qualità dell'input possa essere buona nel contesto scolastico, le difficoltà dello studente sono evidenti proprio perché l'input della lingua italiana è limitato alle ore trascorse a scuola.
3. la **motivazione** dell'apprendente: rappresenta certamente l'energia che mette in modo il complesso processo di acquisizione. La motivazione può essere legata al dovere, al bisogno o al piacere (Balboni 2015), a seconda che l'apprendente creda che imparare la nuova lingua sia un'imposizione del sistema formativo, sia utile o sia stimolante.
4. il **ruolo della L1**: riprendendo quanto detto in 1.2.3, la L1 può avere un'interferenza positiva o negativa sulla L2 sulla base di quanto faciliti o ostacoli il rafforzamento della competenza linguistica nella lingua target.
5. la **distanza soggettiva** percepita nei confronti della L2: è un fattore che va distinto dalla distanza tipologica tra L1 e L2, basato su parametri strutturali e oggettivi, la consapevolezza soggettiva della distanza tra la propria varietà di apprendimento e la varietà nativa influenza il comportamento e gli atteggiamenti dell'apprendente e condiziona gli sforzi di ridurre tale distanza cercando di

adeguarsi. La consapevolezza della distanza può tradursi in strategia di apprendimento: nell'apprendimento di lingue imparentate, esempio l'italiano e lo spagnolo, è stato registrato che gli apprendenti tendono a formulare ipotesi di similarità nel lessico e nella grammatica delle due lingue. Al contrario, gli apprendenti di lingue non imparentate, come gli immigrati tendono subito a riconoscere le dinamiche di variabilità della situazione linguistica italiana: gli immigrati, di solito, manifestano un orientamento verso l'italiano standard, anche se l'analisi delle produzioni mette in luce elementi dialettali o comunque non standard. A., nelle due produzioni spontanee ad esempio, utilizza sempre l'articolo determinativo davanti a nomi propri, mostrando l'influenza che la varietà veneta ha nella sua interlingua.

1.4 L'acquisizione di alcuni aspetti della morfosintassi dell'italiano L2²

Esaminare lo sviluppo della morfosintassi in italiano L2 implica la definizione di precise "sequenze di acquisizione" che non si susseguono in maniera brusca: le nuove strutture via via acquisite richiedono tempo prima di essere generalizzate, anzi sono frequenti i fenomeni di regressioni a stadi precedenti. Le sequenze di acquisizione che verranno di seguito descritte sono motivate su basi psicologiche e cognitive, sul modo in cui la mente elabora il linguaggio: si tratta, dunque, di predizioni su come gli apprendenti sviluppino certi aspetti della grammatica.

1.4.1 Il tempo

Un fenomeno comune nelle prime fasi di acquisizione dell'italiano L2 riguarda la maggior tendenza all'uso di avverbi, piuttosto che della morfologia verbale, per esprimere le relazioni temporali. L'apprendimento delle desinenze del verbo atte a esprimere la temporalità segue un ordine determinato:

presente > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro

Nel primo stadio i verbi appaiono in una forma basica che spesso corrisponde alla terza persona del presente indicativo, ma si possono trovare anche altre forme, la prima o la seconda singolare, o l'infinito. Questa strategia è caratterizzata dall'assenza di

² Il presente approfondimento è basato sui risultati di ricerche empiriche svolte nell'ambito del "Progetto di Pavia" (Giacalone Ramat 2003)

distinzioni morfologiche e dunque dalla produzione di forme verbali prive di marcatezza dal punto di vista del tempo e dell'accordo per genere e numero. Un esempio di questa tipologia di strategia è riportato di seguito e riprende un errore commesso da A. durante l'esercitazione dei pronomi clitici:

(Io): *Cosa fanno i turisti con la cattedrale?*

(A.) *I turisti la visita.*

Il secondo stadio è caratterizzato dall'uso del passato prossimo. Criticità tipica di questo stadio è l'omissione dell'ausiliare. Meno frequentemente è usato il tempo futuro: questo del resto riflette l'uso dell'italiano parlato, in cui il presente spesso sostituisce il futuro per far riferimento a un momento successivo all'enunciazione.

1.4.2 La subordinazione

Nelle fasi iniziali dell'apprendimento le connessioni logico-semantiche tra proposizioni non vengono segnalate. Gli apprendenti producono principalmente enunciati collegati tramite coordinazione. Gli studi condotti sull'italiano hanno mostrato che si può individuare, in linea di massima, un percorso di apprendimento dei mezzi per collegare le proposizioni tra loro, che si presenta come segue:

giustapposizione di proposizioni > sviluppo di connettori di subordinazione avverbiale > sviluppo dei mezzi per indicare l'incassamento (proposizioni complete e relative).

Per quanto riguarda le proposizioni avverbiali, come le causali, temporali o condizionali, i dati degli apprendenti mostrano di solito che l'espressione della causalità mediante *perché* precede quella della temporalità (*quando*) e di frasi ipotetiche. In questa sequenza si inseriscono anche le proposizioni finali, che gli apprendenti esprimono fin dall'inizio mediante *per*+infinito. Le complete, ossia le proposizioni che stanno al posto di un argomento e introdotte da verbi di opinione (*credere, pensare*), di percezione (*vedere*) sono per lo più introdotte da *che* e seguite dal verbo finito. Tuttavia, nelle produzioni iniziali il complementatore può essere omesso. Le relative sono introdotte da un complementatore e permettono di relativizzare principalmente il soggetto e l'oggetto: da più studi emerge una maggiore facilità ad apprendere la relativizzazione dei soggetti. Questo dato viene confermato anche da questo studio, in cui la relativizzazione del soggetto non mette in difficoltà A.

1.4.2. Il genere e il numero

In italiano quasi tutti i nomi hanno una marca esplicita di numero e di genere, assegnata anche ad altre categorie interne ed esterne al sintagma nominale: l'articolo, l'aggettivo, il participio passato. Le regole dell'accordo vengono apprese con facilità e usate correttamente dai bambini, mentre rappresentano un motivo di difficoltà per gli apprendenti di L2. In questo caso la distanza tipologica è un fattore rilevante (cfr. par. 1.2.3). Anche se in italiano le categorie di genere e numero sono espresse dalle stesse marche morfologiche, nei dati degli apprendenti³ si è trovato degli indizi che fanno ritenere che il numero sia appreso prima del genere: ad esempio, il plurale in *-i* è usato più frequentemente e più correttamente del plurale femminile *-e*. D'altronde un universale tipologico, a tal riguardo, afferma che "se una lingua ha la categoria del genere ha sempre la categoria del numero", questo significa che il numero è non marcato rispetto al genere e, effettivamente, le forme non marcate sono di solito apprese prima (cfr. par. 1.2.3).

1.5 Considerazioni conclusive: nota sull'italiano L2 in contesti migratori

Gli studi inerenti l'acquisizione delle L2 sono stati, nel corso degli anni, indirizzati principalmente ai contesti di acquisizione guidata. Pochi sono, invece, gli studi che si sono focalizzati, dal punto di vista strettamente linguistico, all'acquisizione delle L2 in contesti migratori, nonostante l'immigrazione, con gli eventi che ad essa seguono come l'integrazione linguistica e culturale, sia uno dei fenomeni più rilevanti negli ultimi anni. In realtà, l'esperienza linguistica degli immigrati è molto interessante proprio perché essi, nel paese di arrivo, si trovano a parlare una lingua, spesso, completamente differente rispetto alla lingua nativa, a cui restano fortemente legati anche per un vivo legame che sempre rimane con la propria cultura di appartenenza. Questo è anche uno dei motivi per cui gli immigrati raramente riescono a raggiungere un alto grado di competenza linguistica nell'uso e nella comprensione della lingua del paese ospitante. È chiaro, dunque, che rispetto all'acquisizione linguistica in contesti guidati i fattori da considerare siano differenti e ben più vari.

Secondo Verhoeven et al. (2007) i limiti dell'acquisizione linguistica da parte di immigrati sono dovuti alle condizioni economiche sfavorevoli; in Pàez et al. (2007), inoltre, si giunge alla conclusione secondo cui i figli di immigrati hanno uno

³ Si fa riferimento alla *Banca dati sull'italiano L2*, presa in considerazione nello studio di Andorno, Giacalone Ramat (2012)

competenza linguistica di 2 DS inferiore rispetto ai parlanti nativi coetanei.

Chomsky (1959) aveva osservato che i bambini immigrati non avrebbero difficoltà ad acquisire la lingua del paese ospitante, invece i loro genitori, nonostante ne abbiano bisogno, non riescono perché troppo influenzati dalla fonologia e dalla sintassi della loro L1.

Le opinioni discordanti a tal riguardo e i pochi studi non permettono di determinare se effettivamente gli immigrati possano raggiungere alti livelli di competenza linguistica nella L2, dal momento che la loro esperienza linguistica risulta influenzata da fattori interni, esterni, culturali, politici ed economici che non permettono di distaccarsi completamente dal proprio sistema linguistico di riferimento. È chiaro, dunque, che per approfondire la conoscenza dei processi e dei metodi di acquisizione della L2 in contesti migratori è necessario affrontare, dando delle risposte, alcune questioni centrali: l'apprendimento delle lingue straniere in età adulta; il rapporto tra apprendimento della L2 in contesto naturale e in contesti guidati; i contesti e le situazioni d'uso della lingua e i tipi di interazione in cui l'apprendente entra in contatto; le varietà della lingua italiana a cui è esposto in un ambiente multilingue: l'apprendimento dell'italiano da lingue distanti; il ruolo delle conoscenze e competenze pregresse, tra le quali fondamentale il livello di alfabetizzazione in L1 (Minuz 2014).

L'obiettivo del presente studio sta proprio nel tentativo di studiare questa variegata realtà, utilizzando strumenti di ricerca tipici delle indagini fatte su popolazioni con acquisizione linguistica atipica, o in fase di acquisizione di una lingua straniera in contesti guidati: test standardizzati, interventi didattici mirati al trattamento esplicito di strutture che creano difficoltà, ricerche longitudinali.

Capitolo 2

I pronomi clitici

2.1 Introduzione

In questo capitolo sono presentate alcune caratteristiche dei pronomi clitici in italiano, con un approfondimento su come questi vengano acquisiti dai bambini. Vengono, inoltre, presentate alcune proprietà del sistema pronominale nella lingua bengalese, con lo scopo di mettere in evidenza similarità e differenze nella sintassi di questa struttura morfosintattica tra la lingua nativa dello studente e la lingua target, l'italiano.

2.2 Sulla cliticizzazione

I pronomi clitici in italiano sono soggetti a regole sintattiche di alta complessità e varietà, come dimostrato dalla vasta bibliografia sul tema. Viene presentata qui di seguito una descrizione sintetica delle proprietà che costituiscono questo sistema.

In Cardinaletti-Starke (2000) i pronomi personali vengono suddivisi in tre classi: clitici, deboli e forti. Queste tre classi hanno diverse caratteristiche semantiche, morfosintattiche e fonologiche diverse. Dal punto di vista sintattico i pronomi clitici sono teste, invece i pronomi forti e deboli sono proiezioni massimali. In questa ipotesi viene anche suggerita una gerarchia per il sistema dei pronomi, secondo cui i pronomi forti costituiscono la forma di dominio più ampio, comportandosi come degli SN, avendo, una maggiore libertà distribuzionale: i pronomi forti possono apparire in posizione argomentale, possono essere usati in isolamento, possono essere coordinati e modificati. I pronomi clitici, invece, sono governati da regole sintattiche peculiari, di dominio ristretto: non possono essere portatori di accento contrastivo, né essere usati in isolamento, né uniti a congiunzioni, né possono essere modificati in virtù della loro atonia.

Da queste regole generali derivano specifiche possibilità combinatorie del pronome clitico all'interno del sintagma verbale. Innanzitutto i pronomi clitici possono assumere posizioni inaccessibili ai pronomi tonici o ai SN (1):

- (1) Maria conosce *Gianni / noi / *ci*
Maria *ci / *noi / *Gianni* conosce

Questa proprietà combinatoria è tipica di questa categoria e la caratterizza sul piano sintattico, in quanto elemento soggetto ad una regola di movimento. Per quanto riguarda la posizione del pronome clitico, essa dipende dalla finitezza del verbo, come mostrato in (2).

(2) Il bambino *lo* mangia

Il bambino ha detto di mangiar*lo*

I pronomi clitici che accompagnano un verbo di modo finito sono normalmente proclitici, mentre quelli che accompagnano un verbo di modo indefinito e l'imperativo sono enclitici. Ancora, nel caso di verbi modali, il clitico può essere soggetto al fenomeno di risalita, detto *clitic climbing*, attraverso cui può risalire in posizione premodale e collocarsi in proclisi rispetto al verbo reggente, come illustrato nell'esempio:

(3) Maria vuole aprir*la*

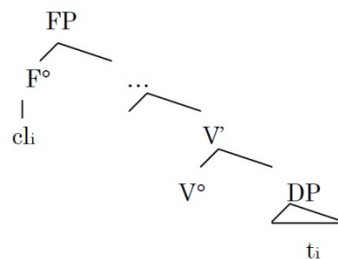
Maria *la* vuole aprire

La teoria tripartita proposta da Cardinaletti e Starke, attribuisce le differenze che si riscontrano nei sistemi pronominali a livello distribuzionale, morfologico, semantico e prosodico alla loro struttura funzionale interna: se i pronomi deboli e forti occupano posizioni XP, i pronomi clitici occupano posizioni X°. La cliticizzazione, quindi, può essere vista come un cambio nella rappresentazione strutturale durante la derivazione (da XP a X°). Questo ha anche importanti conseguenze sull'acquisizione: la conoscenza dei pronomi presuppone la conoscenza delle diverse strutture sintattiche sottostanti alle classi di pronomi e ciò può essere sintomo dell'esistenza di alcune categorie funzionali nella grammatica degli apprendenti coinvolti nei differenti contesti di acquisizione linguistica (Leonini 2006).

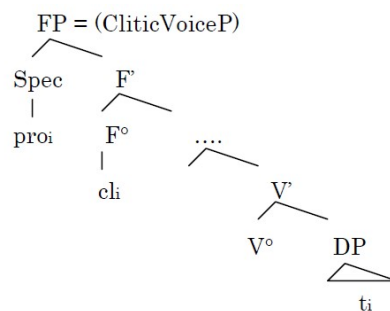
Uno dei problemi più discussi riguardo ai pronomi clitici sta nel fatto che i clitici oggetto funzionano come argomenti dei predicati da un punto di vista interpretativo, mentre formalmente non possono comparire in posizione argomentale (Kayne 1975). Come mostrato in (1) e (2) infatti, i pronomi clitici non possono occupare la posizione di oggetto o essere complemento di una preposizione, ma devono trovarsi a sinistra del verbo. È tendenzialmente affermato che un costituente deve ricevere ruolo tematico per essere interpretato come argomento e che i ruoli tematici sono assegnati solo nelle

posizioni argomentali (Chomsky 1981). Detto ciò, emerge proprio il problema di come i pronomi clitici possano essere interpretati come argomenti. In letteratura sono stati principalmente proposte tre alternative per rispondere a questa questione:

- *movement approach* (Kayne 1975; 1989; 1991): il pronome clitico occupa una posizione argomentale nella struttura profonda, in cui riceve ruolo tematico; conseguentemente, sale in una proiezione funzionale della frase più alta per soddisfare esigenze fonologiche o morfosintattiche (Kayne 1975; Belletti 1999) o, ancora, interpretative (Uriagareka 1995). Questo approccio può essere schematizzato come segue:



- *base generation approach* (Strozer 1976; Jaeggli 1982; Borer 1984): il pronome clitico è generato in una posizione dedicata al di fuori del VP ed è poi interpretato come argomento indirettamente attraverso una relazione con un elemento pronominale nullo *pro* che condivide gli stessi tratti del clitico.
- *mixed approach* (Sportiche 1992): il clitico è generato come testa di una proiezione funzionale, chiamata *CliticVoiceP*, associata al verbo. Una categoria nulla, *pro*, generata in posizione argomentale, si muove verso lo *SpecCliticVoiceP* per soddisfare il requisito di accordo *Spec-Testa* con il clitico. Si può schematizzare quanto detto nel modo seguente:



Da Sportiche (1992) emerge, dunque, che i pronomi clitici siano argomenti del verbo

speciali che implicano sia una posizione preverbale sia il movimento.

Un altro approccio è stato proposto nell'ambito della grammatica generativa: pur seguendo Sportiche (1992) nell'affermare che i clitici sono direttamente inseriti sotto specifiche categorie funzionali, Manzini e Savoia (1998; 2002; 2004) rifiutano la tradizionale proposta secondo cui i clitici sarebbero generati in una posizione argomentale e poi saldati al VP. Sulla base dei risultati concernenti i sistemi clitici nelle varietà dialettali italiane, romanze ed albanesi, viene dunque proposto che i clitici siano generati direttamente in una posizione dedicata, tra I e C. Si arriva a questo assunto, partendo dal presupposto secondo cui nessuna delle categorie tradizionali taglia in modo adeguato la realtà empirica e quindi ogni tratto sarebbe rappresentato come una posizione indipendente nella struttura della frase, ciascuna delle quali associata a proprietà interpretative. Questo equivale a dire che la nozione di tratto delle precedenti teorie viene a coincidere con quella di categoria sintattica.

Manzini e Savoia, infatti, affermano, seguendo Cinque (1999), che esiste una gerarchia universale di posizioni funzionali nel senso "cartografico" del termine (cfr. Cinque 2002, Rizzi 2004, Belletti 2004), giungendo, quindi, a postulare l'esistenza di una *stringa clitica universale*. L'ordine delle categorie specializzate proiettate dai pronomi clitici è suggerito dalla parallela struttura interna del sintagma nominale. I clitici, infatti, proiettano nell'albero sintagmatico le stesse categorie sintattiche, basate sul riferimento alle proprietà denotazionali, delle strutture nominali:

(4) [D [R [Q [P [Loc [N

(5) a. N per le proprietà predicative del nome

b. Q per le proprietà quantificazionali (quantificatori indefiniti)

c. R per le proprietà di referenza (quantificatori specifici)

d. D per le proprietà di definitezza (articolo determinativo)

e. P per le proprietà di riferimento al parlante e all'ascoltatore (possessivi)

f. Loc per il riferimento alle coordinate spaziali del discorso (dimostrativi)

Manzini e Savoia sono convinti che la stringa in (4), caratteristica del sintagma nominale, definisca anche l'ordine dei clitici all'interno della frase e attribuiscono ciascuna classe di clitici alle categorie della suddetta stringa. È interessante notare come le categorie sintattiche in (4) e (5) abbiano, tutte, un contenuto chiaramente

denotazionale, interpretabile all'interfaccia di LF.

Riassumendo, la posizione D(efinitess) viene attribuita ai soggetti clitici; la categoria P(erson) viene proiettata da pronomi di 1^a e 2^a persona non soggetto; N(oun) corrisponde all'accusativo di 3^a persona; Q(uantifier) viene proiettato da clitici caratterizzati da proprietà quantificazionali, le quali danno vita a due diverse letture, ovvero pluralità e distributività; R(eferential) è il punto di unione di clitici con proprietà di portata su altri clitici (R è la risorsa maggiore per il riordino della stringa clitica); infine la categoria Loc(ative) viene proiettata da pronomi clitici locativi in senso ampio.⁴

Adottando l'analisi del movimento dei clitici ed escludendo il base-generation approach, è utile indagare la natura di questo movimento. Secondo l'analisi di Belletti (1999), il movimento del clitico è dovuto alla stessa natura sintattica del clitico, caratterizzata da tratti di Caso che devono essere verificati. In Kayne (1975) la posizione in cui ciò accade è accanto al verbo, dal momento che i pronomi clitici non si saldano mai a nomi, avverbi o preposizioni: questo non è vero se si guarda ai cosiddetti 'verbi a ristrutturazione', in cui il clitico si salda all'ausiliare, al verbo modale, aspettuale o di moto e non al verbo lessicale:

(6) Francesco le ha dipinte

* Francesco ha dipintele

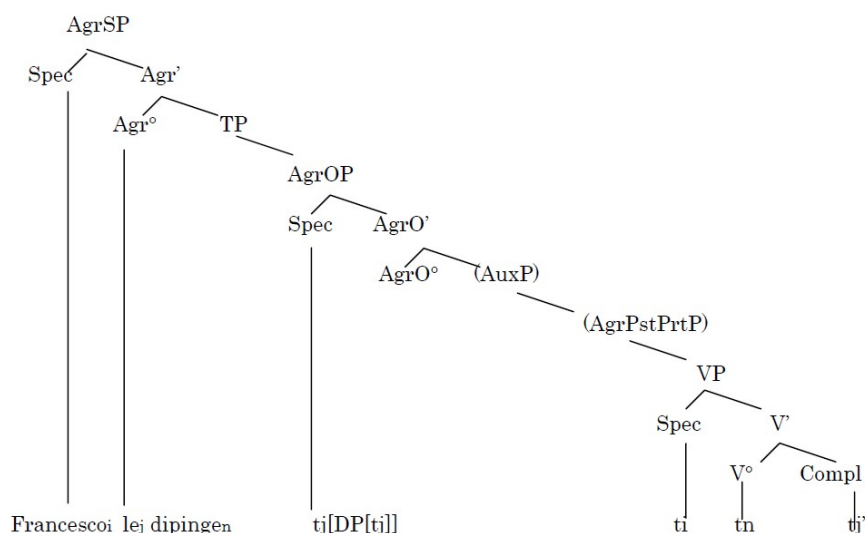
(7) La mamma lo farà inviare al papà

* La mamma farà inviarlo al papà

Dunque, l'approccio tradizionale secondo cui i clitici sarebbero saldati al verbo dovrebbe essere rivisitato seguendo Chomsky (1993), secondo cui «the landing site of the clitics is a V-related functional head, thus, a functional head possessing features to be checked by V». Questa testa funzionale legata al verbo verso cui il clitico si muove è identificata in Belletti (1999) in AgrO: la cliticizzazione del pronome parte dalla posizione del complemento nel VP e, attraverso dei movimenti, termina quando il clitico giunge in una posizione più alta (AgrOP) in cui si stabilisce l'accordo; durante questo processo, il clitico prima si muove come DP nello specificatore di AgrPartP,

⁴ Pona 2009, p. 30

come dimostrato dal fatto che, se compare con un tempo composto, il clitico accorda nel genere e nel numero al participio passato; dopo giunge in AgrOP, dove avviene la cliticizzazione al verbo con cui si muove nella testa di AgrSP, in cui il verbo trova accordo con il soggetto.



Da questo punto di vista, le lingue differiscono rispetto allo status attivo o inattivo di questa testa funzionale dedicata al clitico, essendoci lingue che prevedono il sistema dei clitici e altre che non lo prevedono.

Seguendo le due analisi brevemente esposte, è evidente quanto le operazioni morfosintattiche richieste per la produzione di clitici siano complesse e richiedano, pertanto, una competenza morfosintattica articolata sui differenti livelli delle proprietà argomentali, delle rappresentazioni sintattiche di ciascuna categoria funzionale e delle procedure di formazione delle catene sintattiche. Questi studi hanno permesso di focalizzarsi sulla sensibilità specifica nei confronti di tale complessità strutturale che caratterizza diverse popolazioni, dai casi di SLI a quelli di acquisizione di una L2, giustificando la non casualità dell'occorrenza di errori e omissioni.

2.3 Proprietà dei pronomi clitici oggetto diretto (COD) e dei pronomi clitici riflessivi (CR) in italiano

A seconda della funzione grammaticale che ricopre, il pronome clitico può essere accusativo, dativo, locativo e partitivo (Renzi - Salvi - Cardinaletti, 2001). Si analizzano, qui di seguito, le proprietà dei clitici accusativi, oggetto diretto (COD) e riflessivi (CR), essendo questa tipologia di clitici oggetto d'indagine del presente studio.

I COD sono realizzati come morfemi monosillabici fonologicamente deboli e, a livello sintattico, la loro posizione dipende dalla finitezza del verbo, come mostrato in (2).

Da un punto di vista morfosintattico, i COD sono marcati per persona, numero e genere e, quando il tempo della frase è composto dall'ausiliare + participio passato, quest'ultimo concorda con essi per genere e numero, come mostrato in (8):

- (8) Il bambino *lo* ha mangiato/ l'ha mangiato
Il bambino *la* ha mangiata/ l'ha mangiata

Da un punto di vista pragmatico, i COD si riferiscono ad un argomento del discorso (come tutti i pronomi), ossia ad un referente che è stato precedentemente introdotto. Inoltre, l'uso di un COD richiede che il parlante individui un argomento del discorso, riconoscendolo come tale. Come abbiamo detto, l'italiano ha due classi di pronomi, pronomi clitici e pronomi forti: entrambi fanno riferimento ad un argomento del discorso, ma hanno funzioni differenti. I clitici sono agrammaticali se usati con funzione contrastiva, a differenza dei pronomi forti, come mostrato in (9):

- (9) *Il bambino *lo* saluta, non la mamma.
Il bambino saluta *lui*, non la mamma

Come i COD, i CR occupano una posizione preverbale quando il verbo della frase in cui sono contenuti è finito (10a) e una posizione postverbale quando il verbo non è finito come dimostrato in (10b):

- (10) a. Il bambino *si* lava
b. Il bambino ha detto di *lavarsi*

Diversamente dai COD, i CR sono marcati solo per persona e numero, e non per genere, con eccezione della terza persona *si* che è marcata solo per persona, come mostrato in (11):

- (11) a. Il bambino *si* lava
b. I bambini *si* lavano

Un'altra importante differenza tra COD e CR si può notare quando i clitici sono usati in frasi contenenti tempi composti, ad esempio il passato prossimo: i CR compaiono solo con l'ausiliare *essere* e il participio passato si accorda per genere e numero con il soggetto della frase. Analogamente ai COD, l'uso dei CR è soggetto a limitazioni pragmatiche, non potendo essere usati in contesti contrastivi, in cui è grammaticale usare il corrispondente riflessivo tonico (12):

(12) Il bambino *si è lavato*, * non la mamma.

Il bambino *ha lavato se stesso*, non la mamma

La differenza tra le ultime due frasi proposte sta nell'uso dell'ausiliare: *essere* nella prima, *avere* nella seconda. Questo dimostra che la differenza tra la prima e la seconda frase non dipende solo da limitazioni pragmatiche, ma anche dalle diverse strutture sintattiche da cui le due frasi sono caratterizzate (Burzio 1986). Un'altra ben nota differenza tra COD e CR riguarda il fatto che i secondi devono essere interpretati come coreferenti al soggetto della frase, a differenza dei COD, che rimandano ad un SN nella frase precedente o nel contesto precedente.

In conclusione, i COD e i CR sono simili, dal momento che hanno gli stessi tratti prosodici e pragmatici e che la loro posizione dipende dalla finitezza del verbo. Allo stesso tempo, sono differenti per le strutture sintattiche da cui sono caratterizzati.

2.4 L'acquisizione dei pronomi clitici in italiano L1 e L2

Per quanto concerne l'acquisizione dell'italiano come L1, i bambini cominciano ad usare i pronomi clitici oggetto diretto intorno ai 2 anni e li omettono opzionalmente fino all'età di 4 anni. Raramente commettono errori di posizionamento o morfologici e non accade mai che li usino al posto di pronomi tonici; occasionalmente, i bambini li sostituiscono con un NP pieno (Caprin-Guasti, 2009; Guasti, 1993; 1994; Leonini, 2006; Moscati-Tedeschi, 2009). I clitici riflessivi vengono utilizzati ugualmente a partire dai 2 anni, senza che ci siano difficoltà con il posizionamento o nella selezione dell'ausiliare *essere*.

Il confronto dei dati appena esposti con quelli riguardanti l'acquisizione dei clitici in italiano L2 è possibile facendo riferimento ai diversi studi intrapresi su questo tema nell'ambito della grammatica generativa:

- in Clahsen e Meisel (1983) la Grammatica Universale non caratterizzerebbe l'apprendimento della L2 poiché esisterebbe un periodo critico oltre il quale l'accesso ad UG sarebbe bloccato;
- in Felix e Simmet (1986) gli apprendenti si impadroniscono del sistema pronominale acquisendo tratti singoli piuttosto che morfemi completi e che l'acquisizione linguistica sia «caratterizzata dall'acquisizione successiva di singoli tratti strutturali e dalla re-integrazione di questi verso la struttura di arrivo» (Felix e Simmet 1986:302);
- in Vanikka e Young-Sholten (1996; 1998) viene affermato che le categorie e i tratti funzionali sarebbero assenti dalle grammatiche iniziali e verrebbero acquisiti nel corso dell'apprendimento della L2;
- in Eubank (1991; 1993; 1994) lo stadio iniziale si caratterizzerebbe per tratti funzionali inerti ma, nel tempo, le grammatiche interlinguali sarebbero definite dalla Grammatica Universale;
- in Lardiere (1998) e Prévost e White (2000) gli aspetti funzionali delle interlingue sarebbero soggetti a una sottospecificazione lessicale piuttosto che sintattiche: gli errori degli apprendenti avverrebbero, quindi, all'interfaccia sintassi-morfologia (*Missing Surface Inflection Hypothesis*);
- in Leonini (2006) gli apprendenti L2 sarebbero capaci di ristrutturare le loro grammatiche: essi possono resettare i parametri della propria L1, nonostante ci possano essere delle interferenze. Lo studio, che indaga l'acquisizione dei pronomi clitici oggetto diretto e degli articoli determinativi in un gruppo di adulti apprendenti l'italiano come L2, i cui dati sono confrontati con la performance di un bambino (dagli 1;6 ai 2;8 anni) con italiano L1, dimostra che la capacità di usare i clitici negli apprendenti italiano L2 si sviluppa con l'aumentare della competenza linguistica. Le conclusioni confutano quelle ipotesi secondo cui gli apprendenti L2 non resettano i parametri associati alle categorie funzionali della loro L1.
- in Santoro (2008) viene condivisa l'ipotesi di Lardiere (1998) e Prévost e White (2000), secondo cui la variabilità morfologica non sarebbe da attribuirsi alle rappresentazioni morfosintattiche bensì a problemi di mappatura all'interfaccia. Viene proposto, in questo studio riguardante l'acquisizione dei pronomi clitici accusativi e dativi in italiano L2 nei college statunitensi, che l'apprendente

disponga allo stesso tempo sia della propria conoscenza linguistica specificatamente legata alla L1 che della conoscenza linguistica universale specificata dalla Grammatica Universale.

2.5 I pronomi in Bangla⁵

I pronomi in Bangla sono flessi per numero e caso e si distinguono anche per registro: *onorifico, familiare, privato* per la seconda persona e *onorifico/ non onorifico* per la terza persona. La prima persona non prevede distinzioni di formalità. Al pari dei nomi, anche i pronomi non hanno genere, anche nella terza persona. Inoltre, i pronomi di terza persona prevedono un'ulteriore distinzione nella realizzazione del tratto [\pm umano].

Riguardo alla distinzione per numero, sono contemplate le due categorie di singolare e plurale. Tuttavia, al pari dei nomi, i pronomi con tratto [-umano] non hanno il plurale, che viene in questi casi espresso attraverso dei numerali o dei classificatori aggiunti alla radice della pronome stesso (/ -gulo/ e / -guli/).

Al caso nominativo i pronomi si accordano con il verbo per persona e per livello di formalità. Mentre i verbi prevedono le stesse distinzioni di formalità dei pronomi (tre modi per la seconda persona e due modi per la terza), la seconda persona con tratto [+onorifico] /apni/ e la terza, con medesimo tratto, /tini/ usano la stessa forma verbale.

La morfologia dei pronomi in Bangla è relativamente semplice. Le informazioni sulla persona, sul livello di formalità e sulla prossimità sono riportati nella radice, mentre il caso e il numero sono marcati con dei suffissi. Nelle seguenti tabelle (tratte da David 2015; p.82-83) sono riportati rispettivamente i suffissi di tutti i pronomi personali con tratto [+umano] e quelli di tutti i pronomi personali con tratto [-umano].

Case	Singular	Plural
Nominative	-ই -i	-রা -ra
Objective	-কে -ke	-দেরকে -der-ke -দের -der <small>KCB</small>
Genitive	-র -r	-দের -der
(Locative)	-তে -te	-----

⁵ Thompson (2012); David (2015).

Case	Singular	Plural
Nominative	-ই -i	-গুলো -gulo
Objective	∅ -কে -ke	-গুলোকে -gulo-ke
Genitive	-র -r	-গুলোর -gulo-r
Locative	-তে -te	-গুলোতে -gulo-te

Il seguente esempio chiarisce l'ordine dei costituenti in una frase contenente un pronome (13):

- (13) *ami sé-ta kha-i-ni*
 1SG.NOM 3SG-CLF-**OBJ** mangiare-PRS-A-NEG.PRF⁶
 'Io non l'ho mangiato'

Riguardo ai pronomi riflessivi, quando due argomenti, A e O, di una frase con verbo transitivo, hanno lo stesso referente, in Bangla si usa un pronome riflessivo per O come nel seguente esempio (14):

- (14) *aena-e bacca-ti mije-ke dekh-e hes-e*
 Specchio-LOC bambino-CLF.DIM **se stesso -OBJ** guardare-PRFP ridere-PRFP
uth-l-o
 scoppiare-PST-3-NHON

⁶ Si riporta di seguito il significato delle abbreviazioni usate:

1/2/3: prima/seconda/terza persona

A: soggetto transitivo

CLF: classificatore

FAM: familiare

LOC: locativo

NHON: non-onorifico

NOM: nominativo

OBJ: oggetto (caso accusativo)

PRFP: participio perfetto

PRF: perfetto

PRS: presente

PST: passato

'Guardandosi allo specchio, il bambino scoppia a ridere'

In Bangla i pronomi riflessivi non si distinguono per persona: per la prima, la seconda e la terza persona viene usata la stessa forma. Sono marcati per caso, tranne che per quello locativo. Il pronome riflessivo più comune è /nije/, le cui forme sono mostrate nella seguente tabella (David 2015; p. 101):

Case	Singular	Plural
Nominative	নিজে nije	নিজেরা nije-ra
Objective	নিজেকে nije-ke	নিজেদের nije-der নিজেদেরকে nije-der-ke
Genitive	নিজের nije-r	নিজেদের nije-der

In Bangla ci sono inoltre tre lemmi che esprimono un'azione reciproca: /onno/ 'l'uno', /ɔpor/ 'l'altro' e /pɔrospor/ 'l'un l'altro' (15):

- (15) *nouka du-ti pɔrospor theke ek mail durott-e*
 nave due-CLF.DIM **l'un l'altra** da un miglio distanza-LOC
dub-e giye-ch-il-o
 affondare-PRFP andare-PRF-PRF-PST-2-FAM
'Due navi affondano a un miglio l'una dall'altra'.

Capitolo 3

Le frasi passive

3.1 Introduzione


In questo capitolo sono illustrate le principali proprietà delle frasi passive, con riferimento ai dati rilevati da studi precedenti sull'acquisizione di tali strutture. Alla descrizione, dal punto di vista sintattico, delle frasi passive in italiano segue il confronto con le caratteristiche della stessa struttura nella lingua bengalese.

3.2 La struttura e la derivazione delle frasi passive

Le frasi passive sono strutture complesse caratterizzate da una dipendenza a lunga distanza. La complessità strutturale delle frasi passive si deve principalmente ai seguenti punti (Haegeman 2000):

- il cambiamento della morfologia verbale rispetto alla frase attiva;
- l'assorbimento del ruolo tematico esterno del verbo;
- l'assorbimento del Caso strutturale del verbo;
- il movimento del NP con ruolo tematico interno verso una posizione in cui può ricevere Caso.

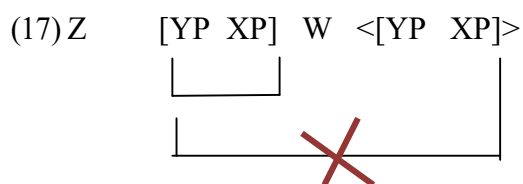
Nel seguente esempio (16) viene illustrato il movimento dell'NP verso sinistra che comporta la creazione di una catena A (argomentale):

- (16) a. $[_{IP} e [_{VP} spinto [_{NP} Gianni]] da Maria]$
b. $[_{IP} Gianni_i [_{I'} è [_{VP} spinto [e_i]] da Maria]]]$
- 

Dato che il ruolo tematico deve essere assegnato necessariamente da una testa reggente si ipotizza che l'NP *Gianni* sia l'oggetto diretto del verbo nella struttura di partenza (16a). A questo livello vengono codificate le relazioni tematiche di base, determinate dalla struttura argomentale del verbo. Il ruolo tematico esterno di *spinto* viene assegnato ad un PP con testa *da*. La posizione di soggetto risulta quindi vuota, poiché non riempita da alcun argomento. Ad un secondo livello (16b), a seguito del movimento, la struttura risulta caratterizzata dal movimento del NP che, occupando la posizione di soggetto, riceve il Caso Nominativo da IP. L'argomento interno, oggetto del verbo della frase

attiva, diventa nelle frasi passive il soggetto grammaticale, mentre l'argomento esterno, soggetto della frase attiva, diventa nelle frasi passive uncomplemento d'agente introdotto dalla preposizione *da*. In alcuni casi l'agente, pur essendo sintatticamente attivo, non viene pronunciato.

In Collins (2005) viene proposta una derivazione delle frasi passive più complessa rispetto a quella finora descritta, in quanto coinvolge più passaggi (Teoria dello Smuggling). Collins osserva che quando l'argomento interno viene mosso in una posizione più alta rispetto all'argomento esterno della frase attiva e si realizzano gli effetti di minimalità relativizzata (MR, Rizzi 1990), in quanto la relazione tra la posizione di partenza dell'oggetto e la sua posizione di arrivo potrebbero essere minacciati da elementi che condividono la sua stessa classe di tratti (l'argomento esterno). La definizione fornita da Collins (2005) è la seguente: *Suppose a constituent YP contains XP. Furthermore, XP is inaccessible to Z because of the presence of W, some kind of intervener blocking any syntactic relation between Z and XP. If YP moves to a position c-commanding W, YP smuggles XP past W* (17).

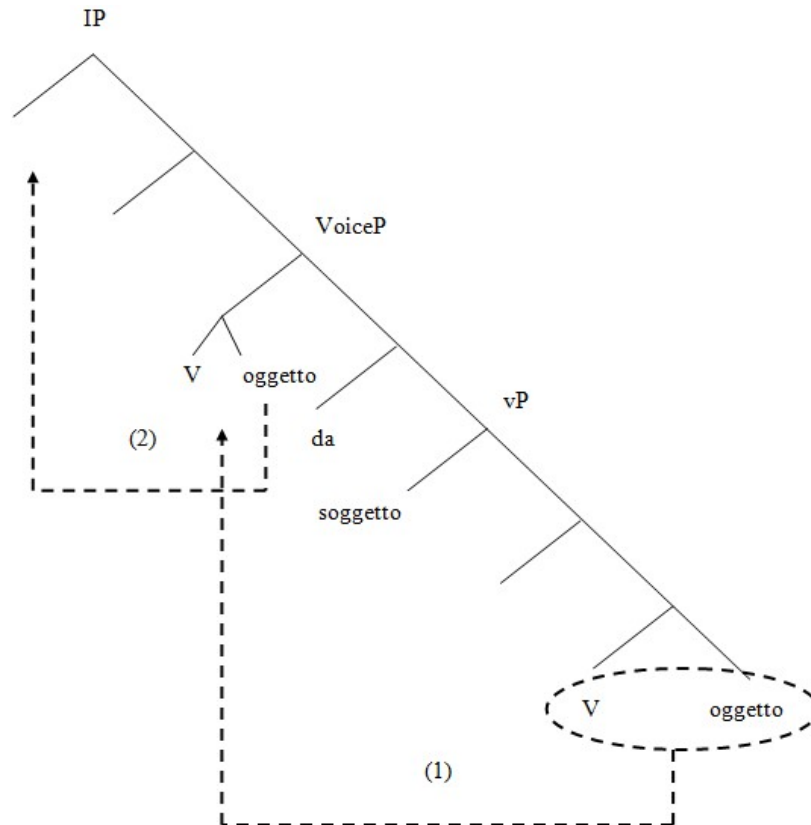


Dunque l'argomento esterno, il soggetto in posizione Spec/vP, rappresenta un ostacolo per il movimento dell'oggetto diretto, interno al VP, verso una posizione più alta di vP. Lo Smuggling è quell'operazione che evita la violazione della minimalità in una frase passiva.

Per rendere possibile il movimento dell'oggetto diretto oltre l'argomento esterno e raggiungere così la posizione in SpecIP sono necessari due movimenti: il primo prevede lo spostamento dell'oggetto diretto insieme al verbo verso lo specificatore del sintagma VoiceP, la cui testa è la preposizione *da*. In questo modo l'oggetto diretto è in grado di scavalcare l'argomento esterno in vP senza che venga violata la condizione di MR. In seguito, ha luogo il secondo movimento che prevede lo spostamento del solo oggetto diretto verso SpecIP.

Nell'esempio e nel diagramma ad albero in (18) sono rappresentati i due movimenti appena descritti: quello dell'oggetto diretto e del verbo verso SpecVoiceP (1) e quello dell'oggetto verso SpecIP (2):

(18) [_{IP} Gianni è [_{VoiceP} spinto < Gianni > da [_{VP} Maria < spinto Gianni >]]



Possono essere distinti due tipi di frasi passive: *aggettivali* e *verbali*. Si consideri il seguente esempio (19):

(19) La porta è chiusa

L'interpretazione della frase in questo caso è ambigua. Nell'interpretazione aggettivale, la frase richiede una lettura stativa e dunque riferisce sullo stato della porta, che è chiusa. Nell'interpretazione verbale, la frase ha una lettura eventiva, dal momento che si riferisce all'evento della chiusura della porta (da qualcuno).

Da un punto di vista sintattico, il passivo aggettivale, *chiusa*, è la testa di un AP (adjective phrase), mentre il passivo verbale è la testa di un VP. Inoltre, la derivazione del passivo verbale include operazioni sintattiche, che consentono al verbo di mantenere la sua struttura argomentale e assegnare i ruoli tematici ai suoi argomenti. I passivi

aggettivali, invece, sono generati a livello lessicale. All'argomento esterno (l'agente) non è assegnato un ruolo tematico e il tema è direttamente proiettato nella posizione di soggetto, dove è generato (Wason, 1977; Williams, 1980).

L'interpretazione ambigua di (19) può essere risolta con l'aggiunta del complemento d'agente, che rende la frase unicamente eventiva (*La porta è chiusa da Maria*). In altre lingue, come l'ebraico e il tedesco, tale ambiguità non esiste in quanto le passive aggettivali e verbali sono morfologicamente diverse.

Una caratteristica dell'italiano è di poter costruire il passivo non solo con l'ausiliare *essere* ma anche con *venire*. Si considerino i seguenti esempi:

- (20) La porta è chiusa (chiusa: aggettivo/verbo – lettura stativa, eventiva, risultativa)
- (21) La porta viene chiusa (chiusa: verbo – lettura eventiva)

Il verbo *venire*, dunque, permette di identificare la struttura solo come passiva, mentre l'ausiliare *essere* può creare ambiguità sintattica.

3.3 L'acquisizione delle frasi passive

Studi sull'acquisizione delle frasi passive sono stati condotti per diverse lingue (per l'inglese, Horgan 1978; Harris & Flora, 1982; Maratsos et al 1985; Borer & Wexler, 1987; Hirsch & Wexler, 2006; per il tedesco, Mills, 1985; per l'italiano, Ciccarelli, 1998; Chilosi e Cipriani, 2006; Volpato et al. 2011, 2013, 2015). I primi studi sulle frasi passive si sono focalizzati sul confronto tra verbi azionali e non azionali e sulla presenza o assenza del *by*-phrase.

Alcuni tra gli studi sull'inglese hanno osservato che l'acquisizione di tali costruzioni non avviene prima dei 5 anni perché solo a partire da quell'età vi è accesso al meccanismo trasformazionale coinvolto nella formazione delle frasi passive (Borer & Wexler, 1987; Maratsos et al. 1985). Per questo motivo, i primi passivi prodotti e compresi dai bambini comportano un'interpretazione stativa e sono considerati aggettivali e non verbali. In Maratsos et al. (1985), inoltre, viene osservato che i bambini comprendono le passive con verbi azionali prima di quelle con verbi non azionali. Da Hirsch & Wexler (2006) e Rubin (2009) emerge, invece, che le passive brevi senza *by*-phrase sarebbero comprese e prodotte prima di quelle contenenti *by*-

phrase.

Studi sull'acquisizione del passivo da parte di bambini italiani hanno evidenziato un miglioramento nella comprensione e nella produzione di frasi passive intorno ai 5 anni, quando vengono acquisite frasi passive contenenti verbi irreversibili e verbi transitivi con soggetti inanimati. Il bambino è in grado di assimilare frasi reversibili e frasi il cui evento è improbabile all'età di 5;6 anni (Chilosi & Cipriani, 2006). Tuttavia, studi più recenti (Volpato et al. 2013) hanno dimostrato che i bambini italiani già tra i 3;5 e i 6 anni sono in grado di comprendere correttamente strutture passive contenenti l'ausiliare *venire* che favorisce l'interpretazione eventiva delle frasi. In produzione, talvolta, i bambini più piccoli, anziché produrre frasi passive, tipiche del registro formale, utilizzano strategie più colloquiali, come ad esempio frasi attive con pronomi clitici, oppure frasi semplici SVO.

La varietà dei dati ottenuti dai suddetti studi è stata spiegata da ipotesi differenti:

– *Maturation Hypothesis (Borer & Wexler 1987)*

La competenza nell'uso e nella comprensione di frasi passive matura tra i 6 e i 7 anni. Prima di quest'età i bambini sarebbero in grado di computare solo frasi passive aggettivali. Si arriva a tale conclusione considerando il seguente esempio:

(22) Gianni è vestito (da Maria)

Nella frase "Gianni", paziente dell'evento, è mosso dalla posizione di oggetto interno della frase attiva, alla posizione di soggetto in SpecIP, dove si accorda per genere e numero al verbo. Questa tipologia di movimento, come già detto, è detta argomentale (movimento A). Secondo Borer & Wexler (1987) i bambini non sarebbero in grado di produrre e capire le frasi passive dal momento che la loro grammatica non include il movimento A, che si sviluppa con la crescita. L'unica interpretazione che i bambini sono in grado di dare a (22) sarebbe aggettivale, dato che questo tipo di lettura, a livello sintattico, non implica il movimento A.

– *Theta – role transmission deficit theory (Fox & Grodzinsky 1998)*

Fox & Grodzinsky (1998) propongono una teoria basata sui dati raccolti da bambini inglesi (3;6 – 5;5 anni). Dal loro punto di vista, i problemi dei bambini con l'uso

delle frasi passive non sono dati dall'incapacità di formare catene di tipo A, bensì dalla difficoltà di trasferire il ruolo tematico al *by*-phrase. Questa ipotesi è confermata da tre aspetti:

- I. i bambini hanno una buona performance in altre strutture che prevedono movimenti A
- II. i bambini commettono errori con strutture che non contengono movimento A, ma che presentano alcune caratteristiche delle frasi passive;
- III. ci sono evidenze empiriche davanti al fatto che i problemi dei bambini con le frasi passive non siano dovuti alle catene A.

– *Canonical alignment hypothesis (Hyams et al. 2006)*

Hyams et al. (2006) formulano un'ipotesi secondo cui le difficoltà che i bambini incontrano con le frasi passive siano dovute dall'incapacità di formare catene di tipo A, ma solo quando esse implicano un allineamento non canonico tra la gerarchia tematica e le funzioni grammaticali. Si guardi ai seguenti esempi:

- (23) a. Maria veste Gianni
b. Gianni è vestito da Maria

- (24) a. Una nave è affondata
b. E' affondata una nave

(23 a, b) sono due frasi passive derivate dalla corrispondente frase attiva, invece (24 a, b) sono due frasi uguali contenenti un verbo inaccusativo, nella prima preceduto e nella seconda seguito dal soggetto. In (23 a,b) vi è una ridefinizione delle funzioni grammaticali: il paziente diventa il soggetto, mentre l'agente diventa un PP opzionale. Questa differenza potrebbe spiegare le difficoltà che i bambini avrebbero con le frasi passive: tipicamente, infatti, l'agente tende a essere l'elemento gerarchicamente più alto a cui è assegnata la funzione grammaticale di soggetto. Se un argomento è il solo ad essere selezionato dal verbo, infatti, ricopre di solito il ruolo di agente. In frasi come le passive, invece, questa usuale associazione viene modificata: con questa incongruenza si spiegherebbe, secondo questa teoria, il ritardo con cui i bambini acquisiscono le frasi passive.

– Volpato et al. (2015)

Questo studio ha l'obiettivo di analizzare la comprensione di frasi passive da parte di bambini italiani (3;4- 6;2 anni), non solo considerando la differenza di performance tra frasi contenenti verbi non azionali/azionali e frasi con/senza *by*-phrase, bensì anche tra frasi passive formate con l'ausiliare *venire* o *essere*. Come spiegato in 3.2, mentre l'ausiliare *essere* provoca l'ambiguità tra un'interpretazione aggettivale e verbale della frase passiva, l'ausiliare *venire* consente solo una lettura eventiva. I risultati ottenuti mostrano che i bambini, come già dimostrato in studi precedenti, comprendono meglio frasi passive con verbi azionali piuttosto che quelle con verbi non azionali ma, a differenza di dati precedentemente raccolti, le performance non sarebbero significativamente differenti nel caso di presenza/assenza di *by*-phrase. Il risultato nuovo e interessante ottenuto riguarda la migliore performance nelle frasi passive contenenti l'ausiliare *venire*. Questo dato dimostra che le frasi passive prodotte dai bambini sarebbero effettivamente eventive e non aggettivali e che i movimenti A sarebbero disponibili nella grammatica dei bambini.

3.4 Le frasi passive in Bangla⁷

In Bangla la forma passiva dei verbi è realizzata con una forma perifrastica dell'affisso del participio passivo *-a* e dall'ausiliare *ja* ('andare'). Così come in italiano il passivo è formato dall'ausiliare *essere/venire* + verbo al participio passato, il Bangla usa *ja* e *-a*. Il passivo-*ja* forma, in realtà, una costruzione impersonale. Si consideri il seguente esempio con il verbo 'vedere' (*dekh*):

(25) *dekh-a* *jay*
vedere - PASSIVO andare - 3 P.SING.
(esso) è visto

Se il soggetto della passiva è esplicito, appare al Caso dativo:

(26) *ama-ke* *dekha* *jay*

⁷ Bhattacharya (2006)

io – DAT vedere - PASSIVO andare - 3 P.SING.
 io sono visto (= a me è visto)

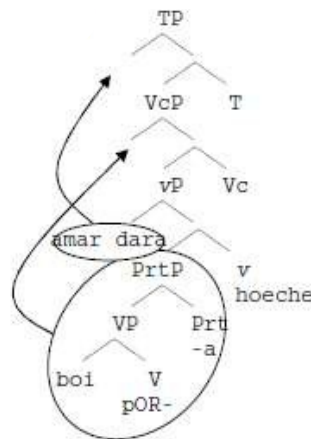
Se l'agente della frase attiva è espresso, è seguito dalla posposizione *dara* ('da'):

(27) *Jim dara bagh-Ta mar-a geche*
 Jim dalla tigre-CLASS uccidere- PASSIVO andare - 3 P.SING
 La tigre è stata uccisa da Jim

Una forma meno recente, che si trova in alcuni dialetti orientali del Bangla, usava il suffisso *-on*, anziché *-a*. Una forma recente del passivo con l'ausiliare *ach* è utilizzata con i nomi inanimati:

(28) *amar dara boi por-a ache*
 io – GEN da libro leggere – PASSIVO diventare - PASSATO
 Il libro è stato letto da me

Bhattacharya (2006: 9) ipotizza che il passivo proietta una testa VoiceP, oltre il vP, che ospita la morfologia passiva, espressa in parte anche sotto la proiezione PartP. Il seguente schema ad albero dimostra la derivazione della frase in (28)⁸:



Questa tipologia di analisi rispecchia le proprietà del soggetto di una passiva in Bangla. Mahajan (1994), infatti, spiega che l'argomento esterno si muove verso la posizione di soggetto dopo aver ricevuto il Caso lessicale nella sua posizione di partenza. L'analisi

⁸ Ivi (p.9)

riportata in Bhattacharya (2006) differisce nel senso che l'argomento esterno riceverebbe caso nominativo nello SpecTP. In più, il movimento dell'oggetto in Mahajan (1994) è verso SpecAgrP per verificare il Caso e l'accordo; mentre in Bhattacharya (2006), l'oggetto non si muove in una proiezione funzionale più alta, ma oltre con l'intera categoria, ospitando la morfologia del passivo, quindi, la testa VoiceP non seleziona un vP senza una posizione di argomento esterno.

Capitolo 4

Le frasi relative

4.1 Introduzione

Questo capitolo presenta le caratteristiche delle frasi relative in italiano. Vengono descritte le proprietà morfosintattiche e gli aspetti tipici dell'acquisizione di tali strutture. Si fa riferimento ad alcune ipotesi linguistiche per spiegare l'asimmetria tra le frasi relative sul soggetto (RS) e le frasi relative sull'oggetto (RO). Infine, nell'ultimo paragrafo, sono discusse brevemente alcune proprietà della struttura sintattica e dell'acquisizione delle frasi relative nella lingua bengalese.

4.2 La struttura e la derivazione delle frasi relative

Le frasi relative sono frasi subordinate introdotte da un pronome relativo, o complementare, *che*, il quale modifica l'elemento nominale, ossia l'antecedente, definito come testa della frase relativa (Cinque 1978, 1982; Bianchi 1999).

La formazione di una frase relativa implica un movimento di tipo A' (Haegemann 1996), dal momento che coinvolge un sintagma nominale (NP) che viene mosso in una posizione periferica della frase (SpecCP), definita non argomentale. La realizzazione di tale movimento prevede l'attivazione del nodo CP, pertanto le frasi relative appartengono alla categoria sintattica del CP (Cinque 1982; Vergnaud 1985; Rizzi 1997).

È possibile, inoltre, distinguere frasi relative appositive e restrittive. Le prime sono frasi subordinate che aggiungono un'informazione, non necessaria alla comprensione della frase, al costituente relativizzato:

(29) Il ragazzo, che mangia una mela, va a scuola.

Le seconde modificano direttamente l'antecedente in modo che solo attraverso la frase relativa è possibile capire di chi/cosa si sta parlando:

(30) Il ragazzo che mangia una mela va a scuola.

Oggetto del presente studio sono le frasi relative restrittive, le cui caratteristiche principali sono: la manipolazione di un NP, la posizione incassata in un DP complesso e

la presenza del complementatore *che*, il quale le introduce. Il costituente che si muove dalla sua posizione originaria (che può essere quella di soggetto o di oggetto della corrispondente frase principale), lascia un *gap* che ha la funzione di marcare la sua posizione iniziale. Stando a quanto appena detto, il movimento può riguardare il soggetto (RS) o l'oggetto della frase (RO), dunque possono essere strutturate due tipologie di frase relativa:

RS: I topi che <i topi> spingono le galline.

RO: I topi che le galline spingono <i topi>.

Le prime ipotesi sulle frasi relative propongono che esse siano derivate dal movimento *wh-* di un operatore relativo (Cinque 1978, 1982): secondo tali ipotesi, l'operatore relativo si muove dalla posizione incassata in cui è originato in una posizione più alta all'interno della frase, ovvero in posizione [SpecCP], dove è coindicizzato con la testa della relativa. In seguito, viene a formarsi una catena tra l'operatore e la testa della relativa. Secondo tale assunto, dunque una RS e una RO sarebbero rispettivamente derivate come mostrano gli esempi che seguono:

- (31) a. I topi che <i topi> spingono le galline
b. [_{NP} i topi_i [_{CP} OP_i che [_{IP} t_i spingono le galline]]]

- (32) a. I topi che le galline spingono <i topi>
b. [_{NP} i topi_i [_{CP} OP_i che [_{IP} le galline spingono t_i]]]

Ricerche più recenti, invece, dimostrano le frasi relative siano derivate dal movimento della testa della relativa e non da un operatore nullo (Vergnaud 1985; Kayne 1994; Guasti e Shlonsky 1995; Bianchi 1999): la frase relativa sarebbe selezionata dalla testa di un DP esterno, mentre la testa della frase relativa, un NP lessicale generato nel sito di relativizzazione, si muove fino a raggiungere la posizione più elevata di SpecCP. La posizione in cui ha origine il movimento è marcato da una *t* (traccia) o viene considerata come la copia silente dell'elemento mosso. Tra la traccia, o copia, dell'elemento mosso e l'elemento stesso si instaura una catena coindicizzata. Seguendo tale assunto, una RS e una RO sarebbero rispettivamente derivate come mostrano gli esempi che seguono:

- (33) a. I topi che <i topi> spingono le galline
 b. [_{NP} i topi_i [_{CP} che [_{IP} [_{NP} t_i] spingono le galline]]]

- (34) a. I topi che le galline spingono <i topi>
 b. [_{NP} i topi_i [_{CP} che [_{IP} le galline spingono [_{NP} t_i]]]]

4.2.1 Il parametro del *pro-drop* e le ROp

In italiano, oltre alla RO con soggetto incassato in posizione preverbale (34), è possibile ricorrere anche alla struttura in cui il soggetto incassato si trova in posizione postverbale (ROp). Ciò è possibile perché l'italiano è una lingua che permette l'omissione del soggetto nelle frasi temporalizzate (il parametro *pro drop*, o del soggetto nullo). Tale parametro è tipico delle lingue che hanno una ricca morfologia verbale: il fatto che le frasi in italiano siano comprese anche se il soggetto viene omesso è dovuto al fatto che il verbo è sempre marcato per persona e numero, permettendo di risalire all'identità del soggetto nullo. Per lo stesso motivo, è possibile realizzare anche frasi con il soggetto in posizione postverbale, come nell'esempio:

- (35) Ha telefonato Gianni

Pertanto, anche nelle RO, il soggetto può ricorrere dopo il verbo:

- (36) Il panino che ha mangiato Gianni

Questa frase non può essere ambigua, dal momento che contiene un verbo non reversibile, dunque il DP *Gianni* viene interpretato solo come soggetto, mentre il DP *il panino* può svolgere solo il ruolo di oggetto. La frase diventerebbe ambigua se si usasse un verbo reversibile con due DP animati:

- (37) La mamma che abbraccia la bambina

In (37) entrambi i DP possono ricoprire la funzione di soggetto. Se la frase viene interpretata come una RS (38a), allora il DP *la mamma* ricopre il ruolo di agente e il

gap si trova in posizione incassata preverbale. Nel caso in cui la frase sia interpretata come una RO (38b), al DP *la mamma* è assegnato il ruolo di tema e, pertanto, il *gap* si troverà in posizione postverbale:

- (38) a. La mamma che <la mamma> abbraccia la bambina
b. La mamma che abbraccia la bambina <la mamma>

Per evitare questa ambiguità è possibile, in italiano, ricorrere a due strategie, una di tipo morfologico e l'altra di tipo sintattico (Volpato 2010). La prima prevede che i DP presentino tratti diversi di numero. Ciò renderebbe più facile interpretare la frase come RS (39 a-b) o RO (40 a-b) dal momento che, come anticipato, in italiano il verbo condivide gli stessi tratti di numero del soggetto:

- (39) a. La mamma [che <la mamma> abbraccia le bambine]
b. Le mamme [che <le mamme> abbracciano la bambina]

- (40) a. La mamma [che abbracciano le bambine <la mamma>]
b. Le mamme [che abbraccia la bambina <le mamme>]

La seconda strategia, di tipo sintattico, prevede il posizionamento preverbale del soggetto, nel caso in cui i tratti di numero siano gli stessi per entrambi i DP.

4.3 L'acquisizione delle frasi relative

Secondo la classificazione di Hammer (2010) la crescita del lessico e del processamento sintattico avverrebbe nelle ultime fasi del periodo che va tra i 20 e i 36 mesi, noto come periodo dell'*analisi*, in quanto il bambino comincia a scomporre e ad analizzare le strutture delle frasi acquisite nelle fasi precedenti (fase *prelinguale*: 0-12 mesi; fase *del linguaggio telegrafico*: 12-20 mesi). Le frasi relative verrebbero, dunque, acquisite tra i 30 e i 34 mesi (Guasti 2000).

Secondo recenti studi cross-linguistici in inglese, francese, italiano e greco, la produzione delle frasi relative avviene molto presto, all'incirca a 36 mesi di vita (Crain et al. 1990, McKee et al. 1998, Pérez-Leroux 1995, Varlokosta e Armon-Lotem 1998). La comprensione di tali frasi, invece, avviene più tardi intorno ai 72 mesi di vita (Sheldon 1974, de Villier et al. 1979, Tavakolian 1981, Goodluck e Tavakolian 1982,

Hakansson e Hansson 2000, Guasti 2000). Inoltre in Ferreiro et al. (1967), per quanto riguarda la lingua inglese, francese e spagnola, viene messo in evidenza che la competenza nella comprensione delle frasi relative sia proporzionale alla crescita del bambino.

Uno dei tratti in comune tra gli studi più recenti riguardanti l'acquisizione delle frasi relative riguarda il gradiente di difficoltà tra le RS, le RO e le ROp: la produzione e la comprensione delle RS sembra essere più facile rispetto alle RO e alle ROp, e la comprensione delle RO sembra essere più facile rispetto a quella delle ROp (**RS** > **RO** > **ROp**) (Volpato 2012, Volpato e Vernice 2014; D'Ortenzio 2014).

Le differenze che intercorrono tra le strutture sopraccitate sono spiegate da diverse ipotesi linguistiche:

– *Minimal Chain Principle (De Vincenzi 1991)*

Il parser sintattico cerca di collocare un *gap* nella prima posizione disponibile, cosicché si possa costruire una catena coindicizzata il più corta possibile tra l'elemento mosso e la sua traccia. Se ne deduce, quindi, che le dipendenze a lunga distanza sono più difficoltose rispetto a quelle a breve distanza. Negli esempi che seguono, si possono notare due tipi di catene coindicizzate: in (41a) è rappresentata una catena corta, tipica delle RS, in (41b) la catena lunga tipica delle RO:

(41) a. Indica i topi [che <e> spingono la gallina]

b. Indica la gallina [che i topi spingono <e>]

Le dipendenze a come in (41a) sarebbero più facili da processare dal momento che il parser umano è più avvezzo all'analisi di questa tipologia di dipendenze e, di conseguenza, sembra orientato in primis verso la lettura sul soggetto. Da questo punto di vista, le RS presentano due ulteriori facilitazioni rispetto alle RO: la prima è che il *gap* si trova nella posizione del soggetto incassato, la seconda è che la catena che si viene a formare tra la testa della relativa e il *gap* è più corta. L'interpretazione delle RO è complicata, oltre che dalla catena più lunga, anche dalla presenza di un NP interveniente che carica ulteriormente il sistema di processamento (Arnon 2005). Tale difficoltà aumenta nelle ROp dato che la traccia con cui la testa della relativa è coindicizzata è situata in posizione incassata postverbale, così da stabilire una relazione ancor più lunga.

– *Canonical Order Hypothesis (Friedmann & Szterman 2006)*

Il gradiente di difficoltà tra RS e RO è causato da una violazione dell'ordine canonico dei costituenti della frase. L'ordine canonico delle frasi semplici in italiano è SVO: tale canonicità viene violata nelle RO, in cui l'oggetto (tema) viene a trovarsi prima del verbo che è, a sua volta, seguito dal soggetto (agente). È chiaro, dunque, che questa violazione implica la complicazione del processamento di questa tipologia di frasi relative, rispetto alle RS.

– *Minimalità Relativizzata – MR (Rizzi 1990; 2004)*

L'asimmetria tra le RS e le RO è causata dagli effetti di un interveniente nelle frasi caratterizzate da una dipendenza a lunga distanza. La MR è un principio di località che ricorre in configurazioni come quella descritta nel seguente esempio:

(42) ...X...Z...Y...

Supponendo che Y sia la posizione di origine del movimento e X la posizione di arrivo, nelle RO il principio sintattico di località viene violato, dal momento che la relazione tra X e Y è bloccata dall'interveniente Z, che rappresenta un potenziale candidato per tale relazione. Si parla di MR quando l'elemento interveniente presenta una struttura identica all'elemento mosso, laddove per struttura si intende l'insieme dei tratti configurazionali:

- a. Argomentali: persona, genere, numero, caso
- b. Quantificazionali: wh-, Neg, misura, Focus, R
- c. Modificatori: valutazionali, epistemici, Neg, frequentativi, etc.
- d. Topic

Nelle frasi relative, il DP testa e la sua copia in posizione incassata condividono il tratto quantificazionale (R), mentre il DP incassato appartiene alla classe argomentale:

(43) Indica i topi [che la gallina sta spingendo <i topi>]

[+R] [+A] [+R]

Se per i sistemi linguistici più maturi è più facile attribuire il set corretto di tratti morfosintattici ad ognuno dei due DP, per quelli meno maturi anche una parziale identità di tratti può creare difficoltà alla comprensione. Nelle RS la MR non si realizza perché nessun elemento interviene per bloccare la relazione tra il soggetto mosso, ossia la testa della relativa, e la sua copia nella posizione incassata di partenza.

– *Restrizione lessicale (Friedman et al. 2009)*

La causa dell'intervento sulla catena coindicizzata è dovuta alla restrizione lessicale [+NP], che è presente sia nella testa della relativa sia nell'elemento interveniente, come mostra l'esempio che segue:

- (44) Indica i topi [che la gallina sta spingendo <i topi>]
 [+R +NP] [+NP] <[+R +NP]>

Una grammatica matura permette l'estrazione dell'oggetto nonostante la presenza della restrizione lessicale, poiché i tratti di specificazione dell'elemento che interviene (*la gallina* si distinguono da quelli dell'elemento che si muove (*i topi*). Tuttavia, nelle grammatiche meno mature (i bambini), l'estrazione risulta difficoltosa perché l'interveniente condivide una serie di tratti associati alla testa mossa.

Per dimostrare che la presenza della restrizione lessicale complica la corretta comprensione e produzione delle RO, Friedman et al. (2009) manipolano le proprietà referenziali dell'elemento interveniente, constatando una diminuzione delle difficoltà con le RO, quando la testa della relativa non condivide nessun tratto con l'interveniente (disgiunzione).

– *Influenza del tratto di numero (Volpato 2010)*

In Volpato (2010) viene proposta una versione rivisitata della teoria della Restrizione Lessicale: se i due DP della frase mostrano tratti di numero simili, la comprensione della frase è compromessa, in quanto tali tratti rappresentano degli intervenienti sulla catena coindicizzata che lega il DP mosso alla sua copia:

(45) Il topo che la gallina spinge <il topo>

[-pl] [-pl] [-pl]

(46) I topi che le galline spingono <i topi>

[+pl] [+pl] [+pl]

Di contro, quando i due DP presentano tratti di numero diversi, la comprensione della RO è facilitata perché non c'è condivisione di tratti e nessun elemento interviene sulla catena coindicizzata (Adani 2010; Volpato 2010)

(47) I topi che la gallina spinge <i topi>

[+pl] [-pl] [+pl]

(48) Il topo che le galline spingono <il topo>

[-pl] [+pl] [-pl]

Quando sono presenti i tratti del plurale [+pl] si attiva, inoltre, la proiezione del numero all'interno dell'albero sintattico (Ferrari 2005). Questa proiezione aiuterebbe i sistemi linguistici meno maturi nella comprensione delle RO perché conferisce al DP [+pl] una maggiore ricchezza e visibilità.

4.4 Le frasi relative in Bangla

In lingue come l'inglese e l'italiano l'asimmetria tra frasi relative sul soggetto e frasi relative sull'oggetto viene principalmente attribuita alla violazione dell'ordine canonico degli elementi nelle seconde, e non nelle prime. Non è chiaro se tale aspetto è allo stesso modo valido per il bangla, una lingua tipologicamente differente dalle prime due, con un ordine SOV e con costituenti marcati anche per Caso.

La frase relativa in bangla si realizza attraverso un pronome relativo (*je*) e un pronome co-relativo (*she*). Altri pronomi relativi in bangla sono *jeta*, *seta*, *ja*, *ta*, che collegano il NP alla frase principale. Il pronome relativo può ricorrere all'interno della frase relativa, mentre il pronome co-relativo all'interno della frase principale, per indicare il referente della frase relativa a sinistra (Srinivasa, 1991). Per esempio:

- (49) *Je chele-tar asar kotha chilo, se aseni*
 REL ragazzo-SING venire parola avere, Co-REL non venire
 Il ragazzo che doveva venire non è venuto

Quando c'è una relativa incassata, l'antecedente non compare nella frase relativa ma rimane della frase principale. Per esempio:

- (50) *Chele-ta, je amar bondhu gaan gaiche*
 Ragazzo-SING, REL mio amico canzone cantare-PRESENTE
 Quel ragazzo, che è mio amico, sta cantando una canzone

La frase relativa può ricorrere con un antecedente (51a.) o senza un antecedente (51b.), come mostrato nei seguenti esempi:

- (51) a. *Je chele-ta amar bondho, she chele-ta eseche*
 REL ragazzo-NOM mio amico, CoREL ragazzo-SING venire
 Il ragazzo che è mio amico viene
- b. *Je chele-ta amar bondho, she eseche*
 REL ragazzo-NOM mio amico, CoREL venire
 Il ragazzo che è mio amico viene

Il bangla, al pari di altre lingue, distingue frasi relative sul soggetto (52) e sull'oggetto (53):

- (52) *Je lok-ta kotha bolche, se khub raagi*
 REL uomo-SING parlare, CoREL molto impulsivo
 L'uomo che sta parlando è molto impulsivo

- (53) *Je jama-ta Sita pore ache, seta ami oke diyechi*
 REL vestito-SING Sita indossa essere, CoREL io a lei dare
 Il vestito che Sita indossa (le) è stato dato da me

Dal momento che l'ordine dei costituenti può variare in bangla, le frasi relative possono ricorrere con strutture differenti. Le frasi relative sul soggetto e sull'oggetto possono essere di altre due tipologie: pre-nominali e, post-nominali. Le prime si riferiscono a quelle frasi relative che precedono il referente; le seconde a quelle che lo seguono.

In Bhattacharya (2006) viene condotto uno studio su un gruppo di 20 bambini bengalesi, dai 3 ai 9 anni, al fine di verificare se anche per la lingua bengalese vi è un'asimmetria tra le relative sul soggetto e le relative sull'oggetto. I dati sono raccolti mediante un test di ripetizione di 20 frasi relative, di cui 10 RS e 10 RO, a loro volta divise in 5 con relativa pronominale e 5 con relativa postnominale. I risultati di tale studio permettono di concludere che in bangla:

- le relative sul soggetto e le relative sull'oggetto non mostrano un significativo livello di asimmetria, dunque vengono acquisite nello stesso momento;
- la percentuale di errore in entrambe le frasi diminuisce con l'aumentare dell'età;
- le relative pronominali vengono imitate con un grado di accuratezza maggiore rispetto a quelle postnominali: la ragione può essere attribuita al maggior uso della prima tipologia di frasi, rispetto alla seconda, nella lingua parlata.

Capitolo 5

Dati e risultati precedenti all'intervento didattico

5.1 Introduzione

Prima dell'intervento didattico mirato, A. è stato sottoposto ad alcune prove di scrittura libera e guidata e a test linguistici con l'obiettivo di valutare rispettivamente la sua competenza linguistica nell'italiano scritto in generale e di raccogliere dati circa il suo livello di comprensione e di produzione dei pronomi clitici, delle frasi passive e delle frasi relative.

La varietà della tipologia di prove somministrate ha permesso di osservare la competenza linguistica dello studente da più punti di vista: partendo da campioni di lingua più estesi per arrivare a risposte brevi ed elicitate, si è ridotto lo svantaggio dell'artificialità che caratterizza spesso i test di elicitazione e quello dell'impossibilità di penetrare la conoscenza implicita della lingua, tipico delle prove di scrittura libera.

Nei prossimi paragrafi saranno spiegate nel dettaglio le prove e i test svolti da A. e dai partecipanti del gruppo di controllo. Al termine di ciascuna analisi, i risultati ottenuti vengono discussi e confrontati con studi presenti in letteratura. Il capitolo si chiude con alcune considerazioni conclusive.

5.2 Partecipanti

A. (S1), il ragazzo bengalese, ha eseguito i test nel periodo maggio/settembre 2016, con un'età che è variata dai 17;10 ai 18;2 anni. La sua performance nelle diverse prove è stata confrontata con quella di 9 ragazzi italiani (età media: 15;9 anni), anch'essi studenti al secondo anno di liceo di scienze applicate, presso un istituto di Mestre. Tutti hanno l'italiano come L1, con un'unica eccezione (S3) di una ragazza bilingue, inclusa comunque nel gruppo di controllo avendo, al pari degli altri, l'italiano come lingua madre. Questa tabella mostra tutti i partecipanti:

		Età (al 16/05/16)	Provenienza	L1
S1	A.	17;10	Bangladesh	Bangla
S2	B.	16;4	Italia	Italiano
S3	D.	15;10	Italia	Bilingue Italiano-Moldavo
S4	E.	15;8	Italia	Italiano

S5	G.	15;4	Italia	Italiano
S6	G.	15;7	Italia	Italiano
S7	I.	16;4	Italia	Italiano
S8	L.	16;2	Italia	Italiano
S9	M.	16;1	Italia	Italiano
S10	S.	16;2	Italia	Italiano

Tab. 1 – Dati anagrafici e L1 dei partecipanti al presente studio

5.3 Materiali

Come anticipato, al fine di avere un quadro il più completo possibile della competenza linguistica dello studente, sono state utilizzate diverse tipologie di materiali, dai meno ai più strutturati:

- Prove di scrittura libera e guidata.
- Prova di sintesi.
- Giudizi di grammaticalità, adattati al test sui clitici descritto in Chesi (2006).
- Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al.,2014).
- Test di produzione e comprensione di frasi passive (Verin,2010).
- Test di produzione e comprensione di frasi relative sul soggetto e sull’oggetto (Volpato, 2010).

5.4 Prove di scrittura guidata e libera

La prova di scrittura guidata è stata tratta dal sito www.loescher.it/studiareitaliano, database di attività ed esercizi rivolti agli studenti di italiano come LS o L2. L’attività proposta (*Storie d’amore schematizzate*) ha come obiettivo quello di esercitare la capacità di raccontare una storia, ispirandosi a una serie fissa di immagini poste in una sequenza prestabilita. Si tratta, quindi, di un compito di transcodificazione: partire da 8 immagini per arrivare a un testo scritto in cui gli 8 singoli contenuti vengano riuniti in un unico racconto. Se da una parte i personaggi e gli episodi sono comuni nei testi prodotti dai ragazzi, dall’altra le capacità espressive e comunicative variano in base alla fantasia e alle abilità linguistiche di ciascuno.

La prova di scrittura libera verte sulla composizione di una lettera da indirizzare ad un componente della propria famiglia. Questo tipo di composizione scritta permette ai ragazzi di porre maggiore attenzione agli aspetti comunicativi della lingua, piuttosto che

a quelli formali.

5.4.1 Procedura

Le due prove sono state sostenute da A. insieme ai ragazzi del gruppo di controllo, all'interno di un'aula scolastica, dotata di LIM.

La prova di scrittura guidata prevede che gli studenti, a seguito della visione di uno schema di immagini (fig.1), inventino una breve storia sulla base di una sequenza di lettere uguale per tutti, in modo che il contenuto dei testi non vari all'interno del gruppo. In un primo momento, lo schema è stato proiettato e brevemente discusso con i ragazzi, scegliendo i nomi dei due personaggi e verificando la corretta interpretazione delle singole immagini. In un secondo momento è stata fornita la sequenza fissa da seguire (A→B→E→G→F→L→M→P) e, infine, sono stati lasciati 15 minuti per scrivere la breve storia.

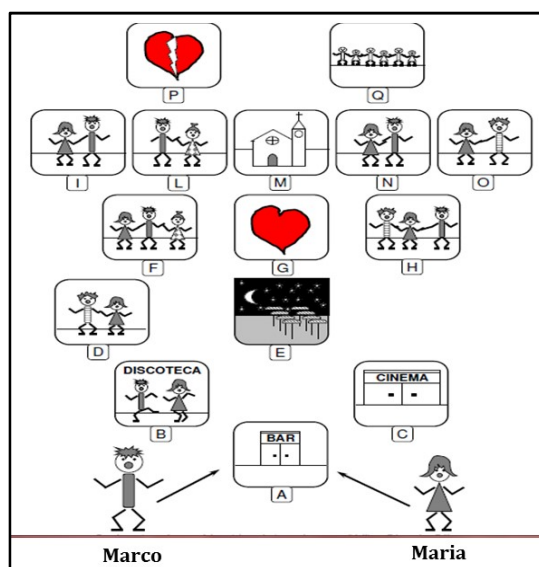


Fig. 1 – Fonte loescher.it/studiareitaliano

La prova di scrittura libera consiste nella composizione di una breve lettera indirizzata ad un familiare. A. ha avuto modo di sperimentare l'uso di questa forma di scrittura, in occasione della lettura di una delle parti di un romanzo, analizzato durante le lezioni del laboratorio linguistico di italiano L2, in cui veniva utilizzata, come mezzo comunicativo tra padre e figlia, proprio una lettera. Avendo avuto, in questa occasione, la possibilità di far scrivere ad A. e agli altri compagni una lettera, sul modello di quella contenuta nel romanzo, la stessa prova è stata somministrata poi anche ai ragazzi del gruppo di controllo per poter fare un confronto. A seguito, dunque, della lettura e della discussione della lettera-modello, ai ragazzi sono stati concessi 20 minuti di tempo.

5.4.2 Risultati

Rimandando all'Appendice 1 per la visione dei testi integrali prodotti dagli studenti, sono di seguito riportati i risultati delle suddette prove. Al fine di non soffermarmi su una valutazione qualitativa e soggettiva degli elaborati, ho cercato di rendere la valutazione quanto più quantitativa e oggettiva possibile, con l'obiettivo di uniformare la modalità di analisi dei risultati tra questa tipologia di prove e le altre, più strutturate, di cui si parlerà nei paragrafi successivi.

Sono stati seguiti, infatti, i criteri di misurabilità proposti in Tamponi (2006), in cui, con riferimento a Skehan (2001), viene affermato che le tre aree misurabili della produzione scritta siano la complessità (*complexity*), l'accuratezza (*accuracy*) e la scorrevolezza (*fluency*). Questa riflessione prende in considerazione gli studi svolti sulle variabili della produzione scritta che, come asserito negli studi di Wolfe e Quintero et al. (1998), ha delle caratteristiche diverse rispetto alla produzione orale.

Nella prima categoria della complessità, che valuta la varietà delle forme sintattiche che appaiono in un testo, viene considerata la micro-categoria del DCC (*Dependent and Coordinate Clauses*), ossia il numero di frasi subordinate e coordinate usate da uno studente per sviluppare una unità tematica (T-unit⁹). Nella seconda categoria, l'accuratezza, sono incluse le micro-categorie dell'indice di intellegibilità, questa di tipo qualitativo con un valore che varia da 1 a 3, in base alla maggiore chiarezza tematica, e dell'indice di errore (EI), che riporta il numero di errori, secondo una formula riportata da Wolfe e Quintero et al. (1998), ossia il numero di parole senza errori meno numero di parole con errori, diviso numero di parole senza errori; l'indice che indica una unità tematica priva di errori è 1.0. L'ultima categoria, di tipo più generale e complessivo, è la scorrevolezza. (Tab.2 – 3)

Complessità	Accuratezza	Scorrevolezza
DCC = n. di frasi coordinate e subordinate / n. di T-unit	<p>II/G = 0= non intellegibile; 1= parzialmente intellegibile; 2 = completamente intellegibile; 3 = intellegibile e corretto. Somma del punteggio per T-unit/ n. di T-unit</p> <p>EI = n. di parole senza errore meno n. di errori/ n. di parole senza errori</p>	FL (fluency)= n. di parole/ n. di T-unit

⁹ Per T-unit si intende «one main clause with all subordinate clauses attached to it» (Hunt 1965:20). Si fa riferimento, quindi, non sempre al paragrafo o ad una singola frase, bensì all'insieme di frasi usate per esprimere un pensiero compiuto.

Oltre a queste tre variabili, utili per un'analisi generale degli elaborati, la valutazione verte anche sulla frequenza d'uso di determinate strutture morfo-sintattiche (Tab. 4 e 5); in particolare vengono conteggiate le occorrenze di quelle che sono le strutture oggetto di questo studio: frasi passive, frasi relative e pronomi clitici.

	T-units	N. parole	Complessità			Accuratezza			Scorrevolezza
			Coordinate	Subordinate	DCC	Intelligibilità	N. di errori	EI	FL
S1	5	145	9	2	2,2	1,6	16	0,8	29,0
S2	3	96	4	8	4,0	3,0	0	1,0	32,0
S3	4	190	8	9	4,3	2,8	0	1,0	47,5
S4	4	165	4	17	5,3	2,5	1	0,9	41,3
S5	4	160	5	7	3,0	2,5	2	0,9	40,0
S6	5	168	11	12	4,6	3,0	0	1,0	33,6
S7	4	159	7	9	4,0	3,0	0	1,0	39,8
S8	3	128	4	4	2,7	2,3	2	0,9	42,7
S9	5	158	5	5	2,0	2,6	0	1,0	31,6
S10	6	136	2	10	2,0	2,8	1	0,9	22,7
S1	5	145	9	2	2,2	1,6	16	0,8	29,0
Controlli (medie)	4	151	6	9	3,5	2,7	1	1,0	36,8

Tab. 2 – Complessità, Accuratezza e Scorrevolezza nella prova di scrittura guidata

	T-units	N. parole	Complessità			Accuratezza			Scorrevolezza
			Coordinate	Subordinate	DCC	Intelligibilità	N. di errori	EI	FL
S1	5	151	1	3	0,8	1,6	11	0,9	30,2
S2	3	87	4	3	2,3	2,7	0	1,0	29,0
S3	2	72	2	3	2,5	2,5	0	1,0	36,0
S4	4	102	8	6	3,5	3,0	0	1,0	25,5
S5	2	94	4	3	3,5	1,5	0	1,0	47,0
S6	2	71	6	2	4,0	2,5	0	1,0	35,5
S7	2	110	6	8	7,0	3,0	0	1,0	55,0
S8	4	137	3	7	2,5	2,5	1	0,9	34,3
S9	4	115	4	7	2,8	3,0	0	1,0	28,8
S10	3	117	2	8	3,3	3,0	0	1,0	39,0
S1	5	151	1	3	0,8	1,6	11	0,9	30,2
Controlli (medie)	3	101	4	5	3,5	2,6	0	1,0	36,7

Tab. 3 – Complessità, Accuratezza e Scorrevolezza nella prova di scrittura libera

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Frase passive		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Frase relative		0	1	0	0	1	1	1	0	0	2
Pronomi clitici	Corretti	1/14	7/7	12/12	7/7	8/8	16/16	9/9	7/7	4/4	7/7
	Errati	1/14	0/7	0/12	0/7	0/8	0/16	0/9	0/7	0/4	0/7
	Omessi	12/14	0/7	0/12	0/7	0/8	0/16	0/9	0/7	0/4	0/7

		S1	Controlli (somma)
Frase passive		0	0
Frase relative		0	6
Pronomi clitici	Corretti	1/14	77/77
	Errati	1/14	0/77
	Omessi	12/14	0/77

Tab. 4 – Occorrenze frasi passive, frasi relative e pronomi clitici nella prova di scrittura guidata

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Frase passive		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Frase relative		1	0	0	0	0	0	2	0	2	3
Pronomi clitici	Corretti	1/2	8/8	6/6	7/7	6/6	7/7	7/7	6/6	4/4	5/5
	Errati	0/2	0/8	0/6	0/7	0/6	0/7	0/7	0/6	0/4	0/5
	Omessi	1/2	0/8	0/6	0/7	0/6	0/7	0/7	0/6	0/4	0/5

		S1	Controlli (somma)
Frase passive		0	0
Frase relative		0	7
Pronomi clitici	Corretti	1/2	56/56
	Errati	0/2	0/56
	Omessi	1/2	0/56

Tab. 5 – Occorrenze frasi passive, frasi relative e pronomi clitici nella prova di scrittura libera

Riguardo alle prime due tabelle, i dati più significativi riguardano la complessità generale dei testi elaborati e il numero di errori. Il più basso livello di complessità che caratterizza i testi di A., rispetto a quelli degli altri studenti, è dovuto principalmente al basso numero di frasi subordinate utilizzate, sostituite da frasi coordinate o separate da

un punto. Questo dato è strettamente collegato al livello di scorrevolezza che appare, dunque, più basso, come si evince dallo stile frammentario e poco lineare. Nettamente più alto è il numero di errori morfosintattici commessi: nella prima prova l'errore più ricorrente è l'omissione dei pronomi personali oggetto diretto e riflessivi; nella seconda, oltre a questo, appaiono diversi errori di concordanza soggetto-verbo.

Le ultime due tabelle, riguardanti le occorrenze delle strutture morfosintattiche prese in esame in questo studio, confermano e completano quanto appena detto.

5.5 Prova di sintesi

La prova, composta da due brevi esercizi di sintesi, ha come obiettivo quello di analizzare l'uso della lingua attraverso frasi brevi, che non richiedono un livello alto di complessità ma per le quali è necessario rispettare alcune regole della sintassi e della pragmatica che permettono di evitare ripetizioni e ridondanza.

Per quanto la sintesi possa apparire una prova semplice, in realtà implica una fase cognitiva, di comprensione e interiorizzazione dell'input e di ricostruzione della sequenza nei nuclei informativi essenziali, a cui segue, in un secondo momento, la fase linguistica, di stesura del testo. In questa prova si è cercato di evitare qualsiasi tipo di difficoltà legata alla mancata comprensione dell'input, che avrebbe potuto avere degli effetti sull'elaborazione della sintesi. Infatti, l'input è un breve video di circa 2 minuti, tratto dalla serie "Tom & Jerry", in cui i personaggi non parlano e le scene sono accompagnate semplicemente dalle musiche di sottofondo, che servono a mettere in risalto le scene salienti su cui focalizzare l'attenzione. Nel filmato si assiste ad un litigio tra i due personaggi a seguito delle continue provocazioni di Jerry che prende in giro Tom, che viene trattato come un bebè dalla sua padroncina. Tom cerca di prendere Jerry che riesce a fuggire, nascondendosi in una casetta delle bambole.

5.5.1 Procedura

La prova è stata svolta in due momenti separati, da A., durante uno degli incontri del laboratorio linguistico, e dal resto dei ragazzi del gruppo di controllo che l'hanno svolta, in un secondo momento, in una delle aule messe a disposizione dalla scuola.

Il video è stato proiettato attraverso il supporto della LIM. La prima parte della prova prevede che dopo la visione del filmato per intero, lo stesso venga riproposto con delle pause poste ogni 20 secondi; a seguito di ciascuna pausa ai ragazzi viene lasciato del tempo per scrivere una o due frasi in cui venga brevemente descritto ciò che accade in

ciascuna delle sequenze, per un totale di 7 frasi. Nella seconda parte della prova viene richiesto ai ragazzi di riportare il contenuto dell'intero filmato in un unico testo di circa 8-10 righe.

5.5.2 Risultati

Per una descrizione dei dati, vengono qui riportate le 7 frasi prodotte da A. e confrontate, ciascuna, ad una di quelle prodotte dai compagni.

(54) **A.:** La bambina rimprovera a Tom e porta in culla. Le mette biberon nella bocca.

S9: La bambina tira fuori Tom dall'armadio e, rimproverandolo, lo porta nella culla. A questo punto, per non farlo obiettare, gli mette il biberon in bocca.

(55) **A.:** La bambina ordina qualcosa a Tom e esce.

S10: La bambina, dopo aver rimproverato Tom e avergli dato il biberon, gli dà indicazioni di rimanere nella culla.

(56) **A.:** Il Tom si noiosa. Ma dopo si ricorda di divertirsi con se stesso e fa finta di essere un proprio bambino.

S7: Tom si rende conto che il latte del biberon è buono e inizia perciò a berlo, soddisfatto e contento.

(57) **A.:** Jerry guarda il Tom in modo sciocco e cerca di prendere in giro a Tom. E mette una canzone forte in giradisco.

S5: Appare poi Jerry che deride Tom e si avvicina alla consolle della musica, facendo partire una canzone in modo tale che Tom si innervosisca.

(58) **A.:** Tom rincorre a Jerry e quando Jerry nasconde lui cerca di prenderlo.

S2: Tom si accorge che Jerry lo sta prendendo in giro così comincia a inseguirlo, ma Jerry riesce a nascondersi dentro una casetta per le bambole.

(59) **A.:** Jerry fa finta di cantare lavarsi ma quando vede a Tom scappa dalla camera.

S3: Jerry viene osservato da Tom mentre finge di farsi la doccia, poi si accorge che Tom lo guardava e scappa.

(60) **A.:** Jerry corre e nasconde in un letto di una bambola. Jerry si vesta con il vestito della bambola e esce dalla stanza.

S8: Jerry scappa via, va al piano di sotto, si infila sotto le coperte in un letto dove c'è una bambola, perciò si rialza subito. Mentre Tom cerca di prenderlo, lui esce dalla porta principale con addosso i vestiti della bambola.

Dall'analisi delle frasi prodotte si evince innanzitutto una disparità tra i livelli di complessità sintattica che caratterizzano le produzioni di A. e quelle dei compagni. Le frasi di A. risultano frammentarie, per lo scarso utilizzo di subordinazione tra le proposizioni spesso divise da un punto, e ridondanti, per lo scarso uso di pronomi che eviterebbero la ripetizione dei SN all'interno di una stessa frase. Quest'ultimo aspetto non è dato da una totale incapacità nell'uso dei pronomi o nel riconoscimento della situazione in cui questi dovrebbero essere usati, bensì da una certa immaturità e inesperienza nei processi di selezione, riconoscimento e accordo dei pronomi. Dalla rassegna degli errori emergono delle omissioni in (54), (57), (58) e (60) e una sostituzione femminile/maschile in (54).

Questi ed altri aspetti emergono anche nella seconda prova di sintesi richiesta: come è possibile riscontrare in (61):

(61) In una casa un gatto che si chiama Tom fa finta di essere come un bambino. Perciò una bambina li fa stendere sul culla e mette una biberon in bocca e esce dalla stanza. Tom si annoia perciò fa finta di essere un proprio bambino e comporta come un bambino per divertirsi. Jerry capisce la cosa e diventa sciocco dal comportamento di Tom. Perciò lui prova a prenderli in giro. Tom rincorre Jerry e lui si nasconde in una casettina. Poi lui nasconde in un letto della bambola e esce dalla casettina facilmente perché si investe con il vestito della bambola.

Il testo di A. non è altro che l'insieme delle 7 frasi, unite tra loro senza l'aggiunta di elementi di coordinazione e subordinazione, utili per l'elaborazione di un testo scorrevole, oltre che corretto. Risulta, inoltre, ridondante l'uso del pronome soggetto (*lui*) quando sarebbe più opportuno un elemento nullo.

5.6 Giudizi di grammaticalità

La prova è stata proposta a seguito di una prima analisi delle prove precedentemente descritte, da cui è emerso che una delle difficoltà ricorrenti riguarda l'uso corretto dei pronomi clitici. Si è fatto riferimento, dunque, al test sui clitici proposto in Chesi (2006), che aveva l'obiettivo di verificare la distribuzione dei pronomi clitici, il numero di omissioni, aggiunte e sostituzioni ed eventuali asimmetrie in contesti strutturali diversi: clitici obbligatori richiesti in posizione di complemento diretto in frasi coordinate e subordinate.

Rispetto al test proposto in Chesi (2006), in questo studio se ne propone una variante che prevede una prova strutturata in due parti:

- I. Nella prima, ai ragazzi viene chiesto di svolgere due tipi di compiti: in cinque degli esercizi proposti, devono leggere le due frasi proposte e unirle in una sola (Figura 2); nei restanti otto, oltre al giudizio di grammaticalità, devono fornire un'alternativa esatta alle frasi ritenute errate (Figura 3).

Figura 2 (5 item)



Il topo prende il formaggio. Il topo mangia il formaggio.

Unisci le due frasi in un'unica frase

Figura 3 (8 item)



Il topo cerca di non fare prendere dal gatto

Giusta

Sbagliata

Riscrivi la frase nella forma secondo te corretta

- II. Nella seconda parte, viene chiesto loro di leggere le cinque frasi di cui sono composti i 12 esercizi e di scegliere quella che ritengono più grammaticalmente appropriata in riferimento all'immagine che viene fornita (Figura 4).

Figura 4



- a. il topo prende il formaggio per mangiarlo
- b. il topo prende il formaggio per mangiare
- c. il topo prende il formaggio per lo mangiarlo
- d. il topo prende il formaggio per lo mangiare
- e. il topo prende il formaggio per mangiarla

5.6.1 Procedura

La prova è stata svolta dai partecipanti in maniera individuale, in modo da potersi concentrare sul proprio compito. L'ordine di somministrazione delle due prove ha seguito quello sopra descritto, per evitare che le risposte contenute nell'esercizio a risposta multipla facilitassero o influenzassero le risposte da elaborare per il primo esercizio.

5.6.2 Risultati

Dall'analisi dei risultati emerge una notevole disparità tra il numero di risposte corrette totalizzato da A. e quello dei suoi compagni. Per quanto riguarda la prima prova, A. fornisce 2 giudizi appropriati su un totale di 12 richiesti, proponendo o scegliendo frasi in cui il clitico viene omissso (62), (63), (64) o il DP duplicato (65), (66) :

(62) Target: Il topo vuole prendere il formaggio per mangiarlo

A.: Il topo vuole prendere il formaggio per mangiare.

(63) Target: Tom vede Jerry e inizia a rincorrerlo.

A.: Tom vede Jerry e inizia a rincorrere.

(64) Target: Il topo va verso la sua tana senza accorgersi del gatto.

A.: Il topo va verso la sua tana senza accorgere del gatto.

(65) Target: Il topo ha visto il gatto che lo stava aspettando.

A.: Il topo ha visto il gatto che stava aspettando per lui topo.

(66) Target: Tom è stato bravo e la padrona vuole portargli il latte.

A.: Tom è stato bravo perciò la padrona vuole portare il latte a Tom.

Per quanto riguarda la seconda prova, nella seguente tabella (Tab. 6) vengono riportati i numeri e le percentuali di risposte corrette.

	S1	Controlli
Clitico oggetto diretto	1/4	4/4
<i>Il topo prende il formaggio e lo mangia</i>	25%	100%
Clitico dativo	2/4	4/4
<i>La padrona vede Tom e gli porta il latte</i>	50%	100%
Clitico riflessivo	2/4	4/4
<i>Il gatto si lecca i baffi</i>	50%	100%
Totale	5/12	12/12
	42%	100%

Tab. 6 – Valori e percentuali di risposte corrette nei giudizi di grammaticalità

Dai dati emerge che in più della metà degli esercizi proposti, A. ha ritenuto come più accettabile e grammaticalmente corretta la frase in realtà errata. Tra gli errori più comuni vi sono la sostituzione femminile/ maschile (67) e l'omissione del clitico (68), ripetendo, in quest'ultimo caso, l'errore commesso nella prima parte del test.

(67) Il topo prende il formaggio e la mangia.

(68) Il topo va verso la sua tana senza accorgere del gatto.

5.7 Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al.,2014).

Il test è stato creato dal gruppo di ricerca di M.T. Guasti e collaboratori dell'Università Milano-Bicocca per numerosi studi condotti su bambini a sviluppo tipico e bambini con DSL. Consiste nell'elicitarne 18 frasi al presente semplice, contenenti pronomi clitici: 6 contengono un clitico oggetto diretto femminile (*la*), 6 un clitico oggetto diretto

maschile (*lo*), 6 un clitico riflessivo (*si*). Una lista completa degli item, con le relative risposte da parte dei soggetti, è riportata in Appendice 2.

Durante il test, agli studenti sono presentate delle slide proiettate su uno schermo, le cui immagini sono descritte da una voce narrante che, alla fine di ogni scenetta, pone una domanda che elicitava la produzione del clitico. Di seguito, gli esempi per le due tipologie di risposta elicitata.

Elicitazione di un pronome clitico oggetto diretto:

Per un'immagine in cui sono rappresentati un bambino e un castello di sabbia (Fig. 5), la voce narrante dice «In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia»; poi viene proiettata una seconda immagine (Fig. 6) in cui lo stesso bambino distrugge un castello di sabbia e, in questo momento, la voce narrante chiede «Cosa sta facendo il bambino al castello?». La risposta attesa è «Lo sta distruggendo/ Lo distrugge», ossia una frase con il pronome clitico oggetto diretto *lo*.

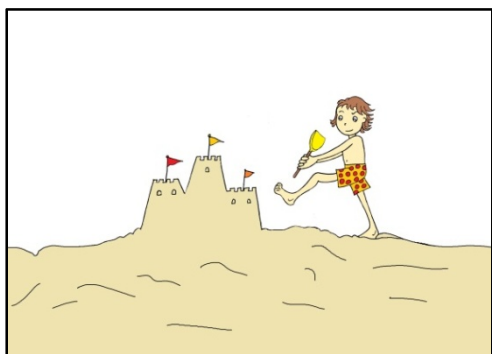


Fig. 5



Fig.6

Elicitazione di un pronome clitico riflessivo:

Per un'immagine in cui è rappresentato un gatto (Fig. 7), la voce narrante dice «In questa storia c'è un gatto grigio»; poi viene proiettata la seconda immagine (Fig. 8), in cui lo stesso gatto si trova davanti ad uno specchio e, in questo momento, la voce narrante chiede «Cosa sta facendo?». La risposta attesa è «Si sta specchiando/ Si sta guardando allo specchio».

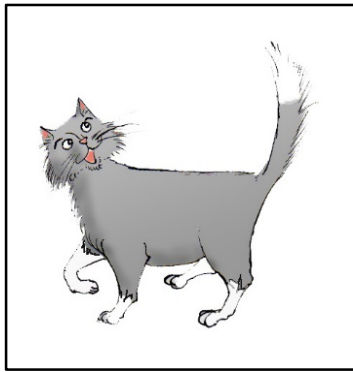


Fig. 7

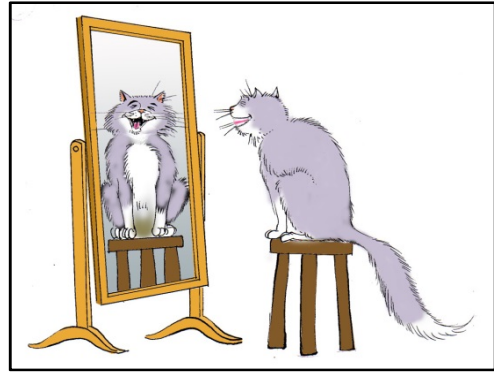


Fig. 8

Le 18 frasi sperimentali sono ordinate in maniera casuale e sono precedute da 4 esercizi di familiarizzazione, per elicitare la produzione di pronomi clitici prima della sessione sperimentale. Questa pre-sessione serve ad essere certi che il compito da svolgere sia stato compreso.

5.7.1 Procedura

La prova è stata svolta dai partecipanti individualmente. La prova ha avuto una durata di circa 15 minuti. Come strumento video e audio è stata utilizzata la LIM e le risposte dei ragazzi sono state riportate su una scheda e, contemporaneamente, registrate per essere disponibili in caso di risposte scritte poco chiare.

5.7.2 Codifica delle risposte

La risposta attesa alle domande è una frase che non ripete ciò che si è sentito nella domanda, quindi una frase con soggetto nullo e pronome clitico, come richiesto dalle restrizioni pragmatiche inerenti all'uso di pronomi nel discorso.

Le risposte degli studenti sono state classificate in 5 differenti categorie:

- I. **Target** quando la frase contiene un clitico morfologicamente corretto.
 - a. Es. Item 1 : *Lo sta distruggendo*

- II. **DP pieno** quando viene prodotta una frase con un oggetto pieno (determinante e nome), anziché con pronome clitico.
 - a. Es. Item 1: *Il bambino sta distruggendo il castello*

- III. **Errato** quando viene inserito un pronome clitico non pertinente.
 a. Es. Item 3: *Il gatto ci sta guardando nello specchio*
- IV. **Omesso** quando la frase è agrammaticale per la mancanza del pronome.
 a. Es. Item 9: *La bambina sta pettinando*
- V. **Altro** quando una frase non rientra in nessuna delle precedenti 4 categorie.
 a. Es. Item 12: *Sta leccando alla rana*

In più, come secondo livello d'analisi, le risposte degli studenti sono state classificate in base alla presenza o meno di un soggetto (*Non-pro* o *pro*).

5.7.3 Risultati e strategie di risposta

I dati percentuali relativi ad ogni singola categoria di risposta data da A. e dai ragazzi del gruppo di controllo sono riportati nella seguente tabella (Tab.7).

	Clitici oggetto diretto (COD)						Clitici riflessivi (CR)					
	Target		DP pieno		Altro		Target		Omesso		Errato	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
S1	0/12	0%	6/12	50%	6/12	50%	0/6	0%	4/6	67%	2/6	33%
S2	6/12	50%	5/12	42%	1/12	8%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S3	9/12	75%	3/12	25%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S4	12/12	100%	0/12	0%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S5	12/12	100%	0/12	0%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S6	11/12	92%	1/12	8%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S7	6/12	50%	6/12	50%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S8	12/12	100%	0/12	0%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S9	12/12	100%	0/12	0%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S10	12/12	100%	0/12	0%	0/12	0%	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
S1	0/12	0%	6/12	50%	6/12	50%	0/6	0%	4/6	67%	2/6	33%
Controlli	92/108	85%	15/108	14%	1/108	1%	54/54	100%	0/54	0%	0/54	0%

Tab.7 – Valori e percentuali della produzione di pronomi clitici

Come si può osservare dai dati, a differenza dei soggetti di controllo, A. omette completamente sia i COD sia i CR. I COD sono per metà sostituiti da DP pieni nella loro posizione canonica post-verbale e per metà omessi in favore di forme agrammaticali, contenenti un DP pieno preceduto da una preposizione articolata non pertinente, come quelle riportate di seguito:

(69) A.: Sta dipingendo alla maschera
Target: La sta dipingendo/ dipinge

(70) A.: Il bambino sta mangiando al gelato
Target: Lo sta mangiando/ mangia

I CR sono maggiormente omessi e in parte sostituiti da forme non pertinenti (*ci*):

(71) A.: Il gatto ci sta guardando nello specchio
Target: Si sta guardando/ si guarda

(72) A.: Ci sta lavando
Target: Si sta lavando

La differenza tra la performance di A. e quella del gruppo di controllo è evidente: se alcuni errori sono commessi anche dal gruppo di studenti nell'uso di COD, in parte sostituiti da DP pieni (14%), non ne risultano nell'uso di CR, usati sempre in maniera corretta. Le 5 categorie di risposta prima descritte non sono riscontrabili in entrambe le categorie di pronomi: nel caso di COD non risultano forme errate o omesse. Si è classificata come errata la tipologia di risposta *ci* sostituita al *si* riflessivo: si tratta di una tipologia d'errore particolare, in quanto indica la consapevolezza da parte dello studente della necessità di un pronome in quelle frasi ma, allo stesso tempo, indica una non profonda conoscenza della morfologia dei clitici. Tuttavia le difficoltà a livello sintattico emergono dall'alta percentuale di omissioni commesse nell'uso di riflessivi, non attestata nel gruppo di controllo e in studi condotti su altre popolazioni (bambini con DSL – Arosio et al. 2014).

Ulteriori valutazioni sulla differenza tra la performance di A. e quella dei ragazzi del gruppo di controllo possono essere fatte attraverso l'analisi degli *z-scores*, che aiuta a

identificare se e quanto un soggetto devia dalla media, ossia, dato un risultato, quante *deviazioni standard* (DS) il soggetto è al di sotto o al di sopra della media. Il range di normalità è di +/-1.5 DS.

Analizzando i COD e i CR, A. è rispettivamente -2.52 DS e - 3.14 DS sotto la media del gruppo di controllo.

L'analisi dell'uso del soggetto nullo serve a valutare ancora più approfonditamente la pertinenza delle risposte dei soggetti con la tipologia di risposta attesa, ossia, una frase contenente un soggetto nullo, oltre che di un pronome clitico (Tab. 8)

	<i>Pro</i>	
	N.	%
S1	12/18	67%
Controlli	145/162	90%

Tab.8 – valori e percentuali dell'uso del soggetto nullo (Pro)

Le percentuali di frasi contenenti soggetto nullo sono alte sia in A. che nel gruppo di controllo, la differenza nella competenza pragmatica dunque è inferiore rispetto al dato analizzato precedentemente.

5.7.4 Considerazioni sul test di produzione di pronomi clitici

Dall'analisi dei dati raccolti emerge chiaramente una profonda difficoltà dello studente nell'uso e nel riconoscimento dei pronomi clitici. In generale, la performance dello studente è evidentemente al di sotto di quella degli studenti del gruppo di controllo, confermando i risultati ottenuti da Leonini (2006)¹⁰. Tuttavia, A. si differenzia dai soggetti analizzati in Leonini (2006) in quanto, nel test di elicitazione, non produce nessuna forma target sia nell'uso di pronomi clitici oggetto diretto sia in quello di pronomi riflessivi optando per l'uso del DP pieno o di forme non pertinenti. Queste differenze dipendono sicuramente dalla diversità delle popolazioni prese in esame in questo e nel suddetto studio: diversi sono i periodi di esposizione alla lingua italiana, le età anagrafiche, il grado di istruzione ricevuta e le caratteristiche della L1.

Uno dei tratti in comune con Leonini (2006) riguarda l'uso del DP pieno: questa scelta può essere considerata il risultato di una strategia compensativa (Guasti et al., 2016)¹¹,

¹⁰Cfr. Capitolo 2

¹¹ In Guasti et al. (2016), si parla di *compensatorystrategy* per indicare la strategia compensativa utilizzata

che indica la conoscenza delle proprietà argomentali del verbo a cui non corrisponde una profonda competenza sintattica che permetterebbe di utilizzare correttamente i pronomi clitici e di formare frasi più complesse. Le operazioni morfosintattiche richieste per l'uso di pronomi clitici, infatti, sono certamente più complesse rispetto a quelle richieste per l'uso di DP pieni in posizione argomentale dopo il verbo. Inoltre, i pronomi clitici sono argomenti preverbaliali che danno luogo ad un ordine non canonico degli elementi (Lei *LA* prende – SOV) e che ricevono ruolo tematico attraverso una catena A, attraverso cui sono legati alla loro posizione d'origine, mentre i DP pieni sono interpretati localmente (Belletti 1999).

Un altro dato particolare riguarda i pronomi riflessivi: A. non produce alcuna forma target, omettendo per la maggior parte dei casi il riflessivo (67%). Tuttavia l'uso di una forma errata di riflessivo (*ci* anziché *si*) dimostra una conoscenza, seppur minima, del sistema dei pronomi e del loro ruolo all'interno della frase. Questo dato può essere paragonato a quello discusso in Arosio et al. (2014), in cui si sottopone un gruppo di bambini con DSL (età compresa tra i 6 e i 9;11 anni) allo stesso test di elicitazione dei pronomi clitici utilizzato in questo studio. In Arosio et al. (2014) i bambini con DSL non hanno problemi nell'uso di riflessivi, dal momento che questi, a differenza dei clitici oggetto diretto, non sono realizzati in una posizione sintattica non canonica, associata ad un movimento sintattico. È stato ipotizzato infatti che le strutture contenenti un pronome riflessivo sono derivate da una operazione lessicale sul verbo. In virtù di quest'analisi, proposta in Arosio et al. (2014), il riflessivo assorbe il caso e il ruolo tematico interno. L'accordo in questa struttura si stabilisce via movimento del soggetto (argomento esterno) a AgrPartP, prima che esso si accordi col verbo in AgrSP, come raffigurato nelle seguenti rappresentazioni tratte dallo studio succitato, in cui vengono confrontate le derivazioni sintattiche dei clitici oggetto diretto (Fig.9) e dei clitici riflessivi (Fig.10):

dai bambini con DSL nell'uso del DP pieno al posto del clitico, che porta alla produzione di una frase grammaticale corretta anche se semplificata rispetto a una frase contenente un pronome clitico.

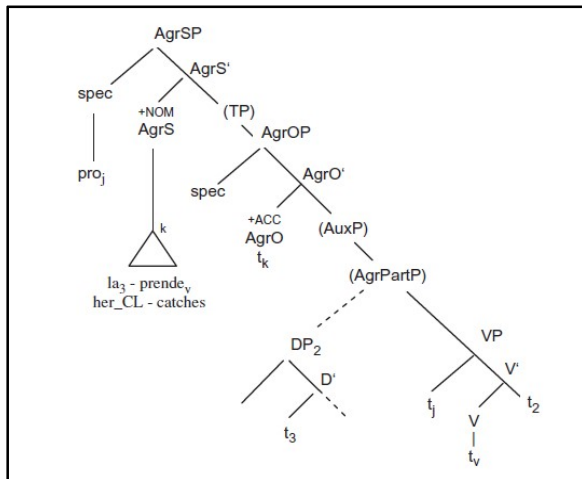


Fig. 9

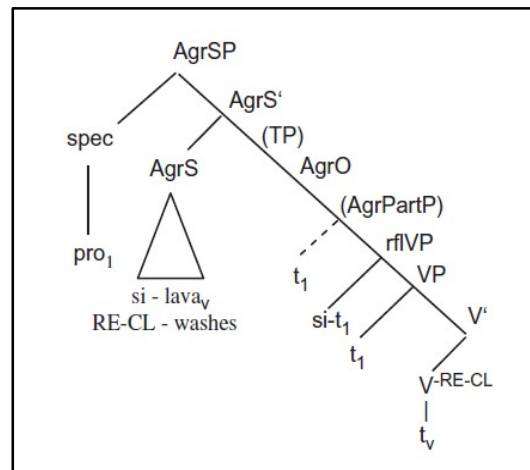


Fig. 10

Anche a livello morfosintattico i clitici oggetto diretto sono più complessi dei clitici riflessivi: infatti, i primi sono marcati per persona, numero e genere, i secondi solo per persona. Se questa spiegazione giustifica l'asimmetria presente tra le due strutture nei bambini con DSL, non spiega, tuttavia, lo stesso grado di difficoltà riscontrato da A. nell'uso e nel riconoscimento di entrambe le strutture.

5.8 Test di produzione di frasi passive (Verin 2010)

Il test ha l'obiettivo di elicitare la produzione di frasi passive attraverso un compito di descrizione di immagine. Risulta composto da 36 tavole:

- 12 tavole elicitano la produzione di frasi passive con verbi transitivi, reversibili e azionali (*spingere, imboccare, prendere a calci, colpire, baciare, inseguire*).
- 12 tavole elicitano la produzione di frasi passive con verbi transitivi, reversibili e non azionali (*vedere, sentire, amare, annusare*).
- 12 tavole contengono domande filler per l'elicitazione di frasi attive.

Nelle 24 tavole sperimentali sono rappresentate due immagini, descritte dallo sperimentatore attraverso due frasi attive. Dopo questa prima fase descrittiva, viene posta una domanda, la cui risposta richiede la produzione di una frase passiva.

In alcune tavole il paziente rimane lo stesso e l'agente cambia (Fig. 11), per cui il complemento d'agente è obbligatorio. In altre, invece, l'agente è lo stesso mentre il paziente cambia (Fig. 12), per cui il complemento d'agente risulta opzionale e può

anche essere omesso.

Item 1: Nella prima foto Sara spinge Marco Nella seconda la mamma spinge Marco.

Cosa succede a Marco nella prima foto?

Risposta attesa: *Marco è/ viene spinto da Sara*



Fig. 11

Item 2: Nella prima foto Sara imbecca la mamma. Nella seconda Sara imbecca Marco.

Cosa succede a Marco?

Risposta attesa: *Marco è/ viene imboccato*



Fig. 12

Nelle 12 tavole filler sono rappresentate tre immagini, ciascuna contenente un soggetto animato e un oggetto inanimato. Lo sperimentatore chiede cosa succede in una delle immagini e la risposta attesa è una frase attiva (Item 3).

Item 3: Cosa succede nella seconda foto?

Risposta attesa: *Marco spinge la sedia.*

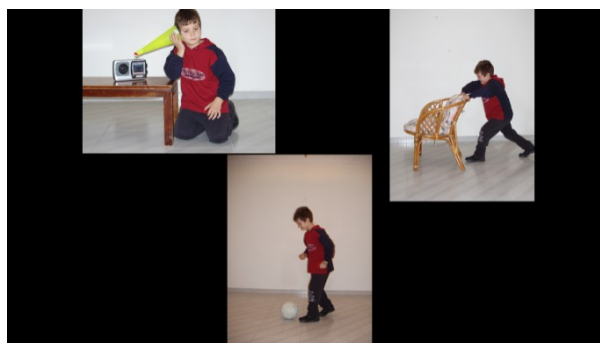


Fig. 13

5.8.1 Procedura

Il test è stato svolto dai partecipanti individualmente, per una durata di circa 30 minuti. Come strumento video è stata utilizzata la LIM e le risposte dei ragazzi sono state registrate per essere poi trascritte e analizzate (Appendice 3).

Le 36 tavole su descritte, sono precedute da una fase di familiarizzazione con i personaggi e con i verbi che sono poi utilizzati nel corso nel test.

5.8.2 Codifica delle risposte

Le differenti strategie di risposta sono state codificate secondo 4 diverse categorie:

- I. **Target**, quando sono prodotte frasi passive con il verbo corretto, ossia quello contenuto nella domanda dello sperimentatore.

(73) Il papà viene sentito (da Marco)
- II. **Attive con inversione agente-paziente**, quando viene prodotta una frase attiva in cui i ruoli tematici sono invertiti.

(74) Marco sente il papà.
Target: Marco viene sentito dal papà.
- III. **Attive con cambio verbo**, quando viene prodotta una frase attiva in cui i ruoli tematici sono rispettati, cambiando il verbo.

(75) Marco parla al papà
Target: Marco viene sentito dal papà
- IV. **Altro**, quando le risposte non rientrano nelle precedenti categorie e sono poco rilevanti per il basso numero di occorrenze.

- (76) Sara prende a calci dalla mamma
 Target: Sara viene presa a calci dalla mamma

Sara puzza
 Target: Sara viene annusata da Marco

Nella descrizione delle strategie di risposta sono anche riportate le frasi passive in cui è stato osservato un cambio verbo, da non azionale ad azionale. In questo caso la frase prodotta è una frase passiva, in cui i ruoli tematici vengono rispettati, ma viene preferito, ai fini della descrizione dell'immagine, un verbo azionale:

- (77) Il papà è abbracciato da Sara.
 Target: Il papà è amato da Sara.

5.8.3. Risultati e strategie di risposta

La seguente tabella mostra il numero e le percentuali di frasi passive prodotte da A. e dai ragazzi del gruppo di controllo. Sono escluse, dunque dal conteggio, le frasi filler, ma sono incluse le frasi passive per le quali è stato osservato il cambio verbo.

	N.	%
S1	16/24	67%
S2	24/24	100%
S3	20/24	83%
S4	20/24	83%
S5	19/24	79%
S6	20/24	83%
S7	21/24	88%
S8	23/24	96%
S9	21/24	88%
S10	23/24	96%
S1	16/24	67%
Controlli	191/216	88%

Tab. 9 – Valori e percentuali della produzione di frasi passive

Le percentuali di frasi passive prodotte variano tra A. e il gruppo di controllo; in particolare, A. risulta essere -2.87 DS sotto la media del gruppo di controllo. Tuttavia è da considerare anche la variabilità delle percentuali di risposte target fornite all'interno del gruppo di controllo stesso (DS = 7.29): solo S2 produce il 100% risposte target, mentre il resto del gruppo commette degli errori, seppur con occorrenze minori rispetto ad A.. (Tab. 14).

Sul totale delle frasi passive prodotte, è stata anche analizzata la tipologia di verbo utilizzata (Tab. 10):

	Azionale		Non azionale		Cambio verbo	
	N	%	N	%	N	%
S1	10/16	63%	3/16	19%	3/16	19%
S2	13/24	54%	10/24	42%	1/24	4%
S3	13/20	65%	7/20	35%	0/20	0%
S4	13/20	65%	7/20	35%	0/19	0%
S5	13/19	68%	6/19	32%	0/20	0%
S6	13/20	65%	7/20	35%	0/20	0%
S7	13/21	62%	8/21	38%	0/20	0%
S8	13/23	57%	10/23	43%	0/20	0%
S9	13/21	62%	8/21	38%	0/20	0%
S10	13/23	57%	10/23	57%	0/20	0%
S1	10/16	63%	3/16	19%	3/16	19%
Controlli	117/191	61%	73/191	38%	1/191	1%

Tab. 10 – Valori e percentuali della produzione di frasi passive per tipologia di verbo

La maggior parte delle frasi passive è prodotta con verbi azionali. In 3 degli item, la cui frase target prevedeva un verbo non azionale, A. opta per l'uso di un verbo azionale (*abbracciare* anziché *amare*). Questo fenomeno si verifica spesso nella produzione dei bambini, ma è più raro negli adulti (Volpato et al. 2015).

La seguente tabella mostra il numero e le percentuali di frasi in cui il complemento d'agente viene prodotto. Confrontando la tabella 11.1 con la tabella 11.2 è possibile confrontare il numero di frasi in cui era previsto obbligatoriamente il complemento d'agente, e il numero di frasi in cui è stato effettivamente introdotto da A. e dal resto dei ragazzi del gruppo di controllo:

Test			
by phrase obbligatorio		by phrase opzionale	
N	%	N	%
10/24	42%	14/24	58%

Tab. 11.1

	by-phrase inserito		by-phrase omissso	
	N	%	N	%
S1	16/16	100%	0/16	0%
Controlli	183/191	96%	8/191	4%

Tab. 11.2

Da queste tabelle, è evidente che sia A. che i controlli inseriscono nella quasi totalità dei casi il complemento d'agente, anche nelle frasi in cui era opzionale.

In questa analisi, si è anche calcolato il numero di frasi contenenti l'ausiliare *essere* e l'ausiliare *venire* (Tab. 12):

	ESSERE		VENIRE	
	N	%	N	%
S1	16/16	100%	0/16	0%
S2	0/24	0%	24/24	100%
S3	1/20	5%	19/20	95%
S4	19/20	95%	1/20	5%
S5	0/19	0%	19/19	100%
S6	0/20	0%	20/20	100%
S7	0/21	0%	21/21	100%
S8	5/23	22%	18/23	78%
S9	0/21	0%	21/21	100%
S10	1/23	4%	22/23	96%
S1	16/16	100%	0/16	0%
Controlli	26/191	14%	165/191	86%

Tab. 12 – Valori e percentuali dell'uso di *essere* e *venire*

Questa tabella mostra che nel gruppo di controllo l'ausiliare *venire* è decisamente preferito all'ausiliare *essere*. A., al contrario, utilizza esclusivamente l'ausiliare *essere*, coniugandolo sempre al passato prossimo e mai al presente.

La seguente tabella (Tab. 13) riassume le condizioni finora analizzate: in essa viene mostrata la distribuzione delle risposte di A. e del gruppo di controllo in ciascuna delle condizioni:

	By - phrase	Azionale		Non azionale		Cambio in azionale	
		Essere	Venire	Essere	Venire	Essere	Venire
S1	Sì	10/16 63%	0/16 0%	3/16 19%	0/16 0%	3/16 19%	0/16 0%
	No	0/16 0%	0/16 0%	0/16 0%	0/16 0%	0/16 0%	0/16 0%
Controlli	Sì	13/191 7%	89/191 47%	20/191 10%	46/191 24%	0/191 0%	0/191 0%
	No	0/191 0%	16/191 8%	0/24 0%	6/191 3%	0/191 0%	1/191 1%

Tab. 13 – Numero e percentuali di frasi prodotte per ogni condizione

Una tendenza che emerge tra le altre è quella della maggior produzione di frasi con verbi azionali, sia per A. che per il gruppo di controllo. Tuttavia, questa tendenza si differenzia se si guarda l’ausiliare usato: se in A. la tendenza va nella direzione dell’uso del verbo *essere*, nel gruppo di controllo la tendenza è maggiormente distribuita nell’uso di entrambi gli ausiliari, con una preferenza, tuttavia, verso l’ausiliare *venire*. Infine, vengono di seguito riportati i dati inerenti le strategie di risposta adottate da ciascuno dei soggetti (Tab 14).

	S1	Controlli
Passive <i>Il papà viene sentito (da Marco)</i>	16/24 67%	191/216 88%
Attive con inversione agente-paziente <i>Il papà sente Marco</i>	2/24 8%	6/216 3%
Attive SVO <i>Il papà parla a Marco</i>	4/24 17%	18/216 8%
Altre strategie	2/24 8%	1/216 1%

Tab. 14 – Strategie di risposta nella produzione di frasi passive

I risultati confermano la differenza tra i due gruppi nella produzione di forme target, come già detto, e mettono in evidenza un altro importante dato: per quanto dalla media generale dei controlli si evince un minor ricorso a strategie alternative rispetto alle occorrenze di A. Dall'analisi delle produzioni, si evince che il più alto numero di risposte non target è dato in occasione di verbi non azionali come *sentire* e *annusare*, spesso sostituiti da altri verbi in frasi attive. Questo può essere dovuto a una scarsa efficacia che alcune immagini hanno nell'elicitare frasi passive, orientando le risposte verso frasi attive.

5.8.4 Considerazioni sul test di produzione di frasi passive

Il dato saliente di questa analisi, discusso nel precedente paragrafo, riguarda le strategie di risposta, adottate da A. e dai ragazzi del gruppo di controllo, in alternativa alle frasi passive target. Paragonando i dati di questo studio a quelli di Volpato et al. (2015), si evince che le percentuali di occorrenze di frasi target prodotte da A. (67%), si avvicinano di più a quelle degli adulti (82%), rispetto a quelle dei bambini di età compresa tra i 3;5 e i 4;3 anni (14%). La performance di A. si avvicina a quella dei bambini se si considera il ricorso a frasi attive al posto di quelle passive (17% A. vs 16% bambini in Volpato et al., 2015): tuttavia, questa strategia di risposta è utilizzata con la stessa percentuale anche dagli adulti (17%), confermando quanto detto prima riguardo alla poca efficacia delle immagini usate con alcuni verbi non azionali.

Una delle strategie non riscontrate in questo studio, rispetto a quello di Volpato et al. (2015), è quella dell'uso di clitici accusativi e dativi. Questo dato può essere collegato allo scarso uso di clitici da parte di A., come spiegato al paragrafo 5.7.

Altra differenza notevole emerge nell'uso dell'ausiliare (Tab. 12): i ragazzi del gruppo di controllo preferiscono *venire* su *essere* (86% vs 14%). Questa preferenza è dovuta al fatto che *venire* è più informale del verbo *essere*, è tipico del registro colloquiale ed è anche l'ausiliare preferito nei dialetti parlati in Veneto, a cui i ragazzi del gruppo di controllo sono esposti (Volpato et al. 2015). A., al contrario, non risulta influenzato da questi fattori, infatti usa solo l'ausiliare *essere*.

5.9 Test di comprensione di frasi passive (Verin 2010)

Il test di Verin (2010), adattato dalla versione greca elaborata da Driva e Terzi (2008), consiste in un task di abbinamento frase-figura. Per ogni stimolo, ad ogni partecipante viene presentata una tavola con 3 foto. Il test è composto da 50 tavole:

- 24 tavole verificano la comprensione di frasi passive con verbi azionali (gli stessi usati per la prova di produzione).
- 16 tavole verificano la comprensione di frasi passive con verbi non azionali.
- 10 tavole contengono frasi filler per la comprensione di frasi attive alcune con verbi azionali, altre con verbi non azionali, con un soggetto animato e un oggetto inanimato.

Metà delle frasi sperimentali contengono l'ausiliare *venire* e l'altra metà l'ausiliare *essere*. 20 frasi hanno il complemento d'agente e 20 no. Nella seguente tabella (Tab. 15) vengono mostrate tutte le condizioni presenti nel test:

Verbi azionali	
<i>Essere</i>	In quale foto Marco è spinto?
<i>Essere + by-phrase</i>	In quale foto Marco è spinto da Sara?
<i>Venire</i>	In quale foto Marco viene spinto?
<i>Venire + by-phrase</i>	In quale foto Marco viene spinto da Sara?
Verbi non azionali	
<i>Essere</i>	In quale foto Marco è visto?
<i>Essere + by-phrase</i>	In quale foto Marco è visto da Sara?
<i>Venire</i>	In quale foto Marco viene visto?
<i>Venire + by-phrase</i>	In quale foto Marco viene visto da Sara?

Tab. 15 – Condizioni sperimentali nel test di comprensione delle frasi passive

A scopo esemplificativo, nelle seguenti figure vengono mostrate rispettivamente le tavole di una frase contenente il complemento d'agente (Fig. 14), di una frase senza il complemento d'agente (Fig. 15) e di una frase filler (Fig. 16).

Item 1: In quale foto Marco è spinto da Sara?

Risposta attesa: (Foto 1)



Fig. 14

Item 2: In quale foto Sara è imboccata?

Risposta attesa: (Foto 2)



Fig. 15

Item 3: In quale foto Marco colpisce la sedia?

Risposta attesa: (Foto 1)



Fig. 16

5.9.1 Procedura

Il test è stato svolto con le stesse modalità e tempistiche di quello precedentemente descritto. Anche in questo caso il test è stato preceduto da una fase di familiarizzazione con i personaggi e con i verbi.

5.9.2. Risultati e strategie di risposta

Le frasi filler sono state comprese correttamente da A. e dal resto dei ragazzi del gruppo di controllo. Nella seguente tabella (Tab. 16) sono mostrati i valori e le percentuali di risposte corrette fornite da ciascun ragazzo nella comprensione di frasi passive con verbi azionali e verbi non azionali. Per ogni tipo di verbo, si è analizzata l'accuratezza nelle risposte a seconda dell'uso dell'ausiliare *venire* o *essere* e della presenza o meno del complemento d'agente:

	BY-PHRASE	V. AZIONALI (essere)		V. AZIONALI (venire)		V. NON AZIONALI (essere)		V. NON AZIONALI (venire)		TOTALE	%
		valori	%	valori	%	valori	%	Valori	%		
S1	si	5/6	83%	6/6	100%	2/4	50%	2/4	50%	15/20	
	no	4/6	67%	6/6	100%	2/4	50%	3/4	75%	15/20	75%
	Totale	9/12	75%	12/12	100%	4/8	50%	5/8	63%	30/40	
S2	si	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	100%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	8/8	100%	8/8	100%	40/40	
S3	si	6/6	100%	6/6	100%	3/4	75%	4/4	100%	19/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	98%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	7/8	88%	8/8	100%	39/40	
S4	si	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	3/4	75%	4/4	100%	19/20	98%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	7/8	88%	8/8	100%	39/20	
S5	si	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	100%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	8/8	100%	8/8	100%	40/40	
S6	si	6/6	100%	6/6	100%	3/4	75%	4/4	100%	19/20	
	no	5/6	83%	6/6	100%	3/4	75%	3/4	75%	17/20	90%
	Totale	11/12	92%	12/12	100%	6/8	100%	7/8	88%	36/40	
S7	si	6/6	100%	6/6	100%	3/4	75%	3/4	75%	18/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	3/4	75%	3/4	75%	18/20	90%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	6/8	75%	6/8	75%	36/40	
S8	si	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	100%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	8/8	100%	8/8	100%	40/40	
S9	si	6/6	100%	6/6	100%	4	100%	4/4	100%	20/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	3	75%	4/4	100%	19/20	98%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	7/8	88%	8/8	100%	39/40	
S10	si	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	
	no	6/6	100%	6/6	100%	4/4	100%	4/4	100%	20/20	100%
	Totale	12/12	100%	12/12	100%	8/8	100%	8/8	100%	40/40	

S1	si	83%	100%	50%	50%	
	no	67%	100%	50%	75%	75%
	Totale	75%	100%	50%	63%	
G.C.	si	100%	100%	77%	97%	
	no	93%	100%	85%	87%	97%
	Totale	96%	100%	81%	92%	

Tab. 16 – Risultati del test di comprensione di frasi passive

I risultati mostrano che i verbi azionali sono più facili da comprendere rispetto a quelli non azionali, per entrambi i gruppi. Il divario tra la prima e la seconda tipologia di verbi è più ampio per A., che comprende correttamente l'87.5% di verbi azionali e il 56.5% di quelli non azionali, rispetto al gruppo di controllo (98% vs. 86.5%). La presenza del complemento d'agente non influenza molto le percentuali di accuratezza se non per la categoria dei verbi azionali (*essere*) e la categoria dei verbi non azionali (*venire*).

In generale, A. risulta essere sotto la media del gruppo di controllo, specialmente nelle frasi passive con verbi non azionali, sia con ausiliare *essere* (-2.66 DS) che con ausiliare *venire* (-2.42 DS).

Attraverso l'uso della distribuzione binomiale è stato possibile determinare in quale tipologia di frase A. si pone sopra il livello di caso. Secondo questo tipo di analisi, A. avrebbe dovuto rispondere correttamente almeno a 5 item su 6 nei verbi azionali e a 4 item su 4 nei verbi non azionali. Non si pone sopra il livello di caso in tutti i tipi di verbi non azionali, mentre non ha particolari problemi con le frasi passive contenenti verbi azionali, con eccezione di quelle con ausiliare *essere* senza complemento d'agente (4/6).

5.9.3 Considerazioni sul test di comprensione di frasi passive

Il dato più interessante riguarda la più alta accuratezza mostrata da A. nella comprensione di frasi passive con verbo *venire*, dal momento che nella prova di produzione questo ausiliare non è mai stato usato, in favore dell'ausiliare *essere*. In generale, questo è un dato atteso se confrontato con i risultati ottenuti in Volpato et al. (2015) su popolazioni di bambini e adulti: in italiano, infatti, l'uso dell'ausiliare *venire*, incompatibile con un'interpretazione aggettivale del participio passato con cui si combina, rende la frase interpretabile solo come passiva eventiva.

C'è da sottolineare però che in produzione A. non ha mai usato l'ausiliare *essere* al

presente, che darebbe luogo ad una frase ambigua tra lettura eventiva e stativa, ma lo ha sempre usato al passato prossimo che rende la frase passiva meno ambigua tra le due letture. Lo studente, infatti, sia nelle produzioni scritte che nella sua lingua orale commette spesso errori legati all'uso dell'ausiliare nei tempi composti, specialmente se si tratta di un passato prossimo. Ricorrere al passivo nella forma *è stato + participio* in produzione da una parte, e comprendere meglio le frasi passive con *venire* dall'altra, possono essere viste come due sue strategie per disambiguare questa tipologia di frase.

La presenza del complemento d'agente è stata irrilevante per la comprensione delle passive con verbi azionali (*venire*) e verbi non azionali (*essere*); ha invece dato luogo a percentuali diverse nei verbi azionali (*essere*) in cui il complemento d'agente ha facilitato la comprensione (87% vs 67%), e nei verbi non azionali (*venire*), in cui il complemento d'agente non ha facilitato la comprensione (50% vs 75%). In quest'ultimo aspetto i dati di A. non confermano quelli di Volpato et al. (2015), secondo cui la variabile di presenza o assenza del complemento d'agente è irrilevante nella comprensione di tutte le tipologie di frase passiva.

Riguardo alle percentuali più basse nella comprensione di verbi non azionali rispetto ai verbi azionali, questo dato conferma quanto già detto per il test di produzione e quanto riportato in Volpato et al. (2015). Seguendo Demuth et al. (2010) e Messenger et al. (2009,2012), il problema non sta tanto nella tipologia di verbo quanto nella rappresentazione problematica dei verbi non azionali.

5.10 Test di produzione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)

Il test di Volpato (2010), basato sul modello proposto da Friedmann e Sztermann (2006) per bambini sordi parlanti ebraico e riadattato in seguito da Utzeri (2007) per bambini e adulti parlanti italiano, ha l'obiettivo di elicitarne la produzione di frasi relative restrittive sul soggetto (RS) e sull'oggetto (RO).

Si tratta di un task di preferenza in cui il partecipante deve scegliere il soggetto (nel test 'il bambino') che preferisce, a seconda di quello che succede nell'immagine. 'Il bambino' o 'i bambini' rappresentano i costituenti fissi in ogni tavola e, nella risposta attesa, devono essere le teste della frase relativa da produrre.

Il test si compone di 36 tavole di cui 12 elicitano una RS, 12 elicitano una RO e 12 richiedono la produzione di una frase filler. I verbi usati per l'elicitazione di frasi relative sono tutti transitivi reversibili, affinché i partecipanti non deducano il senso

delle frasi ricorrendo alla conoscenza semantica o pragmatica; inoltre sono tutti coniugati all'indicativo presente per evitare ulteriori problemi derivati dalla presenza degli ausiliari nei tempi composti. La lista dei verbi è la seguente: *lavare, colpire, inseguire, portare, tirare, pettinare, fermare, baciare, rincorrere, visitare, accarezzare, alzare, abbracciare, punire, premiare, seguire*.

Le frasi proposte sono state elaborate in modo tale che i DP presentino sia i tratti del singolare, sia i tratti del plurale: i tratti di numero sono stati manipolati per poter stabilire quale sia la loro influenza sulla prestazione e sull'accuratezza della frase (Volpato, 2012). Infine, le 12 frasi filler consistono in frasi semplici con ordine SV o SVO e presentano verbi intransitivi o transitivi con oggetto inanimato.

Per le frasi sperimentali, su ciascuna tavola ci sono 2 scene: l'esaminatore descrive le due scene e poi pone la domanda. Per le frasi filler, su ciascuna pagina c'è un unico disegno: l'esaminatore propone la domanda, senza descrivere il disegno.

Di seguito sono riportati gli esempi per ciascun tipo di struttura elicitata:

Elicitazione di una RS

- Ci sono 2 disegni. Nel primo un bambino pettina la mamma e nel secondo un bambino pettina il cane. Quale bambino ti piace di più? Inizia con "(Mi piace) il bambino ..."
- Target: (Mi piace) il bambino che pettina la mamma/il cane

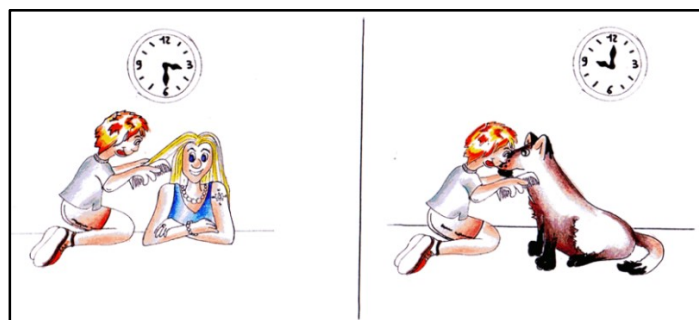


Fig. 17

Elicitazione di una RO

- Ci sono 2 disegni. Nel primo i cani baciano i bambini. Nel secondo, i nonni baciano i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...
- Target: (Mi piacciono) i bambini che i cani/i nonni baciano.

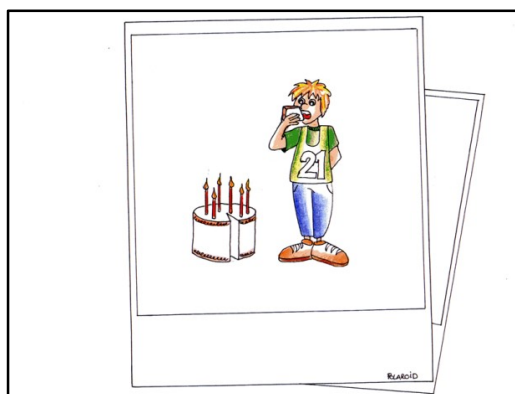


Fig. 18

Elicitazione di una frase filler

- Cosa fa il bambino in questa foto? Il bambino...

Target: Il bambino/Lui mangia la torta.

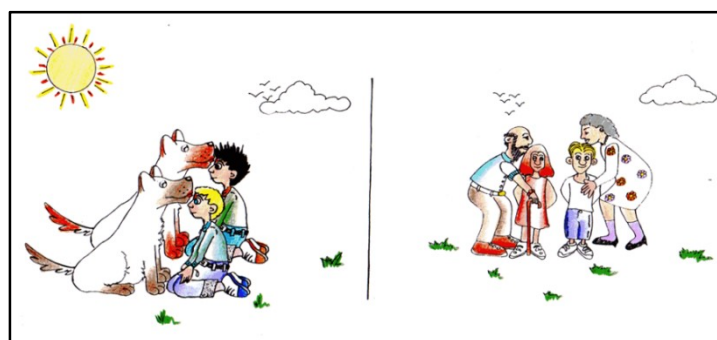


Fig. 19

5.10.1 Procedura

Il test è stato svolto dai partecipanti individualmente, senza alcun limite di tempo. Come strumento video è stata utilizzata la LIM e le risposte dei ragazzi sono state registrate per essere poi trascritte e analizzate (Appendice 4).

Il test è preceduto da una fase di training che serve a verificare che il partecipante abbia compreso la consegna e le istruzioni. Le due tavole di prova elicitano, la prima, una frase sperimentale RS e la seconda una frase filler.

Prima di iniziare il test si dà al partecipante la consegna di cominciare sempre la frase con “mi piace il bambino /mi piacciono i bambini”, in modo da fornire un input completo per la produzione di una frase relativa.

5.10.2 Codifica delle risposte delle RS e delle RO

Per le RS non sono state usate, né da A. né dai ragazzi del gruppo di controllo, strategie di risposta alternative alla frase target, considerata tale quando rispetta la struttura presentata nel seguente esempio:

Target

(78) Il bambino che pettina il cane

Per le RO, invece, sono state utilizzate diverse strategie di risposta che vengono codificate in 4 categorie:

- I. **Passive relative (PR)**, non agrammaticali in italiano, ma non considerate target perché prevedono la relativizzazione del soggetto e sono quindi considerate come frasi relative sul soggetto. I ruoli tematici sono comunque rispettati. Risultano corrette dal punto di vista pragmatico.

(79) I bambini_(TEMA) che vengono baciati dai nonni_(AGENTE)

Target: I bambini_(TEMA) che i nonni_(AGENTE) baciano

- II. **Passive ridotte (Pr)**, quando viene utilizzato un participio passato al posto della forma verbale completa. I ruoli tematici sono comunque rispettati. Risultano corrette dal punto di vista pragmatico.

(80) Il bambino_(TEMA) abbracciato dalla mamma_(AGENTE)

Target: Il bambino_(TEMA) che la mamma abbraccia_(AGENTE)

- III. **RO>RScon inversione delle teste (Inv. Testa)**,, quando viene evitata la relativizzazione dell'oggetto e viene prodotta una RS in cui, però, i ruoli tematici assegnati nella frase proferita dall'esaminatore sono rispettati. La frase è grammaticale, ma non adeguata dal punto di vista pragmatico.

(81) La mamma_(AGENTE) che abbraccia il bambino_(TEMA)

Target: Il bambino_(TEMA) che la mamma_(AGENTE) abbraccia.

IV. **RO>RS con inversione ruoli tematici (Inv. Theta)**, quando l'agente della frase proferita dall'esaminatore diventa il tema della frase prodotta dal soggetto coinvolto nel test e lo stesso avviene per il tema che si trasforma in agente.

(82) I bambini_(AGENTE) che tirano i leoni_(TEMA)

Target: I bambini_(TEMA) che i leoni_(AGENTE) tirano

Nelle categorie di risposta appena descritte per le RO non sono riportate le forme target perché non è stata registrata alcuna occorrenza né nelle produzioni di A. né in quelle del gruppo di controllo.

5.10.3 Risultati e strategie di risposta

Rimandando all'Appendice 4 per il dettaglio delle produzioni, le tabelle 17 e 18 mostrano il numero e le percentuali di frasi relative prodotte da A. e dai ragazzi del gruppo di controllo. Sono escluse dal conteggio le frasi filler.

RELATIVE SUL SOGGETTO (RS)				
	S1		Controlli	
RS Target	12/12	100%	12/12	100%

RELATIVE SULL'OGGETTO (RO)				
	S1		Controlli	
RO Target	0/12	0%	0/108	0%
PR	5/12	42%	95/108	89%
Pr	1/12	8%	8/108	3%
Inv. Testa	5/12	42%	1/108	1%
Inv. Theta	1/12	8%	4/108	4%

Tab. 17 – N e % della produzione di RS

Tab.18 – N e % della produzione di RO

I risultati confermano la marcata asimmetria RS/RO riscontrata in letteratura e attestata negli studi precedenti sull'italiano (Contemori, 2011; Guasti e Cardinaletti, 2003; Pivi e Del Puppo, 2015; Volpato, 2010; Utzeri, 2006; 2007), dimostrando come la produzione delle prime sia più facile rispetto alle seconde.

In questo studio tutti i partecipanti hanno prodotto correttamente tutte le RS, mentre le RO, sono risultate completamente assenti e sostituite da strategie di risposta alternative,

tra cui, la più frequente, la produzione di passive relative, confermando i dati raccolti sugli adulti in Pivi e Del Puppo, 2015 (94%) e in Volpato, 2010 (98%). Quest'ultima strategia è utilizzata anche da A., ma con percentuali inferiori rispetto al gruppo di controllo (89%), perché, con uno stesso numero di occorrenze, lo studente ricorre alla strategia dell'inversione delle teste (42%).

5.10.4 Considerazioni sul test di produzione di frasi relative

Nel presente studio, si è elicitata la produzione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto con lo scopo di verificare quanto la conoscenza superficiale delle regole morfosintattiche dell'italiano potesse influenzare la produzione orale di frasi complesse, come quelle indagate attraverso questo test.

Innanzitutto i risultati confermano l'asimmetria RS/RO (100% vs 0%) per tutti i soggetti: tale asimmetria può essere spiegata come il risultato dell'evitamento di strutture sintattiche particolarmente complesse. Infatti, sia le RS che le RO sono caratterizzate da movimento A' e contengono una catena, ma le RO sono decisamente più difficili, come dimostrato dall'alto numero di strategie adottate per evitarle da parte di tutti i soggetti. Esse, infatti, richiedono una maggiore quantità di risorse computazionali rispetto alla produzione di una RS, in quanto la relazione a distanza esistente fra l'antecedente della relativa e la posizione in cui questo viene interpretato (indicata, nell'esempio, in corsivo tra parentesi uncinate) è più lunga in una RO che in una RS:

RS: I bambini che __ colpiscono i topi

[_{DP} I bambini] [_{CP} che [_{IP} [_{DP} <*ibambini*>] colpiscono i topi]]

RO: I bambini che i nonni baciano __

[_{DP} I bambini] [_{CP} che [_{IP} i nonni baciano [_{DP} <*ibambini*>]]]

Questa asimmetria è stata recentemente spiegata in termini strutturali (Friedmann et al. 2009): in una RO la presenza del DP soggetto della frase relativa (*i nonni* nell'esempio RO) tra la testa della relativa (*i bambini*) e la posizione interna in cui essa viene interpretata creerebbe un effetto di interferenza, assente in una RS, che rende la computazione di una RO più difficoltosa rispetto a quella di una RS. La maggiore

difficoltà nell'interpretazione delle prime rispetto alle seconde è dovuta, inoltre, anche al fatto che le RO presentano un ordine non canonico degli costituenti (OSV), a differenza delle RS (SVO), in cui i costituenti sono ordinati allo stesso modo di una frase attiva.

Rispetto agli studi citati, nel presente studio non sono presenti strategie di risposta alternative alla produzione di RO riscontrate nei bambini, come l'uso del pronome di ripresa e la pronuncia della copia del DP: questo dato può essere spiegato dall'età anagrafica dei soggetti, che utilizzano, invece, strategie tipiche degli adulti. Tra queste, trova ampio uso il ricorso alle passive relative (PR): tali strutture sono acquisite più tardi rispetto alle frasi relative (Guasti e Rizzi, 2002; Franck et al., 2006), sono meno robuste rispetto a queste ultime perché presentano un solo tipo di accordo (AGREE) e sono preferite dagli adulti perché ci sono più movimenti locali (*smuggling* – Collins, 2005). Il ricorso dunque a questo tipo di strategia è strettamente legato al livello di maturazione linguistica e alle risorse linguistiche disponibili in un determinato momento.

Questa spiegazione trova riscontro nella differenza tra le percentuali di occorrenze di tale strategia in A. e nel gruppo di controllo: se, da una parte, i soggetti hanno in comune il dato anagrafico, avendo più o meno la stessa età, e dunque evitano strategie tipiche dei bambini, dall'altra, differiscono tra loro proprio per il livello di competenza linguistica raggiunto. Il ricorso, da parte di A., con una stessa percentuale di occorrenza delle PR, alla strategia dell'inversione delle teste (42%) e, con una percentuale minore, alla strategia dell'inversione dei ruoli tematici (8%) si spiega con l'incapacità di stabilire relazioni non locali tra costituenti e di tenere in memoria i ruoli tematici degli stessi, a seguito del movimento sintattico.

Durante la somministrazione del test, è stato possibile infatti osservare che per quanto il ragazzo volesse cominciare la frase con la testa *i bambini/il bambino*, come indicato nella consegna al fine di produrre una RO target, non era capace di proseguire e stabilire le giuste relazioni sintattiche tra i costituenti. Per questo, nonostante alcuni tentativi, ha spesso preferito ricorrere all'uso di frasi che seguissero un ordine non marcato dei costituenti, SVO.

5.11 Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)

Il test elaborato da Volpato (2010), sul modello di quello proposto in Friedmann e

Novogrodsky (2004), Friedmann e Szterman (2006) e Adani (2008) , ha l'obiettivo di proporre ai partecipanti un esercizio di selezione d'agente: dopo l'ascolto di una frase relativa, al soggetto viene richiesto di scegliere il referente secondo lui/lei corretto tra quattro proposti. Il test si compone di 80 stimoli, di cui 20 sono frasi filler e 60 sono frasi sperimentali, atte ad indagare la comprensione di dieci differenti tipologie di frase, create manipolando i tratti di numero dei costituenti DP. Per ogni tipologia (Tab. 18) sono stati elaborati sei stimoli:

AMB – Ambigue	
AMB_SG_SG	La mucca che spinge l'elefante
AMB_PL_PL	Le mucche che spingono gli elefanti
RS - Relative sul soggetto	
RS_SG_PL	La mucca che spinge gli elefanti
RS_PL_SG	Le mucche che spingono l'elefante
RO – Relative sull'oggetto con soggetto incassato preverbale	
RO_SG_SG	La mucca che l'elefante spinge
RO_PL_PL	Le mucche che gli elefanti spingono
RO_SG_PL	La mucca che gli elefanti spingono
RO_PL_SG	Le mucche che l'elefante spinge
ROp – Relative sull'oggetto con soggetto incassato postverbale	
ROp_SG_PL	La mucca che spingono gli elefanti
ROp_PL_SG	Le mucche che spinge l'elefante

Tab. 19 – Condizioni sperimentali per la comprensione delle frasi relative

I verbi usati per la comprensione di frasi relative sono tutti al presente, transitivi e reversibili. Sia l'uso di verbi reversibili che l'uso di figure raffiguranti scene improbabili sono motivati dall'intenzione di non influenzare le performance dei soggetti con appigli semantici o pragmatici. La lista di verbi utilizzati è la seguente: *lavare, beccare, guardare, tirare, colpire, fermare, pettinare, toccare, inseguire, portare, spingere, seguire, salutare, mordere, spaventare, baciare*. Le frasi filler, invece, presentano verbi intransitivi o transitivi con DP oggetto inanimato.

Per le frasi sperimentali, su ciascuna tavola ci sono 2 scene: nella prima dei personaggi compiono un'azione, nel secondo l'azione è la stessa ma i ruoli tematici sono invertiti. Ogni scheda è accompagnata dalla consegna "Indica.." e il soggetto indica il referente secondo lui/lei corretto tra i quattro. Per le frasi filler, su ciascuna tavola ci sono 4 scene

differenti.

Di seguito sono riportati gli esempi per ciascun tipo di struttura proposta:

Comprensione di una RS

- Ci sono due disegni. Nel primo ci sono due cani e un ragazzo e nel secondo, di nuovo, un ragazzo e due cani. Indica i cani che toccano il ragazzo.

- Risposta attesa: C (terza figura)

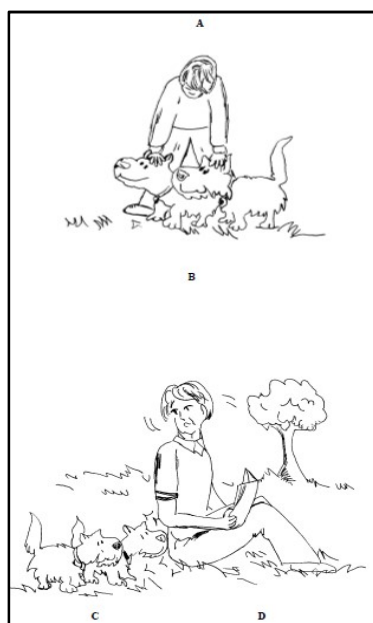


Fig. 20

In questo caso, le risposte possibili saranno le seguenti:

- il referente C è la risposta corretta;
- il referente B è la risposta reversibile;
- i referenti A e D sono altri tipi di errori.

Comprensione di una RO

- Ci sono due disegni. Nel primo ci sono due scimmie e un elefante e nel secondo, di nuovo, un elefante e due scimmie. Tocca le scimmie che l'elefante insegue.

- Risposta attesa: D (quarta figura)

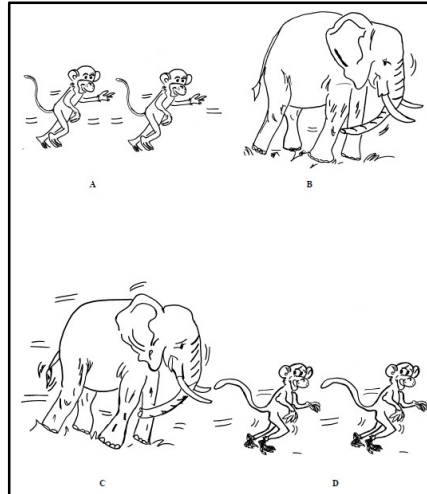


Fig.21

In questo caso, le risposte possibili saranno le seguenti:

- il referente D è la risposta corretta;
- il referente A è la risposta reversibile;
- il referente C è un errore d'agente (si sceglie l'agente anziché la testa);
- il referente B è un altro tipo di errore.

Se il soggetto sceglie la risposta reversibile, dimostra che è in grado di comprendere che la frase relativa modifica un referente, tuttavia, è incapace di assegnare il corretto ruolo tematico alla testa del DP. L'errore d'agente suggerisce, invece, una corretta assegnazione dei ruoli tematici ai DP della frase ma, allo stesso tempo, dimostra l'incapacità del soggetto di processare correttamente l'intera frase e di rilevare lo scopo principale della frase relativa: quello di modificare un elemento, aggiungendo delle informazioni alla testa del DP. Nelle frasi ambigue, ci sono due possibilità di dare una risposta corretta, dal momento che posso essere interpretare sia come RS che come ROp.

Comprensione di una frase filler

- Tocca la scimmia che è in acqua.
- Risposta attesa: C (terza figura)

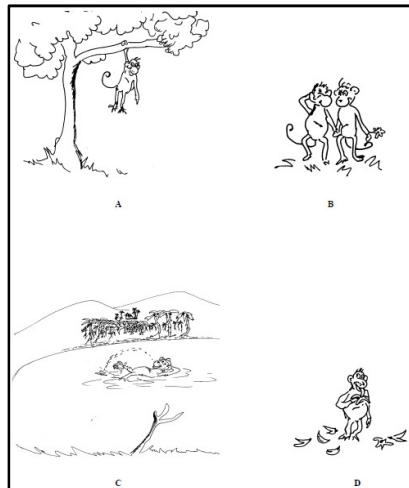


Fig. 22

5.11.1 Procedura

Il test è stato svolto con le stesse modalità e tempistiche di quello precedentemente descritto. Le risposte sono state riportate su un'apposita griglia, al momento della somministrazione. Anche in questo caso è prevista una fase di familiarizzazione con i verbi, mentre i personaggi delle figure vanno presentati ogni volta in modo chiaro, per poi procedere con la richiesta di indicare la figura corretta.

5.11.2 Risultati e strategie di risposta

	S1	Controlli
AMB_SG_SG	100%	98%
AMB_PL_PL	100%	100%
Valori medi AMB	96%	98%
RS_SG_PL	100%	98%
RS_PL_SG	83%	98%
Valori medi RS	96%	98%
RO_SG_SG	67%	81%
RO_PL_PL	33%	91%
RO_SG_PL	83%	88%
RO_PL_SG	83%	94%
Valori medi RO	67%	88%
ROp_SG_PL	0%	93%
ROp_PL_SG	0%	85%
Valori medi ROp	0%	88%

Tab. 20 – Valori e percentuali della comprensione di frasi relative

Nella tabella 19 sono riportati i valori e le percentuali relative alle risposte fornite dai partecipanti per ogni tipologia di frase. Dall'analisi dei risultati si evince che la comprensione delle RS è meno problematica rispetto a quella delle RO. A., dimostra di avere difficoltà soprattutto con le ROp non comprendendo alcun item di tale tipologia in maniera corretta, mentre i soggetti del gruppo di controllo raggiungono le stesse percentuali di accuratezza sia nelle RO che nelle ROp, confermando, seppur con un minor scarto, l'asimmetria RS/RO.

In generale, si può affermare che, almeno per quanto riguarda la performance di A., questi dati confermano l'esistenza del seguente gradiente di difficoltà tra le varie strutture delle frasi relative **RS > RO > ROp** (Volpato 2010, D'Ortenzio 2014).

La comprensione delle RS risulta essere più problematica in condizioni di mismatch con la testa della relativa al plurale (RS_PL_SG). Questo dato riguarda principalmente A., dal momento che i soggetti del gruppo di controllo non riscontrano in generale particolari difficoltà nella comprensione di questa tipologia di frase.

La comprensione delle RO con soggetto incassato in posizione preverbale è migliore quando i DP presentano tratti di mismatch. Una minor percentuale di accuratezza si riscontra in A., nella comprensione di RO con DP aventi entrambi tratti di numero plurale.

La situazione cambia completamente quando si tratta delle ROp: A. non comprende correttamente alcun item di questa categoria, mentre i soggetti del gruppo di controllo raggiungono una percentuale di accuratezza uguale a quella delle RO, non adeguandosi dunque al gradiente di difficoltà su descritto, e le ROp sembrano essere comprese meglio quando la testa della relativa è al singolare (ROp_SG_PL).

Per quanto le percentuali di accuratezza di A. sembrano notevolmente più basse in tutte le categorie di frase considerate, attraverso la distribuzione binomiale è possibile mettere in evidenza in quali tipologie di frase A. non si pone sopra del livello di caso. In questo test un soggetto è considerato al di sopra del livello di caso se risponde correttamente ad almeno 4 item in ogni tipologia di frase relativa considerata, ad esclusione delle frasi ambigue in cui sarebbe necessario rispondere correttamente a tutti i 6 item: con quest'analisi è possibile riscontrare che A. non si pone al di sopra del livello di caso solo nelle RO_PL_PL (2/6) e nelle ROp (0/6).

Guardando alle tipologie di errore commesse, si può procedere con un ulteriore livello di analisi (Tab. 20).

	S1			Controlli		
	Reversibile	Agente	Altro	Reversibile	Agente	Altro
AMB_SG_SG	0%	0%	0%	0%	0%	0%
AMB_PL_PL	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RS_SG_PL	0%	0%	0%	0%	0%	2%
RS_PL_SG	0%	0%	17%	0%	0%	4%
RO_SG_SG	0%	33%	0%	10%	4%	0%
RO_PL_PL	0%	50%	17%	9%	0%	0%
RO_SG_PL	0%	0%	17%	4%	7%	0%
RO_PL_SG	17%	0%	0%	4%	2%	0%
ROp_SG_PL	100%	0%	0%	4%	2%	1%
ROp_PL_SG	100%	0%	0%	10%	0%	0%

Tab. 20 – Percentuali delle tipologie d’errore nella comprensione di relative

Per quanto riguarda le RO, si evince che nel caso in cui non sia data la risposta corretta, A., sceglie principalmente l’agente delle frasi in condizioni di match. Questa tipologia d’errore dimostra che nei casi di coincidenza di tratti di numero, la frase non viene correttamente processata e la relativizzazione dell’oggetto non viene presa in considerazione, essendo l’attenzione rivolta all’agente del verbo della relativa.

Per quanto riguarda le ROp, A. sceglie per entrambe le condizioni di mismatch di tratti il personaggio reversibile, dimostrando di interpretare queste frasi come relative sul soggetto, pur non essendoci coincidenza di tratti di numero tra il verbo e la testa della relativa.

Non vengono discussi gli errori commessi dai soggetti del gruppo di controllo perché le loro performance risultano essere tutte al di sopra del livello di caso: nessun soggetto fornisce meno di 4 risposte corrette per tipologia di frase considerata.

5.11.3 Considerazioni sul test di comprensione di frasi relative

I dati raccolti consolidano la tesi secondo cui la comprensione di frasi relative restrittive sia influenzata dagli effetti della MR. La rivisitazione della Restrizione Lessicale basata sui tratti di numero di Volpato (2010), secondo cui in caso di condivisione di tratti il DP incassato agisce come interveniente sulla catena coindicizzata che lega il DP mosso con la sua traccia, bloccando la corretta interpretazione della RO, è applicabile alle RO, ma non alle ROp in cui i tratti di mismatch non facilitano una corretta interpretazione.

Riguardo alla evidente difficoltà nelle ROp, questa andrebbe spiegata in termini di accordo, seguendo le proposte di Guasti- Rizzi (2002), Franck et al. (2006), Volpato

(2012). Da una parte le RO sono caratterizzate da una doppia relazione di accordo: una si realizza tramite AGREE e controlla la condivisione dei tratti di numero e persona tra soggetto e verbo quando il soggetto è ancora nel VP, e l'altra si realizza nella configurazione di Spec-Testa e controlla i tratti quando il soggetto ed il verbo si trovino nello stesso sintagma (IP); la presenza di entrambi gli accordi fa sì che le RO presentino una struttura robusta. Dall'altra, le RO_{Op} presentano solo la relazione di accordo di AGREE e, per tale ragione, sono caratterizzate da una struttura più debole. Queste ultime richiedono un difficile lavoro di processamento, una buona competenza linguistica e uno sforzo computazionale maggiore, in quanto la memoria deve tenere in sospenso la morfologia plurale del verbo, finché non si incontra il soggetto in posizione post-verbale.

5.12 Considerazioni conclusive

Le prove qui descritte hanno permesso di osservare le difficoltà mostrate dallo studente nella comprensione e nella produzione di determinate strutture, in particolare frasi relative, frasi passive e pronomi clitici. Oltre all'analisi delle produzioni scritte libere e spontanee, la competenza linguistica dello studente è stata indagata attraverso la somministrazione di test linguistici mirati, con cui è stato possibile avere un quadro della situazione più dettagliato. A mia conoscenza, si tratta del primo studio sull'italiano L2, volto ad indagare la competenza linguistica implicita di uno studente non italofono di recente immigrazione, al fine di proporre un intervento didattico mirato all'insegnamento esplicito delle suddette strutture sintattiche. I risultati ottenuti nelle prove, infatti, mi hanno permesso di realizzare un percorso didattico, di cui si parlerà nel successivo capitolo (Cap. 6), che ha l'obiettivo di rendere lo studente più autonomo e sicuro, attraverso la scoperta del funzionamento della lingua in determinati contesti. La scelta di questa situazione di apprendimento è mirata a dimostrare che anche l'apprendente L2, pur avendo oltrepassato il "periodo critico" di apprendimento di una seconda lingua (Johnson, Newport 1989), ha accesso alla Grammatica Universale attraverso contesti di apprendimento guidato e concentrato sugli aspetti consapevoli della conoscenza linguistica. Gli errori dello studente, a questo punto, non sarebbero arbitrarie deviazioni dalla norma ma dimostrazione delle possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali (White 1995). Nel presente studio sono stati fatti diversi confronti con precedenti studi che derivano sia dall'ambito dell'acquisizione tipica di una prima lingua, sia dall'ambito dell'acquisizione atipica dovuta a disturbi specifici del

linguaggio (DSL), e ancora dalla ricerca orientata allo studio dei processi di apprendimento di una L2. Confrontare i risultati ottenuti in questi ambiti può essere utile nell'ipotesi di una plausibile similarità di processo nei diversi contesti. Tale ipotesi poggia sulla comparabilità delle difficoltà linguistiche riscontrate nell'uso di determinate strutture nelle diverse popolazioni indagate. Pur nel riconoscimento del valore autonomo che le ricerche sull'acquisizione e sulla competenza delle strutture sintattiche complesse hanno ormai assunto, il confronto tra differenti situazioni di apprendimento e l'uso di simili o analoghi strumenti di raccolta ed elicitazione dei dati rappresentano un metodo innovativo e utile alla spiegazione di diversi fenomeni linguistici (Giannini - Cancila 2005).

Capitolo 6

Intervento didattico mirato e dati e risultati conseguenti

6.1 Introduzione

Scopo di questo capitolo è l'analisi degli effetti che l'insegnamento esplicito delle regole sintattiche ha avuto sulla competenza linguistica di A. Si giunge a questa analisi, a seguito del confronto con diversi studi che coinvolgono popolazioni diverse tra loro (acquisizione tipica del linguaggio: Roth, 1984; acquisizione atipica: Levy – Friedmann, 2009; afasia: Thompson – Shapiro – Kiran, 2003; Rossi, 2013) e della descrizione delle varie fasi di cui si è composto l'intervento didattico, oggetto del presente studio.

Prima di illustrare il procedimento che è stato adottato (6.5), saranno illustrati gli obiettivi (6.2), le teorie linguistiche (6.3.1), gli approcci didattici relativi principalmente alla tipologia di feedback fornito allo studente (6.3.2) e gli studi che lo hanno influenzato (6.4). L'analisi dei dati, ottenuti dalla somministrazione degli stessi test descritti nel precedente capitolo dopo l'intervento didattico, e una loro discussione finale chiudono il capitolo.

6.2 Obiettivo

L'obiettivo del presente lavoro è la somministrazione di un intervento didattico basato sull'insegnamento esplicito della sintassi inerente alle strutture complesse dell'italiano in cui A. ha dimostrato di avere maggiori difficoltà, con lo scopo di osservare se tale intervento possa costituire un metodo valido al fine di migliorare la performance in queste strutture e, più in generale, di rinforzare la sua competenza metalinguistica¹².

L'analisi dei dati ottenuti dalle prove e dai test prima di tale intervento ha mostrato, infatti, una performance peggiore di A. in tutte le strutture indagate rispetto ai ragazzi, suoi coetanei, del gruppo di controllo. Il lavoro svolto è stato incentrato sulla struttura argomentale del verbo, sulla teoria tematica e sulle regole di movimento che governano la struttura sintattica delle frasi contenenti pronomi clitici, delle frasi passive e delle frasi relative.

¹² In Schmidt (1990) la *competenza metalinguistica* è centrale nell'ipotesi del *noticing* e dell'*understanding*, secondo cui l'acquisizione avviene principalmente in due fasi: nella prima, l'apprendente pone attenzione all'input e individua un elemento linguistico in modo consapevole, istantaneo e soggettivo; nella seconda, cerca di comprenderne la funzione, analizzando l'elemento e confrontando i vari contesti in cui ha notato lo stesso elemento. La competenza metalinguistica facilita, dunque, lo sviluppo della competenza linguistica.

6.3 L'intervento didattico

Si passa ora alla rassegna delle teorie adottate per l'elaborazione dell'intervento didattico. In 6.3.1 vengono esposte le teorie sintattiche sulle quali è stato strutturato il trattamento esplicito dei pronomi clitici, delle frasi passive e delle frasi relative, finalizzato a rafforzare la competenza linguistica dello studente. In 6.3.2 vengono esposte le teorie inerenti al confronto tra insegnamento/apprendimento implicito ed esplicito, focalizzando l'attenzione sul *feedback esplicito* (Grassi – Mangiarini, 2009; Ellis – Loewen – Erlam, 2006), sulle quali è stata impostata l'interazione didattica tra me e lo studente, al fine di consolidare la sua competenza metalinguistica.

6.3.1 Competenza linguistica

Il trattamento esplicito delle frasi contenenti pronomi clitici, delle frasi passive e delle frasi relative è stato strutturato in tre moduli:

- la struttura argomentale dei verbi (Tesnière, 2001);
- la teoria tematica (v. Haegemann, 1996 per un'introduzione);
- il movimento sintattico (v. Cecchetto, 2002; Donati, 2008 per un'introduzione).

La struttura argomentale dei verbi (Tesnière, 2001)

In Tesnière (2001) viene elaborato un modello frasale, fondato sul concetto di *valenza verbale* e collegato al presupposto fondamentale secondo cui il verbo è sempre l'elemento centrale della frase e ne determina la struttura.

Ogni verbo, infatti, in base al processo che descrive, stabilisce il numero e la natura degli **argomenti** che esso richiede, rappresentati linguisticamente dai sintagmi che li designano: ha quindi una certa **struttura argomentale**.

Da questo punto di vista, i verbi sono nella loro grande maggioranza *monovalenti*, *bivalenti* o *trivalenti*. I primi, ascritti spesso ai verbi intransitivi, richiedono un solo argomento (es. *ridere*: implica solamente 'qualcuna che rida'). I secondi richiedono due argomenti (es. *amare*: implica che qualcuno ami e qualcuno venga amato), uno realizzato in posizione esterna al sintagma verbale (soggetto) e l'altro in posizione interna al sintagma verbale (complemento oggetto con verbi transitivi o complemento preposizionale con verbi intransitivi). I terzi, oltre al soggetto e al complemento, richiedono la realizzazione di un terzo argomento, ossia di un complemento indiretto introdotto, nella maggior parte dei casi, dalla preposizione *a* (es. *spedire*: implica che qualcuno spedisca qualcosa a qualcun altro).

In italiano, esistono anche verbi *zerovalenti*: si tratta dei verbi meteorologici, che non reggono nessun argomento e non assegnano, dunque, alcun ruolo tematico; e verbi *tetravalenti*, con quattro valenze (es. *spostare, tradurre*).

In una frase, i costituenti che non fanno parte della struttura argomentale sono detti **espansioni** (o ‘circostanziali’): non essendo direttamente implicati dal significato del verbo, non rientrano nelle configurazioni di valenza dei predicati verbali e quindi non hanno funzioni sintattiche fondamentali.

La teoria tematica (Haegeman, 1996)

In Haegemann (1996) si studia la frase non solo come sequenza di costituenti legati da dipendenze sintagmatiche, ma anche guardando alla relazione semantica che gli argomenti intrattengono con il verbo. Si parla di **ruoli semantici** per indicare il modo in cui il referente di ogni sintagma contribuisce e partecipa all’evento rappresentato dalla frase. I ruoli tematici assegnati dal verbo possono essere classificati come segue:

- **Agente:** colui che provoca intenzionalmente l’azione espressa dal verbo.
(*Gianni mangia una mela*)
- **Tema:** l’entità coinvolta nell’evento senza intervento attivo, in quanto subisce o interessata passivamente da ciò che accade.
(*Gianni mangia una mela*)
- **Esperiente:** l’entità che prova un certo stato psicologico espresso dal verbo.
(*A Gianni piacciono le mele*)
- **Beneficiario:** l’entità che trae beneficio dall’azione espressa.
(*Gianni restituisce il libro a suo fratello*)
- **Fine:** l’entità verso la quale è diretta l’attività espressa dal verbo.
(*Gianni parte per le vacanze*)
- **Strumento:** l’oggetto mediante il quale si realizza l’azione del verbo.
(*Gianni taglia la mela con il coltello*)
- **Locativo:** il luogo in cui è situata o è espressa l’azione del verbo.
(*Gianni è a Venezia*)

È necessario che a tutti gli argomenti del verbo venga assegnato un ruolo tematico. Tale necessità è riassunta nel **Criterio Tematico** (Haegeman, 1996: 45):

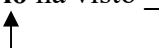
- a) A ogni argomento viene assegnano uno e un solo ruolo tematico.
- b) Ogni ruolo tematico è assegnato a uno e un solo argomento.

Violando uno dei due principi, le frasi risultano agrammaticali. Si consideri il seguente esempio: **Gianni regala a Maria*. Questa frase viola il criterio tematico perché il verbo ha tre ruoli tematici da assegnare (agente, tema, fine) ma sono presenti solo due argomenti: dunque, o a uno dei due argomenti vengono assegnati due ruoli tematici, e questo viola la clausola a) del Criterio Tematico, oppure un ruolo tematico resta non assegnato, violando la clausola b).


Il Criterio Tematico è pertinente solo per gli argomenti del verbo. Non vale, dunque, per le espansioni che non ricevono ruolo tematico.

Il movimento sintattico (Cecchetto, 2002; Donati, 2008)


(83) Il gatto ha visto **il pesce rosso**

(83.2) Il gatto **lo** ha visto *t*


(84) Il gatto ha visto **il pesce rosso**

(84.2) **Il pesce rosso** è stato visto *t* dal gatto


(85) Il gatto ha visto **il pesce rosso**

(85.2) **Il pesce rosso** che il gatto ha visto *t* (è mio)


La differenza tra le frasi (83), (84), (85) e le rispettive (83.2), (84.2), (85.2) è dovuta al fenomeno del **movimento**, a seguito del quale il costituente con funzione di *oggetto* [il pesce rosso] appare dislocato rispetto alla posizione in cui viene interpretato e in cui si trova nella frase dichiarativa corrispondente.

Ciò che accomuna le tre frasi, dunque, è il fatto che un costituente lascia una **traccia** (*t*) nella sua posizione di base, laddove viene saldato alla struttura e interpretato. L'insieme formato dal costituente che si è spostato e dalla sua traccia è chiamato **catena**. Si parla, inoltre, di **struttura profonda** per indicare lo stato in cui si trova l'albero sintattico

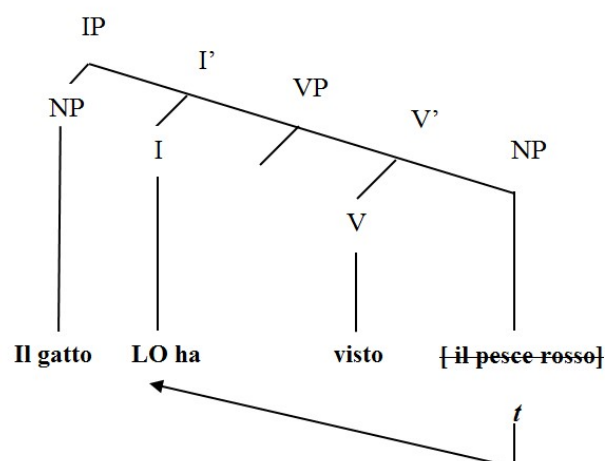
prima dell'occorrenza di qualsiasi tipo di movimento: essa rivela la configurazione di base della frase, in cui vengono assegnati i ruoli tematici che rimangono gli stessi anche a seguito del movimento. La **struttura superficiale** è, invece, lo stato in cui si trova l'albero sintattico dopo l'occorrenza dei vari movimenti sintattici. Dunque, la struttura superficiale rivela più fedelmente il modo in cui pronunciamo i sintagmi e la frase (Cecchetto, 2002: 145).

Seguendo la classificazione dei diversi tipi di movimento proposta in Cecchetto (2002) e Donati (2008), vengono qui fatte delle osservazioni inerenti alle tre strutture sintattiche oggetto di questo studio. La diversità delle varie tipologie di movimento è data dalla categoria a cui appartiene il costituente che si sposta: essa può essere o una testa o una proiezione massimale. Sulla base di quanto appena detto è possibile fare una prima distinzione tra:

- movimento testa a testa
- movimento delle proiezioni massimali, che si divide a sua volta in due tipi, il movimento A e il movimento A' (A barra).

Movimento testa a testa

Rientra in questa categoria lo *spostamento del clitico*: il clitico non è altro che una proforma per la testa N, quindi è esso stesso una testa. Nella frase (83.2), accade che il clitico, proforma per il sintagma NP [il pesce rosso], si sposta verso la testa I che ospita l'ausiliare.



Dal momento che ogni nodo terminale dell'albero può ospitare massimo una parola, il clitico e l'ausiliare si comportano come un'unica parola. Questo tipo di movimento testa a testa è chiamato **aggiunzione**. Il fatto che il clitico e l'ausiliare contino come un'unità

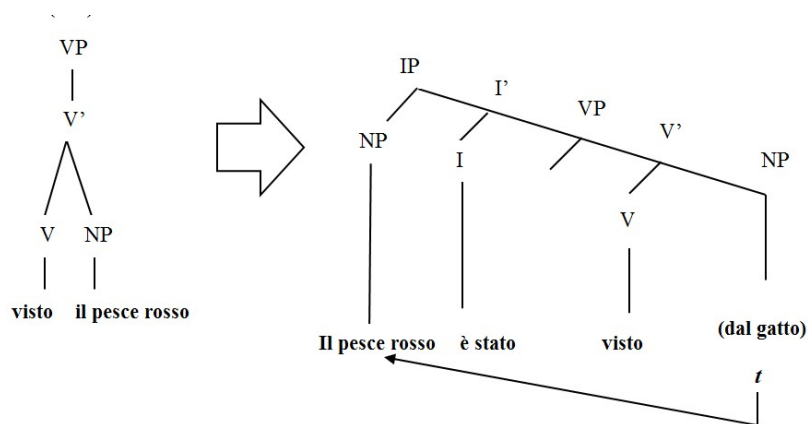
morfologica è mostrato dal fatto che essi sono inseparabili.

Movimento A

Il movimento A, o **movimento argomentale**, riguarda quei casi in cui una proiezione massimale si sposta dalla posizione in cui riceve ruolo tematico alla posizione in cui riceve Caso. In generale è possibile distinguere quattro tipi principali di Movimento A (Cecchetto, 2002: 152):

- il movimento dell'NP soggetto di un verbo transitivo attivo o inergativo da Spec,VP a Spec,IP;
- il movimento dell'NP soggetto di un verbo passivo dalla posizione del verbo a Spec,IP;
- il movimento dell'NP soggetto di un verbo inaccusativo dalla posizione di complemento del verbo a Spec,IP;
- il movimento dell'NP soggetto di una frase subordinata alla posizione Spec,IP di un verbo a sollevamento.

Il secondo tipo di movimento, tra quelli su descritti, riguarda il fenomeno della **passivizzazione**, che implica il movimento dell'argomento interno del verbo [il pesce rosso] alla posizione di soggetto della frase. Questo movimento è motivato dalla condizione grammaticale del 'Filtro del Caso', secondo cui a ogni NP esplicito (cioè fonologicamente realizzato) deve essere assegnato un Caso: dal momento che i verbi passivi non assegnano Caso Accusativo, l'NP interno non può restare nella posizione in cui gli viene assegnato il ruolo tematico di Tema e si sposta in Spec,IP dove gli viene assegnato Caso Nominativo dalla flessione temporalizzata.



Anche in questo caso, la posizione che precede il movimento è indicata dalla traccia (*t*).

Dall'agrammaticalità di una frase come **Il pesce rosso è stato il gatto guardato*, si può dedurre che nella frase passiva l'argomento interno del verbo non può mai scavalcare l'argomento esterno: la caratteristica fondamentale del verbo passivo, rispetto a quello attivo, è proprio quella di non avere argomento esterno in posizione canonica (Donati, 2008). Infatti, nelle frasi passive l'agente è omissso o realizzato come un'espansione a destra del verbo. Il movimento A nella frase passiva è motivato, dunque, dalla necessità di fornire tratti di accordo alla flessione temporalizzata in I e dal bisogno di Caso dell'NP che si muove.

Movimento A'

Il movimento A', o **movimento non argomentale**, riguarda quelle tipologie di movimento che partono da posizioni in cui è già stato assegnato un Caso verso altre posizioni. La posizione di arrivo è il CP, ossia il sintagma del complementatore, laddove per complementatore si intendono parole come 'che' e 'di' le quali, in italiano, introducono una frase subordinata come complemento di una frase principale. Questa posizione costituisce la *periferia sinistra* della frase, la cui funzione non ha a che fare con il contenuto della frase stessa (relazioni tematiche, fenomeni di accordo, il tempo, ecc.) bensì con il modo in cui le informazioni vengono presentate: serve, quindi, a sottolinearne la struttura informativa, che determina quale sia l'interpretazione che il parlante dà ad una certa frase.

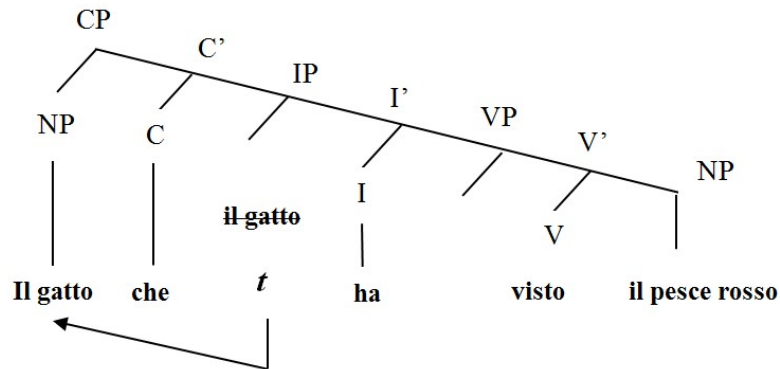
La frase subordinata oggetto di questo studio, la cui struttura verrà approfondita qui di seguito, è la frase relativa. Le caratteristiche principali delle frasi relative sono: la manipolazione di un NP, la posizione incassata in un DP complesso e la presenza di un complementatore *che*, il quale le introduce. La traccia che si trova all'interno della frase subordinata ha la funzione di marcare la posizione iniziale del costituente relativizzato.

Il movimento che caratterizza le frasi relative è provocato dalla testa della relativa (Vergnaud 1985, Kayne 1994, Guasti e Shlonsky 1995, Bianchi 1999): la frase relativa è, dunque, selezionata dalla testa di un DP esterno, mentre la testa della frase relativa, un NP lessicale, generato nel sito di relativizzazione, si muove sino a raggiungere la posizione più elevata di Spec, CP.

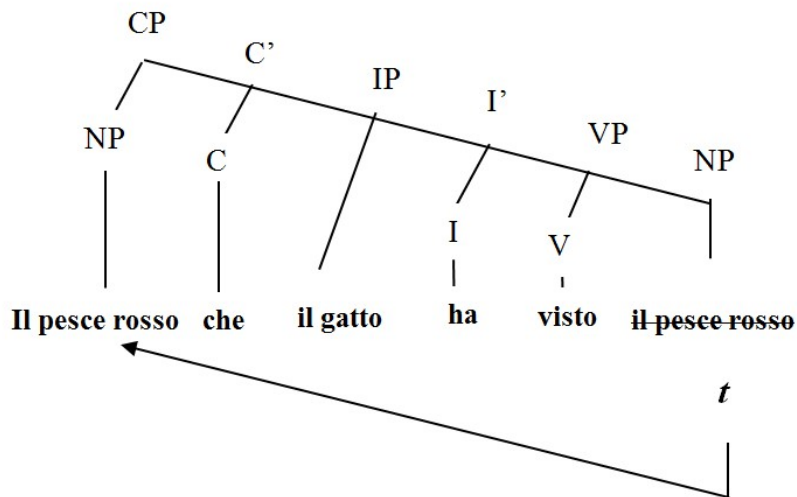
Gli esempi che seguono mostrano l'analisi del movimento compiuto dai costituenti della frase relativa sul soggetto (85.2a) e sull'oggetto (85.2b):

(85) Il gatto ha visto il pesce rosso

(85.2a) Il gatto che ha visto il pesce rosso



(85.2b) Il pesce rosso che il gatto ha visto



6.3.2 Competenza metalinguistica

La finalità di questo paragrafo è quella di illustrare le caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento esplicito delle strutture sintattiche sopra descritte, per mettere in evidenza il ruolo che questa tipologia di insegnamento/apprendimento ha nell'emergere della competenza metalinguistica.

Soffermarmi su questi aspetti mi permette di rendere ancora più chiaro uno degli obiettivi di questo progetto: fare in modo che lo studente abbia percezione della propria competenza linguistica, imparando a ragionare sulla lingua, anche partendo dai suoi errori e dalle sue lacune. Questo intervento didattico, infatti, ha voluto configurarsi non

come un evento volto alla valutazione della competenza linguistica della studente, ma come processo volto allo sviluppo della stessa competenza. E quando si parla di sviluppo si deve far riferimento anche al coinvolgimento emotivo in ciò che si sta imparando e alla consapevolezza di ciò in cui si sta migliorando.

Per quanto riguarda le caratteristiche e le fasi di cui si è composto l'intervento didattico, rimando al paragrafo 6.5, in cui sono spiegate nel dettaglio le modalità con cui si è concretizzato l'insegnamento esplicito. Si analizza ora un altro importante elemento che ha contraddistinto l'interazione didattica tra me e lo studente: il *feedback esplicito*.

Si parla di *feedback esplicito*, e della sua notevole efficacia, in molti recenti studi sperimentali riguardanti l'apprendimento delle lingue seconde (Grassi – Mangiarini, 2009; Ellis – Loewen – Erlam, 2006; Ortega, 2009): si tratta del modo in cui si discute con lo studente degli errori commessi. Si può considerare 'esplicito' quel feedback che consiste:

- nell'individuazione dell'errore commesso;
- nel proporre le forme corrette (target);
- nel fornire informazioni metalinguistiche riguardanti la natura dell'errore commesso.

È bene, a questo punto, distinguere l'apprendimento implicito/esplicito e la competenza implicita/esplicita. Per quanto riguarda il primo, il termine 'implicito' si riferisce «all'acquisizione della conoscenza che sta alla base di uno stimolo complesso attraverso un processo che scaturisce spontaneamente e inconsapevolmente» invece, il termine 'esplicito' rimanda a «un'operazione più consapevole in cui il soggetto fa e verifica le sue ipotesi» (Ellis, 1994; p.2). Per quanto riguarda la seconda, la competenza, il termine 'implicita' si riferisce alla competenza di cui un'apprendente è consapevole e che è facilmente accessibile attraverso processi automatici; il termine 'esplicita' rimanda a quel tipo di competenza accessibile solo mediante processi controllati.

A quanto appena detto si collega il concetto di *feedback*, strettamente dipendente dal tipo di apprendimento che si desidera avvenga nello studente: nel caso di *feedback implicito* non c'è indicazione chiara e comprensibile dell'errore commesso, invece nel caso di *feedback esplicito* c'è. In Ellis, Loewen, Erlam (2006) si parla nel primo caso di "recast", per indicare quel modo di correggere gli errori commessi proponendo semplicemente la risposta giusta e focalizzandosi, dunque, sul significato e non sulla lingua; nel secondo caso si va ben oltre la mera correzione, con l'obiettivo di fornire commenti, informazioni e domande legate alla forma corretta da apprendere.

È certamente il secondo approccio quello che ha caratterizzato l'interazione didattica tra me e lo studente, partendo dal presupposto che il mio feedback avrebbe funzionato soltanto fornendo le dovute giustificazioni e spiegazioni agli errori commessi, suscitando allo stesso tempo maggiore sicurezza e curiosità.

In Ellis (2005) viene proposta un'interessante sequenza di apprendimento che enfatizza il ruolo dell'attenzione e della consapevolezza, partendo dalla premessa che «conscious and unconscious process are dynamically involved together in every cognitive task and in every learning episode» (p.340):

external scaffolded attention → internally motivated attention → explicit learning → explicit memory → implicit learning → implicit memory, automatization and abstraction

È evidente come il *feedback esplicito* costituisca un perfetto contesto attraverso cui combinare i processi consci e inconsci coinvolti nell'apprendimento. Nella seguente tabella vengono riassunti i dettagli di due studi sperimentali: Ellis, Loewen, Erlam (2006) per l'inglese L2 e Grassi, Mangiarini (2009) per l'italiano L2. Lo scopo è quello di proporre, alla fine del capitolo 6, una tabella in cui verranno riportati i dettagli del presente studio sperimentale e per un confronto con questi studi.

Studio	Ellis, Loewen, Erlam (2006)	Grassi, Mangiarini (2009)
Partecipanti	34 studenti adulti apprendenti inglese L2	15 studenti adulti apprendenti italiano L2
Strutture indagate	Passato regolare in <i>-ed</i>	Pronomi clitici oggetto diretto
Fasi intervento didattico	<ul style="list-style-type: none"> • Divisione degli studenti in 3 gruppi, a seconda del tipo di feedback ricevuto (implicito, esplicito, nessun feedback) • Spiegazione • Attività di tipo comunicativo per l'elicitazione di forme al passato 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisione degli studenti in 3 gruppi, a seconda del tipo di feedback ricevuto (implicito, esplicito, nessun feedback) • Spiegazione • Attività di tipo comunicativo per l'elicitazione di clitici oggetto diretto
Test	<ul style="list-style-type: none"> • Produzione orale elicitata tramite il racconto di brevi storie al passato 	<ul style="list-style-type: none"> • Test scritto di elicitazione di pronomi clitici oggetto diretto • Test per la competenza

	<ul style="list-style-type: none"> • Giudizi di grammaticalità • Test di riflessione sulla struttura appresa (competenza metacognitiva) 	<ul style="list-style-type: none"> • Test di riflessione sulla struttura appresa (competenza metacognitiva)
Risultati	La performance del gruppo che ha ricevuto <i>feedback esplicito</i> è significativamente migliore rispetto a quella degli altri gruppi nelle 3 prove.	Maggiore efficacia del <i>feedback esplicito</i> dimostrata in tutti i test somministrati, data dalla migliore performance dal gruppo che ha ricevuto tale feedback.

Tab. 21 – Dettagli degli studi sperimentali di Ellis, Loewen, Erlam (2006) e Grassi, Mangiarini (2009)

Analizzando nel dettaglio gli esempi dell'uno e dell'altro studio, forniti dagli autori, si possono fare ulteriori considerazioni:

Ellis, Lowe, Erlam (2006)

Feedback implicito

S: *yesterday, two boys visit their uncle

I: visited

S: visited their uncle.

Feedback esplicito

S: *yesterday, two boys went to Bill's house and visit their uncle.

I: and visit? You need past tense.

S: visited their uncle.

Grassi, Mangiarini (2009)

I: Elsa, a suo fratello, hai telefonato?

S: sì lo ho telefonato

I: lo?

I: che regalo facciamo a Tommaso?

S: lo facciamo uno zaino!

I: lo? Ricorda, fare un regalo a [!] qualcuno.

La differenza tra le due tipologie di feedback sta nel fatto che nel secondo (*esplicito*) l'insegnante (I) dapprima focalizza l'errore (*and visit? – lo?*) poi fornisce allo studente (S) un suggerimento preciso e tecnico (*you need the past tense*) e un indizio metalinguistico (*Ricorda, fare un regalo a [!] qualcuno*).

Questo genere di situazione si è verificata spesso con A.. Il ripetersi di questo tipo di eventi ha portato a buoni risultati, come si vedrà nei prossimi paragrafi. Vengono di seguito riportati due esempi (86) e (87), seguendo il modello descritto sopra, che riprendono due brevi momenti dell'interazione didattica tra me e lo studente.

(86)

A seguito di un cambiamento di programma nell'organizzazione degli incontri pomeridiani, lo studente riceve da me il seguente messaggio a cui segue la sua risposta:

I: Per questa e la prossima settimana ci incontriamo di giovedì.

S: Sì! Me l'hanno avvisato.

Considerando che nel precedente incontro, si era affrontato nel dettaglio l'argomento dei pronomi clitici a cui erano seguite delle esercitazioni in classe, ho riproposto la settimana seguente il messaggio al ragazzo, chiedendogli di rileggerlo.

S: C'è un errore! Forse ho messo qualcosa in più.

I: "Avvisare" di quanti argomenti ha bisogno? Che domande puoi fare per questo verbo?

S: Ah sì.. non si può dire "avvisare che cosa", quindi devo dire "mi hanno avvisato", oppure ... "dire che cosa", quindi "me l'hanno detto!"

I: Esatto, A.!

(87)

Durante l'esercitazione sui pronomi clitici (Rossi, 2015), di cui si parlerà nel dettaglio nel paragrafo 6.5, viene commesso il seguente errore:

I: (davanti alle due immagini) Cosa fa Gianni con le scarpe?

S: Gianni la guarda e la pulisce.

I: La? Quante sono le scarpe?

S: Due! Devo usare il plurale .. le guarda e le pulisce!

La correzione degli errori commessi, uno dei momenti dell'interazione didattica tra me e lo studente, è stato sempre un momento di condivisione di informazioni, piuttosto che di suggerimenti, che hanno voluto rendere lo studente autonomo nei suoi ragionamenti.

6.4 Precedenti studi sul trattamento esplicito del movimento sintattico

Nel presente paragrafo saranno elencati gli studi più interessanti sull'insegnamento esplicito del movimento sintattico relativi sia all'acquisizione tipica del linguaggio (Roth, 1984), sia all'acquisizione atipica (Levy – Friedmann, 2009), sia all'afasia (Thompson – Shapiro, Kiran 2003; Rossi, 2013). Tali studi hanno fornito le basi per l'intervento didattico che è stato ideato per il presente lavoro. L'insegnamento esplicito della sintassi ha mostrato ottimi risultati nei casi di disturbi del linguaggio e di afasie

grammaticali. Il presente studio mostra che esso risulta efficace anche nell'ambito dell'acquisizione L2.

Nell'insegnamento scolastico della grammatica normativa, queste tecniche non vengono usate: le regole sono fornite dall'insegnante o dai manuali senza focalizzarsi sui meccanismi di funzionamento nella lingua.

Roth (1984) è uno dei primi studi ad elaborare un trattamento del movimento sintattico, per mezzo dell'insegnamento implicito ed esplicito, con lo scopo di migliorare la comprensione delle frasi relative in bambini normodotati di età compresa tra i 42 ed i 54 mesi. La scelta di un gruppo sperimentale composto da bambini così piccoli è dovuta all'obiettivo di verificare se fosse possibile accelerare l'acquisizione linguistica dei bambini attraverso l'insegnamento esplicito di strutture sintattiche molto complesse rispetto alla loro competenza linguistica, ossia le frasi relative. L'interesse in questo studio è rivolto all'identificazione delle strategie usate dai bambini al fine di computare queste strutture. Il trattamento prevedeva principalmente due momenti: in un primo momento le frasi relative come *"the lion that fell on the squirrel hit the hen"* erano suddivise in due frasi coordinate; in un secondo momento la stessa frase era elicitata, mentre con l'aiuto di alcuni pupazzi veniva rappresentata la situazione.

I risultati ottenuti hanno dimostrato come il metodo adottato possa costituire un mezzo per il miglioramento nella comprensione delle frasi relative nei bambini.

Thompson, Shapiro, Kiran (2003) segue l'approccio adottato in precedenti studi (Thompson et al. 1995; 1997; 1998; 2001), secondo cui il trattamento esplicito di alcune strutture sintattiche complesse, oltre a migliorarne la comprensione e la produzione, ha un effetto positivo a cascata anche su frasi non trattate direttamente, ma aventi una struttura simile. In particolare, in Thompson, Shapiro, Kiran (2003), studio a cui ho fatto direttamente riferimento per l'insegnamento esplicito delle frasi relative, si arriva all'elaborazione di un approccio denominato CATE (*Complexity Account of Treatment Efficacy*), secondo cui trattando prima le strutture complesse, in questo studio, le frasi relative restrittive sull'oggetto (RO), i soggetti riuscivano a migliorare anche nell'interpretazione di domande *wh-* e di frasi scisse. Il metodo elaborato dagli autori in questo studio si compone di 7 passaggi:

- Step 1.** Comprensione delle frasi target attraverso un task di preferenza tra due immagini
- Step 2.** Produzione di una delle due frasi target attraverso un task di ripetizione (*sentence production priming task*).
- Step 3.** Comprensione della teoria tematica: sotto ciascuna delle due immagini viene presentata la corrispondente frase attiva (prima del movimento), preceduta da una frase principale che la introduce. Viene chiesto al soggetto di indicare, in sequenza, il verbo, l'agente e il tema.
- Step 4.** Ripetizione della teoria tematica: con le frasi ancora ordinate nella loro forma attiva, vengono poste al soggetto delle domande del tipo "qual è il verbo?"; "chi compie l'azione?"; "chi la subisce?".
- Step 5.** Movimento di un NP in una posizione diversa da cui è generato: con l'obiettivo di unire la frase dichiarativa con la frase attiva per evitare la ripetizione del costituente-oggetto, viene introdotta la carta "che" e viene mostrata la frase a seguito del movimento sintattico, chiedendone la ripetizione ad alta voce.
- Step 6.** Produzione della frase target a seguito del movimento: le carte vengono rimesse nell'ordine frase principale + frase attiva e viene chiesto al soggetto di formare la frase target e produrla.
- Step 7.** Ripetizione della fase di comprensione e produzione delle frasi target.

Partendo dal presupposto che nei pazienti agrammatici la scorretta computazione delle frasi relative sia causata da un'errata assegnazione dei ruoli tematici, i risultati di questo studio considerano fondamentale un'analisi preliminare di tutte le operazioni linguistiche che precedono l'interpretazione delle frasi complesse, al fine di capire quale sia il passaggio in cui i soggetti mostrano maggiori difficoltà.

Levy, Friedmann (2009) descrive un trattamento esplicito a cui è stato sottoposto un ragazzo di lingua ebraica con DSL, la cui competenza nell'interpretazione della struttura argomentale del verbo non era compromessa, mentre lo erano strutture complesse come le frasi relative, le frasi topicalizzate, le domande *wh-* sull'oggetto e le frasi con movimento del verbo. Il trattamento, composto da 16 sessioni, è basato sulle teorie linguistiche e include l'insegnamento esplicito del movimento sintattico. La performance del soggetto è stata verificata prima e dopo il trattamento e, per alcuni test, anche dopo 10 mesi dalla fine del trattamento, attraverso task di comprensione,

ripetizione e produzione. A seguito del trattamento, la performance del soggetto è risultata migliorata in tutte le strutture affrontate, raggiungendo, per alcune strutture, le percentuali ottenute dal gruppo di controllo. Anche in questo studio si è ottenuto un effetto a cascata: trattando esplicitamente solo le frasi relative e le frasi topicalizzate, anche la comprensione delle domande e delle frasi con movimento del verbo è migliorata.

Rossi (2013), studio a cui ho fatto direttamente riferimento per l'insegnamento esplicito dei pronomi clitici, indaga quanto la produzione di strutture morfosintattiche complesse potesse essere regolata in soggetti agrammatici, utilizzando un task di priming sintattico (*syntactic priming paradigms*). La struttura indagata è quella dei pronomi clitici in italiano. Il trattamento si è concentrato su tre esperimenti:

- analisi della produzione spontanea di pronomi clitici in discorsi spontanei;
- task di priming sintattico su pronomi clitici oggetto diretto;
- task di priming sintattico su pronomi clitici oggetto indiretto.

Gli stimoli nei task di priming sintattico consistono in una serie di frasi incomplete pronunciate dallo sperimentatore e completate dal soggetto partecipante, al fine di elicitarne la produzione del clitico. Si parla di priming, perché per ogni frase è fornita un'immagine che raffigura l'oggetto che, nella frase da produrre, è sostituito dal clitico, facilitando l'interpretazione del costituente mosso. Ad esempio, se la frase sperimentale è "Ieri Maria non lo ha bevuto ...", viene mostrata la figura di una bottiglia di vino per completare la frase "ma oggi Maria ...".

Per quanto i risultati dimostrino che i soggetti agrammatici hanno difficoltà nella produzione di clitici, viene notata una maggiore tendenza a interpretarli e produrli correttamente nei task di priming sintattico. Questo risultato dimostra un effetto positivo di questa tipologia di compito per tutte le tipologie di clitici, suggerendo che la difficoltà di questi soggetti può essere descritta in termini di deficit nell'accesso autonomo ai meccanismi linguistici che governano le strutture sintattiche complesse, come i pronomi clitici.

6.5 Il presente studio: "Costruisci la frase. Costruisci il testo. Costruisci la lingua".

Il titolo di questo paragrafo corrisponde al nome che ho voluto assegnare all'intero intervento didattico, per poter condividere con lo studente sin dall'inizio quali sarebbero

stati gli obiettivi e le finalità nel nostro progetto. Sin dal titolo, infatti, emerge chiaramente che il progetto ha come protagonista lo studente, che si impegna in prima persona a “costruire” la lingua, impegnandosi a comprenderne i meccanismi, e a potenziare la sua competenza linguistica.

La pianificazione e l’esecuzione dell’intervento didattico hanno seguito il modello di Levy, Friedmann (2009) e Thompson et al. (2003), che hanno elaborato un intervento per bambini DSL e soggetti afasici, rispettivamente, finalizzato al trattamento esplicito del movimento *wh-*. Il presente intervento, invece, è stato pensato per un soggetto avente l’italiano come L2 che ha mostrato difficoltà con i pronomi clitici, le frasi passive e le frasi relative. Si tratta, dunque, di strutture sintattiche diverse tra loro. Il presente intervento didattico ha seguito un ordine diverso da quanto proposto dagli studi citati sopra: è partito dal movimento testa a testa al movimento non argomentale, passando per il movimento argomentale, partendo dalla struttura in cui lo studente ha mostrato maggiori difficoltà. La differenza con i precedenti studi ha riguardato anche l’approccio adottato: trattandosi di un ragazzo di 18 anni e non di un bambino, gli incontri non si sono proposti come delle semplici spiegazioni, ma ogni argomento è stato discusso con lo studente, proponendogli domande di riflessione e lasciando largo spazio anche alle sue domande e alle sue curiosità.

L’intervento si è articolato in 11 incontri da 120 minuti circa, svolti nei mesi di dicembre 2016 e gennaio 2017 presso l’Istituto scolastico frequentato dallo studente, avendo a disposizione nelle ore pomeridiane un’aula fornita di strumenti multimediali. Ogni incontro ha previsto due parti: spiegazione ed esercitazione in classe e a casa. Allo studente, infatti è stata fornita una copia cartacea dell’intero intervento didattico (fig. 1), nella quale sono riportate tutte le slide degli incontri e un fascicolo di esercizi, in modo tale da dargli la possibilità di prendere appunti, ripassare a casa (senza obbligo) quanto appreso in classe e avere sempre con sé uno strumento utile per “costruire” la lingua.

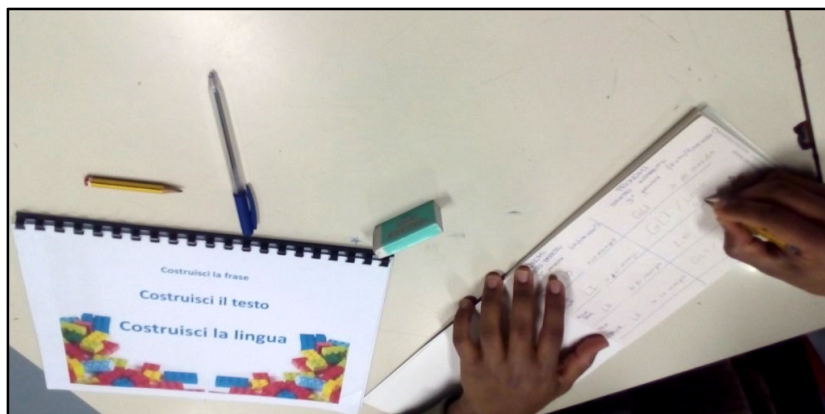


Fig. 23 – Materiale fornito allo studente

Gli incontri sono stati ripartiti in 4 fasi:

FASE 1 – Insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo

Questa prima fase è stata svolta durante i primi due incontri. Per introdurre l'argomento sono state presentate tre immagini, ciascuna raffigurante delle azioni caratterizzate rispettivamente da un verbo monovalente, bivalente e trivalente: è stato, dunque, chiesto al ragazzo di descriverle con una breve frase. Sfruttando lo strumento della presentazione power point, sono state poi fatte comparire le tre frasi corrette, che corrispondevano a quelle prodotte dal ragazzo che, in questa parte introduttiva, non ha commesso alcun errore. Di seguito si è fatta una riflessione sugli elementi condivisi e non condivisi dalle tre frasi, focalizzando l'attenzione sul numero di argomenti necessari per formare frasi di senso compiuto.

Riprendendo Tesnière (2001)¹³, si è fatto ricorso, sin da subito, alla metafora del regista e dell'attore, sfruttata per rendere accessibile allo studente anche la spiegazione della teoria tematica, affrontata nel terzo incontro. Si è detto quindi al ragazzo che il verbo è come un regista che, in base al tipo di spettacolo, sceglie quanti attori (argomenti) mettere in scena. A questo punto sono state mostrate altre frasi brevi, distribuite in tre riquadri suddivisi in base alla valenza del verbo e si è impostato, insieme al ragazzo, un ragionamento che ha portato alla "scoperta" della regola che sta alla base della grammatica valenziale, senza che gli venisse fornita in anticipo.

¹³ Tesnière (2001; p. 73) «Il nodo verbale [...] è del tutto equivalente ad un piccolo dramma. Come un dramma infatti esso comporta obbligatoriamente un processo e, il più delle volte, degli attori e delle circostanze. Trasferiti dal piano della realtà drammatica a quello della sintassi strutturale, il processo, gli attori e le circostanze diventano rispettivamente il verbo, gli attanti e i circostanti.»

Alla fine di questa parte è stata fatta insieme al ragazzo una parte del primo esercizio del fascicolo a lui fornito, in cui bisognava inserire nell'insieme corrispondente (verbi monovalenti, bivalenti e trivalenti) i verbi inseriti in una lista, a seguito dell'elaborazione di brevi frasi per ciascuno di essi. Il ragazzo ha completato l'esercizio a casa e, la settimana successiva abbiamo analizzato quanto svolto.

Il secondo incontro di questa fase ha rappresentato un approfondimento del tema riguardante la struttura argomentale del verbo e si è rivelato molto utile dal momento che in questa parte il ragazzo ha trovato risposte a molte delle sue domande: si è discussa la "forma degli argomenti", mettendo in evidenza che gli stessi non si trovano solo sotto forma di sostantivi, ma anche sotto forma di avverbi e pronomi e che possono essere diretti e indiretti. A conclusione di questa prima fase sono state anche discusse le *espansioni* (o 'circostanziali'), volendo sottolineare la differenza tra queste e quelli che sono invece, gli argomenti indispensabili del verbo.

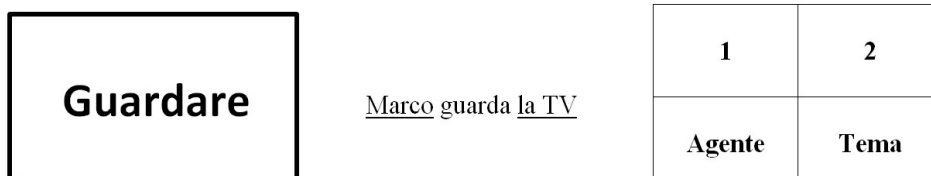
L'esercitazione dei contenuti appresi è avvenuta mediante degli esercizi, creati da me, che sono stati discussi e corretti insieme con lo studente.

FASE 2 – Insegnamento esplicito della teoria tematica

Questa fase è stata svolta in un incontro. In una prima parte è stato fatto un ripasso di quanto appreso nei primi due incontri e poi, riprendendo la metafora del verbo-regista e degli argomenti-attori, è stato fatto notare al ragazzo che ogni argomento, al pari di un attore, per "andare in scena" ha bisogno di un ruolo, definito 'ruolo tematico'. Per introdurre invece il Criterio Tematico (cfr. 6.3.1) è stata posta una domanda, affinché, anche in questo caso, la regola venisse costruita a seguito di un ragionamento e non fornita, senza darle un senso comprensibile per lo studente: "hai mai visto un film o uno spettacolo in cui un attore ricopre due ruoli contemporaneamente?". A partire dalla risposta negativa, si è arrivati ai due principi del Criterio Tematico, chiariti da alcuni esempi. A seguire, è stata fatta una disamina dei diversi ruoli tematici che un argomento può avere, focalizzando una maggiore attenzione sull'*agente* e sul *tema*, in vista degli argomenti che sarebbero stati affrontati negli incontri successivi.

La seconda fase si è conclusa con una attività ludica fatta con lo studente in classe per un ripasso generale degli argomenti affrontati nei primi tre incontri: il gioco del *memory*. Il gioco, che prevede che i partecipanti trovino coppie uguali di figure tra un insieme di figure mischiate, è stato rivisitato nel seguente modo: da una parte sono state posizionate le CARTE-VERBO (*cenare, piangere, sbadigliare, pranzare, guardare,*

costruire, sporcare, trovare, piacere, prestare, concedere, offrire, dire) e dall'altra le CARTE-ARGOMENTO, proposte come delle griglie in cui erano riportati il numero di argomenti e i loro ruoli tematici. Il partecipante sceglie prima una carta-verbo, elabora una breve frase per capire quanti argomenti e quali ruoli sono necessari, e poi cerca la carta-argomento corrispondente. Si riporta di seguito un'immagine, a scopo esemplificativo.



FASE 3 – Insegnamento esplicito del movimento sintattico con focus sulle tre strutture indagate nei test

Questa fase si è svolta in 6 incontri. Il primo di questi incontri si è aperto con la slide intitolata *Sintagmi in movimento* ed è servito ad introdurre e a spiegare nel dettaglio allo studente il tema del movimento sintattico. Anche in questo caso il metodo è stato induttivo, nel senso che si è arrivati alla regola generale partendo da input chiari che hanno condotto lo studente stesso a intuire il meccanismo che stesse alla base degli esempi mostrati. Infatti nella slide di introduzione di tale argomento (fig.24) sono state proposte le frasi, usate già come esempio al paragrafo 6.3.1, che sarebbero state analizzate nel dettaglio negli incontri successivi, facendo un ampio uso di colori, immagini e domande. Il supporto power point si è rivelato utile ed efficace al fine di illustrare graficamente i fenomeni di movimento, utilizzando gli effetti di animazione previsti dal software.

Sintagmi in movimento



Il gatto ha visto il pesce rosso

Il gatto lo ha visto f

Il gatto ha visto il pesce rosso

Il pesce rosso è stato visto f dal gatto

Il gatto ha visto il pesce rosso

Il pesce rosso che il gatto ha visto f è mio

Cosa succede ai sintagmi scritti in rosso ?

Fig. 24 – Slide di introduzione all'argomento del movimento sintattico

Sono state introdotte e analizzate le nozioni di ‘struttura superficiale’ e ‘struttura profonda’, di ‘traccia’ e di ‘catena’. Un focus sulle differenze tra le tre tipologie di movimento è stato fatto proponendo, in una slide successiva, le frasi target, divise in costituenti, una per volta. È risultata molto incisiva la tecnica di *riempimento del gap* (Miller 2011; 2013)¹⁴. Per *gap* si intende la posizione di partenza del costituente mosso, nella quale viene presentata un’immagine che raffigurasse, in questo caso, un piccolo pesce rosso che si muoveva dalla posizione in cui era generato verso sinistra, nella sua posizione di arrivo a seguito del movimento. Le tre tipologie di movimento, infatti, sono state dedotte dallo studente stesso al quale, a seguito della visione dello spostamento dell’immagine, veniva chiesto “da chi viene ospitato [il pesce rosso]?”; in base alla sua risposta, è stata fatta poi una breve spiegazione al fine di comprendere i meccanismi che stessero alla base di ciascuna frase illustrata.

Dopo il ripasso di quanto appreso in questo incontro, a partire dal successivo si sono affrontate nel dettaglio le tre strutture complesse oggetto di questo studio partendo dai pronomi clitici. Anche in questo caso, punto di partenza sono stati esempi e immagini attraverso cui si è giunti a delineare le proprietà dei pronomi clitici oggetto diretto, indiretto e riflessivi in italiano. A questo argomento sono stati dedicati due incontri perché lo studente ha mostrato, come previsto, delle difficoltà a cui ha saputo reagire in maniera positiva proponendo diverse domande e curiosità. Per questo argomento alla fase di spiegazione si è alternata, continuamente, quella di svolgimento di esercizi e attività volte a stimolare l’attenzione dello studente e a rafforzare l’apprendimento di questa struttura sintattica. Sono stati proposti, infatti, esercizi di completamento e di sostituzione, giudizi di grammaticalità e task a risposta multipla.

La sessione dedicata ai pronomi clitici si è conclusa con l’esercitazione esplicita di tale struttura, attraverso il materiale¹⁵ fornitomi dalla prof.ssa Eleonora Rossi, la quale ha condotto diversi studi sui pronomi clitici in diverse tipologie di popolazioni (Rossi

¹⁴ In Miller 2011 e 2013 vengono discusse le evidenze di studi condotti, sia su apprendenti di una L1 sia di una L2, sui meccanismi di elaborazione delle frasi complesse, in particolare frasi relative, (Love, 2007; Roberts, Marinisi, Felser e Clahsen, 2007) la cui corretta interpretazione dipende strettamente dal mantenimento in memoria dei tratti del costituente mosso. Partendo dal seguente presupposto: «Processing a filler-gap dependency involves not only the computation of a movement chain but also the activation of the referent of the filler. Furthermore, there is crucial interaction between the two systems: **encountering the trace of a moved *wh*- expression triggers reactivation of the referent.**» (Miller 2011; p.1), è stato dimostrato, soprattutto per gli apprendenti di una L2, che i task di riattivazione della traccia attraverso l’uso di immagini del costituente mosso (*probe classification*), servono a mostrare con più chiarezza la rappresentazione strutturale durante l’elaborazione delle frasi complesse.

¹⁵ Il corpus di immagini e stimoli, tradotto e adattato da me all’italiano, è stato tratto dal database del Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC – <http://www.splloc.soton.ac.uk>). Si tratta di un programma messo a disposizione di ricercatori nell’ambito dell’acquisizione di una L2.

2005, 2013, 2014, 2015). Questa esercitazione ha l'obiettivo di elicitarne la produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi, proponendo due immagini e una domanda, la cui risposta richiede l'uso di questa struttura. La frase target, che fa da priming per l'intero esercizio, è proposta nella prima delle 33 slide proposte (fig. 25 – 26).

Questa esercitazione è stata svolta due volte: la prima volta alla fine del secondo incontro dedicato alla spiegazione dei pronomi clitici mentre, la seconda, all'inizio dell'incontro successivo come ripasso. Se la prima somministrazione ha previsto che l'esercizio fosse svolto insieme da me e dallo studente (per alcune slide, ho proposto io la frase target inerente alla prima immagine proposta chiedendo allo studente di completarla, descrivendo la seconda), la seconda somministrazione ha previsto che lo studente svolgesse la prova autonomamente (fig. 26); si è, sin da subito, verificato un netto miglioramento nell'uso di questa struttura.



Fig. 25 – Frase priming



Fig. 26 – Elicitazione del clitico

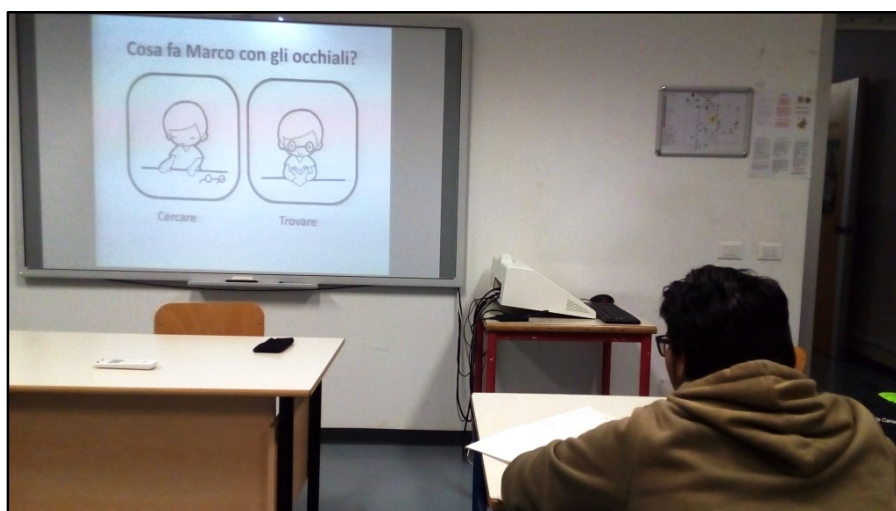


Fig. 27 – Svolgimento dell'esercitazione sui clitici con supporto LIM

Alle frasi passive è stato dedicato un incontro e lo studente ha mostrato poche difficoltà nell'uso di tale struttura, come già dimostrato dai risultati ottenuti nei test di comprensione e produzione di frasi passive (cfr. par. 5.8.3). Per la verifica di quanto appreso riguardo a questa struttura, lo studente ha svolto in autonomia un esercizio che è servito anche per il ripasso della struttura argomentale e tematica del verbo: riprendendo la metafora del teatro (fig.28), è stata proposta una lista di 18 verbi-registi, con i quali formare brevi frasi, attraverso cui comprendere quali di questi verbi reggessero sia un agente sia un tema, così da formare, in un secondo momento, la corrispondente frase passiva.



Fig. 28 – Esercitazione frasi passive

Alle frasi relative sono stati dedicati due incontri, il primo incentrato sulle RS e il secondo sulle RO e ROp, partendo, dunque, dalle strutture meno compromesse. Il metodo utilizzato è lo stesso delle sessioni precedenti: partendo da immagini ed esempi, si è arrivati alla comprensione dei meccanismi che stanno alla base della costruzione delle frasi relative restrittive. Alla fase di introduzione e spiegazione dell'argomento è seguita una fase di esercitazione e trattamento esplicito di tale struttura, seguendo il modello di intervento proposto in Thompson et al. (2003), spiegato dettagliatamente nel paragrafo 6.4. Rispetto alla versione originale, l'intervento è stato adattato in alcuni aspetti: innanzitutto è stato elaborato anche per le RS, mentre nello studio suddetto è limitato, per quanto riguarda le frasi relative, alle RO. Inoltre, per mantenere una certa coerenza con i concetti spiegati nel corso dell'intervento didattico, oltre alle CARTE-

COSTITUENTI e alla CARTA-CHE, sono state aggiunte la CARTA- AGENTE, la CARTA-TEMA, la CARTA- TRACCIA e la CARTA-CATENA, in modo tale che l'esercizio fungesse anche da ripasso generale dell'argomento inerente al movimento sintattico. Un'altra differenza sta nelle immagini-stimolo utilizzate¹⁶: non avendo a disposizione quelle utilizzate nello studio originale, sono state create delle immagini adattate ad alcune frasi proposte nello studio stesso, per un totale di 20 RS e 20 RO. Le frasi contenevano verbi transitivi reversibili e sono state trattate entrambe le situazioni di match e mismatch. Si mostrano, nelle immagini di seguito (fig. 29 -32), i materiali utilizzati per il trattamento esplicito di una RS e di una RO.



Fig. 29 – RS prima del movimento



Fig. 30 – RS dopo il movimento

¹⁶ Disegnatore: Giuseppe d'Agostino



Fig. 31 – RO prima del movimento



Fig. 32 – RO dopo il movimento

FASE 4 – Verifica di quanto è stato appreso

Durante gli ultimi due incontri sono stati somministrati nuovamente i test sulla produzione e comprensione delle strutture indagate, la prova dei giudizi di grammaticalità sui pronomi clitici e la prova di sintesi.

6.6 Risultati successivi all'intervento didattico

Questo paragrafo illustra i risultati della performance di A. in seguito dell'intervento didattico. I test sulle tre strutture sintattiche indagate, la prova dei giudizi di grammaticalità sui pronomi clitici e la prova di sintesi sono stati somministrati nelle ultime due giornate, circa una settimana dopo la fine delle sessioni dedicate all'insegnamento esplicito.

Pronomi clitici

	Clitici oggetto diretto (COD)						Clitici riflessivi (CR)					
	Target		DP pieno		Altro		Target		Omissione		Altro	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
PRIMA	0/12	0%	6/12	50%	6/12	50%	0/6	0%	4/6	67%	2/6	33%
DOPO	12/12	100%	0/12	0%	0/12	0%	5/6	83%	0/6	0%	1/6	17%
Controlli	92/108	85%	15/108	14%	1/108	1%	54/54	100%	0/54	0%	0/54	0%

Tab. 22 – Risultati del test sulla produzione di pronomi clitici prima e dopo l'intervento didattico

Come mostrato dai risultati, dopo l'intervento didattico, la capacità di produrre correttamente pronomi clitici è nettamente migliorata. Nella produzione di COD, A. supera anche la performance del gruppo di controllo non ricorrendo mai a strategie alternative; mentre, nella produzione di CR è stato commesso solo un errore:

Item 3: In questa storia c'è un gatto grigio. Guarda, cosa sta facendo?

A: *Si ride

Target: Si sta specchiando

È evidente che la tipologia di errore si differenzia rispetto a quelle commesse prima dell'intervento didattico: in questo caso, infatti, viene scelto un clitico pertinente e l'errore è commesso sul verbo. Può essere che lo studente, focalizzandosi sull'espressione del gatto nella foto anziché sulla presenza di uno specchio, volesse dire "Si diverte", usando però un verbo errato. In ogni caso, la performance risulta, anche per i CR, decisamente migliorata rispetto alla prima somministrazione del test.

Frase passive

Produzione frasi passive - Valori e % per ogni condizione							
	By - phrase	Azionale		Non azionale		Cambio in azionale	
		Essere	Venire	Essere	Venire	Essere	Venire
PRIMA	Si	10/16	0/16	3/16	0/16	3/16	0/16
		63%	0%	19%	0%	19%	0%
	No	0/16	0/16	0/16	0/16	0/16	0/16
		0%	0%	0%	0%	0%	0%
DOPO	Si	13/20	0/20	7/20	0/20	0/20	0/20
		65%	0%	35%	0%	0%	0%

	No	0/20 0%	0/20 0%	0/20 0%	0/20 0%	0/20 0%	0/20 0%
Controlli	Si	13/191 7%	89/191 47%	20/191 10%	46/191 24%	0/191 0%	0/191 0%
	No	0/191 0%	16/191 8%	0/24 0%	6/191 3%	0/191 0%	1/191 1%

Tab. 23 – Risultati del test sulla produzione delle frasi passive prima e dopo l'intervento didattico

Produzione frasi passive - Strategie di risposta			
	PRIMA	DOPO	Controlli
Passive <i>Il papà viene sentito (da Marco)</i>	16/24 67%	20/24 83%	191/216 88%
Attive con inversione agente-paziente <i>Il papà sente Marco</i>	2/24 8%	0/24 0%	6/216 3%
Attive SVO <i>Il papà parla a Marco</i>	4/24 17%	4/24 17%	18/216 8%
Altre strategie	2/24 8%	0/24 0%	1/216 1%

Tab. 24 – Strategie di risposta nel test di produzione di frasi passive prima e dopo l'intervento didattico

Il test sulla produzione di frasi passive mostra un miglioramento nell'uso dei verbi non azionali: se prima dell'intervento didattico in 3 casi lo studente ha optato per il cambio verbo, da non azionale ad azionale (*abbracciare* anziché *amare*), dopo l'intervento didattico non mostra alcuna difficoltà nell'uso di questi verbi e non cambia mai il verbo rispetto a quello elicitato nella domanda. Rimane preponderante l'uso dell'ausiliare *essere* e l'uso del complemento d'agente anche quando non necessario.

Riguardo alle strategie di risposta, il fatto di non ricorrere più all'inversione agente-paziente e ad altre strategie fa aumentare il numero di risposte target. L'unico errore ancora commesso, al pari di alcuni soggetti del gruppo di controllo, è l'uso di frasi attive SVO con cambio verbo in alcune frasi che contengono il verbo non azionale. Si è discusso precedentemente questo errore, attribuendolo alla poca efficacia delle

immagini, che raffigurano questi verbi, di elicitarne una frase passiva.

Comprensione frasi passive						
	BY- PHRASE	V. AZIONALI (essere)	V. AZIONALI (venire)	V. NON AZIONALI (essere)	V. NON AZIONALI (venire)	%
PRIMA	si	83%	100%	50%	50%	
	no	67%	100%	50%	75%	75%
	Totale	75%	100%	50%	63%	
DOPO	si	100%	100%	75%	100%	
	no	100%	100%	50%	75%	90%
	Totale	100%	100%	63%	88%	
Controlli	si	100%	100%	86%	97%	
	no	99%	100%	89%	92%	97%
	Totale	99%	100%	87%	95%	

Tab. 25 – Risultati del test sulla comprensione delle frasi passive prima e dopo l'intervento didattico

La comprensione delle frasi passive di A. è migliorata dopo l'intervento didattico: la percentuale di accuratezza di avvicina molto a quella totalizzata dal gruppo di controllo. Gli errori commessi riguardano solo i verbi non azionali, la cui difficoltà, come già spiegato, è da attribuire alla poca efficienza delle immagini che li raffigurano. Non è più commesso, invece, alcun errore di interpretazione delle frasi passive contenenti verbi azionali.

Frasi relative

Produzione RS					
	PRIMA		DOPO		Controlli %
RS target	12/12	100%	12/12	100%	100%

Produzione RO					
	PRIMA		DOPO		Controlli %
RO target	0/12	0%	12/12	100%	0%
PR	5/12	42%	0/12	0%	89%
Pr	1/12	8%	0/12	0%	3%
Inv. Testa	5/12	42%	0/12	0%	1%
Inv. Theta	1/12	8%	0/12	0%	4%

Tab. 26 – Risultati test di produzione di frasi relative prima e dopo l'intervento didattico

Come mostrano i risultati, dopo l'intervento didattico A. ha migliorato le sue abilità di produzione delle frasi relative raggiungendo il massimo dei risultati. Il risultato più inaspettato è rappresentato dalla produzione di RO che dallo 0% è salita al 100%, passando dall'uso di strategie alternative o di frasi agrammaticali alla produzione di RO target.

Ciò che mi ha colpito maggiormente è stato il modo in cui A. ha condotto questo test: se prima dell'intervento didattico le sue risposte, per la maggior parte delle volte, erano date a caso o erano prive di un ragionamento propedeutico alla risposta, nella seconda somministrazione lo studente ha impiegato più tempo, ragionando ad alta voce su ogni risposta prima di darla definitivamente. Inoltre, si è rivelata molto utile l'esercitazione finale su modello di Thompson et al. (2013) infatti lo studente, prima di fornire una risposta, rielaborava il movimento sintattico muovendo le mani sul banco ed eseguendo mentalmente il suddetto esercizio, applicandolo alle frasi del test.

Comprensione frasi relative					
	PRIMA		DOPO		Controlli %
AMB_SG_SG	6/6	100%	6/6	100%	98%
AMB_PL_PL	6/6	100%	6/6	100%	100%
RS_SG_PL	6/6	100%	6/6	100%	98%
RS_PL_SG	5/6	83%	6/6	100%	98%
Valori medi RS		96%		100%	98%
RO_SG_SG	4/6	67%	6/6	100%	81%
RO_PL_PL	2/6	33%	5/6	83%	91%
RO_SG_PL	5/6	83%	5/6	83%	88%
RO_PL_SG	5/6	83%	6/6	100%	94%
Valori medi RO		67%		92%	88%
ROp_SG_PL	0/6	0%	6/6	100%	93%
ROp_PL_SG	0/6	0%	5/6	83%	85%
Valori medi ROp		0%		92%	88%

Tab. 27 - Risultati test di comprensione di frasi relative prima e dopo l'intervento didattico

Al pari della produzione, anche la comprensione delle frasi relative appare

notevolmente migliorata. La performance di A. supera quella del gruppo di controllo nelle 3 strutture indagate: evidente è stato il miglioramento soprattutto nelle RO e ROp, nelle quali lo studente commette solo un errore per ciascuna categoria. In particolare gli errori commessi riguardano una RO_PL_PL in cui viene scelto il reversibile, una RO_SG_PL in cui viene scelto il quarto costituente possibile, oltre il target, l'agente e il reversibile e una ROp_PL_SG in cui viene scelto il reversibile: in ogni caso questi errori, stando al calcolo della distribuzione binomiale, pongono la performance dello studente al di sopra del livello di caso in tutte le condizioni.

Giudizi di grammaticalità

La prova, descritta al paragrafo 5.6, è stata somministrata nuovamente a seguito dell'intervento didattico. Per quanto riguarda la prima parte, A. propone 10 giudizi appropriati sul totale dei 12 richiesti, mentre prima dell'intervento didattico le risposte appropriate fornite erano solo 2. Non vengono più fatti errori di omissioni o di duplicazione del DP, bensì viene usato un pronome clitico oggetto diretto al posto di quello indiretto in posizione enclitica:

- Target: Tom è stato bravo e la padrona vuole portargli del latte
A.: Tom è stato bravo e la padrone vuole portarlo il latte

- Target: Tom vede Jerry e inizia a corrergli dietro.
A.: Tom vede Jerry e inizia a correrlo dietro.

Il fatto che la posizione enclitica del pronome sia stato un argomento poco approfondito durante l'intervento didattico e che il focus sia stato maggiormente orientato ai pronomi clitici oggetto diretto rispetto a quelli indiretti potrebbe giustificare questi due errori.

Per quanto riguarda la seconda prova, nella seguente tabella vengono riportati i numeri e le percentuali di risposte corrette:

	PRIMA	DOPO	Controlli
Clitico oggetto diretto	1/4	4/4	4/4
<i>Il topo prende il formaggio e lo mangia</i>	25%	100%	100%
Clitico dativo	2/4	4/4	4/4
<i>La padrona vede Tom e gli porta il latte</i>	50%	100%	100%
Clitico riflessivo	2/4	4/4	4/4

<i>Il gatto si lecca i baffi</i>	50%	100%	100%
Totale	5/12	12/12	12/12
	42%	100%	100%

Tab 28 – Valori e percentuali di risposte corrette nei giudizi di grammaticalità prima e dopo l'intervento didattico

Dai dati emerge che A. ha ritenuto come più accettabili e grammaticalmente corrette tutte le frasi target. È nettamente migliorata, dunque, la capacità di interpretare e produrre i pronomi clitici, sia in contesti di elicitazione sia in contesti più impliciti, come quelli appena descritti.

Prova di sintesi

Vengono qui riportate le 7 frasi prodotte da A. prima dell'intervento didattico, confrontate, ciascuna, a quelle prodotte dopo lo stesso.

- PRIMA: La bambina rimprovera a Tom e porta in culla. Le mette biberon nella bocca.
DOPO: La bambina sgrida Tom e lo porta a letto.
- PRIMA: La bambina ordina qualcosa a Tom e esce.
DOPO: La bambina dà da bere a Tom e lo lascia.
- PRIMA: Il Tom si noiosa. Ma dopo si ricorda di divertirsi con se stesso e fa finta di essere un proprio bambino.
DOPO: Tom ha bevuto il latte come un bambino e Jerry è arrivato nella sua stanza.
- PRIMA: Jerry guarda il Tom in modo sciocco e cerca di prendere in giro a Tom. E mette una canzone forte in giradisco.
DOPO: Jerry vede Tom che fa finta di essere un bambino e lo prende in giro.
- PRIMA: Tom rincorre a Jerry e quando Jerry nasconde lui cerca di prenderlo.

DOPO: Tom rincorre Jerry che scappa e si nasconde nella casetta.

- PRIMA: Jerry fa finta di cantare lavarsi ma quando vede a Tom scappa dalla camera.

DOPO: Jerry si accorge che Tom lo guarda nella casetta e scappa.

- PRIMA: Jerry corre e nasconde in un letto di una bambola. Jerry si vesta con il vestito della bambola e esce dalla stanza.

DOPO: Jerry si nasconde nel letto della bambola e cerca di scappare dalla casa vestendosi con il suo vestito.

Per quanto, anche a seguito dell'intervento didattico, le frasi di A. risultino meno complesse di quelle prodotte dai ragazzi del gruppo di controllo, c'è da sottolineare che nelle nuove frasi prodotte da A. non ci sono errori: appaiono semplici ma meno ripetitive e frammentarie rispetto a quelle prodotte la prima volta. Anche se non elicitate, le strutture indagate nell'intervento didattico vengono utilizzate dallo studente e rendono più scorrevoli e lineari le frasi da lui elaborate.

6.7 Considerazioni conclusive sull'intervento didattico

Nel presente capitolo sono state descritte le fasi di un intervento didattico somministrato ad A., un ragazzo di circa 18 anni non italofono, di origine bengalese, avente dunque la lingua italiana come L2, per il quale la produzione e comprensione di strutture sintatticamente complesse dell'italiano erano molto difficoltose.

Per la pianificazione dell'intervento didattico sono stati seguiti come esempi alcuni trattamenti precedenti, illustrati nel dettaglio nel paragrafo 6.4. Al pari di questi studi, in particolare di Levy, Friedmann (2009) e Thompson et al. (2003), l'intervento didattico si è fondato su tre importanti aspetti linguistici: la struttura argomentale del verbo, la teoria tematica e il movimento sintattico, insegnati in modo esplicito. Le spiegazioni sono state adattate alle esigenze e alle difficoltà mostrate dallo studente e hanno fatto costante riferimento alla 'metafora del teatro' che ha il vantaggio di essere iconica, ovvero trasparente e di immediata comprensione. Per aumentare la salienza di tale metafora, affinché divenisse il filo conduttore di tutti gli incontri, si è fatto un largo uso di immagini animate che illustrassero le frasi, di volta in volta, presentate e discusse. L'affidamento a elementi non verbali ha permesso un maggior coinvolgimento dello

studente, abituato all'uso di strumenti multimediali all'interno e all'esterno del contesto scolastico. A questo scopo, si è rivelato prezioso l'uso di materiale proiettato in aula in formato PowerPoint: adoperare immagini, animazioni, brevi testi accompagnati da effetti grafici di movimento è stato utile per focalizzare le proprietà delle strutture linguistiche. L'uso della LIM, invece, ha offerto la possibilità di integrare il materiale da me preparato per le esercitazioni con altre pagine multimediali create sulla base delle osservazioni, degli esempi e delle domande fornite dallo studente (fig.33).

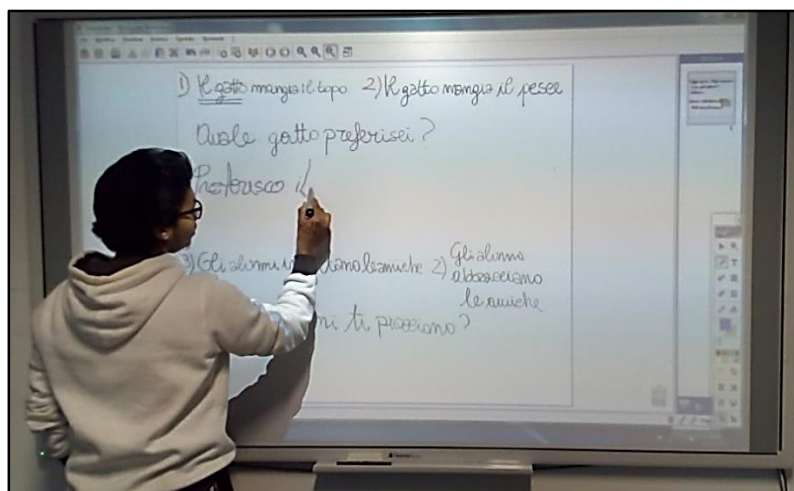


Fig. 33 – Uso di strumenti multimediali

Prima di affrontare l'intervento didattico, i risultati ottenuti dalla somministrazione dei test e delle prove hanno confermato le difficoltà dello studente, da me precedentemente osservate, durante le lezioni del laboratorio linguistico, nella lettura e comprensione dei manuali scolastici o nello svolgimento di compiti al livello richiesto dall'insegnante. Nel caso specifico, A. ha dimostrato una scarsa capacità di usare i pronomi clitici, omettendoli o sostituendoli con forme agrammaticali, una incerta capacità di comprendere e produrre frasi passive, una buona comprensione e produzione delle relative sul soggetto a cui ha corrisposto una performance opposta nella relative sull'oggetto. Il problema principale risiedeva, dunque, nell'interpretazione e nell'uso consapevole di strutture con ordine non canonico dei costituenti.

Dopo l'intervento didattico, i test e alcune delle prove somministrate all'inizio hanno dimostrato un risultato più che positivo, infatti, come è accaduto negli studi precedenti, anche in questo caso l'insegnamento esplicito del movimento sintattico si è rivelato di grande aiuto per lo studente, avendo come potenzialità quella di offrire strumenti e metodi attraverso cui scomporre la complessità del sistema linguistico, di ricorrere ad

una terminologia ridotta e a facili rappresentazioni schematiche e di coniugare semantica e sintassi. Come anticipato in 6.3.2, si riporta qui di seguito una tabella riassuntiva (Tab. 28) degli elementi che hanno caratterizzato il presente studio, al fine di poter stabilire dei confronti con gli studi precedentemente analizzati:

Studio	Presente studio
Partecipanti	11 partecipanti, di cui: <ul style="list-style-type: none"> • 1 studente bengalese di recente immigrazione; • 10 studenti italiani che hanno formato il gruppo di controllo
Strutture indagate	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomi clitici • Frasi passive • Frasi relative
Fasi intervento didattico	4 fasi: <ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione struttura argomentale del verbo (<i>grammatica valenziale</i>) • Spiegazione teoria tematica • Insegnamento esplicito del movimento sintattico • Verifica di quanto appreso
Test	<ul style="list-style-type: none"> • Prove di scrittura libera e guidata; giudizi di grammaticalità; prove di sintesi. • Test di elicitazione di pronomi clitici (Arosio et al. 2014) • Test di comprensione e produzione di frasi passive (Verin 2010) • Test di comprensione e produzione di frasi relative (Volpato, 2010)
Risultati	<ul style="list-style-type: none"> • Netto miglioramento nella comprensione e nell'uso consapevole delle strutture sintattiche analizzate • Il <i>feedback esplicito</i> e le metodologie d'insegnamento esplicito hanno potenziato la capacità meta-linguistica dello studente, che ha dimostrato una più consapevole capacità di ragionare sulla lingua.

Tab. 29 – Sintesi dell'intero intervento didattico

Fino ad ora, la maggior parte degli studi ha applicato il trattamento esplicito di strutture sintattiche a casi di acquisizione atipica del linguaggio, dovuta ad afasie, disabilità sensoriali o DSL, ottenendo ottimi risultati di miglioramento della competenza linguistica dei partecipanti. Il presente lavoro ha mostrato che tali metodologie possono venir applicate con successo anche a casi di acquisizione di una L2.

Conclusioni

Il presente studio è stato finalizzato alla raccolta dei dati relativi alla comprensione e alla produzione di strutture sintattiche complesse della lingua italiana, quali pronomi clitici, frasi passive e frasi relative, in uno studente di 17 anni, A., di origine bengalese con italiano L2, e alla creazione di un intervento didattico mirato all'insegnamento esplicito del movimento sintattico. Questo studio condivide con precedenti studi gli strumenti d'indagine e i metodi d'intervento, ma si differenzia da essi per la popolazione analizzata: altri casi di insegnamento sintattico esplicito sono descritti negli studi di Thompson e Shapiro (1995, 2006) su pazienti afasici agrammatici, in Levy e Friedmann (2009) su un bambino con Disturbo Specifico del Linguaggio e in D'Ortenzio (2014) su un bambino con ipoacusia portatore di impianto cocleare.

Le difficoltà linguistiche emerse in A. sono legate alla poca padronanza nell'uso della lingua italiana, dal momento che, trovandosi in Italia da circa 4 anni, utilizza la lingua principalmente a scuola, mentre al di fuori di tale contesto, A. parla solo bengalese e, nei momenti di preghiera, arabo. Le maggiori criticità sono emerse, in un primo momento, nella comprensione e nell'uso della lingua italiana scritta: l'analisi degli errori più frequenti ha dimostrato una scarsa conoscenza delle strutture grammaticali più complesse, spesso evitate e sostituite da altre strategie linguistiche (omissione dei pronomi; mancata flessione dei tempi al passato; sostituzione di frasi subordinate con frasi coordinate; frasi molto brevi divise da punti e raramente da virgole). Poco scorrevole e preciso risultava anche il modo di esprimersi oralmente, in quanto frequenti erano le interruzioni e le mancate risposte a domande, specialmente se strutturate in modo articolato.

Di fronte a tale situazione si è voluto, innanzitutto, verificare quali differenze caratterizzassero la performance di A. e quella di altri 9 studenti, suoi coetanei, aventi l'italiano come L1, nella produzione e nella comprensione di strutture complesse dell'italiano, caratterizzate da tre diverse tipologie di movimento sintattico. In un secondo momento, una volta indagati gli errori ricorrenti e le strategie di risposta, si è voluto vedere se, attraverso un insegnamento esplicito del movimento sintattico, la performance di A. sarebbe migliorata, confermando la validità di tale metodo anche per i casi di acquisizione L2.

A. è stato sottoposto ad alcune prove di scrittura libera e guidata, al fine di analizzare in

generale il suo livello di competenza linguistica nella lingua italiana e di mettere in evidenza le difficoltà più ricorrenti, e a test di comprensione e produzione dei pronomi clitici, delle frasi passive e frasi relative restrittive. In tutte le prove A. ha raggiunto un livello di accuratezza più basso rispetto a quello del gruppo di controllo.

In risposta a questa situazione di criticità, è stato programmato un intervento didattico strutturato in quattro fasi. Sono state apportate alcune modifiche rispetto agli studi precedenti, affinché l'intero progetto fosse in linea con le esigenze e le caratteristiche dello studente. La prime due fasi sono state dedicate all'insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo e della teoria tematica. Nella terza ci si è concentrati sul movimento sintattico con focus sulle tre strutture indagate nei test. Ogni fase ha previsto un momento di spiegazione, seguito da un confronto su eventuali dubbi, per finire con alcune esercitazioni a casa e in classe. Nella quarta, ed ultima, fase è stata fatta una verifica di quanto appreso attraverso la somministrazione degli stessi test usati nella prima parte nel progetto.

Come spiegato nel capitolo 6, l'intervento didattico ha permesso ad A. di migliorare notevolmente sia nella comprensione sia nella produzione di tutte le strutture indagate, ottenendo risultati simili, e in alcuni casi, migliori, di quelli totalizzati dal gruppo di controllo. L'aspetto più interessante emerso dal presente progetto, al di là dei risultati e della performance, riguarda la più profonda e consapevole competenza metalinguistica raggiunta dallo studente: A. si è mostrato molto partecipe e interessato alle attività svolte, dal momento che non gli era mai stata data la possibilità di riflettere autonomamente sulle proprie difficoltà e di essere seguito per cercare di migliorare. Partendo proprio dai suoi errori, A. è stato guidato a ragionare sulla lingua e a usarla in modo più consapevole e appropriato, conoscendo il suo funzionamento. Questo tipo di conoscenza facilita certamente l'apprendimento di nuove lingue, in quanto riflettere sulla lingua significa anche analizzare i propri processi mentali e imparare a riconoscere nella grammatica un modello teorico che cerca di dare sistematicità alle regole d'uso della lingua stessa. Attraverso questo intervento didattico, infatti, A. è stato abituato a ragionare sui fatti linguistici partendo da semplici esempi concreti, esercizi e manipolazioni delle strutture.

L'insegnamento esplicito delle strutture sintattiche ha portato sicuramente a dei vantaggi per lo studente, confermando quanto dimostrato in Kaushanskaya & Marian (2009), in cui viene messo in evidenza che, soprattutto nei bilingui e nei casi di acquisizione L2, la competenza metalinguistica può avere effetti positivi.

Bibliografia

Adani, F. (2008), *The role of features in relative clause comprehension: a study of typical and atypical development*. Phd. Dissertation, University of Milano-Bicocca.

Arosio et al (2010), *Disambiguating information and memory resources in children's processing of italian relative clauses* in psycholinguistic research.

Arosio, F., Adani, F., & Guasti M.T. (2009) *Grammatical features in the comprehension of italian relative clauses by children*. In a. Gavarrò, et al. (eds.), *merging features: computation, interpretation and acquisition*. Oxford university press.

Arosio, F., Branchini, C., Barbieri, L., & Guasti, M.T. (2014). *Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of sli in school-aged italian speaking children*. *Clinical linguistics & phonetics*, 28, 639–663.

Asok K., (1998) *Bengali and English complementation: a study in comparative linguistics*. Calcutta : Minerva Associates Publications.

Balboni P., (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Belletti A., Guasti M.T., (2015) *The acquisition of Italian: morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition*; Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.

Belletti, A. (1999). *Italian/romance clitics: structure and derivation*. In H. Van riemsdijk (ed.), *clitics in the language of europe* (pp. 543–579). Berlin: Mouton de gruyter.

Benati, A., Angelovska, T., (2016), *Second language acquisition. A theoretical introduction to real world application*. Oxford: Oxford University press.

Bennati, E. (2007) *Object clitic climbing in adult l2 italian: some experimental*

evidence from ll english and ll spanish near-natives". Tesi di dottorato.

Bettoni C., Di Biase B., (2005), *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2*. Itals. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera iii/7, 27-48.

Bettoni C., Di Biase B., Ferraris S., (in stampa), *Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella processabilità dell'italiano L2*. In Bernini G., Spreafico, Valentini A., (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra editore.

Bhattacharya, D., (2006) *Acquisition of relative clauses in Bangla*. PhD dissertation.

Bottari, P., Cipriani, P., Chilosi, a. M., & Pfanner, L. (1998). *The determiner system in a group of italian children with SLI*. Language acquisition, 7, 285–315.

Cardinaletti A, Starke M. 2000, *Overview: the grammar (and acquisition) of clitics*, in Hamann, Powers (eds.), *The acquisition of scrambling and cliticization*, Dordrecht: Kluwer, 165-186.

Cardona G., Dhanesh J. (edited by) (2003) *The Indo-Aryan languages*. London; New York : Routledge.

Cecchetto, C., (2002) *Introduzione alla sintassi : la teoria dei principi e dei parametri*. Milano:LED.

Chesi, C. (2006) *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Eur, Roma.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: The framework. In Martin, R., Michaels, D., Uriagereka, J. (a cura di), *Step by step: Essays in honor of Howard Lasnik*. MA: MIT Press.

Cinque, G. 1999, *Adverbs and Functional Heads – A Cross-Linguistic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Contemori C., Belletti A., (2014) *Relatives and passive object relatives in italian-speaking children and adults: intervention in production and comprehension*, in *Applied Psycholinguistics*: 35, 1021-1053

D'Ortenzio S., (2014) *Produzione e comprensione delle frasi relative in bambini con impianto cocleare: analisi di un tentativo di riabilitazione*. Tesi di laurea magistrale, Università Ca Foscari Venezia.

David A.D., (2015) *Descriptive grammar of bangla*, edited by Thomas j. Connors, Dustin A., Chacón berlin : De Gruyter.

Donati, C. (2002). *Sintassi elementare*. Roma, Carocci.

Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R., (2006) *Implicit and explicit correlative feedback and the acquisition of L2 grammar*. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 339 – 368.

Ebbels, S., van der Lely, H. (2001). *Meta-syntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI.*, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36:345-350.

Felser, C., Marinis, T., & Clahsen, H. (2003). *Children's processing of ambiguous sentences: a study of relative clause attachment*. *Language acquisition*, 11, 127–163.

Friedmann, N., Belletti, A., Rizzi, L. (2009). *Relativized relatives. Types of intervention in the acquisition of A-Bar dependencies*. *Lingua*, 119. 67-88.

Friedmann, N., Novogreodsky, R. (2004). *The acquisition of relative clause comprehension in hebrew: A study of SLI and normal development*. *Journal of Child Language*, 31. 661-668.

Friedmann, N., Szterman, R. (2006). *Syntactic movement in orally-trained children with*

hearing impairment. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11. 56-75.

Friedmann, N., Szterman, R., Haddad-Hanna, M. (2010). *The comprehension of relative clauses and Wh questions in Hebrew and Palestinian Arabic hearing impairment*. In A. Castro, J. Costa, M. Lobo, & F. Pratas (a cura di), *Language Acquisition and Development*. 157-169). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Press/CSP.

Giacalone Ramat A., Vedovelli M., (a cura di) (1994) *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Roma, Bulzoni.

Giannini, Cancila (2005), *Direzionalità di accesso nell'acquisizione dei clitici pronominali in italiano L2*, in *Studi linguistici in onore di Roberto Gusmani*, a cura di R. Bombi, G. Cifoletti, F. Fusco, L. Innocente, V. Orioles, Alessandria, Edizioni dell'orso, pp. 883 – 906.

Grassi, R., Mangiarini, C., (2009) *Feedback implicito e feedback esplicito a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2*. In “Struttura del lessico e competenza testuale in lingua seconda: prospettiva acquisizionale e prospettiva internazionale” PRIN 2006.

Guasti M.T. (2002) *Language acquisition: the growth of grammar*. Cambridge: Mit press.

Guasti, M.T., Palma, S., Genovese, E., Stagi, P., Saladini g., & Arosio, F., (2016) *The production of direct object clitics in pre-school– and primary school–aged children with specific language impairments*. *Clinical linguistics & phonetics*, 30:9, 663-678.

Hawkins, Roger, Cecelia, Yuet-hung Chan (1997) *The partial availability of universal grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis*. *Second language research*.

Jakubowicz C., I. Nash, C. Rigaut, C. Gerard (1998), *Determiners and clitic pronouns in french-speaking children with sli, language acquisition* 7:2-4, 113-160.

Johnsos, J., Newport (1989) *Critical period effects in second language learning: the*

influence of maturational state on the acquisition of english as a second language.
Cognitive psychology, 21: 60-99.

Kaushanskaya, M., Marian, V. (2009). *Bilingualism reduces native-language interference during novel-word learning*, Journal of Experimental Psychology, 35(3):829-835.

Kayne, R. 1975, *French Syntax: The Transformational Cycle*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kayne, R. 1975, *French Syntax: The Transformational Cycle*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Leonini C. (2006) *The acquisition of object clitics and definite articles: evidence from italian as L2 e L1*, Tesi di dottorato.

Leonini C., Belletti A. (2004) *Adult L2 acquisition of italian clitic pronouns and 'subject inversion'/vs structures*, in proceedings of Gala 2003, Utrecht University; pp: 293-304.

Levy, H., Friedmann, N. (2009). *Treatment of syntactic movement in syntactic SLI: A case study*. First Language, 29. 15-50

Lo duca M. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica : tra storia, ricerca e didattica* . Roma : Carocci.

Love, T.E. (2007). *The processing of non-canonically ordered constituents in long distance dependencies*. Psycholinguist Research, 36(3):191-206.

Luzi e. (2010) *L'apprendimento di costruzioni complesse in italiano L2*, Tesi di dottorato, Università Roma Tre.

Mak, W. M., Vonk, W., & Schriefers, H. J. (2008). *Discourse structure and relative clause processing*. Memory & cognition (vol. 36, pp. 170–181). Utrecht: ms. University of Utrecht.

Manzini M. R., Savoia L. M. (1999), *The Syntax of Middle-reflexive and Object Clitics: A Case of Parametrization in Arbëresh Dialects*, in M. Mandalà (ed.), *Studi in onore di Luigi Marlekaj*, Bari: Adriatica, 283-328.

Manzini M. R., Savoia L. M. (2002), *Clitics: Lexicalization Patterns of the So-called 3rd Person Dative*, *Catalan Journal of Linguistics*, 1: 117-155.

Manzini M. R., Savoia L. M. (2004), *Clitics: Cooccurrence and Mutual Exclusion Patterns*, in A. Belletti, L. Rizzi (eds.), *The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*, vol 2, New York: Oxford University Press, 211-250.

Maratsos, M., Fox, D., Becker, J., Chalkley, M. (1985). "Semantic restrictions on children's passives.", *Cognition*, 19:167–191.

Miller K., *Facilitating the task for second language processing research: a comparison of two testing paradigms*, *Applied Psycholinguistics* 36:3, 2015, pp. 613 – 638

Minuz, F., Borri, A., Rocca, L., Sola, C., (2014) *Italiano L2 in contesti migratori*. Torino: Loesher Editore.

Mochi S. (2014) *Minimalism and the acquisition of functional categories in Italian efl classes* Roma : Aracne,

Norris J., Ortega L. (2003), *Defining and measuring SLA*. In *The Handbook of Second Language Acquisition*, Doughty & Long (edited by), Wiley 2003.

Pienemann, M. (1998), *Language Processing and Language Development - Processability Theory*, Amsterdam: Benjamins.

Pona, A., (2008) *L'italiano come L2 nei college americani: i pronomi clitici*. Tesi di dottorato.

Pozzan L. (2006), *The dissociation between clitics and determiners in a group of Italian*

sli children. Cuny graduate center.

Renzi L. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: il mulino.

Rizzi, L. (1990). *Relativized minimality*. Cambridge, MA:MIT Press.

Rizzi, L. (1997). *The fine structure of the left periphery*. In Haegeman, L. (ed.), *Elements of grammar*. Dordrecht, Kluwer.

Rizzi, L. (2004b). *The structure of CP and IP: The cartography of syntactic structures, Vol. 2*. New York, Oxford University Press.

Roth, P. F. (1984). *Accelerating language learning in young children*. *Journal of Child Language*, 11, 89-107.

Rossi E., (2013) *Modulating the sensitivity to syntactic factors in production: evidence from syntactic priming in agrammatism*, in *Applied Psycholinguistics*: 36, 639 -669.

Rossi E., *Modulating the sensitivity to syntactic factors in production: evidence from syntactic priming in agrammatism*, *Applied Psycholinguistics* 36:3, 2015, pp. 639 – 670.

Selinker, L. (1972) *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics* 10.

Skehan, P. & Foster, P. (2008). *Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: a meta-analysis of the learning research*. In Van der Laan, S., Housen, A., Kuiken, F., Pierrard, M. & Vedder, I. (eds.). *Complexity, accuracy, and fluence in second language use, learning, & teaching*. Pp. 207-226. Brussels: contactforum.

Sportiche, D. (1996), *Clitic Constructions*, in J. Rooryck, L. Zaring (eds.), *Phrase Structure and the Lexicon*, Dordrecht: Kluwer, 213-276.

Tamponi A.R. (2006), *Il task-based approach: focalizzazione dell'attenzione e identificazione dei pattern per favorire la produzione scritta*, in atti del 6° congresso Aitla, pp. 353 -373.

Tesnière, L., Cerrina, A. T., Proverbio, G. (2001). *Elementi di sintassi strutturale*. Rosenberg & Sellier.

Thompson, C. K., Shapiro, L. P. (1995). *Training sentence production in agrammatism: Implication for normal and disordered language*. *Brain and Language*, 50, 201-224.

Thompson, C. K., Shapiro, L. P., Kiran, S. & Sobecks, J. (2003). *The role of syntactic complexity in treatment of sentence deficits in agrammatic aphasia: The complexity account of treatment efficacy (CATE)*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 591-607.

Thomas M. (1994) *Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research*, *language learning* 44:2, 1994, pp. 307 – 336

Thompson C., Kiran s. (2003) *The role of syntactic complexity in treatment of sentence deficits in agrammatic aphasia*, in *Journal of speech language and hearing research*: 46 , 591-607.

Thompson H., (2012) *Bengali*. Amsterdam ; philadelphia : john benjamins publishing.

Utzeri I. (2007). *The production and acquisition of subject and object relative clauses in Italian*. *Nanzan Linguistics Special Issue* 3. 283-314

Vedovelli M. (1994) *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, *Studi di linguistica teorica e applicata* XXIII (2).

Volpato, F. (2010). *The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations*. Tesi di dottorato. Venezia, Università Ca' Foscari.

Volpato, F. (2012). *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features*. In S. Ferré,

P. Prévost, L. Tuller, and R. Zebib (a cura di), Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages.

Volpato, F., Vernice, M. (2014). *The production of relative clauses by Italian cochlear-implemented and hearing children*. *Lingua* 139, 39-67.

Volpato, F., Adani, F.(2009) *The subject/object relative clause asymmetry in hearing-impaired children:evidence from a comprehension task*. Proceedings XXXV IGG. STiL- Studies in Linguistics. Università di Siena.269-281.

Volpato F. et al (2015) *The comprehension of eventive verbal passives by italian preschool age children*, in Stravrakaki et.al (a cura di) *Advances in language acquisition*, pp. 242-250.

White, L. (1995), *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam Philadelphia: john benjamins.

Wolfe – Quintero K., (1992) *Learnability and acquisition of extraction in realtive clauses and wh-questions*, in *Studies in second language acquisition* 14: 39-70.

Wolfe-Quintero, K, Inagaki, S. & Kim,(1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu, Hi: University of Hawaii press.

Allegati

Appendice 1: prove di scrittura guidata e libera (par. 5.4)

Prova di scrittura guidata

A.

Marco è un ragazzo e Maria è una ragazza. Un giorno Marco ha visto la Maria per la prima volta in un bar. Marco *aveva piaciuto* Maria e *offerto* per andare in discoteca. Maria era d'accordo con Marco e sono andati in discoteca. *Sono divertiti* molto in discoteca e Marco *aveva innamorato* di Maria e decide di *fare* proposta. Perciò le chiede il numero di telefono. Finalmente una sera *le* chiama e *chiede* di venire in una spiaggia e *incontrano*. Marco *propose* Maria con una rosa. E sono *innamora*. Maria *aveva fidato* e amato troppo *a* Marco. Ma un giorno un'altra ragazza molto bella *aveva proposto* Marco. Marco *aveva rinnamorato* della ragazze e *sono sposati* in una chiesa. Perciò Marco non aveva più contatto con Maria. Perciò Maria ha cominciato a piangere. E così *andato avanti* la vita di Maria con il ricordo di Marco.

(S2)

Marco e Maria sono amici, si sono conosciuti in un bar l'anno scorso. Quel giorno decisero di andare in discoteca per divertirsi un po'. Finita la serata, Marco, che era molto innamorato di Maria, le chiede se voleva andare in spiaggia perché aveva una sorpresa per lei, così andarono e Marco si dichiarò. Così si misero insieme. Dopo qualche mese, la migliore amica di Maria, si intromette nella loro storia in modo che Maria lasciasse Marco e così fu. Marco e la migliore amica di Maria si sposarono e Maria restò molto delusa dal loro comportamento.

(S3)

Marco e Maria sono due ragazzi, amici dalla scuola elementare. Un giorno si rincontrano in un bar; era tanto tempo che non si vedevano e iniziano a raccontarsi ciò che hanno fatto in tutto quel tempo. A Marco, Maria inizia pian piano a piacere e decide di portarla in una discoteca, dove si accende qualcosa tra i due. Maria, dopo quella sera non fa altro che pensare a Marco ed a come era stata bene quella sera con lui. Marco invece era un ragazzo poco serio e ne approfittava, ma in ogni caso Maria a lui piaceva e ci teneva molto. Una bella sera i due si incontrano in spiaggia e da quella giornata iniziano ad uscire sempre più insieme, finché Marco non le chiede di diventare la sua fidanzata. Marco e Maria sono innamorati. Ma come sappiamo Marco non è un ragazzo molto serio, per cui nei lunghi 3 anni in cui stanno insieme la tradisce. Il guaio è che Maria di questo non è a conoscenza e quando Marco le chiede di sposarla lei accetta senza indugi. Dopo 2 anni dal matrimonio Maria lo scopre e si lasciano.

(S4)

Maria conosce Marco in un bar, dato che si erano seduti allo stesso tavolo. Marco, dato che Maria era una bella ragazza, le chiede di andare in discoteca e lei accetta senza esitare. In discoteca si divertono molto però decidono di uscire per vedere il riflesso della luna sul mare. Arrivati in spiaggia i due ragazzi cominciano a camminare e a parlare. Dopo un po' Marco capisce di essere innamorato e la bacia. Maria sorpresa, inizialmente era confusa ma poi si lascia andare. Il fidanzamento cominciò e entrambi erano felici e contenti così decidono di organizzare una festa con amici, alla quale partecipava anche la ex di Marco. Anche se Maria non era d'accordo, Marco balla con la sua ex. *Apparte* questo inconveniente andò sempre tutto bene così arrivò il loro matrimonio che non fu uno dei migliori, perché dopo solo un anno Marco lascia sua moglie per la sua ex, infatti lui ne è stato sempre innamorato anche se non se ne rendeva conto.

(S5)

Marco e Maria sono due amici che si sono conosciuti al mare durante una vacanza, Il loro primo appuntamento fu in un bar vicino alla Costa Azzurra. Marco le chiese di uscire e decidono di andare in discoteca. Quella sera si divertirono un mondo. dopo qualche ora Maria decide di andare a fare una passeggiata in spiaggia con il chiaro di luna e il *celo* pieno di stelle. In questo momento Marco è talmente preso che scatta la scintilla d'amore e così si baciano e si promettono che si ameranno tutta la vita. All'inizio nessuno dei due voleva sposarsi ma dopo 3 anni decisero di avere una figlia, Alessandra. Dopo molto anni, quando la figlia diventò grande la madre, Maria, morì di cancro e la figlia rimase con il padre.

Alcune settimane dopo il lutto si sarebbero celebrate le nozze della figlia con Antonio. Purtroppo i due non erano destinati a stare insieme e si mollarono dopo soli 3 mesi.

(S6)

Marco e Maria sono due adolescenti che frequentano la stessa scuola, ma non si conoscono. Si incontrano per caso in un bar e iniziano a parlare e a conoscersi dopo aver scambiato qualche parola si salutano e se ne vanno. Qualche giorno dopo, fatalità, si rincontrano in una discoteca e rimangono entrambi sorpresi di vedersi là; parlano un po', però essendo in discoteca c'è molta confusione e allora Marco la invita a fare una passeggiata in riva al mare. Si siedono su delle panchine sulla spiaggia, sotto un cielo stellato e entrambi si innamorano. Dopo un po' di giorni, Maria e Marco escono e trovano un'amica di Maria, e appena Marco la vede si innamora di lei. Marco confessa a Maria che pensa di essersi innamorato di Chiara, l'amica, lei si arrabbia e piangendo decide di lasciarlo. Marco inizia ad uscire con Chiara, s'innamorano e decidono di sposarsi. Questa però fu una scelta molto affrettata, infatti dopo due mesi divorziarono e Marco si pentì di aver lasciato Maria.

(S7)

Marco e Maria sono due ragazzi che si incontrano per la prima volta in un bar, da subito si piacciono e Marco invita Maria ad andare in discoteca. In discoteca si divertono e ballano fino a quando Marco invita Maria ad andare in spiaggia, dato che è il 10 agosto e si possono vedere tantissime stelle cadenti. Mentre sono in spiaggia e vedono una stella cadente, entrambi si innamorano uno dell'altra e si baciano per la prima volta.

Marco e Maria si rincontrano ad una festa, ma Marco scopre di essere attratto da Sofia, una sua amica e a fine serata lascia Maria per stare con Sofia. Maria ci rimane molto male.

Dopo alcuni mesi Marco e Sofia si sposano in una bellissima chiesa ma purtroppo il loro amore non è destinato a durare perché Marco si rende conto di essere in realtà innamorato ancora di Maria e perciò divorzia da Sofia per ritornare con la sua amata Maria.

(S8)

Marco e Maria si sono conosciuti in un bar l'estate scorsa. I due, non si videro più fino a quattro mesi *fa*, *dove* si incontrarono in una discoteca. Verso le tre del mattino, decisero di andare in una spiaggia lì vicino per ammirare le stelle. In questo luogo, i due capiscono di provare un particolare interesse l'una per l'altro. Marco e Maria si fidanzano ma dopo solo cinque mesi, Marco ha una relazione segreta con Matilde. Marco si rende conto di dover dire la verità a Maria e quindi si lasciano. Dopo due anni e mezzo di relazione Marco e Matilde si sposano e sono felici insieme fino a che Marco si rende conto di non amare più Matilde e quindi la lascia dopo sei anni di matrimonio.

(S9)

Marco lavora in un bar. Una sera entra Maria e ordina qualcosa da bere, i due si parlano e diventano amici. Alla chiusura del bar decidono di andare all'Altarsz, la discoteca più bella della città. Dopo tre ore di danza sfrenata decidono di andare in spiaggia. "E' stata una serata bellissima" dice Maria. Continuarono a frequentarsi per un lungo periodo, dopo un mese decisero di avere una storia; poco più avanti presero la decisione di avere un bambino. La bambina è nata un po' grassetta ma era bellissima, decisero di chiamarla Stella.

Marco ha un bellissimo rapporto con la figlia, ogni domenica vanno a vedere la partita allo stadio. Stella ha ormai 7 anni, Marco e Maria decidono di compiere l'ultimo passo, il matrimonio. Alla cerimonia c'erano tutti, fu un giorno indimenticabile.. indimenticabile anche perché quel giorno il mondo finì: un meteorite colpì la Terra e la distrusse. Finì così la bellissima storia di Marco, Maria e Stella.

(S10)

Marco e Maria sono due ragazzi che si conoscono in un bar per guardare una partita di calcio. Il ragazzo, interessato a Maria, la invita in discoteca per ballare insieme. Dopo la bella serata i due ragazzi escono dalla discoteca per andare nella vicina spiaggia, sulla quale si innamorano. Maria presenta a Marco la sorella Luigia e tra i due nascerà subito qualcosa. Qualche settimana dopo, a insaputa di Maria, Marco e Luigia vanno a ballare. Marco perde interesse per Maria ma ormai era già suo promesso sposo. Marco sull'altare risponde di no quando il prete gli chiede se *avrebbe voluto* sposare Maria, spezzandole il cuore. Luigia, che considerava Marco solo come un amico, vede come quest'ultimo ha trattato la sorella, così gli dice che non vorrà più vederlo. Marco ha perso sia Maria che Luigia.

Prova di scrittura libera (lettera)

A.

Caro fratello,

Come stai? Spero che *stai* bene. Io ti scrivo questa lettera per *consigliare di* qualcosa. Tu adesso stai crescendo. Prossimo anno andrai a scuola media. Avrai una vita nuova. Avrai nuovi amici, nuove conoscenze. Sai che nel mondo ci sono due tipi di persone. Persone buone, che hanno intenzione di fare cose buone. *Nel* loro vita ogni momento *sono* importante per loro, loro vogliono *vincere* il mondo con buoni lavori. Loro non sprecano il tempo inutilmente. Nel mondo ci sono anche persone cattive. Loro non pensano né *del* loro famiglia ne a se *stesso*. Sprecano tempo inutilmente. Loro mai *vincerà nel* loro vita. Tu devi scegliere i tuoi amici molto pensando. Anche tu avrai una vita tua. Ma *tua* vita *assomigliera molto* con i tuoi amici. Quindi stai molto attento con i tuoi amici. E stai studiando, vero? Spero che studi bene e vinci nella vita.

Tuo fratello, Abid.

(S2)

Caro papà,

ti scrivo questa lettera per parlarti del nostro rapporto dal mio punto di vista. Il nostro rapporto, per la maggior parte delle volte, non è proprio positivo, ma al contrario litighiamo spesso e quelle volte che ci confrontiamo ci urliamo dietro; questo perché abbiamo lo stesso carattere, forte, testardo e arrogante.

Nonostante questo, volevo dirti che so di avere un padre fantastico e pieno di forze per farci felici ed aiutarci in tutto quello che vogliamo fare e per questo volevo ringraziarti.

Tantissimi baci, B.

(S3)

Caro papà, ti scrivo per dirti quanto sia importante la tua presenza nella mia vita. Mi hai sempre difesa e protetta in tutto e per tutto, anche se a volte molte cose non mi permetterei di farle, ora capisco il perché, il motivo è sempre lo stesso. Tu hai sempre fatto tutto per il mio bene e così sarà per sempre, e veramente solo ora ho iniziato a capirlo.

Ti amo papà. Tua D.

(S4)

Cara mamma,

ti scrivo per ringraziarti per tutto quello che fai per me e con me. Lo so che non facile e lo so di non essere il figlio migliore che ci sia ma sono il ragazzo più fortunato, infatti ho la mamma migliore che c'è. Quando torno a casa mi capita di non essere gentile con te e di risponderti male ma io non vorrei perché ti voglio bene e voglio che tu sia felice, perciò ti chiedo scusa. Grazie per avermi perdonato e per avermi accolto fra le tue braccia anche quando eri ancora arrabbiata.

Dal tuo amato figlio, E.

(S5)

Cara Lilli,

chiaramente non posso ricordarmi quando siamo nati, ma so quanto tengo a te. Da piccoli andavamo a mangiare il gelato insieme e ogni volta ti sporcavi. Ripenso a quando mi hai aiutato nei momenti più imbarazzanti e tristi. Ti ricordi quando siamo andati alle Mauritius e ci siamo persi per il villaggio per portare il disegno di un leone alla Gaia? E tutte le esperienze nel viaggiare nel mondo, quello che le varie culture ci hanno insegnato. Come in Thailandia, la solidarietà e la gentilezza.

Ti voglio tanto bene mia Lilli,

G.

(S6)

Caro Lorenzo,

è difficile descrivere il nostro rapporto, noi viviamo tra amore e odio. Passi le tue giornate a darmi fastidio e a farmi innervosire, però appena ho bisogno di qualcosa o sono in difficoltà, sei il primo ad aiutarmi e a darmi consigli, ed è per questo che ti ringrazio e nonostante tutte le volte in cui mi fai *sclerare*, posso dire di essere felice di averti come fratello.

G.

(S7)

Caro Marco,

sei la persona che mi conosce meglio di tutti e allo stesso tempo anche io penso di conoscere tutti i tuoi aspetti, anche se ogni giorno ne scopro di nuovi perché stai cambiando e diventando più grande. Non tutte le caratteristiche del tuo carattere mi piacciono, anzi alcune mi irritano ma non cambierei comunque niente di te.

Con te ho sempre fatto e continuo a fare le cose più stupide, che non faccio con nessun altro, come con te posso arrabbiarmi e dirti tutto ciò che penso, perché so che il nostro legame non cambia e anche se ci arrabbiamo dopo torna tutto come prima.

Tua sorella, I.

(S8)

Caro papà,

sai benissimo che il nostro rapporto fa abbastanza schifo perché è come se tu non esistessi. Sei uscito dalla mia vita nel 2010 perché hai deciso di “trovare l’amore” con la proprietaria del bar vicino alla nostra vecchia casa. Hai avuto una figlia, non hai mai voluto farmi avere contatti con lei, fino a un mese fa, quando, grazie ai nonni, sono riuscita a vederla dopo quattro lunghissimi anni. Cosa siamo io e mio fratello? Due bambole con cui giocare per 10 anni e poi gettarle una e non prendersene più cura? Ora, rispetto a due anni fa, il nostro rapporto è un po’ migliorato perché stai cercando di riavvicinarti a noi. Spero veramente tanto che tu riesca a trovare un equilibrio tra queste “due famiglie” come le chiami tu.

La tua figlia fantasma, L.

(S9)

Caro papà,

che dire? Siamo sempre stati un po’ lontani .. le poche volte che stavamo insieme litigavamo. Diciamo che non ho mai avuto nostri ricordi.. è tutto così scuro quando penso a noi. Ormai non ci spero neanche più, ho avuto una mamma che ha fatto due ruoli in uno e non mi ha fatto mancare nulla. Non è stato facile, questo è sicuro. Quando ero piccolo non capivo, non capivo perché i papà dei miei amici li venivano a prendere a scuola. Mamma, come ho detto, non mi ha fatto mancare nulla però la parte maschile mi è mancata: le partite, i panini, la lotta ecc.. ma ormai ho perso ogni speranza.

M.

(S10)

Caro Francesco,

fratello mio, non credo ci sia bisogno di scrivere questa lettera per dimostrarti quanto abbia bisogno di te ogni giorno. Da quando te ne sei andato in casa c’è un’aria diversa. /Siamo sempre stati diversi dallo stereotipo di fratelli che litigano sempre; salvo qualche lite, abbiamo sempre avuto un ottimo rapporto. /Ricordo ancora quando, da piccoli, giocavamo facendo finta di essere super eroi. Alla fine la grande creatività ce l’hai sempre avuta tu e questa è una dote che mi hai trasmesso, come tante altre cose.. ti potrei definire come il mio punto di partenza: è dalle basi che mi hai dato che costruirò il mio futuro e per questo ti dico grazie.

S

Appendice 2: test di produzione dei pronomi clitici (par. 5.7)

Item	Test	Risposte
1	In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia. Guarda, cosa sta facendo?	S1 Il bambino sta distruggendo il castello Target Lo sta distruggendo
2	In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera. Guarda, cosa sta facendo alla maschera?	S1 Sta dipingendo alla maschera Target La sta dipingendo
3	In questa storia c'è un gatto grigio. Guarda, cosa sta facendo?	S1 Il gatto ci sta guardando nello specchio Target Si sta specchiando
4	In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato?	S1 Il bambino sta mangiando al gelato Target Lo sta mangiando
5	In questa storia c'è una signora che vuole sbucciare una pera. Guarda, cosa sta facendo alla pera?	S1 Sta sbucciando alla pera Target La sta sbucciando
6	In questa storia c'è un gatto tutto sporco. Guarda, cosa sta facendo?	S1 Ci sta lavando Target Si sta lavando
7	In questa storia c'è una bambino che vuole lavare un cane. Guarda, cosa sta facendo?	S1 Sta lavando al cane Target Lo sta pulendo
8	In questa storia c'è un bambino che vuole buttare un libro. Guarda, cosa sta facendo al libro?	S1 Sta buttando il libro Target Lo sta buttando
9	In questa storia c'è una bambina tutta spettinata. Guarda, cosa sta facendo?	S1 La bambina sta pettinando Target Si sta pettinando
10	In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla col retino. Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?	S1 La bambina ha preso la farfalla Target La sta prendendo

- | | | |
|-----------|---|---|
| 11 | In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare un signore. Guarda, cosa sta facendo al signore? | <p>S1
Sta bagnando il signore</p> <p>Target
Lo sta bagnando</p> |
| 12 | In questa storia c'è una mucca che vuole leccare una rana. Guarda, cosa sta facendo alla rana? | <p>S1
Sta leccando alla rana</p> <p>Target
La sta leccando</p> |
| 13 | In questa storia c'è un orsetto che ha fatto il bagno ed è tutto bagnato. Guarda, cosa sta facendo? | <p>S1
Sta asciugando</p> <p>Target
Si sta asciugando</p> |
| 14 | In questa storia c'è un bambino che vuole bucare un palloncino. Guarda, cosa sta facendo al palloncino? | <p>S1
Il bambino ha bucato il palloncino</p> <p>Target
Lo sta bucando</p> |
| 15 | In questa storia c'è una bella ragazza. Guarda, cosa sta facendo? | <p>S1
Sta tagliando i capelli.</p> <p>Target
Si sta tagliando i capelli</p> |
| 16 | In questa storia c'è una signora che vuole tagliare una mela. Guarda, cosa sta facendo? | <p>S1
Sta tagliando la mela</p> <p>Target
La sta tagliando</p> |
| 17 | In questa storia c'è una bambina che vuole pettinare la nonna. Guarda, cosa sta facendo alla nonna? | <p>S1
Sta pettinando alla nonna</p> <p>Target
La sta pettinando</p> |
| 18 | In questa storia c'è un orsetto che ha tanto prurito. Guarda, cosa sta facendo? | <p>S1
Sta grattando</p> <p>Target
Si sta grattando</p> |

Appendice 3 : test di produzione delle frasi passive (par. 5.8)

Item	Test	Risposte
1	Nella prima foto Sara spinge Marco. Nella seconda la mamma spinge Marco. Cosa succede a Marco nella prima foto?	S1 Marco è stato spinto dalla Sara Target Marco è/viene spinto da Sara
2	Nella prima foto Sara imbecca la mamma. Nella seconda Sara imbecca Marco. Cosa succede a Marco?	S1 Marco è stato imboccato dalla Sara Target Marco è/viene imboccato (da Sara)
4	Nella prima foto Sara vede Marco. Nella seconda il papà vede Marco. Cosa succede a Marco nella prima foto?	S1 Marco è stato visto dalla Sara Target Marco è/viene visto da Sara
5	Nella prima foto Sara prende a calci Marco. Nella seconda Sara prende a calci la mamma. Cosa succede alla mamma?	S1 Mamma prende a calci dalla Sara Target La mamma è/viene presa a calci (da Sara)
7	Nella prima foto Marco colpisce Sara. Nella seconda, il papà colpisce Sara. Cosa succede a Sara nella seconda foto?	S1 Sara è stato colpito da papà Target Sara è/viene colpita dal papà
9	Nella prima foto Marco sente il papà. Nella seconda Marco sente Sara. Cosa succede a Sara?	S1 Sara dice a Marco Target Sara è/viene sentita (da Marco).
11	Nella prima foto Sara bacia Marco. Nella seconda la mamma bacia Marco. Cosa succede a Marco nella prima foto?	S1 Marco è stato baciato dalla Sara Target Marco è/viene baciato da Sara
12	Nella prima foto Sara ama il papà. Nella seconda Sara ama Marco. Cosa succede al papà?	S1 Papà è stato abbracciato dalla Sara Target Il papà è/viene amato (da Sara)
14	Nella prima foto Marco spinge Sara. Nella seconda Marco spinge la mamma. Cosa succede alla mamma?	S1 Mamma è stato spinto dal Marco Target La mamma è/viene spinta (da Marco)

- 15 Nella prima foto Marco insegue Sara. Nella seconda la mamma insegue Sara.
Cosa succede a Sara nella seconda foto?
- S1**
Sara è stata inseguita dalla mamma
- Target**
Sara è/vien inseguita (dalla mamma)
- 17 Nella prima foto Marco ama Sara. Nella seconda il papà ama Sara.
Cosa succede a Sara nella prima foto?
- S1**
Sara è stato abbracciato dal Marco
- Target**
Sara è/viene amata da Marco
- 18 Nella prima foto Marco vede la mamma. Nella seconda Marco vede Sara.
Cosa succede a Sara?
- S1**
Sara è stato guardato da Marco
- Target**
Sara è/viene vista (da Marco)
- 20 Nella prima foto Sara colpisce il papà. Nella seconda Sara colpisce Marco.
Cosa succede a Marco?
- S1**
Marco è stato colpito dalla Sara
- Target**
Marco è/viene colpito (da Sara)
- 21 Nella prima foto il papà sente Marco. Nella seconda Sara sente Marco.
Cosa succede a Marco nella prima foto?
- S1**
Marco parla con papà
- Target**
Marco è/viene sentito dal papà
- 22 Nella prima foto Marco annusa Sara. Nella seconda Marco sente il papà.
Cosa succede al papà?
- S1**
Papà dice a Marco
- Target**
Il papà è/viene sentito (da Marco)
- 25 Nella prima foto il papà imbecca Sara. Nella seconda, Marco imbecca Sara.
Cosa succede a Sara nella seconda foto?
- S1**
Sta grattando
- Target**
Si sta grattando
- 26 Nella prima foto Marco bacia il papà. Nella seconda Marco bacia Sara.
Cosa succede a Sara?
- S1**
Sara è stato imboccato dal Marco
- Target**
Sara è/viene imboccata da Marco
- 28 Nella prima foto Sara vede Marco. Nella seconda il papà vede Marco.
Cosa succede a Marco nella seconda foto?
- S1**
Marco è stato guardato da papà
- Target**
Marco è/viene visto dal papà

- 29** Nella prima foto Sara ama il papà. Nella seconda, Sara ama Marco.
Cosa succede al papà?
- S1**
Papà è stato abbracciato dalla Sara
- Target**
Il papà è/viene amato (da Sara)
- 31** Nella prima foto il papà sente Marco. Nella seconda Sara annusa Marco.
Cosa succede a Marco nella seconda foto?
- S1**
Marco annusa Sara
- Target**
Marco è/viene annusato da Sara
- 32** Nella prima foto Marco prende a calci Sara. Nella seconda la mamma prende a calci Sara.
Cosa succede a Sara nella seconda foto?
- S1**
Sara prende a calci dalla mamma
- Target**
Sara è/viene presa a calci dalla mamma
- 33** Nella prima foto Marco sente il papà. Nella seconda Marco sente Sara.
Cosa succede al papà?
- S1**
Papà parla a Marco
- Target**
Il papà è/viene sentito (da Marco)
- 34** Nella prima foto Sara insegue la mamma. Nella seconda Sara insegue Marco.
Cosa succede alla mamma?
- S1**
Mamma è stato inseguito da Sara
- Target**
La mamma è/viene seguita (da Sara)
- 35** Nella prima foto Marco annusa Sara. Nella seconda Marco sente il papà.
Cosa succede a Sara?
- S1**
Sara annusa Marco
- Target**
Sara è/viene annusata (da Marco)

Appendice 4 : test di produzione delle frasi relative, strategie di risposta RO (par. 5.10)

Item	Test	Risposte
2	Ci sono 2 disegni. Nel primo i cani baciano i bambini. Nel secondo, i nonni baciano i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...	S1 I nonni che baciano i bambini Target I bambini che i nonni baciano
6	Ci sono due disegni. Nel primo l'orso morde un bambino. Nel secondo l'orso accarezza un bambino. Quale bambino ti piace di più? "(Mi piace) il bambino...	S1 L'orso che accarezza il bambino Target Il bambino che l'orso accarezza
8	Ci sono 2 disegni. Nel primo, il padre pettina i bambini. Nel secondo, il barbiere pettina i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...	S1 I bambini che sono stati pettinati da papà Target I bambini che il papà pettina
10	Ci sono due disegni. Nel primo la mamma abbraccia un bambino. Nel secondo la mamma bacia un bambino. Quale bambino ti piace di più? "(Mi piace) il bambino...	S1 La mamma che abbraccia il bambino Target Il bambino che la mamma abbraccia
13	Ci sono due disegni. Nel primo il dottore visita un bambino. Nel secondo il dottore saluta un bambino. Quale bambino ti piace di più? "(Mi piace) il bambino...	S1 Il bambino visitato dal dottore Target Il bambino che il dottore visita
17	Ci sono 2 disegni. Nel primo la maestra sgrida i bambini. Nel secondo, la maestra premia i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...	S1 La maestra che premia i bambini Target I bambini che la maestra premia
18	Ci sono due disegni. Nel primo il leone segue un bambino. Nel secondo il cane segue un bambino. Quale bambino ti piace di più? "(Mi piace) il bambino...	S1 Il bambino che è stato inseguito dal cane Target Il bambino che il cane insegue
23	Ci sono 2 disegni. Nel primo i vigili fermano i bambini. Nel secondo, i vigili salutano i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...	S1 I vigili che fermano i bambini Target I bambini che i vigili fermano

- 26** Ci sono 2 disegni. Nel primo i leoni inseguono i bambini. Nel secondo, i leoni tirano i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...
- S1**
I bambini che tirano i leoni
- Target**
I bambini che i leoni tirano
- 28** Ci sono due disegni. Nel primo il papà lava un bambino. Nel secondo il papà sporca un bambino. Quale bambino ti piace di più? "(Mi piace) il bambino..."
- S1**
Il bambino che è stato lavato dal papà
- Target**
Il bambino che il papà lava
- 31** Ci sono due disegni. Nel primo il papà colpisce un bambino. Nel secondo il papà bacia un bambino. Quale bambino ti piace di più? "(Mi piace) il bambino..."
- S1**
Il bambino che è stato baciato dal papà
- Target**
Il bambino che il papà bacia
- 36** Ci sono 2 disegni. Nel primo un cane morde i bambini. Nel secondo, un cane insegue i bambini. Quali bambini ti piacciono di più? (Mi piacciono) i bambini...
- S1**
I bambini che sono stati inseguiti dal cane
- Target**
I bambini che il cane insegue

Ringraziamenti

Ringrazio la professoressa Francesca Volpato, relatrice, per l'attenzione dimostrata durante tutta la realizzazione del progetto. Grazie per la pazienza, il prezioso supporto, la grande disponibilità e la gentilezza.

Ringrazio la professoressa Anna Cardinaletti, correlatrice, per l'interesse sin da subito dimostrato e per i consigli per l'impostazione dell'intervento didattico. Grazie, a entrambe, per i suggerimenti ed insegnamenti forniti durante l'elaborazione di questo lavoro, che hanno sempre suscitato in me un forte desiderio di conoscenza e un profondo interesse.

Ringrazio la preside Sandra Carraro, le professoresse Monica Castellet e Caterina Calderan, gli studenti della 3^a EB del Liceo Statale "Luigi Stefanini" di Venezia Mestre per avermi accolta e per aver creduto nell'importanza di questo progetto. Grazie per la collaborazione, l'ascolto attivo e il tempo dedicatomi.

Ringrazio A. per aver preso parte a questo progetto in modo proattivo e scrupoloso. Grazie per avermi permesso di essere un punto di riferimento e un supporto nell'affrontare le difficoltà scolastiche e per aver condiviso il grande valore che, per me, ha avuto questo progetto di ricerca.

Un ringraziamento particolare va alla mia famiglia, al mio papà Nicola, alla mia mamma Anna e a mia sorella Lucia. Lontani ma più vicini di qualsiasi altro. Grazie per il più bel regalo che aveste potuto farmi: mi avete permesso, in questi due anni, di immaginare e sognare, di crescere e di costruire, di avere tutto ciò che ora ho, di essere tutto ciò che ora sono.

Ringrazio Guglielmo, compagno di vita e di viaggio. Grazie per avermi accompagnato e sostenuto in ogni mia scelta, per l'amore e la stima dimostratemi. Grazie per essere stato quella metà che completa, che arricchisce, che permette di guardare oltre, che ha voglia di continuare a camminare insieme.

Ringrazio Mauro, Daniela, Pietro e Dario, una meravigliosa famiglia che ha saputo esserlo anche con me e per me. Grazie per essere stati casa, rifugio e sostegno.

Ringrazio gli amici e le amiche, quelli lontani e quelli vicini, le compagne di università che non hanno fatto mai mancare il loro aiuto e il loro supporto, la voglia di condividere momenti di spensieratezza e felicità. Grazie a chi si riconoscerà in questo pensiero, per aver reso la mia vita piena di colori.

Ringrazio le persone che ho conosciuto nella città più bella del mondo, Venezia, i docenti, le colleghe del settore orientamento dell'università Ca' Foscari, in particolare Daniela, Luigia e Silvia con cui ho avuto la preziosa occasione di collaborare; ringrazio Dania e Simona per essere state le responsabili di un importante periodo di formazione lavorativa che è stato l'inizio di un percorso che si rivela ogni giorno più stimolante e ricco di sorprese. Grazie per aver arricchito il mio bagaglio e per aver creduto in me.