



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**I pronomi clitici in bambini con
DSL e bambini con DSA: l'uso in
frasi semplici e in frasi complesse
con verbi a ristrutturazione**

Relatrice

Prof.ssa Francesca Volpato

Correlatrice

Prof.ssa Anna Cardinaletti

Laureanda

Denise Sodi

Matricola

866249

Anno Accademico

2018 / 2019

Indice

Abstract	5
Introduzione	6
Introduction	10
1 Il Linguaggio Verbale	13
1.1 Introduzione	13
1.2 Una struttura gerarchica: <i>Merge</i>	15
1.3 La teoria X-barra	17
1.4 Il movimento sintattico: <i>Move</i>	18
1.5 L'acquisizione del linguaggio nello sviluppo tipico	21
1.6 Le strutture linguistiche indagate: i pronomi personali	22
1.6.1 I pronomi clitici	23
2 I Disturbi Evolutivi	27
2.1 Il Disturbo Specifico del Linguaggio	27
2.1.1 Cause del DSL	29
2.1.2 Diversi sottotipi di DSL	29
2.2 Il Disturbo Specifico dell'Apprendimento	31
2.2.1 La dislessia evolutiva	32
2.3 Ipotesi di comorbidità tra DSL e DE	35
2.3.1 Dati a sostegno dell'ipotesi di comorbidità tra DSL e DE	36
2.4 L'Acquisizione Atipica di Alcune Strutture Linguistiche	37
2.4.1 I pronomi clitici come marcatori clinici	39
3 Test di Produzione Elicitata di Pronomi Clitici	42
3.1 Introduzione	42
3.2 Scopo	42
3.3 Partecipanti	42
3.3.1 Criteri di inclusione	43
3.4 Metodo	44

3.5	Struttura del test	45
3.5.1	Clitici Accusativi e Riflessivi	45
3.5.2	Clitici Dativi	47
3.6	Codifica	49
3.7	Analisi dei Risultati	53
3.7.1	Analisi Quantitativa	53
3.7.2	Differenza di Caso	55
3.7.3	Differenza di Item	57
3.8	Discussione	61
3.9	Confronto con i dati precedenti	66
4	Test di Ripetizione di Frasi a Ristrutturazione	68
4.1	Introduzione	68
4.2	Verbi a Ristrutturazione	69
4.3	Scopo	70
4.4	Partecipanti e Metodo	70
4.5	Struttura del test	71
4.6	Codifica	72
4.6.1	Errori con i Pronomi Clitici	73
4.6.2	Errori con le Preposizioni	73
4.6.3	Errori Lessicali	74
4.6.4	Speech Errors	74
4.6.5	Errori di Persona Verbale	75
4.7	Analisi dei Risultati	75
4.7.1	Analisi Quantitativa	75
4.7.2	Differenza di Caso	78
4.7.3	Differenza di Item	79
4.7.4	Differenza di Persona	83
4.7.5	Differenza di Numero di Verbi	85
4.7.6	Analisi degli Errori con i Pronomi Clitici	87
4.8	Discussione	91

4.9 Confronto con i dati precedenti	95
Conclusioni	99
Appendice A	102
Appendice B	105
Appendice C	108
Bibliografia	110

Abstract

Il presente studio è volto a indagare la competenza nella produzione elicitata di pronomi clitici e nella ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione da parte di bambini con diagnosi di disturbo specifico del linguaggio, di disturbo specifico dell'apprendimento o di entrambi i disturbi in comorbidità. L'interesse a tale ambito di ricerca non è esclusivamente linguistico, ma è stato mosso in primo luogo dal sospetto che una volta raggiunti i criteri per diagnosticare un disturbo dell'apprendimento non venga prestata sufficiente attenzione a un latente disturbo specifico del linguaggio, strettamente collegato ad esso. Pertanto, essendo ormai nota la criticità relativa alla computazione dei pronomi clitici in presenza dei suddetti disturbi, tanto da costituire i marcatori clinici d'eccellenza per la lingua italiana, è stato raccolto un campione di bambini madrelingua italiani precedentemente diagnosticati di età compresa tra i 7 e i 10 anni. Nei due test a cui sono stati sottoposti, quello di elicitazione e quello di ripetizione, ancora mai testato su bambini con DSL, i principali oggetti di indagine sono stati i pronomi clitici accusati e dativi alla prima, seconda e terza persona singolare, oltre ai clitici riflessivi alla terza persona singolare. Scopo di tale studio è verificare se e in che misura il comportamento dei soggetti con DSA si discosta da quello dei bambini con una storia pregressa di DSL e come tale pattern si differenzia rispetto a quello osservato nei bambini a sviluppo tipico.

Introduzione

Il presente studio è stato condotto allo scopo di verificare oltre alla conoscenza, la competenza d'uso dei pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi in soggetti con disturbo del linguaggio e/o dell'apprendimento.

I pronomi clitici sono stati ampiamente indagati sia nell'ambito linguistico che in quello clinico. L'interesse nei confronti di queste strutture è dovuto al loro grado di complessità, di cui si sono state raccolte evidenze sia tra i soggetti a sviluppo tipico che in quelli che mostrano un pattern di acquisizione atipico.

La complessità di queste strutture è determinata anche dal fatto che i pronomi clitici possono occupare due posizioni, a seconda che la loro realizzazione sia il risultato di un processo di proclisi o di enclisi, andando rispettivamente a collocarsi immediatamente prima del verbo (proclitici) o ad attaccarsi alla fine del verbo stesso (enclitici). Fatta eccezione per i verbi a ristrutturazione, che permettono la presenza del clitico in entrambe le posizioni, non si tratta di una scelta arbitraria. Il pronome, infatti, può occupare la posizione proclitica solo in presenza di verbi al tempo finito e quella enclitica con verbi al tempo indefinito o al modo imperativo.

Una riprova del grado di difficoltà implicato nel processamento di queste strutture è che nella fase dell'acquisizione linguistica i bambini tendono a omettere i pronomi clitici o a sostituirli con gli NP pieni corrispondenti, almeno inizialmente. In particolar modo è stato riscontrato che i pronomi clitici sono scarsamente realizzati quando è presente un deficit linguistico di varia natura, tanto da essere stati identificati proprio come marcatori clinici dei disturbi linguistici.

Analizzandoli nello specifico si tratta, appunto, di pronomi, sostitutivi quindi di un sostantivo, che in base alla funzione logica svolta all'interno della frase dall'elemento che vanno a rimpiazzare assumono una forma diversa. Per cui, a seconda che il sostantivo in questione sia il soggetto o l'oggetto, diretto o indiretto, della frase per rimpiazzarlo si ricorrerà rispettivamente a un pronome soggetto o a un pronome oggetto.

Come ogni parlante nativo è in grado di fare pur non avendone spesso consapevolezza, l'accordo sostantivo – pronome si realizza come segue: i pronomi soggetto vengono declinati secondo il caso nominativo e in modo corrispondente, quando il sostantivo funge da complemento oggetto diretto all'interno della frase, allora il pronome viene inserito all'accusativo, mentre se l'elemento di cui il pronome prende il posto è un complemento di termine, detto anche complemento oggetto indiretto, allora lo si accorda al caso dativo. A questi si aggiungono anche i pronomi riflessivi, che vengono inseriti nella frase quando il soggetto e l'oggetto dell'azione espressa dal verbo coincidono.

Al contrario dei pronomi soggetto, per lo meno per quanto riguarda la lingua italiana, i pronomi e accusativi e dativi e riflessivi hanno una duplice forma: tonica e atona. La forma atona di questi pronomi, detta anche clitica, è apparentemente la stessa alla prima e alla seconda persona, in tutti i suddetti casi, e corrisponde a "mi" e "ti". L'omografia e omofonia tra questi pronomi rende ancora più interessante l'osservazione di queste strutture poiché

qualsiasi differenza di caso nella loro realizzazione non potrà che essere imputata a una motivazione sintattica. Questo costituisce uno dei principali motivi per cui l'indagine condotta nel presente studio verte proprio sui pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi di I, II e III persona singolare.

Hanno preso parte alla ricerca diciotto soggetti tra i 7 e gli 11 anni, dodici con diagnosi di disturbo dell'apprendimento (DSA), uno con un disturbo del linguaggio (DSL) e sei con entrambi i disturbi presenti in comorbidità (DSA+DSL). I bambini sono stati reperiti tramite il centro diagnostico Nuovamente di Scandicci e il Centro Artemide di Sesto Fiorentino.

Quando si parla di DSA e di DSL bisogna innanzitutto sapere che non si tratta di deficit cognitivi, in entrambi infatti, per definizione, il Q.I. rientrerebbe in un range compreso tra 85 e 115, all'interno del quale il valore è considerato nella norma. Si tratta di disturbi eterogenei sia nel grado di severità in cui si possono presentare sia nelle caratteristiche.

La scelta dell'età del campione da esaminare ha due principali motivazioni. Innanzitutto, nei bambini a sviluppo tipico si è visto che la produzione di pronomi clitici non è più occasionale intorno ai 5 anni, per cui testarli in soggetti di età inferiore poteva essere rischioso e condurre a dati poco rilevanti dato che, come è noto, i bambini con DSA e/o DSL certe strutture le acquisiscono più tardi dei coetanei. L'altra ragione è che, soprattutto quando si tratta di disturbi lievi, la corretta realizzazione di questi pronomi sembra, invece, non creare più particolari problemi con l'avanzare dell'età, quindi si sarebbe potuto correre lo stesso rischio indagando soggetti più grandi.

I test a cui sono stati sottoposti i bambini che hanno partecipato alla ricerca sono tre: due di produzione elicitata di pronomi clitici e uno di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione. Tale somministrazione ha avuto come scopo quello di verificare la loro competenza nella produzione e nella ripetizione di frasi contenenti pronomi clitici, per poterne poi trarre delle considerazioni più generali riguardo alla competenza d'uso di queste strutture in soggetti a sviluppo atipico. Pertanto si è posta particolare attenzione alle differenze osservate a livello di gruppo, sia nella quantità di risposte target fornite, sia nella tipologia di errori commessi, soprattutto con i pronomi clitici e ancora più nello specifico per quanto riguarda il loro posizionamento.

I due test di produzione elicitata proposti si differenziano per il caso dei pronomi clitici di III persona singolare che indagano: accusativi e riflessivi l'uno (Arosio et al. 2014), dativi l'altro (Cerutti 2018). Entrambi vengono somministrati nella stessa modalità, con una presentazione PowerPoint organizzata per coppie di slide, descritte da una voce registrata, che nella prima slide introduce la situazione mostrata nell'immagine e nella seconda pone al partecipante una domanda che elicitava una risposta contenente un pronome clitico. L'analisi dei dati raccolti ha rivelato che oltre alle risposte target i bambini sono ricorsi a varie strategie alternative per evitare la produzione del clitico, come l'uso del sintagma nominale, il *clitic doubling*, l'omissione o il raddoppiamento del pronome e, infine, la produzione di quest'ultimo in posizione enclitica. A livello generale, comunque, è emersa una buona conoscenza delle forme pronominali indagate. Analizzando la variabile gruppo si è notato

che i partecipanti con DSA hanno ottenuto risultati migliori sia rispetto ai DSA+DSL, che al singolo bambino con DSL. Lo stesso trend è stato confermato anche guardando alla variabile caso, eccetto che nei pronomi clitici riflessivi, prodotti correttamente da quasi tutti i partecipanti. Infine, i pronomi clitici accusativi sono risultati più preservati dei dativi.

L'ultimo test proposto è stato il test di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione, somministrato attraverso la lettura da parte dell'esaminatore di frasi contenenti un pronome clitico accusativo o dativo alla prima, seconda o terza persona singolare, in posizione proclitica o enclitica ed è stato proposto al fine di verificare se si riscontrassero maggiori difficoltà nella ripetizione delle frasi con i pronomi in una posizione piuttosto che in un'altra. Anche in questo caso i bambini hanno prodotto sia la frase target che frasi contenenti vari errori, principalmente di tipo pronominale, preposizionale, lessicale, di persona verbale o *speech errors*. Le tipologie di errore commesse con i pronomi clitici sono state analizzate più dettagliatamente e ne sono state identificate quattro, ovvero omissione, sostituzione, raddoppiamento e posizionamento. I risultati si sono confermati tendenzialmente positivi e piuttosto omogenei a livello di gruppo, anche se la performance dei DSA+DSL e del bambino con DSL è risultata, anche in questo test, meno accurata rispetto a quella dei DSA. In particolare, confrontando le prestazioni dei due gruppi, è risultata significativa la differenza tra le percentuali di errori con i pronomi clitici. A livello di caso, invece, si ripete il risultato osservato nel test precedente, ossia un'asimmetria nella ripetizione di frasi contenenti un clitico accusativo rispetto a quelle con un pronome al caso dativo, con valori significativamente migliori quando il clitico è all'accusativo.

Il presente lavoro di tesi è composto da quattro capitoli, strutturati come segue.

Nel Capitolo 1 si introducono innanzitutto alcune caratteristiche, o per meglio dire regole, della computazione linguistica: *Merge* e *Move*. La prima determina come deve avvenire la combinazione delle unità minime ed è garante dell'organizzazione gerarchica a livello sintattico, l'altra stabilisce l'ordine lineare dei costituenti di una frase. Successivamente ci si focalizza sulle strutture indagate, ossia i pronomi personali e, soprattutto, i pronomi clitici.

Il Capitolo 2 descrive le cause e le caratteristiche del DSL e del DSA, presentando anche la classificazione dei loro sottotipi, mettendone in luce similitudini e differenze. Nel dettaglio viene, poi, spiegata la dislessia evolutiva ed anche l'ipotesi di comorbilità tra questo disturbo e quello del linguaggio. Infine, si discute il pattern atipico di acquisizione di alcune strutture da parte dei bambini con DSA e/o DSL e in particolar modo dei pronomi clitici oggetto quali marcatori clinici.

Il Capitolo 3 introduce l'esperimento e spiega come sono stati somministrati i due test di produzione elicitata e i risultati che sono emersi, partendo dalla descrizione dei partecipanti e del metodo di somministrazione, fino alla struttura del test e alla codifica dei dati raccolti per passare, infine, all'analisi dei risultati.

Allo stesso modo, nel Capitolo 4 si descrive il test di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione, indicandone il metodo di somministrazione e la struttura. Vengono elencate poi le categorie delineate per la codifica dei dati e si conclude con l'analisi dei valori osservati.

Introduction

The aim of this study is to investigate the comprehension and the competence of children with Specific Learning Disabilities (SLD) and/or with Specific Language Impairment (SLI) in the computation of accusative, dative and reflexive clitic pronouns.

Clitic pronouns have been widely investigated both in the linguistic and in the clinical field because of their complexity since many years. From a syntactic point of view their production implicates a movement, which is the A-movement. In fact, the position where the pronoun is basically generated in the deep structure does not always correspond to the one it occupies in the surface structure, secondarily it means that it receives its thematic role in a different position from the one in which the case is attributed. In addition, clitic pronouns can occupy two different slots in the surface structure, depending on the process they undergo, a proclitic or an enclitic one. Proclitics are placed in front of a finite verb, while enclitics are placed after a non-finite verb, so the choice is generally forced, except when the verb is a restructuring verb.

Evidences of the complexity of producing clitic pronouns have been collected through the observation of both the typical and the atypical pattern of acquisition. In fact, typically developing children tend to omit these structures or to substitute them with the repetition of the corresponding DP, until around 4-5 years. In the same way, people affected by a linguistic deficit have remarkable difficulties in producing clitic pronouns. A great amount of data has been collected in this regard and they have been identified as clinical markers for those disorders involving the linguistic domain.

More specifically, clitic pronouns stand for a noun and assume its logical form. It means that they are declined according to the same person, gender, number and case of the noun they refer to. According to its logical function in the sentence, the noun will be replaced with a subject or an object pronoun. Both direct (accusative) and indirect (dative) object pronouns, as well as reflexive pronouns, can be realized as tonic or atonic. Atonic pronouns are also called clitics.

In this study we focus on the computation of direct and indirect object clitic pronouns and on reflexive clitic pronouns of 1st, 2nd and 3rd singular person. It has to be noticed that in Italian the first and second singular person clitic pronouns display the same form “mi” and “ti” in the investigated cases: their homophony and their homography are an added value from a linguistic point of view because any difference in their realization will have to be attributed to a syntactic reason.

18 children between 7 and 11 years old took part in the experiment. Participants were divided into groups: one consisting of twelve children with SLD diagnosis and the other one including five children with both SLD and SLI in comorbidity; the performance of a single subject with SLI was also examined. They were recruited thanks to the diagnostic centre Nuovamente in Scandicci and the specialized after-school care Centro Artemide in Sesto Fiorentino (Florence).

Both SLD and SLI are heterogeneous disorders as they show a variety of interpersonal features. Even if they can be associated with an attention deficit they never co-occur with cognitive deficits.

The range of age chosen for the inclusion of the participants in the study has been motivated by the fact that atypically developing younger children may not have developed the investigated structures yet, while elder subjects may already have adopted specific strategies to overwhelm the process of the impaired structures or may have finally managed to use them, even if with a certain delay. In fact, typically developing children can produce clitic pronouns around the age of 4-5 years, but, as it is well known, linguistic structures are acquired later in the atypical development.

The research project counted three tests: a repetition task and two elicited production tasks, one involving accusative and reflexive clitic pronouns (Arosio et al. 2014) and the other dative clitic pronouns (Cerutti 2018). The aim was to check the competence of the participants in producing and repeating these structures in order to outline a common pattern and make general considerations about the linguistic behaviours of the populations observed. Consequently, the group variable was scanned with accuracy in the analysis process.

In the elicitation tasks participants were shown two PowerPoint slides at a time and they were asked to answer the question that a recorded voice posed to them. Accusative, reflexive and dative 3rd singular person clitic pronouns were investigated through a total of 30 items. Besides target answers, children tried avoiding the production of the clitic pronoun through alternative answer strategies, as repetition of the DP, clitic doubling and omission. They also produced sentences with two clitic pronouns (reflexive plus accusative or dative plus accusative) that couldn't be considered correct because of pragmatic issues.

In general, children's competence in the use of clitic pronouns was judged good. Among them, the SLD group performed better than the others. The only exception concerned reflexive clitic pronouns, which were produced correctly by the majority of the subjects. The performance with accusative and dative pronouns was found to be asymmetric: accusatives were more preserved than datives.

The repetition task was proposed afterwards: it consisted of 55 sentences constructed with restructuring verbs. Participants had just to repeat them once the examiner had finished reading each of them. This time the structures investigated were accusative and dative 1st, 2nd and 3rd singular person clitic pronouns, which could be placed in a proclitic or an enclitic position. In fact, restructuring verbs allow both positions. The aim was to highlight any difference in the scores depending on the variation of case, person and/or position of the clitics. Participants produced a quite high percentage of target answers but did also some mistakes. The most common were clitic errors, prepositional errors, lexical errors and speech errors. According to the research project clitic errors were investigated deeper and subdivided into four typologies: omission, substitution, doubling and position. Again, SLD children achieved higher scores than the others. More specifically, the SLD group performed significantly better than the subjects with both SLD and SLI in the

production of clitic errors. Moreover, the collected data confirm the previous results about the asymmetry in the computation of accusative and dative clitic pronouns in favour of the firsts.

These data were compared with the ones gathered by Cerutti (2018), who investigated the performance of an experimental group of DSL children and three control groups composed by first-grade, second-grade and third-grade subjects. Even if with some exceptions, the percentage scores obtained by the children who took part in this study were generally worse at least than the values obtained by younger typically developing children.

Interestingly, the comparison brought to light a completely opposed trend: if clitic pronouns marked by the accusative case seemed more preserved than the dative clitics in the results presented above, Cerutti's analysis showed exactly the opposite behaviour. It was not particularly surprising because data about this question are not clear, but it can be hardly seen as a chance: the hypothesis is that a geographical factor intervened. That is to say that participants were recruited from two different towns of Italy, Florence and Milan, where the dialects spoken are different and may have affected these contrasting values. Further investigations would be needed to confirm that.

The thesis is structured in four chapters, as follows.

Chapter 1 introduces two rules of the linguistic structuring process, Merge and Move. Merge defines how linguistic units have to be bound together in order to form a more complex construct and it consequently organizes all the constituents of a sentence according to a hierarchical order. Move, instead, arranges them in a specific linear order. Then we focus on the tested structures and their characteristics, namely on personal pronouns and more specifically on clitic pronouns.

In the second chapter the features and the causes of Specific Learning Disabilities and Specific Language Impairment are described in detail, paying particular attention to the similarities and the differences between the two disorders. As concerns SLD, Developmental Dyslexia is more deeply explored. Moreover, we examine the atypical language acquisition process of clitic pronouns, confirming their status of clinical markers.

Chapter 3 introduces the experiment and illustrates the aim, the participants, the method, the structure and the encoding of the data of the elicited production tasks. The following topics pertain to the analysis of the scores and the comparison of the collected data with Cerutti's (2018) results.

In the same way, in Chapter 4 the repetition task with restructuring verbs is described in its method, structure, encoding and analysis. Again, the scores are confronted with the ones analysed by Cerutti.

Il Linguaggio Verbale

1.1 Introduzione

Il linguaggio verbale è una facoltà propria dell'uomo. Infatti, sebbene la comunicazione intesa come passaggio di informazione possa avvenire anche attraverso segni non linguistici, detti fatti segnici¹, ciò che caratterizza la comunicazione in senso stretto è l'intenzionalità comunicativa (Berruto e Cerruti, 2011). Il criterio dell'intenzionalità, però, è un tratto distintivo² sia della comunicazione umana che di quella animale, dato a favore dell'ipotesi sostenuta da alcuni ricercatori che il linguaggio verbale sia il risultato di un miglioramento graduale di sistemi comunicativi più rudimentali (Hockett, 1960; Guasti, 2007):

"Man is the only animal that can communicate by means of abstract symbols. Yet this ability shares many features with communication in other animals and has arisen from these more primitive systems."
(Hockett, 1960: 5)

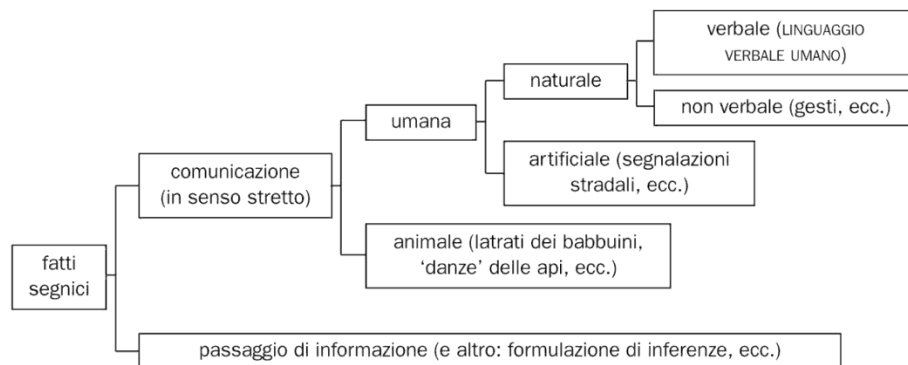


Figura 1 Nozione di comunicazione (Berruto e Cerruti, 2011).

Tre sono le proprietà che rendono il linguaggio verbale umano una capacità esclusiva e al contempo comune a tutti gli esseri umani (Berruto e Cerruti, 2011; Graffi e Scalise, 2013):

- Discretezza,
relativa alla possibilità di distinguere un segno da un altro sulla base di differenze nette che non lasciano spazio alla presenza di elementi "intermedi". Si porta ad esempio una coppia di suoni dell'inventario fonetico dell'italiano come [p] e [b], che

¹ Per fatto segnico si intende ogni fatto o comportamento con valore informativo (Berruto e Cerruti, 2011).

² Nel 1960 Hockett definì tredici tratti caratterizzanti il linguaggio verbale orale, alcuni dei quali comuni anche a certe forme di comunicazione animale (Hockett, 1960; Guasti, 2007).

condividono punto e modo di articolazione, ma si differenziano per il tratto della sonorità³ (Berruto e Cerruti, 2011; Graffi e Scalise, 2013).

- (1) [p] occlusiva, bilabiale, sorda
 [b] occlusiva, bilabiale, sonora

Nei sistemi continui, invece, il segnale può essere modificato tramite un'intensificazione⁴ dello stesso segno (Berruto e Cerruti, 2011; Graffi e Scalise, 2013);

▪ Ricorsività,

ossia la possibilità di creare un illimitato numero di frasi sempre nuove e di arricchire una frase semplice potenzialmente infinite volte⁵ con un'altra frase (Berruto e Cerruti, 2011; Graffi e Scalise, 2013).

- (2) a. Giulia ha fatto lo sgambetto a Lucia.
 b. Sandro dice che Giulia ha fatto lo sgambetto a Lucia.
 c. I professori sostengono che Sandro dica che Giulia abbia fatto lo sgambetto a Lucia.
 d. La mamma crede che i professori sostengano che Sandro dica che Giulia abbia fatto lo sgambetto a Lucia.

▪ Dipendenza dalla struttura,

per formare una frase non è sufficiente accostare delle parole, ma è necessario che si instaurino delle relazioni tra gli elementi che la compongono. Queste relazioni hanno la caratteristica di rimanere valide anche a distanza, come verrà spiegato approfonditamente nelle prossime sezioni (Berruto e Cerruti, 2011; Graffi e Scalise, 2013).

- (3) Il professore delle mie amiche è molto severo.

³ [- sonoro] il primo e [+ sonoro] il secondo. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al capitolo 4 di Graffi e Scalise 2013.

⁴ Le api esploratrici, ad esempio, informano le altre della presenza di nettare con una danza: più la fonte di cibo è vicina più la danza sarà veloce (Guasti, 2007).

⁵ Questo rimane valido a livello teorico, anche se nella pratica la sua realizzazione è di fatto limitata da alcuni fattori, come la memoria (Berruto e Cerruti, 2011; Graffi e Scalise, 2013). In merito alla dicotomia competenza-performance si rimanda al capitolo 2.4 di Jackendoff 2002 e al capitolo 1 di Chomsky 1965.

1.2 Una struttura gerarchica: *Merge*

Il linguaggio verbale umano prende forma attraverso la combinazione di due unità che ne vanno a generare una più complessa, dando così luogo a una struttura gerarchica. La linguistica suddivide gli elementi che compongono la struttura di una lingua in “livelli”, ognuno dei quali è costituito da unità minime, riportate nella Tabella 1 (Marini, 2008).

“Il linguaggio è un sistema combinatorio discreto, cioè un sistema in cui unità discrete sono combinate in un numero infinito di modi secondo regole, che per quanto riguarda la componente sintattica sono ricorsive, ovvero creano strutture gerarchiche e dipendenze a distanza.”

(Guasti, 2007)

Livello di analisi	Unità minima
Livello di analisi fonetica	Foni
Livello di analisi fonologica	Fonemi
Livello di analisi morfofonologica	Sillabe
Livello di analisi morfologica	Morfemi
Livello di analisi morfosintattica	Parole
Livello di analisi sintattica	Sintagmi
Livello di analisi semantica	Significati lessicali
Livello di analisi pragmatica	Intenzioni comunicative
Livello di analisi testuale/ discorsiva	Proposizioni

Tabella 1 I livelli di analisi del linguaggio e le unità minime per ciascun livello (Marini, 2008: 77).

Nel complesso sono stati identificati nove livelli di analisi, tra i quali si possono instaurare relazioni funzionali di varia natura, per cui i singoli livelli non costituiscono entità completamente autonome e indipendenti tra loro, ma segmenti del linguaggio in costante collegamento reciproco (Marini, 2008). Questi livelli di analisi corrispondono, in termini cognitivi, a specifiche competenze, in parte esplicite e consapevoli, in parte implicite. Ad esempio, se il livello di analisi fonetica indaga la struttura dei foni, la competenza fonetica è l’abilità di un parlante di utilizzare conoscenze di tipo articolatorio e acustico per formulare e comprendere i suoni della sua lingua (Marini, 2008). La sintassi, invece, è il livello di analisi che si occupa di studiare come sono combinate e organizzate tra loro le parole per costruire una frase (Berruto e Cerruti, 2011).

Di particolare interesse ai fini di questo studio è proprio il livello di analisi sintattica. Ciò che permette la costituzione di un sintagma, e in un secondo momento di una frase, è

l'operazione *Merge*, che combina a due a due gli elementi⁶: presi due elementi A e B, si "saldano"⁷ insieme a formare un nuovo elemento, C, costituito da A e B (Chomsky, 1970, 1995⁸).

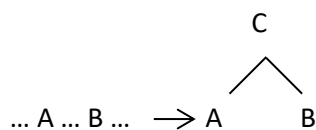


Figura 2 Operazione Merge (Rizzi, 2013).

Operando in questo modo *Merge* dà luogo a ramificazioni binarie⁹. Inoltre, la proprietà fondamentale di questa operazione, che è la ricorsività, permette che essa possa essere riapplicata a un suo stesso prodotto un numero infinito di volte. È dunque così che la struttura frasale si compone in modo gerarchico (Chomsky, 1970, 1995).

Dei due elementi che vengono uniti per la formazione di un sintagma solo uno di essi, chiamato testa, proietta i propri tratti categoriali nell'intero costituente, che risulterà quindi un sintagma di tipo nominale (NP, da ora in avanti), verbale (VP, da ora in avanti), aggettivale (AdjP), avverbiale (AdvP) o preposizionale (PP) a seconda che la sua testa sia rispettivamente un nome, un verbo, un aggettivo, un avverbio o una preposizione (Chomsky, 1970; Donati, 2008).

In Figura 3 viene mostrata la rappresentazione sintattica di un ulteriore sintagma, DP, acronimo di *Determiner Phrase*.

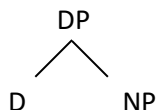


Figura 3 Struttura interna di un DP.

Ogni DP ha come testa un determinante, cioè un articolo o un dimostrativo, ed ospita un NP come complemento (Abney, 1987; Chomsky, 1995; Cecchetto, 2002). Vediamo di cosa si tratta nel paragrafo 1.2.

⁶ Gli elementi che verranno uniti a due a due tramite l'operazione Merge saranno delle parole per la formazione di sintagmi e dei sintagmi per la formazione di frasi. In realtà, "più che parole concrete la sintassi combina proprietà delle parole" (Donati, 2008), i tratti sintattici. Le parole, infatti, sono un insieme di tratti morfo-fonologici, tratti semantici e tratti sintattici (Donati, 2008).

⁷ In italiano *Merge* è stato tradotto con operazione Salda.

⁸ Chomsky (1970) inizialmente aveva introdotto *Merge* come una nozione teorica, senza prendere in considerazione la rappresentazione di questa operazione sintattica, che è ciò che ha poi fatto scaturire la necessità di affrontare il concetto di linearità, secondo cui A precede B (*Linear Correspondence Axiom*, Kayne 1994).

⁹ La struttura frasale e dei singoli sintagmi viene rappresentata tramite diagrammi ad albero, in cui i vari costituenti sono definiti nodi e le relazioni che si instaurano fra essi rami (Donati, 2008).

1.3 La teoria X-barra

Le relazioni gerarchiche e binarie che si vengono a instaurare applicando Merge sono alla base della teoria X-barra (Chomsky, 1970), che si fonda su principi sintattici validi per ciascuna struttura generabile in qualsiasi lingua. Secondo tale teoria la costituzione di un sintagma (XP)¹⁰ procede come segue: la testa (X) si salda a un complemento (Compl), andando a formare la proiezione intermedia X', che a sua volta si unisce a uno specificatore (Spec). Di qualunque categoria sia la testa X, questa proietta i suoi tratti sull'intero sintagma e satura la sua valenza per mezzo di applicazioni successive di Merge. È così che viene determinato l'ordine interno dei costituenti di ciascun sintagma:

“Data una qualunque testa, si osserva che intrattiene rapporti asimmetrici con i suoi argomenti se sono più di uno. [...] Tradizionalmente, la struttura asimmetrica che si ottiene quando una testa è bivalente va sotto il nome di schema X-barra.”
(Donati, 2008)

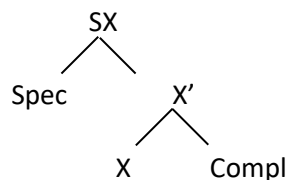


Figura 4 La teoria X-barra.

Gli alberi sintattici possono essere costituiti da tre tipi di nodi principali: VP, IP e CP. La proiezione da cui si origina ogni frase è quella del verbo, corrispondente al nodo VP, proprio per il fatto che è la testa V a selezionare gli argomenti che andranno a costituire la frase, a partire dal soggetto stesso. Il verbo, infatti, oltre a identificare i partecipanti all'evento, ne stabilisce anche il ruolo attraverso l'assegnazione dei ruoli tematici¹¹, che avviene sempre all'interno del nodo VP. È nel nodo IP (*Inflectional Phrase*), però, che vengono attribuiti al verbo i suoi tratti flessionali, ossia quelli inerenti al suo tempo, modo e aspetto, ed è sempre in IP che si realizza l'accordo con il soggetto, poiché è solo qui che tale costituente, come ogni altro, riceve il suo caso. Potremmo perciò considerare la flessione del verbo (attenzione, non il verbo in sé) come la testa della frase (Cecchetto, 2002). Il nodo CP (*Complementizer Phrase*), infine, si attiva in presenza di strutture sintattiche derivate ma è sempre presente, anche quando non contiene materiale, dato che conferisce informazioni pragmatiche importanti riguardo alla modalità della frase, ovvero se si tratta di una frase dichiarativa, interrogativa, ecc. I nodi VP, IP e CP sono rappresentati sintatticamente in Figura 5.

¹⁰ La notazione XP è equivalente a quella X', che si legge "X due barre": entrambe contrassegnano la proiezione massimale.

¹¹ Generalmente il verbo assegna il ruolo di agente all'argomento che si trova nella posizione di Specificatore di V' e il ruolo di tema a quello che occupa la posizione di Complemento di V'. Altri ruoli tematici sono: esperiente, beneficiario, destinatario e locativo. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al capitolo 3 di Donati 2008.

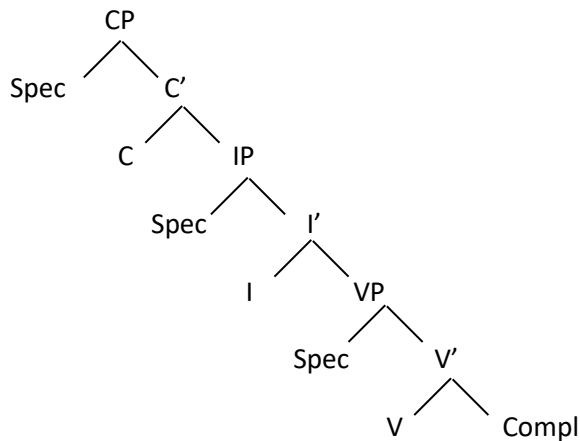


Figura 5 Un diagramma ad albero con i nodi VP, IP e CP.

1.4 Il movimento sintattico: *Move*

In base a quanto detto finora, non risulta che sia Merge a determinare l'ordine lineare dei costituenti di una frase né le relazioni di dipendenza che si instaurano fra essi. Questi sono infatti stabiliti da un'altra operazione sintattica, *Move*:

“All languages, to the best of our knowledge, have access to recursive Merge, generating hierarchical structure, and movement, giving rise to a variety of orders.”

(Rizzi, 2013: 9)

Bisogna innanzitutto specificare che nelle lingue naturali i costituenti vengono spesso pronunciati in posizioni diverse rispetto a quelle in cui ricevono la loro interpretazione¹² e vengono assegnati loro i cosiddetti ruoli tematici (Rizzi, 2013). Consideriamo il seguente esempio:

(4) Quale maglione vuoi comprare?

In questo caso “quale maglione” è un argomento¹³ del verbo “comprare”, ma è pronunciato in una posizione diversa e distante rispetto al verbo da cui dipende e di cui costituisce l'oggetto, come mostra la Figura 6. *Move*, infatti, opera su costituenti già saldati che va a risaldare in un'altra posizione (Donati, 2008). La dislocazione di un costituente dalla sua posizione originale a un'altra è chiamata movimento sintattico.

¹² La grammatica generativa trasformazionale ha sviluppato i concetti di struttura profonda della frase, o *Deep Structure* (D-structure, da ora in avanti) e di struttura superficiale, o *Superficial Structure* (S-structure, da ora in avanti) (Chomsky, 1976). Nella prima gli elementi si trovano nella loro posizione originaria, dove sono stati generati basicamente. La seconda, invece, coincide con la forma che viene effettivamente realizzata e in cui, quindi, alcuni elementi sono stati mossi in altre posizioni.

¹³ La valenza verbale è la proprietà di un verbo di richiedere tanti argomenti quanti necessita affinché il suo significato sia espresso in modo compiuto. Si parla perciò di verbi zerovalenti, monovalenti, bivalenti o trivalenti a seconda che richiedano nessuno, uno, due o tre argomenti per saturare la loro valenza (Donati, 2008).

Tornando all'esempio, quindi, il sintagma "quale maglione" avrebbe occupato inizialmente, in una rappresentazione astratta corrispondente alla struttura profonda della frase (Chomsky, 1976), una posizione diversa, quella di complemento del verbo, da cui poi è stato spostato attraverso l'operazione Move, ma in cui ha lasciato una "copia silente".

(5) Quale maglione vuoi comprare <quale maglione> ?

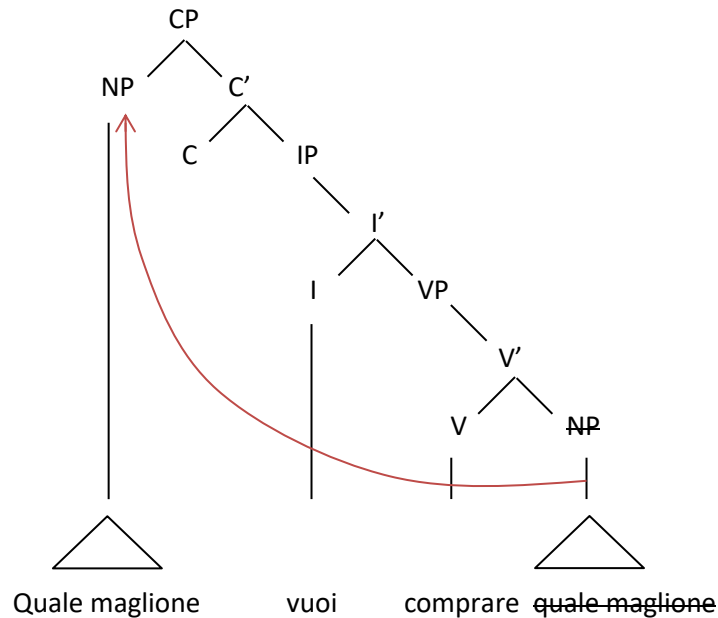


Figura 6 Esempio di diagramma ad albero con movimento sintattico. I triangoli sono riassuntivi dell'ulteriore ramificazione che andrebbe a rappresentare la struttura interna di NP. La freccia rossa indica l'operazione *Move*.

Si viene, così, a creare una dipendenza a lunga distanza tra il sintagma "quale maglione" e la posizione che lo stesso costituente occupava nella struttura originaria, di cui rimane comunque una traccia nella struttura superficiale (t) (Chomsky, 1976, 1981; Chomsky & Lasnik, 1993).

Alla luce di quanto appena detto, l'esempio (5) verrebbe quindi rappresentato come segue:

(6) Quale maglione vuoi comprare t ?

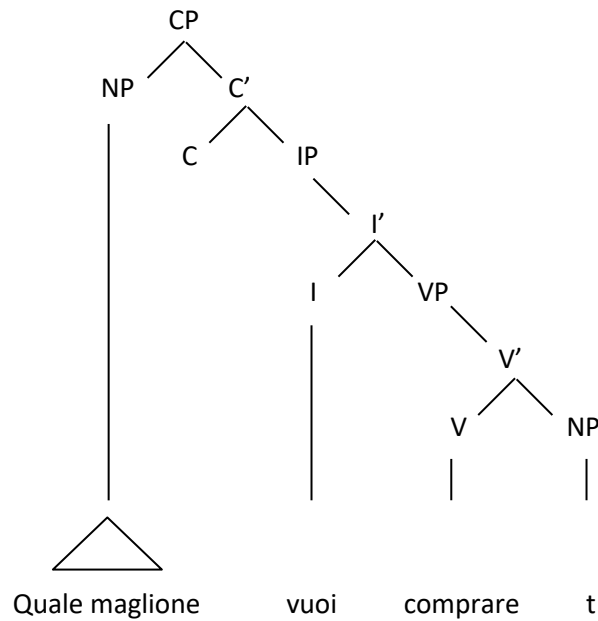


Figura 7 Teoria della traccia (Chomsky, 1981; Chomsky e Lasnik, 1993).
 “t” occupa la posizione in cui il costituente, in questo caso l’NP, era stato saldato inizialmente, prima che venisse applicata *Move*.

La grammatica generativa trasformazionale, infatti, sostiene che quando un costituente si muove lascia una traccia nella posizione in cui era stato generato basicamente, a cui il verbo assegna un ruolo tematico, il quale viene poi trasferito dalla traccia all’elemento mosso tramite una catena coindicizzata (Chomsky e Lasnik, 1993).

(7) Quale maglione vuoi comprare _t ?

Per tanto, per interpretare correttamente una frase contenente un elemento dislocato sono richiesti tre passaggi: la formazione di una traccia, l’assegnazione di un ruolo tematico alla traccia e il trasferimento di quest’ultimo dalla traccia all’elemento mosso tramite una catena. Se uno di questi passaggi non si svolgesse ci sarebbero delle difficoltà nella comprensione dei ruoli tematici nella frase e quindi nel decifrare ‘chi ha fatto cosa a chi’, ossia il significato stesso della frase.

Avendo più chiaro come vengono computate le strutture linguistiche, nei prossimi paragrafi se ne accennano i modi e i tempi di acquisizione per passare poi a un’analisi più approfondita del principale oggetto di indagine del presente studio: i pronomi clitici.

1.5 L'acquisizione del linguaggio nello sviluppo tipico

I bambini a sviluppo tipico acquisiscono la lingua a cui sono esposti senza difficoltà e seguendo tutti lo stesso pattern e le stesse tempistiche a prescindere dalla lingua in questione e dalla sua modalità, orale o segnata che sia (Guasti, 2007). Ciò che può determinare delle differenze è piuttosto da ricercare nell'ambiente in cui il bambino cresce, ovvero nei fattori ambientali, o in una predisposizione genetica, come vedremo più avanti, nel capitolo 2.

A 12-18 mesi un bambino normodotato produce le cosiddette olofrasi, cioè parole con le quali vuole comunicare il significato di un'intera frase e solo dai 18-24 mesi inizia a combinare insieme le parole, prima due, poi tre e così via¹⁴. Le prime parole che un bambino produce sono delle forme nominali, di genere e numero corretti ma solitamente usate senza articolo (inizialmente tutte le parole vengono usate al singolare, la forma plurale compare leggermente più tardi). Articoli, preposizioni, ausiliari e congiunzioni, invece, vengono introdotti gradualmente e fino ai 3 anni possono essere omessi (Guasti, 2002).

Nell'ottica della grammatica trasformazionale il fatto che sia identificabile un pattern di acquisizione della lingua è dovuto alla presenza innata in ogni essere umano della Grammatica Universale (GU, da ora in avanti), ossia un sistema di principi universali e di parametri, i primi riguardanti il linguaggio a livello generale e i secondi da settare a seconda della lingua specifica a cui si è esposti (Chomsky 1965; Rizzi, 2013). Un universale linguistico è, ad esempio, che tutte le lingue hanno vocali e consonanti, mentre un parametro da settare è l'ordine dei costituenti principali in frasi non marcate, che può essere SVO, SOV, VSO, VOS o OVS, dove S sta per soggetto, V per predicato verbale e O per complemento oggetto (Berruto e Cerruti, 2011). Attualmente si ritiene che effettivamente ci sia per lo meno una componente innata nell'acquisizione della lingua, ma fino al 1960 circa ha dominato la corrente comportamentista, secondo la quale la lingua non era acquisita¹⁵, ma appresa per imitazione grazie all'associazione stimolo-risposta. Dagli anni Settanta in poi, invece, ha preso piede la teoria innatista, favorevole all'ipotesi che il linguaggio sia una capacità umana biologicamente determinata (Chomsky, 1965; Guasti, 2007): il ramo generativista dei linguisti, cioè quello che procede da Noam Chomsky, ritiene che ogni essere umano abbia la capacità innata di acquisire una lingua, o più precisamente di determinare le regole relative alla lingua a cui è esposto sotto la guida della GU (Chomsky, 1965; Jackendoff, 2002; Berruto e Cerruti, 2011).

Si citano di seguito le parole di Noam Chomsky (1965) a sostegno di quanto appena affermato:

¹⁴ Per quanto rimanga valido che il processo di acquisizione della lingua sia indifferenziato sotto vari aspetti in lingue diverse, quanto segue è riferito in modo specifico alla lingua italiana.

¹⁵ La differenza sostanziale nell'uso dei termini *acquisizione* e *apprendimento* è che con il primo si precisa che il processo in questione avviene in modo naturale e inconscio, senza alcuno sforzo, mentre con il secondo si fa riferimento a un processo che avviene a livello cosciente e che richiede impegno.

“It seems clear that many children acquire first or second languages quite successfully even though no special care is taken to teach them. [...] Thus it seems that a child must have the ability to “invent” a generative grammar that defines well-formedness and assigns interpretations to sentences even though the primary linguistic data that he uses as a basis for this act of theory construction may [...] be deficient in various respects”.

(Chomsky, 1965: 200)

1.6 Le strutture linguistiche indagate: i pronomi personali

I pronomi sono una delle cinque parti variabili del discorso, insieme a nome, verbo, aggettivo e articolo, e la loro funzione è quella di sostituire un sintagma nominale, un DP pieno in termini linguistici. Questo suggerisce innanzitutto che esistono più forme pronominali, che vengono determinate dal contesto o più precisamente da genere, numero e caso del referente. Come vedremo (cfr. Tabella 2), per quanto riguarda i pronomi personali, il genere del sostantivo che si va a sostituire è rilevante solo quando si tratta di una terza persona singolare (l'unica altra eccezione è il pronome clitico accusativo alla terza persona plurale).

- (8) La mamma di Francesco sta cucinando.
Lei sta cucinando.

A seconda della funzione svolta dal DP che il pronome va a sostituire e quindi della posizione che esso occupa nell'albero sintattico si avranno pronomi personali corrispondenti, e quindi al nominativo se sostituiscono il DP soggetto (8), all'accusativo se sostituiscono il DP complemento oggetto (9) e al dativo se sostituiscono il DP complemento di termine (10). Un elenco completo è disponibile nella Tabella 2.

- (9) Letizia ha comprato il libro.
 Letizia lo ha comprato.
- (10) Il nonno ha detto a Gianni di sedersi composto.
 Il nonno gli ha detto di sedersi composto.

	Nominativo		Accusativo		Dativo		Riflessivo	
<i>Persona</i>		Tonico		Clitico	Tonico	Clitico	Tonico	Clitico
I pers. sing.	io	Me	Mi		A me	Mi	Me stesso	Mi
II pers. sing.	Tu	Te	Ti		A te	Ti	Te stesso	Ti
III pers. sing.	Lui/Lei	Lui/Lei	Lo/La		A lui/A lei	Gli/Le	Se stesso	Si
I pers. plu.	Noi	Noi	Ci		A noi	Ci	Noi stessi	Ci
II pers. plu.	Voi	Voi	Vi		A voi	Vi	Voi stessi	Vi
III pers. plu.	Loro	Loro	Li/Le		A loro	Loro	Se stessi	Si

Tabella 2 I pronomi personali nominativi, accusativi, dativi e riflessivi dell'italiano (Caprin e Guasti, 2009: 27-28). Le forme in grassetto sono quelle indagate in questo studio.

I pronomi personali soggetto sono solo tonici e in italiano, che è una lingua a soggetto nullo ossia in cui il soggetto può essere non espresso, hanno funzione contrastiva o enfatica. I pronomi oggetto, invece, sia che si tratti di oggetto diretto, e quindi al caso accusativo, che di oggetto indiretto, al dativo, come i pronomi riflessivi, sono sempre obbligatori e hanno due forme: una tonica e una atona, detta clitica (Caprin e Guasti, 2009). In particolare, come sostiene Cardinaletti (2013: 57):

“I pronomi clitici si differenziano dalle espressioni nominali e dai pronomi tonici per il fatto di essere strutture ridotte, non presentando i livelli funzionali più alti delle espressioni nominali.”

Di particolare interesse ai fini di questo studio sono i pronomi clitici e più nello specifico i clitici alla terza persona singolare.

1.6.1 I pronomi clitici

È stato a lungo discusso e sono state avanzate diverse proposte riguardo alla struttura sintattica, e di conseguenza alla rappresentazione, dei pronomi clitici. Inizialmente si ritennero dei DP il cui sintagma nominale era astratto, perciò indicato con *pro* nella rappresentazione (Figura 9), o considerato del tutto assente (Figura 10) (Cardinaletti, 2010).

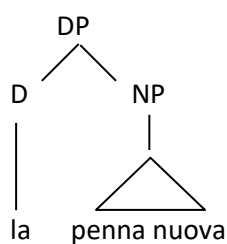


Figura 8 DP pieno.

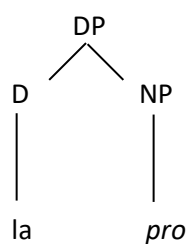


Figura 9 DP con NP astratto.

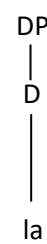


Figura 10 DP con NP assente.

(Cardinaletti, 2010)

Secondo queste ipotesi, quindi, i pronomi clitici occuperebbero la testa D e sarebbero “espressioni nominali ridotte a cui manca la parte più bassa della struttura” (Cardinaletti, 2010), cioè acquisirebbero lo stesso status degli articoli definiti. Ora, sebbene in alcune lingue, come l’italiano, alcuni pronomi clitici presentino la stessa forma fonologica degli articoli (lo, la, gli, le), numerosi studi hanno confermato una netta differenza nelle loro caratteristiche e proprietà. Per ulteriori approfondimenti si veda Cardinaletti 2010 e Cardinaletti 2013.

A fronte di tali incongruenze è stata considerata la possibilità opposta, ovvero che i pronomi clitici possano essere degli NP a cui la parte di struttura che manca non è quella più bassa ma quella più alta, cioè il DP (Cardinaletti, 2010). Questa spiegazione, al contrario della precedente, non comporterebbe nessuna contraddizione e per di più spiegherebbe la differenza sintattica tra pronomi tonici, capaci di referenzialità autonoma, e i clitici, che non

hanno questa caratteristica (Cardinaletti, 2010). Infatti, ciò sarebbe dovuto proprio al fatto che i clitici realizzano i tratti funzionali che ricevono da I, ossia quelli di genere, numero e caso, ma non quelli propri della posizione D (Cardinaletti, 2013).

I pronomi clitici possono occupare due posizioni nella struttura sintattica, a seconda che la loro realizzazione sia il risultato di un processo di proclisi o di enclisi: possono precedere immediatamente il verbo (proclitici) o attaccarsi alla fine del verbo stesso (enclitici). La scelta della loro collocazione non è però del tutto arbitraria. Il pronome può occupare la posizione proclitica solo in presenza di verbi al tempo finito (11), mentre la posizione enclitica può essere occupata in presenza di verbi al tempo indefinito (12) o al modo imperativo (13) (Caprin e Guasti, 2009). Inoltre, quando c'è un verbo all'infinito retto da un verbo modale, il clitico può comparire dopo il verbo all'infinito o prima del verbo finito, cioè sia in posizione enclitica (14a) che proclitica (14b). Il processo che permette il duplice posizionamento è il cosiddetto "clitic climbing" (Rizzi, 1976, 1978).

- (11) Ti aspetta un fine settimana molto impegnativo.
- (12) Aspettandovi davanti a scuola ho incontrato Luca.
- (13) Aspettala!
- (14) a. Devono aspettarmi prima di attraversare.
b. Mi devono aspettare prima di attraversare.

Si noti che nessuna delle due posizioni che il clitico può occupare coincide con quella del complemento a cui corrisponde e lo spostamento avviene sempre verso una posizione gerarchicamente più alta, quindi linearmente più a sinistra (Cardinaletti, 2010), come mostra l'esempio (15) in b e c. Al contrario dei clitici, i pronomi tonici occupano esattamente la stessa posizione del complemento che sostituiscono (15a).

- (15) a. Devi conoscere Mario / lui / * lo
- b. Devi conoscerlo_t
- c. Lo_t devi conoscere_t

In quest'ultimo caso il clitico, dopo esser stato generato basicamente nel VP, è stato mosso nella posizione di specificatore di una proiezione chiamata ClP (*Clitic Phrase*), collocata tra CP e IP (Caprin e Guasti, 2009), come si può vedere nella Figura 11, che schematizza la struttura del diagramma ad albero con cui si rappresenterebbero frasi come quella nell'esempio (15c).

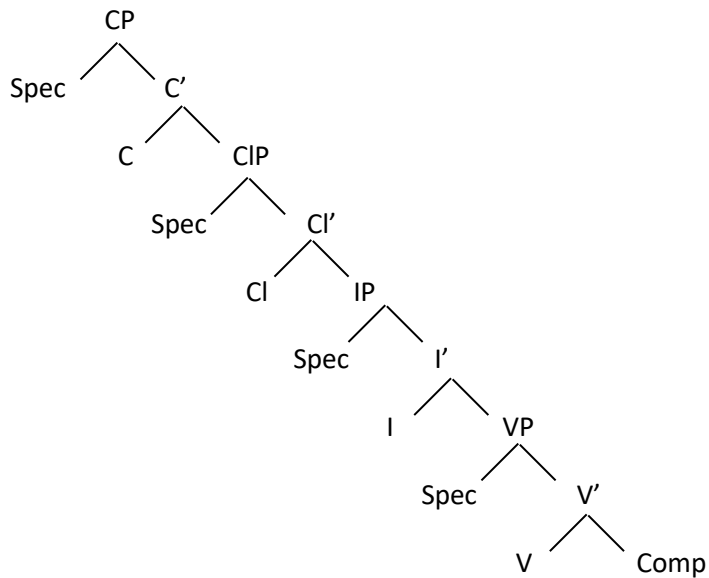


Figura 11 Diagramma ad albero con CIP (Caprin e Guasti, 2009).

Normalmente il pronome clitico e il DP corrispondente sono in distribuzione complementare, quindi in presenza di uno non c'è l'altro, ma in alcune lingue, come l'italiano e lo spagnolo, si osserva il fenomeno del “*clitic doubling*”, quando nella frase è presente sia il clitico che il DP pieno corrispondente (Cardinaletti, 2013).

(16) Glie l'ho detto a Mario. / Se lo he dicho a Mario.

Durante la fase dell'acquisizione linguistica i bambini tendono a omettere i pronomi clitici o a sostituirli con i DP pieni corrispondenti, almeno inizialmente (Cardinaletti, 2013). Queste strutture risultano piuttosto complicate perché richiedono un movimento di tipo A, lo stesso che permette la formazione di costruzioni passive. Il movimento di tipo A riguarda le proiezioni massimali, e in particolare i DP, che vengono spostati dalla posizione in cui ricevono il ruolo tematico a quella in cui ricevono il caso secondo un principio di economia che ne garantisce la località (Cecchetto, 2002). Il movimento di tipo A', invece, si ha quando lo spostamento avviene da una posizione in cui è già stato assegnato il caso a un'altra, come ad esempio nelle frasi interrogative o relative.

Dallo studio di Caprin e Guasti (2009) è emerso che per quanto riguarda la forma tonica i pronomi soggetto sono più usati di quelli oggetto, dato atteso in quanto questi ultimi, al contrario dei primi, hanno anche una forma clitica. Nonostante ciò l'uso dei pronomi soggetto è risultato scarso, proprio perché l'italiano è una lingua a soggetto nullo. Si è inoltre osservato che i pronomi in posizione proclitica sono omessi più raramente dei pronomi in posizione enclitica e nel complesso è risultato che i bambini omettono i clitici accusativi più dei riflessivi e dei dativi, sebbene questi ultimi siano acquisiti più tardi. Non sono stati registrati casi, invece, in cui fosse presente la forma tonica senza quella clitica. Inoltre, è stata ribadita l'ipotesi che i clitici siano maggiormente omessi in quelle lingue in cui il participio passato si accorda con un pronome accusativo, in particolar modo se in posizione

proclitica (Caprin e Guasti, 2009). Sembrerebbe, infatti, che per evitare il carico computazionale che il processo di accordo richiederebbe, si tenda a omettere il clitico accusativo. Per quanto riguarda i clitici dativi, invece, dato che non devono accordarsi con il participio passato, da quando iniziano a essere prodotti sono omessi in un grado minore rispetto agli accusativi (Caprin e Guasti, 2009).

Infine, è necessario precisare una particolarità riguardo ai pronomi clitici dativi di III persona singolare che già Cardinaletti, nel suo studio del 2004, aveva osservato e cioè la graduale scomparsa della voce femminile del paradigma a favore della sostituzione con il corrispondente pronome maschile (17), in modo particolare nel registro informale; nei contesti più forbiti, in cui si utilizza un linguaggio non necessariamente aulico, ma formale, l'uso ne risulta più preservato. Ciò è comprovato anche da quanto afferma Serianni (2006), ossia che la sostituzione della forma femminile *le* con quella maschile *gli* è indice di un livello sociolinguistico inferiore.

(17) La dottoressa sta dando una caramella alla bambina.

~~La dottoressa le sta dando una caramella.~~

La dottoressa gli sta dando una caramella.

Questo fenomeno implica che il clitico dativo maschile di terza persona singolare sia usato anche quando ci si riferisce a sintagmi nominali femminili. Sebbene non comporti nessun cambiamento nella struttura sintattica, la variazione avviene a livello lessicale: la specificazione del genere viene meno e il pronome clitico dativo *gli*, invece che contraddistinguere in modo specifico un referente maschile, sembra acquisire piuttosto una valenza neutra rispetto al genere del referente a cui si fa riferimento. Basti pensare che ad oggi, l'uso di *le* suona come un ipercorrettismo alle orecchie di molti parlanti nativi, per lo meno nell'uso quotidiano.

In questo capitolo si è trattato nello specifico delle due principali operazioni che determinano l'assetto della struttura sintattica, *Merge* e *Move*, e delle caratteristiche dei pronomi clitici, in quanto principale oggetto di indagine del presente studio; il capitolo 2 presenta, invece, i disturbi evolutivi e come questi interferiscono con il normale pattern di acquisizione linguistica.

Capitolo 2

I disturbi evolutivi

2.1 Il Disturbo Specifico del Linguaggio

Parlare è un'abilità che i bambini sviluppano in modo così naturale che raramente ci rendiamo conto della sua complessità, fatto con cui invece gli studiosi dell'acquisizione del linguaggio si sono a lungo scontrati per riuscire a ricostruirne le fasi e le relative tempistiche¹⁶. E' necessaria, però, altrettanta ricerca per capire come effettivamente il cervello umano gestisca l'acquisizione linguistica, in particolare nell'arco dei primi 4 anni di vita del bambino (Bishop, 2006).

Nonostante si tenda erroneamente ad associare un eloquio scorretto o poco fluente a deficit cognitivi, ci sono dei casi in cui il pattern d'acquisizione delle strutture linguistiche non segue le stesse tempistiche che nella maggior parte dei bambini di pari età e quoziente intellettivo, ossia dei casi in cui si osservano delle anomalie rispetto al pattern di sviluppo tipico. Uno di questi è il Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL, da ora in avanti). I bambini con DSL, pur avendo un QI nella norma e nessun deficit intellettivo, neurologico, motorio o sensoriale, hanno più difficoltà a sviluppare il linguaggio, spesso sia a livello espressivo che recettivo, sebbene procedano in linea con i coetanei nello sviluppo di tutte le altre aree e funzioni¹⁷, come sostiene Guasti (2002):

“The term specific language impairment (SLI¹⁸) is currently used to refer to a condition in which linguistic disorders are evident despite normal nonlinguistic development and in the absence of any obvious cause.”

Per cui un bambino di 7 anni¹⁹ con DSL potrebbe parlare come uno di 3, producendo parole in stringhe agrammaticali simili alla seguente, come esemplifica Bishop (2006):

(18)	Me go there	Target:	I went there
	Me andare là		Io andai là

Come è tipico, la struttura frasale è semplificata: in particolare, nell'esempio al posto del pronome personale soggetto viene inserito il pronome personale complemento e invece del verbo coniugato al passato si usa la forma base²⁰.

¹⁶ Oltre a essere palese quando si ha a che fare con un bambino piccolo, è stata data evidenza scientifica del fatto che le strutture linguistiche, in assenza di deficit o disturbi, si acquisiscono, prima in comprensione e poi in produzione, secondo un pattern prestabilito che segue precise finestre temporali (Lennenber, 1967; Guasti, 2002, 2007).

¹⁷ Il DSL è una riprova della dissociazione tra l'abilità linguistica e le altre funzioni cognitive (Guasti, 2002).

¹⁸ SLI è la dicitura inglese per il disturbo specifico del linguaggio, acronimo di *Specific Language Impairment*.

¹⁹ Ci si riferisce in questo caso a un bambino che non è stato sottoposto a trattamento logopedico, altrimenti il divario tra l'età anagrafica e quella a cui corrisponde per pari sviluppo linguistico potrebbe essere minore.

Bisogna però sottolineare che il DSL è un disturbo eterogeneo e vario, sia nel grado di severità in cui si può presentare, sia nelle sue caratteristiche. E' stato stimato che riguardi il 7% della popolazione (Bishop, 2006), ma questo dato si riferisce in particolare a soggetti in età evolutiva, che generalmente con il passare del tempo, autonomamente o con l'aiuto di specialisti, come il logopedista, riescono a compensare il deficit. Infatti, è meno comune che tali disturbi del linguaggio persistano anche nell'età adulta (Bishop, 2006).

Le caratteristiche del Disturbo Specifico del Linguaggio, che è diagnosticato quando il bambino, a una serie di test linguistici, ottiene un punteggio inferiore di due deviazioni standard rispetto ai coetanei a sviluppo tipico (Guasti, 2002), sono riassunte nei punti seguenti.

- Criteri diagnostici:
 - Il linguaggio verbale inizia a essere prodotto più tardi e manca di maturità rispetto a quanto atteso per pari età e QI.
 - Il QI non verbale e i parametri non linguistici rientrano nei valori standard.
 - Le difficoltà linguistiche non sono dovute a danni neurologici, a sordità, a malformazione dell'apparato fonatorio né a altri deficit sensoriali, intellettivi o neurologici.
 - Le difficoltà linguistiche non sono nemmeno dovute a fattori esterni, come un ambiente poco stimolante, né interni, come stati d'ansia.
- Caratteristiche comuni:
 - Ritardo nella produzione orale, le prime parole non vengono prodotte prima dei 2 anni d'età.
 - Produzione inesatta o poco comprensibile dei fonemi a segnalare un'immaturità nello sviluppo dell'inventario fonologico.
 - Uso di strutture grammaticali semplificate e produzione di frasi brevi.
 - Vocabolario povero, sia in produzione che in comprensione.
 - Scarsa memoria verbale a breve termine (come si evince dagli studi in cui bambini con DSL sono stati sottoposti a test di ripetizione).
 - Difficoltà nel comprendere strutture complesse o un eloquio particolarmente veloce.
- Possibili differenze:
 - Aspetti della morfologia flessiva possono essere diversamente problematici.
 - Il corretto processamento del sintagma verbale in termini di tempo, modo, aspetto, persona e numero può risultare compromessa.
 - Si possono osservare deficit fonologici.
 - Il disturbo può essere recettivo e/o espressivo.
 - Il disturbo può perdurare durante il ciclo della scuola elementare e, più raramente, anche in età adulta.

(Marini et al., 2008; Bishop, 2006; Guasti, 2002).

²⁰ Nel corso dello sviluppo tipico tutti i bambini attraversano una fase, intorno ai 2-3 anni, in cui producono i verbi solo all'infinito. Questo fenomeno, detto *root infinitives*, può protrarsi nei bambini con DSL fino ai 5-6 anni (Guasti, 2002).

2.1.1 Cause del DSL

Sembra ormai appurato che la componente genetica sia decisiva nello stabilire se un bambino presenterà un disturbo specifico del linguaggio o meno, ma si potrebbe obiettare che la familiarità di questo disturbo potrebbe esser dettata dal crescere nello stesso contesto, ossia non solo dal fattore genetico ma anche da quello ambientale (Bishop, 2006). Studi condotti sui gemelli hanno contribuito a sciogliere il nodo della questione. I gemelli, infatti, condividono lo stesso ambiente, ma solo i gemelli monozigote condividono anche lo stesso patrimonio genetico, a differenza dei gemelli eterozigote²¹. Per cui, se il fattore genetico fosse rilevante nel causare un disturbo del linguaggio, le probabilità che il gemello di un bambino con DSL presenti il disturbo dovrebbero essere più alte nel caso in cui si tratti di gemelli omozigote che non eterozigote. Mentre se il disturbo del linguaggio fosse causato da fattori ambientali non ci dovrebbe essere differenza nell'incidenza del disturbo tra i due tipi di gemelli. Avendo osservato che è più probabile che il gemello omozigote di un bambino con DSL presenti lo stesso disturbo rispetto a un caso di gemelli eterozigote, si è dedotto che l'ambiente condiviso dai gemelli ha scarsa rilevanza nel causare un disturbo del linguaggio, mentre sono determinanti i geni (Bishop, 2006; Guasti, 2002).

A oggi non è possibile identificare un cromosoma specifico che sia responsabile del DSL, ma secondo quanto studiato nella famiglia KE²² sembra che esso sia causato dalla mutazione di un gene sul cromosoma 7, conosciuto come FOXP2. Al contrario di quello che si poteva presumere negli scorsi secoli, non si tratta del gene responsabile dell'acquisizione della lingua, ma solo di una tra varie componenti che determinano lo sviluppo del cervello e conseguentemente della capacità linguistica. Per non giungere a conclusioni affrettate e prive di fondamento scientifico è importante notare che in molti altri soggetti con DSL, al contrario, non è stata riscontrata nessuna anomalia del gene FOXP2, motivo per cui si tende a considerarlo come uno tra vari geni, che interagendo anche con elementi ambientali, possono costituirne il fattore scatenante.

2.1.2 Diversi sottotipi di DSL

La letteratura finora a disposizione è concorde nel sostenere che l'eterogeneità del disturbo del linguaggio si esplica in diversi sottotipi di DSL²³. Infatti, possono essere identificati come DSL bambini con disturbi linguistici piuttosto diversi (Guasti 2002). Friedmann e Novogrodsky (2008) propongono la seguente classificazione:

²¹ I gemelli monozigote condividono lo stesso patrimonio genetico, mentre quello dei gemelli eterozigote non è identico, varia per il 50%.

²² Si tratta di una famiglia londinese studiata negli anni Novanta che nell'arco di tre generazioni contava quindici membri con DSL e altrettanti senza tale disturbo.

²³ Bishop (2006) ritiene che a ogni sottotipo di DSL corrisponda una causa diversa.

- DSL sintattico,
quando si ha difficoltà nella comprensione e nella produzione di frasi con movimento sintattico, mentre il livello fonologico e quello lessicale non risultano compromessi.
- DSL lessicale,
quando il recupero lessicale è deficitario, mentre il livello sintattico non risulta compromesso.
- DSL fonologico,
quando si ha difficoltà nella ripetizione di parole e non parole complesse dal punto di vista fonologico, mentre il livello sintattico non risulta compromesso.
- DSL pragmatico,
quando il discorso appare notevolmente inappropriato in termini di rilevanza e quantità²⁴, mentre il livello sintattico non risulta compromesso. Sembra che il deficit sia a livello di teoria della mente²⁵.

Pur esistendo disturbi selettivi puri, così come descritti sopra, non sono sempre facilmente identificabili. Inoltre, secondo gli studi condotti da Bishop (2006), è più difficile che i bambini che presentano un deficit su un solo livello linguistico siano diagnosticati come DSL; sembra cioè che un bambino debba avere difficoltà su più livelli linguistici perché il linguaggio risulti seriamente compromesso (Guasti, 2002).

Nell' ICD-10 (la decima revisione dell' *International Classification of Diseases*, in italiano "Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati"), redatto dall'Organizzazione mondiale della sanità, viene proposta un'altra classificazione, sotto l'etichetta "F80 Disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio" (Marini et al., 2008):

F80.0 Disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio

F80.1 Disturbo del linguaggio espressivo

F80.2 Disturbi della comprensione del linguaggio

Questa classificazione non è però universalmente accettata.

²⁴ Paul Grice ha identificato delle massime che regolano la conversazione e cioè che ogni interlocutore che prende parte alla conversazione si aspetta che siano rispettate (principio di cooperazione). Le massime in questione sono quelle di quantità (essere informativi tanto quanto richiesto, né troppo né troppo poco), qualità (dire la verità), relazione (essere pertinenti) e modalità (esprimersi in modo breve, chiaro e ordinato, evitando ambiguità) (Grice et al. 1975).

²⁵ La Teoria della Mente, una teoria cognitiva della comunicazione fra gli individui, elaborata da Uta Frith nel 1985, postula che gli esseri umani abbiano una capacità particolarmente sviluppata di assegnare a coloro con cui interagiscono determinati stati mentali, in modo completamente automatico e intuitivo. Ciò significa che cerchiamo di spiegare il comportamento degli altri ipotizzando quale sia il loro stato mentale, ossia i loro desideri, le loro intenzioni e opinioni.

2.2 Il Disturbo Specifico dell'Apprendimento

I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA, da ora in avanti) consistono in una compromissione più o meno severa delle abilità di lettura, scrittura, calcolo e/o comprensione del testo. Sono stati iniziati a studiare a partire dagli anni Settanta e vengono qui presi in esame perché vanno a coinvolgere anche lo sviluppo delle abilità linguistiche. Come sostengono Brizzolara e collaboratori (2011: 970) sembra che ciò sia dovuto a un'interazione tra forma orale e scritta:

“There is a complex relationship between oral and written language difficulties which may change at different developmental time points, not captured by a single deficit model, but best conceptualized considering multiple interactions between oral language skills and literacy abilities.”

Nell'ICD-10 i DSA sono classificati come segue sotto l'etichetta “F81 - Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche”. Questa denominazione è dovuta al fatto che solitamente emergono proprio nell'ambito scolastico, dove le suddette abilità vengono maggiormente sollecitate:

F81.0 Disturbo specifico di lettura

F81.1 Disturbo specifico della computazione

F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche

F81.3 Disturbi misti delle abilità scolastiche

Più comuni, però, sono le diciture dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia (e un ulteriore tipo di DSA, non ancora definito in termini precisi, che compromette la comprensione del testo). Se nella dislessia il disturbo specifico riguarda l'automatizzazione del processo di lettura e/o l'accuratezza nella lettura, nella discalculia comporta difficoltà con i calcoli e nella disortografia con l'ortografia appunto. La disgrafia, invece, è strettamente legata alla realizzazione del tratto grafico, che risulta oltre che lento, illeggibile e disorganizzato.

Come per i DSL, anche nel caso dei DSA la diagnosi può avvenire solo in assenza di deficit che compromettono il funzionamento del soggetto a livello intellettuale, neurologico o sensoriale. Un altro aspetto comune è una scarsa capacità di attenzione e uno span di memoria ridotto.

Nei prossimi paragrafi si continuano ad approfondire le caratteristiche dei disturbi dell'apprendimento concentrandosi in particolare sulla dislessia.

2.2.1 La dislessia

Come accennato in 2.2, la dislessia è un disturbo che ha a che fare con la lettura, ma non solo. Frith (1995) ne offre appunto una definizione interessante:

“Dyslexia is actually a phonological deficit in the acquisition process. Dyslexics often have impairments in a range of speech processing tasks, but also secondary deficits, such as attention, visual, phonological, and behavioural deficits.”

Vediamo prima di tutto come avviene il processo di decodifica del testo scritto, ossia la lettura. Secondo il modello di lettura a due vie elaborato da Coltheart (1978) la lettura può procedere, appunto, secondo due vie, la via lessicale, con la quale è possibile leggere parole già conosciute dal lettore, e la via sublessicale, che permette anche la lettura di non parole. Se con la prima si attivano le conoscenze ortografiche e fonologiche di parole note che sono state precedentemente immagazzinate nel lessico mentale, con la seconda la stringa fonologica che verrà prodotta viene assemblata attraverso l'applicazione delle regole fonologiche che consentono la conversione dei grafemi in fonemi. Vale a dire che con la via lessicale si potranno leggere parole con ortografia regolare e irregolare, ma non parole che ancora non fanno parte del proprio bagaglio lessicale (o le non parole), che sarà possibile leggere tramite la via sublessicale (Coltheart, 1978).

Per completezza di informazione si aggiunge che è stata osservata una terza via, detta diretta, poiché segue lo stesso percorso della via lessicale senza però che avvenga l'accesso al sistema semantico, cioè al significato della parola che si sta leggendo (Sartori et al., 1987). Anche questa via permette solo la lettura di parole già conosciute. Nella Figura 12 sono mostrate tutte e tre.

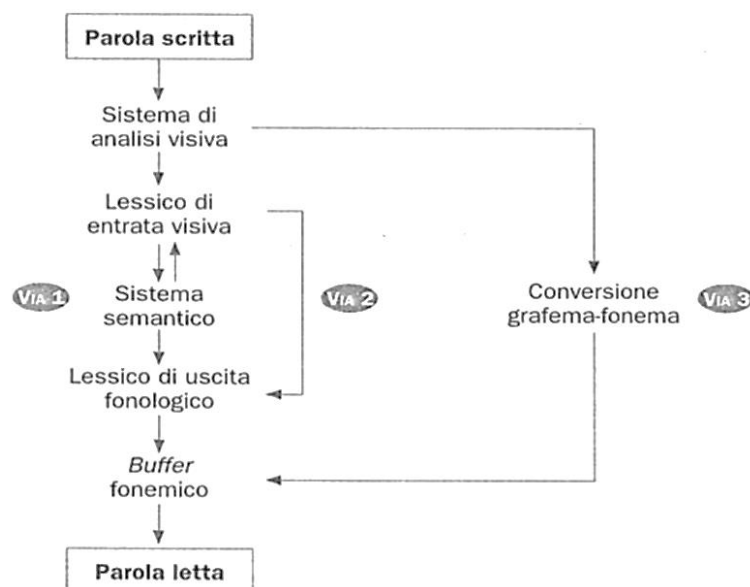


Figura 12 Modello di lettura a due vie elaborato da Coltheart, a cui è stata aggiunta la via diretta, qui corrispondente alla 2 (Denes e Pizzamiglio, 1996). Con via 1, invece, si indica quella lessicale e con via 3 quella sublessicale.

- Possibili differenze:
 - Può presentarsi in chi ha una storia di DSL o un DSL ancora non risolto.
 - Può essere associato a altri disturbi, come quello attentivo.

2.3 Ipotesi di comorbidità tra DSL e DE

Confrontando il disturbo specifico del linguaggio con la dislessia evolutiva Catts e collaboratori (2005: 17) affermano quanto segue:

“Dyslexia is a developmental language disorder that is characterized by problems in phonological processing and word reading deficits. SLI, on the other hand, is a disorder involving problems in oral language, including deficits in semantics, syntax, and/or discourse processing. Whereas dyslexia and SLI may best be viewed as distinct disorders, they appear to be comorbid in some children.”

Tenendo conto del fatto che tipico del DSL è anche un deficit nella memoria di lavoro a livello del “loop articolatorio” (Figura 13), il quale causa difficoltà nello sviluppo della componente semantica e sintattica della lingua, e che la dislessia, oltre a presentare difficoltà nel processo fonologico e più nel dettaglio a livello di consapevolezza fonologica e di memoria fonologica, può mostrarle anche in altri ambiti linguistici, come la semantica, la sintassi e la pragmatica (Catts et al., 2005), sono state formulate tre proposte per definire la relazione tra DSL e DE (Figura 14).

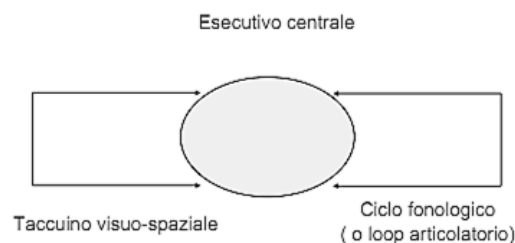


Figura 13 Modello di Memoria di Lavoro (Baddeley, 1992)

Il primo modello propone DSL e DE come varianti dello stesso disturbo evolutivo; ciò che li differenzia sarebbe proprio il grado di severità a cui il disturbo si manifesta (Tallal et al., 1997); per cui, un deficit nel processamento fonologico darebbe luogo a un DSL, se più severo, o a una DE, se meno severo. Il secondo modello vede i due disturbi condividere un deficit nel processamento fonologico e problematiche nella lettura, ma distanziarsi per la presenza, nel primo caso, o assenza, nel secondo, di deficit nel linguaggio orale (Bishop & Snowling, 2004). Infine, il terzo modello, supportato anche dai risultati degli studi condotti da Catts e colleghi (2005), considera DSL e DE disturbi distinti, ma che possono essere presenti in comorbidità. I dati raccolti, infatti, mostrano una sovrapposizione statisticamente

significativa, ma limitata, tra DSL e DE. Quindi, se molti dei soggetti con un disturbo evolutivo presentano solo l'uno o l'altro, tra questi solo una piccola percentuale li avrà entrambi.

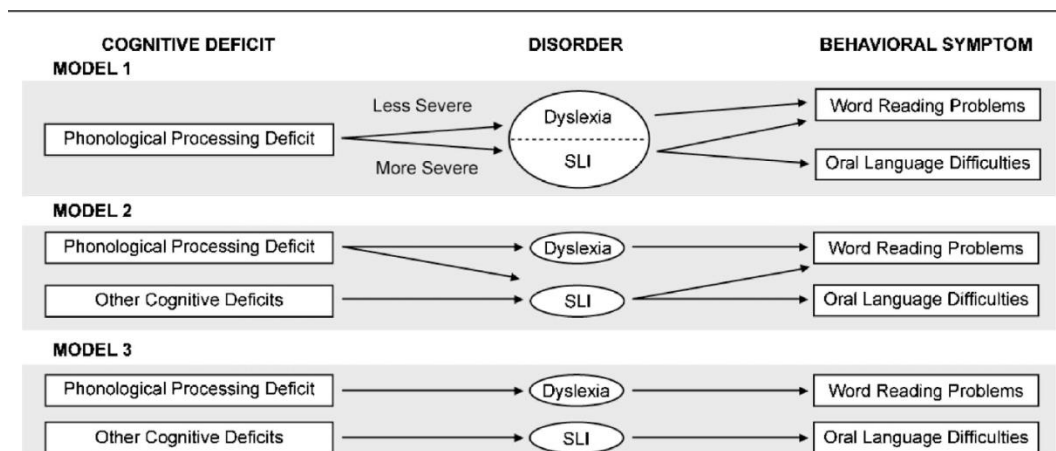


Figura 14 Modelli che spiegano la relazione tra DSL e DE (Catts et al., 2005).

È importante sottolineare, però, che i dati raccolti da Catts e colleghi (2005) a sostegno di questo modello, ossia che molti dei bambini che all'asilo avevano un DSL non hanno mai manifestato DE durante il ciclo scolastico, contrastano con quanto affermano Zoccolotti e colleghi (2015) e cioè che "i ragazzi con dislessia hanno spesso avuto una storia di ritardo del linguaggio" (Zoccolotti et al., 2015). Infatti, molti studi hanno comprovato che il 50% dei bambini con DE supera anche i criteri che permettono di diagnosticare un DSL (Guasti et al., 2015).

2.3.1 Dati a sostegno dell'ipotesi di comorbidità tra DSL e DE

L'aspetto della lentezza nella lettura ad alta voce è tipico dei soggetti italiani con DE, ma l'accuratezza non è necessariamente compromessa²⁹ nel loro caso, come invece alcuni studi (Brizzolara et al., 2011) hanno riscontrato nei bambini con DSL. Ciò è forse dovuto al fatto che l'italiano è una lingua trasparente, ossia in cui c'è una sostanziale corrispondenza tra grafema e fonema, per cui, al contrario delle lingue a ortografia opaca, come l'inglese, in italiano è possibile semplificare la decodifica proprio attraverso l'applicazione delle regole di conversione grafema-fonema.

Una decodifica che renda la lettura fluente consegue anche dal poter usufruire delle conoscenze grammaticali e semantiche di cui si è in possesso, infatti sia l'accuratezza che la velocità di lettura vengono favorite quando il lettore è in grado di sfruttare tali informazioni: applicando le proprie conoscenze grammaticali è possibile sapere in anticipo, almeno in

²⁹ "As Italian dyslexics children frequently have a predominant-deficit in the use of the lexical reading route (i.e., surface dyslexia), the application of the highly consistent grapheme-phoneme rules allows dyslexic children to read fairly accurately, since, in Italian, irregular words are virtually absent (Zoccolotti et al., 1999)" (Brizzolara et al., 2011).

parte, i sintagmi che seguiranno nella proposizione e facendo uso delle regole morfologiche, in base alle quali per esempio accordiamo un articolo e/o un aggettivo con il genere e il numero del nome a cui si riferiscono, possiamo dedurre come terminerà la parola che si sta leggendo. Ma quando, come nel caso di chi presenta un DSL, queste conoscenze sono scarsamente usufruibili, queste strategie non possono essere usate come risorsa compensativa. Infatti, dato che le abilità linguistiche sono strettamente connesse alle abilità di letto-scrittura (Rispens, 2004), spesso nei soggetti in cui vengono riscontrate difficoltà con tali abilità si attestano anche problemi nella produzione e nella comprensione di informazioni morfo-sintattiche in frasi strutturalmente complesse. Per cui, il non poter fare anticipazioni basate sugli indizi semantici e morfosintattici contenuti nelle parole già lette e il non saper captare le informazioni date dal contesto per interpretare il significato di parole nuove, sono alcuni degli aspetti che rendono la lettura e la comprensione del testo più difficoltosa e dispendiosa in termini di carico cognitivo (Brizzolara et al., 2011; Bishop e Snowling, 2004).

Da quanto osservato, emerge quindi che le abilità fonetico-fonologiche, le uniche indicate come tipicamente deficitarie nella DE, hanno un ruolo marginale nella decodifica di una lingua a ortografia regolare. E per quanto rimanga valido che leggere sia fondamentale³⁰ per costruire il lessico ortografico nella memoria a lungo termine, è anche da porsi l'interrogativo che forse i bambini con DE potrebbero presentare più comunemente di quanto certificato³¹ un DSL in comorbilità, tale da giustificare questo e altre incongruenze linguistiche per i quali i profili della dislessia evolutiva appaiono notevolmente eterogenei (Guasti et al., 2015).

2.4 L'acquisizione atipica di alcune strutture linguistiche

Vari studi, anche se ancora pochi sulla lingua italiana, hanno indagato quali siano le strutture linguistiche con cui i bambini a sviluppo atipico trovano maggiori difficoltà. Per farlo si è partiti dal presupposto che le strutture acquisite più tardi dai bambini a sviluppo tipico (TD³², da ora in avanti) e quindi considerate più complesse perché richiedenti un dispendio computazionale maggiore, potessero essere problematiche per chi presenta DSL o DE. E' proprio su queste che sono state svolte le principali indagini, che hanno confermato quanto atteso.

Per quanto riguarda l'italiano, uno studio di rilievo è stato condotto da Marini (2008): bambini con DSL sottoposti a vari test hanno mostrato difficoltà nei test di comprensione

³⁰ Oltre che l'ampliamento del vocabolario, l'esposizione a testi con frasi ricche, ben formulate e strutturalmente complesse incentiva lo sviluppo della consapevolezza delle strutture linguistiche (Rispens, 2004).

³¹ Guasti e collaboratori (2015) rimarcano, oltre alla mancanza di test efficaci per la diagnosi dei disturbi del linguaggio, che una volta soddisfatti i criteri che determinano la dislessia evolutiva, è posta poca attenzione alla possibilità della compresenza di un disturbo del linguaggio.

³² Acronimo di *Typical Development*.

sintattica e di comprensione fonologica, ma non in quelli di fluenza semantica, di denominazione e di comprensione semantica. A quanto emerso dallo studio di Marini (2008), ossia che nei soggetti con DSL il livello semantico è preservato, così come le abilità di produzione orale, e che, invece, la difficoltà è primariamente nella comprensione linguistica, all'incirca su tutti i livelli del linguaggio, fonologico, morfologico e sintattico, va aggiunto quanto riscontrato da Arosio e collaboratori (2010), che hanno testato bambini con DSL sui quantificatori (*"tutti"*, *"nessuno"*, *"qualche"*). I dati raccolti sembrano confermare che la componente semantica non è deficitaria, mentre quella pragmatica sì. Anche lo studio condotto da Brizzolara e colleghi (2011) su soggetti italiani con una storia pregressa di DSL in età prescolare riporta dati concordanti. Il gruppo dei DSL osservato ha avuto una performance inferiore rispetto ai TD in ogni ambito: accuratezza e velocità di lettura, comprensione del testo e spelling, ripetizioni di frasi e non parole. Contemori e Garraffa (2010), invece, hanno raccolto dati sulla produzione di frasi relative, sia sul soggetto che sull'oggetto, da parte di bambini con DSL in età prescolare. La comprensione è risultata comparabile a quella dei coetanei a sviluppo tipico, mentre nella produzione i soggetti con DSL si sono discostati dalla performance dei TD, non riuscendo a costruire nessun tipo di frase relativa. Il deficit in produzione, sia di frasi relative sul soggetto (RS, da ora in avanti) che sull'oggetto (RO, da ora in avanti), riscontrato nel gruppo dei DSL rispecchia il comportamento dei bambini a sviluppo tipico di età inferiore. Nonostante ciò, anche fra questi due gruppi è stato trovato un aspetto dissociativo: i DSL non sono stati in grado di produrre frasi relative corrette, né sul soggetto né sull'oggetto, pur avendo acquisito la struttura delle frasi relative, in quanto non hanno avuto problemi a comprenderle; i TD più piccoli, invece, hanno mostrato difficoltà anche nella comprensione delle RS. Quelli di pari età anagrafica, a differenza, hanno adottato varie strategie per evitare la costruzione delle frasi relative più complesse, ossia le RO, a conferma del dato che le RS vengono prodotte maggiormente rispetto alle RO da tutte le popolazioni poiché richiedono un carico computazionale minore.

Guasti e collaboratori (2015) hanno indagato la produzione di certe strutture linguistiche in bambini italiani con DSA, che sono effettivamente risultate problematiche, come le frasi relative, le frasi interrogative con elemento interrogativo, la produzione di clitici e la ripetizione di non parole. Sia nei DSA che nei TD si è riscontrata l'asimmetria già citata nella produzione di frasi relative, con la differenza che il gruppo a sviluppo atipico ha avuto maggiori difficoltà rispetto all'altro nella produzione di tutti i tipi di frasi relative.

Inoltre, anche la produzione di frasi interrogative con elemento interrogativo ha comportato delle problematiche sia in caso di disturbo del linguaggio che di dislessia, dato che ha incentivato la supposizione di una comorbidità tra i due disturbi. Tutti i bambini a cui sono stati sottoposti i suddetti test da parte di Guasti e collaboratori (2015) hanno mostrato delle difficoltà in almeno uno di questi ambiti, tutti concernenti strutture morfosintattiche complesse. In base a quanto emerso, quindi, i ricercatori hanno concluso che i problemi riscontrati nei bambini con DSA vanno ben oltre il livello fonologico. Anche lo studio di Pivi e Del Puppo (2014) ha ribadito l'asimmetria nella produzione di RS e RO, in tutti i gruppi presi

accordo. La produzione dei pronomi clitici oggetto non è più occasionale dopo i 6 anni in un bambino a sviluppo tipico, mentre i clitici nominativi e riflessivi a 6 anni risultano ormai ben acquisiti³⁴ (Tuller et al., 2011). I bambini in età prescolare con DSL, invece, non sono in grado di produrre i clitici fino a età maggiori e commettono errori di omissione.

(23) La mamma \emptyset ha chiamati.

A fronte di tutte queste osservazioni, i pronomi clitici oggetto sono stati riconosciuti come marcatori clinici per i disturbi del linguaggio (Arosio et al., 2010). In realtà la produzione sistematica e accurata di pronomi clitici oggetto alla terza persona è problematica anche per bambini a sviluppo tipico dell'età di 6 anni (Tuller et al., 2011), per cui lo sarà a maggior ragione per soggetti con DSL anche di età maggiore, come hanno confermato alcuni studi (Dispraldo et al., 2013; Tuller et al., 2011; Bortolini et al., 2006). Si è, infatti, ottenuta evidenza del fatto che queste strutture continuano a rimanere problematiche ben oltre i 6 anni nei soggetti con DSL, addirittura fino all'adolescenza, come sostengono Tuller e collaboratori (2011: 423) :

“It was found that accusative clitic production remained weak long after childhood in adolescents whose language developed atypically, no matter what the cause of the atypical development was and no matter how severe its effects on language are, and that this low production concerned particularly or exclusively third person accusative clitics.”

Anche i bambini con DSA sembrano incontrare difficoltà con i pronomi clitici oggetto, in particolare se alla terza persona³⁵ (Guasti et al., 2015).

Alcuni ricercatori tra cui Leonard e Bortolini (2006) hanno portato avanti l'ipotesi che la motivazione per cui i pronomi clitici oggetto risultano così complicati sia da attribuire a una loro caratteristica prosodica, la non salienza prosodica. L'ipotesi superficiale proposta da Leonard (1989) sostiene che tutti morfemi atoni, quindi privi di accento, siano difficili da computare per i bambini a sviluppo atipico, sia in comprensione che in produzione, proprio a causa della loro debolezza prosodica. L'omissione dei clitici e la loro sostituzione con il DP pieno in posizione post verbale da parte dei soggetti con DSL verrebbero così giustificate dalla debolezza della sillaba a livello prosodico.

Hamann e Belletti (2006), al contrario, sostengono che il ritardo nell'acquisizione dei clitici oggetto, riscontrato anche nei soggetti con DSL madrelingua francese, sia dovuto alla loro complessità sintattica. Anche Jakubowicz e colleghi (1998) ribadiscono che nei soggetti con DSL non è presente nessun deficit che riguardi genericamente tutti gli elementi

³⁴ Secondo i dati raccolti da Pozzan (2007) i pronomi riflessivi sono meno complessi dei pronomi clitici oggetto, che a loro volta sono meno complessi dei clitici dativi.

³⁵ “Gender accuracy, like over-all production of 3rd person accusative clitics, displayed a clear developmental trend, supporting the hypothesis that production of 3rd person accusative clitics is dependent on mature performance systems, and specifically a well-operating working memory.” (Tuller et al., 2011)

fonologicamente deboli. Nonostante questo, nello studio da loro condotto, i DSL hanno effettivamente mostrato una serie di limitazioni nell'uso di morfemi liberi, delle flessioni verbali e in particolar modo nell'uso dei clitici oggetto, ma non dei determinanti. Questo è stato il primo dato che ha screditato l'ipotesi di Leonard. Un altro è stato messo in evidenza da Guasti e colleghi (2015), dal cui studio emerge che le criticità riscontrate con i pronomi clitici oggetto non si presentano con i pronomi riflessivi, che sono morfosintatticamente più semplici. Anche Arosio e collaboratori (2010) riportano che il confronto dei dati riguardo alla percentuale di produzione di clitici riflessivi da parte di un gruppo di DSL e di un gruppo di controllo TD non ha mostrato nessuna differenza. Ora essendo anche questi pronomi non salienti a livello prosodico, ma essendo questi stati prodotti in percentuali alte anche dai DSL, al contrario dei clitici oggetto, si è portati a non accogliere l'ipotesi di Leonard: evidentemente non può essere attribuibile alla debolezza prosodica la difficoltà nella computazione dei pronomi clitici oggetto (Arosio et al., 2010). Come ulteriore conferma si dispone dei dati raccolti da Pozzan (2007), che fa un confronto tra la produzione elicitata di determinanti e di pronomi clitici, sia oggetto che riflessivi, da parte di bambini italiani con DSL. Dallo studio emerge che gli articoli determinativi, alcuni dei quali in italiano hanno la stessa forma fonologica dei clitici oggetto alla terza persona, pur condividendo il tratto della non salienza prosodica con i clitici oggetto, sono prodotti in percentuali diverse³⁶. Infatti, gli articoli determinativi sono più preservati dei clitici nei soggetti con DSL nella produzione elicitata, mentre si sono registrati errori di omissione o di sostituzione in numero maggiore rispetto alle frasi prodotte correttamente per quanto riguarda i clitici oggetto. I TD, al contrario, non commettono mai errore di omissione, ma solo di sostituzione.

Sembra dunque che l'ipotesi sintattica sia la più plausibile.

In questo capitolo sono stati introdotti il disturbo specifico del linguaggio e il disturbo specifico dell'apprendimento con le relative caratteristiche; nel dettaglio si è indagato come questi compromettono l'acquisizione del linguaggio e soprattutto la computazione dei pronomi clitici. I prossimi vertono, invece, sulla descrizione e sull'analisi dei test somministrati e dei dati raccolti, in particolare il capitolo 3 tratta del test di produzione elicitata di pronomi clitici.

³⁶ Replica i risultati ottenuti da Jakubowicz (1998) nello studio su soggetti con DSL madrelingua francese. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Pozzan (2007).

Capitolo 3

Test di Produzione Elicitata di Pronomi Clitici

3.1 Introduzione

I test a cui sono stati sottoposti i bambini che hanno preso parte alla ricerca sono tre: due di produzione elicitata di pronomi clitici e uno di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione.

I due test di produzione elicitata proposti si differenziano per il tipo di pronomi clitici che indagano: accusativi e riflessivi (Arosio et al. 2014), l'uno, dativi (Cerutti 2018), l'altro.

In questo capitolo si analizzano nel dettaglio gli obiettivi e la struttura dei due test di elicitazione e, come è emerso dall'analisi dei dati, le tipologie di errore e i risultati ottenuti.

3.2 Scopo

I test di elicitazione sono stati somministrati primariamente per verificare oltre alla conoscenza, la competenza d'uso dei pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi in soggetti con disturbo del linguaggio e/o dell'apprendimento. Le risposte attese, infatti, comportano la scelta del pronome grammaticalmente corretto in base al contesto proposto. Se si riscontrassero valori che si discostano particolarmente dal trend atteso si prevedrebbero ulteriori difficoltà nel test di ripetizione, che analizzeremo nel prossimo capitolo.

3.3 Partecipanti

A questi test hanno preso parte un totale di diciotto bambini, di cui dodici con diagnosi di DSA, cinque con un disturbo dell'apprendimento in comorbidità o con una storia di pregresso disturbo del linguaggio e uno con il solo disturbo del linguaggio. Di questi, la metà è costituita da femmine e l'altra metà da maschi. I bambini sono tutti residenti in Toscana e sono stati contattati tramite due centri, il Centro Artemide di Sesto Fiorentino e il Centro Diagnostico e Riabilitativo Nuovamente a Scandicci.

Nella Tabella 3, tra le varie caratteristiche dei soggetti partecipanti, sono indicati anche i disturbi specifici che sono stati loro diagnosticati: due presentano solo dislessia, altri quattro solo disortografia e i restanti dislessia, disortografia e/o discalculia associati come vi è riportato. Il tipo di DSA o di DSL è stato specificato a scopo informativo più che per poter stabilire una differenza netta nel comportamento osservato in chi ne presenta uno piuttosto che un altro. Infatti, molti studi hanno dimostrato che il tipo di disturbo diagnosticato prima di tutto può variare nel tempo ed inoltre non è settoriale, ma influenza a livello globale il funzionamento. Questa è la ragione per cui ove possibile sono stati raccolti dati sulla memoria di lavoro, che è spesso deficitaria in presenza di tali disturbi. Inoltre, si noti che i

dati dei soggetti con diagnosi di discalculia non sono stati analizzati separatamente perché anche se si potrebbe pensare che in questo caso l'influsso sulla computazione linguistica dovrebbe o potrebbe essere minore o solo liminale, in base a quanto appena affermato, non sembra essere così, come riportano anche Stanford e Delage (2017).

3.3.1 Criteri di inclusione

Sono stati inclusi in questo studio solo bambini madrelingua italiani con Q.I. nella norma, ossia nel range della scala di valori compreso tra 85 e 115. La fascia d'età che si è scelto di prendere in esame è quella tra i 6 e gli 11 anni, corrispondente al ciclo della scuola primaria, per due motivazioni principalmente: una è che sarebbe stato inopportuno testare bambini con i suddetti disturbi a un'età inferiore rispetto a quella in cui è noto che i pronomi clitici vengono acquisiti nel pattern tipico di apprendimento, ossia intorno ai 4-5 anni, o per lo meno i risultati che sarebbero emersi non sarebbero stati particolarmente attendibili. L'altra ragione è che, invece, soprattutto quando si tratta di disturbi lievi, tali strutture sembrano essere acquisite con l'avanzare dell'età, seppur appunto con un ritardo rispetto allo sviluppo tipico e quindi testarle su un'età troppo avanzata rispetto al periodo tipico di acquisizione avrebbe potuto non portare a risultati rilevanti.

Il QI è stato misurato con la WISC/IV (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) dalle figure professionali operanti nei centri citati sopra. La somministrazione della WISC/IV ha permesso anche di raccogliere raccolti dati riguardanti l'indice di memoria di lavoro (IML).

Le diagnosi dei soggetti che hanno preso parte alla ricerca sono state fatte tra il 2016 e il 2019.

Soggetto	Gruppo	Età	Sesso	Tipo di DSA/DSL	QI	IML
S1	DSA	9;6	F	Dislessia; Discalculia	101	103
S2	DSA+DSL	8;5	F	Dislessia; Disortografia	95	97
S3	DSA+DSL	8;1	M	Disortografia	99	76
S4	DSL	8;4	M	DSL espressivo	85	79
S5	DSA+DSL	8;7	M	Dislessia; Disortografia	92	85
S6	DSA	11;1	M	Dislessia; Disortografia; Discalculia	85<x<115	
S7	DSA+DSL	11;1	F	Disortografia; Discalculia	85<x<115	
S8	DSA+DSL	8;5	F	Disortografia	85	73
S9	DSA	10;2	F	Disortografia	95	100

S10	DSA	9;6	M	Dislessia; Disortografia; Discalculia	88	70
S11	DSA	7;6	F	Dislessia; Disortografia; Discalculia	102	85
S12	DSA+DSL	7;9	F	Dislessia; Disortografia;	100	97
S13	DSA	8;7	M	Disortografia; DSL espressivo	95	100
S14	DSA	7;8	M	Dislessia	108	100
S15	DSA	8;8	F	Disortografia	111	76
S16	DSA	11;6	M	Disortografia; Discalculia	85<x<115	
S17	DSA	8;1	M	Dislessia	85<x<115	
S18	DSA	8;7	F	Disortografia	107	88

Tabella 3 Elenco dei partecipanti ai test e delle loro caratteristiche.

Osservando la Tabella 3 si noterà che ad alcuni soggetti non corrisponde un valore preciso né per quanto riguarda il QI né per l'IML perché non è stato possibile accedere a questi dati. Si è però a conoscenza del fatto che il quoziente intellettivo di questi bambini rientra nel range di norma, motivo per cui in Tabella 3 è segnalato con la dicitura $85 < x < 115$.

3.4 Metodo

I bambini sono stati testati singolarmente in una stanza tranquilla di uno dei due centri, presso i quali si recavano per le due ore settimanali di affiancamento allo studio nel caso del Centro Artemide o per la valutazione di un sospetto disturbo del linguaggio e/o dell'apprendimento presso il centro Nuovamente. È stato necessario testare i bambini in queste occasioni poiché, per la privacy, le strutture in questione non potevano fornire i recapiti telefonici dei loro utenti.

I test di elicitazione sono stati somministrati prima del test di ripetizione. È stato proposto prima il test di elicitazione di pronomi clitici accusativi e riflessivi e, dopo una breve pausa, quello sui dativi. Sono state rispettate le tempistiche e le esigenze dei bambini, che si sono sottoposti ai test con atteggiamento positivo e non in modo forzato. Lasciando passare un intervallo di tempo più lungo, quando si sentivano pronti, è stato somministrato il test di ripetizione, che prevedeva di per sé una pausa una volta raggiunta la metà della somministrazione.

I dati sono stati raccolti tra novembre 2018 e aprile 2019.

Il test di elicitazione ha richiesto, nel complesso, tra i 7 e i 10 minuti a soggetto ed è stato somministrato dalla tesista stessa. Sono stati necessari un computer per mostrare le slide PowerPoint e un registratore audio per poter riascoltare e tabulare i dati raccolti in un secondo momento. A ciascun bambino è stato introdotto il progetto di ricerca in un'ottica ludica, in modo da incuriosirli e stimolarli, anche per evitare risposte casuali.

3.5 Struttura del test

Come appena accennato, i test di ripetizione proposti sono due, per avere una panoramica completa della competenza dei soggetti testati nell'uso dei pronomi clitici di III persona singolare. Di seguito vengono presentati separatamente nel dettaglio.

3.5.1 Clitici Accusativi e Riflessivi

Il test di produzione elicitata di clitici accusativi e riflessivi di III persona singolare (Arosio et al. 2014), e sulla base del quale è stato strutturato anche quello sviluppato da Sara Cerutti (2018), è stato elaborato per indagare la competenza a livello morfosintattico di bambini italiani monolingui in età scolare con diagnosi di DSL.

La versione³⁷ del test utilizzata in questo studio presenta diciassette stimoli e tutti contenenti la forma verbale "stare + gerundio" al tempo presente. I sintagmi nominali presenti in ciascuna descrizione, inoltre, mostrano match dei tratti di genere e numero (maschili singolari o femminili singolari) e sono in 26 casi su 34 animati, nei restanti 8 casi inanimati. Gli stimoli sono stati randomizzati.

Il test così riformulato si differenzia dalla sua versione originale anche per il fatto che tutte le domande hanno soggetto nullo e che gli item per la familiarizzazione da svolgere insieme a chi sta conducendo lo studio sono cinque. Il test viene proposto però nella stessa modalità, per cui si mostra una presentazione PowerPoint organizzata per coppie di slide, descritte da una voce registrata, nella seconda delle quali viene posta una domanda al bambino che si sta sottoponendo al test (Figura 15). L'azione viene compiuta sempre da soggetti animati ed espressa attraverso verbi transitivi (Figura 14).

³⁷ Il test presentava inizialmente la seguente struttura:

- 8 frasi con verbo al presente che elicitarono la produzione di un clitico accusativo alla terza persona singolare (*lo - la*);
- 8 frasi con verbo al passato prossimo che elicitarono la produzione di un clitico accusativo alla terza persona singolare, in cui il participio concordava in genere e numero con il clitico; è importante evidenziare che i referenti erano sempre singolari, sia animati che inanimati, ma non sempre presentavano match di tratti;
- 5 frasi con verbo al presente contenenti il clitico riflessivo alla terza persona singolare (*si*).

Delle sedici frasi che elicitarono la produzione di pronomi clitici accusativi, inoltre:

- una metà riportava il soggetto espresso, mentre nell'altra metà era nullo;
- la metà degli stimoli elicitava la produzione di pronomi clitici accusativi femminili e l'altra metà maschili.



Figura 14

Descrizione: *In questa storia c'è un signore che sta pescando un pesce.*



Figura 15

Domanda: *Guarda, cosa sta facendo al pesce?*

Risposta target: **Lo** sta pescando.

Nella risposta ci si aspetta che il bambino produca un pronome clitico accusativo, in quanto la ripetizione del DP pieno sarebbe ridondante (*Guarda, cosa sta facendo al pesce? - Sta pescando il pesce*).

Le figure 16 e 17 mostrano invece un esempio di elicitazione di pronomi clitici riflessivi³⁸.



Figura 16

Descrizione: *In questa storia c'è un gatto che è tutto sporco.*

³⁸ Una lista completa degli stimoli e delle risposte target è riportata in Appendice A.



Figura 17

Domanda: *Guarda, cosa sta facendo?*

Risposta target: *Si sta lavando.*

3.5.2 Clitici Dativi

La parte del test che indaga la produzione dei pronomi clitici dativi è stata sviluppata da Sara Cerutti (2018), che ha mantenuto un design sperimentale simile a quello del test proposto precedentemente, per cui le frasi presentano la forma verbale “stare + gerundio” e i sintagmi nominali sono caratterizzati da match dei tratti di genere e numero (maschile singolare o femminile singolare). Si tratta di quattordici stimoli, di cui i primi due per la familiarizzazione (Figure 18-21) e i restanti dodici sperimentali, con verbi che richiedono 3 argomenti, come ad esempio dare, regalare, etc . Un elenco completo degli stimoli e delle risposte target è disponibile in Appendice B.

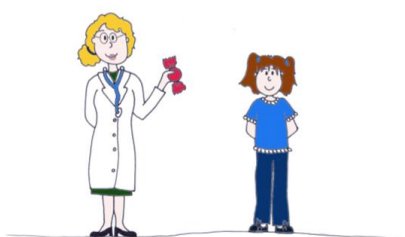


Figura 18

Descrizione: *In questa storia c'è una dottoressa che vuole dare una caramella alla bambina.*

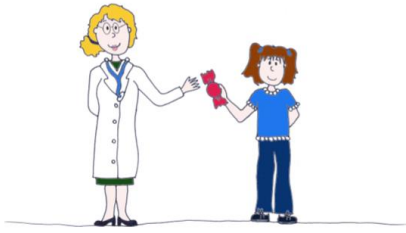


Figura 19

Domanda: *Guarda, cosa sta facendo alla bambina?*

Risposta target: **Le / Gli** sta dando una caramella.

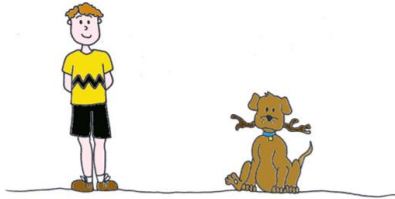


Figura 20

Descrizione: *In questa storia c'è un cane che vuole portare un bastone a un bambino.*



Figura 21

Domanda: *Guarda, cosa sta facendo al bambino?*

Risposta target: **Gli** sta portando il bastone.

Sebbene il test proponga l'elicitazione sia del clitico dativo femminile *le* (Figure 18-19) sia di quello maschile *gli* (Figure 20-21), è ormai noto, come è stato approfondito in 1.6.1, che in italiano la forma femminile stia quasi del tutto scomparendo. Infatti, nonostante il pronome femminile sia stato presentato negli stimoli di familiarizzazione, ciò che è stato maggiormente osservato, sia da Cerutti (2018) che, come vedremo, nei dati raccolti per

questo studio, è appunto un fenomeno di sostituzione di quest'ultimo con il corrispondente pronome maschile.

3.6 Codifica

Tutti i dati raccolti sono stati riascoltati in un secondo momento e codificati con il programma Excel al fine di poter procedere a un'analisi secondo più variabili, quella di gruppo, quella di caso, etc. Inoltre, per facilitare l'accesso alla comprensione dei dati raccolti e soprattutto la loro comparazione con quelli dei bambini a sviluppo tipico, si è ricorsi alla conversione dei valori in percentuali.

Per i test di elicitazione sono state considerate target le risposte in cui è stato prodotto il pronome clitico accusativo, riflessivo o dativo richiesto. Si specifica che:

- sono state considerate target anche quelle frasi in cui il pronome veniva prodotto correttamente, ma nella risposta c'era una forma verbale diversa rispetto a quella attesa. Infatti, sebbene le domande rivolte ai bambini contenessero sempre "stare + gerundio", in alcuni casi si è osservato l'utilizzo di un tempo verbale diverso nella risposta, solitamente corrispondente al passato prossimo (24) o al presente (25).

(24) Domanda: *In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla con il retino. Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?*
Risposta: *L'ha presa.*
Target: *La sta prendendo.*

In questo caso il fatto che non venga prodotto *la* ma *l'* non comporta nessuna differenza in termini di correttezza nella produzione del pronome clitico accusativo in quanto il corretto accordo con il participio passato ("*presa*") garantisce la scelta della forma pronominale esatta.

(25) Domanda: *In questa storia c'è una signora che vuole dare una mela a una bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina?*
Risposta: *Gli dà la caramella.*
Target: *Le / Gli sta dando la caramella.*

- anche le frasi che presentavano una variazione lessicale sono state considerate corrette, purché essa non comportasse nessun cambiamento semantico né sintattico;

(26) Domanda: *In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla con il retino. Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?*
Risposta: *La sta catturando.*
Target: *La sta prendendo.*

I verbi *prendere* e *catturare*, per esempio, sono sinonimi sotto questa accezione. Inoltre, va ricordato che *catturare* era stato precedentemente introdotto ai bambini testati durante la fase di familiarizzazione, con il secondo item di prova, riportato di seguito.

- (27) Domanda: *In questa storia c'è una bambina che vuole catturare una dottoressa. Guarda, cosa sta facendo alla dottoressa?*
Target: *La sta catturando.*

Le risposte non target, invece, sono state annotate in modo specifico secondo sei categorie:

i. Uso del sintagma nominale (SN);

in alcuni casi i bambini invece di produrre il pronome clitico, che richiede uno sforzo computazionale maggiore, ripetevano il sintagma nominale. La frase che si otteneva non era però pertinente, in quanto, come si noterà in (27) e in (28), la ripetizione del SN pieno risulta un appesantimento eccessivo all'orecchio di un parlante nativo. Quindi, pur essendo grammaticali a tutti gli effetti, le frasi così prodotte non sono adeguate al contesto, e la loro scorrettezza concerne il livello pragmatico.

- (28) Domanda: *In questa storia c'è una mucca che vuole leccare una rana. Guarda, cosa sta facendo alla rana?*
Risposta: *Lecca **la rana**.*
Target: ***La** sta leccando.*

- (29) Domanda: *In questa storia c'è un signore che vuole dare un gelato a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino?*
Risposta: *Dà il gelato **al bambino**.*
Target: ***Gli** sta dando un gelato.*

ii. *Clitic Doubling* (CD);

si premette subito che questa categoria è stata riportata non tanto per rilevanza in termini quantitativi rispetto ai dati raccolti, quanto per mantenere uno schema di analisi simile a quello adottato da Cerutti (2018) per poter favorire la comparazione dei dati.

Le risposte sono state registrate come CD quando è stato prodotto sia il pronome clitico elicitato sia il sintagma nominale a cui esso si riferiva. Le frasi così costruite sono di per sé agrammaticali (*), ma si riscontrano nell'uso quotidiano del parlato informale.

- (30) Domanda: *In questa storia c'è un maestro che vuole dare un quaderno a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino?*
Risposta: * **Gli** dà il quaderno **al bambino**.
Target: **Gli** sta dando un quaderno.

Si è prestata, inoltre, particolare attenzione al fatto che, in quei rari casi riscontrati, non si trattasse di un fenomeno di dislocazione a destra, che invece prevede proprio la presenza sia del clitico che del sintagma nominale che il clitico anticipa e a cui si riferisce. Nel caso delle dislocazioni, però, l'intonazione prevede una pausa seguita da un picco intonativo in corrispondenza del sintagma nominale oggetto. Quando si tratta di *clitic doubling*, invece, c'è continuità nell'intonazione.

- iii. Mancata produzione del pronome clitico elicitato (\emptyset) e del complemento oggetto; sono state inserite in questa tipologia tutte quelle risposte in cui il clitico elicitato non è stato prodotto, rendendo la frase agrammaticale. Questa strategia, anche se in pochi casi, si è osservata sia con i clitici accusativi (31), che dativi (32) e riflessivi (33).

- (31) Domanda: *In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato?*
Risposta: * \emptyset sta mangiando.
Target: **Lo** sta mangiando.

- (32) Domanda: *In questa storia c'è un pagliaccio che vuole regalare un palloncino a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino?*
Risposta: * \emptyset sta dando un palloncino.
Target: **Gli** sta regalando un palloncino.

- (33) Domanda: *In questa storia c'è una bella ragazza. Guarda, cosa sta facendo?*
Risposta: * \emptyset sta tagliando i capelli.
Target: **Si** sta tagliando i capelli.

- iv. Pronome Enclitico (ENC);
come si è spiegato nel primo capitolo, e come si vedrà nel dettaglio nel capitolo 4 riguardo alla codifica dei dati sul test di ripetizione, il pronome clitico può precedere o seguire il verbo. Tutte le domande poste ai partecipanti elicitarono la collocazione proclitica del pronome, che talvolta però è stato prodotto come enclitico.

(34) Domanda: *In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera. Guarda, cosa sta facendo alla maschera?*

Risposta: ? *dipingendola*.

Target: **La** sta dipingendo.

(35) Domanda: *In questa storia c'è un bambino che vuole leggere un giornale al nonno. Guarda, cosa sta facendo al nonno?*

Risposta: ? *leggendogli il giornale*.

Target: **Gli** sta leggendo un giornale.

La grammaticalità o meno di queste frasi è dubbia (?), perché se generalmente il pronome può effettivamente occupare questa posizione con un verbo al modo infinito, in presenza del gerundio se ne fa uso quasi esclusivamente all'interno di subordinate implicite e non in frasi principali.

v. Doppio pronome clitico;

Le due strategie seguenti sono state aggiunte rispetto a quelle proposte da Cerutti (2018) proprio per la presenza di un rilevante numero di risposte che vi si confacevano.

▪ Riflessivo + Accusativo

In alcune tipologie di risposta è stata osservata la produzione di due pronomi clitici. In questo paragrafo trattiamo la combinazione di un pronome clitico riflessivo con uno accusativo.

(36) Domanda: *In questa storia c'è una bambina che è tutta spettinata. Guarda, cosa sta facendo?*

Risposta: **Se li** sta pettinando.

Target: **Si** sta pettinando i capelli.

La frase prodotta di per sé non è agrammaticale, ma stride con il contesto per una insufficienza di informatività a livello pragmatico. L'oggetto diretto infatti, in questo caso "i capelli", non è presente nella domanda, per cui sottintenderlo ricorrendo all'uso di un pronome clitico non è corretto.

▪ Dativo + Accusativo

Questa tipologia di risposta è caratterizzata dalla presenza di un pronome sia dativo che accusativo. Anche in questo caso le frasi che si ottengono sono grammaticali, ma pragmaticamente inadeguate al contesto per le motivazioni accennate sopra.

- (37) Domanda: *In questa storia c'è un pagliaccio che vuole regalare un palloncino a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino?*
Risposta: **Glielo** sta regalando.
Target: **Gli** sta regalando un palloncino.
- (38) Domanda: *In questa storia c'è una mamma che vuole leggere una fiaba alla bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina?*
Risposta: **Gliela** sta leggendo.
Target: **Le / Gli** sta leggendo una fiaba.

Nella fase della codifica dei dati sono state inserite anche altre due voci: una inerente gli errori di genere (39) e una per segnalare la produzione del clitico dativo femminile *le* (40); gli esempi proposti di seguito sono frasi date in risposta allo stimolo riportato in (38).

- (39) Risposta: **Glielo** sta leggendo.
- (40) Risposta: **Le** sta leggendo una fiaba.

3.7 Analisi dei risultati

Questa sezione presenta l'analisi dei dati da un punto di vista quantitativo, prendendo in considerazione la variabile gruppo in 3.7.1, per poi passare ad osservare come cambia la prestazione dei soggetti esaminati a seconda che il pronome elicitato sia al caso accusativo, dativo o riflessivo in 4.7.2. Nel paragrafo successivo, infine, si indaga nello specifico il comportamento avuto dai partecipanti in corrispondenza dei singoli item.

3.7.1 Analisi Quantitativa

Le risposte target sono state quelle maggiormente prodotte da parte di tutti i soggetti e con tutti i tipi di clitici elicitati. Invece, tra le strategie elencate nel paragrafo precedente, non ce n'è stata una che ha avuto più esito delle altre sia tra i DSA che tra i DSA+DSL.

Il Grafico 1 mostra in che percentuale i due gruppi, DSA e DSA+DSL, e il singolo bambino con DSL hanno prodotto le varie tipologie di risposta elencate sopra.

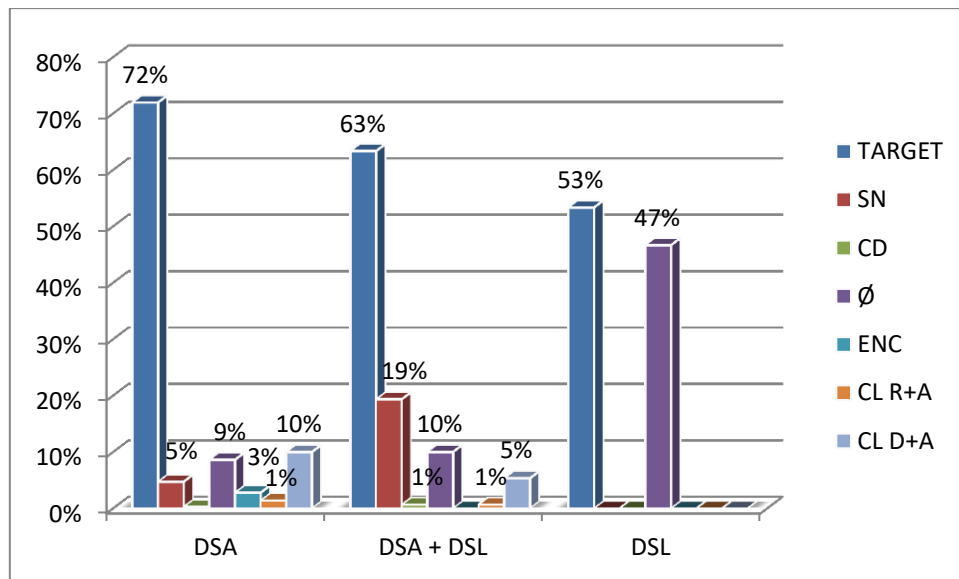


Grafico 1 Media delle risposte date dai bambini per ogni strategia.

Una prima analisi generale, a livello di gruppo, permette di notare che i DSA hanno registrato una percentuale più alta di risposte target rispetto al gruppo DSA+DSL. Tra le strategie alternative, invece, quella maggiormente usata è il doppio clitico, sia dativo che accusativo, seguita dall'omissione del clitico elicitato. Si noti che non si ricorre mai al *clitic doubling*.

Nel gruppo DSA + DSL, invece, la strategia alternativa alla risposta target a cui si è prevalentemente ricorsi è quella del SN, seguita dall'omissione. *Clitic doubling* e il doppio pronome, riflessivo e accusativo, sono molto molto rari. Non ci sono casi di pronome in posizione enclitica invece. L'unico bambino DSL che ha preso parte ai test è stato comunque inserito in questa analisi, ma i dati sono appunto parziali in quanto derivanti da un solo soggetto. È comunque interessante notare che l'unica strategia a cui è ricorso è stata quella dell'omissione, che si discosta di poco dalla percentuale di frasi target prodotte.

L'analisi statistica non ha riportato nessuna differenza significativa per quanto riguarda le risposte target fornite dai partecipanti a livello di gruppo (DSA+DSL: Wald Z= .720, p= .471, DSL: Wald W= .759, p= .447). L'analisi dei dati è stata condotta tramite la regressione logistica per misure ripetute, riproposta da Jaeger (2008) e Dixon et al. (2008), ma introdotta già dalla metà del '900 da Dyke e Patterson (1952), come modalità per indagare il valore di una variabile dipendente dicotomica, ad esempio la correttezza o meno della risposta, in presenza di più variabili sia qualitative che quantitative, come il gruppo o il tipo di frase³⁹.

³⁹ Jaeger e Dixon la promuovono come alternativa all'ANOVA nell'analisi di dati categoriali. Infatti, si tratta di un test che permette di condurre l'analisi solo quando la popolazione è normalmente distribuita e c'è omogeneità nella varianza, ma poco adatto quando la variabile indipendente è binaria e in presenza di una sola variabile indipendente lo si utilizza quando questa è su più di due livelli.

3.7.2 Differenza di Caso

Nel Grafico 2 si mostrano le percentuali di risposte target fornite per ciascun caso.

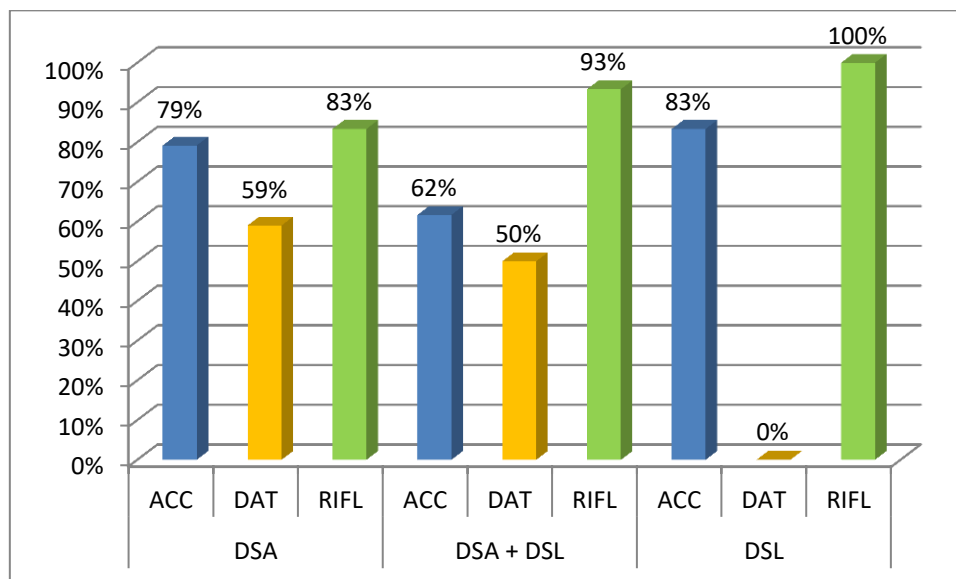


Grafico 2 Percentuale di risposte target divise per gruppi e suddivise per caso all'interno di ciascun gruppo.

I dati raccolti ribadiscono in primis che i pronomi riflessivi sono quelli più preservati tra i tre casi indagati, a conferma di quanto osservato da Arosio e collaboratori (2014). Come si nota dal Grafico 2, ciò è valido sia per i gruppi DSA e DSA+DSL che per il soggetto DSL. Entrambi i gruppi mostrano lo stesso comportamento, le prestazioni migliori si registrano con i pronomi riflessivi, seguono gli accusativi e per ultimi i dativi. I valori ottenuti dai due gruppi, però, si discostano: eccetto che per i clitici riflessivi la performance del gruppo DSA+DSL sembrerebbe meno accurata.

Se dunque la produzione dei pronomi clitici dativi risulta sempre inferiore a quella degli accusativi, il dato sul partecipante DSL conferma questo trend. S4, infatti, ottiene un valore alto nella produzione di frasi con i clitici accusativi, ma uno 0% quando si tratta di dativi. Con i pronomi clitici, invece, mostra una prestazione a soffitto.

Di nuovo, le prestazioni non sembrano differenziarsi significativamente (DSA+DSL: Wald Z= .709, p= .478; DSL: Wald W= .745, p= .456).

Per quanto riguarda le strategie di risposta alternative date a seconda del caso del pronome clitico elicitato, le percentuali cambiano notevolmente per ognuna delle popolazioni testate⁴⁰ (Grafico 3).

⁴⁰ Si ricorda che i valori corrispondenti al DSL non emergono dall'analisi dei dati di un gruppo di soggetti ma di un solo partecipante, per cui sono solo parzialmente comparabili con gli esiti degli altri due gruppi.

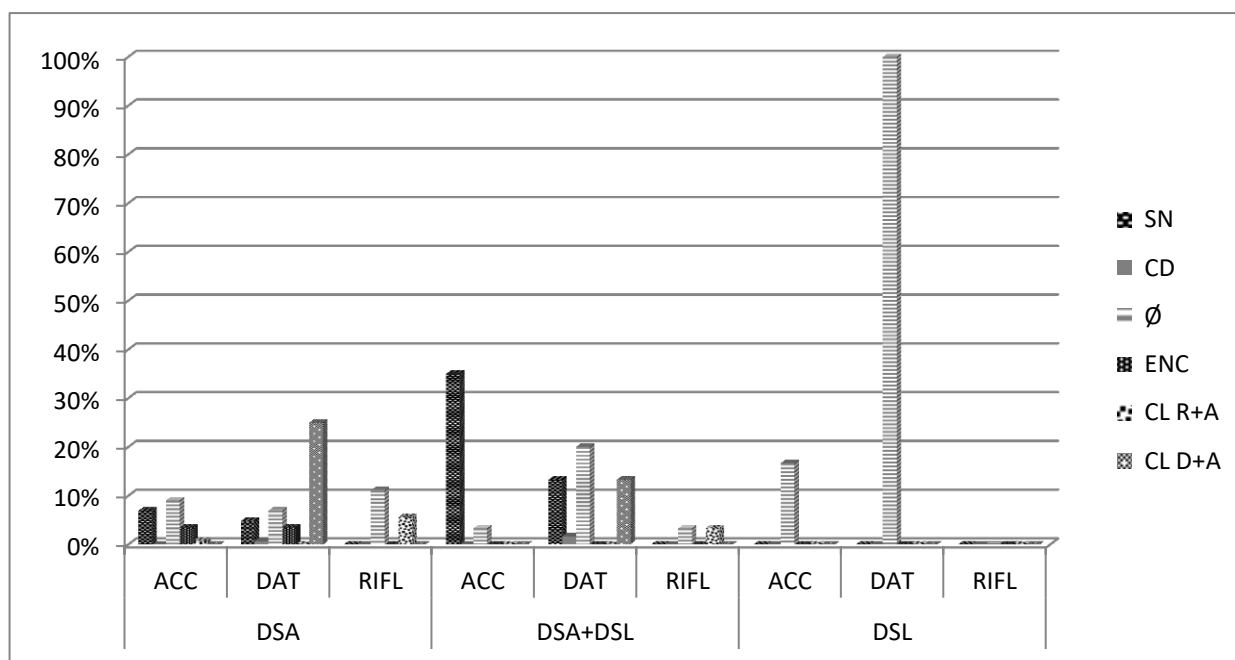


Grafico 3

Strategie di risposta alternative per ogni gruppo suddivise per caso all'interno di ciascun gruppo.

Spicca sicuramente l'alta percentuale di omissione nella performance del bambino con DSL, che sia con i pronomi accusativi che con i dativi, è superiore rispetto a quanto osservato all'interno degli altri due gruppi. I valori percentuali delle risposte target e non date dai bambini con DSA e con DSA+DSL sono riportati nella Tabella 4.

Gruppo	Risposta	Accusativo	Dativo	Riflessivo
DSA	Target	79,2%	59,0%	83,3%
	SN	6,9%	4,9%	0%
	CD	0%	0,7%	0%
	Ø	9,0%	6,9%	11,1%
	ENC	3,5%	3,5%	0%
	CL R+A	0,7%	0%	5,6%
	CL D+A	0%	25%	0%
DSA+DSL	Target	61,7%	50%	93,3%
	SN	35%	13,3%	0%
	CD	0%	1,7%	0%
	Ø	3,3%	20%	3,3%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	3,3%
	CL D+A	0%	13,3%	0%

Tabella 4

Percentuali di risposte target e non all'interno dei due gruppi.

Si noti che le percentuali di produzione di un doppio clitico (CL R+A e CL D+A) sono inferiori nel gruppo DSA+DSL, molto probabilmente perché richiedono uno sforzo computazionale maggiore, tanto che il doppio pronome riflessivo e accusativo nell'elicitazione dei clitici accusativi si osserva solo all'interno del gruppo DSA, anche se in percentuale bassissima.

3.7.3 Differenza di item

Analizzando i dati ottenuti in ogni singolo item dai soggetti esaminati, cominciando dagli accusativi (Tabella 5), emerge che 1a, 2a, 9a e 10a, riportati di seguito, sono stati quelli in cui l'accuratezza è stata minore, pari al 65%. In tutti e quattro la performance è stata peggiore nel gruppo DSA+DSL che tra i DSA e a soffitto, invece, da parte del partecipante con DSL.

- (41) In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia. Guarda, cosa sta facendo al castello? Lo sta distruggendo. (item 1a)
- (42) In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato? Lo sta mangiando. (item 2a)
- (43) In questa storia c'è una signora che vuole tagliare una mela. Guarda, cosa sta facendo alla mela? La sta tagliando. (item 9a)
- (44) In questa storia c'è una signora che vuole sbucciare una pera. Guarda, cosa sta facendo alla pera? La sta sbucciando. (item 10a)

Nell'item 1a, 2a e 10a il gruppo DSA+DSL ha ottenuto un risultato di poco inferiore a quello del gruppo DSA, mentre lo stimolo 9a è risultato particolarmente complicato per i DSA+DSL, ma non per i DSA. Le risposte non target sono state di vario genere tra i DSA, l'altro gruppo invece è ricorso principalmente all'uso del SN.

Per quanto riguarda la produzione dei dativi, invece, si sono registrate percentuali inferiori rispetto al test precedente in tutti gli stimoli (Tabella 6). La percentuale di risposta più alta, infatti, è stata del 71% per l'item 12d, ma se si prendono i dati relativi a ciascun gruppo si nota un'accuratezza nettamente maggiore tra i DSA rispetto ai DSA+DSL, la prestazione del singolo DSL è sbagliata invece.

- (45) In questa storia c'è una mamma che vuole regalare una bicicletta alla bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina? Le sta regalando una bicicletta. (item 12d)

Meno della metà dei soggetti testati ha risposto correttamente agli item 3d, 4d e 7d. Si sottolinea comunque una prestazione migliore da parte dei DSA rispetto ai DSA+DSL.

- (46) In questa storia c'è un pagliaccio che vuole regalare un palloncino a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? Gli sta regalando un palloncino. (item 3d)
- (47) In questa storia c'è un bambino che vuole leggere il giornale al nonno. Guarda, cosa sta facendo al nonno? Gli sta leggendo il giornale. (item 4d)

- (48) In questa storia c'è una bambina che vuole regalare una margherita alla maestra. Guarda, cosa sta facendo alla maestra? Le sta regalando una margherita. (item 7d)

In questi stimoli come risposte alternative si registrano soprattutto le strategie di omissione e di doppio clitico dativo e accusativo, oltre che di ripetizione del sintagma nominale pieno ma solo nel caso di 4d. Si noti invece che l'item 1d risulta in media prodotto correttamente dal 53% dei soggetti, ma un'analisi più approfondita rivela che è prodotto correttamente al 58% tra i DSA e al 40% tra i DSA+DSL.

- (49) In questa storia c'è un bambino che vuole regalare un disegno al papà. Guarda, cosa sta facendo al papà? Gli sta regalando un disegno. (item 1d)

Ciò si osserva ancora più accentuato nello stimolo 5d, a cui risponde come atteso il 53% dei partecipanti facendo la media tra le performance dei due gruppi, ma che in realtà risulta molto critico per i soggetti DSA+DSL, che lo producono correttamente solo al 20% e tendono, invece, a omettere il pronome o a adottare la strategia del *clitic doubling*. Anche il soggetto DSL non ha prodotto la risposta target, ma ha ommesso il pronome.

- (50) In questa storia c'è un maestro che vuole dare un quaderno a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? Gli sta dando un quaderno. (item 5d)

L'analisi della produzione dei pronomi riflessivi, invece, rivela prestazione a soffitto da parte del soggetto con DSL e del gruppo DSA+DSL, eccetto che nello stimolo R6, come mostrato nella Tabella 7.

- (51) In questa storia c'è un orsetto che ha tanto prurito. Guarda, cosa sta facendo? Si sta grattando. (item R6)

All'interno del gruppo dei DSA, invece, è stato sempre commesso almeno un errore e in generale, le strategie alternative adottate sono state l'omissione o la ripetizione sia del clitico riflessivo che accusativo. In particolare tra i DSA si osserva una minor accuratezza negli item R3 e R6, al 67% in entrambi i casi.

- (52) In questa storia c'è una bambina tutta spettinata. Guarda, cosa sta facendo? Si sta pettinando. (item R3)

Ulteriori comparazioni possono essere fatte prendendo in esame i dati riportati qui sotto nelle Tabelle 5, 6 e 7, che contengono le percentuali di risposte fornite per ogni tipologia dal gruppo DSA e dal gruppo DSA+DSL in ognuno degli stimoli che sono stati proposti. Le tabelle mostrano i dati relativi, rispettivamente, al caso accusativo, dativo e riflessivo. Nell'appendice B si ripropongono questi valori con l'aggiunta delle percentuali ottenute dal soggetto con DSL.

ACCUSATIVO	TARGET	SN	CD	∅	ENC	CL R+A	CL D+A
1a	65%	24%	0%	6%	6%	0%	0%
DSA	67%	25%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
2a	65%	24%	0%	6%	0%	6%	0%
DSA	67%	17%	0%	8%	0%	8%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
3a	76%	12%	0%	12%	0%	0%	0%
DSA	83%	0%	0%	17%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
4a	82%	12%	0%	0%	6%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
5a	71%	18%	0%	12%	0%	0%	0%
DSA	75%	8%	0%	17%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
6a	76%	18%	0%	6%	0%	0%	0%
DSA	83%	8%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
7a	88%	6%	0%	0%	6%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%
8a	76%	12%	0%	0%	6%	0%	0%
DSA	75%	8%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%
9a	65%	24%	0%	6%	6%	0%	0%
DSA	75%	8%	0%	8%	8%	0%	0%
DSA + DSL	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%
10a	65%	18%	0%	18%	0%	0%	0%
DSA	67%	8%	0%	25%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
11a	76%	6%	0%	18%	0%	0%	0%
DSA	83%	0%	0%	17%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
12a	82%	12%	0%	6%	0%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabella 5 Dati percentuali di risposte target e non a ogni singolo item al caso accusativo, divisi per gruppo.

DATIVO	TARGET	SN	CD	Ø	ENC	CL R+A	CL D+A
1d	53%	0%	0%	12%	6%	0%	29%
DSA	58%	0%	0%	8%	8%	0%	25%
DSA + DSL	40%	0%	0%	20%	0%	0%	40%
2d	53%	12%	0%	6%	6%	0%	24%
DSA	50%	8%	0%	0%	8%	0%	33%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
3d	47%	6%	6%	18%	6%	0%	18%
DSA	50%	0%	8%	17%	8%	0%	17%
DSA + DSL	40%	20%	0%	20%	0%	0%	20%
4d	41%	18%	0%	12%	6%	0%	24%
DSA	50%	17%	0%	0%	8%	0%	25%
DSA + DSL	20%	20%	0%	40%	0%	0%	20%
5d	53%	6%	6%	12%	0%	0%	18%
DSA	67%	8%	0%	0%	0%	0%	25%
DSA + DSL	20%	0%	20%	40%	0%	0%	0%
6d	53%	6%	0%	18%	6%	0%	18%
DSA	50%	8%	0%	8%	8%	0%	25%
DSA + DSL	60%	0%	0%	40%	0%	0%	0%
7d	47%	6%	0%	12%	0%	0%	35%
DSA	50%	8%	0%	8%	0%	0%	33%
DSA + DSL	40%	0%	0%	20%	0%	0%	40%
8d	65%	6%	0%	12%	0%	0%	18%
DSA	67%	0%	0%	8%	0%	0%	25%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
9d	65%	12%	0%	6%	0%	0%	18%
DSA	58%	8%	0%	8%	0%	0%	25%
DSA + DSL	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%
10d	65%	6%	0%	18%	0%	0%	12%
DSA	67%	0%	0%	17%	0%	0%	17%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
11d	65%	6%	0%	6%	0%	0%	24%
DSA	67%	0%	0%	8%	0%	0%	25%
DSA + DSL	60%	20%	0%	0%	0%	0%	20%
12d	71%	6%	0%	0%	0%	0%	24%
DSA	75%	0%	0%	0%	0%	0%	25%
DSA + DSL	60%	20%	0%	0%	0%	0%	20%

Tabella 6 Dati percentuali di risposte target e non a ogni singolo item al caso dativo, divisi per gruppo.

RIFLESSIVO	TARGET	SN	CD	∅	ENC	CL R+A	CL D+A
R1a	94%	0%	0%	6%	0%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
R2a	94%	0%	0%	6%	0%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
R3a	76%	0%	0%	12%	0%	12%	0%
DSA	67%	0%	0%	17%	0%	17%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
R4a	94%	0%	0%	6%	0%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
R5a	94%	0%	0%	6%	0%	0%	0%
DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
R6a	65%	0%	0%	18%	0%	18%	0%
DSA	67%	0%	0%	17%	0%	17%	0%
DSA + DSL	60%	0%	0%	20%	0%	20%	0%

Tabella 7 Dati percentuali di risposte target e non a ogni singolo item al caso riflessivo, divisi per gruppo.

3.8 Discussione

L'analisi dei dati svolta mostra una buona conoscenza delle forme pronominali qui indagate, ossia i clitici accusativi, dativi e riflessivi di terza persona singolare, dalla maggior parte dei soggetti che si sono sottoposti ai test.

Le risposte target sono state quelle maggiormente prodotte da parte di tutti i soggetti e con tutti i tipi di clitici elicitati. Si precisa, per di più, che tra le risposte al test di elicitazione dei dativi è stata attestata anche la produzione del clitico dativo femminile *le*, da parte di S3 in tutti gli stimoli con referente femminile e da parte di S11, S17 e S18 solo in risposta allo stimolo 7d (*In questa storia c'è una bambina che vuole regalare una margherita alla maestra. Guarda, cosa sta facendo alla maestra? Le sta regalando una margherita.*).

Alcune delle frasi con il clitico correttamente prodotto, però, come si accennava in 3.6, presentavano una forma verbale diversa rispetto a quella attesa, "stare + gerundio": nell'elicitazione dei clitici accusativi il tempo verbale più usato è stato il passato prossimo, ma il verbo talvolta è stato prodotto anche al presente, in particolare nel test sui clitici dativi. Le attestazioni sono comunque sporadiche e i valori percentuali irrisori, inferiori all'1%. Solo in corrispondenza dell'item 7a (*In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla con il retino. Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?*) si è notato che in più

partecipanti hanno risposto utilizzando il passato prossimo. In questo caso la motivazione è probabilmente da attribuire all'input: l'immagine mostrava, infatti, la farfalla già dentro al retino, suggerendo appunto che l'azione fosse conclusa e non in corso di svolgimento. In altre occasioni però il fattore scatenante può essere proprio di matrice linguistica: infatti, poiché con il verbo al passato prossimo il pronome tende ad essere eliso (*L'ha presa*), Cardinaletti e Casani (2019) hanno ipotizzato che, in presenza di disturbi come quelli indagati in questo studio, i bambini preferirebbero tale forma pronominale perché permetterebbe loro di non esprimere l'accordo sul pronome ma solo sul participio passato. Inoltre, partendo dal presupposto che l'elisione è obbligatoria quando il referente del pronome è femminile, ma non quando è maschile (*In questa storia c'è un bambino che vuole bucare un palloncino. Guarda, cosa sta facendo al palloncino? Lo ha bucato – L'ha bucato*), è interessante evidenziare, a sostegno di quanto supposto da Cardinaletti e Casani, che in tutte le frasi contenenti il verbo al passato prossimo è stata usata la forma elisa, eccetto una sola volta in cui è stato prodotto *lo*, come riportato nell'esempio sopra.

Sono stati riscontrati anche dei casi di variazione lessicale, in particolar modo nel test di elicitazione dei clitici dativi. Ad esempio, si è osservata spesso la tendenza a semplificare la struttura rispondendo con il verbo *dare* anche quando le azioni raffigurate nelle slide venivano introdotte con il verbo *regalare* (*In questa storia c'è una bambina che vuole regalare una margherita alla maestra. Guarda, cosa sta facendo alla maestra? - Gli sta dando la margherita.*).

Bisogna tenere in considerazione due aspetti però: uno è che il verbo *dare* era stato sollecitato in alcuni degli item precedenti, l'altro che è difficile rappresentare graficamente in modo esplicito la differenza tra le due azioni. Entrambe queste motivazioni potrebbero aver concorso a questo risultato, riscontrato anche da Cerutti (2018).

Per quanto riguarda le variazioni lessicali a livello nominale sono state poche e sempre semanticamente attinenti, come ad esempio è stato nel caso di un bambino che, in seguito all'elicitazione dell'item riportato nell'esempio (53), al posto di "margherita" ha prodotto "fiore".

Guardando alle strategie alternative adottate, invece, i bambini sono ricorsi spesso all'uso di SN, che è stato registrato, però, in percentuali bassissime con il caso dativo e solo nella performance di due partecipanti, mentre in nessun caso lo si osserva con il pronome riflessivo.

La strategia del *clitic doubling* si è riscontrata in rarissimi casi e solo nel test di elicitazione dei clitici dativi, mentre gli errori di omissione sono stati commessi sia con i clitici accusativi, che dativi e riflessivi, anche se in percentuali basse.

Tra i partecipanti c'è stato, poi, un solo soggetto, S14, che ha prodotto frasi con un pronome enclitico invece che in posizione proclitica. Si specifica che questo comportamento si è osservato solo con i pronomi clitici accusativi, sia femminili che maschili, e con quelli dativi, ma solo in presenza di referenti maschili. Quando il clitico dativo elicitato era femminile,

infatti, invece che alla strategia del pronome enclitico il bambino ricorreva all'omissione stessa del pronome.

Fraasi contenenti CL R+A sono state registrate, invece, solo in risposta agli item R3 e R6, che elicitavano la produzione dei pronomi riflessivi; in un solo caso si è verificata con l'elicitazione di un pronome accusativo, lo stimolo 2a.

- (53) Domanda: *In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato? (item 2a)*
S1: **Se lo** sta mangiando.
Target: **Lo** sta mangiando.

La tipologia di risposta CL D+A, invece, è caratterizzata dalla presenza di un pronome sia dativo che accusativo e la si riscontra solo nel test sui dativi. Paradossalmente questa costruzione, come la precedente, che non è stata considerata target per motivazioni pragmatiche, dovrebbe risultare più difficile da computare rispetto alle risposte attese, soprattutto quando i referenti dei due pronomi sono caratterizzati da mismatch dei tratti (Delage et al., 2016). Per cui, l'aver attestato questa tipologia di risposte nella produzione elicitata di bambini con DSA e con DSA e DSL in comorbidità, in realtà, è un dato positivo e lo è ancora di più considerando che il doppio pronome è stato usato in proporzioni simili sia con match che con mismatch dei tratti dei referenti.

Poiché comunque il pronome dativo è stato prodotto correttamente in queste risposte si potrebbe, dunque, obiettare che l'asimmetria osservata a livello di caso potrebbe non essere un dato attendibile. A tal proposito è importante precisare che se anche la percentuale di risposte prodotte con la strategia CL D+A fosse stata sommata a quella delle frasi target con il pronome clitico dativo i dati non avrebbero subito variazioni sostanziali.

Si specifica, infine, che gli errori di genere commessi in totale sono stati solo 3, prodotti da tre soggetti diversi e in stimoli diversi (8a, 5d, 8d).

- (54) Domanda: *In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera. Guarda, cosa sta facendo alla maschera? (item 8a)*
S6: **Lo** sta dipingendo.
Target: **La** sta dipingendo.
- (55) Domanda: *In questa storia c'è un maestro che vuole dare un quaderno a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? (item 5d)*
S3: **Le** sta dando un quaderno.
Target: **Gli** sta dando un quaderno.
- (56) Domanda: *In questa storia c'è una mamma che vuole leggere una fiaba alla bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina? (item 8d)*
S2: **Glielo** sta leggendo.
Target: **Gli** sta dando un quaderno.

La risposta di S2 in (56) potrebbe essere stata dovuta a un calo di attenzione nel momento della presentazione della slide da parte della voce registrata: il bambino basandosi solo sull'immagine avrebbe potuto dedurre che ci si riferisse a "libro" invece che a *favola*, così da produrre il clitico maschile corrispondente. L'errore in (55), invece, lo si potrebbe spiegare puntualizzando che la forma femminile di *maestro* era stata introdotta con il primo item e, sempre a causa di un calo attentivo, S2 avrebbe potuto fraintendere il referente. C'è da precisare, però, che in questo caso l'immagine era chiara e inconfondibile.

Infine, è utile dare uno sguardo a chi tra i partecipanti ha avuto maggiori difficoltà in produzione per poter poi stabilire se le lacune già emerse da questi test sono effettivamente predittive di una simile performance nel test di ripetizione.

All'interno del gruppo DSA le percentuali di risposte target prodotte dai singoli partecipanti sono piuttosto alte, tranne che per i seguenti soggetti:

- S2, la cui produzione di risposte target con pronomi clitici dativo è pari allo 0%. Approfondendo questo dato però si riscontra che la maggior parte delle risposte date contengono doppio pronome, sia dativo che accusativo, per cui non possono essere state definite come pienamente corrette, ma di fatto il clitico dativo è stato prodotto, eccetto qualche item in cui è stato omesso. Lo stesso vale per S8, anche se la sua prestazione è migliore a livello di risposte target fornite, e per S17.
- S6, che mostra lo stesso comportamento di S2 nel test sui dativi, utilizzando anche le stesse strategie alternative di risposta, tende anche ad evitare di produrre i clitici accusativi ripetendo il SN pieno o ricorrendo all'omissione in alcuni degli stimoli.
- S14, invece, sia nel test di elicitazione degli accusativi che dei dativi non ottiene una performance brillante, ma fornisce risposte in cui il clitico è omesso o collocato in posizione enclitica.

Nel gruppo DSA+DSL i soggetti che hanno prestazioni molto scarse sono due, S5 e S7:

- S5 è l'unico soggetto nella cui performance non si attesta la produzione di nessun clitico accusativo né dativo. Nel test sugli accusativi, infatti, ha prodotto il totale delle frasi con la ripetizione del SN, mentre nell'altro, sebbene prevalentemente sia ricorso alla stessa strategia, ha fornito anche risposte con CD o omissione del pronome.
- S7 oltre a qualche risposta corretta ha prodotto frasi con il SN pieno o con omissione del pronome nel primo test, mentre nell'altro alla strategia dell'omissione ha aggiunto anche quella del doppio clitico, sia dativo che accusativo.

S4, invece, colleziona un netto 0% nella produzione delle frasi con i clitici dativi, ricorrendo esclusivamente all'omissione del pronome come strategia alternativa. Questo dato, pur emergendo dall'osservazione del comportamento di un solo bambino e necessitando quindi di ulteriori conferme, è da tenere in considerazione relativamente al comportamento dei bambini con DSL.

Nella Tabella 9 si possono osservare le percentuali di accuratezza corrispondenti ad ogni soggetto e nella Tabella 10 le strategie di risposta utilizzate dai soggetti sopra citati.

DSA			DSA + DSL		
S1*	ACC	92%	S3	ACC	100%
	DAT	100%		DAT	83%
	RIFL	67%		RIFL	100%
S2	ACC	58%	S5	ACC	0%
	DAT	0%		DAT	0%
	RIFL	83%		RIFL	83%
S6	ACC	42%	S7	ACC	25%
	DAT	0%		DAT	8%
	RIFL	100%		RIFL	83%
S8	ACC	67%	S12*	ACC	83%
	DAT	33%		DAT	100%
	RIFL	67%		RIFL	100%
S9	ACC	100%	13	ACC	100%
	DAT	100%		DAT	58%
	RIFL	100%		RIFL	100%
S10	ACC	100%			
	DAT	100%			
	RIFL	100%			
S11	ACC	92%			
	DAT	92%			
	RIFL	83%			
S14	ACC	25%			
	DAT	33%			
	RIFL	50%			
S15	ACC	100%			
	DAT	100%			
	RIFL	100%			
S16	ACC	83%			
	DAT	92%			
	RIFL	50%			
S17	ACC	92%			
	DAT	8%			
	RIFL	100%			
S18	ACC	100%			
	DAT	50%			
	RIFL	100%			

Tabella 9 Percentuali di accuratezza per ogni soggetto testato.

Soggetto	Risposta	Accusativo	Dativo	Riflessivo
DSA				
S2	Target	58%	0%	83%
	SN	25%	0%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	17%	17%	17%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	83%	0%
S6	Target	42%	0%	100%
	SN	17%	0%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	33%	17%	0%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	83%	0%
S8	Target	67%	33%	67%
	SN	17%	0%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	17%	8%	33%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	58%	0%
S14	Target	25%	33%	50%
	SN	0%	0%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	33%	25%	50%
	ENC	42%	42%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	0%	0%
S17	Target	92%	8%	100%
	SN	8%	8%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	0%	17%	0%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	67%	0%
DSA+DSL				
S5	Target	0%	0%	83%
	SN	100%	67%	0%
	CD	0%	8%	0%
	∅	0%	25%	17%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	0%	0%
S7	Target	25%	8%	83%
	SN	58%	0%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	17%	58%	0%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	17%
	CL D+A	0%	33%	0%
DSL				
S4	Target	83%	0%	100%
	SN	0%	0%	0%
	CD	0%	0%	0%
	∅	17%	100%	0%
	ENC	0%	0%	0%
	CL R+A	0%	0%	0%
	CL D+A	0%	0%	0%

Tabella 10 Percentuali di risposte target e non dei soggetti con la prestazione meno accurata.

Concludendo, i soggetti che dai dati emersi si suppone potrebbero incontrare maggiori difficoltà nella ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione sono S2, S4, S5, S6, S7, S8, S14 e S17. Si noti però che secondo i dati riportati nella Tabella 10 tutti loro, eccetto S5, sono ricorsi alla strategia alternativa CL D+A, lasciando supporre che probabilmente la bassa percentuale di risposte target nel test di elicitazione dei pronomi clitici dativi non è dovuta all'incapacità di computare queste strutture, ma alla loro competenza d'uso. Per S5, invece, il processamento di questi pronomi sembra effettivamente compromesso.

3.9 Confronto con i dati precedenti

Prima di terminare questo capitolo sembra opportuno offrire un confronto con i dati precedentemente raccolti da Cerutti (2018), che ha indagato la prestazione nei test di elicitazione da parte di un gruppo sperimentale formato da soggetti con diagnosi di disturbo dell'apprendimento (DSA-C, da ora in avanti; età media 8;6) e di tre gruppi di controllo composti da bambini delle classi prima (PE, età media 6;11), seconda (SE, età media 7;11) e terza elementare (TE, età media: 9;0). A tal proposito, si evidenzia che, a livello generale, anche nel suddetto studio si è osservata una buona prestazione nella produzione dei pronomi clitici. Nel dettaglio, il gruppo DSA-C è quello che ha ottenuto il punteggio più basso, pari al 78%; questo dato, però, risulta comunque superiore a quello riscontrato in questa ricerca sia nei gruppi DSA (età media 9;2 anni, DS: 1.3) e DSA+DSL (età media 8;8, DS: 1.2) che nel singolo DSL (età 8;4). Se le performance dei DSA e dei DSA-C si discostano solo di sei punti percentuale in favore dei secondi, il divario aumenta notevolmente se si considera la prestazione dei DSA+DSL e del bambino DSL.

Poiché i gruppi PE e SE, pur avendo età inferiori rispetto a quelle dei bambini testati in questo studio, hanno ottenuto punteggi migliori, si ribadisce l'effettiva compromissione della produzione dei pronomi clitici nei soggetti con disturbo dell'apprendimento, e in misura maggiore in coloro che lo presentano in comorbilità con il disturbo del linguaggio; tale compromissione si manifesta in una variazione delle tempistiche di acquisizione di certe strutture rispetto al pattern tipico. Inoltre, se tra i gruppi di controllo esaminati da Cerutti la prestazione migliore è stata ottenuta dai bambini più grandi, i TE, nell'ambito dei DSA l'avanzare dell'età non sembra garantire punteggi più alti nel compito.

A livello di caso, in Cerutti si osserva l'asimmetria opposta a quella finora menzionata: i pronomi clitici dativi sono più preservati degli accusativi⁴¹. Se i valori percentuali delle risposte con i clitici dativi date dai DSA, DSA+DSL e dal DSL sono, dunque, nettamente inferiori a quelli osservati da Cerutti, per quanto riguarda la produzione dei clitici accusativi la performance dei DSA si avvicina a quella del gruppo PE e quella del bambino con DSL al gruppo SE, entrambi di età inferiore. Quella del gruppo DSA+DSL, invece, si conferma la peggiore, supportando quanto supposto sopra riguardo al comportamento tendenziale in presenza dei due disturbi in comorbilità.

⁴¹ Cerutti (2018) ha indagato solamente i pronomi clitici accusativi e dativi.

Le risposte alternative fornite sono difficilmente paragonabili perché mostrano un alto grado di variabilità, tanto che nessuna tra le popolazioni testate in questo studio sembra aver ottenuto punteggi, almeno in parte, simili a quelli delle popolazioni DSA-C, PE, SE e TE.

L'unica precisazione che si può fare è che nel gruppo PE, i partecipanti con le prestazioni peggiori hanno commesso principalmente errori di uso del SN e di omissione, le due strategie a cui anche i DSA e i DSA+DSL sono ricorsi maggiormente, considerando che Cerutti non ha inserito nella codifica la tipologia d'errore CL D+A.

Un'ultima puntualizzazione è che in Cerutti (2018) non si menzionano errori di genere né si attesta la produzione della forma femminile del clitico dativo *le*, tanto che il mancato riscontro di questo pronome in produzione è stato determinante nell'elaborazione del test di ripetizione, in cui *le* non è stato inserito. Questi ultimi dati sono quindi leggermente diversi rispetto a quelli raccolti in questa ricerca.

Nel prossimo capitolo si presenta il test di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione. L'analisi dei dati raccolti e un ulteriore confronto con quelli riportati da Cerutti saranno utili per approfondire le suddette evidenze.

Test di Ripetizione di Frasi con Verbi a Ristrutturazione

4.1 Introduzione

Nel presente capitolo si analizzano i risultati ottenuti nel test di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione. Al contrario di quello che si può pensare il compito di ripetizione non è banale, ma richiede che si sia sviluppata la competenza fonetica e grammaticale della struttura che si va a ripetere. E se l'aver acquisito le competenze linguistiche elicitate è condizione necessaria per poter ripetere correttamente quanto si ascolta, ne consegue che la ripetizione non è meramente passiva, ma anzi significa che per poter riprodurre una struttura bisogna essere in grado di computarne tutto il processo fino alla sua realizzazione fonco-articolatoria, altrimenti si avrà un esito negativo. Pertanto questo test è stato valutato un efficace predittore del livello di sviluppo grammaticale raggiunto (Shankweiler et al. 1984, Hasanati 2011).

Numerosi studi accertano l'attendibilità del compito di ripetizione come strumento clinicamente valido per la discriminazione di disturbi legati al linguaggio, all'apprendimento e alla memoria (Meyers et al. 2000, Schroeder e Marshall 2010). Nei centri diagnostici, come quelli in cui sono stati reperiti i bambini da testare per questo studio, il compito di ripetizione viene spesso utilizzato per valutare sia la memoria di lavoro che lo sviluppo linguistico. Solitamente vengono lette ai soggetti esaminati delle liste di parole e non parole, stilate in base al numero di sillabe che contengono, e sebbene lo specialista che le somministra le legga lentamente e chiedi al bambino di ripeterle subito dopo averle sentite, non è inusuale che il partecipante commetta degli errori. In questi casi, trattandosi di parole, le difficoltà principali sono legate alla produzione dei singoli fonemi o della combinazione tra alcuni di essi.

La ripetizione è testata anche a livello frasale e la sua utilità è stata messa in evidenza da Klem e collaboratori (2015: 146-147) :

Sentence repetition tasks have been used for decades as a tool for investigating language skills and are widely recognized as useful measures of individual differences in language ability and as a means for identifying children with language impairments. [...] Sentence repetition tasks are widely used clinically and have been considered especially useful because they appear to be sensitive to residual language processing weaknesses which may not be detected on other expressive and receptive language tasks. [...] Sentence repetition appears to be a valuable tool for language assessment because it draws upon a wide range of language processing skills."

Già molti ricercatori, infatti, hanno indagato la ripetizione di frasi e soprattutto di quelle più complesse a livello di struttura sintattica, come le frasi interrogative e relative (per l'italiano si veda Vender et al. 1981; Devescovi e Caselli 2007:2001; Contemori e Garraffa 2010). Cerutti (2018) è stata la prima a indagare con un test di ripetizione i pronomi clitici, focalizzandosi nell'uso di queste proprietà in frasi con verbi a ristrutturazione.

Prima di passare all'analisi del test si fornisce qualche nozione riguardo i verbi a ristrutturazione.

4.2 Verbi a ristrutturazione

Il fenomeno della "ristrutturazione" è stato studiato in prima battuta da Rizzi (1976, 1978) e poi approfondito da Cinque (1999, 2004). Ciò che è stato appurato è che in presenza di un verbo reggente di tipo modale (es. *potere, volere, ...*), aspettuale (es. *cominciare, stare per, finire, ...*), conativo (es. *tentare, cercare, ...*) o di moto (es. *venire a, tornare a, ...*) seguito da un verbo lessicale al modo infinito, il pronome clitico può occupare due posizioni, proclitica (57a) o enclitica (57b). Si noti, però, che la risalita del pronome clitico a una posizione alta, il cosiddetto fenomeno del *clitic climbing* (57a), è possibile solo in presenza di un verbo a ristrutturazione (Cardinaletti e Shlonksky, 2004), altrimenti ne risulterà una frase agrammaticale (58). Ecco perché la sequenza con il proclitico è definita ristrutturata (Egerland et al., 2009).

- (57) a. **Mi** devi chiamare domani. -> Sequenza ristrutturata.
 b. Devi chiamarmi domani. -> Sequenze non ristrutturata.
- (58) a. * **Lo** preferisco mangiare ben cotto.
 b. Preferisco mangiar**lo** ben cotto.

L'esempio (57) permette di porre l'attenzione sul fatto che, in presenza di un verbo che lo consenta, il pronome viene collocato sempre davanti al verbo quando quest'ultimo è alla forma finita, mentre quando è alla forma indefinita lo segue.

Si noti, inoltre, che quando è possibile formulare una frase con il pronome sia in posizione proclitica che enclitica, in primis entrambe sono corrette e secondariamente non cambiano di significato. Per cui, eventuali errori di posizionamento nel test saranno da attribuire a una preferenza da parte del partecipante di una struttura sintattica rispetto a un'altra e non a una minor familiarità o frequenza d'uso di una delle due varianti. Proprio per la somiglianza tra gli stimoli proposti, un ulteriore fattore da non sottovalutare, come accennato nel secondo capitolo, è l'affaticamento della memoria di lavoro, con conseguenti cali di attenzione.

4.3 Scopo

Il presente test è stato elaborato e riproposto al fine di verificare se la ripetizione di frasi con pronomi clitici accusativi e dativi creasse particolari difficoltà a soggetti con disturbo del linguaggio e/o dell'apprendimento. In particolare si indaga se alcuni fattori come il tratto di caso dei pronomi clitici, il referente del pronome e la posizione che esso occupa influiscano in modo sistematico sull'accuratezza della prestazione. Infatti, come approfondiremo nel paragrafo 4.5 sviscerando la struttura del test, le frasi che vengono lette e che si chiede ai bambini di ripetere possono contenere un pronome clitico accusativo o dativo alla prima, seconda o terza persona singolare, in posizione proclitica o enclitica.

Non si specifica come mai non siano indagate le persone plurali, ma il risultato atteso prendendo come riferimento quanto emerso dallo studio condotto sul francese da Tuller e collaboratori (2011) è che gli item con la prima e la seconda persona singolare risultino più preservati rispetto alle frasi con un pronome di terza persona singolare. Il dato è facilmente spiegabile se si pone attenzione al fatto che la prima e la seconda persona singolare, rispetto alla terza, hanno sempre come referenti i due interlocutori stessi e sono per tanto caratterizzate dai tratti [+ animato] e [+ umano], mentre per i pronomi di terza persona singolare non è così.

L'indagine è svolta al fine di verificare se la combinazione di una o più caratteristiche tra queste appena citate risulti particolarmente difficile da processare per i partecipanti, che in questo caso adotterebbero strategie per semplificare le strutture proposte, come è atteso. Per tanto oggetto di interesse sono anche le modalità con cui i partecipanti cercherebbero, nell'eventualità, di facilitare la ripetizione, in particolar modo se riguardano lo spostamento del pronome in una posizione altra.

4.3 Partecipanti e metodo

Al test di ripetizione hanno partecipato gli stessi soggetti che hanno preso parte anche alla prova precedente (Tabella 3). Il metodo di somministrazione è stato diverso però: ai partecipanti è stata proposta l'ottica ludica di "fare il pappagallo" all'esaminatrice, la quale semplicemente dava lettura degli stimoli, uno alla volta. Conseguentemente all'ascolto di ogni item il partecipante li ripeteva. Data la semplicità del compito non erano previsti item di prova, ma visto l'alto livello di concentrazione che richiedeva è stata inserita obbligatoriamente una pausa una volta raggiunta la metà del test. Inoltre, se il bambino ne aveva bisogno, la somministrazione poteva essere interrotta per non raccogliere dati poco attendibili a causa di cali di attenzione, favoriti anche dalla somiglianza degli stimoli.

Si precisa che i dati raccolti da S18 non sono stati qui inseriti né conteggiati poiché la somministrazione è stata interrotta in corrispondenza della metà del test. A seguito della pausa, infatti, la bambina non è riuscita a continuare per alcune difficoltà attentive certificate.

Infine, per accertarsi che eventuali errori non fossero dovuti all'ordine in cui venivano presentate le frasi, ad alcuni partecipanti è stata somministrata la lista di frasi secondo l'ordine 1 e ad altri, selezionati casualmente, secondo l'ordine 2 (Appendice C). Le produzioni sono state registrate per poter permettere di riascoltarle e di analizzare i dati in un secondo momento.

4.5 Struttura del test

Il test elaborato da Cerutti (2018) conta 55 stimoli, 49 sperimentali e 6 filler. Vediamo nel dettaglio la struttura delle frasi sperimentali:

- contengono tutte un pronome clitico di prima, seconda o terza persona singolare, in 28 di queste si tratta di un clitico accusativo, nelle restanti 21 di un clitico dativo;
- presentano una tra le tre seguenti costruzioni verbali, ognuna delle quali ammette il pronome sia in posizione proclitica che enclitica;

- i. 14 frasi contengono un verbo modale (*volere, potere, dovere*) seguito da un altro verbo all'infinito;

(59) Mi devi chiamare domani prima della riunione.

- ii. 14 un verbo di moto (*passare, andare a, tornare, venire a*) seguito da un altro verbo all'infinito;

(60) Vado a comprargli un bel regalo per Natale.

- iii. 21 un verbo modale seguito da un verbo di moto all'infinito e da un altro verbo lessicale all'infinito.

(61) Deve passare a prendermi dopo la lezione.

In questo caso le posizioni enclitiche che il pronome può occupare sono due, dato che può attaccarsi alla fine di ognuno dei due verbi all'infinito presenti nella frase (63b-63c).

Per ognuna di queste tre tipologie, in realtà, le frasi che sono state formulate sono solo sette. Per poter testare tutte le possibili combinazioni di posizionamento del pronome, però, ognuna di esse è stata ripetuta due o tre volte a seconda che contenesse due o tre verbi, manipolando solo la posizione del clitico.

- (62) a. Gli vado a comprare un bel regalo per Natale. (PRO)
- b. Vado a comprargli un bel regalo per Natale. (ENC)

- (63) a. Mi deve passare a prendere dopo la lezione. (PRO)
 b. Deve passarmi a prendere dopo la lezione. (ENC1)
 c. Deve passare a prendermi dopo la lezione. (ENC2)

Le frasi filler contengono gli stessi verbi modali e di moto presenti in quelle sperimentali. Si tratta sempre di frasi principali alla forma affermativa con termini di uso comune. È possibile trovare una lista completa degli item in Appendice C.

Prima di passare all'analisi qualitativa degli errori commessi dai partecipanti al test si ricorda che in italiano c'è omografia e omofonia tra i pronomi clitici accusativi e dativi di prima e seconda persona singolare. Ciò comporta che eventuali discrepanze nella loro ripetizione dovranno essere attribuite non alla componente fonologica, ma a quella sintattica.

Inoltre, gli stimoli proposti contengono 15 o 16 sillabe, caso che si verifica quando il pronome è in posizione proclitica, e tale lunghezza potrebbe essere indice di difficoltà nella ripetizione esatta dello stimolo da parte dei bambini con DSA e/o DSL, nei quali la memoria di lavoro è spesso deficitaria.

4.6 Codifica

Tra le frasi che i bambini hanno prodotto nel test di ripetizione se ne sono osservate alcune corrispondenti in toto agli stimoli, che sono state dunque considerate target, e altre contenenti vari tipi di errore che andiamo ad esaminare in questo paragrafo.

La prima questione da affrontare è quali risposte siano da considerare corrette. Oltre a errori sul clitico e sulla sua posizione, che valuteremo più avanti se attribuire a un'effettiva complessità sintattica o a un sovraccarico della memoria di lavoro, i bambini nelle loro produzioni hanno spesso modificato uno o più elementi delle frasi che ascoltavano. Ciò ha dato raramente luogo a frasi agrammaticali, ma in ogni caso il dato raccolto non era uguale allo stimolo proposto, per cui almeno ad una prima analisi non poteva essere considerato target.

L'unica frase non target che è stata considerata e conteggiata come corretta, anche per mantener fede ai parametri con cui Cerutti (2018) ha codificato i dati da lei raccolti per favorire una successiva comparazione e fornire dati attendibili è la seguente:

- (64) Stimolo: *Voglio dirlo alla maestra dopo la lezione.*
 Risposta: *Voglio dirglielo alla maestra dopo la lezione.*

Tutti gli altri errori commessi hanno fatto sì che la frase non venisse valutata come corretta, anche se non sempre risultava agrammaticale. Nelle performance dei bambini le principali difficoltà si sono riscontrate principalmente a livello dei pronomi, delle preposizioni e del lessico.

4.6.1 Errori con i pronomi clitici

La maggioranza degli errori è stata commessa proprio con i pronomi clitici. La loro ripetizione, anche sulla base di quanto spiegato nei capitoli precedenti, ha creato difficoltà ai partecipanti sotto vari aspetti. Si sono osservate, infatti, quattro tipologie di errore inerenti la produzione dei pronomi clitici: omissione (65), sostituzione (66), raddoppiamento (67) e posizionamento. Per omissione si intende la mancata produzione del pronome clitico; per sostituzione, la produzione di un clitico diverso rispetto a quello atteso; per raddoppiamento, la ripetizione del clitico corretto in più posizioni, ossia quella corretta più un'altra tra quelle possibili.

- | | | | |
|------|----------|--|--|
| (65) | Stimolo: | <i>Posso venire a portarti la spesa a casa.</i> | |
| | Errore: | <i>Posso venire a portare la spesa a casa.</i> | |
| (66) | Stimolo: | <i>Vengo a chiederti una mano con i compiti.</i> | |
| | Errore: | <i>Vengo a chiedergli una mano con i compiti.</i> | |
| (67) | Stimolo: | <i>Mi deve mandare tutti i documenti per posta.</i> | |
| | Errore: | <i>* Mi deve mandarmi tutti i documenti per posta.</i> | |

I più comuni sono stati, però, gli errori di posizionamento, quando cioè il pronome veniva ripetuto correttamente ma in una posizione diversa rispetto a quella attesa (68). A seconda che i verbi contenuti nella frase fossero due o tre, le variazioni possibili potevano consistere nello spostamento del pronome da PRO a ENC o viceversa, nel primo caso, oppure dalla posizione PRO o ENC1 o ENC2 a un altro tra questi slot, nel secondo.

- | | | | |
|------|----------|---|--------|
| (68) | Stimolo: | <i>Passa a prendermi dopo la lezione di canto.</i> | (ENC2) |
| | Errore: | <i>Passami a prendere dopo la lezione di canto.</i> | (ENC1) |

4.6.2 Errori con le preposizioni

Molto comuni sono state anche le omissioni (69) e le sostituzioni (70) di preposizioni. In quest'ultimo caso le frasi prodotte potevano risultare sia grammaticali che agrammaticali (71).

- | | | | |
|------|----------|--|--|
| (69) | Stimolo: | <i>Vengo a trovarti domenica nel pomeriggio.</i> | |
| | Errore: | <i>Vengo a trovarti domenica pomeriggio.</i> | |
| (70) | Stimolo: | <i>Devi chiamarmi domani prima della riunione.</i> | |
| | Errore: | <i>Devi chiamarmi domani dopo la riunione.</i> | |
| (71) | Stimolo: | <i>Vengo a studiare in biblioteca nel pomeriggio.</i> | |
| | Errore: | <i>* Vengo a studiare in biblioteca per il pomeriggio.</i> | |

4.6.3 Errori lessicali

Si sono registrati anche casi di aggiunta (72), omissione (73) o sostituzione (74) di parole. Un'altra casistica che è rientrata tra gli errori lessicali è stata quella dell'inversione dell'ordine di alcune parole presenti nell'item di partenza (75). L'esito era generalmente una frase grammaticale.

(72)	Stimolo:	<i>Gli posso prestare il mio nuovo libro preferito.</i>
	Errore:	<i>Gli posso andare a prestare il mio nuovo libro preferito.</i>
(73)	Stimolo:	<i>Mi devi chiamare domani prima della riunione.</i>
	Errore:	<i>Mi devi chiamare prima della riunione.</i>
(74)	Stimolo:	<i>Viene a leggermi una favola ogni sera.</i>
	Errore:	<i>Viene a leggermi una fiaba ogni sera.</i>
(75)	Stimolo:	<i>Viene a leggermi una favola ogni sera.</i>
	Errore:	<i>Viene a leggermi ogni sera una favola.</i>

4.6.4 Speech errors

Gli errori che vengono elencati di seguito sono classificati a sé perché probabilmente sono dovuti a carenze mnemoniche o a difficoltà linguistiche, per cui sono stati imputati alla distrazione dei partecipanti in conseguenza alla ripetitività degli item. Gli errori sotto indicati sono ricorsi più volte negli stessi stimoli tra i dati raccolti ai fini di questo studio, come già aveva notato Cerutti, e in particolare si è trattato di parole che sarebbero state aggiunte o sostituite per una sorta di effetto transfer innescato dalle frasi precedenti. Ad esempio, il verbo *mandare* è stato sostituito più volte con *portare* (76-77) e *passare* con *venire* (78), che in entrambi i casi erano stati sollecitati perché presenti in item precedenti.

(76)	Stimolo:	<i>Voglio mandare una cartolina al mio amico.</i>
	Errore:	<i>Voglio portare una cartolina al mio amico.</i>
(77)	Stimolo:	<i>Deve mandarmi tutti i documenti per posta.</i>
	Errore:	<i>Deve portarmi tutti i documenti per posta.</i>
(78)	Stimolo:	<i>Deve passare a prendermi dopo la lezione.</i>
	Errore:	<i>Deve venire a prendermi dopo la lezione.</i>

Si noti che l'esempio (76) riguarda un item filler, questo a specificare che le varie tipologie di errore qui elencate, eccetto quella riguardante i pronomi clitici, sono valide per tutti e 55 gli stimoli.

Ci sono stati poi degli errori fonologici, come la produzione di "apposta" invece che *in posta* o di "fasola" per *favola*, "calcio" per *canto* e "fondo" per *forno*. Mentre altre parole non sono riuscite ad essere proprio pronunciate, tra cui *trasloco* e *supermercato*.

In questa categoria sono stati inseriti anche quegli stimoli che sono stati ripetuti solo parzialmente, dei quali cioè è stata omessa la parte finale (79), sia che si trattasse di una o di più parole, come effetto di una deficienza nella memoria di lavoro.

(79) Stimolo: *Voglio andare ad aiutarla con il trasloco.*
 Errore: *Voglio andare ad aiutarla.*

4.6.5 Errori di persona verbale

Come abbiamo visto negli esempi finora citati, i verbi reggenti presenti in ogni stimolo erano alla prima, seconda o terza persona singolare del modo indicativo o imperativo. Tra i dati raccolti si è osservato che quasi tutti i bambini, almeno in una frase con il verbo alla terza persona, lo hanno ripetuto declinandolo alla seconda persona.

(80) Stimolo: *Mi deve mandare tutti i documenti per posta.*
 Errore: *Mi devi mandare tutti i documenti per posta.*

Oltre a ciò, in aggiunta a quanto osservato da Cerutti, si attesta anche un'altra variazione nella persona verbale: nella ripetizione di uno stimolo contenente il verbo alla prima persona, S7 lo ha prodotto alla seconda, come mostrato nell'esempio (81).

(81) Stimolo: *Vado a riportarlo in biblioteca domani.*
 Errore: *Vai a riportarlo in biblioteca domani.*

Passiamo ora all'analisi quantitativa dei dati raccolti.

4.7 Analisi dei risultati

Questa sezione presenta l'analisi dei dati da un punto di vista quantitativo, prendendo in considerazione la variabile gruppo in 4.7.1, per poi passare ad osservare come cambia la prestazione dei soggetti esaminati a seconda che il pronome presente nello stimolo da ripetere sia al caso accusativo o dativo in 4.7.2. Nei due paragrafi successivi si indaga nello specifico il comportamento avuto dai partecipanti in corrispondenza dei singoli item e l'eventuale incidenza della persona pronominale, a seconda che fosse I, II o III, mentre in 4.7.5 si esamina la variabile del numero di verbi presenti nello stimolo. Infine, in 4.7.6 ci si concentra sull'analisi delle risposte contenenti errori inerenti i pronomi clitici.

4.7.1 Analisi Quantitativa

In primo luogo la performance del gruppo DSA è stata paragonata con quella del gruppo DSA+DSL nella quantità di risposte target fornite, che sono risultate pari al 74,4% nel primo caso e al 63,5% nel secondo. Nel grafico seguente sono riportate, oltre alle percentuali di risposte target, anche le percentuali ottenute nelle varie tipologie di risposta.

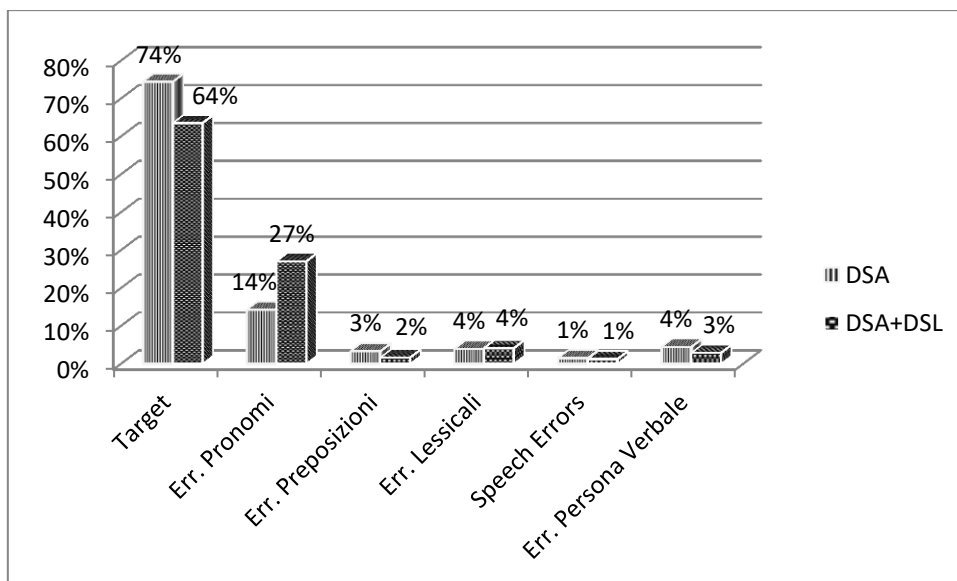


Grafico 4 Distribuzione di risposte target e secondo le varie tipologie di errore date dal gruppo DSA e dal gruppo DSA+DSL.

Nonostante i quasi nove punti percentuale di scarto, l'analisi statistica rivela che la differenza nel numero di risposte target date dai due gruppi non è significativa (Wald $Z=1.399$, $p=.162$).

Guardando, invece, agli errori commessi, in entrambi i gruppi i valori più alti si sono registrati nell'ambito dei pronomi. Tale supposizione è confermata dall'analisi statistica, che rivela una differenza significativa nella produzione di errori con i clitici da parte dei due gruppi (Wald $Z=2.075$, $p=.038$), significatività che non si riscontra, invece, con le altre tipologie di errore, in cui le percentuali sono state molto basse, ma si ritiene rilevante e opportuna qualche osservazione. Nel gruppo DSA si conta, in ordine decrescente, qualche frase con una persona verbale diversa da quella proposta nello stimolo, a seguire alcuni errori lessicali e preposizionali ed infine pochissimi *speech errors*. Tra i soggetti sia con DSA che con DSL la sequenza varia leggermente, per cui gli errori con i pronomi clitici sono seguiti per incidenza da quelli lessicali e con una variazione nella persona verbale, per ultimi ricorrono gli errori con le preposizioni e gli *speech errors*.

Il grafico 5 mostra le prestazioni delle tre popolazioni a confronto.

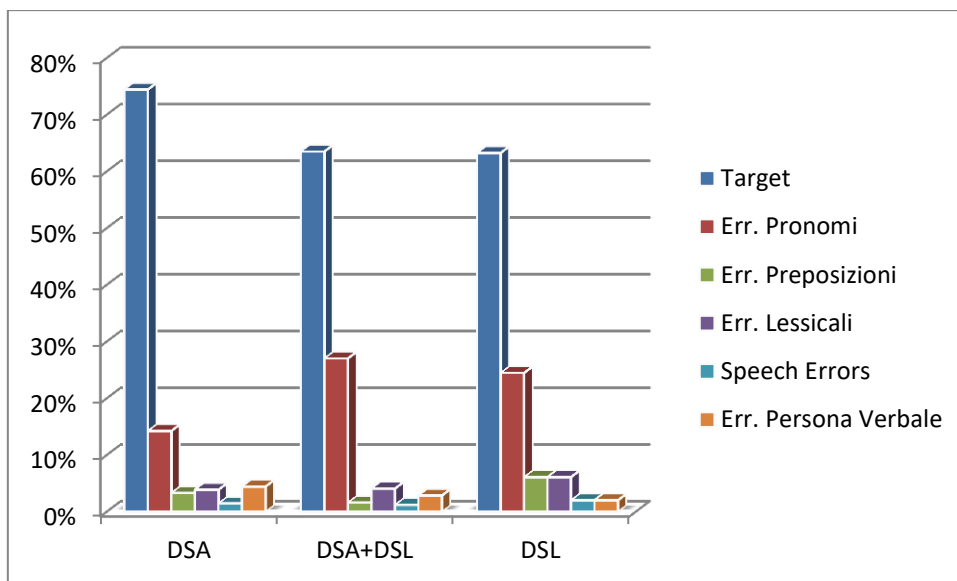


Grafico 5 Confronto tra le prestazioni ottenute nel test di ripetizione dal gruppo DSA, DSA+DSL e dal soggetto con DSL.

Spostando l'attenzione sul soggetto con DSL, contrariamente al trend osservato per le risposte target, nella casistica degli errori analizzati totalizza dei valori che non si avvicinano particolarmente al comportamento di nessuno dei due gruppi. Come detto questi dati si basano sulla performance di un singolo soggetto, per cui sono da prendere come riferimento indicativo. La prestazione del soggetto con DSL si accosta a quella dei DSA+DSL, raggiungendo un 63,3% di risposte target. Riguardo alle altre tipologie di risposta, S4 ha collezionato un 24,5% di risposte con errori legati ai pronomi clitici, un valore leggermente inferiore a quello raggiunto in media dal gruppo DSA+DSL, ma superiore a quanto osservato tra i DSA. Anche di errori sia lessicali che con le preposizioni se ne osservano qualcuno in più, mentre di *speech errors* e di errori con variazione della persona verbale ne risultano pochissimi e con valori molto vicini a quelli osservati nei due gruppi. Questa distribuzione degli errori potrebbe essere indice di una maggiore compromissione del sistema linguistico in generale. Nonostante questo, la sua performance non si discosta significativamente da quella dei due gruppi.

Sebbene questo sia il trend che emerge a livello di gruppo, si valuta ora nello specifico la variabile caso.

4.7.2 Differenza di Caso

Il Grafico 6 mostra le percentuali di risposte target fornite da ognuna delle popolazioni prese in esame secondo la variabile caso.

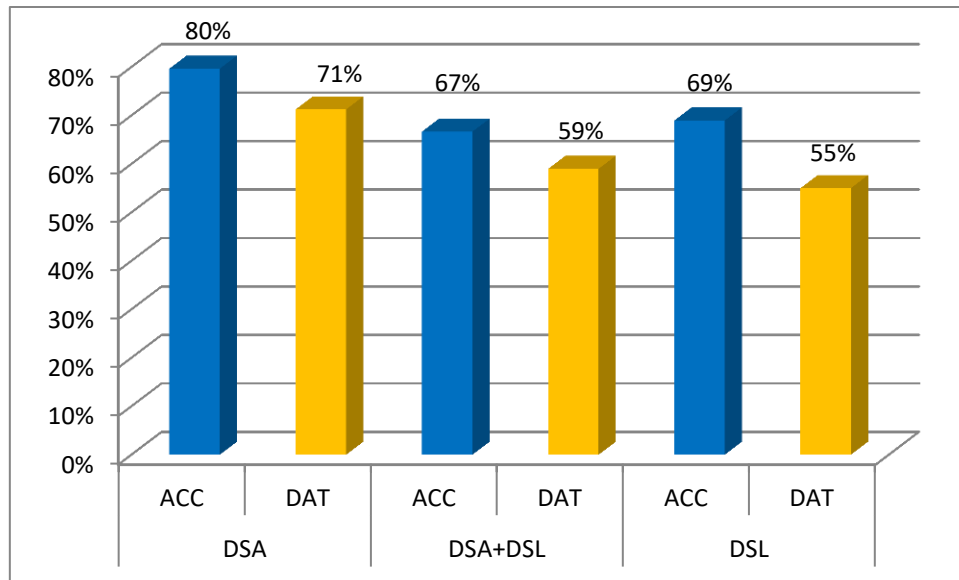


Grafico 6 Percentuale di risposte target per caso all'interno di ciascun gruppo.

L'analisi condotta a livello di caso mostra un unico risultato, congruente in entrambi i gruppi e anche nella performance del bambino con DSL: le frasi con i pronomi clitici accusativi sono più preservate rispetto a quelle contenenti un clitico dativo (Grafico 6). In generale la maggior accuratezza con i pronomi accusativi risulta significativa (Wald $Z= 2.010$, $p= 0.044$). Tra i DSA, infatti, delle frasi contenenti un clitico accusativo ne è stato ripetuto correttamente quasi un 10% in più rispetto a quelle con un clitico dativo; tra i DSA+DSL, pur essendo la prestazione meno accurata nel complesso, lo scarto tra i due risultati si è all'incirca mantenuto, diminuendo di poco, mentre nella singola prestazione del bambino con DSL il divario è aumentato a favore dei pronomi accusativi, che risultano anche in questo caso più accurati. L'analisi statistica non riporta nessuna differenza di caso all'interno dei vari gruppi (DSA+DSL: Wald $Z= 1.386$, $p= .166$; DSL: Wald $Z= .822$, $p= .411$).

Le risposte non target sono state date in proporzioni diverse a seconda che la frase contenesse un clitico accusativo o un clitico dativo. Tutte le tipologie di errore risultano maggiormente commesse nelle frasi con il clitico al dativo, eccetto gli errori con le preposizioni a cui si aggiungono, nel gruppo DSA+DSL, anche quelli lessicali.

La Tabella 11 riporta le percentuali di risposte date dai due gruppi per ogni tipologia in base al caso del pronome contenuto negli stimoli.

Gruppo	Risposta	Accusativo	Dativo
DSA	Target	78,1%	69,1%
	ERR. Pronome	11,6%	18,2%
	ERR. Preposizione	4,7%	1,4%
	ERR. Lessicale	2,8%	5,5%
	Speech Error	1,3%	1,8%
	ERR. Pers. Verb.	3,1%	6,4%
DSA+DSL	Target	66,7%	59%
	ERR. Pronome	25,0%	30,0%
	ERR. Preposizione	2,1%	1,0%
	ERR. Lessicale	4,9%	3,0%
	Speech Error	0,7%	2,0%
	ERR. Pers. Verb.	2,1%	4,0%

Tabella 11 Percentuali di ripetizioni target e non all'interno dei due gruppi, divise per caso.

Vista l'alta percentuale di errori con i pronomi, soprattutto all'interno del gruppo DSA+DSL, è sembrato opportuno verificare in quale di questi casi si trattasse di uno spostamento del clitico in una posizione diversa rispetto a quella proposta e quale tra le varie possibili fosse stata scelta, come vedremo nel paragrafo 4.7.6 .

4.7.3 Differenza di item

In questa sezione si conduce l'analisi per item. Per praticità gli stimoli sono stati esaminati e raggruppati in base al caso. Verranno considerati prima quelli contenenti un pronome clitico al caso accusativo e successivamente quelli con il clitico al dativo.

- Caso accusativo

Nel seguente grafico si mostrano i valori percentuali ottenuti dal gruppo DSA e dal gruppo DSA+DSL in ogni singolo item che presentava un pronome clitico al caso accusativo (Grafico 7).

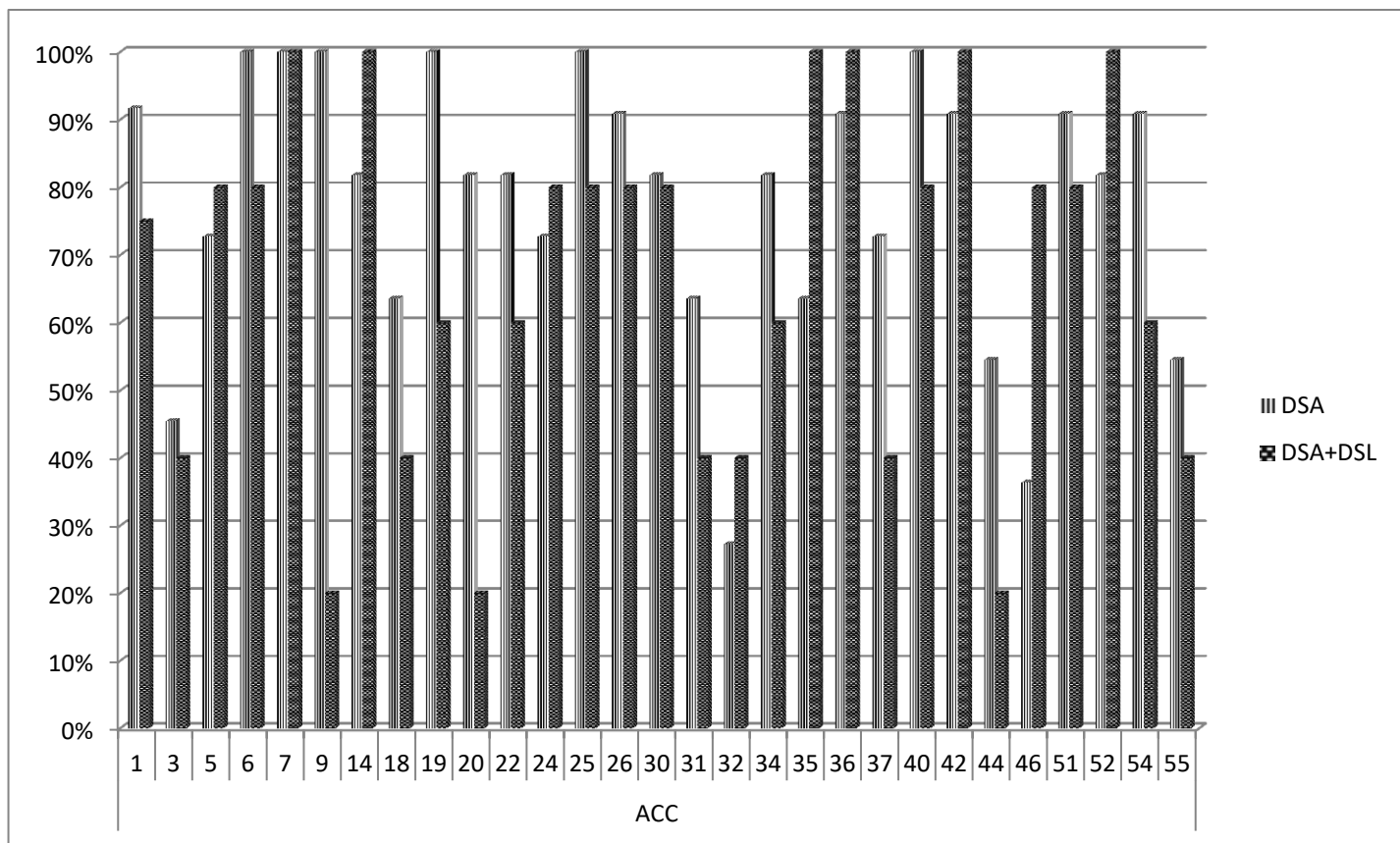


Grafico 7 Percentuale di risposte target per item al caso accusativo all'interno di ciascun gruppo.

L'analisi delle performance dei due gruppi rispetto a ogni singolo item offre spunti interessanti. Innanzitutto, guardando alle frasi contenenti un pronome clitico accusativo si nota che alcune vengono ripetute a soffitto, ma solo in un caso da entrambi i gruppi (item 7, *Ti voglio venire a trovare dopo le vacanze*).

Indagare in che posizione fosse collocato il pronome nelle frasi con punteggi a soffitto potrebbe fornire indicazioni rilevanti sul comportamento dei bambini: si osserva, infatti, che tra i DSA+DSL questo esito è stato ottenuto solo quando il pronome occupava la posizione proclitica (PRO), trovandosi quindi davanti al verbo e, per come sono stati formulati gli stimoli proposti, al primo posto nella frase. Ciò potrebbe già suscitare delle deduzioni che però confermeremo più avanti visto che comunque non in tutti gli item con il clitico in questa posizione sono stati raccolti risultati così brillanti. Bisogna però effettivamente precisare che la prestazione meno accurata, riscontrata nello stimolo 31 (*Mi passa a prendere dopo la lezione di canto*), non scende sotto la soglia del 40%.

Il gruppo DSA, invece, colleziona punteggi a soffitto sia in alcuni item con il clitico in posizione proclitica che in altri in cui si trova in posizione enclitica (ENC o ENC1).

In generale, il gruppo DSA ha fornito un numero maggiore di risposte target rispetto ai DSA+DSL, ma non sono mancati casi in cui la performance di questi ultimi è stata superiore rispetto a quella dell'altro gruppo, come mostra il Grafico 7 in corrispondenza degli stimoli 5, 14, 24, 35, 36 e 52. Talvolta i DSA+DSL hanno ottenuto in media un punteggio nettamente

migliore, talvolta per quanto abbiano dato più risposte corrette il risultato a livello dei due gruppi è stato comunque scarso (item 32, *Voglio venire a trovarti dopo le vacanze*).

I punteggi più bassi, incongruenti con quelli dei partecipanti con DSA, sono quelli ottenuti dal gruppo DSA+DSL nelle seguenti frasi:

- | | | |
|------|--|-----------------|
| (82) | Posso andarlo a comprare al supermercato. (item 9) | (ENC1 – III ps) |
| (83) | Voglio andarla ad aiutare con il trasloco. (item 20) | (ENC1 – III ps) |
| (84) | Deve passarmi a prendere dopo la lezione. (item 44) | (ENC1 – I ps) |

Ciò che le accomuna è innanzitutto la struttura a tre verbi: verbo modale + verbo di moto + verbo lessicale. Ci si domanda quindi, come spunto per un'analisi più dettagliata nei prossimi paragrafi, se le frasi a tre verbi siano effettivamente di più difficile processamento. E si noti inoltre, che in tutte e tre il pronome si trova in posizione enclitica, più precisamente in ENC1.

Un altro fattore da tenere in considerazione è che le forme pronominali che contengono sono alla terza (item 9 e item 20) e alla prima persona (item 44), a indicare forse una maggiore preservazione del pronome alla seconda persona singolare, probabilmente nell'ottica dialogica: il rivolgersi a un "tu" e quindi a un interlocutore direttamente coinvolto nel discorso potrebbe risultare, oltre che più semplice, più naturale per i bambini, così da rendere anche i clitici di II persona singolare più preservati.

Nel dettaglio, però, i dati rivelano che per quanto riguarda la frase 9 il gruppo DSA+DSL ha dato un 80% di risposte con errori di tipo pronominale, che nella frase 20 hanno corrisposto a un 40% mentre il restante 40% era equamente diviso tra errori preposizionali e lessicali. Nello stimolo 44, invece, gli errori sui pronomi sono stati pari al 60% con un altro 20% di errori nella persona verbale.

Altre frasi in cui il gruppo DSA+DSL non raggiunge la soglia del 50% delle risposte corrette sono la 3, la 18, la 37 e la 55.

- | | |
|------|---|
| (85) | Deve passare a prender <u>mi</u> dopo la lezione. (item 3) |
| (86) | Passa a prender <u>mi</u> dopo la lezione di canto. (item 18) |
| (87) | Devi chiamar <u>mi</u> domani prima della riunione. (item 37) |
| (88) | Voglio andare ad aiutar <u>la</u> con il trasloco. (item 55) |

I DSA, invece, non la raggiungono solo negli stimoli 32 (*Voglio venire a trovarti dopo le vacanze*) e 46 (*Posso andare a comprarlo al supermercato*).

▪ Caso dativo

Nel Grafico 8, invece, si mostrano i valori percentuali ottenuti dai due gruppi in ogni singolo item contenente un pronome clitico al caso dativo.

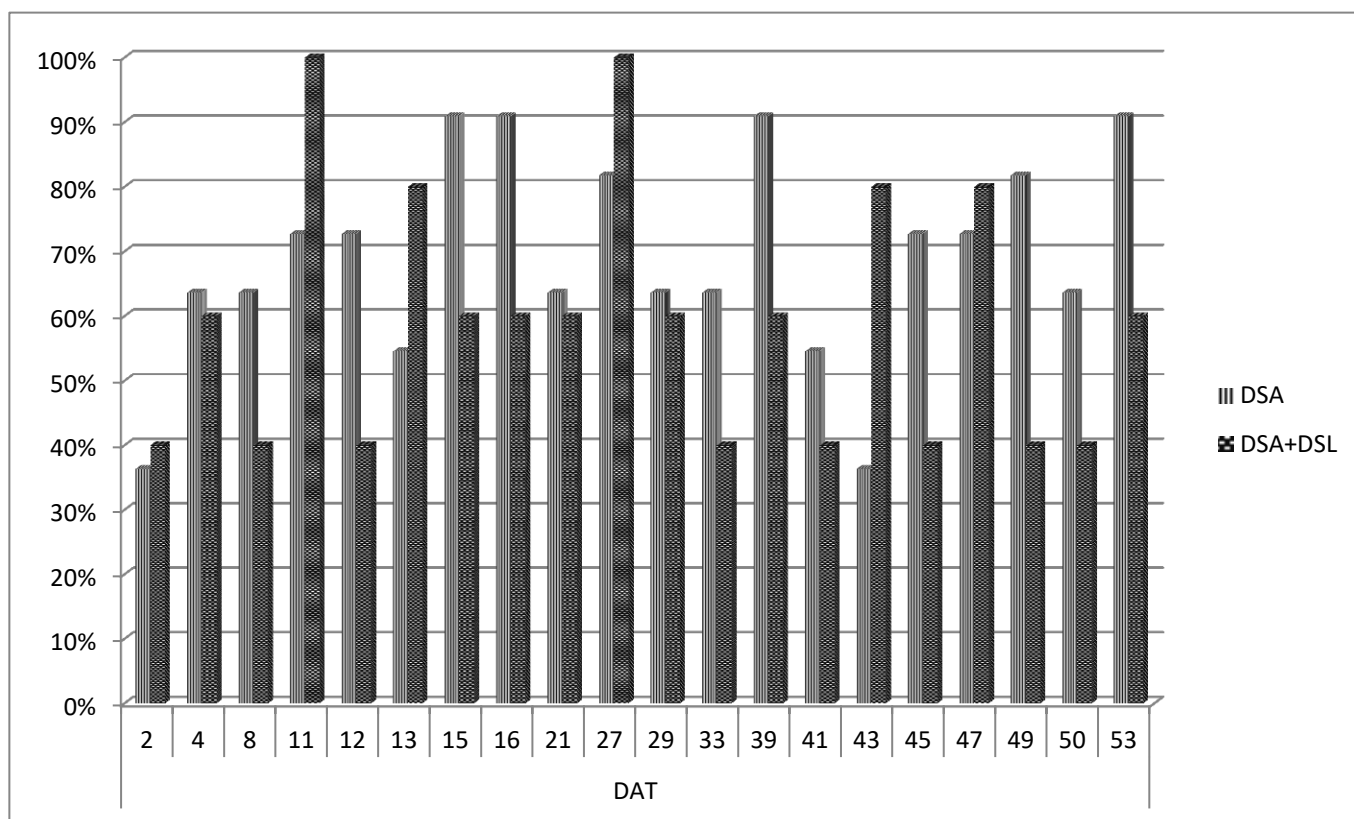


Grafico 8 Percentuale di risposte target per item al caso dativo all'interno di ciascun gruppo.

Volgendo lo sguardo ai risultati ottenuti nelle frasi con il pronome al dativo si nota che la soglia minima delle risposte target fornite si aggira sul 40%, valore a cui corrisponde gran parte dei punteggi ottenuti dal gruppo DSA+DSL e che viene, invece, ampiamente superato dai DSA, eccetto che negli stimoli 2 e 43 (rispettivamente *Posso venire a portarti la spesa a casa* e *Viene a leggermi una favola ogni sera*). La frase 2 è stata problematica tanto per un gruppo quanto per l'altro, con la differenza che tra i DSA la percentuale restante di frasi prodotte ha confluito totalmente nelle risposte contenenti un errore a livello del pronome, mentre tra i DSA+DSL a un 40% di errori di questo tipo si è aggiunto un 20% di errori lessicali.

Le caratteristiche di questo item corrispondono solo in parte a quelle degli stimoli analizzati sopra, infatti sebbene contenga anch'esso tre verbi, la posizione occupata dal clitico corrisponde a ENC2 e il clitico è alla seconda persona singolare.

(89) Posso venire a portarti la spesa a casa. (item 2)

(ENC2 - II ps)

Anche questo dato sembrerebbe rafforzare l'ipotesi che le frasi con tre verbi siano più difficili da elaborare e ripetere, ma l'analisi più dettagliata condotta nel paragrafo 4.7.5 lo preciserà.

Sebbene, come si è visto, generalmente si attesti il trend opposto, ci sono degli stimoli in cui i DSA+DSL ottengono una prestazione migliore dei DSA, ovvero in 11, 13, 27, 43 e 47 (Grafico 8). Si noti che si tratta sempre di frasi con il pronome in posizione PRO, escluso l'item 43 (*Viene a leggermi una favola ogni sera*). Nello specifico, le prestazioni nelle frasi 11 e 27 sono a soffitto, fenomeno che non si osserva mai tra i DSA invece. I due item contengono tre verbi e il pronome alla terza e alla seconda persona.

(90) Gli voglio andare a chiedere scusa di persona. (item 11) (PRO – III ps)

(91) Ti posso venire a portare la spesa a casa. (item 27) (PRO – II ps)

Anche questo dato sembrerebbe favorire l'ipotesi che il pronome in posizione PRO sia più preservato all'interno del gruppo DSA+DSL, ma mette invece in discussione che la presenza dei tre verbi renda la frase più complicata. Le analisi condotte nei prossimi paragrafi permetteranno di chiarire quanto appena sostenuto.

4.7.4 Differenza di persona

Andando ad indagare se ci fosse un effetto legato anche alla persona a cui si riferiva il clitico presente nello stimolo proposto, ovvero prima, seconda o terza plurale, è stato notato che, come era stato correttamente ipotizzato, i pronomi di seconda persona sono più preservati, come mostra il Grafico 9.

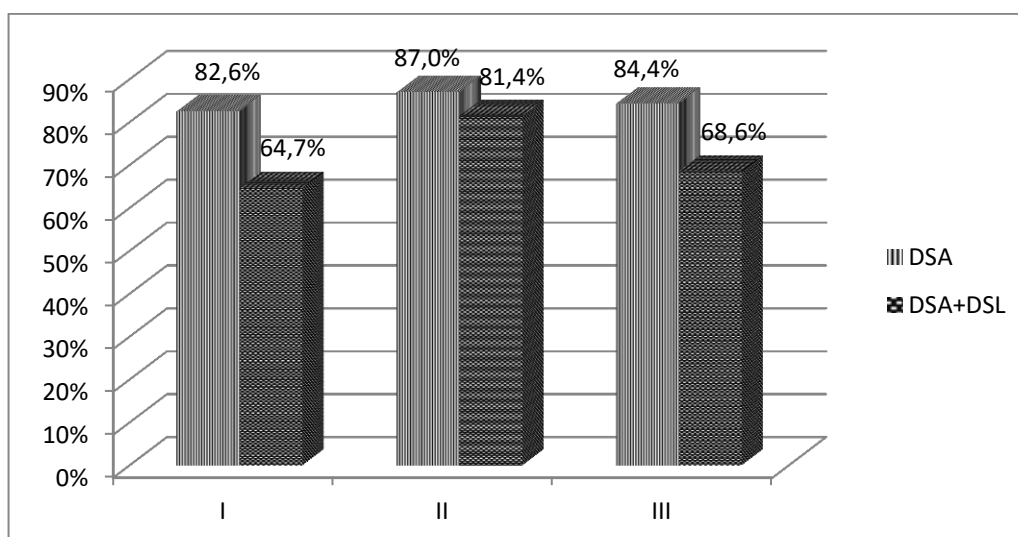


Grafico 9 Confronto tra la percentuale di risposte target date per persona all'interno di ciascun gruppo.

Sia i DSA che i DSA+DSL, infatti, danno un maggior numero di risposte target nella ripetizione di frasi contenenti un clitico alla seconda persona singolare, seguono poi per accuratezza i pronomi di terza persona ed infine quelli di prima. Se queste ultime due tipologie vengono sempre prodotte in percentuali alte (comunque superiori all'80%) dai DSA, all'interno dell'altro gruppo questi valori calano notevolmente, come mostra il Grafico 9. Lo stesso pattern di accuratezza si riscontra nella performance del bambino DSL, che ripete correttamente una buona percentuale di stimoli con il pronome alla seconda persona, valore che cala di cinque punti quando il clitico è di terza persona e tre volte tanto quando si tratta di un pronome alla prima persona singolare. L'analisi statistica, però, rivela che la differenza tra i dati riguardanti le persone pronominali non è significativa (Wald $Z = .004$; $p = .997$).

Infatti, per non giungere a conclusioni affrettate e non sostenute dai dati raccolti è necessario aggiungere la variabile caso. Si noterà (Grafico 10) che in presenza di clitici al caso dativo, l'accuratezza dei pronomi di seconda persona non è maggiore rispetto a quelli di prima, tutt'al più in confronto a quelli di terza persona.

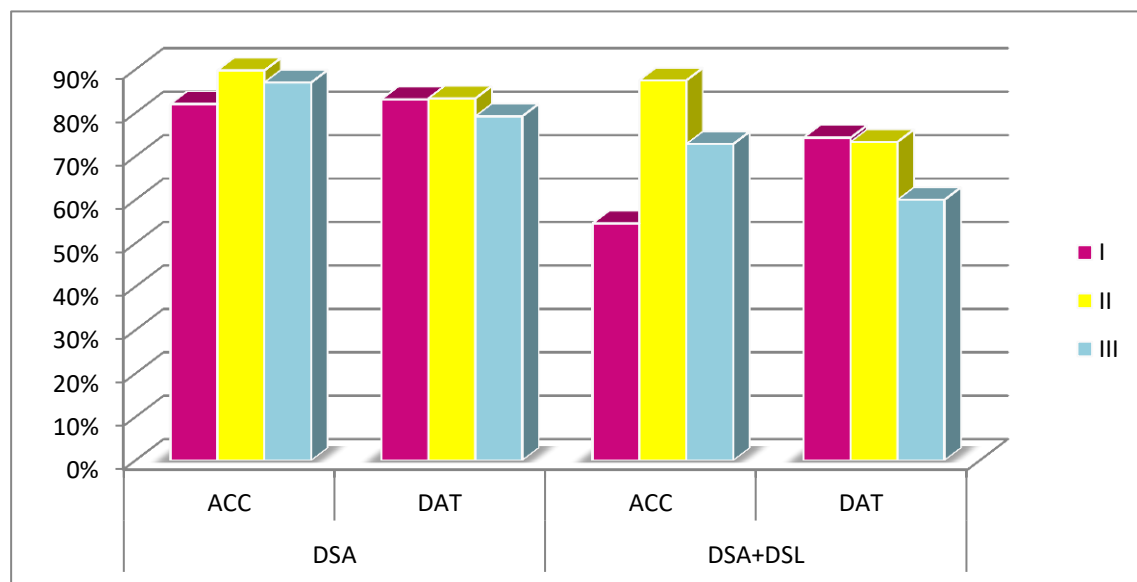


Grafico 10 Confronto tra la percentuale di risposte target date per il tratto di persona all'interno di ciascun gruppo, divise per caso.

Nonostante questo, i dati riportati in Tabella 12 ribadiscono che:

- sia a livello generale che di gruppo si riscontra un minor numero di errori con i pronomi in presenza di un clitico alla seconda persona piuttosto che alla prima o alla terza;
- ciò è valido sia al caso accusativo che dativo, fatta eccezione per la prestazione del soggetto con DSL, che con i pronomi dativi alla seconda persona ottiene risultati peggiori che non alla prima e alla terza, commettendo anche più errori pronominali.

	Target	Err. Pronomi		Target	Err. Pronomi
ACC	74,2%	16,0%	DAT	65,3%	22,4%
I	59,7%	24,4%	I	59,7%	20,2%
DSA	66,7%	15,4%	DSA	61,0%	16,9%
DSA+DSL	47,1%	44,1%	DSA+DSL	57,1%	25,7%
DSL	42,9%	28,6%	DSL	57,1%	28,6%
II	80,1%	11,0%	II	69,6%	18,6%
DSA	80,7%	10,2%	DSA	74,2%	15,2%
DSA+DSL	77,5%	12,5%	DSA+DSL	63,3%	23,3%
DSL	87,5%	12,5%	DSL	50,0%	33,3%
III	78,2%	14,7%	III	67,2%	27,7%
DSA	82,5%	10,4%	DSA	72,7%	22,1%
DSA+DSL	70,0%	22,9%	DSA+DSL	57,1%	40,0%
DSL	71,4%	21,4%	DSL	57,1%	28,6%

Tabella 12 Percentuali di risposte target e di errori pronominali prodotti dai due gruppi e dal singolo DSL per casi secondo la variabile della persona del pronome clitico presente negli stimoli.

4.7.5 Differenza di numero di verbi

In un'ulteriore analisi si è posta l'attenzione su come sia risultata la prestazione dei bambini in base alla variabile 'verbo', o meglio al numero dei verbi contenuti nello stimolo, che potevano essere due (verbo modale + verbo lessicale o verbo di moto + verbo lessicale) o tre (verbo modale + verbo di moto + verbo lessicale).

La Tabella 13 mostra la prestazione individuale dei singoli soggetti, comunque divisi per gruppo, in relazione alla variabile numero di verbi.

	2 verbi	3 verbi		2 verbi	3 verbi
DSA+DSL	76,3%	64,4%	DSA	90,9%	76,2%
S3	85,2%	90,5%	S1	100,0%	85,7%
S5	78,6%	52,4%	S2	96,4%	71,4%
S7	64,3%	47,6%	S6	96,4%	71,4%
S12	100,0%	80,0%	S8	75,0%	57,1%
S13	53,6%	52,4%	S9	100,0%	76,2%
DSL	78,6%	57,1%	S10	82,1%	76,2%
S4	78,6%	57,1%	S11	92,9%	100,0%
Totale complessivo	85,9%	71,6%	S14	89,3%	85,7%
			S15	100,0%	76,2%
			S16	92,9%	76,2%
			S17	75,0%	61,9%

Tabella 13 Percentuali di risposte target prodotte da ciascun soggetto secondo la variabile numero di verbi presenti negli stimoli' all'interno dei due gruppi e nella produzione del singolo DSL.

In questo caso la differenza tra la ripetizione delle frasi con due o tre verbi sembra essere significativa a livello statistico (DSA+DSL: Wald Z= 4.727, p < .001; DSL: Wald Z= 2.932, p < .01).

Nella Tabella 14 è stata aggiunta anche la variabile caso, in modo da approfondire l'analisi.

	2 verbi	3 verbi	Totale complessivo
DSA	90,9%	76,2%	84,6%
ACC	93,6%	76,5%	86,6%
S1	100,0%	83,3%	93,1%
S2	94,1%	75,0%	86,2%
S6	100,0%	83,3%	93,1%
S8	76,5%	58,3%	69,0%
S9	100,0%	83,3%	93,1%
S10	88,2%	66,7%	79,3%
S11	94,1%	100,0%	96,6%
S14	100,0%	91,7%	96,6%
S15	100,0%	75,0%	89,7%
S16	94,1%	66,7%	82,8%
S17	82,4%	58,3%	72,4%
DAT	86,8%	75,8%	81,8%
S1	100,0%	88,9%	95,0%
S2	100,0%	66,7%	85,0%
S6	90,9%	55,6%	75,0%
S8	72,7%	55,6%	65,0%
S9	100,0%	66,7%	85,0%
S10	72,7%	88,9%	80,0%
S11	90,9%	100,0%	95,0%
S14	72,7%	77,8%	75,0%
S15	100,0%	77,8%	90,0%
S16	90,9%	88,9%	90,0%
S17	63,6%	66,7%	65,0%
DSA+DSL	76,3%	64,4%	71,2%
ACC	79,8%	62,7%	72,7%
S3	93,8%	100,0%	96,4%
S5	82,4%	50,0%	69,0%
S7	58,8%	50,0%	55,2%
S12	100,0%	63,6%	85,7%
S13	64,7%	50,0%	58,6%
DAT	70,9%	66,7%	69,0%
S3	72,7%	77,8%	75,0%
S5	72,7%	55,6%	65,0%
S7	72,7%	44,4%	60,0%
S12	100,0%	100,0%	100,0%
S13	36,4%	55,6%	45,0%
DSL	78,6%	57,1%	69,4%
ACC	82,4%	75,0%	79,3%
S4	82,4%	75,0%	79,3%
DAT	72,7%	33,3%	55,0%
S4	72,7%	33,3%	55,0%
Totale complessivo	85,9%	71,6%	79,8%

Tabella 14 Percentuali di accuratezza nella ripetizione degli stimoli secondo due variabili: il numero di verbi contenuti negli item e il caso dei pronomi clitici.

Aggiungendo anche la variabile caso (Tabella 14) emergono due dati interessanti:

- la ripetizione corretta delle frasi contenenti due verbi con il clitico al dativo da parte di S13 si aggira sul 36%, mentre il dato sale al 56% quando i verbi sono tre. La sua performance nelle frasi con i pronomi dativi, comunque, si conferma la peggiore pur andando a fare la media tra le due percentuali.
- il risultato più basso in assoluto, pari al 33,3%, lo ottiene S4 nella ripetizione di frasi con tre verbi in presenza di clitici al dativo, anche se né negli stimoli allo stesso caso ma con due verbi né in quelli all'accusativo, sia con due che con tre verbi, mostra particolari criticità, anzi la ripetizione avviene correttamente nell'oltre 72% degli item.

4.7.6 Analisi degli errori con i pronomi clitici

Dato che i pronomi clitici sono il principale oggetto d'indagine di questo studio, si sono analizzati nello specifico i valori ottenuti per ogni sottotipo di errore, vale a dire quanti errori di omissione, sostituzione, raddoppiamento e posizionamento sono stati commessi, come descritto in 4.6.1. Il grafico sottostante ne mostra le percentuali.

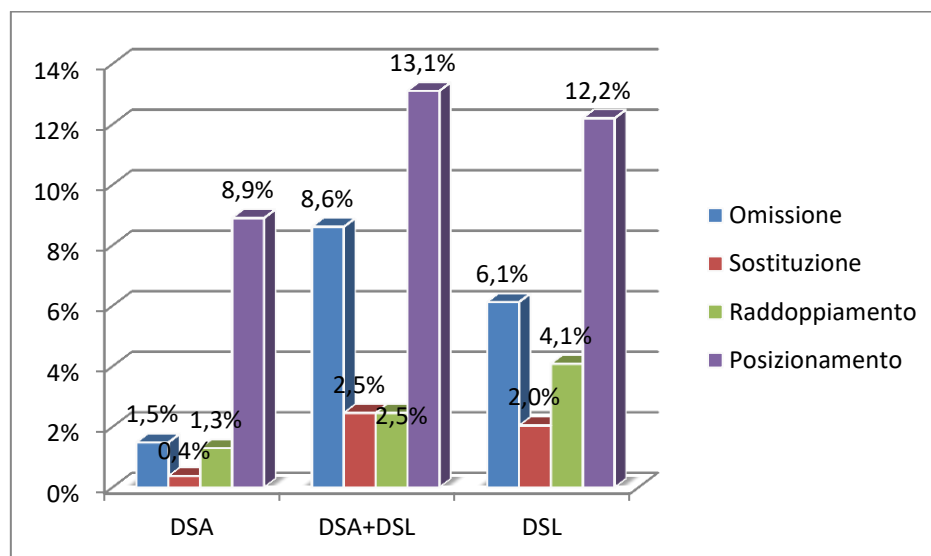


Grafico 11 Confronto nella distribuzione di risposte con errori nei pronomi clitici per sottotipo.

Le percentuali variano all'interno dei due gruppi: i DSA producono una percentuale di errori di omissione, sostituzione e raddoppiamento bassissima, mentre per quanto riguarda gli errori di posizionamento il punteggio aumenta notevolmente; i soggetti con DSA+DSL mostrano una quantità di errori di omissione dei clitici pari a quella di errori di posizionamento commessi dai DSA, percentuali molto basse sia nella sostituzione che nel raddoppiamento e un 13,1% negli errori di posizione. L'analisi statistica ha dimostrato che, rispetto agli errori di omissione, c'è una differenza significativa tra i due gruppi (Wald Z=

2.784, $p= 0.005$), come anche per quelli di sostituzione (Wald $Z= 2.124$, $p= 0.033$) e di posizionamento, ma non per quelli di raddoppiamento ($p> .05$).

- Variabile caso

Aggiungendo a quest'analisi la variabile caso si ottengono valori percentuali di non immediata chiarezza (Tabella 15).

	Omissione	Sostituzione	Raddoppiamento	Posizionamento
DSA	1,5%	0,4%	1,3%	8,9%
ACC	0,6%	0,0%	1,6%	7,5%
DAT	2,7%	0,9%	0,9%	10,5%
DSA+DSL	8,6%	2,5%	2,5%	13,1%
ACC	9,7%	2,1%	1,4%	11,9%
DAT	7,0%	3,0%	4,0%	15,0%
DSL	6,1%	2,0%	4,1%	12,2%
ACC	0,0%	0,0%	6,9%	13,7%
DAT	15,0%	5,0%	0,0%	10,0%

Tabella 15 Percentuali di ripetizioni con errori nei pronomi clitici all'interno dei due gruppi e nella produzione del singolo DSL, divise per caso.

Com'è evidente dalla Tabella 15 tendenzialmente si conferma una maggiore quantità di errori nelle frasi con il pronome clitico al dativo, ma ci sono delle eccezioni:

- all'interno del gruppo DSA si commettono più errori di raddoppiamento quando lo stimolo contiene un pronome all'accusativo;
- tra i DSA+DSL le omissioni sono maggiori quando l'item è caratterizzato da un clitico accusativo;
- nella performance di S4 gli errori di raddoppiamento e di posizionamento con i pronomi accusativi sono più frequenti che non con i dativi.

- Variabile persona pronominale

Nella seguente tabella, invece, si indagano le percentuali di errori con i pronomi clitici in corrispondenza di un pronome clitico di I, II o III persona singolare.

	Omissione	Sostituzione	Raddoppiamento	Posizionamento
DSA	1,5%	0,4%	1,3%	8,7%
I	1,3%	0,0%	2,6%	9,0%
II	1,3%	0,0%	1,9%	9,1%
III	1,7%	0,9%	0,0%	8,2%

DSA+DSL	8,6%	2,5%	2,5%	13,1%
I	5,8%	4,3%	2,9%	20,3%
II	1,4%	1,4%	2,9%	11,4%
III	15,2%	1,9%	1,9%	9,5%
DSL	6,1%	2,0%	4,1%	12,2%
I	14,3%	0,0%	14,3%	0,0%
II	0,0%	0,0%	0,0%	21,4%
III	4,8%	4,8%	0,0%	14,3%
	Omissione	Sostituzione	Raddoppiamento	Posizionamento

Tabella 16 Percentuali di ripetizioni con errori nei pronomi clitici all'interno dei due gruppi e nella produzione del singolo DSL, divise per persona pronominale.

Se al posto della variabile caso si conduce l'analisi per la persona a cui si riferisce il pronome clitico presente nella frase, quindi prima, seconda o terza singolare, si nota che il gruppo DSA ha un comportamento simile per tutte le persone. L'unica eccezione potrebbe essere che la sola persona con cui si commettono degli errori di sostituzione, ma nessuno di raddoppiamento è la terza.

Il gruppo DSA+DSL, invece, con i pronomi alla prima persona commettono un alto numero di errori di posizionamento e anche qualche omissione e sostituzione, pochi sono i raddoppiamenti. I pronomi alla seconda persona, invece, vengono spesso posizionati in posizioni diverse rispetto a quelle proposte negli stimoli, come anche quelli di terza persona, seppur in percentuale leggermente più bassa. Con questi ultimi si riscontrano principalmente errori di omissione.

- Variabile posizione pronominale

Un'altra analisi che è stata condotta riguarda le posizioni in cui è stato inserito il clitico, per verificare dove è stato ricollocato rispetto allo slot che occupava nello stimolo. Nel paragrafo 4.7.3 si era notato che la posizione proclitica (PRO) sembrava facilitante, mentre la posizione enclitica ENC1 creava qualche difficoltà nella ripetizione.

Il Grafico 12 mostra la quantità di risposte target fornite da ogni popolazione a seconda che gli stimoli proponessero il clitico in posizione proclitica (PRO) o in uno degli slot disponibili per la collocazione del pronome enclitico (ENC, ENC1, ENC2).

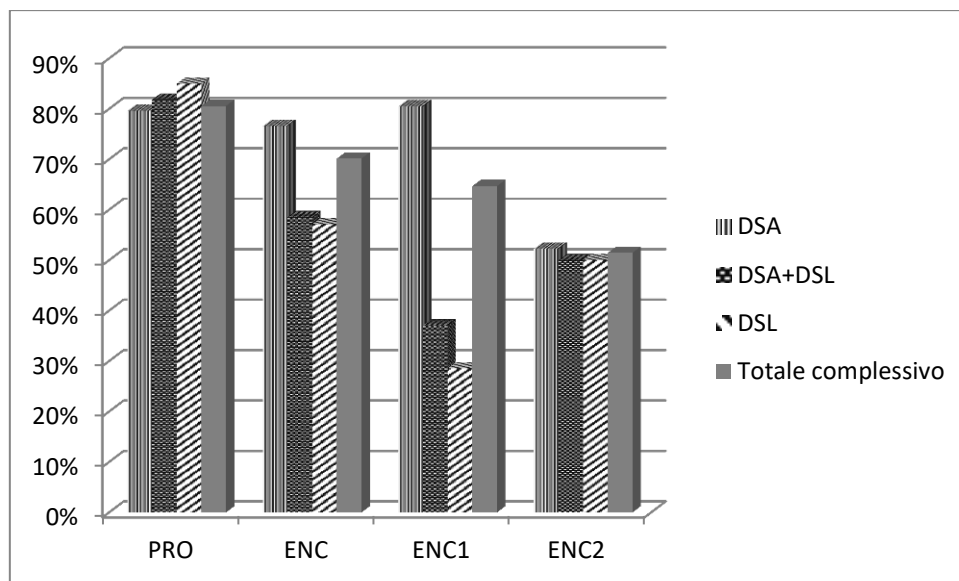


Grafico 12 Confronto tra la percentuale di risposte target date da ciascun gruppo in base alla posizione occupata dal clitico.

La percentuale di risposte corrette date nelle frasi con il pronome in posizione PRO risulta effettivamente la più alta sia all'interno dei due gruppi che nella performance del bambino con DSL. Per la precisione, tra i DSA l'accuratezza nelle frasi in cui il pronome di trova in ENC1 è addirittura di quasi un punto più alta rispetto a PRO. Questo dato, però, è a sé perché per quanto riguarda i DSA+DSL e il soggetto DSL questa posizione risulta quella in cui, invece, si sono ottenuti i punteggi più scarsi e dunque la più complessa.

Nonostante i risultati mediamente migliore rispetto agli altri partecipanti, anche i DSA hanno avuto delle difficoltà, infatti:

- pur ottenendo risultati molto alti, i bambini con DSA vengono leggermente superati sia dai DSA+DSL che dal partecipante con DSL nella produzione di frasi target con il pronome in posizione PRO, altro dato a favore dell'ipotesi di una maggior facilità nel produrre il pronome in questo slot;
- per i DSA la collocazione più problematica è ENC2, che risulta complessa anche per gli altri, i quali però si discostano di pochissimo a livello percentuale, mentre ottengono punteggi più bassi nelle frasi in cui il pronome è in ENC1.

Per poter verificare se effettivamente una delle collocazioni tra PRO, ENC, ENC1 e ENC2 fosse preferita, sono stati analizzati gli errori di posizionamento (Tabella 17).

	Posizione PRO-ENC	Posizione ENC-PRO	Posizione PRO-ENC1	Posizione PRO-ENC2	Posizione ENC1-ENC2	Posizione ENC1-PRO	Posizione ENC2-ENC1	Posizione ENC2-PRO
DSA	0,0%	1,9%	0,6%	0,0%	0,6%	0,2%	5,6%	0,0%
DSA+DSL	0,0%	3,7%	0,0%	0,0%	3,3%	2,0%	2,9%	1,2%
DSL	2,0%	4,1%	0,0%	0,0%	4,1%	0,0%	2,0%	0,0%

Tabella 17 Percentuali di ripetizioni con errori di posizionamento dei pronomi clitici all'interno dei due gruppi e nella produzione del singolo DSL, distinte per il tratto di caso.

Proseguendo l'analisi nel dettaglio si osserva che tra i DSA il pronome viene spostato come segue: da ENC a PRO in percentuali basse, che aumentano invece quando lo spostamento avviene da ENC2 a ENC1. Si aggiungono a queste anche altre tre strategie, riscontrate in valori poco superiori allo 0 e per di più solo in frasi con il clitico al dativo: da ENC1 a ENC2 e da PRO a ENC1 e viceversa. Non si osservano invece cambiamenti di posizione del clitico da PRO a ENC, né da PRO a ENC2 o viceversa.

Il gruppo DSA+DSL, invece, ripete le frasi spostando il pronome da ENC a PRO e da ENC1 a ENC2 in percentuali simili, come anche da ENC2 a ENC1, e in percentuali molto basse sia da ENC1 che da ENC2 a PRO. Gli spostamenti che non producono mai sono da PRO a ENC, sia che si tratti di ENC1 che di ENC2. Questo a confermare quanto supposto in 4.7.3, ossia che la posizione PRO sembrerebbe più preservata, in particolar modo all'interno di questo gruppo.

Il bambino con DSL, invece, fa qualche errore portando il pronome da PRO a ENC, ma mai spostandolo da PRO a ENC1 o ENC2 o viceversa.

4.8 Discussione

L'analisi condotta in questo capitolo ha fatto emergere una buona competenza a livello generale nella ripetizione delle forme pronominali qui indagate, ossia i clitici accusativi e dativi di prima, seconda e terza persona singolare. Nelle performance di tutti i partecipanti, infatti, il valore più alto corrisponde sempre a quello delle risposte target, ciò nonostante si attesta una discrepanza nella prestazione dei DSA rispetto a quella dei DSA+DSL e del bambino con DSL, con un andamento costantemente migliore dei primi.

Tra le risposte considerate corrette solo una non corrispondeva esattamente allo stimolo, ma si tratta appunto di un caso singolo, prodotto da S8, proprio nello stesso item citato da Cerutti (2018), in cui con l'aggiunta del pronome clitico dativo *gli* si dà luogo a una frase con *clitic doubling* (*Voglio dirglielo alla maestra dopo la lezione*). Il motivo per cui è stata comunque considerata corretta è che è una forma colloquiale frequentemente usata e la si ritiene adeguata per il livello di competenza linguistica che possono avere dei bambini.

Una precisazione necessaria, prima di commentare i risultati esposti in 4.7, è che è capitato, in particolare con S4 e S12, che i bambini chiedessero che uno o più stimoli gli venissero ripetuti ed in alcuni casi, vedendoli particolarmente distratti, è stata l'esaminatrice stessa a proporsi per rileggere l'item in questione, al fine di non dover invalidare alcuni dati. Ciò è stato fatto solo quando il partecipante esitava nella ripetizione per il fatto di non riuscire proprio a ricordarsi la sequenza delle parole da ripetere, se non talvolta le prime due o tre. In quest'evenienza solo il secondo tentativo è stato valutato. In nessun caso, invece, gli stimoli sono stati ripetuti ai bambini una seconda volta per permetter loro di correggere quanto prodotto.

Oltre alle frasi target sono state fornite risposte con varie tipologie di errore, tra le quali, a livello generale, non si registrano grandi discrepanze, se non in quella con i pronomi

clitici, che spicca su tutte le altre. Contrariamente e dunque congruentemente con i punteggi osservati nelle risposte target, nelle prestazioni dei DSA+DSL e del partecipante con DSL sono state collezionate percentuali più alte di risposte con errori nei pronomi clitici rispetto al gruppo DSA. Si nota, in particolare, che la differenza nella produzione di errori pronominali rilevata tra i due gruppi corrisponde, in percentuale, a quella per cui il gruppo DSA+DSL si discosta negativamente dai DSA nella ripetizione di frasi target.

Con ciò si vuole sottolineare che la differenza principale tra i DSA e i DSA+DSL sta proprio in una maggiore difficoltà nella ripetizione, e dunque nel processo di computazione, per quanto affermato in 4.1, dei pronomi clitici da parte di quei soggetti che, oltre al disturbo dell'apprendimento, hanno una storia pregressa di disturbo del linguaggio.

Le prestazioni dei due gruppi, infatti, si equivalgono in merito agli errori lessicali e agli *speech errors* commessi, mentre nelle altre tipologie di errore le percentuali sono state molto basse.

Gli errori commessi da S4, invece, sono maggiormente distribuiti tra le varie tipologie, dato che porterebbe, quindi, a supporre che pur risultando deficitaria la ripetizione dei pronomi clitici, nel contesto del disturbo del linguaggio sembrano leggermente più diffusi anche gli altri tipi di errore, a suggerire una maggiore compromissione linguistica, soprattutto a livello morfologico, lessicale e sintattico.

In merito ai casi di *speech errors* osservati si ritiene importante evidenziare che alcune parole non sono riuscite ad essere proprio pronunciate da S2, S4 e S12, tra cui *trasloco* e *supermercato*.

Per quanto riguarda gli errori dovuti a un cambiamento nella persona verbale, invece, si ritiene importante specificare che sebbene si prestasse particolare attenzione a scandire bene il verbo, l'errore commesso dai partecipanti potrebbe esser stato dovuto anche alla somiglianza fonologica tra le due parole e dunque a un difetto di comprensione. Un'altra ipotesi è che il rivolgersi a un "tu", a una seconda persona singolare, e quindi a un interlocutore direttamente coinvolto nel discorso potrebbe risultare, oltre che più semplice, più naturale per i bambini.

Bisogna aggiungere che in un solo item e da parte di un solo soggetto, S6, è stato commesso un errore di genere nella produzione del pronome clitico, che invece che al femminile è risultato al maschile ("*Voglio andarlo ad aiutare con il trasloco*").

A livello di caso, i dati raccolti da tutte le popolazioni indagate hanno confermato lo stesso risultato: le frasi con i pronomi clitici accusativi sono significativamente più preservate rispetto a quelle contenenti un clitico dativo.

Concentrandosi sui risultati ottenuti negli stimoli con il pronome al dativo si nota, però, una performance migliore a livello generale, o per lo meno con soglie più alte, rispetto all'analisi per item contenenti un clitico accusativo. Quest'evidenza, apparentemente contraddittoria, non scardina in alcun modo quanto sostenuto finora riguardo all'aver riscontrato una maggiore facilità nella computazione dei clitici accusativi rispetto ai dativi nelle performance raccolte, infatti il dato è da calibrare poiché coincide con un notevole calo delle prestazioni a soffitto.

Volgendo lo sguardo alle prestazioni dei singoli soggetti, però, si nota che non è possibile una generalizzazione assoluta, per lo meno non riguardo a una maggiore facilità nella computazione dei pronomi clitici accusativi a discapito di quelli dativi. Infatti, sebbene il trend osservato sia questo, S1 e S11 mostrano la tendenza opposta, con livelli di accuratezza più alti con i dativi, come anche S2, seppur di un solo punto percentuale rispetto agli accusativi.

Nonostante sia in contrasto con quanto sostenuto finora, il dato non è affatto inatteso, in quanto la questione sull'asimmetria accusativo-dativo è ancora aperta e i risultati raccolti appaiono contrastanti, come analizzeremo nel dettaglio in 4.9 .

La tabella seguente mostra le percentuali di accuratezza corrispondenti ad ogni soggetto in relazione alla variabile caso.

DSA		DSA+DSL	
S1	87,8%	S3	87,5%
ACC	86%	ACC	96%
DAT *	90%	DAT	75%
S2	79,6%	S5	67,3%
ACC	79%	ACC	69%
DAT	80%	DAT	65%
S6	81,6%	S7	34,7%
ACC	90%	ACC	41%
DAT	70%	DAT	25%
S8	65,3%	S12	77,6%
ACC	69%	ACC	72%
DAT	60%	DAT	85%
S9	75,5%	S13	51,0%
ACC	86%	ACC	55%
DAT	60%	DAT	45%
S10	71,4%		
ACC	76%		
DAT	65%		
S11	87,8%		
ACC	83%		
DAT *	95%		
S14	63,3%	DSL	
ACC	72%	S4	63,3%
DAT	50%	ACC	69%
S15	87,8%	DAT	55%
ACC	90%		
DAT	85%		
S16	65,3%		
ACC	72%		
DAT	55%		
S17	53,1%		
ACC	55%		
DAT	50%		
S18	95,9%		
ACC	97%		
DAT	95%		

Tabella 17 Percentuali di accuratezza nella ripetizione da parte di ogni soggetto, divise per caso.

Ai fini di una valutazione generale dello sviluppo del sistema linguistico dei bambini che hanno preso parte allo studio è degno di nota che nessun partecipante registra una prestazione particolarmente bassa a questo test, né complessivamente né a livello di caso, eccetto S7 e S13, entrambi del gruppo DSA+DSL. Ma se per S13 risulta inferiore alla media solo la ripetizione delle frasi con il pronome al dativo, e non la sua performance complessiva, le frasi target prodotte da S7 risultano carenti sotto tutti gli aspetti. Questo bambino totalizza risultati molto più scarsi di quelli ottenuti sia dagli altri componenti dello stesso gruppo che dal partecipante con DSL e in particolare, la sua prestazione peggiora nelle frasi con i clitici dativi. Si noti, infine, che S5 e S14, che dai dati raccolti nel test precedente si supponeva potessero avere maggiori difficoltà, hanno invece ottenuto punteggi discreti.

Anomala, rispetto alla tendenza generale, è la performance di S11 che non solo si distingue per una maggiore accuratezza nella ripetizioni delle frasi con il pronome al dativo, ma anche degli stimoli con tre verbi invece di due. Se per quanto riguarda la variabile caso il dato potrebbe essere ricondotto all'età della bambina (7;6 anni), poiché i clitici dativi da quando iniziano a essere prodotti sembrano più preservati rispetto agli accusativi (Caprin e Guasti, 2009), non si potrebbe affermare altrettanto per la variabile del numero dei verbi. Si noti, però, che nel test precedente S11 era andato meglio nella produzione dei clitici accusativi rispetto ai dativi.

Analizzando nello specifico gli errori pronominali commessi si conferma che sia a livello generale che di gruppo si riscontra un minor numero di errori con i pronomi in presenza di un clitico alla seconda persona piuttosto che alla prima o alla terza, come a suggerirne una maggior preservazione. Lo stesso avviene in corrispondenza di item con due verbi invece che tre, come atteso in quanto la presenza di tre verbi incrementa la complessità della struttura sintattica.

Il risultato più basso in assoluto nella ripetizione di frasi con tre verbi, pari al 33,3%, lo ottiene S4 negli stimoli con pronomi clitici al dativo, anche se né negli item allo stesso caso ma con due verbi né in quelli all'accusativo, sia con due che con tre verbi, mostra particolari criticità.

All'interno della tipologia di errore con i pronomi clitici sono state individuate quattro sottocategorie: errori di omissione, di sostituzione, di raddoppiamento e di posizionamento. È proprio quest'ultima la strategia più adottata da tutti i partecipanti, dopo la quale si colloca l'omissione del clitico. Anche in questo caso sebbene si osservi lo stesso trend, le percentuali aumentano nelle prestazioni dei DSA+DSL e del bambino con DSL, a ribadire una maggior compromissione dei pronomi clitici in soggetti con una storia di disturbo del linguaggio ed anche dell'apprendimento.

L'unica persona pronominale con cui si commettono degli errori di sostituzione, ma nessuno di raddoppiamento è la terza. Ciò potrebbe essere giustificato da una maggiore complessità nel processamento dei pronomi di terza persona singolare, che oltre a riferirsi a qualcuno che è fuori dal contesto comunicativo, al contrario della prima e della seconda,

varia in base al genere del referente (Delage et al., 2016; Tuller et al., 2011), per cui ha due forme, per quanto concerne l'italiano, invece che una sola.

Concentrandosi sugli errori di posizionamento si nota che nei dati raccolti si attestano tutte le possibili combinazioni di errori di posizionamento, tranne quella da PRO a ENC2.

I risultati confermano che PRO è la posizione del clitico più preservata, infatti è rarissimo che il pronome venga spostato quando si trova in questo slot mentre è frequente che vi venga collocato quando si trova in un'altra posizione. Infatti, si è osservato che tra i DSA+DSL, la cui performance abbiamo detto essere risultata peggiore rispetto a quella dei DSA, sono state ottenute prestazioni a soffitto solo quando il pronome occupava la posizione proclitica (PRO), trovandosi quindi davanti al verbo e, per come sono stati formulati gli stimoli proposti, al primo posto nella frase.

Potrebbero qui entrare nel merito della questione anche dei fattori attentivi, per cui è noto che le prime parole di una frase vengono richiamate alla memoria con più facilità per l'effetto priorità (*primacy effect*, Ebbinghaus, 1885). Numerosi studi, comunque, confermano la preferenza della posizione PRO per la collocazione dei pronomi clitici in quanto posizione funzionale (Caprin e Guasti, 2009).

Stabilire, invece, tra ENC1 e ENC2 quale venga preferito non è altrettanto facile: i DSA sembrano trovare più facilità nel collocare i pronomi in ENC1, mentre i DSA+DSL e il soggetto con DSL nel collocarli in ENC2, tanto che riportano più errori nella categoria ENC1-ENC2. Quindi la comparazione tra le percentuali di risposte target fornite e l'analisi degli errori di posizionamento commessi mostra risultati concordi e conferma un comportamento parzialmente diverso tra i due gruppi. Questa incongruenza rimarca, come già notato, una differenza probabilmente proprio a livello di sviluppo della competenza linguistica tra i gruppi, a favore dei bambini con DSA.

Inoltre, la corrispondenza di questi dati è un elemento aggiuntivo a sostegno dell'ipotesi sintattica, ossia che non sia possibile considerare questi errori come casuali o frutto della distrazione dei bambini, ma vadano attribuiti alla complessità sintattica delle strutture proposte.

4.9 Confronto con i dati precedenti

Anche in conclusione di questo capitolo si ritiene opportuno confrontare i dati raccolti in questo studio con quelli di Cerutti (2018), di cui si ricordano i gruppi presi in analisi e le rispettive età medie per favorire la discussione dei risultati: DSA-C (8;6), PE (6;11), SE (7;11) e TE (9;0). Le età medie dei bambini che hanno preso parte a questo studio, invece, sono 9;2 anni per i DSA, 8;8 per i DSA+DSL e 8;4 nel caso del bambino con DSL.

La comparazione dei dati evidenzia che la percentuale di risposte target date dai DSA+DSL e dal partecipante con DSL risultano inferiori a quelle dei gruppi analizzati nel suddetto studio; la prestazione dei DSA, invece, è di poco inferiore rispetto a quella del gruppo SE, ma comunque superiore al punteggio ottenuto dal gruppo PE. Da un punto di

vista di competenza linguistica, ciò porterebbe ad accostare il gruppo DSA a bambini di prima/seconda elementare, quindi fra i 6 e i 7 anni. Conseguentemente, l'età linguistica degli altri partecipanti, DSA+DSL e DSL, risulterebbe perfino inferiore a questa.

Confrontando le tipologie di errore si nota, invece, innanzitutto che il gruppo DSA commette la stessa percentuale di errori con i pronomi clitici rispetto al gruppo DSA-C, ma colleziona punteggi più bassi in tutte le altre categorie. Il fatto che i bambini del gruppo DSA fossero più grandi dei DSA-C potrebbe suggerire che anche nei soggetti con disturbo dell'apprendimento con l'avanzare dell'età effettivamente la competenza linguistica subisca un miglioramento a livello generale, ma non nella computazione dei pronomi clitici. Quest'evidenza rimarca la corretta attribuzione dello status di marcatori clinici ai pronomi clitici.

Continuando l'analisi, la performance del gruppo DSA è leggermente migliore di quella del gruppo PE per quanto riguarda gli errori con i pronomi clitici, mentre in tutte le altre tipologie, eccetto le modifiche nella persona verbale, i DSA commettono meno errori, avvicinandosi alla performance degli SE e dei TE. Nella tipologia di errore inerente la persona verbale, invece, si riportano valori più alti rispetto a tutti i gruppi testati da Cerutti.

Il gruppo DSA+DSL e il singolo DSL, invece, commettono molti più errori di posizionamento di quanto osservato in tutti gli altri gruppi, mentre per quanto riguarda le altre tipologie si attesta una distribuzione degli errori diversa e quindi non paragonabile a quella degli altri gruppi, pur mantenendosi su percentuali basse.

Anche in questo test, i risultati di Cerutti sembrano confermare l'asimmetria accusativo-dativo con una prestazione migliore nella ripetizione di frasi con i pronomi clitici dativi da parte del gruppo sperimentale. Il fatto che il campione preso in esame in questo studio mostri il trend opposto, eccetto che nelle performance di S1 e di S11, non è riconducibile a una spiegazione certa, ma difficilmente lo si può ritenere casuale. Un'ipotesi potrebbe essere riconducibile dalla varietà linguistica parlata nell'area geografica in cui sono stati reperiti i bambini, rispettivamente Milano e Firenze; sarebbe però necessaria un'indagine più approfondita a riguardo.

Focalizzando l'attenzione sugli errori commessi con i pronomi, si conferma quanto osservato finora: il gruppo DSA+DSL e il soggetto con DSL ottengono punteggi nettamente superiori rispetto a tutti gli altri gruppi; i DSA, invece, addirittura si comportano meglio di tutti i gruppi testati da Cerutti, eccetto che per gli errori di raddoppiamento, il cui punteggio si avvicina a quello ottenuto dal gruppo PE.

Riguardo agli errori di posizionamento le percentuali di errore sono molto più basse nelle popolazioni testate in questo studio rispetto a quelle raggiunte dai gruppi DSA-C, PE, SE e TE, ad eccezione che nello spostamento del clitico dalla posizione ENC1 ed ENC2 a PRO, in cui i DSA+DSL commettono più errori di tutti gli altri; sia i DSA+DSL che il bambino con DSL si avvicinano alla performance del gruppo PE.

È interessante notare che anche a questo proposito i dati dei due studi sono discordanti, perché in quello condotto da Cerutti i valori più alti si registrano nello spostamento da ENC1 a ENC2 e viceversa, ma non da ENC1 o ENC2 verso PRO. Non disponendo delle percentuali di risposte target fornite dai bambini in corrispondenza della posizione del pronome non si può trarre delle conclusioni più precise, ma a garanzia che lo slot occupato dal proclitico sia comunque più preservato, si conferma che il pronome è stato spostato dalla posizione PRO in percentuali irrisorie.

Conclusioni

Nel presente studio sono state indagate la produzione di frasi con pronomi clitici e la ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione in diciotto bambini dai 7 agli 11 anni (età media 9;1), di cui dodici con diagnosi di disturbo dell'apprendimento, uno di disturbo del linguaggio (DSL) e sei con DSA e una storia pregressa di DSL. A questi soggetti sono stati somministrati tre test, due di produzione elicitata e uno di ripetizione, allo scopo di verificare la loro competenza nell'uso dei pronomi clitici accusativi e dativi, sia in contesti semplici sia in contesti a ristrutturazione, per poterne poi trarre delle considerazioni più generali riguardo al comportamento dei soggetti a sviluppo atipico. L'analisi è stata condotta principalmente per gruppi, distinguendo il gruppo di bambini con DSA e il gruppo di bambini con DSA+DSL, aggiungendovi anche il confronto con la prestazione del singolo DSL. Sia nella quantità di risposte target fornite sia nella tipologia di errori commessi, soprattutto con i pronomi clitici e ancora più nello specifico per quanto riguarda il loro posizionamento, infatti, si è posta particolare attenzione alle differenze osservate a livello di gruppo.

Lo scopo dei test di elicitazione era verificare che i bambini avessero buona conoscenza e competenza d'uso dei pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi di III persona singolare ed eventuali differenze a livello di gruppo. L'analisi dei dati raccolti nei due test ha rivelato che, oltre alle risposte target, i bambini sono ricorsi a varie strategie alternative per evitare la produzione del clitico, come l'uso del sintagma nominale, il clitic doubling, l'omissione o il raddoppiamento del pronome ed infine lo il posizionamento di quest'ultimo in posizione enclitica. Se le risposte target sono state comunque quelle maggiormente prodotte da parte di tutti i soggetti e con tutti i tipi di clitici elicitati, tra le strategie alternative non ce n'è stata una che ha avuto più esito delle altre, né tra i DSA né tra i DSA+DSL.

Anche grazie all'osservazione di questi errori si è potuto affermare che né la posizione occupata dal pronome né quella occupata dal DP pieno risultano compromesse, in quanto la maggior parte delle frasi sono state prodotte correttamente con il proclitico e si sono attestati errori sia di posizionamento del pronome in posizione enclitica, sia dell'uso del DP al posto della forma pronominale. Per cui si conferma che la produzione dei pronomi clitici di III persona singolare non è compromessa nei soggetti con DSA e/o DSL, anche se risulta più deficitaria in chi oltre al DSA ha avuto una storia pregressa di DSL.

Eccetto che per i clitici riflessivi, si registra una performance meno accurata da parte del gruppo DSA+DSL rispetto ai DSA. A livello generale, comunque, è emersa una buona conoscenza delle forme pronominali indagate.

Più dettagliatamente, a livello di caso, i pronomi riflessivi sono quelli più preservati, a conferma di quanto osservato da Arosio e collaboratori (2014), ed anche la produzione dei pronomi clitici dativi si conferma inferiore a quella degli accusativi. Quest'ultimo risultato andrebbe quindi a sommarsi a quella parte di letteratura che sostiene una maggior complessità dei pronomi clitici dativi rispetto agli accusativi, che contrasta però con altre evidenze empiriche, non per ultima quella ottenuta da Cerutti (2018). Il pattern

d'acquisizione stesso suggerirebbe una maggior complessità nel processamento dei clitici dativi, che infatti vengono acquisiti solo dopo i pronomi clitici accusativi, al contempo però bisogna specificare che, una volta assimilata la struttura, tendono ad essere omessi in misura minore rispetto agli accusativi (Caprin e Guasti, 2009). Per tanto, non essendo ancora sufficientemente chiari i dati a disposizione, la questione rimane aperta e necessita di ulteriori approfondimenti.

La successiva somministrazione del test di ripetizione di frasi con verbi a ristrutturazione ha avuto lo scopo di valutare se la competenza d'uso dei pronomi clitici accusativi e dativi fosse indistintamente preservata sia alla I che alla II e III persona singolare, sia a prescindere dalla collocazione del pronome. Con i verbi a ristrutturazione, infatti, il pronome può occupare sia la posizione proclitica (PRO) che quella enclitica (ENC), se poi nella frase sono presenti tre verbi il clitico potrà essere collocato sia dopo il secondo che il terzo verbo, andando rispettivamente ad occupare ENC1 o ENC2.

Anche in questo compito sono state registrate sia risposte target, che sono risultate la maggioranza, che altre contenenti vari errori, principalmente di tipo pronominale, preposizionale, lessicale, di persona verbale o speech errors. Per quanto riguarda le risposte target fornite i DSA sono quelli che hanno ottenuto i risultati migliori; guardando, invece, agli errori commessi, in entrambi i gruppi i valori più alti si sono registrati nell'ambito dei pronomi.

A livello di caso, anche questo test conferma i dati emersi dalle prove precedenti, ossia che le frasi con i pronomi clitici accusativi sono più preservate rispetto a quelle contenenti un clitico dativo.

La presenza di un pronome di prima, seconda o terza persona singolare, inoltre, non ha inciso significativamente sui dati raccolti, anche se si sono riscontrate delle differenze a seconda del referente del pronome. Quando si trattava di una seconda persona, infatti, di un "tu", il rivolgersi a un interlocutore direttamente coinvolto nel discorso sembrava risultare, oltre che più semplice, più naturale per i bambini, così da rendere i clitici di II persona singolare più preservati.

Con maggiore attenzione sono state analizzate le tipologie di errore commesse con i pronomi clitici, confluite poi in quattro categorie principali, ovvero omissione, sostituzione, raddoppiamento e posizionamento. In particolare, si è osservato che il pronome è stato spostato secondo tutte le otto combinazioni possibili con i verbi a ristrutturazione proposti, eccetto che dalla posizione proclitica a quella enclitica sul terzo verbo presente nella frase (da PRO a ENC2). Le prestazioni osservate hanno mostrato un trend tendenzialmente omogeneo, nonostante qualche variazione individuale.

Questo studio apporta un rilevante contributo nell'osservazione del comportamento delle popolazioni a sviluppo atipico indagate, in merito al processamento di strutture complesse, quali i pronomi clitici. In primo luogo, è la prima volta che i suddetti test vengono sottoposti a bambini con disturbo sia del linguaggio che dell'apprendimento e confrontando quanto emerso dai due compiti di produzione elicitata e da quello di ripetizione, si

supporrebbe che la differenza principale tra i DSA e i DSA+DSL sta proprio in una maggiore difficoltà nella computazione dei pronomi clitici da parte dei secondi. Altrettanto interessante è stata la comparazione dei dati raccolti ai fini di questo studio con quelli dei bambini a sviluppo tipico osservati da Cerutti, per i quali l'età è risultata un fattore predittivo di performance. Se nei test di elicitazione ciò non sembrava essere confermato per i bambini a sviluppo atipico, l'analisi degli errori commessi nel compito di ripetizione ha rivelato che, per quanto concerne i bambini con DSA, la prestazione sembra effettivamente migliorare con l'età, seppur con tempistiche diverse dallo sviluppo tipico. I DSA, infatti, commettono meno errori dei controlli, quasi tutti di età inferiore, eccetto che con i pronomi clitici. L'analisi della performance del bambino con DSL, invece, rivela che gli errori commessi sono maggiormente distribuiti tra le varie tipologie, dato che porterebbe, quindi, a ipotizzare che pur confermandosi particolarmente deficitaria la ripetizione dei pronomi clitici, nel contesto del disturbo del linguaggio sembrano leggermente più diffusi anche gli altri tipi di errore, come a suggerire una maggiore compromissione linguistica, soprattutto a livello morfologico, lessicale e sintattico. Nella competenza d'uso dei pronomi clitici, invece, il gruppo DSA si porterebbe ad accostare a bambini di prima/seconda elementare, quindi fra i 6 e i 7 anni, mentre l'età linguistica degli altri partecipanti, DSA+DSL e DSL, risulterebbe perfino inferiore a questa.

In conclusione, tutti i test proposti in questo studio hanno fatto emergere che a livello di gruppo la prestazione dei bambini con entrambi i disturbi in comorbilità, DSA+DSL, risulta peggiore rispetto a quella dei DSA, anche se è emersa una buona competenza d'uso a livello generale di tutti i pronomi indagati; nello specifico, a livello di caso, si osserva tendenzialmente una maggior accuratezza nella produzione dei pronomi clitici accusativi rispetto ai dativi.

Inoltre, è stato confermato un maggior livello di accuratezza nel processamento dei pronomi clitici quando occupano la posizione proclitica, rimane da indagare se fra la posizione ENC1 ed ENC2 non ci sia effettivamente differenza in termini di carico computazionale.

Si sollecita un'indagine più approfondita di queste strutture anche in fase di diagnosi.

Infine, anche l'elaborazione di un test che elicitasse la produzione di frasi con il pronome clitico sia dativo che accusativo, come in una delle strategie alternative adottate dai bambini nel test di produzione, potrebbe fornire dati interessanti e chiarire se quanto osservato, e mai riscontrato nelle performance dei bambini a sviluppo tipico testati da Cerutti (2018), sia stato dovuto a fattori geografici, e quindi alla variante dialettale della lingua italiana parlata nei diversi luoghi di provenienza dei soggetti testati, a carenze sintattiche, pragmatiche o addirittura esclusivamente attentive.

Appendice A

Si riportano di seguito gli stimoli proposti nel test di elicitazione dei pronomi clitici, con le corrispondenti risposte target, nell'ordine in cui sono stati somministrati.

- Accusativi

Stimoli per la familiarizzazione:

- In questa storia c'è un signore che vuole pescare un pesce. Guarda, cosa sta facendo al pesce? Lo sta pescando.
- In questa storia c'è una bambina che vuole catturare una dottoressa. Guarda, cosa sta facendo alla dottoressa? La sta catturando.
- In questa storia c'è un pinguino che vuole sollevare un topolino. Guarda, cosa sta facendo al topolino? Lo sta sollevando.
- In questa storia c'è un bambino che vuole picchiare un mago. Guarda, cosa sta facendo al mago? Lo sta picchiando.
- In questa storia c'è una signora che vuole pelare una patata. Guarda, cosa sta facendo alla patata? La sta pelando.

Test:

1a. In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia. Guarda, cosa sta facendo al castello? Lo sta distruggendo.

8a. In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera. Guarda, cosa sta facendo alla maschera? La sta dipingendo.

2a. In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato? Lo sta mangiando.

10a. In questa storia c'è una signora che vuole sbucciare una pera. Guarda, cosa sta facendo alla pera? La sta sbucciando.

3a. In questa storia c'è un bambino che vuole lavare un cane. Guarda, cosa sta facendo al cane? Lo sta lavando.

4a. In questa storia c'è un bambino che vuole buttare un libro. Guarda, cosa sta facendo al libro? Lo sta buttando.

7a. In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla con il retino. Guarda, cosa sta facendo alla farfalla? La sta prendendo.

6a. In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare un signore. Guarda, cosa sta facendo al signore? Lo sta bagnando.

12a. In questa storia c'è una mucca che vuole leccare una rana. Guarda, cosa sta facendo alla rana? La sta leccando.

5a. In questa storia c'è un bambino che vuole bucare un palloncino. Guarda, cosa sta facendo al palloncino? Lo sta bucando.

9a. In questa storia c'è una signora che vuole tagliare una mela. Guarda, cosa sta facendo alla mela? La sta tagliando.

11a. In questa storia c'è una bambina che vuole pettinare la nonna. Guarda, cosa sta facendo alla nonna? La sta pettinando.

▪ Dativi

Stimoli per la familiarizzazione:

- In questa storia c'è una dottoressa che vuole dare una caramella a una bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina? Le sta dando una caramella..
- In questa storia c'è un cane che vuole portare un bastone a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? Gli sta portando un bastone.

Test:

7d. In questa storia c'è una bambina che vuole regalare una margherita alla maestra. Guarda, cosa sta facendo alla maestra? Le sta regalando una margherita.

3d. In questa storia c'è un pagliaccio che vuole regalare un palloncino a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? Gli sta regalando un palloncino.

1d. In questa storia c'è un bambino che vuole regalare un disegno al papà. Guarda, cosa sta facendo al papà? Gli sta regalando un disegno.

8d. In questa storia c'è una mamma che vuole leggere una fiaba alla bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina? Le sta leggendo una fiaba.

2d. In questa storia c'è un signore che vuole dare un gelato a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? Gli sta dando un gelato.

9d. In questa storia c'è una signora che vuole dare una mela a una bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina? Le sta dando una mela.

4d. In questa storia c'è un bambino che vuole leggere il giornale al nonno. Guarda, cosa sta facendo al nonno? Gli sta leggendo il giornale.

10d. In questa storia c'è una postina che vuole portare una lettera a una signora. Guarda, cosa sta facendo alla signora? Le sta portando una lettera.

5d. In questa storia c'è un maestro che vuole dare un quaderno a un bambino. Guarda, cosa sta facendo al bambino? Gli sta dando un quaderno.

11d. In questa storia c'è una bambina che vuole dare una torta alla nonna. Guarda, cosa sta facendo alla nonna? Le sta dando una torta.

6d. In questa storia c'è un bambino che vuole lanciare un pallone all'amico. Guarda, cosa sta facendo all'amico? Gli sta lanciando un pallone.

12d. In questa storia c'è una mamma che vuole regalare una bicicletta alla bambina. Guarda, cosa sta facendo alla bambina? Le sta regalando una bicicletta.

- Riflessivi

Test:

R1. In questa storia c'è un gatto grigio. Guarda, cosa sta facendo? Si sta guardando allo specchio.

R2. In questa storia c'è un gatto tutto sporco. Guarda, cosa sta facendo? Si sta lavando.

R3. In questa storia c'è una bambina tutta spettinata. Guarda, cosa sta facendo? Si sta pettinando.

R4. In questa storia c'è un orsetto che ha fatto il bagno ed è tutto bagnato. Guarda, cosa sta facendo? Si sta asciugando.

R5. In questa storia c'è una bella ragazza. Guarda, cosa sta facendo? Si sta tagliando i capelli.

R6. In questa storia c'è un orsetto che ha tanto prurito. Guarda, cosa sta facendo? Si sta grattando.

Appendice B

Si riportano di seguito le tabelle con le percentuali di accuratezza e di utilizzo delle varie strategie alternative alle risposte target in ogni item sia da parte dei due gruppi che del singolo DSL, ai casi accusativo, dativo e riflessivo.

ACCUSATIVO	TARGET	SN	CD	Ø	ENC	CL R+A	CL D+A
1a							
DSA	67%	25%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2a							
DSA	67%	17%	0%	8%	0%	8%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3a							
DSA	83%	0%	0%	17%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4a							
DSA	92%	0%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
5a							
DSA	75%	8%	0%	17%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
6a							
DSA	83%	8%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
7a							
DSA	92%	0%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
8a							
DSA	75%	8%	0%	0%	8%	0%	0%
DSA + DSL	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
9a							
DSA	75%	8%	0%	8%	8%	0%	0%
DSA + DSL	40%	60%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10a							
DSA	67%	8%	0%	25%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

11°							
DSA	83%	0%	0%	17%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
12a							
DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	60%	40%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

DATIVO	TARGET	SN	CD	Ø	ENC	CL R+A	CL D+A
1d							
DSA	58%	0%	0%	8%	8%	0%	25%
DSA + DSL	40%	0%	0%	20%	0%	0%	40%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
2d							
DSA	50%	8%	0%	0%	8%	0%	33%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
3d							
DSA	50%	0%	8%	17%	8%	0%	17%
DSA + DSL	40%	20%	0%	20%	0%	0%	20%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
4d							
DSA	50%	17%	0%	0%	8%	0%	25%
DSA + DSL	20%	20%	0%	40%	0%	0%	20%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
5d							
DSA	67%	8%	0%	0%	0%	0%	25%
DSA + DSL	20%	0%	20%	40%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
6d							
DSA	50%	8%	0%	8%	8%	0%	25%
DSA + DSL	60%	0%	0%	40%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
7d							
DSA	50%	8%	0%	8%	0%	0%	33%
DSA + DSL	40%	0%	0%	20%	0%	0%	40%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
8d							
DSA	67%	0%	0%	8%	0%	0%	25%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%

9d

DSA	58%	8%	0%	8%	0%	0%	25%
DSA + DSL	80%	20%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%

10d

DSA	67%	0%	0%	17%	0%	0%	17%
DSA + DSL	60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%

11d

DSA	67%	0%	0%	8%	0%	0%	25%
DSA + DSL	60%	20%	0%	0%	0%	0%	20%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%

12d

DSA	75%	0%	0%	0%	0%	0%	25%
DSA + DSL	60%	20%	0%	0%	0%	0%	20%
DSL	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%

RIFLESSIVO

TARGET SN CD Ø ENC CL R+A CL D+A

R1a

DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

R2a

DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

R3a

DSA	67%	0%	0%	17%	0%	17%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

R4a

DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

R5a

DSA	92%	0%	0%	8%	0%	0%	0%
DSA + DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

R6a

DSA	67%	0%	0%	17%	0%	17%	0%
DSA + DSL	60%	0%	0%	20%	0%	20%	0%
DSL	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Appendice C

Si elencano di seguito gli stimoli proposti nel test di ripetizione secondo l'ordine 1. L'ordine 2 prevedeva prima la somministrazioni degli item da 28 a 55 e, dopo la pausa, da 1 a 27.

Ordine 1

1. Mi devi chiamare domani prima della riunione.
2. Posso venire a portarti la spesa a casa.
3. Deve passare a prendermi dopo la lezione.
4. Posso prestargli il mio nuovo libro preferito.
5. Ti vengo a trovare domenica nel pomeriggio.
6. Vado a ringraziarla per la bellissima festa.
7. Ti voglio venire a trovare dopo le vacanze.
8. Deve venirmi a ripetere tutto di nuovo.
9. Posso andarlo a comprare al supermercato.
10. Puoi lasciare qui il tuo cane durante le vacanze.
11. Gli voglio andare a chiedere scusa di persona.
12. Vengo a chiederti una mano con i compiti.
13. Mi viene a leggere una favola ogni sera.
14. La devi cuocere in forno per quindici minuti.
15. Posso portarti tutti i miei appunti domani.
16. Gli vado a comprare un bel regalo per Natale.
17. Vengo a studiare in biblioteca nel pomeriggio.
18. Passa a prendermi dopo la lezione di canto.
19. Voglio dirlo alla maestra dopo la lezione.
20. Voglio andarla ad aiutare con il trasloco.
21. Mi deve mandare tutti i documenti per posta.
22. Vado a riportarlo in biblioteca domani.
23. Voglio mandare una cartolina al mio amico.
24. Mi deve passare a prendere dopo la lezione.
25. Lo posso andare a comprare al supermercato.
26. Posso accompagnarti al cinema questa sera.
27. Ti posso venire a portare la spesa a casa.

PAUSA

28. Devi chiamare il dottore per l'appuntamento.
29. Voglio andare a chiedergli scusa di persona.
30. Ti posso accompagnare al cinema questa sera.
31. Mi passa a prendere dopo la lezione di canto.
32. Voglio venire a trovarti dopo le vacanze.
33. Deve venire a ripetermi tutto di nuovo.
34. Devi cuocerla in forno per quindici minuti.
35. La voglio andare ad aiutare con il trasloco.
36. Ti posso portare tutti i miei appunti domani.
37. Devi chiamarmi domani prima della riunione.
38. Vado a trovare i miei nonni ogni estate.
39. Posso venirti a portare la spesa a casa.
40. Lo voglio dire alla maestra dopo la lezione.
41. Deve mandarmi tutti i documenti per posta.
42. Lo vado a riportare in biblioteca domani.
43. Viene a leggermi una favola ogni sera.
44. Deve passarli a prendere dopo la lezione.
45. Vado a comprargli un bel regalo per Natale.
46. Posso andare a comprarlo al supermercato.
47. Ti vengo a chiedere una mano con i compiti.
48. Passo a ritirare il pacco in posta domani.
49. Voglio andargli a chiedere scusa di persona.
50. Gli posso prestare il mio nuovo libro preferito.
51. Vengo a trovarti domenica nel pomeriggio.
52. La vado a ringraziare per la bellissima festa.
53. Mi deve venire a ripetere tutto di nuovo.
54. Voglio venirti a trovare dopo le vacanze.
55. Voglio andare ad aiutarla con il trasloco.

Bibliografia

- Abney, Steven (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect*. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- Adani, F., Forgiarini, M., Guasti, M. T., van der Lely, H. K. J. (2008). Comprensione di relative nei bambini con e senza disturbi del linguaggio: il ruolo del tratto di Numero. In *Atti del XLII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Pisa, SNS.
- Adani, F., Forgiarini, M., Guasti, M. T., van der Lely, H. K. J. (2014). Number dissimilarities facilitate the comprehension of relative clauses in children with (Grammatical) Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 41(4), 811-841.
- Arosio, F., Branchini, C., Forgiarini, M., Roncaglione, E., Carravieri, E., Tenca, E., Guasti, M. T. (2010). SLI children's weakness in morphosyntax and pragmatics. In Yukio, O. (a cura di), *The proceedings of the tenth Tokyo Conference of Psycholinguistic*, Tokyo, Hituzi Syobo Press.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255 (5044), 556-559.
- Berruto, G. e Cerruti, M. (2011). *La Linguistica. Un corso introduttivo*. Novara, Stampatre-Torino.
- Bishop, B.V.M. (2006). What causes specific language impairment in children?. *Current directions in psychological science*, 15, 217-221.
- Bishop, B.V.M. e Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?. *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-886.
- Brizzolara, D., Gasperini, F., Pfanner, L., Cristofani, P., Casalini, C. e Chilosi, A.M. (2011). Long-term reading and spelling outcome in Italian adolescents with a history of specific language impairment. *Cortex*, 47, 955- 973.
- Bortolini, U., Arfè, B., Caselli, M. C., Degasperi, L., Deevy, P. e Leonard, L.B. (2006), Clinical markers for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 695-712.
- Caink, D. (2006). Clitics. In Brown, K. (a cura di), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, Amsterdam, Elsevier, 491-495.
- Caprin, C., Guasti, M. T. (2009). The acquisition of morphosyntax in Italian: A crosssectional study. *Applied psycholinguistics*, 30(1), 23-52.
- Cardinaletti, A. e Casani, E. (2019). Pragmatica nell'uso dei pronomi clitici diretti di terza persona singolare in bambini dislessici con e senza disturbo specifico del linguaggio, *Lingua in contesto.. La prospettiva pragmatica*, Bologna, AltLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata, vol. 9, 9-27.
- Cardinaletti, A., Shlonsky, U. (2004). Clitic positions and restructuring in Italian. *Linguistic Inquiry*, 35(4), 519-557.
- Cardinaletti A., 2010. Sulla presunta identità categoriale di articoli determinativi e pronomi clitici. In Balboni, P. E. / Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina, 99-111.

- Cardinaletti, A. (2013). Sui limiti dei pronomi clitici: inventario ed estrazione. In Ledgeway, A., Cennamo, M. e Mensching, G. (2016). *Actes du XXVII Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Section 4: Syntaxe, 49- 62. Nancy, ATILF.
- Catts, H.W., Adolf, S.M., Hogan, T. e Weismer, S.E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders?. *Journal of speech, language and hearing research*, 48(6), 1378–1396.
- Cecchetto, C. (2002). *Introduzione alla sintassi. La teoria dei principi e dei parametri*. Milano, LED – Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Cerutti, S. (2017). *Un test di ripetizione di frasi a ristrutturazione. Primi dati da bambini italiani con diagnosi di DSA*. Venezia, Università Ca' Foscari.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1970). *La grammatica generativa trasformazionale*. Torino, Boringhieri (Saggi Linguistici, 2).
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. In Jacobs, R. e Rosenbaum, P. (a cura di), *Reading in English Transformational Grammar*, Waltham, Ginn, 184-221.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. London, Temple Smith Ltd.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Cinque, G. (2004). Restructuring and functional structure. *Structures and beyond. The cartography of syntactic structures*, 3, 132-191.
- Contemori, C. e Garraffa, M. (2010). Comparison of modalities in SLI syntax: A study on the comprehension and production of non-canonical sentences. *Lingua*, 120(8), 1940-1955.
- Denes, G. e Pizzamiglio, L. (a cura di) (1996). *Manuale di neuropsicologia. Normalità e patologia dei processi cognitivi*. Bologna, Zanichelli.
- Del Puppo, G., Pivi, M. (2015). Un compito di produzione elicitata per la valutazione dell'italiano parlato: le frasi passive e le frasi attive con pronomi clitici. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 44(3), 437-448.
- Delage, H., Durrellman, S. e Frauenfelder, U.H. (2016). Disentangling sources of difficulty associated with the acquisition of accusative clitics in French. *Lingua*, 180, 1-24.
- Devescovi, A. e Caselli, M. C. (2001). Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale. *Psicologia clinica dello sviluppo*, (3), 341-364.
- Devescovi, A. e Cristina Caselli, M. (2007). Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(2), 187-208.
- Dispaldro, M., Leonard, L.B. e Deevy, P. (2013). Clinical markers in Italian-speaking children with and without specific language impairment: a study of non-word and real word repetition as predictors of grammatical ability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48 (5), 554–564.

- Dispaldro, M., Leonard, L.B. e Deevy, P. (2013). Real-word and nonword repetition in Italian-speaking children with specific language impairment: a study of diagnostic accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 323–336.
- Dixon, P. (2008). Binary Response and Logistic Regression Analysis. In Cook, D., Dixon, P., Duckworth, W.M., Kaiser, M.S., Koehler, K., Meeker, W.Q. e Stephenson, W.R. (2008), *Beyond Traditional Statistical Methods project*, Iowa State University.
- Donati, C. (2008). *La sintassi: regole e strutture*. Bologna, Il Mulino.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. Columbia University, New York. Translated by Ruger, H.A. e Bussenius, C.E. (1913).
- Originally published in New York by Teachers College, Columbia University*
- Egerland, V., Cardinaletti, A. e Munaro, N. (2009). La doppia base della ristrutturazione. *Italiano, italiani regionali e dialetti*, 99-114.
- Friedmann, N. e Coltheart, M. (2018). Types of developmental dyslexia. In A. Bar-On, & D. Ravid (a cura di), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Friedmann, N. e Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI. In Gavarro, A., Joao Freitas, M. (a cura di), *Language acquisition and development*, Newcastle: Cambridge Scholar Press, pp. 205-217.
- Friedmann, N. e Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 56-75.
- Frith, U. (1995). Dyslexia: Can we have a shared theoretical framework?. *Educational and Child Psychology*, 12(1), 6-17.
- Gathercole, S. E. (1995). Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords. *Memory & Cognition*, 23(1), 83-94.
- Graffi, G. e Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio*. Bologna: Il Mulino. Che cos'è il linguaggio pp. 15-26.
- Grice, H. P., Cole, P. e Morgan, J. L. (1975). Logic and conversation. 1975, 41-58.
- Guasti, M.T. (2002). *Language Acquisition. The growth of grammar*. Massachusetts, MIT Press.
- Guasti, M.T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Che cos'è il linguaggio pp. 1-31
- Guasti, M.T., Branchini, C., Vernice, M., Barbieri, L. e Arosio, F. (2015). Language disorders in children with Developmental Dyslexia. *Specific Language Impairment. Current trends in research*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 35-55.
- Hamann, C., Belletti, A. (2006). Developmental patterns in the acquisition of complement clitic pronouns: Comparing different acquisition modes with an emphasis on French. *Rivista di Grammatica Generativa*, 31, 39-78.

- Hasanati, F., Agharasouli, Z., MAHMOUDI, B. B. e Kamali, M. (2011). Sentence repetition test for measurement of grammatical development in Farsi speaking children. *Auditory and vestibular research*, 20 (1), 73-81.
- Hockett, C.F. (1960). The Origin of Speech. *Scientific American*, 203, 88–111. Reprinted in: Wang, W.S-Y. (1982). Human Communication: Language and Its Psychobiological Bases. *Scientific American*, 4–12.
- Jaeger, T.F. (2008). Categorical data analysis: Away from ANOVAs (transformation or not) and towards logit mixed models. *Journal of Memory and Language*, 59, 434–446.
- Jackendoff, R. (1977). *X-bar-Syntax: A Study of Phrase Structure*. Linguistic Inquiry Monograph 2. Cambridge, MA, MIT Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. New York: Oxford University Press.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. e Gérard, C.L. (1998). Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children With SLI, *Language Acquisition* 7:2-4, 113-160.
- Kayne, R. S. (1994). *The antisymmetry of syntax* (No. 25). Mit Press.
- Kayne, R.S. (2003). Person morphemes and reflexives in Italian, French and related languages. In Tortora, C. (a cura di), *The syntax of Italian dialects*, Oxford, Oxford University Press.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S. A. H., Gustafsson, J. E. e Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 18(1), 146-154.
- Leonard, L. (1989). Language Learnability and Specific Language Impairment in Children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Luzzatti, C. e Serino, A. (2012). Il Linguaggio scritto. In: Ladavas, E. *La Riabilitazione Neuropsicologica*. Bologna, Il Mulino. 251-276.
- Marini, A. (2008). *Manuale di Neurolinguistica*. Roma, Carocci editore.
- Marini, A., Tavano, A. e Fabbro, F. (2008). Assessment of linguistic abilities in Italian children with Specific Language Impairment. *Neuropsychologia*, 46, 2816- 2823.
- Meyers, J. E., Volkert, K. e Diep, A. (2000). Sentence Repetition Test: Updated norms and clinical utility. *Applied Neuropsychology*, 7(3), 154-159.
- Pescarini, D. (2005). Clitic clusters and morphological repairs. Evidence from Italian, Spanish and Barceloni. *Studi Linguistici e Filologici*, 3, 239–264.
- Pivi, M. e Del Puppo, G. (2014). L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva. In Favilla, M.E., Nuzzo, E. (a cura di), *Grammatica Applicata: Apprendimento, Patologie, Insegnamento*. Studi AltLA 2: Milano.

- Pozzan, L. (2007). The dissociation between clitics and determiners in a group of Italian SLI children. In *Proceedings of the 8th CUNY-SUNY-NYU Mini-conference*, LIBA.
- Rispens, J. (2004). Syntactic and Phonological Processing in Developmental Dyslexia. *Groningen Dissertations in Linguistics 48*. Groningen, Print Partners Ipskamp Enschede.
- Rizzi, L. (1976). Ristrutturazione. *Rivista di Grammatica Generativa Roma*, 1.1, 1-54.
- Rizzi, L. (1978). A restructuring rule in Italian. *Recent transformational studies in European languages*, 3, 113-158.
- Rizzi, L. (2000). *Comparative syntax and language acquisition*. London: Routledge.
- Rizzi, L. (2013). Introduction: Core computational principles in natural language syntax. *Lingua*, 130, 1-13.
- Sartori, G., Masterson, J., Job, R., Coltheart, M. e Sartori, K. (1987). Direct-route reading and the locus of lexical decision. In Coltheart, M., Sartori, G. e Job, R. (a cura di), *The Cognitive Neuropsychology of Language*, London, Psychology Press.
- Schroeder, R. W. e Marshall, P. S. (2010). Validation of the Sentence Repetition Test as a measure of suspect effort. *The Clinical Neuropsychologist*, 24(2), 326-343.
- Shankweiler, D., Smith, S. T. e Mann, V. A. (1984). Repetition and comprehension of spoken sentences by reading-disabled children. *Brain and Language*, 23(2), 241-257.
- Stanford, E. N. e Delage, H. (2017). The Role of Working Memory in the Comprehension of Phrasal Movement in Children with Learning Difficulties. *Generative Grammar in Geneva*, 10, 195-216.
- Stefli, C. (2015). *Il disturbo specifico del linguaggio e il deficit sintattico: un confronto con la dislessia*. Venezia, Università Ca' Foscari.
- Tallal, P., Allard, L., Miller, S., Curtiss, S. (1997). Academic outcomes of language impaired children. In: Hulme, C., Snowling, M.J. (a cura di), *Dyslexia: Biology, cognition, and intervention*. Londra, Whurr, 167-181.
- Tuller, L., Delage, H., Monjauze, C., Piller, A., Barthez, M. (2011). Clitic pronoun production as a measure of atypical language development in French. *Lingua*, 121(3), 423-441.
- Vender, C., Borgia, R., Bruno, S. C., Freo, P., & Zardini, G. (1981). Un test di ripetizione di frasi. Analisi delle performances di bambini normali. *Neuropsichiatria infantile*, 243, 819-831.
- Zachou, A., Partesana, E., Tenca, E., Guasti, M. T. (2013). Production and comprehension of direct object clitics and definite articles by Italian children with developmental dyslexia. *Advances in language acquisition*, 464-471.
- Zoccolotti, P., Angelelli, P., Judica, A., Luzzatti, C. (2005). *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura. Manuale per la valutazione*. Roma, Carocci editore.