



Ca' Foscari  
University  
of Venice

## Corso di laurea magistrale in Scienze del linguaggio

“ordinamento ex D.M 270/2004”

Tesi di Laurea

### **I pronomi clitici in contesti semplici e a ristrutturazione: analisi di gruppo di bambini DSA della scuola primaria e secondaria di primo grado**

**Relatrice**

Prof.ssa Francesca Volpato

**Correlatrice**

Prof.ssa Anna Cardinaletti

**Laureanda**

Nicole Bruno

**Matricola**

852071

**Anno accademico**

2018 / 2019

## Ringraziamenti

Giunta alla fine di questo percorso, credo sai giusto fermarmi un attimo a r ringraziare tutti coloro che mi hanno permesso di arrivare fino a qui.

In primo luogo voglio ringraziare la mia relatrice, la professoressa Francesca Volpato, che fin da subito ha appoggiato la mia ricerca e ha saputo decifrare ciò che avevo in testa, fornendomi consigli preziosi per riuscire a realizzare al meglio questo lavoro.

Grazie anche a Sara Cerutti per il materiale che mi ha fornito, per le dritte che ha saputo darmi durante l'analisi dei risultati e alle parole di conforto quando tutto mi sembrava così impossibile da portare a termine.

Grazie a chi ha permesso che questo percorso universitario sia potuto arrivare a termine nonostante le dure sfide che la vita ci ha messo davanti: la mia famiglia. Grazie per avermi insegnato che qualunque cosa accada oggi, domani sorgerà sempre un nuovo giorno e si avrà sempre l'opportunità di ripartire più forti.

Grazie a te Andrea, che sei riuscito a far emergere una parte di me che ormai era nascosta da tempo. Grazie per l'amore che ogni giorno mi dai, per la forza che mi trasmetti, per il tuo supportarmi in ogni momento. Hai saputo insegnarmi che qualunque cosa accada, io e solo io posso decidere di rompere l'oscurità dentro di me e tornare ad essere luce e di questo te ne sarò sempre immensamente grata.

Grazie alla mia seconda famiglia dalle otto ruote, al gruppo Project e al mio allenatore, che da sempre mi hanno insegnato che l'unione fa la forza e che le sfide si vincono solo se ci si crede davvero, se si affrontano prima di tutto con il cuore, con determinazione e con l'unione che da sempre ci contraddistingue dentro e fuori la pista.

Grazie alle amiche di sempre, a coloro che ci sono nonostante tutto, a Valentina, Giulia e Vanessa che hanno affrontato ogni singolo istante di questo cammino insieme a me, crescendo assieme, aiutandomi nei momenti più duri e sapendo sempre come starmi vicina.

Ed infine, ma sicuramente non per importanza, grazie alla mia famiglia di Ca' Foscari, a Claudia, Anna, Ilaria e Francesca, con cui ho affrontato questa grandissima sfida fin dal primo momento, supportandoci sempre con il sorriso e la voglia di arrivare assieme a questo grande giorno.

*“La vita è una scalata, ma alla fine la vista è grandiosa.”*



# INDICE

<b>Abstract.....</b>	<b>8</b>
<b>Introduzione .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPITOLO I INQUADRAMENTO TEORICO DEI DSA.....</b>	<b>20</b>
1.1 I disturbi specifici di apprendimento: dalla Consensus AID alle raccomandazioni dell'istituto Superiore di Sanità.....	20
1.1.1 Definizione, caratteristiche e criteri diagnostici dei DSA.....	21
1.1.2 I criteri diagnostici generali .....	23
1.2 Definizione del disturbo di lettura e processi coinvolti.....	27
1.2.1 Correlati neurobiologici e influenza della natura multifattoriale del disturbo di lettura 29	
1.2.2 Sottotipi del disturbo di lettura.....	30
1.3 Comorbilità con altri disturbi .....	33
1.3.1 Disturbo dell'attenzione e iperattività.....	33
1.3.2 I disturbi del linguaggio .....	34
1.3.3 DSA e memoria.....	35
1.4 Le competenze linguistiche delle persone con DSA .....	37
<b>CAPITOLO II ACQUISIZIONE TIPICA E ATIPICA DI UNA STRUTTURA SINTATTICA COMPLESSA: I PRONOMI CLITICI .....</b>	<b>40</b>
2.1 Introduzione.....	40
2.2 L'algoritmo linguistico.....	41
2.3 Il sistema pronominale italiano .....	43
2.3.1 I pronomi clitici: aspetti grammaticali e sintattici .....	44
2.3.2 Clitic climbing e ristrutturazione .....	47
2.4 Acquisizione dei pronomi clitici .....	49
2.4.1 Analisi cross-linguistica.....	49
2.4.2 Acquisizione tipica dei pronomi clitici in italiano .....	52
2.4.3 Acquisizione atipica dei pronomi clitici in italiano .....	54
2.5 Pronomi clitici e dislessia evolutiva.....	55
2.6 Conclusioni.....	58
<b>CAPITOLO III SELEZIONE DEL CAMPIONE E MODALITA' DI SOMMINISTRAZIONE DEI TEST .....</b>	<b>60</b>
3.1 Introduzione.....	60
3.2 Partecipanti .....	60
3.3 Criteri di inclusione .....	63

3.4	Modalità di somministrazione dei test.....	64
-----	--	----

**CAPITOLO IV TEST DI PRODUZIONE DI PRONOMI CLITICI OGGETTO DIRETTO E INDIRETTO.....66**

4.1	Introduzione.....	66
4.2	Partecipanti.....	66
4.3	Struttura del test di produzione di pronomi clitici oggetto diretto: materiali e metodi.....	66
4.4	Struttura del test di produzione di pronomi clitici oggetto indiretto: materiali e metodo.....	71
4.5	Risultati .....	73
4.5.1	L'uso del tempo verbale.....	74
4.5.2	Sostituzione del pronome dativo le con il pronome dativo gli .....	76
4.5.3	Uso del sintagma nominale completo .....	78
4.5.4	Omissione del clitico.....	79
4.5.5	Inversione del pronome clitico accusativo con quello dativo e viceversa .....	80
4.6	Analisi quantitativa degli errori.....	81
4.6.1	Differenze in base al caso .....	83
4.6.2	Analisi risposte in base al genere.....	86
4.7	Discussione.....	87
4.8	Conclusioni.....	91

**CAPITOLO V TEST DI RIPETIZIONI DI FRASI A RISTRUTTURAZIONE.....94**

5.1	Introduzione.....	94
5.2	Obiettivi.....	94
5.2.1	La persona .....	95
5.2.2	La differenza tra pronome clitico accusativo e dativo .....	95
5.2.3	La posizione del clitico .....	96
5.3	Struttura del test.....	97
5.4	Analisi qualitativa degli errori.....	99
5.4.1	I pronomi clitici.....	99
5.4.2	Le preposizioni.....	100
5.4.3	Errori lessicali .....	101
5.4.4	Speech errors.....	101
5.5	Analisi quantitativa degli errori.....	102
5.5.1	Gruppo DSA .....	103
5.5.2	Gruppo di controllo.....	104
5.5.3	Discussione .....	105
5.6	Pronomi clitici: tipologie di errore .....	107
5.6.1	Differenze di persona .....	109

5.6.2	Differenze di caso .....	110
5.6.3	Differenze di posizione .....	112
5.7	Discussione.....	116
5.7.1	Proclisi vs Enclisi.....	116
5.7.2	Preferenze individuali nello spostamento del pronome clitico .....	119
5.8	Confronto con il test di produzione elicitata .....	121
<b>CAPITOLO VI CONCLUSIONI .....</b>		<b>124</b>
<b>Appendice A.....</b>		<b>130</b>
<b>Appendice B.....</b>		<b>134</b>
<b>Bibliografia .....</b>		<b>138</b>



## **Abstract**

### **Italiano**

Il presente lavoro di tesi indaga la competenza di bambini monolingui italiani con e senza diagnosi di disturbo dell'apprendimento attraverso un test di ripetizione di frasi a ristrutturazione e un test per l'elicitazione dei pronomi clitici oggetto diretto e indiretto.

I dati sono stati ricavati da 10 bambini tra i 10 e i 15 anni con diagnosi di DSA e sono stati confrontati inizialmente con quelli di bambini a sviluppo tipico con pari età anagrafica e poi con il gruppo DSA ripreso dal lavoro di Cerutti (2018), con età anagrafica inferiore.

Ai partecipanti sono stati somministrati due test: il primo di produzione elicitata, mentre il secondo di ripetizione di frasi a ristrutturazione.

Il test di produzione elicitata testa pronomi clitici oggetto diretto e indiretto, di terza persona singolare, maschili e femminili con il fine di comprendere se vi siano delle differenze tra le strategie di risposta utilizzate dai due gruppi, e se la differenza di caso influisca sull'accuratezza delle risposte.

Il test di ripetizione invece ha lo scopo di determinare se vi sia una posizione preferita riguardo alla produzione dei pronomi clitici (proclitica o enclitica), se l'accuratezza dipenda dal caso o dalla persona, focalizzandosi sull'errore che è stato prodotto maggiormente, ovvero lo spostamento del pronome clitico.

I risultati ricavati dai test proposti saranno infine confrontati con quelli dello studio effettuato su bambini più piccoli, affetti da DSA, da parte di Cerutti (2018), al fine di comprendere se l'età anagrafica possa essere un fattore di influenza sulla correttezza dell'uso dei pronomi clitici oggetto diretto e indiretto da parte di soggetti DSA.

## Inglese

The aim of this study is to investigate the repetition and production of clitic pronouns by Italian-speaking children with and without learning difficulties (LD).

One of the most known persistent clinical markers of specific language impairment (SLI) are clitic pronouns. Clitic pronouns have been studied in many languages in their phonological, morphological, syntactical and pragmatical properties.

In many different languages such as French, Italian, Spanish and other Romance languages, children who don't produce a good amount of those pronouns by the age of five, seem to have more possibilities to be diagnosed with language disability. However, in Italian, children used to be tested only in comprehension and production, while thanks to Cerutti (2018) there is a collection of data from a repetition task.

This thesis is structured of five chapters.

The first chapter provides information about specific learning disabilities from different points of view: diagnosis, distinctive traits, affinities and comorbidity with other disorders such as ADHD and SLD and deficits in linguistic proficiency.

First of all, there is the definition of what are specific learning disabilities according both to the clinical environment (DSM-TR IV 2003) and legislative environment (Legge 170/2010).

Talking about specific learning disabilities, it is important to consider every aspect of learning abilities, but in particular the reading, writing and mathematics abilities. These aspects are considered deficient because neurobiological dysfunctions and environmental aspects interfere with the typical acquisition process.

We can distinguish four typical learning disabilities:

1. *Dyslexia*: a reading dysfunction which is strictly connected with the decoding of the text based on the speed and accuracy of reading;
2. *Disortography*: a writing dysfunction connected with the phonological and orthographical codify ability, based on transcriptional rules where there is no correspondence between grapheme and phoneme;
3. *Dysgraphia*: a handwriting dysfunction associated with an impairment in motor coordination;
4. *Dyscalculia*: a dysfunction connected with number manipulation, based on the comprehension of number and calculation with number.

Signs that children might have a specific learning disability tend to appear during the elementary school and to develop according to different factors such as the age of children and the environmental requests connected with education.

People with SLD, particularly those with dyslexia, do not have only writing and reading difficulties, but also other different difficulties that involve some linguistic domains such as the oral skills.

Most of the time, these deficits are so unperceivable that they are not recognised during the speech therapy.

Guasti et al. (2015), Cardinaletti and Volpato (2015), Arosio et al. (2013) and Cerutti (2018) made some experimental tests analysing those that are considered as “complex syntactical structures” such as questions, relative clauses, passive clauses, sentences with clitic pronouns.

In the second chapter, there are some relevant studies about clitic pronouns, which are investigated to understand their role in the syntactic structure. In the second part of this chapter there is the presentation of clitic pronouns in typical and atypical language development.

These structures used to be tested only in elicited production and comprehension but, thanks to Cerutti (2018) we have a new repetition test, which analyses clitic pronouns from a different point of view.

In the third chapter there is the presentation of participants and the explanation of how tests have been made.

A group of twenty children took part in the experiment.

Participants were divided into two groups:

- An experimental group (DSA) which consists of ten children between the ages of 10 and 15 with SLD;
- A control group (GC) which consists of ten typical developed children between 11 and 15.

All of the experimental group children have been diagnosed with developmental dyslexia (DD) pure or often in comorbidity with other SLD such as dysgraphia, dyscalculia, attention deficit disorder (ADHD) or SLI.

These two groups are tested in two experiments: an elicited production task and a repetition task. Results of the two groups are compared with each other, but also with the results found in the research made by Cerutti (2018), who tested SLD children younger than those tested in this research, with the purpose of understanding whether the different age of children influences the accuracy of SLD children’s performance.

Fourth and the fifth chapter talk about the experiments.

The elicited production test is the first one done by children and it tested direct and indirect object clitic pronouns in their third person singular.

This experiment has two important aims:

- to understand whether there are some differences in the response strategies used by the two groups;
- to understand whether there is a difference in the number of correct responses according to the different case of pronouns (accusative or dative).

According to the elicited production test results, SLD children have a great competence in both accusative and dative clitic pronouns: the case of the clitic pronoun is not a significant aspect that influences the accuracy of production but rather the different answer that is given when the clitic pronoun is not pronounced.

In fact, SLD children tend to use a nominal phrase as a different answer where there should be an accusative pronoun, while they tend to omit the production of the clitic pronoun when it is dative.

The second test done by children is the repetition task of sentences with restructuring verbs and clitic pronouns. This experiment investigates SLD competence concerning the use of clitic pronouns to determine whether the accusative case or dative case, the first, second or third person singular or the proclitic/enclitic position are the reason of the differences found during the performance.

Repeating a sentence implies understanding both lexical and functional elements and the syntactic structure. Many aspects of this sentence structure could be easily manipulated during a repetition task, and this observation could not be easily made using a production or a comprehension task.

The three aims of the repetition test are:

- to understand whether children have a favourite placement for clitic (proclitic or enclitic);
- to understand whether there are differences between first, second and third person singular pronouns;
- to understand whether there are some differences between direct and indirect object clitic pronouns.

From the results found during the test, errors involve lexical and functional elements of the sentence, but the focus of the analysis is on errors in repetition of clitic pronouns, especially when there is a misplacement.

At the end of the experiment, interesting conclusions can be made on the difference between proclisis and enclisis, while case and person features do not seem to have an important impact on accuracy. Considering the results appeared from this study, it is possible to support that SLD children have a great competence in accusative and dative clitic pronouns. Furthermore, it is important to consider that the results of the present tests have been compared with those in Cerutti (2018), confirming that the competence in clitic pronouns improves with the growth of SLD children.

So far, it is not clear whether SLD children have a position into the sentence, which could be considered easier and more natural to place clitic pronouns. This aspect could be analysed through other repetition tests or through a test which considers the spontaneous production of SLD children.



## Introduzione

Da decenni uno degli argomenti di dibattito più interessanti sono i pronomi clitici.

Diversi autori come Kayne (1975), Strozer (1976), Jaeggli (1982), Borer (1984) e Sportiche (1992) hanno cercato di render conto della posizione e del ruolo dei pronomi clitici dal punto di vista sintattico attraverso delle teorie che risultano essere anche molto diverse tra loro.

Sebbene i pronomi clitici siano presenti nei paradigmi pronominali di molte lingue, possono riportare proprietà differenti anche all'interno del medesimo ceppo linguistico, e formulare una teoria che riesca a considerare tutti i diversi aspetti delle variazioni interlinguistiche è un lavoro piuttosto complesso.

I pronomi clitici sono oggetto di interesse anche dal punto di vista dell'acquisizione sia in contesti di sviluppo linguistico tipico sia atipico.

Grazie ai dati raccolti dagli studi sulla competenza linguistica effettuati su soggetti diversi (distinti per età anagrafica, provenienza, livello di istruzione e presenza o meno di patologie), e si contribuisce a confermare o smentire le differenti ipotesi sul funzionamento della lingua sia su persone a sviluppo tipico che atipico.

Nella letteratura sulla lingua italiana, risulta essere particolarmente approfondita la competenza sull'uso dei pronomi clitici da parte dei soggetti con DSL, ma si pecca ancora sui dati relativi a soggetti con dislessia o altri disturbi dell'apprendimento (DSA).

Il presente progetto di tesi nasce dall'interesse per la linguistica clinica e per una tematica molto complessa che per certi aspetti risulta ancora poco chiara, ovvero la competenza di strutture sintattiche complesse da parte di soggetti con DSA (Arosio et al. 2010; 2014, Cardinaletti e Volpato 2015; Del Puppo e Pivi 2015, Guasti 2013, Guasti et al. 2015, Zachou et al. 2012, etc.).

Un contributo importante di questo lavoro è dato dalla presenza di dati raccolti per la prima volta da Cerutti (2018) tramite un test di ripetizione.

Negli studi precedenti (Arosio et al 2010; 2014), i pronomi clitici sono stati analizzati tramite test di produzione elicitata e di comprensione, limitando così la prospettiva attraverso la quale vengono studiati. Tramite il test di ripetizione sviluppato da Cerutti (2018) invece, si può avere un'interessante prospettiva di analisi, che coniuga la competenza di produzione e quella di comprensione.

Infatti, per poter svolgere correttamente il compito di ripetizione è necessario conoscere e comprendere i diversi elementi lessicali e funzionali che sono contenuti nello stimolo. Inoltre, il compito di ripetizione forza l'uso di una determinata struttura, costringendo il partecipante ad affrontare l'ostacolo in quanto ogni deviazione dallo stimolo target può essere vista come un errore, cosa invece che il compito di produzione non permette di fare. Nel caso del test di produzione infatti, il bambino può fornire una risposta allo stimolo tramite una struttura alternativa, diversa da quella

target, che può comunque risultare efficace dal punto di vista pragmatico.

La raccolta dei dati è stata possibile grazie alla collaborazione dell'associazione culturale "Studio Valore" degli istituti Roncalli e San Francesco D'Assisi, presso i quali sono stati testati i ragazzi che hanno preso parte agli esperimenti.

La tesi è suddivisa in cinque capitoli strutturati come segue.

Il Capitolo 1 effettua un excursus sui disturbi dell'apprendimento (DSA) attraverso diversi punti di vista. Innanzitutto viene data una definizione di DSA, delineando le loro caratteristiche distintive attraverso i riferimenti sia in ambito clinico (DSM-TR IV 2003) che legislativo (Legge 170/2010). Un'attenzione particolare viene data alla dislessia evolutiva (DE) e al suo percorso diagnostico: viene sottolineato che una diagnosi tempestiva o tardiva può essere causa di influenza del percorso educativo di un bambino. Infatti, oltre alle ripercussioni sul percorso educativo, possono riscontrarsi anche significative problematiche in ambito psicologico, motivazionale e dell'autostima del ragazzo. È importante dunque insistere sull'individuazione tempestiva dei soggetti a rischio, nonostante per una diagnosi si debba aspettare l'inizio del percorso di apprendimento di lettura, scrittura e calcolo. Infatti, sarebbe opportuno usufruire di strumenti adeguati che permettano di individuare i possibili soggetti già in età prescolare che possono riscontrare particolari problematiche con quelle che sono le abilità scolastiche di base.

Nonostante si riconosca l'importanza di una individuazione precoce dei soggetti a rischio, la *Consensus Conference* del 2010 sottolinea la mancata presenza di strumenti e di figure professionali specializzate che potrebbero effettuare uno screening precoce standardizzato già durante la scuola dell'infanzia.

La difficoltà di una precisa diagnosi di un disturbo dell'apprendimento sta nella sua possibile comorbilità con altri deficit delle funzioni cognitive. In seguito, dunque, vengono citati i principali disturbi che possono presentarsi associati ad un DSA:

- Disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD);
- Disturbi del linguaggio (DSL);
- Disturbo di memoria.

Infatti, diversi studi hanno dimostrato che DSL e DE sono dei disturbi distinti che però possono coesistere (Catts 2005, Cantiani et al. 2015),

Nell'ultima parte del capitolo viene affrontato il tema degli ambiti linguistici in cui si dimostra solitamente maggiore difficoltà da parte di alcuni soggetti affetti da dislessia. In particolare vi rientrano le strutture con movimento sintattico e con ordine non canonico dei costituenti, tra cui le

frasi con i pronomi clitici, oggetto primario di studio di questo lavoro.

L'abilità che solitamente risulta essere maggiormente compromessa è la comprensione del testo scritto. Tuttavia, il deficit in ambito fonologico può essere causa delle difficoltà nella comprensione orale di frasi complesse (Cardinaletti e Volpato 2014) o in situazioni in cui si presenta un sovraccarico cognitivo (Robertson e Joanisse 2010).

Il Capitolo 2 presenta le caratteristiche dei pronomi clitici, principale oggetto di studio di questa ricerca.

Dopo un'iniziale descrizione del sistema pronominale italiano, vengono esposte le principali caratteristiche grammaticali, morfologiche e sintattiche dei pronomi clitici, tramite la descrizione di alcune teorie che vogliono individuarne la funzione e la precisa collocazione nella struttura frasale (Kayne 1975, Strozer 1976, Jaeggli 1982, Borer 1984, Sportiche 1992).

Una proprietà che caratterizza il sistema pronominale italiano è la possibilità di ristrutturazione della frase con salita del pronome clitico (*clitic climbing*). Questa caratteristica è oggetto di indagine del test di ripetizione.

Nella seconda parte del capitolo viene descritto il processo di acquisizione dei pronomi clitici, in prospettiva cross-linguistica, sia in contesti tipici (Varlokosta et al 2016) che atipici come nel caso dei DSL (Bortolini et al 2006, Arosio et al. 2010).

Per terminare, si approfondiscono gli ostacoli che possono essere incontrati da parte di una persona con dislessia nella comprensione, produzione e ripetizione di pronomi clitici, basandosi anche sullo studio di Cerutti (2018).

Nei primi due capitoli troviamo un inquadramento della ricerca dal punto di vista teorico.

I tre capitoli successivi invece trattano nel dettaglio i materiali, il campione dei soggetti, le metodologie e i risultati della ricerca.

All'interno del Capitolo 3, sono presentati dettagliatamente i soggetti che hanno partecipato all'esperimento, i criteri di inclusione e di esclusione dei partecipanti, la metodologia e le modalità con cui sono stati somministrati i test.

I gruppi che vengono testati sono due: il gruppo sperimentale è composto da bambini con diagnosi di DSA di età compresa tra i 10 e i 15 anni (età media 12;8), mentre il gruppo di controllo è composto da partecipanti normodotati della stessa età anagrafica dei partecipanti con DSA (età media: 13;3).

I dati derivati dai due gruppi sono stati messi a confronto sia nel test di produzione che in quello di ripetizione.

Nel Capitolo 4 viene descritta la costruzione del test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto e indiretto.

Partendo da un lavoro di Arosio e collaboratori (2014) che testava la produzione di pronomi clitici

oggetto diretto, Cerutti (2018) aggiunge al suo studio degli stimoli per la produzione di pronomi clitici oggetto indiretto, al fine di delineare i risultati che derivano dalle differenze del tratto di caso, che spesso sono contrastanti all'interno degli studi precedenti come quelli di Pozzan (2007) e Tuller et al. (2011).

Adottando sia il test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto, che quello sui pronomi clitici oggetto indiretto, si vuole osservare eventuali asimmetrie trovate nelle risposte causate dalla differenza di caso del pronome clitico in esame, per poi confrontarli con i dati ricavati dallo studio di Cerutti (2018).

Inoltre, vengono elencate le differenti strategie di risposta, target e non, che sono emerse dalle risposte dei soggetti.

La seconda parte del capitolo si focalizza sull'analisi dei risultati, indagando soprattutto due aspetti:

- Differenze nelle strategie di risposta adottate dai due gruppi testati;
- Differenza nel numero di errori effettuati in base al caso del pronome (accusativo o dativo).

I risultati derivati dallo studio corrente sono messi a confronto con quelli presentati in Cerutti (2018), al fine di vedere se vi siano particolari differenze che derivano dalla diversa età anagrafica dei gruppi DSA.

Il Capitolo 5 infine presenta il test di ripetizione di frasi a ristrutturazione. Anche in questo capitolo, nella prima parte, sono descritti sia gli obiettivi che la struttura del test, le caratteristiche degli item e le variabili che sono state considerate durante la costruzione.

Nella seconda parte vengono elencate le diverse tipologie di errore che sono state commesse da parte dei partecipanti allo studio.

Nonostante siano stati riscontrati differenti tipi di errore come le preposizioni e il lessico, l'analisi dettagliata si concentra sullo spostamento del pronome clitico dalla posizione target, ovvero l'errore che è stato prodotto maggiormente.

Gli scopi principali di questa analisi sono tre:

- Determinare se vi sia una posizione preferita del pronome (proclitica o enclitica);
- Determinare se l'accuratezza dipenda dal tipo di caso considerato (accusativo o dativo);
- Determinare se l'accuratezza dipenda dalla differenza di persona (prima, seconda o terza singolare).

Anche i risultati ottenuti dal test di ripetizione sono messi a confronto con quelli emersi nello studio

di Cerutti (2018), al fine di determinare se vi siano particolari differenze sulla base dell'età anagrafica dei due gruppi sperimentali DSA.



# CAPITOLO I

## INQUADRAMENTO TEORICO DEI DSA

### **1.1 I disturbi specifici di apprendimento: dalla Consensus AID alle raccomandazioni dell'istituto Superiore di Sanità**

I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) implicano una collaborazione trasversale tra i servizi sanitari specialistici e la scuola, in quanto tali istituzioni e strutture forniscono delle risposte conformi alle necessità dei soggetti con DSA. Pertanto, per una buona gestione di questi disturbi è fondamentale disporre di una cornice comune di conoscenze condivise declinate al ruolo delle diverse figure professionali interessate e alle distinte fasi dell'intervento, anche se ad oggi, a causa della limitatezza e della discordanza dei dati scientifici disponibili, ciò che ci offre la letteratura risulta essere alquanto ambiguo e incerto.

Solo alla fine degli anni Novanta si iniziano a trovare i primi documenti ufficiali riguardanti una prova di un "consenso" sugli aspetti diagnostici e operativi nel trattamento terapeutico dei DSA. Qui di seguito si citeranno alcuni dei documenti normativi più rilevanti riguardo i DSA:

1. BUR Lazio, n.251 del 2005 e aggiornamento del 2007: documento della Regione Lazio redatto grazie a un team di professionisti, dove vengono stilati specifici criteri per far accedere e mantenere in trattamento i bambini con DSA;
2. Prima *Consensus Conference* nazionale, (Montecatini 2006; Milano 2007): sostenuta dall'Associazione Italiana Dislessia, ha valorizzato sia le prove scientifiche che le discussioni tra varie figure professionali, che attribuiscono diversi significati a queste prove, coordinandole con le necessità richieste dalla nazione;
3. Seconda *Consensus Conference* nazionale (Roma 2010): promossa dall'Istituto Superiore della Sanità, si è redatta una Raccomandazione sui DSA all'interno del Piano Nazionale delle Linee Guida e in concomitanza con lo standard del *Consensus Development Program of National Institute of Health* statunitense che coinvolge differenti figure professionali che vanno dal neuropsichiatra, al linguista, logopedista...
4. Legge n.170 del 8 ottobre 2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico):  
*“La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.”*

Questa legge ha portato a completamento la delimitazione dell'ambito operativo e dei soggetti considerati, permettendo l'incontro tra le aspettative delle famiglie e il lavoro della scuola e dei vari professionisti della salute.

### **1.1.1 Definizione, caratteristiche e criteri diagnostici dei DSA**

“I DSA coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale” (Mariani et al., 2012). Quando si parla di DSA, si considerano molteplici aspetti degli apprendimenti scolastici, ma quelli più rilevanti risultano essere la capacità di lettura, di scrittura e di calcolo, le quali sono riscontrate come deficitarie a causa di un'interferenza con il normale processo di acquisizione da parte di disfunzioni neurobiologiche e dei fattori ambientali.

Basandosi sui deficit funzionali, si possono distinguere le seguenti condizioni cliniche:

1. *Dislessia*: disturbo della lettura in quanto decodifica del testo sulla base di velocità e/o correttezza;
2. *Disortografia*: disturbo nella scrittura in quanto capacità di codifica fonologica e ortografica basata su regole di trascrizione nei casi in cui non vi sia corrispondenza tra grafema e fonema;
3. *Disgrafia*: disturbo nella grafia in quanto abilità grafo-motoria;
4. *Discalculia*: disturbo della manipolazione dei numeri sulla base di comprensione e operazione numerica.

Il DSA costituisce un disturbo “cronico” la cui espressività si modifica in base a molteplici fattori, tra cui l'età e le richieste ambientali dettate dalle differenti fasi dell'età evolutiva e dell'apprendimento scolastico.

Qui di seguito verranno riportati alcuni dati<sup>1</sup> riguardanti l'incidenza on cui si manifestano i DSA, dalla fascia prescolare alla scuola secondaria di secondo grado:

1. Scuola dell'infanzia: 0,2%;
2. Scuola primaria: 2%;
3. Scuola secondaria di primo grado: 5,6%;
4. Scuola secondaria di secondo grado: 4,7%.

Si può notare che la fascia degli 11-13 anni, risulta essere quella più compromessa.

---

<sup>1</sup> <https://www.orizzontescuola.it/alunni-con-disturbi-specifici-dell'apprendimento-numero-aumenta-a-32-nel-2017-18/>

Come viene sottolineato all'interno della Nuova Raccomandazione sui DSA, Piano Nazionale Linee Guida, il disturbo solitamente viene diagnosticato alla fine della seconda classe della scuola primaria, in quanto prima di questa età è difficile riuscire a valutare i bambini a causa della grande variabilità nell'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo; dunque, la percentuale di DSA riscontrata è minima. Per quanto riguarda, invece, la scuola secondaria di secondo grado, si nota una diminuzione del numero di ragazzi DSA in quanto vi è una maggiore padronanza e un miglior controllo delle funzioni interessate.

Le prove scientifiche basate sull'efficacia della presa in carico e degli interventi riabilitativi nella riduzione dell'entità del disturbo e/o nel rendimento scolastico (misura del funzionamento adattivo in età evolutiva, nonché nella prognosi complessiva a lungo termine (psichiatrica e sociale), continuano ad incrementare, come può essere dimostrato dalla loro apparizione sempre più costante nella letteratura riguardante questa tematica.

Per quanto riguarda la prognosi del DSA, Mariani et al. (2012) individuano molteplici variabili indipendenti da cui viene condizionata:

1. Evoluzione a distanza delle funzionalità dei processi di lettura, scrittura e calcolo;
2. La presenza di uno o più disturbi tra cui quelli psicopatologici (comorbilità);
3. Sviluppo nella carriera scolastica.

La prognosi si evolve in modalità differenti che variano sulla base di diversi fattori come la gravità iniziale del DSA, la tempestività e l'adeguatezza degli interventi, il livello cognitivo e metacognitivo, l'espansione delle compromissioni neuropsicologiche, l'unione di difficoltà nelle aree di lettura, scrittura, calcolo, la presenza o meno di comorbilità e genere di compliance ambientale.

La *Consensus Conference* sui Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento (2006-2007) sottolinea la fondamentale importanza che il momento del trattamento ha nel percorso formativo del DSA. Sebbene non vi siano trattamenti di tipo farmacologico, l'efficacia dei trattamenti riabilitativi logopedici e cognitivi e degli interventi di potenziamento scolastico, sono molto evidenti.

Sulla base di ciò, il trattamento deve:

1. Essere erogato il più precocemente possibile considerando il profilo emerso dalla diagnosi;
2. Fondarsi su un modello chiaro e su evidenze scientifiche;
3. Rendere migliore l'evoluzione del processo;
4. Essere controllato basandosi sull'effettiva efficacia dimostrabile;

5. Essere interrotto quando l'effetto non produce ulteriori modifiche sull'efficienza dei processi di lettura, scrittura e calcolo.

In base a diagnosi, presa in carico e progetto riabilitativo e grazie alla messa in atto della legge 170/2010 sui DSA e delle Linee Guida del Ministero dell'Istruzione Universitaria e Ricerca (MIUR) del 1°luglio 2011, possono essere prescritti degli specifici strumenti compensativi e/o misure dispensative.

Grazie agli strumenti compensativi, si possono compensare delle carenze funzionali derivate dal disturbo, mettendo in atto la parte “automatica” della consegna e permettendo di focalizzarsi su compiti cognitivi più complessi. Non vi sono ripercussioni a livello del contenuto cognitivo, ma possono incidere su velocità e/o correttezza dell'esecuzione della consegna, e, dunque, sul risultato in sé.

Quando si parla di misure dispensative invece, si intende il sottrarre il ragazzo da compiti poco utili sul campo funzionale (es. lettura ad alta voce, scrittura in corsivo...) che risultano essere molto frustranti, in quanto sono attività che comportano maggiore attenzione sulla forma anziché sul contenuto (es. comprensione del testo scritto, produzione scritta spontanea...).

### ***1.1.2 I criteri diagnostici generali***

Una corretta e attenta scelta dei criteri diagnostici risulta essere di fondamentale rilevanza nel contribuire alla distinzione tra DSA e altre difficoltà curricolari che solitamente sono connesse a fattori derivanti dal contesto familiare, ambientale e culturale dello studente in questione.

Per comprendere i criteri considerati nella diagnosi di un DSA, il documento finale della *Consensus Conference* promossa dall'Istituto Superiore di Sanità (6-7 dicembre 2010), sollecita l'utilizzo dei criteri diagnostici dell'ICD 10 (*International Classification of Diseases and Related Health Problems*, Classificazione Internazionale delle Malattie, pubblicata dall'organizzazione Mondiale della Sanità) che saranno riportati qui di seguito.

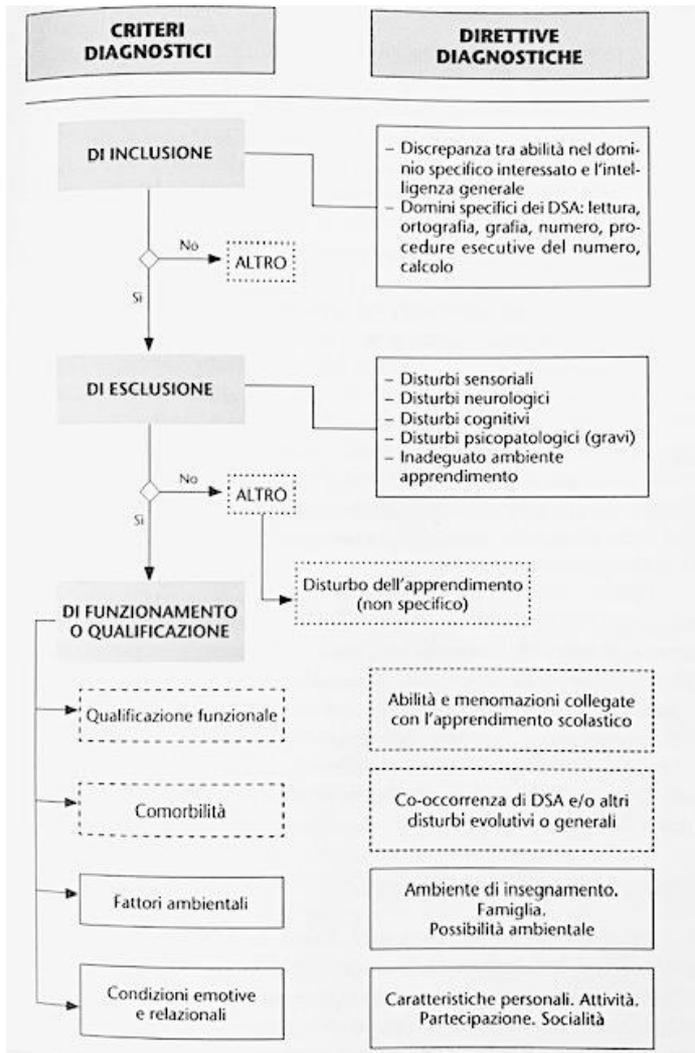


Fig.1 Flow-chart criteri per diagnosi di DSA ripresa da E.Mariani et al., (2012), *Intervento logopedico nel DSA, La Dislessia*, p.115

Una delle principali caratteristiche per la definizione di questa “categoria nosografica” è quella della specificità, ovvero che il deficit interessa significativamente, ma in modo circoscritto, uno specifico dominio di abilità, senza intaccare il funzionamento intellettivo generale.

Considerando questo profilo, il criterio principale necessario al fine di stabilire la diagnosi di DSA è quello della “discrepanza” tra abilità nello specifico dominio interessato, (la quale risulta essere deficitaria in rapporto all’atteso in base ad età e/o classe frequentata) e l’intelligenza generale (adeguata in base all’età cronologica).

A partire da questo presupposto, è evidente il bisogno di utilizzare dei test standardizzati al fine di misurare l’intelligenza generale e l’abilità specifica, escludendo la presenza di altri fattori che potrebbero influenzare i risultati dei test. Inoltre, risulta essere altrettanto importante prendere in considerazione le differenti situazioni di svantaggio socio-culturale che possono andare ad interferire con un’adeguata istruzione.

Si deduce, dunque, che l'assunto dell'ICD10 sia che il livello raggiunto nelle prestazioni di lettura, scrittura e calcolo sia significativamente inferiore a quello che ci si attenderebbe a seconda del livello di scolarità e del livello intellettivo del ragazzo in questione.

Tuttavia, tale formulazione, ha generato sui clinici delle interpretazioni divergenti rispetto alla diagnosi, in quanto parte della premessa che un basso livello intellettivo sia in sé una giustificazione nella resa negativa rispetto alla norma dei risultati delle prove di lettura, scrittura e calcolo, non risulta essere sufficiente. Sulla base di questo principio, appare lecito effettuare una differenziazione di due tipologie di "lettori lenti": da una parte troviamo quelli con una discrepanza significativa rispetto al QI e dall'altra coloro che non dimostrano delle differenziazioni rispetto alle prestazioni derivate da soggetti con valori normali di QI.

Ad oggi, i nuovi orientamenti diagnostici internazionali che sono contenuti nelle proposte di revisione del DSM-IV effettuati per stilare le basi del DSM-V, sembrano ridimensionare il ruolo da attribuire al QI.

- *Il quoziente intellettivo e il criterio della discrepanza*

A partire da queste basi, la *Consensus Conference* (CC) sollecita la considerazione con una flessibilità maggiore del criterio della discrepanza rispetto al QI. Infatti, la CC suggerisce di utilizzare degli strumenti di misura multicomponenziali in quanto il profilo cognitivo generale risulta essere più informativo del semplice livello di QI per poter effettuare la formulazione della diagnosi.

Un'altra raccomandazione aggiunta dal Panel per l'Aggiornamento e Revisione della CC, riguarda i bambini di età inferiore agli 8 anni: a questa età infatti non è scontata l'acquisizione di sufficienti abilità generali per sostenere gli apprendimenti di tipo formale e, dunque, risulta opportuno verificare sempre entrambe gli ambiti del funzionamento intellettivo, in modo da escludere un'immaturità globale che risulta essere incompatibile con la diagnosi dei DSA.

La CC accentua l'attenzione sulla discrepanza delle performance rispetto a quelle attese in base al livello di scolarità del ragazzo in questione, la quale è considerata più informativa a differenza del semplice QI.

- *Le prove e gli indici psicometrici*

La diagnosi di dislessia fa testo a delle abilità di decodifica ridotte, ovvero alla strumentalità della lettura e non ad una comprensione difficoltosa del testo letto

Catts et al. (2006) prendono in considerazione dei soggetti di una popolazione normale a sviluppo tipico, e dimostrano che il rapporto tra decodifica e comprensione diminuisce con l'aumentare della scolarizzazione. Nonostante ciò, è di fondamentale importanza conservare il parametro della comprensione all'interno delle prove per un'individuazione funzionale più ampia della dislessia.

Un parametro fondamentale da tenere in considerazione in lingue considerate "trasparenti" come l'italiano, è quello della rapidità, mentre in lingue come l'inglese, le quali non sono "trasparenti", è importante considerare il criterio dell'accuratezza, soprattutto trascorsi i primissimi anni di scolarizzazione.

Secondo la CC e secondo Herman et al (2006), è necessario avvalersi di prove di lettura di parole e non parole durante la valutazione del partecipante, in quanto risultano essere particolarmente correlate al DSA e presentano maggiore attendibilità rispetto alle prove come la semplice lettura del brano.

- *Gli strumenti di valutazione*

"Uno strumento psicometrico deve avere standard adeguati di validità e affidabilità nella misura, verificabili attraverso l'adeguata rappresentazione della popolazione di riferimento (numero di soggetti del campione, loro stratificazione in base alle caratteristiche socioculturali), l'aggiornamento delle norme, la presenza di indici psicometrici di attendibilità e validità. Ogni clinico sceglie secondo la propria libertà e responsabilità gli strumenti che forniscono maggiori informazioni sulle condizioni del soggetto".

Queste sono le direttive della CC del 2007 per la proposta di valutazione di primo livello delle abilità di decodifica, ritenuta utile per scelta e uso degli strumenti di valutazione del DSA.

Di seguito sono riportati gli strumenti che vengono utilizzati nelle prove di valutazione della decodifica:

a. Batteria Prove di Lettura MT-2 (*Cornoldi e Colpo 2007*):

1. Prova di rapidità e correttezza della lettura di un brano;
2. Prova di comprensione del testo.

b. Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva DDE-2 (*Sartori et al. 2007*):

1. Lettura di parole;
2. Lettura di non parole.

L'utilizzo di questi sistemi e la loro larga diffusione, consente omogeneità e replicabilità delle misurazioni, assieme anche alla possibilità di confronti tra operatori diversi.

- *I cut-off*

I cut-off sono un altro problema considerato dalla CC in quanto sono utili per individuare le fasce di prestazione di interesse clinico. Principalmente vi sono due deviazioni standard dalla media (circa il 5°percentile), che sono indicate dall'ICD10 come cut-off, sebbene nella letteratura scientifica riguardante la dislessia, i cut-off risultino essere molto più alti, tra il 15° e il 25° percentile. Considerando l'esperienza di alcuni studiosi, si ritiene che l'utilizzo di medie e deviazioni standard risulti essere più adeguato, perché permette di verificare sia i cut-off che l'evoluzione di una determinata prestazione nel tempo, cosa che non è sempre consentita dal rango percentile.

- *Il livello di compromissione*

Sebbene la CC non si sia occupata in modo specifico della divisione in fasce a seconda del livello della gravità della dislessia, molteplici studiosi tra cui Maruani et al. (2012), ritengono opportuno effettuare una chiara differenziazione in base al livello di deviazione standard:

1. Dislessia lieve: prestazione compresa tra 1,5 e 2 deviazioni standard inferiori alla media attesa per la classe frequentata;
2. Dislessia media: prestazione compresa tra 2 e 3 deviazioni standard inferiori alla media attesa per la classe frequentata;
3. Dislessia severa: prestazione inferiore a 3 o più deviazioni standard rispetto alla media attesa per la classe frequentata.

## **1.2 Definizione del disturbo di lettura e processi coinvolti**

*“Per chi non ha un DSA, comprendere ciò che legge velocemente e senza sforzo è come respirare: è un aspetto naturale della vita.”*

Proprio per la semplicità con cui ci si appropria alla lettura, è molto difficile per chi non ha un DSA (disturbo specifico dell'apprendimento) capire come e perché per alcune persone sia così difficile possedere questa abilità. Eppure, i DSA e in particolare la dislessia, sono molto comuni tra le persone: Demonet et al. (2004) sottolineano che solo la popolazione scolastica conta tra il 5% e il 17% degli

individui che sono ritenuti DSA (Demonet et al. 2004), ma dato ancora più interessante è che questo problema è presente in ogni gruppo etnico, in ogni linguaggio e in ogni regione geografica.

Shaywitz (2003) ha definito la dislessia come una “inattesa difficoltà di lettura”, ovvero una difficoltà che non dovrebbe essere mostrata da una persona, ma che vi compare per determinati motivi fisici e socioeducativi, impedendo così un accesso rapido al materiale scritto e compromettendo il processo educativo con ripercussioni sulla vita sociale e professionale.

Come è stato dimostrato negli ultimi vent’anni grazie a numerose ricerche nell’ambito delle neuroscienze e della genetica, la dislessia risulta essere un fenomeno comportamentale complesso derivato dall’interazione tra aspetti genetici e ambientali: la componente genetica emerge da fattori di familiarità ed ereditarietà, portando così il manifestarsi del disturbo al 20-60% delle probabilità; mentre per quanto riguarda il fattore ambientale, ci si basa sull’esperienza individuale che permette di creare e diversificare lo sviluppo cognitivo e cerebrale.

Ad oggi sembra essere condivisa la natura genetica e biologica della dislessia, tuttavia vi sono ancora numerosi dibattiti su quali possano essere i processi cognitivi che stanno alla base del disturbo. Per poter comprendere quanti siano i processi cognitivi che risultano essere compromessi nei dislessici, è utile premettere i numerosi meccanismi che sono coinvolti nel processo di lettura.

L’apprendimento della lettura è un processo complesso e richiede delle funzioni cognitive integre tra cui:

1. Corretta percezione visiva: per differenziare le stringhe di lettere dal resto della pagina;
2. Consapevolezza fonologica: per assemblare i suoni;
3. Corretti processi di attenzione visiva e visuo-spaziale: per indirizzare verso le lettere.

Oltre ai processi cognitivi, nel processo dell’apprendimento di lettura entrano in gioco le funzioni esecutive:

1. Capacità di monitoraggio e rilevazione degli errori;
2. Memoria di lavoro fonologica: per mantenere e reiterare la corretta sequenza dei suoni corrispondenti alle lettere per formare la parola.

È evidente che, in un tale processo, il comprometersi anche solo di una delle componenti sopra elencate possa portare al verificarsi di deviazioni sulla corretta acquisizione delle abilità di lettura.

L’ipotesi multifattoriale di Pennington (2006), che sostiene che nelle persone con dislessia vi siano dei deficit di natura linguistica, fonologica e sintattica, va dunque a sostituire quella che per diversi

anni è stata l'ipotesi prevalente, ovvero quella che sosteneva il primato del deficit fonologico come causa della dislessia.

### ***1.2.1 Correlati neurobiologici e influenza della natura multifattoriale del disturbo di lettura***

Le ricerche basate sulla neuroimmagine funzionale e strutturale che sono state effettuate negli ultimi decenni, hanno evidenziato le strutture cerebrali maggiormente coinvolte nel processo di lettura sia di persone con dislessia che non.

Innanzitutto la lettura è in primis un processo linguistico che coinvolge le aree cerebrali destinate all'identificazione del linguaggio orale, in più definisce anche l'attività di aree destinate all'analisi visiva e all'associazione grafema-fonema.

Nelle persone con dislessia sono stati rilevati dei pattern anomali in tutte le aree coinvolte nel processo di lettura, in particolare nelle aree temporo-parietali, occipito-temporali e nel giro frontale inferiore. Negli studi di Hoeft et al. (2006) e Nicolson et al. (1999) viene evidenziato come le regioni temporo-parietali risultino essere ipoattive a confronto con bambini di pari età anagrafica e pari età di lettura; come i circuiti sottocorticali, tra cui il cervelletto, siano alterati e portino alla difficoltà di automatizzazione dell'abilità di lettura.

C'è da sottolineare però che, in seguito a training intensivi, si riscontrano dei cambiamenti a livello cerebrale e ciò permette di dare maggiore valore agli interventi abilitativi non solo tra i bambini, ma anche in età adulta.

Analizzando le informazioni esposte fino ad ora, si può notare l'aspetto articolato della dislessia. Appoggiando il modello di Pennington (2006) si è considerata la natura multifattoriale di tale problema, secondo la quale sono coinvolti genetica, ambiente e altri fattori di rischio.

La conferma a questo approccio è stata data recentemente da uno studio condotto da Meneghini et al. (2010), dove si è analizzata una popolazione di bambini italiani, notando che circa l'80% dei soggetti con dislessia mostrava deficit oltre che nel campo fonologico, anche in quelli delle funzioni esecutive, dell'attenzione e delle abilità visuo-spaziali.

Pertanto, al fine di poter effettuare delle accurate e tempestive diagnosi, è stato necessario inserire delle prove neuropsicologiche in età prescolare sebbene i bambini vengano ufficialmente definiti con diagnosi di dislessia soltanto nel secondo anno della scuola primaria.

Si dimostra così come un sistema di valutazione basato esclusivamente sulle informazioni linguistiche non sia sufficiente per identificare e comprendere tale disturbo e per creare un corretto percorso di trattamento volto al fine di migliorare le capacità della persona con DSA.

Sebbene non vi siano ancora dei protocolli definitivi che permettano di stabilire come effettuare un'integrazione tra i diversi approcci, è stato osservato da Peterson e Pennington (2012) che i

trattamenti più efficaci risultano essere quelli che mirano a procedure per il miglioramento di molteplici funzioni cognitive.

### 1.2.2 Sottotipi del disturbo di lettura

Il primo ad aver ipotizzato l'esistenza di diversi tipi di dislessia è stato Myklebust (1965) e la sua ipotesi è stata poi confermata da diversi studi tra cui quelli di Marshall (1984) e Boder (1983).

Di recente, Friedman e Coltheart (2006), basandosi sugli studi precedentemente citati, hanno individuato differenti sottotipi di dislessia evolutiva e, inoltre, hanno formalizzato il modello di lettura a due vie ideato da Coltheart et al. nel 1993, sostenendo che ogni differente sottotipo di dislessia evolutiva, derivi da un deficit di una delle diverse componenti del processo di lettura.

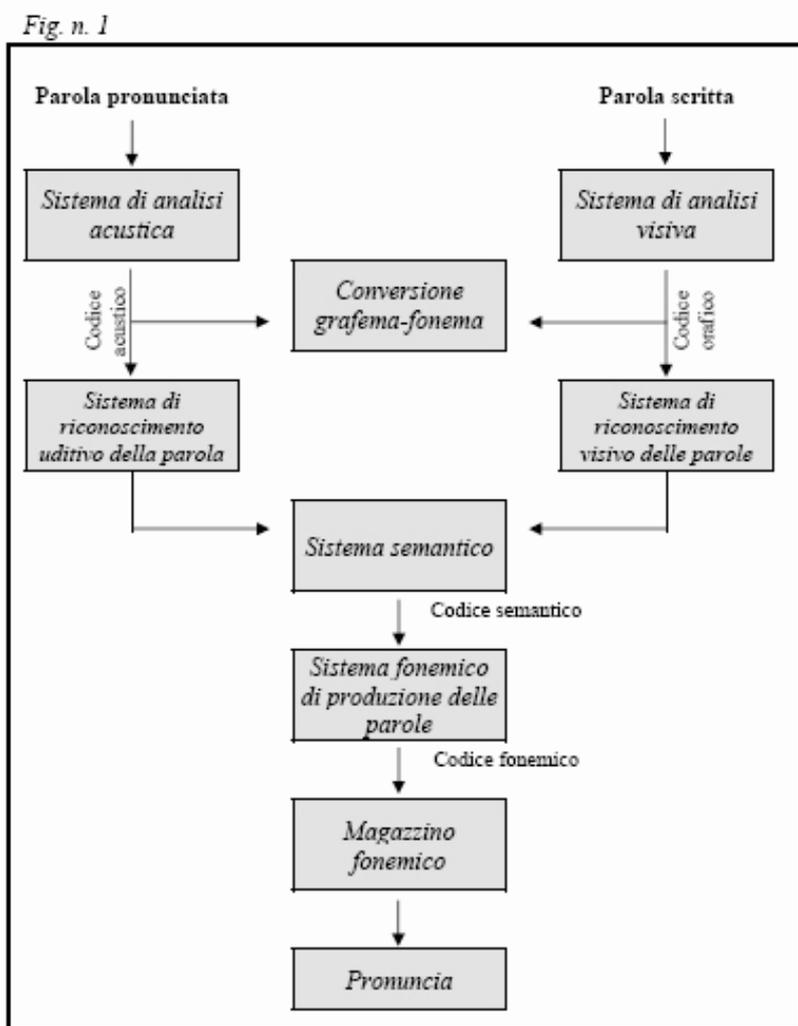


Fig. 2 Rappresentazione modello a due vie di Coltheart et. al (1993)

Analizzando la parola scritta, il primo passaggio a cui essa è sottoposta è il sistema di analisi visivo-ortografica, il quale permette di identificare le diverse lettere, la loro posizione all'interno della parola e il passaggio dalle singole lettere alla parola intera, componente importante che permette di riconoscere la parola *target* tra le altre lettere e parole circostanti. Un deficit in questa prima parte del modello provoca una difficoltà nella lettura delle lettere di una parola, che non sono lette nell'ordine

in cui si trovano normalmente, bensì in un ordine diverso a causa di un effetto di migrazione delle lettere all'interno della parola: il bambino, dunque, è portato a leggere in modo scorretto le parole che facilmente vengono confuse con altre.

(1) Could – Cloud

Friedman e Coltheart (2006) sottolineano che questo tipo di errore viene effettuato indistintamente sia per le vocali che per le consonanti, sia radice che affissi e omissione di lettere della parola presa in considerazione, ma raramente riguardano le lettere iniziali e finali della parola.

Sempre collegata ad un deficit dell'analisi visivo-ortografica del modello di lettura, è anche la dislessia di tipo attenzionale: qui l'individuo non è in grado di legare le lettere all'interno della parola stessa, che migrano da una parola all'altra, per la maggior parte delle volte mantenendo la posizione che dovrebbero aver avuto nella parola *target*.

(2) cane nove – nane cove

È stato osservato, inoltre, che la migrazione avviene nella direzione di lettura della lingua presa in considerazione, in questo caso da sinistra a destra, che il deficit riguarda soprattutto le lettere finali della parola in quanto più vicine alla parola seguente e che la migrazione avviene più frequentemente andando verso delle parole esistenti nella lingua.

Un altro tipo di dislessia riguardante questa parte del modello di lettura è la dislessia da neglect, la quale rientra nelle dislessie acquisite essendo legata ad un danno dell'emisfero destro. Questo tipo di dislessia provoca dei deficit nel decifrare dei gruppi di lettere della stessa parola a causa di una mancanza di percezione del campo visivo sinistro.

(3) Perdonare - \_\_donare

(4) Cosa - \_\_osa

Marelli et al. (2008) evidenziano che i danni non sono riscontrati solo nell'emisfero destro, ma anche in quello sinistro del cervello: in questo caso la dislessia non intaccherà più la parte iniziale della parola, bensì quella finale.

Le tipologie di dislessia sopra citate, appartengono alla categoria delle “dislessie periferiche”, ovvero deficit che compromettono gli stadi iniziali del processo di lettura e dell'elaborazione della forma visiva della parola.

Rifacendosi sempre al modello ideato da Coltheart et al. (1993), la parola è trasferita ad un magazzino della memoria a breve termine. Durante il trasferimento subisce un'altra analisi ortografica che la porta ad essere scomposta in morfemi, affinché il lessico mentale dell'individuo riesca a riconoscerli. Il disturbo dello spostamento della parola dal sistema di analisi ortografico alla memoria a breve termine, porta ad un deficit che intacca tutte le funzioni dell'analisi ortografica precedente, ovvero una dislessia visiva, una specie di riassunto di tutti i tratti principali delle dislessie periferiche descritte in precedenza.

Dopo la scomposizione della parola nelle sue unità minime, tale parola viene inviata ad una delle due vie di lettura: la via lessicale e la via sub-lessicale.

Attraverso la via lessicale, la quale risulta essere più rapida e accurata, nonché adatta a parole conosciute, la parola viene riconosciuta dal lessico mentale. È in questa fase che la parola scritta viene associata alla rappresentazione del suo significato e solo nella fase successiva, alla rappresentazione fonologica del suo suono della parola pronunciata. Qui emerge la capacità individuale di convertire velocemente lo scritto nel pronunciato.

Attraverso la via sub-lessicale invece, si ha la possibilità di leggere delle stringhe di lettere o parole che non sono inserite nel lessico mentale dell'individuo. Qui la parola viene convertita da grafema a fonema tramite un procedimento che poi la trasferisce al magazzino fonologico che permette di pronunciarla oralmente.

A partire dai deficit presenti in questa fase del processo di lettura, nascono le dislessie centrali, chiamate in questo modo in quanto riguardano la parte finale del processo necessaria alla creazione delle procedure per la lettura ad alta voce.

Tra le dislessie centrali ricordiamo la dislessia superficiale, la quale coinvolge la lettura di parole non regolari con eccezioni di pronuncia: la capacità di lettura di lettere isolate e parole regolari è discreta, ma è riscontrata una difficoltà nella discriminazione di parole omofone non omografe. Qui sono frequenti non solo gli errori di lettura nelle parole bisillabiche e sdruciole, ma anche errori ortografici di scrittura.

Per quanto riguarda la dislessia fonologica invece, è riscontrato un deficit nella via non lessicale. L'abilità dell'individuo nel leggere parole frequenti e conosciute dal suo lessico mentale, è intatta, ma la lettura di morfemi funzionali, non-parole e parole sconosciute è difficoltosa.

Da parte degli individui, quindi, si sottolineano difficoltà nell'elaborare e interpretare il segno linguistico scritto. Molti studi sostengono che il deficit comprometta le abilità fonologiche e la memoria di lavoro, che non riesce a sostenere il carico delle informazioni che devono essere elaborate, anche a causa di implicazioni motivazionali ed emozionali. Inoltre, la letteratura attuale, tra cui gli studi di Guasti (2011) e Talli et al. (2016), riporta che la dislessia provoca anche una grande difficoltà

nell'interpretazione delle informazioni che vengono ricevute rapidamente e oralmente, nonché risulta essere compromessa la comprensione e produzione di strutture sintattiche complesse, come quelle che presentano strutture relative, interrogative o con pronomi clitici.

### **1.3 Comorbilità con altri disturbi**

La diagnosi dei DSA risulta spesso essere complessa perché il deficit si presenta in comorbilità con altri disturbi di differenti nature:

1. Disturbo dell'attenzione (ADHD): di natura neuropsicologica, può essere presente con o senza iperattività;
2. Disturbo del comportamento: di natura neuropsicologica, può manifestarsi con ansia, depressione, aggressività, trasgressione...;
3. Disturbo del linguaggio: di natura linguistica, compromette il linguaggio lasciando intatte le funzioni cognitive.

Le Linee Guida MIUR per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA (2011), indicano che in questi casi il disturbo risulta essere “superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.”

#### ***1.3.1 Disturbo dell'attenzione e iperattività***

Il Disturbo dell'Attenzione e dell'Iperattività (ADHD) è un disturbo del neurosviluppo che, come *l'American Psychiatric Association* sostiene, risulta essere altamente ereditabile. Nella popolazione generale, troviamo una prevalenza di tale disturbo pari al 5% raggruppabile in tre dimensioni: disattenzione, iperattività, impulsività.

All'interno di queste categorie diagnostiche, dunque, possiamo trovare bambini che si distraggono facilmente e non riescono a terminare i compiti, bambini che non sanno rispettare il loro turno di parola in classe, bambini che necessitano di muoversi e correre in giro per l'aula senza riuscire a stare seduti per più di dieci minuti...

DSA e disturbi dell'attenzione appaiono in molti casi simultaneamente, e l'interazione con l'ADHD sembra essere la causa di maggiori difficoltà rispetto a quelle che solitamente incontrano soggetti affetti solo da dislessia “pura”.

Analizzando lo studio di Mayes et al. (2000) dove vengono confrontati i dati clinici di un gruppo di bambini con ADHD e un altro con DSA, emerge che i soggetti affetti solamente da disturbo dell'apprendimento presentano in una certa misura un disturbo dell'attenzione sebbene sia meno

severo, mentre i soggetti con ADHD presentano delle difficoltà di apprendimento soprattutto sul campo della scrittura e in minor quantità sulla lettura e il calcolo.

Questi risultati che si ritrovano all'interno dello studio di Mayes et al. (2000) confermano che i due disturbi che sono differenti dal punto di vista clinico, sono fortemente correlati.

Infatti, anche in assenza di ADHD, la dislessia ha come caratteristica un funzionamento anomalo dell'attenzione visuo-spaziale, il quale comporta un calo dei processi di focalizzazione e orientamento (Facoetti et al., 2006).

### **1.3.2 I disturbi del linguaggio**

In base al sistema di classificazione internazionale ICD-10 (*International Statistical Classification of Disease and Related Health Problems 10th Revision*, 2010) il disturbo del linguaggio è definito come “una condizione in cui l'acquisizione delle normali abilità linguistiche è disturbata sin dai primi stadi dello sviluppo”.

Anche i DSL, come i DSA, non sono riconducibili né a deficit neurologici, sensoriali o intellettivi, tantomeno a fattori ambientali. Inoltre, il disturbo del linguaggio viene definito da Friedmann e Novogrodsky (2008), “specifico”, in quanto riguarda selettivamente uno o più aspetti del linguaggio, come fonologia, lessico, sintassi, pragmatica, senza intaccare altri ambiti.

Gli studi che si pongono come obiettivo l'individuazione degli aspetti della grammatica e della sintassi che rappresentano le aree di maggiore debolezza nella competenza linguistica dei DSL, sono numerosi. Adani et al. (2008) riportano molteplici risultati soprattutto riguardanti le frasi interrogative, relative e passive, o più generalmente, frasi che sono caratterizzate da un ordine non canonico dei costituenti, in quanto derivate da movimento sintattico, il quale rende più complessa l'assegnazione dei ruoli tematici.

Inoltre, come Bottari et al. (1998) sostengono per l'italiano, la scorretta produzione e comprensione di articoli e pronomi clitici viene considerato uno dei primi segnali della presenza di un disturbo del linguaggio in una persona.

Per molti anni, alcuni ricercatori, tra cui Kamhi e Catts (1986), hanno sostenuto che dislessia e disturbo specifico del linguaggio fossero lo stesso deficit, ma presentato a diversi livelli di gravità.

La comorbilità tra DSA e DSL non è rara nello sviluppo della persona, ma nonostante vi siano numerose analogie e sovrapposizioni tra i deficit che essi implicano, sia dal punto di vista clinico che linguistico costituiscono due disturbi distinti. Infatti, analizzando un gruppo di soggetti, si è riscontrato che il 50% di coloro che erano affetti da DSA, presentavano certi sintomi riconducibili a quelli presenti nei DSL, e allo stesso modo il ragazzo con DSL poteva dimostrare delle difficoltà nella lettura e nella scrittura.

Ramus et al. (2013) sostengono che ciò che accomuna i due disturbi è in particolare il deficit fonologico, sebbene si presenti con caratteristiche in parte differenti nei DSA e nei DSL.

Quando ci si aspetta un disturbo del linguaggio, generalmente si riscontrano dei deficit nei compiti di ripetizione e comprensione, mentre nella diagnosi della dislessia, solitamente si considerano le abilità riguardanti la decodifica del testo scritto.

È dunque di fondamentale importanza considerare il grado in cui il deficit fonologico compromette le componenti orali del linguaggio, nel momento in cui si va a testare il disturbo dell'apprendimento. È grazie allo studio di Robertson e Joanisse (2010) che si riesce ad avere un confronto chiaro tra disturbo dell'apprendimento e disturbo del linguaggio, testando dei bambini DSL e DSA in un compito di comprensione orale. Ciò che emerge da entrambi i gruppi sperimentali, è che le performance sono peggiori rispetto a quelle dei gruppi di controllo composti da coetanei a sviluppo tipico, e che i fattori che influenzano la performance sono differenti a seconda del gruppo sperimentale considerato (DSL o DSA). Solamente grazie ad un'attenta analisi delle differenze qualitative e quantitative tra il problema linguistico con un DSA puro o in comorbilità con un DSL, i soggetti con dislessia si possono trattare in modo mirato e tramite dei programmi di riabilitazione personalizzati.

### ***1.3.3 DSA e memoria***

Molte sono le funzioni esecutive che sono interessate dai disturbi dell'apprendimento, ma ai fini della seguente ricerca risulta appropriato delineare alcuni aspetti riguardanti la memoria: infatti i soggetti partecipanti sia allo studio di Cerutti (2018) che allo studio che verrà presentato nei prossimi capitoli, sono stati sottoposti ad un test di ripetizione di frasi, compito che richiede un certo utilizzo di quella che è conosciuta come “memoria di lavoro”.

Provitali (2013) definisce la memoria come la funzione cognitiva che permette l'acquisizione, l'immagazzinamento e il recupero delle informazioni che provengono da diversi input sensoriali.

In base alle differenti capacità di mantenimento nel tempo, la memoria si distingue in “memoria a breve termine” e “memoria a lungo termine”. Queste due si differenziano per il tipo di decodifica dell'informazione e per la velocità di decadimento della traccia mnemonica. Atkinson e Shiffrin (1968) delineano la differenza tra memoria a breve termine e memoria a lungo termine:

1. Memoria a breve termine: all'interno vi sono contenute le informazioni per un periodo di tempo molto breve, solitamente fino a dieci secondi dopo i quali la traccia decade. Una delle caratteristiche principali della memoria a breve termine è di contenere contemporaneamente poche unità di informazioni che variano a seconda di ciò che si

vuole ricordale. Queste informazioni sono destinate a scomparire se non vengono trasferite nel magazzino della memoria a lungo termine;

2. Memoria a lungo termine: è un archivio che presenta una capacità quasi illimitata dove vengono conservate le esperienze e conoscenze acquisite nel corso della vita di una persona e anche quelle che costituiscono il nostro carattere o temperamento.

Tra gli autori che si sono prestati all'analisi e creazione di modelli per spiegare il funzionamento della memoria, è di fondamentale importanza il contributo di Baddeley (2000), il quale delinea il concetto di memoria di lavoro come una forma di memoria a breve termine a capacità limitata che ha il compito di trattenere temporaneamente l'informazione per poterla utilizzare nel momento in cui si sta svolgendo un determinato compito cognitivo (il qui ed ora).

Stella (2010) ritiene che la memoria di lavoro sia responsabile delle difficoltà di lettura nei DSA, in quanto va ad interferire con i compiti di ritenzione e recupero dell'informazione fonologica che è codificata.

Al fine di comprendere se le difficoltà nella comprensione orale di frasi incontrata dai DSA sia da assegnare alla complessità sintattica o al deficit della memoria di lavoro verbale, Robertson e Joanisse hanno creato dei test appositi per permettere tale valutazione.

Questi test, che andavano ad analizzare la comprensione, erano caratterizzati da un carico sempre maggiore per la memoria di lavoro tramite la manipolazione di diversi fattori:

1. Manipolazione del tempo tra la prestazione orale e l'immagine presentata;
2. Manipolazione della lunghezza della frase proposta;
3. Manipolazione del tipo di frase richiesta (semplice, passiva, relativa sull'oggetto).

WM Load 1 è il primo test proposto ai soggetti: qui frasi e immagine vengono presentate simultaneamente. Al termine del test i soggetti dislessici dimostrano di non incontrare particolari difficoltà in nessun tipo di frase richiesta. WM Load 2 è il secondo test proposto ai soggetti: in questa fase in cui frasi e immagine non vengono più presentate simultaneamente, si è notato un peggioramento della performance del gruppo in analisi. WM Load 3 è l'ultimo test a cui il gruppo è stato sottoposto: qui emerge un effetto di complessità della frase che va ulteriormente ad influire in modo negativo sul compito di comprensione.

Dai risultati, dunque, emerge che l'ipotesi della limitazione della memoria di lavoro, possa avere un impatto sulla competenza di processare strutture complesse.

Si può confermare che un sovraccarico della memoria di lavoro possa essere una delle cause possibili delle difficoltà incontrate da alcuni soggetti con DSA nel comprendere frasi caratterizzate derivate da movimento che crea dipendenza a lunga distanza.

#### **1.4 Le competenze linguistiche delle persone con DSA**

La dislessia può presentarsi solamente come disturbo della lettura (e scrittura), ma in certi casi può comportare anche altre tipologie di difficoltà che coinvolgono diversi domini linguistici come i compiti orali. Molto spesso questi deficit sono così lievi che riescono a passare inosservati al momento del processo diagnostico, senza essere dunque considerati nella riabilitazione logopedica.

È stato condotto uno studio da parte di Guasti et al. (2015), riguardante la produzione orale di strutture complesse in soggetti con dislessia evolutiva senza la diagnosi di DSL.

Le strutture che vengono maggiormente indagate nei soggetti con disturbo del linguaggio risultano essere le frasi relative e le frasi interrogative.

Questi due tipi di frasi sono caratterizzate in italiano dal movimento sintattico, il quale permette ad un elemento della frase di essere pronunciato in una posizione differente rispetto a quella in cui viene interpretato.

Gli esempi 5 e 6 sono ripresi dallo studio di Guasti et al. (2015) e rappresentano delle frasi relative sul soggetto e sull'oggetto (5 a/b) e interrogative sul soggetto e sull'oggetto (6 a/b):

- (5) a. Il signore che <il signore> lava i maiali
- b. Il signore che le ballerine salutano <il signore>

- (6) a. Chi <chi> lava i maiali?
- b. Chi salutano <chi> le ballerine?

In entrambe i casi, quando ad essere mosso è il complemento oggetto (5b e 6b), si ottiene un ordine dei costituenti definito non canonico; al contrario, quando ad essere estratto è il soggetto (5a e 6a), la frase viene interpretata comunque secondo l'ordine lineare dei costituenti che la compongono.

L'interpretazione delle frasi relative e interrogative sull'oggetto, risultano essere più complesse da interpretare in quanto è presente un ordine non canonico dei costituenti (SOV).

Dai risultati degli studi di Guasti et al. (2015), si deduce che i soggetti affetti da dislessia commettono maggiori errori rispetto ai coetanei, per quanto riguarda la produzione di frasi relative soprattutto sull'oggetto (50% dei partecipanti).

Analizzando il test sulle frasi interrogative invece, il gruppo dei partecipanti con dislessia è nettamente diviso tra chi non si differenzia dal gruppo di controllo e chi invece incontra delle difficoltà nella produzione delle frasi interrogative sull'oggetto.

Un altro studio riguardante la comprensione orale nei DSA è quello di Cardinaletti e Volpato (2015), nel quale un gruppo di studenti universitari affetti da dislessia evolutiva vengono testati sulla comprensione delle frasi passive e relative.

Nonostante l'età e il grado di istruzione, che dovrebbero permettere ai soggetti di avere dimestichezza con le strutture indagate, il gruppo sperimentale ottiene dei risultati nettamente peggiori rispetto al gruppo di controllo che era composto da adolescenti e adulti normodotati.

Un'altra struttura particolarmente complessa morfosintatticamente è la frase che contiene i pronomi clitici.

I clitici sono un grande ostacolo per i bambini affetti da dislessia evolutiva in quanto comportano una struttura complessa della frase, con ordine non canonico dei costituenti: nell'esempio 7 si può vedere una frase senza pronome clitico con ordine canonico dei costituenti (SVO), mentre nell'esempio 8 quella con pronome clitico con un ordine non canonico dei costituenti (SOV).

(7) Il papà mangia la mela  
S      V      O

(8) Il papà la mangia  
S      O      V

Inoltre, i pronomi clitici, differentemente dai pronomi riflessivi, dispongono di genere, numero e caso. Negli esempi 9, 10 e 11 si vedrà la differenza tra alcuni dei tipi di pronome possibili.

(9) a. Il bambino *lo/la* legge  
b. Il bambino *li/le* legge

(10) a. Il bambino *le/gli* porta un giocattolo  
b. Il bambino porta *loro* un giocattolo

(11) Il bambino *si* pettina

Nell'esempio (9) sono riportati dei pronomi clitici di caso accusativo. In (9a), i pronomi sono di genere maschile (lo) o femminile (la) e al singolare, mentre in (9b) i pronomi sono sempre di genere maschile (li) o femminile (le), ma al plurale.

Nell'esempio (10) viene fatta la stessa distinzione, ma i pronomi sono al caso dativo: maschile (li), femminile (le) al singolare, maschile e femminile (loro) al plurale.

In (11) invece, il pronome è riflessivo (si) e si può notare che, differentemente dagli accusativi e dai dativi, non si distingue per caso genere e numero. Per maggiori informazioni riguardanti gli studi sui pronomi, consultare il capitolo II.

È dagli studi precedentemente citati che è emerso un quadro complessivo che permette di individuare un'importante variabilità individuale tra DSA i quali possono essere puri o possono presentarsi in comorbilità con altri disturbi. Tuttavia, i test che vengono attualmente utilizzati, non riescono a cogliere tutti gli aspetti della competenza linguistica di ciascuna persona: occorrono, infatti, strumenti più mirati abili a individuare le aree più fragili al fine di impostare delle terapie riabilitative più consone che permettano di personalizzare e dare maggiore efficacia alle varie misure compensative.

# CAPITOLO II

## ACQUISIZIONE TIPICA E ATIPICA DI UNA STRUTTURA SINTATTICA COMPLESSA:

### I PRONOMI CLITICI

#### 2.1 Introduzione

Nel 1965 Chomsky riconosce all'interno di ogni essere umano la presenza del *Language Acquisition Device* (LAD). Il LAD è considerato come un dispositivo innato attribuito all'acquisizione della lingua a cui una persona è esposta sin dalla nascita. Questo sistema contiene l'insieme dei principi universali generali che sono comuni a tutte le lingue. Grazie a ciò, l'essere umano riesce ad acquisire i parametri che sono specifici della propria lingua.

Seguendo il ragionamento di Chomsky, si deduce che lo sviluppo della grammatica mentale sia un procedimento attivo, involontario e automatico. È grazie all'esperienza linguistica che il bambino può comprendere, produrre e giudicare un numero potenzialmente infinito di enunciati.

L'acquisizione linguistica non avviene grazie alla mera imitazione della lingua adulta: viene sviluppata una competenza specifica da parte del bambino tramite la quale è in grado di giudicare la grammaticalità o agrammaticalità delle frasi che risultano completamente nuove nel suo repertorio.

Vi sono numerosi studi sperimentali che hanno dimostrato come alcune strutture sintattiche siano difficili da produrre e interpretare da parte di bambini sia a sviluppo tipico (Typical Development, TD), sia da parte di bambini con disturbi linguistici (con Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), con Dislessia Evolutiva (DE))

I soggetti TD acquisiscono le strutture complesse attorno ai 27-38 mesi (Cipriani et al. 1993); contrariamente invece i soggetti con disturbi del linguaggio dimostrano di avere una persistente performance atipica. Analizzando numerosi studi comparativi, i dati suggeriscono che i soggetti DSA possono riportare non solo un deficit fonologico o pragmatico, ma anche un deficit del sistema sintattico.

In questo capitolo saranno fornite delle nozioni basilari sulle teorie sintattiche della lingua italiana al fine di introdurre le basi per comprendere l'analisi linguistica che tratterà l'oggetto di studio di questa ricerca, ovvero la produzione e ripetizione dei pronomi clitici in soggetti affetti da dislessia.

Nella prima parte si troveranno le principali teorie sintattiche che descrivono ruolo e collocazione del pronome clitico all'interno della frase, come il "*Clitic Climbing*" e la "Ristrutturazione", mentre nella seconda parte, si presterà maggiore attenzione al processo acquisizionale tipico e atipico dell'italiano. Per concludere vi sarà una veloce analisi degli studi riguardanti le competenze nell'uso dei pronomi

clitici da parte dei soggetti con dislessia evolutiva.

## 2.2 L'algoritmo linguistico

Vi sono delle regole comuni a tutti i modelli linguistici mondiali, che sono applicate in modo inconsapevole basandosi su uno stesso algoritmo: qualunque essere umano infatti, riesce a generare e a computare un numero potenzialmente infinito di enunciati.

Ogni frase pronunciata dai soggetti parlanti di qualunque lingua, segue un meccanismo che viene solitamente rappresentato da uno schema definito "ad albero" rappresentato nella figura 3

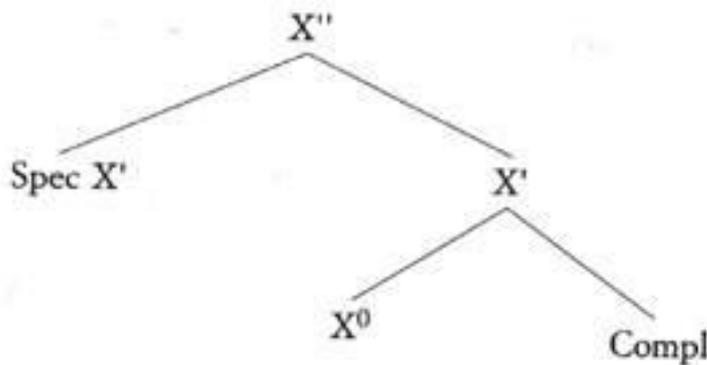


Fig. 3 - Rappresentazione della struttura sintattica della frase tramite schema X-barra

Questo schema permette di descrivere la derivazione dell'ordine degli elementi presenti nella frase della lingua considerata. Parlando di lingua italiana, l'ordine degli elementi è non-marcato, basato sull'ordine soggetto-verbo-complemento oggetto (SVO) (es.12.), ma con possibilità di invertire questi elementi senza che la frase risulti agrammaticale (es.13).

(12) Mario ha pagato il caffè → (SVO)

(13) Il caffè, l'ha pagato Mario → (OVS)

Come possiamo notare dagli esempi (12) e (13), l'ordine degli elementi è flessibile. In (12), l'ordine degli elementi non è marcato: il soggetto si trova prima del verbo e assume il valore di topic della frase, ovvero ciò su cui si basa l'enunciato, mentre l'oggetto è situato dopo il verbo e assume il valore di focus, ovvero ciò che risulta rilevante dal punto di vista informativo. In (13), troviamo un ordine marcato degli elementi con dislocazione a sinistra: l'oggetto della frase si trova nella periferia sinistra della frase e assume il ruolo di topic informativo, mentre il soggetto è posto dopo il verbo e assume il ruolo di focus dell'enunciato (Valentini 2018).

Una frase si dice grammaticale dal momento che tutti gli argomenti del verbo ricevono caso e ruolo tematico.

Grazie alla proprietà del caso strutturale, si stabilisce l'accordo (Agr) tra il verbo e i suoi complementi. L'argomento esterno, riconosciuto come soggetto, riceve il caso nominativo, mentre l'argomento interno, ovvero il complemento oggetto, riceve il caso accusativo.

Dalla relazione semantica tra il verbo e i suoi complementi, si assegnano i ruoli tematici. Questa relazione, definita come "criterio tematico", decreta la funzione che il predicato attribuisce ai suoi argomenti. Nella linguistica emergono sei ruoli tematici principali:

1. Agente: entità che inizia l'azione volontariamente  
*Giovanni* ha telefonato a Maria
2. Paziente: entità che subisce l'azione espressa dal predicato  
*Il cane* è stato accarezzato dal bambino
3. Esperiente: entità che prova uno stato d'animo specifico  
*Maria* ama Giovanni
4. Beneficiario: entità che trae beneficio dall'azione espressa dal predicato  
Luca ha regalato una rosa *a Silvia*
5. Destinatario: entità verso cui è indirizzata l'azione espressa dal predicato  
Giulia ha spedito una lettera *a Valentina*
6. Locativo: luogo in cui viene svolta l'azione espressa dal predicato

Guardando a quello che viene definito come "algoritmo della struttura ad albero", si identificano tre nodi principali che vanno a costituire la frase: il VP (*Verb Phrase*, Sintagma Verbale) rappresenta l'interfaccia tra sintassi e semantica, IP (*Inflectional Phrase*, Sintagma Temporale) è l'interfaccia tra sintassi e morfologia, mentre il CP (*Complementizer Phrase*, Sintagma Funzionale) l'interfaccia tra sintassi e pragmatica.

Tenendo in considerazione la struttura di una frase dichiarativa semplice, il caso accusativo e il ruolo tematico dell'argomento interno del verbo, vengono assegnati nel nodo verbale, ovvero il VP, allo stesso modo dell'assegnazione del ruolo tematico dell'argomento esterno. Differente invece è l'assegnazione del caso nominativo che avviene all'interno del nodo flessionale, ovvero IP: questa assegnazione avviene tramite la salita del soggetto dallo specificatore di VP allo specificatore di IP, dove si stabilisce l'accordo con il verbo tramite la configurazione Specificatore-Testa. È proprio grazie ai nodi VP e IP che si crea la struttura minima di una frase.

La creazione delle frasi derivate è complessa in quanto vi sono diversi procedimenti da tenere in considerazione finalizzati alla creazione del movimento sintattico. Nel momento in cui compare una derivazione sintattica infatti, significa che uno o più elementi sono stati mossi all'interno della frase da una posizione di origine a quella di arrivo. Considerando un sintagma nominale (NP), prima di tutto deve essere saldato all'interno del VP (operazione “merge”) e poi può essere spostato dalla posizione di origine alla posizione più alta di arrivo (operazione “move”): nella posizione di origine si crea così un vuoto chiamato “gap”, dove si trova la copia silente del DP mosso, creando così una catena coindicizzata tra le posizioni di partenza e di arrivo.

Questo tipo di procedimento presente in qualsiasi frase della lingua, permette di ricostruire inconsapevolmente la relazione tra i costituenti della frase per comprenderne il significato.

La struttura prevede un ulteriore nodo sintattico, ovvero il CP. Questo nodo è strettamente collegato alla pragmatica della lingua in quanto esplica la parte informativa che un interlocutore vuole trasmettere in base ad un determinato contesto. Tutti gli elementi che tramite il movimento passano alla periferia sinistra della frase, nel nodo del CP, rappresentano gli introduttori delle frasi subordinate. Il movimento che si genera dallo spostamento di un costituente verso il CP, implica la creazione della catena A-barra, catena definita non argomentale in quanto non richiede l'assegnazione del caso, diversamente dalla catena A (Puglielli e Frascarelli ,2008).

### **2.3 Il sistema pronominale italiano**

Lo studio di Cardinaletti e Starke (1999) classifica i pronomi in tre tipologie: forti, deboli e clitici. La gerarchia nella quale vengono presentati i pronomi, vede quelli forti come portatori di diverse proprietà che li fa risultare sintatticamente, fonologicamente e morfologicamente più rilevanti rispetto a quelli deboli e a quelli clitici.

I pronomi forti si comportano come i DP, ovvero i sintagmi nominali: all'interno della frase hanno maggiore libertà nella distribuzione, occupano una posizione argomentale, appaiono in isolamento o coordinati, permettono la modificazione avverbiale e possono disporre di un focus contrastivo.

I pronomi deboli, d'altra parte, si presentano con uno status intermedio tra quelli forti e quelli clitici, presentando caratteristiche sia dell'uno che dell'altro. Tutte le proprietà che distinguono i pronomi deboli da quelli forti, vengono condivise anche dai clitici.

I pronomi clitici presentano delle regole sintattiche differenti in quanto non possono apparire in isolamento e nemmeno in coordinazione, non possono essere modificati avverbialmente e, per la loro natura atona, non possono avere focus contrastivo.

Un'altra differenza da sottolineare riguarda la struttura sintattica dei pronomi: quelli forti e quelli deboli sono rappresentati da strutture massimali, mentre quelli clitici costituiscono delle teste.

Nei paragrafi successivi saranno approfondite le caratteristiche grammaticali e sintattiche principali dei pronomi clitici in quanto l'oggetto principale di questo studio.

### **2.3.1 I pronomi clitici: aspetti grammaticali e sintattici**

I pronomi clitici sono considerati dei morfemi monosillabici, fonologicamente deboli, marcati per i tratti di genere, numero, caso e persona. I pronomi clitici sono strettamente collegati ad un argomento del discorso, ovvero hanno un uso anaforico che li porta ad avere un referente precedentemente introdotto, mentre non si possono riferire ad un elemento presente nel contesto comunicativo, ovvero non hanno uso deittico.

Considerando la pragmatica invece, l'utilizzo del pronome clitico implica che un parlante sia capace di individuare il referente nel discorso, riconoscendolo come tale.

Dal punto di vista grammaticale, in base alla funzione svolta dal pronome, il clitico italiano può ricoprire il caso accusativo, dativo, locativo o partitivo.

L'attenzione in questo paragrafo sarà data in particolare ai pronomi clitici accusativi e dativi, in quanto rappresentano l'oggetto di studio del lavoro presentato.

I pronomi clitici accusativi denotano un sintagma nominale che funge da complemento oggetto: importante è ricordare che pronome clitico e sintagma nominale non possono coesistere nella stessa frase (14a), tranne quando il sintagma nominale è dislocato nella periferia sinistra della frase (14b). Il clitic doubling, o raddoppiamento del clitico, non è possibile in italiano.

(14)a. \**La* chiamo Maria più tardi.

b. Maria, *la* chiamo più tardi.

Oltre alla posizione del sintagma nominale, anche l'intonazione distingue la grammaticalità della frase (b), dall'agrammaticalità della frase (a).

Nell'esempio precedente si nota inoltre che il pronome accusativo di terza persona, cliticizzato al verbo al passato prossimo, è obbligatoriamente accordato per genere e numero con il participio passato.

Analizzando i clitici dativi invece, si notano tre differenti tipi di sintagmi nominali che sono sempre introdotti dalla preposizione "a" e che rappresentano il complemento indiretto, il benefattivo e alcuni complementi di luogo con referente animato.

Anche per i clitici dativi, come per gli accusativi, la presenza del pronome esclude quella del sintagma a meno che questo non sia dislocato nella periferia sinistra della frase (Renzi et al 1988).

Un'altra caratteristica dei pronomi clitici è che sono privi di accento. A causa di ciò, il pronome deve sempre comparire assieme ad una forma verbale, cliticizzato: non si può interporre nessun elemento tra pronome e verbo tranne nel caso in cui questo non sia un altro clitico.

Comparendo all'interno del sintagma verbale, il clitico può occupare delle posizioni che non risultano essere accessibili ai sintagmi nominali e ai pronomi tonici.

(15)a. Giulia incontra Claudia / lei / \*la.

b. Giulia la / \*Claudia / \*lei conosce.

Considerando la finitezza o meno del verbo a cui si riferiscono, vi sono due possibili posizioni dove il clitico può apparire:

(16) verbo di forma finita: il pronome è in posizione proclitica (preverbale),

a. *Ti* vedo

b. *Ti* ho visto

(17) Verbo di forma non finita: il pronome è in posizione enclitica (post-verbale)

a. Puoi mangiar*lo*

b. Mangia*lo*!

Analizzando la forma (16b), si nota che in presenza di un ausiliare, il clitico lo precede sempre, mentre nella forma (17b), dove il verbo è imperativo, l'enclisi è obbligatoria.

Cardinaletti e Starke (1999) propongono una suddivisione dei pronomi che attribuisce alla loro struttura interna le varie differenze morfologiche, semantiche, distribuzionali e prosodiche che permette di distinguerli in tre classi: la posizione XP della struttura sintattica è occupata da pronomi deboli e forti, mentre la posizione  $X^0$  è occupata dai pronomi clitici. A causa della posizione occupata dai pronomi clitici, la cliticizzazione può venire considerata come un cambio della rappresentazione strutturale durante la fase della derivazione.

Quando si affronta il tema della derivazione sintattica dei pronomi clitici, si va incontro a molteplici discussioni: il ruolo di argomento interno è ricoperto dal clitico oggetto, il quale si trova alla sinistra del verbo e non può occupare la posizione argomentale, quella di oggetto diretto o essere complemento di una preposizione (Kayne, 1975).

È interessante comprendere come un pronome clitico sia interpretato come argomento, sebbene non possa occupare la posizione argomentale.

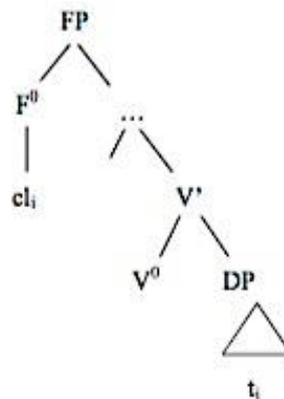
Infatti, un costituente, per poter essere considerato un argomento, deve ricevere ruolo tematico grazie alla posizione argomentale occupata.

Di seguito verranno presentate tre soluzioni proposte dalla letteratura, riguardanti il perché i pronomi clitici vengono considerati degli argomenti.

- *Movement approach* (Kayne 1975; 1989; 1991)

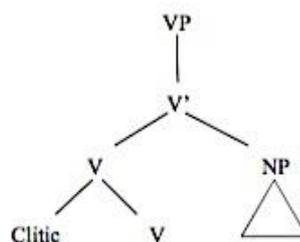
Il clitico occupa una posizione argomentale nella struttura profonda, dove riceve il ruolo tematico. Da qui, si muove verso una posizione funzionale superiore della frase, al fine di soddisfare le proprietà morfosintattiche, fonologiche e interpretative.

Il *movement approach* viene rappresentato nel seguente modo:



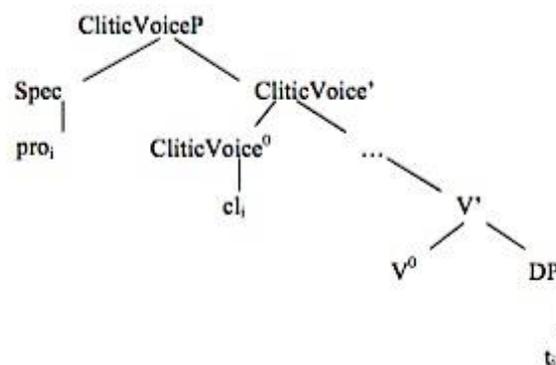
- *Based generation approach* (Strozer, 1976, Jaeggli 1982, Borer 1984)

La generazione del clitico avviene nella posizione esterna rispetto al VP e successivamente viene interpretato relazionandolo con un elemento pronominale nullo (pro), con il quale condivide i tratti.



- *Mixed approach* (Sportiche 1992)

Il CliticVoiceP è la testa della proiezione funzionale associata al verbo, dove è generato il clitico. *Pro*, categoria nulla, viene generata nella posizione argomentale e viene spostata in seguito nello specificatore di CliticVoiceP, per soddisfare i requisiti di accordo tra specificatore-testa e pronome clitico. In questo caso i clitici vengono considerati degli argomenti speciali del verbo che implicano movimento e una posizione preverbale.



Vi sono dunque delle operazioni morfosintattiche che risultano essere necessarie, ma particolarmente complesse per la produzione dei pronomi clitici, in quanto vi è la necessità da parte della persona di possedere un'approfondita conoscenza delle proprietà argomentali, delle rappresentazioni sintattiche delle categorie funzionali e degli step di formazione delle varie catene sintattiche.

### 2.3.2 *Clitic climbing e ristrutturazione*

Nel paragrafo precedente è stato introdotto come i clitici possano occupare due differenti posizioni all'interno della frase italiana, che si differenziano in base al tipo di sintagma verbale in cui compaiono: il fenomeno della proclisi infatti, avviene con i verbi finiti o introdotti da ausiliare, mentre il fenomeno dell'enclisi avviene con i verbi imperativi e i verbi di modo non finito.

Nel momento in cui il sintagma verbale è formato da un verbo infinito introdotto da un modale (dovere, potere e volere), da un verbo di moto (andare, venire...) o un verbo aspettuale (cominciare, continuare...), il pronome clitico può essere posizionato indistintamente prima del verbo coniugato o dopo il verbo infinito.

Con la posizione proclitica occupata, il fenomeno che si realizza è quello del *clitic climbing*.

(18)a. Voglio mangiarlo

## b. *Lo* voglio mangiare

Analizzando le frasi dell'esempio precedente, si vede che il pronome clitico *lo* appare in due posizioni differenti: in (18°), il pronome appare alla fine del verbo coniugato, mentre in (18b) è presentato prima del verbo modale. Nonostante la differenza di posizione, le due frasi sono esattamente equivalenti: la posizione variabile del clitico non va ad influire sul significato o sulla grammaticalità della frase.

Considerando gli studi di Rizzi (1978), viene proposto per la lingua italiana il fenomeno della *ristrutturazione*, il quale è necessario per giustificare il possibile posizionamento doppio all'interno della frase.

“La ristrutturazione permette di trasformare una struttura bifrasale in un'unica frase semplice, contenente un sintagma verbale complesso (verbo reggente più infinito)” (Rizzi 1978). Questo fenomeno non è possibile con tutte le categorie di verbi, ma si considerano solamente quattro tipologie:

1. *modali*: volere, potere, dovere...;
2. *aspettuali*: cominciare, iniziare, continuare, smettere, finire...;
3. *conativi*: cercare, provare, tentare...;
4. *verbi di moto*: andare, tornare, venire...

Quando il clitico si trova in un contesto soggetto a ristrutturazione, questo può precedere l'intero sintagma verbale: ne emerge dunque che il fenomeno della ristrutturazione risulta essere una condizione indispensabile per il *clitic climbing*, la salita del clitico.

Oltre agli studi di Rizzi, delle analisi fondamentali sono state effettuate da Cardinaletti, Shlonsky (2004) e Cinque (2004): In questi studi viene analizzata la differenza tra i verbi che appaiono all'interno di frasi a ristrutturazione ed emerge che il primo verbo all'interno della frase possa essere visto come un verbo funzionale, mentre il secondo come un lessicale.

Cardinaletti e Shlonsky (2004) sottolineano inoltre come il clitico possa essere associato ad un verbo infinito anche nel caso la frase sia a ristrutturazione. Questo dimostra che la ristrutturazione non rende il *clitic climbing* un fenomeno obbligatorio, bensì facoltativo e variabile.

Parlando della caratteristica della facoltatività, abbiamo molteplici studi a riguardo, ma quelli che emergono maggiormente sono le ideologie di Rizzi, Cardinaletti e Shlonsky.

Appoggiando l'analisi di Rizzi (1982), la caratteristica della facoltatività emerge in base alla scelta del parlante che può applicarla o meno, mentre secondo Cardinaletti e Shlonsky (2004), essa dipende

dal fatto che i verbi coinvolti nel fenomeno possano essere interpretati come elementi funzionali o come lessicali e dunque essere inseriti all'interno della struttura sintattica in proiezioni diverse: posizioni più basse, ovvero nel sintagma verbale, e posizioni più alte, ovvero quelle funzionali.

Analizzando la caratteristica della variabilità, questa si riferisce ad aspetti diatopici, diamesici e diastratici del fenomeno.

Studiosi come Egerland (2008) osservano che il giudizio di grammaticalità applicato alle frasi ristrutturata sia dipendente da molti fattori tra cui la provenienza del parlante, il contesto in cui viene utilizzato (scritto, orale, formale, colloquiale) e il tipo di verbo coinvolto.

È dunque molto difficoltoso individuare delle regole precise che siano abili a prevedere l'andamento del fenomeno.

## **2.4 Acquisizione dei pronomi clitici**

Molti linguisti hanno utilizzato i pronomi clitici come argomento di particolare interesse, compiendo così uno studio approfondito in diversi aspetti, da quelli grammaticali come l'aspetto fonologico, morfologico, sintattico e pragmatico, fino a quello acquisizionale tipico e atipico.

Grazie all'attenta analisi cross-linguistica, è stato effettuato un confronto tra i diversi sistemi pronominali che ha portato, oltre alla scoperta delle diverse difficoltà incontrate dai parlanti riguardanti omissioni, sostituzioni ed errori di accordo dei pronomi clitici, anche ad immagazzinare molteplici informazioni circa gli aspetti più problematici nel caso di acquisizione tipica e atipica della lingua.

L'obiettivo primario delle ricerche dunque non è solo quello contributivo all'avanzamento e perfezionamento delle differenti teorie linguistiche, ma anche determinativo delle circostanze che rendono i pronomi clitici degli affidabili marcatori clinici di alcuni deficit che impediscono lo sviluppo normale del linguaggio.

### **2.4.1 *Analisi cross-linguistica***

Sono stati rilevati numerosi studi riguardanti differenti lingue, come l'italiano, il francese e lo spagnolo, dove è descritto come i pronomi clitici vengano prodotti già intorno ai 20 mesi di età, in particolare in forma enclitica con i verbi al modo imperativo (Salvensen e Helland 2013).

Grazie agli studi effettuati sull'acquisizione dei pronomi clitici in contesto bilingue, si ha la possibilità di effettuare dei confronti che permettono di comprendere quali siano le differenze tra i diversi sistemi pronominali. Un esempio è lo studio sull'italiano/francese, effettuato su bambini di cinque anni da parte di Bernardini e Timofte (2017), dove si suppone che i clitici siano acquisiti con maggiore facilità in italiano, in quanto risulta essere una lingua dal sistema pronominale meno complesso rispetto a

quello francese, e che gli errori di posizionamento avvengano a causa dell'interferenza tra le due lingue.

Da questo studio cross-linguistico, emerge che l'influenza di una lingua sull'altra provoca degli errori definiti di posizionamento che risultano essere a doppio senso: gli errori emergono non solo nella direzione che va dalla lingua più complessa a quella più semplice (in questo caso dal francese all'italiano), ma anche nella direzione opposta.

Inoltre, dall'analisi dei dati raccolti, emerge che vi sia una maggiore accuratezza nella lingua italiana e la presenza di certi errori di posizionamento nel momento in cui il contesto prevede la ristrutturazione (Bernardini e van der Weijer, 2018).

Sebbene l'approccio comparativo permetta di avere un orizzonte più vasto che permette di comprendere il funzionamento del sistema pronominale, presenta anche un grande limite: in base al tipo di test somministrato e alla valutazione delle risposte ottenute, si ha una grande influenza sui risultati. Infatti, anche se si ha la presenza di molteplici lingue nelle quali si riscontrano affinità tra i sistemi pronominali, non sempre è possibile avere un confronto diretto e oggettivo, in quanto bisognerebbe avere la certezza che i dati a confronto siano stati ricavati da test completamente identici.

Tra le analisi cross-linguistiche più accurate riguardanti l'acquisizione dei pronomi, è importante ricordare quella di Varlokosta et al. (2016). In questo studio, gli autori hanno creato un test unico riguardante la produzione elicitata, adattato in più lingue, al fine di uniformare i metodi e gli strumenti. Il lavoro degli autori ha previsto la creazione di un unico test trattante la produzione elicitata, adattato in più lingue, al fine di avere un quadro uniforme dei metodi e degli strumenti di ricerca per ottenere dati sull'acquisizione dei pronomi che fossero direttamente comparabili tra loro. L'oggetto della ricerca prevedeva l'analisi di 16 lingue diverse e un campione di bambini di 5 anni di età, con due obiettivi principali:

1. la comparazione di pronomi clitici con pronomi forti e deboli, al fine di scoprire se i primi fossero prodotti più accuratamente rispetto agli altri, o viceversa;
2. la comparazione delle posizioni dei clitici diverse nelle varie lingue per comprendere se fossero causa delle differenze negli errori di posizionamento.

In precedenza vari studi avevano già indagato questi due ambiti e avevano portato a due conclusioni importanti:

1. vi sono delle lingue in cui l'errore più frequente riguardante i clitici è l'omissione: questo accade per il catalano (Wexler et al. 2004), il portoghese europeo (Costa, Lobo, 2006), il francese (Jakubowicz et al.1998), lo spagnolo (Fujino e Sano, 2002) e l'italiano (Schaeffer, Ferdinand 1998).
2. quando i bambini iniziano a produrre i pronomi clitici non producono errori di posizionamento, tranne all'interno di lingue che presentano una posizione prevalentemente enclitica del pronome, ad esempio il portoghese europeo (Duarte, Matos 2000).

Tramite i risultati della ricerca, emerge che vi sono delle tendenze generali in tutte le lingue che vengono testate. Infatti, i bambini, attorno all'età di 5 anni, posseggono il sistema pronominale, gli aspetti morfosintattici fondamentali per la scelta della forma target e per il posizionamento corretto nella struttura frasale. Inoltre, godono di sufficienti conoscenze pragmatiche che permettono di comprendere quanto l'uso di un determinato pronome rappresenti la scelta più appropriata in un determinato contesto, senza così usare liberamente sintagmi completi (DP) i quali risulterebbero improduttivi dal punto di vista della comunicazione.

Gli autori sono portati a suddividere le 16 lingue analizzate in tre gruppi derivati da alcune differenze interlinguistiche: lingue con pronomi clitici, lingue con pronomi forti e deboli, lingue con oggetto nullo. Nelle prime due tipologie citate, la strategia di risposta maggiormente utilizzata è quella dell'uso di un pronome, mentre nell'ultimo gruppo, dove è permesso l'oggetto nullo, questa è l'opzione favorita dei parlanti.

È dimostrato che qualunque sia il caso preso in considerazione, i bambini sono portati a rispondere utilizzando la forma più debole che è permessa dalla lingua in possesso, dunque tramite un clitico, un pronome debole o un oggetto nullo. In questo modo viene dimostrato che i bambini posseggono un'ottima competenza pragmatica e una buona conoscenza del sistema pronominale e delle varianti che vengono offerte al fine di produrre la risposta richiesta dal test.

Analizzando i diversi studi effettuati, si nota che la concentrazione è stata focalizzata principalmente sui pronomi clitici accusativi di terza persona, mentre molto poco è stato indagato riguardo all'acquisizione dei pronomi clitici dativi.

Gli studiosi sottolineano due condizioni senza le quali non vi sarebbe un corretto uso dei clitici:

1. La grammatica dei bambini non deve essere soggetta a restrizioni come la *Unique Checking Constraint*;
2. I bambini devono essere in grado di produrre delle frasi con una lunghezza minima che è richiesta dall'utilizzo di un determinato pronome.

Inoltre, vi sono ulteriori studi che sottolineano come l'omissione del clitico oggetto indiretto tenda a diminuire con l'aumentare dell'età, fino a non essere più riscontrata a partire dai 5 anni (Gavarró, Mosella 2009).

#### **2.4.2 *Acquisizione tipica dei pronomi clitici in italiano***

Focalizzandosi sulla lingua italiana, si nota che le categorie funzionali vengono acquisite più tardi rispetto a quelle lessicali, mentre i morfemi funzionali liberi dopo i morfemi flessionali.

Già durante i primi stadi dell'acquisizione, si può notare che gli errori nella flessione verbale risultano piuttosto rari: ciò che si riscontra è una generalizzazione della terza persona singolare usata al posto della forma plurale o di alcune forme irregolari. (Pizzuto e Caselli 1992)

Al contrario, morfemi liberi come ausiliari, copula, articoli e pronomi, vengono omessi più frequentemente. Attorno ai 22 mesi di età, si nota la prima produzione di forme pronominali atone, le quali vengono talvolta sostituite da protoforme vocaliche. A partire dai 27 mesi, il bambino tende a produrre il pronome clitico, il quale viene scelto correttamente rapportato al referente (Antelmi 1997). Fino ai 4 anni di età, la strategia dell'omissione risulta essere opzionale, mentre a 5 anni il bambino dovrebbe essere in possesso delle conoscenze riguardanti le proprietà fonologiche, morfologiche, semantiche e distribuzionali dei pronomi clitici. La mancata produzione di un numero limitato di pronomi all'età di 5 anni, è considerato un indicatore di rischio per un futuro disturbo del linguaggio (Varlokosta et al. 2016).

Durante lo sviluppo della lingua, i pronomi tonici emergono prima dei clitici, i quali sono soliti comparire con errori di accordo quali il genere e il numero, sebbene la posizione in cui appaiono sia quella corretta in base al verbo al quale si appoggiano. Infatti, come detto nelle sezioni precedenti, è raro trovare degli errori di posizionamento o degli errori morfologici e tantomeno è possibile trovare un pronome clitico al posto di un pronome tonico, ma occasionalmente si può trovare una sostituzione da parte di un sintagma nominale pieno. (Cipriani et al. 1993)

Nello sviluppo della produzione dei pronomi, emerge che accusativi, dativi e locativi, siano prodotti precedentemente ad altri clitici riflessivi o partitivi come *si*, *ne*, e che la produzione di un pronome singolare avvenga prima rispetto a quella di uno plurale.

Nonostante ciò, gli studi di Caprin e Guasti (2009) dimostrano come i pronomi accusativi siano omessi maggiormente rispetto ai riflessivi e ai dativi, sebbene gli ultimi compaiano in età più avanzata nella produzione spontanea dei bambini. Questo è stato riscontrato in lingue come l'italiano o il catalano, dove il pronome clitico oggetto diretto deve accordare in genere e numero con il participio passato. Infatti, analizzando una produzione contenente pronomi dativi, emerge che questi dimostrano

un minor numero di omissioni in quanto non sono sottoposti a relazioni di accordo con il verbo al quale si appoggiano.

I primi pronomi compaiono con il verbo imperativo in posizione enclitica e, come osserva Antelmi (1997), possono essere percepiti dai bambini come delle forme lessicalizzate, ovvero forme in cui verbo e pronome sono inscindibili in quanto sono solitamente invariabili per genere e numero:

- (19) a. *eccolo*
- b. *dammelo*

Vi sono verbi che selezionano due oggetti e a causa di ciò, molte volte si incontrano dei nessi di clitici in cui, talvolta, uno dei due pronomi può non comparire. Tuttavia, gli errori di omissione non sono superiori a quelli commessi in frasi dove il verbo regge un solo clitico.

I bambini non sembrano dimostrare difficoltà in frasi con strutture complesse quali quelle in cui è presente un infinito retto da un verbo modale o da un causativo: difatti il pronome clitico riesce ad occupare tutte le posizioni che sono previste nella grammatica di un adulto.

È presente, in generale, un uso anaforico dei pronomi clitici limitato al dominio dell'enunciato singolo (20), sebbene occasionalmente e in fasi più avanzate dello sviluppo linguistico, appaiano anche in contesti più complessi (21). Di seguito si riportano alcuni esempi tratti dalla produzione di uno dei partecipanti allo studio di Cipriani et.al (1993), a 34 e 39 mesi di età:

- (20)a. *lo* butto via questo
- b. Te *la* faccio una balena più grossa

- (21)a. Questa è la bocca, *la* faccio più grande
- b. E ce *l'*hanno, lui il vino *lo* pija (piglia) e poi *lo* mette ne i secchio

Alcuni studiosi notano come, con la comparsa delle frasi subordinate nel parlato del bambino, risulta possibile il fenomeno della risalita con i verbi a ristrutturazione. Infatti, analizzando lo studio di Antelmi (1997) si nota come una bambina italiana sembri preferire la posizione enclitica con i verbi all'infinito, sebbene nella varietà della lingua italiana alla quale è esposta presenta maggiori fenomeni di proclisi in questo contesto. Inoltre, con un verbo al participio passato, dove la proclisi risulta essere la sola strategia utilizzabile, il pronome clitico è omissivo al 30% dei casi, dimostrando così una possibile difficoltà di salita del clitico oltre due teste verbali.

### **2.4.3 *Acquisizione atipica dei pronomi clitici in italiano***

I pronomi clitici rappresentano un'area di debolezza nella competenza linguistica di popolazioni che presentano uno sviluppo atipico del linguaggio come nel caso di DSL, DSA, sordità, afasia o altre disabilità, in quanto sono degli elementi che originano una struttura frasale complessa.

Sono presenti degli studi di Bortolini et al. (2006) che hanno analizzato la produzione di morfemi verbali alla terza persona plurale e i clitici oggetto diretto, tramite un test effettuato a bambini di età prescolare con DSL. I clitici risultano essere i più compromessi tra le strutture considerate, presentando una differenza significativa sul piano statistico tra bambini con DSL e il gruppo di controllo.

Il test utilizzato dagli autori non ha la pretesa di essere utilizzato come preciso strumento diagnostico, ma risulta evidente come una produzione deficitaria dei pronomi clitici, già ad età precoci, possa essere visto come sintomo e marcatore clinico di un disturbo specifico del linguaggio.

È dimostrato come la difficoltà nell'uso di pronomi clitici sia attribuibile a deficit di natura morfosintattica, e non dipenda da scarse competenze pragmatico-comunicative.

Infatti, i bambini con disturbi specifici del linguaggio che sono stati testati durante lo studio, hanno commesso molteplici errori nel test di produzione dei pronomi clitici, utilizzando le strategie di omissione o di sostituzione tramite sintagma nominale in dei contesti dove quest'ultima strategia risulta essere corretta sul campo grammaticale ma non appropriata se considerata dal punto di vista comunicativo.

Un altro studio in cui la scarsa produzione dei clitici accusativi è considerata come marcatore clinico di DSL, è quello di Arosio et al. (2010), dove si pone particolare attenzione alla differenza tra i clitici oggetto e clitici riflessivi. La differenza principale è che i pronomi clitici riflessivi risultano più preservati rispetto a quelli oggetto, i quali richiedono la padronanza di un maggior numero di operazioni morfosintattiche complesse, sebbene condividano le stesse proprietà prosodiche.

Il test che è stato sottoposto ai soggetti, riguarda la produzione elicitata: da qui emerge che i bambini con disturbo del linguaggio prediligono il ricorso all'uso del sintagma nominale completo, nel momento in cui la struttura target preveda un clitico oggetto, a contrario dei riflessivi che sono prodotti senza alcuna differenza significativa rispetto ai gruppi di controllo.

Inoltre, è dimostrato che le difficoltà nell'utilizzo dei clitici accusativi da parte di soggetti DSL, non sono colmate con il crescere dell'età: al test sono stati sottoposti bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni, ma la performance non risulta migliore nei bambini più grandi rispetto a quelli più piccoli; ciò che cambia è la strategia di risposta che passa dall'omissione dell'oggetto in età inferiori, all'uso del sintagma nominale completo in età superiori.

Considerando la lingua italiana, fino ad ora sono stati analizzati degli studi che si concentrano soprattutto sui pronomi clitici oggetto diretto. Per trattare la differenza tra i clitici oggetto diretto ed indiretto ci si appoggia ai dati emersi dai test di elicitazione di pronomi clitici dativi effettuato nello studio di Pozzan (2007). Da questo studio emerge che questi vengono spesso omessi da parte dei bambini con DSL: l'autrice è dunque portata ad ipotizzare che i casi obliqui siano più problematici rispetto a quelli diretti.

Un altro studio in cui emerge la differenza tra i pronomi accusativi e dativi basandosi sull'agrammatismo, è quello di Rossi (2007). Tramite l'osservazione del parlato spontaneo e la somministrazione di test, viene dimostrato come i clitici riflessivi, oggetti diretto e indiretto risultino prodotti in differenti misure sebbene siano più preservati rispetto ai partitivi, locativi e clitici impersonali. Da questo studio emerge che i clitici oggetto indiretto appaiono più compromessi e che le strategie di risposta sono differenti a seconda del caso trattato; per quanto riguarda i clitici accusativi, questi vengono omessi o sostituiti da un sintagma, d'altra parte i clitici dativi sono solamente omessi. Per spiegare ciò, ci si affida all'ipotesi di Thompson, ovvero la *Argument Structure Complexity Hypothesis* (ASCH), la quale sostiene che con l'aumentare della complessità della struttura argomentale del verbo, le complessità per il parlante agrammatico risultano superiori. Produrre una struttura frasale contenente due complementi verbali risulta problematico e questa potrebbe essere la spiegazione della grande quantità di omissioni dell'oggetto indiretto.

Ciò che è di particolare importanza, riguarda anche la struttura necessaria per la sostituzione di un pronome clitico accusativo o dativo: nel momento in cui si vuole sostituire un pronome clitico accusativo, è necessario solamente un sintagma nominale semplice, mentre per la sostituzione di un dativo, è richiesta una struttura più articolata formata da una preposizione e da un sintagma nominale, la quale rende il processo più complicato.

## **2.5 Pronomi clitici e dislessia evolutiva**

I pronomi clitici oggetto rappresentano un possibile ostacolo anche per i bambini con dislessia evolutiva (DE).

Studi recenti sono stati creati appositamente per testare le competenze morfosintattiche, semantiche e pragmatiche per bambini affetti da dislessia evolutiva. Prendendo in considerazione lo studio di Arosio et al. (2016), si trova un gruppo sperimentale formato da 24 bambini di età compresa tra i 7 e i 12 anni. I soggetti sono stati sottoposti a due test che prevedevano la produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto e la comprensione di quantificatori, finalizzata alla verifica delle competenze semantico-pragmatiche.

Confrontati con le risposte date dal gruppo di controllo, i bambini affetti da dislessia evolutiva hanno prodotto un numero significativamente inferiore di clitici, mentre considerando le risposte date nel test sui quantificatori, non sono state riscontrate particolari difficoltà. Da qui si deduce che i pronomi clitici sono quindi compromessi a causa della loro complessità sintattica all'interno della struttura frasale.

Nella letteratura, sono numerosi gli studi che hanno affrontato il tema della competenza sull'uso dei pronomi clitici da parte dei bambini con DSA (Arosio et al. 2016, Zachou et al. 2013, Cerutti 2018), e i principali obiettivi sono stati quelli decretare se le difficoltà riscontrate fossero da attribuire ad aspetti della fonologia, morfologia o della sintassi.

Le conclusioni che si possono trarre sono molto diverse tra loro e anche talvolta contrastanti in base al test somministrato e al campione di partecipanti, a causa di un'elevata variabilità individuale che è tipica del disturbo dell'apprendimento.

Un test che mette a confronto la performance di bambini con DE con coetanei a sviluppo tipico, è quello di comprensione e produzione di clitici condotto da Zachou et al. (2013).

Analizzando le risposte date al test di produzione elicitata, il gruppo sperimentale ha commesso degli errori di genere, delle omissioni e delle sostituzioni (ad esempio il pronome maschile plurale "li" al posto di "gli" dove non era richiesto un dativo); mentre, considerando il test di comprensione, le risposte errate date dal gruppo di bambini DE sono superiori rispetto a quelle date dal gruppo di controllo, soprattutto nel momento in cui si incontrava un pronome maschile.

Basandosi sui risultati dati dall'analisi statistica, si è notato che le cause principali degli errori commessi dai soggetti affetti da dislessia evolutiva siano riconducibili alle proprietà fonologiche e a quelle morfosintattiche dei pronomi clitici, ma molti autori vedono la necessità di effettuare ulteriori approfondimenti in quanto le caratteristiche individuali dei soggetti testati possono aver influenzato i risultati trovati.

Nonostante questa richiesta da parte di molteplici autori, le conclusioni che sono state tratte risultano essere in linea con quelle trovate da Cantiani (2011): nonostante vi siano dei tratti comuni, un deficit riscontrato nella competenza linguistica dei soggetti con DSA risulta essere diverso rispetto a ciò che si può riscontrare in soggetti con DSL.

Del Puppo e Pivi (2015) infatti, trovano che i pronomi clitici vengono utilizzati come delle strategie da utilizzare nel caso il partecipante con DSA trovi difficoltà con delle strutture frasali più complesse. Per decretare ciò, le autrici hanno somministrato un test di produzione elicitata di frasi passive con agente nullo a bambini tra 6 e 11 anni affetti o meno da dislessia evolutiva.

Ne è emerso che la performance dei soggetti DE è molto simile a quella dei soggetti del gruppo di controllo: talvolta i bambini utilizzano una frase attiva che contiene un pronome clitico per non utilizzare la frase target passiva, come mostra l'esempio seguente.

(22)*STIMOLO*: Guarda qui! Indovina! Cosa succede ai cani?

*RISPOSTA TARGET*: (I cani) vengono accarezzati.

*RISPOSTA ALTERNATIVA*: Il padrone *li* sta accarezzando.

In (22) si nota dunque che i pronomi clitici vengono prodotti spontaneamente nella forma corretta. Un ulteriore lavoro da menzionare è quello di Guasti (2013), dove il test di elicitazione effettuato in precedenza da Arosio et al. (2010), viene somministrato a bambini diagnosticati affetti da dislessia evolutiva. Dai test somministrati si creano due gruppi ben distinti: da una parte, soggetti che dimostrano una competenza discreta nell'utilizzo dei pronomi clitici, dall'altra coloro che producono un numero limitato, quasi nullo, di pronomi target.

È evidente dunque che vi sono soggetti con dislessia evolutiva che riportano un grave deficit delle abilità orali, in aggiunta a quelle solitamente sono associate al disturbo, ovvero quelle di lettura.

Cerutti (2018), effettua uno studio su bambini DSA introducendo una nuova tipologia di test mai utilizzata prima per la verifica delle competenze inerenti i pronomi clitici. I soggetti infatti sono stati testati non solo nella produzione elicitata, ma anche nella ripetizione di frasi a ristrutturazione.

Dai risultati dei test è emerso che i bambini DSA hanno una buona competenza nell'uso dei pronomi clitici. Dal test di produzione elicitata risulta che il tratto di caso ha un effetto significativo nelle produzioni dei bambini: il maggior numero di risposte target è dato in presenza di un pronome clitico dativo, confermando così l'ipotesi di Caprin e Guasti (2009). (Per maggiori informazioni rifarsi al paragrafo 2.4.2) Anche nello studio di Cerutti (2018), come in quello di Cipriani et al. (1993), si riscontra che la strategia preferita è la sostituzione tramite sintagma nominale, utilizzata nel momento in cui il pronome non viene pronunciato.

Il test di ripetizione aveva come obiettivi non solo comprendere se la differenza di caso o di persona avessero effetti significativi nella performance del bambino, ma anche determinare se vi fosse una posizione preferita per la pronuncia del pronome clitico. Dai risultati emerge che, sebbene vi sia un'alta ripetizione corretta di frasi, l'errore che maggiormente viene commesso è quello di posizionamento del pronome clitico. Infatti, si può notare la tendenza da parte sia dei bambini DSA che del gruppo di controllo a riprodurre accuratamente la frase con due o tre verbi nel momento in cui il pronome si trova in posizione proclitica come dimostrato nell'esempio (23)

(23) Ti vengo a chiedere una mano con i compiti.

## 2.6 Conclusioni

Sebbene i pronomi clitici siano considerati un'area di forte debolezza associata alla competenza linguistica di soggetti con vari deficit linguistici, la maggior parte delle volte vengono tralasciati durante la fase di diagnosi. Infatti, i vari test standardizzati che solitamente vengono somministrati, non indagano approfonditamente tutti gli aspetti fonologici e morfosintattici, facendo risultare poco chiare le differenze che si creano tra i vari deficit che caratterizzano i differenti disturbi del linguaggio e dell'apprendimento.

Grazie ai numerosi studi linguistici, invece, si è cercato di fare maggiore chiarezza su questa questione. Gli autori citati nel paragrafo precedente hanno raccolto dati sui pronomi clitici tramite differenti tipologie di test come la comprensione, la produzione elicitata o spontanea e la ripetizione. Mentre i test di produzione e comprensione sono stati utilizzati in gran numero per l'analisi dei pronomi clitici, il test di ripetizione è stato utilizzato solamente una volta da parte di Cerutti (2018). Per avere maggiori informazioni riguardo il comportamento dei soggetti DSA nella ripetizione di frasi a ristrutturazione, risulta opportuna la somministrazione di tale test anche ad altri gruppi di bambini DSA, con diverse caratteristiche rispetto a quelli testati da Cerutti (2018). In questo studio infatti, verranno testati bambini DSA di età maggiore rispetto a quelli analizzati da Cerutti (2018), al fine di comprendere se la competenza sui pronomi clitici diventi più accurata con il crescere dell'età e quali possano essere le difficoltà in questo gruppo di persone.



# CAPITOLO III

## SELEZIONE DEL CAMPIONE E MODALITA' DI SOMMINISTRAZIONE DEI TEST

### 3.1 Introduzione

In questo capitolo sono descritti dettagliatamente i soggetti partecipanti ai test proposti: due test di produzione elicitata ed un test di ripetizione.

Per rispetto della privacy dei diversi partecipanti, ciascun partecipante sarà identificato con una sigla che richiama il gruppo di appartenenza e un numero progressivo secondo l'ordine nel quale i soggetti si sono presentati al test.

### 3.2 Partecipanti

I test sono stati somministrati a 21 soggetti monolingui italiani di età compresa tra i 10 e i 15 anni di età ( $M= 13$ ;  $DS=1,4$ ), residenti nella provincia di Vicenza. Uno di loro frequentava l'ultimo anno della scuola primaria, sei frequentavano il primo anno della scuola secondaria di primo grado, mentre i rimanenti 4 il primo anno della scuola secondaria di secondo grado, nell'anno scolastico 2018/2019. Tra questi, è stato individuato un gruppo sperimentale (segnato con la sigla DSA) composto da 10 soggetti, 3 femmine e 7 maschi, di età compresa tra i 10 e i 15 anni ( $M= 12,8$   $DS= 1,5$ ). Nel reclutamento dei soggetti dello studio che sarà presentato nei capitoli IV e V, sono stati selezionati solamente i soggetti con diagnosi di DSA, coloro che non sono stati considerati per il test non risultavano ancora diagnosticati.

La tabella sottostante riportata mostra il sesso, l'età di diagnosi, l'età anagrafica al momento della somministrazione del test e la diagnosi di ciascun partecipante.

SOGGETTO	SESSO	ETÀ ANAGRAFICA	ETÀ PRIMA DIAGNOSI	DISTURBI	TEST EFFETTUATI
S1	M	11;7	6	Lettura, scrittura, calcolo	Lettura, scrittura, comprensione, calcolo, intelligenza
S2	M	14;1	5	Lettura scrittura	Lettura, scrittura, calcolo, intelligenza, autostima
S3	M	13;3	6	Lettura, scrittura	Lettura, scrittura, calcolo
S4	F	11	6	Lettura, scrittura	Lettura, scrittura, calcolo
S6	F	15;0	5	Lettura, scrittura	Lettura, scrittura, calcolo, attenzione, intelligenza
S5	M	12;1	6	Lettura, scrittura	Lettura scrittura, calcolo
S7	F	14;6	6	Lettura, scrittura, calcolo	Lettura, scrittura, comprensione, calcolo
S8	M	12;3	6	Lettura, scrittura, calcolo	lettura comprensione scrittura calcolo intelligenza
S9	M	13;2	6	Lettura, scrittura	Lettura, scrittura, calcolo, intelligenza
<b>S10</b>	M	10;0	8	Lettura, scrittura, limite cognitivo, attenzione	Lettura, scrittura, calcolo, memoria

Tabella 1- Gruppo DSA

I soggetti hanno ricevuto una diagnosi in età compresa tra i 5 e i 6 anni di età. L'unico bambino ad essere stato diagnosticato più tardi, è S10, che ha ricevuto la diagnosi a 8 anni.

Tutti i bambini hanno una diagnosi di dislessia pura o associata ad altri disturbi di apprendimento, come disgrafia, disortografia e discalculia. Solo un partecipante (S10), oltre alla diagnosi di dislessia, presenta un limite cognitivo e un disturbo dell'attenzione.

Tutti i soggetti sono stati sottoposti, da parte di specialisti, a dei test che indagano i molteplici aspetti della competenza linguistica e delle funzioni cognitive dei bambini.

I test che sono stati utilizzati maggiormente per la valutazione delle competenze linguistiche sono: Test CMF per le competenze metafonologiche (Marotta et al. 2008), BVN 5-11 per la fluenza fonemica e categoriale (Bisiacchi et al. 2005), TROG-2 per la comprensione grammaticale e valutazione del linguaggio ricettivo (Bishop 1982, adattamento italiano Cendron et al.); PRCR2 (Prove di Prerequisito per le Diagnosi delle Difficoltà di lettura e scrittura) (Cornoldi et al. 2009); Prove MT-3 per la valutazione delle abilità di lettura e comprensione della lettura (Colpo, Cornoldi 1995).

Tutti i soggetti sono stati testati anche sul calcolo tramite test BDE-2 (Biancardi et al. 2016) e le batterie per la valutazione delle abilità di calcolo e aritmetiche (AC-MIT) (Cornoldi et al. 2012).

Per la valutazione del quoziente intellettivo è stata utilizzata la scala WISC/IV (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) (Orsini, Pezzutti 2003), mentre per la valutazione dell'attenzione il test TCM (test delle campanelle modificato, attenzione visiva) (Stoppa, Biancardi 1997) e i test BIA (Batteria Italiana per l'ADHD) (Marzocchi et al. 2010).

I risultati del gruppo DSA sono messi a confronto con quelli di un gruppo di controllo (segnato con la sigla GC), composto da 10 soggetti di pari età anagrafica del gruppo sperimentale (DSA).

I soggetti del gruppo GC frequentano tutti la scuola secondaria di primo grado al momento della somministrazione del test. Tra loro si distinguono 4 maschi e 6 femmine, con età compresa tra gli 11;2 e il 15;2 anni ( $M=13;3$ ;  $DS=1,32$ ). Il gruppo di controllo è stato creato al fine di avere la stessa età anagrafica del gruppo sperimentale.

La tabella sotto presentata mostra il sesso e l'età anagrafica al momento della somministrazione del test.

<b>SOGGETTO</b>	<b>SESSO</b>	<b>ETÀ ANAGRAFICA</b>
<b>T1</b>	M	13;2
<b>T2</b>	F	14;0
<b>T3</b>	F	13;5
<b>T4</b>	F	15;0
<b>T5</b>	F	14;2
<b>T6</b>	F	12;7
<b>T7</b>	F	12;4
<b>T8</b>	M	11;9
<b>T9</b>	M	15;3
<b>T10</b>	F	11;2

*Tabella 2- Gruppo di controllo*

### **3.3 Criteri di inclusione**

I partecipanti al test sono stati selezionati sulla base della presenza o meno di diagnosi.

In fase di raccolta del consenso da parte dei genitori al trattamento dei dati personali, sono stati selezionati i soggetti a cui era stata attribuita prevalentemente una diagnosi di dislessia pura o in comorbidità con altri disturbi.

Nessun partecipante presenta particolari patologie o danni neurologici, solamente un partecipante (S10), presenta un leggero limite cognitivo e un disturbo dell'attenzione.

I partecipanti del gruppo di controllo sono stati selezionati sulla base dell'assenza di DSA, di altri disturbi patologici o danni neurologici e sulla base dell'età anagrafica: gruppo sperimentale e gruppo di controllo hanno infatti pari età anagrafica.

Tutti i partecipanti al test hanno contribuito in modo attivo e volentoso, senza presentare particolari difficoltà nella comprensione dei compiti da eseguire. L'unico bambino che ha presentato una problematica nel test di ripetizione è S10, il quale non ha portato a termine l'esperimento in quanto si diceva troppo stanco, forse a causa del disturbo di attenzione. Pertanto, è stato ritenuto opportuno concludere il test in anticipo ed escludere i risultati dall'analisi in quanto avrebbero potuto inficiare i risultati complessivi.

### **3.4 Modalità di somministrazione dei test**

I soggetti del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo sono stati testati durante l'orario scolastico, singolarmente, in una stanza tranquilla.

I test sono stati somministrati a circa due settimane di differenza: in primis è stato somministrato il test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto indiretto, in secondo luogo il test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto e per terminare il test di ripetizione.

La raccolta dei dati è avvenuta tra marzo 2019 e giugno 2019.

Ogni test ha richiesto circa 15 minuti per la somministrazione a ciascun partecipante.

I test sono stati somministrati dall'autrice di questo studio, tramite il supporto di un computer.

Le risposte date dai bambini sono state registrate e poi riascoltate e trascritte al fine di rendere più semplice l'analisi, la valutazione e il conteggio dei diversi errori.

Sia i test di produzione elicitata che il test di ripetizione hanno richiesto una fase pre-sperimentale, nella quale veniva spiegato il compito da svolgere, grazie all'aiuto di alcuni item di training.

Inizialmente i bambini DSA hanno riscontrato maggiore difficoltà nella comprensione dello svolgimento della prova, mentre il gruppo di controllo non ha necessitato di particolari spiegazioni inerenti alla somministrazione.



## CAPITOLO IV

### TEST DI PRODUZIONE DI PRONOMI CLITICI OGGETTO DIRETTO E INDIRETTO

#### 4.1 Introduzione

In questo capitolo è presentato il test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto e il test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto indiretto, a cui sono stati sottoposti i soggetti al fine di testarne la competenza morfosintattica e sintattica.

Dopo la presentazione del test, con un'accurata analisi del materiale e della modalità utilizzati per la somministrazione del test, verranno presentati i risultati e le tipologie di errori prodotti dal gruppo sperimentale a confronto con quelli del gruppo di controllo e con altri ottenuti da studi analoghi quali Cantiani (2011), Guasti (2013), Zachou et al. (2013) e Cerutti (2018).

L'obiettivo principale di questi test è verificare la conoscenza e la capacità di utilizzare in modo corretto i pronomi clitici oggetto diretto e indiretto: se ciò non dovesse accadere, ci si aspetterebbero maggiori difficoltà anche nel test di ripetizioni di frasi a ristrutturazione contenente gli stessi pronomi. Si ipotizza infatti che una difficoltà di produzione dei pronomi all'interno del test di elicitazione indichi un'assenza di competenza degli stessi, andando così a compromettere la capacità di percepirla all'interno delle frasi a ristrutturazione e di conseguenza a determinare l'impossibilità di riprodurli. Inoltre, i risultati saranno confrontati con quelli derivati in precedenza dal test effettuato da Cerutti (2018), al fine di comprendere se con il crescere dell'età, aumenti anche la competenza riguardante i pronomi clitici nei soggetti DSA.

#### 4.2 Partecipanti

Al test di produzione elicitata, hanno partecipato 10 ragazzi con DSA ( $M=12;8$ ;  $DS=1;5$ ), a confronto con 10 ragazzi normodotati ( $M=13;3$ ;  $DS=1;2$ ).

Per maggiori informazioni riguardanti i partecipanti al test, vedere Cap.III.

#### 4.3 Struttura del test di produzione di pronomi clitici oggetto diretto: materiali e metodi

Il test che verrà descritto nel presente paragrafo risulta essere analogo a quello effettuato all'interno di uno studio di Arosio et al. (2014), al fine di verificare la competenza sintattica e morfosintattica di bambini madrelingua italiana, in età scolare e con diagnosi di DSL.

Il test utilizzato da Arosio et al. (2014) è composto da 18 domande create per l'elicitazione di un pronome clitico accusativo o riflessivo suddivise in base a delle differenze riguardanti i tempi verbali e i soggetti:

- 8 frasi contengono un verbo al tempo presente,
- 8 frasi contengono un verbo al passato prossimo,
- 8 frasi contengono un soggetto espresso,
- 8 frasi contengono un soggetto nullo.

Un'altra osservazione importante riguarda i referenti all'interno della frase: all'interno di questo test, i referenti proposti sono sia animati che inanimati, non sempre è presente il match di tratti di genere tra i sintagmi nominali della descrizione, ma il numero proposto è sempre singolare.

Inoltre, solamente 6 stimoli sono creati per l'elicitazione di pronomi riflessivi.

Il test che sarà utilizzato per lo svolgimento di questo studio si ritrova all'interno dello studio analogo effettuato da Sara Cerutti (2018), il quale è una variante di quello proposto da Arosio et al. (2010; 2014).

Gli item proposti all'interno del test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto di Cerutti (2018) sono in totale 22:

- 12 stimoli per l'elicitazione di pronomi clitici accusativi di terza persona singolare (*lo/la*);
- 6 stimoli per l'elicitazione dei pronomi riflessivi.

Nel test proposto da Cerutti (2018) e che sarà ripreso all'interno di questo studio, sono riscontrate delle differenze rispetto al dal test condotto da Arosio et al (2010;2014).

Differentemente da Arosio et al (2010;2014), in questo studio le frasi contengono sempre la forma perifrastica *stare + gerundio* al tempo presente e alla terza persona singolare.

Per quanto riguarda i tratti di genere e numero, ogni item presenta una situazione di match di tratti di genere e di numero (maschile/ femminile e singolare), e i referenti sono in prevalenza animati, sebbene vi sia la presenza anche di referenti inanimati.

Inoltre, ogni domanda che è stata posta ai partecipanti, è caratterizzata da soggetto nullo, differentemente da Arosio et al. (2010; 2014) che riportava anche frasi con soggetto espresso.

Nella tabella seguente sono riportate le condizioni sperimentali richieste dal test.

<b>Tipo di pronome clitico</b>	<b>Item</b>
<u>OGGETTO DIRETTO:</u> - <i>Maschile</i>	<i>Lo</i> sta lavando
- <i>Femminile</i>	<i>La</i> sta dipingendo
<hr/>	
<u>RIFLESSIVO</u>	<i>Si</i> sta pettinando

Lo svolgimento del test viene effettuato tramite una presentazione Power Point, all'interno della quale si trovano diverse coppie di immagini dove i differenti soggetti compiono delle azioni espresse da verbi di tipo transitivo.

Lo sperimentatore non deve parlare, in quanto è presente una voce registrata che ha lo scopo di descrivere la prima immagine che viene mostrata, rivolgendosi unicamente al partecipante. La voce chiede cosa stia accadendo in quell'immagine in modo tale da forzare la produzione di un pronome clitico accusativo o di un riflessivo.

I primi cinque item proposti vengono considerati come item di prova e svolti assieme allo sperimentatore, al fine di spiegare il funzionamento del test e di chiarire eventuali dubbi del partecipante, che deve familiarizzare al meglio con l'esercizio proposto.

Il tempo richiesto per la procedura è di circa 15 minuti e a tutti i partecipanti è stato concesso lo stesso tempo per completare la prova. Le risposte date, sono state inizialmente registrate su file audio e poi trascritte per un'analisi più attenta dei risultati ottenuti.

In seguito, vengono proposti degli esempi di elicitazione di un pronome clitico oggetto e di un pronome riflessivo durante la somministrazione del test.

Elicitazione di un pronome clitico accusativo

Prima figura presentata:



*Voce: In questa storia c'è un bambino che vuole buttare un libro.*

Seconda figura presentata:



*Voce: Guarda, cosa sta facendo al libro?*

*Risposta attesa: Lo sta buttando.*

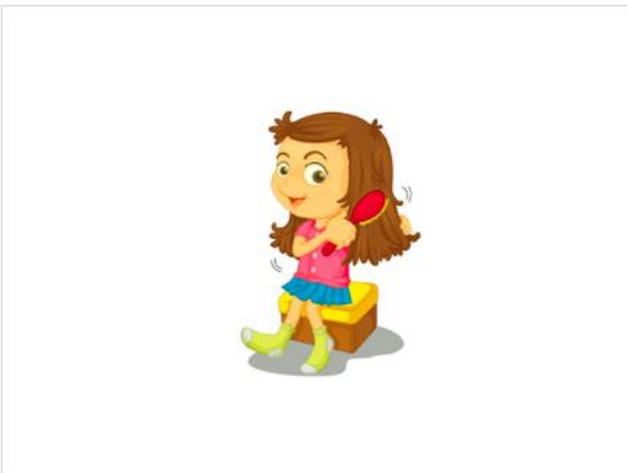
Elicitazione di un pronome clitico riflessivo

Prima figura presentata:



*Voce: In questa storia c'è una bambina che è tutta spettinata.*

Seconda figura presentata:



*Voce: Guarda, cosa sta facendo la bambina?*

*Risposta attesa: Si sta pettinando.*

#### 4.4 Struttura del test di produzione di pronomi clitici oggetto indiretto: materiali e metodo

In aggiunta al test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto, è stato utilizzato un test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto indiretto, sviluppato da Cerutti (2018), seguendo il modello del test sui pronomi clitici accusativi.

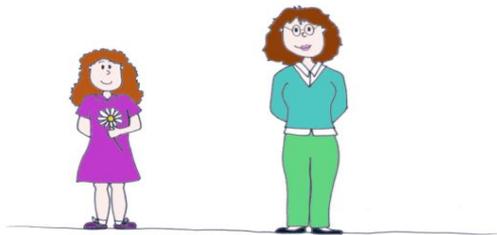
Il test è costituito da 14 stimoli:

- 8 stimoli per l'elicitazione di pronomi clitici dativi di terza persona singolare femminile (*le*)
- 6 stimoli per l'elicitazione di pronomi clitici dativi di terza persona singolare maschile (*gli*)

Le frasi presentate dispongono delle medesime caratteristiche trovate nel test per la produzione di pronomi clitici accusativi: il sintagma verbale è formato da *stare* + *gerundio* e vi è la presenza di match di tratti dia di genere che di numero dei sintagmi nominali.

##### Elicitazione di un pronome clitico dativo femminile

Prima figura presentata:



*Voce: In questa storia c'è una bambina che vuole regalare una margherita alla maestra*

Seconda figura presentata:

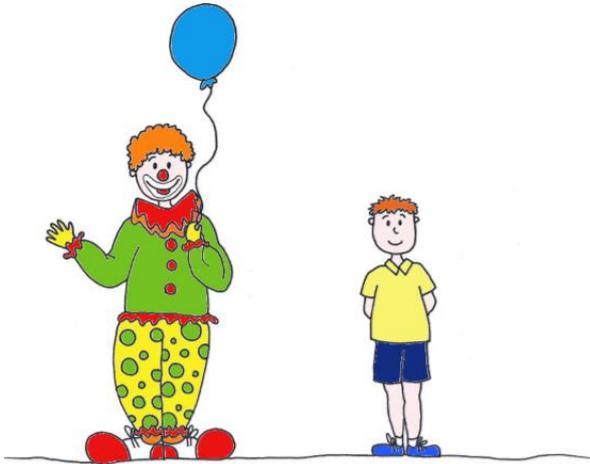


*Voce: Guarda, cosa sta facendo alla maestra?*

*Risposta target: Le sta regalando una margherita*

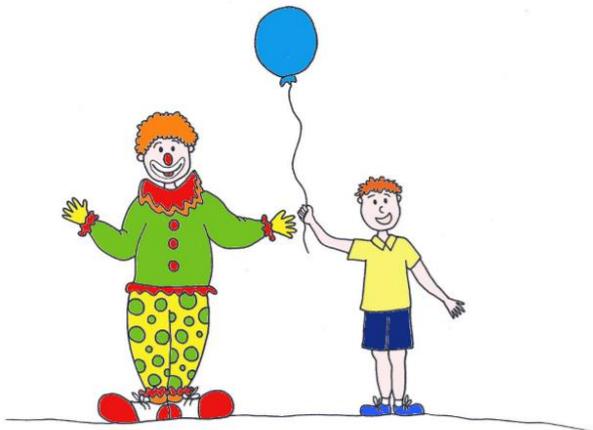
Elicitazione di un pronome clitico dativo maschile

Prima figura presentata:



*Voce: In questa storia c'è un pagliaccio che vuole regalare un palloncino ad un bambino*

Seconda figura presentata:



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

*Risposta target: Gli sta regalando un palloncino*

Analizzando l'aspetto grafico, si nota come si sia cercato di creare delle immagini simili a quelle contenute nello studio precedente. Infatti, la scena è composta da soli due personaggi e le azioni che compiono sono illustrate in modo semplice e chiaro.

Come per il test di produzione elicitata di pronomi clitici diretti, anche qui il tempo necessario allo svolgimento della prova è circa di 15 minuti. Le risposte da parte dei soggetti sono state prima registrate su file audio e poi trascritte, al fine di poter valutare più attentamente le produzioni.

## 4.5 Risultati

Durante il test vengono prodotti una buona quantità di pronomi clitici oggetto sia diretto che indiretto. Nella tabella seguente saranno riportate le percentuali di accuratezza nella produzione dei pronomi clitici suddivise in base al caso.

<b>GRUPPO</b>	<b>ACCUSATIVO</b>	<b>DATIVO</b>
<b>DSA</b>	90%	89%
<b>GC</b>	98%	98%

*Tabella 2 - Percentuali risposte target in base al caso*

Mentre Cerutti (2018) effettua prima il test di elicitazione di pronomi clitici accusativi, in questo studio è stato effettuato prima il test di produzione elicitata di pronomi clitici dativi e ciò che emerge è la stessa osservazione effettuata nello studio precedente: in alcuni casi sembra che i ragazzi credano di dover produrre delle frasi complete al fine di descrivere tutta la scena e non di dover semplicemente rispondere alla domanda nel modo più naturale e diretto.

Nell'esempio (24) vediamo un tipo di frase prodotta da S5, in cui si nota la tendenza a voler motivare la risposta che sta fornendo:

(24) *Voce 1: In questa storia c'è un bambino che vuole regalare un disegno al papà*

*Voce 2: Guarda, cosa sta facendo al papà?*

*Risposta target: Gli sta regalando un disegno*

*Risposta data: Il bambino gli sta regalando un disegno perché l'aveva fatto per lui*

Sembra dunque che i bambini non abbiano risposto in modo spontaneo, bensì sforzandosi di formulare la frase in modo più completo possibile per spiegare al meglio l'immagine proposta, strategia che solitamente viene richiesta a scuola nei compiti di produzione scritta inerenti alla risposta di domande aperte.

I soggetti che tendono a fornire questo tipo di risposte fanno parte solamente del gruppo sperimentale, in particolare vengono riscontrate nei soggetti S1, S3 e S5. Questo fenomeno è emerso solamente nel test di elicitazione del pronome clitico dativo, mentre non si è mai verificato durante il test di elicitazione dell'accusativo.

Lo stesso comportamento è stato riscontrato da Cerutti (2018), ma in direzione opposta. Infatti, la sperimentatrice precedente ha riscontrato questo comportamento nel test di elicitazione di pronomi

accusativi. Sia nello studio di Cerutti (2018) che nello studio corrente, questo comportamento è stato riscontrato durante il primo test che è stato proposto ai partecipanti.

Al contrario invece, nel test sui pronomi accusativi che è stato somministrato dopo quello sui dativi, emergono delle risposte più sintetiche e spontanee, probabilmente perché il meccanismo del test è stato maggiormente interiorizzato.

Le risposte date dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo sono classificate seguendo la proposta di Cardinaletti e Casani (2019):

- clitico target (OK): il pronome clitico viene prodotto correttamente all'interno della frase target, sia dal punto di vista sintattico, morfosintattico e pragmatico. In questa categoria rientrano anche gli item che vengono prodotti con un verbo al participio passato o al presente in quanto il pronome clitico viene prodotto correttamente anche se a volte appare contratto. Sono considerate corrette anche i casi in cui, nel test inerente ai dativi, viene prodotto un clitico maschile al posto di un femminile (inversione *le* con *gli*)
- clitico indiretto (CI): viene prodotto il pronome dativo al posto dell'accusativo o viceversa, dunque risulta incoerente con quanto viene richiesto dal test;
- clitico omissso (CO): non viene prodotto il pronome clitico all'interno della frase;
- sintagma nominale (SN): al posto del pronome clitico viene prodotto un sintagma nominale completo.

In seguito, viene rappresentata la tabella rappresentante le percentuali di risposte prodotte da ciascun gruppo che verranno analizzate più approfonditamente nella sezione 4.5:

	<b>OK</b>	<b>CI</b>	<b>CO</b>	<b>SN</b>
<b>DSA</b>	89%	2%	4%	5%
<b>GC</b>	98%	--	--	2%

Tabella 3 - Percentuale della produzione del gruppo DSA e GC

#### 4.5.1 L'uso del tempo verbale

Analizzando gli item proposti durante il test, emerge che tutte le domande prodotte contengono la forma verbale *stare+gerundio*. Tuttavia, una buona parte dei soggetti tendono a produrre una frase contenente un verbo al participio passato o al tempo presente, facendo risultare equivalente la risposta

a quella target e, come sottolineato nello studio di Cerutti (2018), talvolta anche più adeguato. Viene evidenziato uno degli stimoli per l'elicitazione del pronome clitico oggetto diretto dove l'azione illustrata può essere considerata conclusa nella seconda immagine e dunque fa risultare corretto l'utilizzo di un verbo perfettivo.



*Voce: In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla.*



*Voce: Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?*

*Risposta attesa: La sta prendendo*

*Risposta data: L'ha presa.*

Tutti i casi in cui viene prodotta una frase che contiene un verbo al passato prossimo sono considerate equivalenti a quelle target, dunque corrette, in quanto nella produzione è stato pronunciato il pronome clitico oggetto in accordo con tratti di genere e numero tra pronome e participio passato.

Di seguito viene fornita la tabella con le percentuali di produzione del gruppo DSA e del GC suddivise

in base al tempo verbale utilizzato:

GRUPPO	PRESENTE	PASSATO PROSSIMO	STARE+GERUNDIO
DSA	28,35%	9,7%	62%
GC	5%	3,2%	91%

Tabella 4- Percentuali di produzione in base al tempo verbale

La forma verbale corretta *stare+gerundio*, è stata utilizzata in media il 62% dei casi da parte dei ragazzi del gruppo DSA: il rimanente è suddiviso tra le risposte del presente e del passato prossimo. Nel gruppo di controllo, le produzioni che vengono effettuate sono quasi totalmente corrette.

#### 4.5.2 Sostituzione del pronome dativo *le* con il pronome dativo *gli*

Analizzando le risposte date nel test di produzione elicitata del pronome clitico dativo, si è notato che i ragazzi sia del gruppo sperimentale che del gruppo di controllo mostrano una tendenza alla produzione del clitico maschile *gli* anche quando viene richiesta la produzione del clitico femminile *le*.

*Voce: In questa storia c'è una mamma che vuole leggere una fiaba ad una bambina*

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

*Risposta target: Le sta leggendo una fiaba*

*Risposta data: Gli sta leggendo una fiaba*

Nella tabella sottostante vengono inserite le percentuali di produzione del pronome clitico maschile al posto della forma richiesta, ovvero il femminile.

GRUPPO	LE > GLI
DSA	33%
GC	25%

Tabella 5 - Percentuali di sostituzione del clitico femminile con quello maschile

Come sottolinea anche Cerutti (2018), la voce della terza persona femminile dativa *le*, sta scomparendo, e viene generalmente sostituita dal maschile *gli*.

Serianni (2006) sostiene che a seconda dei differenti registri linguistici, si nota che questo cambiamento risulta essere in atto da diversi anni e che l'uso indistinto del pronome *gli* sia con antecedenti maschili che femminili è sempre più presente nel registro linguistico del parlato

informale.

Come viene evidenziato in Cardinaletti e Shlonsky (2004), l'utilizzo del pronome maschile al posto di quello femminile, viene considerato un cambiamento di tipo lessicale. Sul piano sintattico, l'uso del pronome non subisce variazioni, mentre viene osservata una perdita di specificazione di genere sulla forma maschile. La causa di questo fenomeno potrebbe essere l'estensione della neutralizzazione che tenderebbe a rendere il pronome dativo di terza persona più simile alle altre forme della classe a cui appartiene, le quali risultano essere prive di specificazione di genere e possono formare dei gruppi clitici con *ne* o con un pronome accusativo, cosa che il pronome femminile *le* non può fare (es.25):

(25)glielo/ gliene - \*le lo/ \*le ne

Per quanto riguarda questo studio, si è notato che i ragazzi del gruppo sperimentale hanno una tendenza a dare risposte contenenti dei gruppi clitici, nel momento in cui è presente il pronome maschile *gli* (es. 26)

(26)*Voce: In questa storia c'è un bambino che vuole lanciare un pallone ad un suo amico*

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

*Risposta target: Gli sta lanciando il pallone*

*Risposta data: Glielo sta lanciando*

La percentuale di produzione di gruppi clitici da parte del gruppo DSA e del gruppo di controllo è riportata nella tabella 6.

<b>GRUPPO</b>	<b>GRUPPI CLITICI</b>
<b>DSA</b>	28%
<b>GC</b>	19%

*Tabella 6 - Percentuale di produzione di gruppi clitici*

È stato trovato solamente un caso nel partecipante S6, in cui è stato prodotto un gruppo clitico formato dal pronome dativo di terza persona femminile *le* e un pronome accusativo (es.27)

(27)Voce: *In questa storia c'è una bambina che vuole dare una torta alla nonna*

*Voce: Guarda, cosa sta facendo alla nonna?*

*Risposta target: Le sta dando una torta*

*Risposta data: \* Le la sta dando*

Risposte contenenti il pronome dativo *gli* in sostituzione a *le*, e risposte contenenti un gruppo clitico, sono state considerate corrette all'interno di questo studio poiché è stato ritenuto opportuno appoggiare le analisi effettuate negli studi precedentemente citati.

#### **4.5.3 Uso del sintagma nominale completo**

In questa strategia di risposta, sia l'oggetto diretto che quello indiretto non sono espressi tramite un pronome, ma ripetuti interamente tramite un sintagma nominale (determinante + nome). Queste frasi vengono considerate grammaticalmente corrette, ma assolutamente inefficaci dal punto di vista pragmatico.

#### Produzione accusativo

(28)Voce: *In questa storia c'è un bambino che sta pescando un pesce.*

*Guarda, cosa sta facendo al pesce?*

*Risposta con SN: Sta pescando il pesce*

*Risposta target: Lo sta pescando*

#### Produzione dativo

(29)Voce: *In questa storia c'è un cane che vuole portare il bastone al suo padrone.*

*Guarda, cosa sta facendo al suo padrone?*

*Risposta con SN: Sta portando il bastone al suo padrone*

*Risposta target: Gli sta portando il bastone*

Questa strategia di risposta è frequente nei soggetti del gruppo sperimentale nel test di produzione di pronomi clitici oggetto diretto, mentre nel test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto indiretto si presenta con percentuale inferiore.

La risposta con la ripetizione del sintagma nominale è presente in percentuali minime anche

all'interno del gruppo di controllo.

La tabella sottostante riporta le percentuali di produzione delle risposte contenenti un sintagma nominale (SN) distinte in base al caso del pronome clitico.

GRUPPO	RISPOSTA	ACCUSATIVO	DATIVO
DSA	Target	90%	89%
	SN	5%	2%
GC	Target	98%	98%
	SN	2%	2%

*Tabella 7 - Percentuale di produzione SN in base al caso*

#### 4.5.4 Omissione del clitico

Tra le strategie di produzione, l'omissione del clitico è evidente nel momento in cui la frase risulta priva del complemento diretto o indiretto. Queste frasi, nel test riguardante i pronomi clitici accusativi, sono prodotte dal gruppo DSA in quantità minori rispetto a quelle in cui appare la ripetizione del sintagma nominale, mentre nel test di produzione elicitata di pronomi clitici dativi, sembra essere la strategia preferita.

GRUPPO	RISPOSTA	ACCUSATIVO	DATIVO
DSA	Target	90%	89%
	Omissione	2%	7%
GC	Target	98%	98%
	Omissione	--	--

*Tabella 8 - Percentuale produzione di frasi con omissione del pronome in base al caso*

Diversamente da ciò che accade con la ripetizione del sintagma nominale, una frase con omissione del clitico risulta incompleta e agrammaticale:

#### Produzione accusativo

(30)Voce: *In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare il papà*

*Guarda, cosa sta facendo al papà?*

*Risposta con omissione: \* o sta lavando*

*Risposta target: Lo sta bagnando*

#### Produzione dativo

(31) *Voce: in questa storia c'è una dottoressa che vuole dare una caramella ad una bambina.*

*Guarda, cosa sta facendo la dottoressa?*

*Risposta con omissione: \*o da la caramella*

*Risposta target: Le sta dando la caramella*

Questo tipo di strategia non è stata riscontrata all'interno delle risposte date da parte dei soggetti del gruppo di controllo.

#### **4.5.5 Inversione del pronome clitico accusativo con quello dativo e viceversa**

Dall'analisi delle risposte date da parte dei soggetti con DSA, sia nel test di produzione elicitata di pronomi clitici a oggetto diretto che quelli a oggetto indiretto, è emerso che una piccola percentuale di risposte riporta l'inversione del clitico oggetto diretto con quello indiretto e viceversa. Questo genere di errore non è stato commesso da parte dei soggetti del gruppo di controllo.

Nella tabella 9 vengono riportate le percentuali di inversione del caso all'interno del test di produzione elicitata.

<b>GRUPPO</b>	<b>RISPOSTA</b>	<b>ACCUSATIVO</b>	<b>DATIVO</b>
<b>DSA</b>	Target	90%	89%
	Inversione	2%	2%
<b>GC</b>	Target	98%	98%
	Inversione	--	--

*Tabella 9 - Percentuali di produzione di inversione di caso*

### Produzione accusativo

(32)Voce: *In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare il papà.*

*Guarda, cosa sta facendo al papà?*

*Risposta data: Gli sta lanciando un secchio d'acqua*

*Risposta target: Lo sta bagnando*

### Produzione dativo

(33)Voce: *In questa storia c'è un bambino che vuole leggere il giornale al nonno*

*Guarda, cosa sta facendo al nonno?*

*Risposta data: Lo sta leggendo*

*Risposta target: Gli sta leggendo il giornale*

Questo genere di risposta non è considerato corretto in quanto, sebbene la produzione del pronome clitico sia corretta per genere e numero, non rispetta la produzione del caso richiesto.

Importante è considerare che, nel caso in cui sia un pronome accusativo che viene trasformato in un pronome dativo, la frase prodotta risulta corretta sia dal punto di vista pragmatico che semantico. Ciò che viene effettuato dai soggetti è solo l'utilizzo di un verbo alternativo che richiede l'uso di un pronome clitico di caso dativo (vedi es.32).

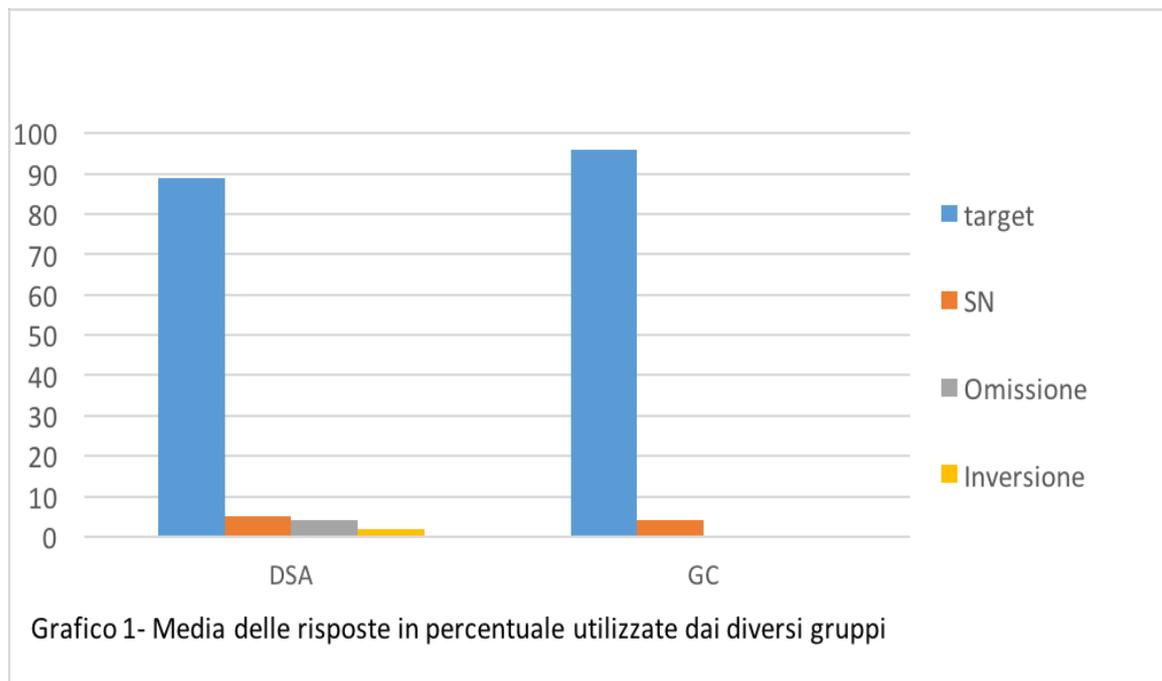
Nel caso invece della produzione di un pronome accusativo al posto del pronome dativo, la frase risulta corretta dal punto di vista sintattico in quanto il verbo che viene prodotto all'interno della frase non target richiede un pronome di caso accusativo, ma non risulta corretta dal punto di vista della pragmatica, in quanto il significato della frase cambia completamente (vedi es.34).

Tuttavia, viste le bassissime percentuali di produzioni aventi questa caratteristica, si ipotizza che non vi sia una problematica sul piano della pragmatica, ma che tale risposta derivi da una distrazione durante l'ascolto dell'item proposto che ha portato il partecipante a descrivere l'immagine proposta senza prima aver prestato attenzione alla richiesta effettuata dalla voce narrante.

## **4.6 Analisi quantitativa degli errori**

Dall'analisi dei dati ricavati, è stato riscontrato che la struttura più utilizzata da parte di tutti i soggetti testati, sia quelli con DSA che quelli del gruppo di controllo, è la struttura target, mentre la strategia di risposta preferita nel momento in cui non è stato prodotto un pronome clitico è la produzione del sintagma nominale completo.

Nel grafico seguente sarà presentata la media in percentuale delle risposte utilizzate dai vari gruppi.



Considerando il gruppo di controllo (GC), si trova solamente un tipo di strategia, ovvero la tendenza ad utilizzare il sintagma nominale nel momento in cui non viene prodotto il pronome clitico.

Dall'altra parte invece, il gruppo sperimentale effettua delle produzioni con tutti e tre i tipi di strategia: sintagma nominale, omissione e inversione del clitico.

Diversamente da quanto emerso nello studio effettuato da Cerutti (2018), in questa analisi non sono stati trovati casi contenenti le strategie di *clitic doubling* e di pronome in posizione enclitica, ma la strategia che risulta essere preferita sia nel gruppo testato dalla sperimentatrice precedente che dal gruppo dello studio corrente, è la sostituzione tramite sintagma nominale.

Il grafico sottostante riprende le strategie di risposta riscontrate nello studio di Cerutti (2018). Al fine di comprendere le somiglianze e le differenze rispetto allo studio corrente, è opportuno considerare solamente il gruppo DSA e il gruppo TE.

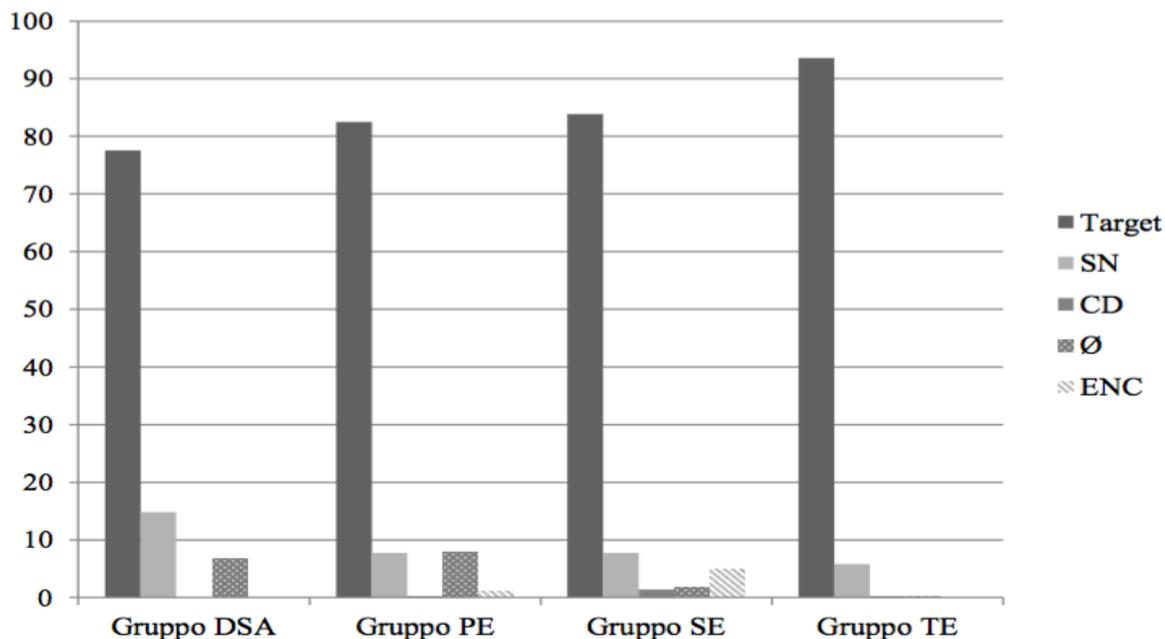


Fig. 4 - Media di strategie di risposta in percentuale utilizzati dai diversi gruppi, Cerutti (2018)

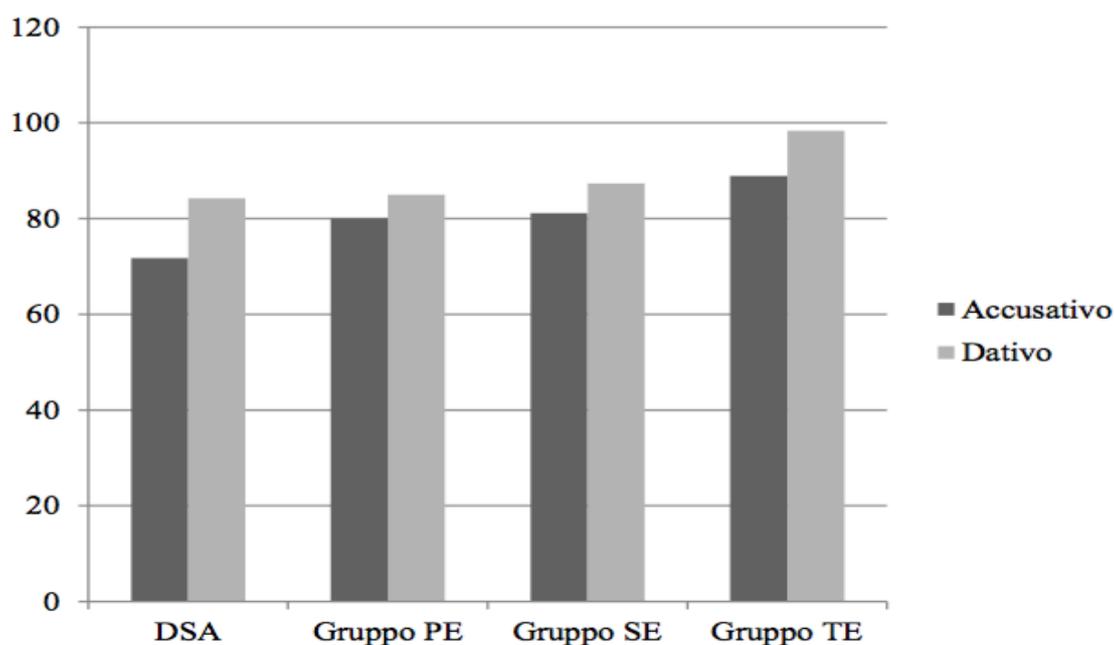
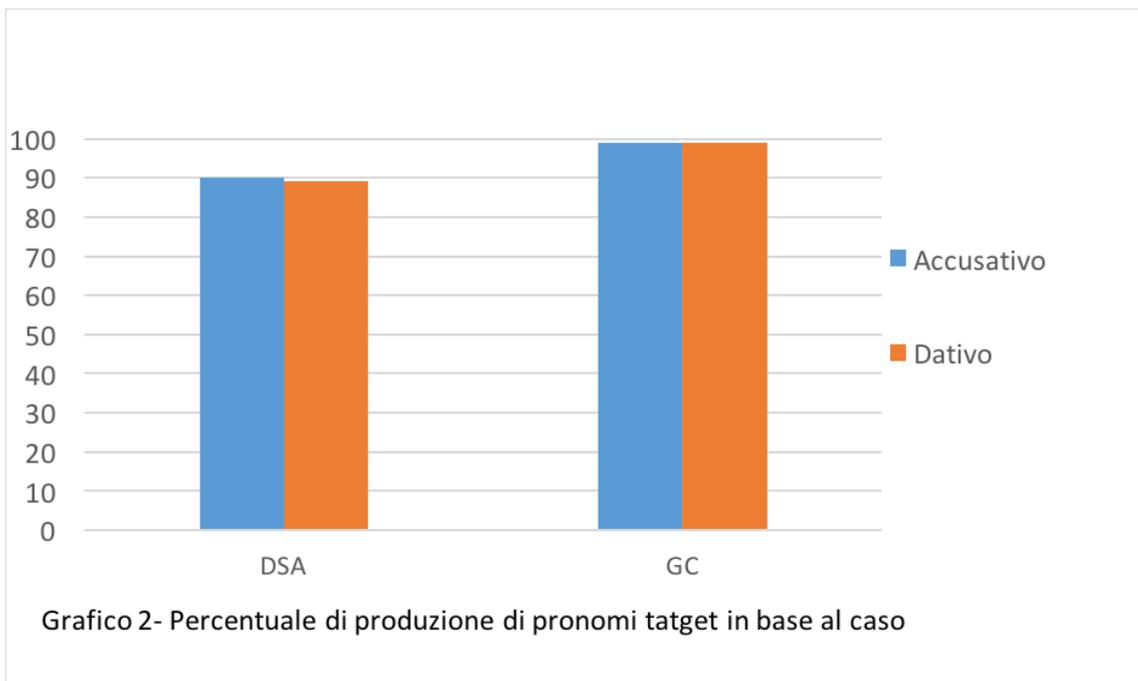
#### 4.6.1 Differenze in base al caso

Partendo dalle analisi dei risultati dello studio effettuato da Arosio e collaboratori (2014) ed infine quello di Cerutti (2018), si arriva ad una conclusione in linea con quella della letteratura riguardante il medesimo tema: i pronomi riflessivi risultano essere i più preservati all'interno del gruppo dei clitici oggetto diretto.

In questo esperimento, come in quello condotto da Cerutti (2018), si ha la possibilità di confrontare i pronomi clitici oggetto diretto anche con i pronomi clitici oggetto indiretto.

Differentemente dallo studio di Cerutti (2018) dove la produzione di clitici accusativi registra il maggior numero di errori, in questo studio il test che ha riscontrato il maggior numero di errori è quello riguardante i pronomi clitici oggetto indiretto.

Nel Grafico 2 vengono riportate le varie percentuali di accuratezza di ciascun gruppo in base al caso del pronome clitico, a confronto con i dati riportati nelle Figura 5 che riprendono lo studio di Cerutti (2018). Al fine di comprenderne il confronto, è opportuno considerare solamente i gruppi DSA e TE.



*Fig.5 - Percentuale di produzione di pronomi target accusativi e dativi, Cerutti (2018)*

Si nota che il gruppo DSA ha percentuali di accuratezza maggiore nell'elicitazione dei pronomi accusativi rispetto a quelli dativi, mentre il gruppo di controllo non dimostra alcuna preferenza di un caso rispetto all'altro.

La distribuzione dei differenti errori in base al caso varia a seconda del tipo di strategia non target coinvolta: sia per il gruppo DSA che per il gruppo di controllo, la strategia maggiormente utilizzata per l'elicitazione dei pronomi accusativi è il sintagma nominale completo (SN), mentre solamente

nel gruppo DSA si osserva l'omissione (strategia prevalente nella produzione di dativi) e di inversione (sia nella produzione di dativi che accusativi).

I grafici 3 e 4 illustrano quali sono le strategie di risposta utilizzate da ciascun gruppo, confrontati con i gruppi DSA e TE rappresentati nelle figure 6 e 7 riprese da Cerutti (2018)

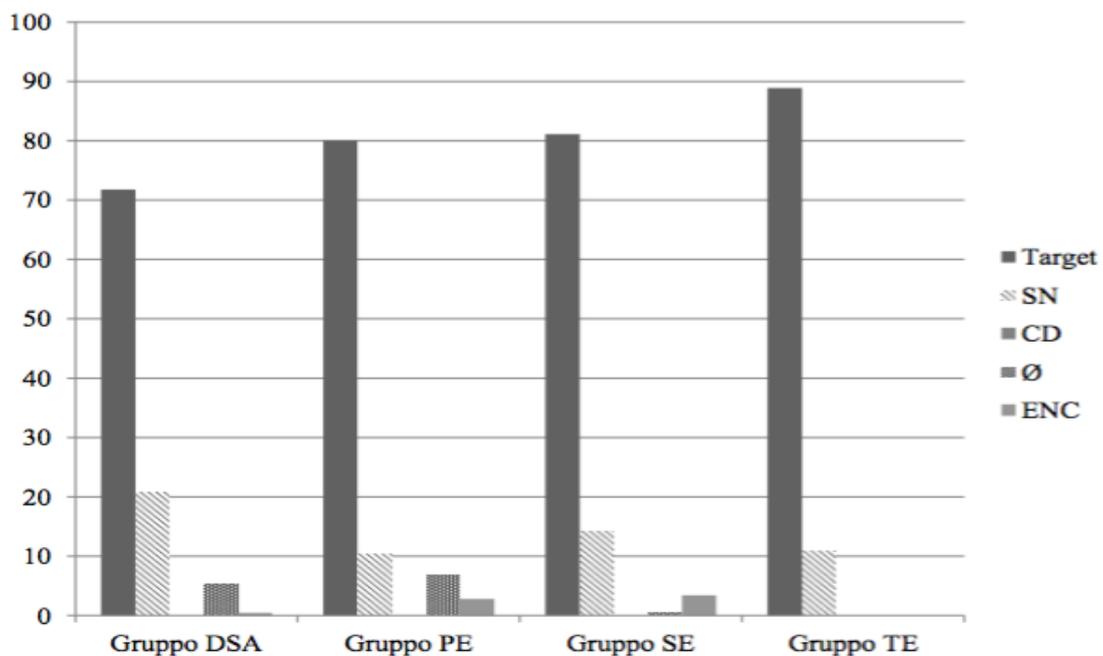
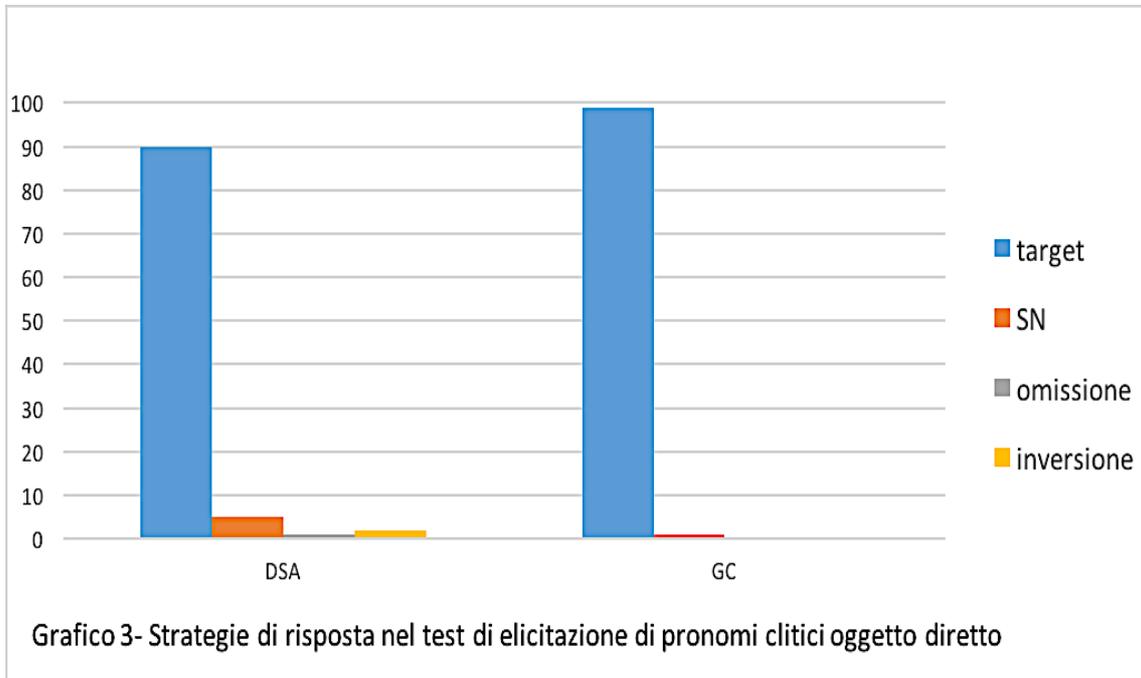


Fig.6 - Strategie di risposta nel test di pronomi accusativi, Cerutti (2018)

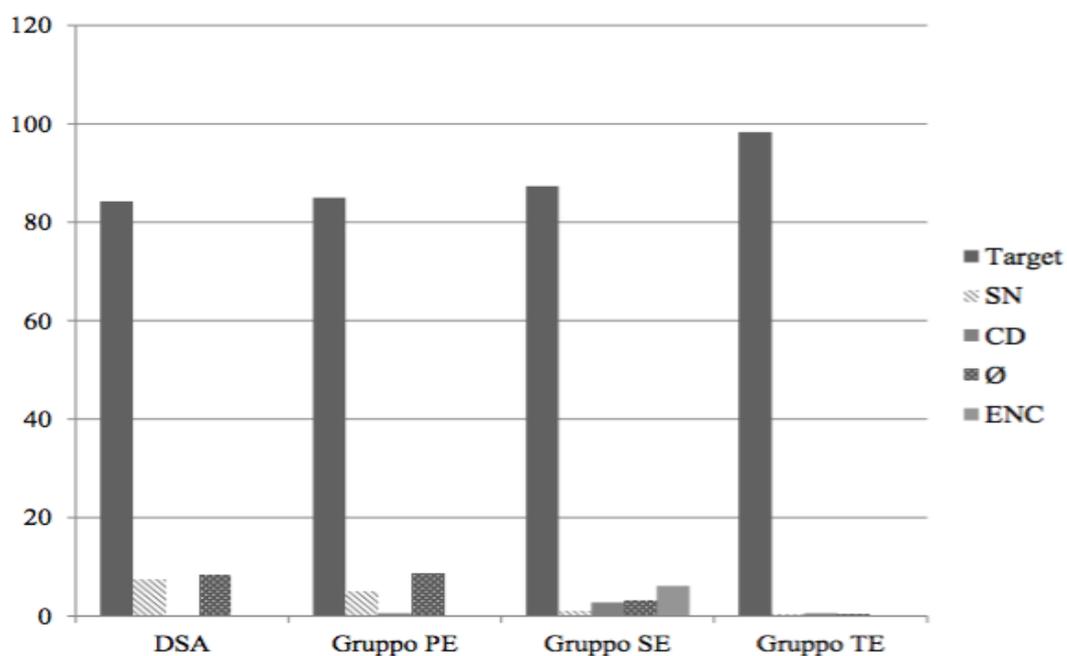
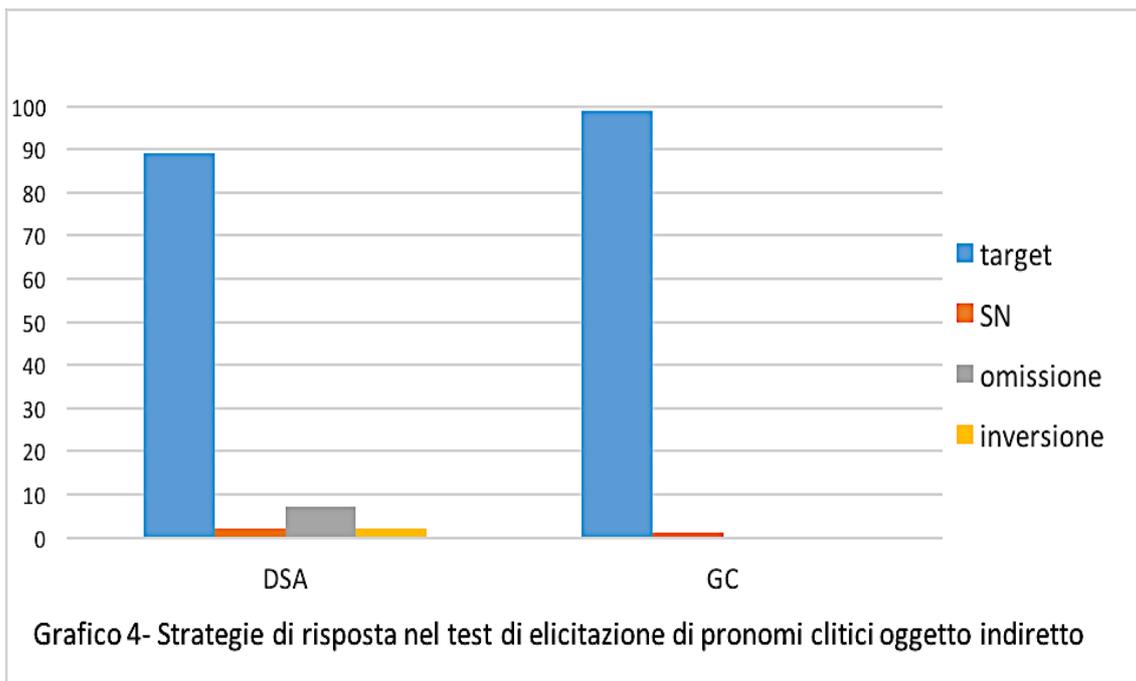


Fig. 7 - Strategie di risposta nel test di pronomi dativi, Cerutti (2018)

#### 4.6.2 Analisi risposte in base al genere

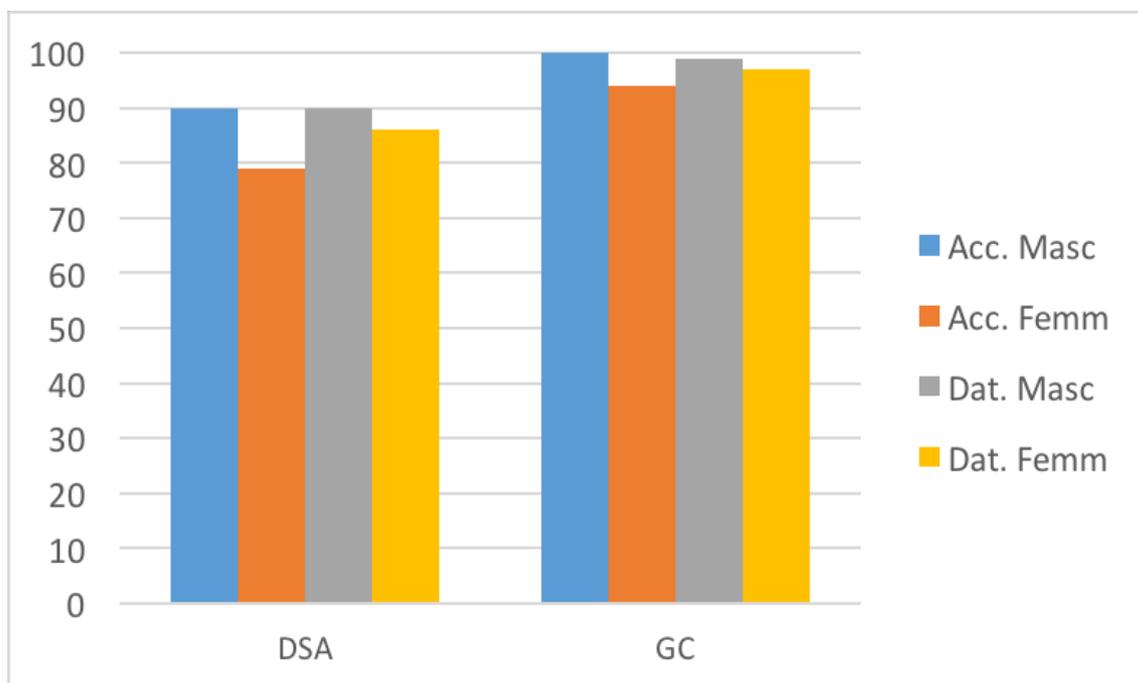
Un'ulteriore analisi è consistita nella valutazione nella produzione dei pronomi in base al genere maschile o femminile.

Considerando il gruppo DSA, è stato riscontrato che sia nella produzione dei clitici oggetto diretto che in quella con clitici oggetto indiretto, il genere che risulta essere stato prodotto con più

difficoltà è quello femminile.

Anche nel gruppo di controllo, sia nella produzione di clitici dativi che accusativi, il genere che risulta prodotto con meno difficoltà è quello maschile.

Nel grafico sottostanti verranno indicate le percentuali di ciascun gruppo suddivise per caso e genere.



*Grafico 5- Produzione pronome in base al genere e caso*

Considerando le analisi effettuate nei paragrafi 4.4.2 e 4.5.1, e confrontandole con quelle di questo paragrafo, si dimostra che le produzioni che risultano dare maggiore difficoltà al gruppo DSA sono quelle contenenti un pronome accusativo femminile, a seguire la difficoltà è trovata con il dativo femminile ed infine il dativo e l'accusativo maschile.

Anche nel gruppo di controllo si trova lo stesso scenario: i clitici accusativi femminili sono quelli prodotti in minor numero, seguiti poi dai dativi femminili ed infine dativi maschili. I pronomi clitici accusativi maschili vengono prodotti nel 100% dei casi.

Si conferma dunque che il genere femminile del pronome clitico risulta essere più difficoltoso rispetto a quello maschile, al punto da portare il partecipante a non produrre il clitico o a sostituirlo con quello maschile, forma più semplice da computare (per maggiori informazioni cfr. paragrafo 4.4.2).

#### **4.7 Discussione**

L'analisi condotta a livello di gruppo mostra che i ragazzi sembrano avere generalmente una buona conoscenza delle differenti forme pronominali di terza persona singolare e dei vari contesti in cui esse

devono venire utilizzate.

Al fine di avere informazioni più dettagliate e per individuare i soggetti più problematici nel test di produzione elicitata è stata condotta un'analisi a livello individuale, determinando di quante DS i risultati di ciascun partecipante si discostano dalla media del gruppo di controllo, attraverso il calcolo dei punteggi z.

I valori score sono riportati nella Tabella 10

<b>SOGGETTI</b>	<b>Z-SCORE</b>
<b>DSA</b>	
<b>S1</b>	0,137
<b>S2</b>	-0,344
<b>S3</b>	-1,310
<b>S4</b>	-0,344
<b>S5</b>	-0,344
<b>S6</b>	-1,310
<b>S7</b>	0,137
<b>S8</b>	-0,827
<b>S9</b>	-0,827
<b>S10</b>	-1,310

*Tabella 10 - Z score dei soggetti con DSA nel test di produzione elicitata di pronomi clitici dativi*

Considerando che il range di normalità è contenuto tra +1,5 e -1,5, nel test di produzione elicitata di pronomi clitici a oggetto indiretto, tutti i soggetti rientrano nel range di normalità.

Nonostante ciò, è opportuno segnalare tre soggetti, S3, S6 e S10, i quali risultano essere più in difficoltà rispetto al resto del gruppo:

- S3: produce 11 clitici oggetto indiretto su 14;
- S6: produce 11 clitici oggetto indiretto su 14;

- S10: produce 11 clitici oggetto indiretto su 14.

Le strategie di risposta preferite dai soggetti sopra menzionati sono riportate nella tabella sottostante

<b>SOGGETTI</b>	<b>DATIVO (14 ITEM)</b>			
	<b>Target</b>	<b>SN</b>	<b>Omissione</b>	<b>Inversione</b>
<b>S3</b>	11	---	2	---
<b>S6</b>	11	---	1	2
<b>S10</b>	11	---	3	---

*Tabella 11 - Strategie di risposta dei soggetti S3, S6 e S10*

La stessa analisi statistica è stata utilizzata per calcolare l'andamento di ciascun partecipante con DSA all'interno del test di produzione elicitata di pronomi clitici oggetto diretto. Il calcolo è avvenuto tramite la considerazione della media dei risultati delle risposte target effettuate da ciascun bambino appartenente al gruppo DSA, messe in relazione con la media delle risposte corrette del gruppo di controllo (M:0,98).

Nella tabella 12 sono riportati i valori risultati dall'analisi statistica inerente allo Z score:

<b>SOGGETTI</b>	<b>Z-SCORE</b>
<b>DSA</b>	
<b>S1</b>	-0,534
<b>S2</b>	0,152
<b>S3</b>	-1,832
<b>S4</b>	-1,145
<b>S5</b>	0,152
<b>S6</b>	-0,152
<b>S7</b>	-0,152
<b>S8</b>	0,152
<b>S9</b>	-0,152
<b>S10</b>	-2,824

*Tabella 12 - Z score dei soggetti con DSA nella produzione di pronomi clitici accusativi*

All'interno del gruppo DSA nella produzione di pronomi clitici oggetto diretto, si segnalano 2 soggetti che non rientrano nel range di normalità:

- S3: produce 17 clitici oggetto diretto su 23;
- S10: produce 14 clitici oggetto diretto su 23.

Le strategie di risposta preferite dai soggetti sopra menzionati sono riportate nella Tabella 13:

<b>SOGGETTI</b>	<b>ACCUSATIVO (23 ITEM)</b>			
	<b>Target</b>	<b>SN</b>	<b>Omissione</b>	<b>Inversione</b>
<b>S3</b>	17	6	---	---
<b>S10</b>	14	4	3	---

*Tabella 13 - Strategie di risposta dei soggetti S3 e S10*

Si nota che l'unico bambino che dimostra maggiore difficoltà di produzione sia nel test sugli accusativi che in quello sui dativi è S10.

S10 risulta dunque essere il partecipante più problematico del gruppo sperimentale durante il test di produzione sia di pronomi clitici dativi che accusativi e riflessivi. S10 ha delle caratteristiche particolari rispetto al resto del gruppo sperimentale, in quanto è il bambino più piccolo ad essere stato testato (S10: 10;1) e riporta un profilo personale diagnostico più complicato rispetto agli altri. S10 infatti oltre alla diagnosi di dislessia, presenta un lieve limite cognitivo e un disturbo dell'attenzione. Il bambino durante la somministrazione del test ha dimostrato parecchie difficoltà a prestare un'attenzione continua agli item presentati; dunque, si ipotizza che il risultato derivato dai due test possa essere influenzato non solo dalle sue capacità sintattiche e morfosintattiche nella lingua, ma anche dalla capacità di attenzione dimostrate durante tutto il tempo di somministrazione del test.

#### **4.8 Conclusioni**

Analizzando complessivamente i test di produzione elicitata sia di pronomi clitici oggetto diretto che pronomi clitici oggetto indiretto, è opportuno confermare che sia i soggetti del gruppo DSA che i soggetti del gruppo di controllo dimostrano di avere delle buone competenze riguardanti l'oggetto di studio.

Generalmente le differenze di genere e caso non pregiudicano l'accuratezza delle risposte date da parte dei partecipanti al test, bensì il tipo di risposta alternativa nel caso in cui il pronome non venisse prodotto.

Tuttavia, anche quando il pronome clitico non viene pronunciato ed è sostituito da un sintagma nominale o da un pronome clitico di caso differente da quello richiesto, le frasi che vengono prodotte da parte dei soggetti sono considerate nel complesso grammaticali.

Infatti, all'interno del gruppo DSA, vi è la presenza di una minima percentuale di omissioni di pronomi clitici che pregiudica la presenza di una frase agrammaticale in quanto incompleta.

Anche dall'analisi individuale si può affermare che la maggior parte dei soggetti non presenta difficoltà nella produzione di pronomi clitici né a oggetto diretto, né a oggetto indiretto.

L'unico caso che viene segnalato come al di fuori del range di normalità è S10.

Mettendo a confronto i risultati derivati da Cerutti (2018) all'interno del gruppo DSA con età media inferiore rispetto a quello testato in questo gruppo, si può ipotizzare che con il crescere dell'età, la competenza nella produzione dei pronomi clitici aumenta: sebbene le strategie di risposta riscontrate siano le stesse, i pronomi target prodotti dal gruppo DSA dello studio corrente sono maggiori rispetto a quelli prodotti nello studio di Cerutti (2018).

Infatti, dall'analisi individuale, l'unico bambino che riporta maggiori difficoltà è S10 il quale, per età anagrafica, potrebbe rientrare benissimo nel gruppo testato da Cerutti (2018).

Partendo dai risultati ottenuti nel test di produzione elicitata, e ipotizzando che con il crescere dell'età aumenti anche la competenza riguardante i pronomi clitici, si va a testare la ripetizione di frasi a ristrutturazione. Vista la poca difficoltà nella produzione da parte dei soggetti, si ipotizzano dei risultati positivi anche nel test di ripetizione. L'unico partecipante su cui ci si aspetta una ripetizione difficoltosa è S10, a causa della bassa percentuale di risposte target riscontrata nel test di produzione.



## CAPITOLO V

### TEST DI RIPETIZIONI DI FRASI A RISTRUTTURAZIONE

#### 5.1 Introduzione

In questo capitolo sono presentati i dati del test di ripetizione di frasi a ristrutturazione contenenti pronomi clitici dativi e accusativi.

Diversi autori (ad esempio, Case e Kurland 1980) sostengono che un compito di ripetizione sia utile solamente a verificare la memoria verbale e non la competenza linguistica di un soggetto (Case e Kurland 1980). Tuttavia, il compito di ripetizione non prevede solo la passiva riproduzione dell'input dato dallo sperimentatore. Al fine di riuscire a svolgere correttamente il compito richiesto, è necessario essere a conoscenza del lessico e comprendere la struttura sintattica della frase target: a dimostrazione di ciò, basti pensare che è raro ottenere delle accurate ripetizioni da parte di soggetti che non fanno uso delle strutture indagate all'interno del loro parlato spontaneo (Kuczal e Martasos, 1975). Poiché non si tratta di un processo meccanico, il compito di ripetizione risulta essere indicativo dal momento in cui si vuole testare la competenza di un soggetto riguardo all'uso di una data struttura: al fine di avere un risultato positivo nella ripetizione di una frase, è assolutamente necessario comprenderla e processarla correttamente.

In ambito clinico, il test di ripetizione viene ampiamente usato al fine di testare la Memoria di Lavoro; in ambito linguistico invece, è stato spesso impiegato per testare le competenze nell'uso di strutture ritenute sintatticamente complesse, come le frasi relative, interrogative e subordinate. (Contemori e Garraffa 2010; Friedmann e Szterman 2011).

Utilizzando un test di ripetizione per analizzare il comportamento dei soggetti riguardo i pronomi clitici, si riscontrano diversi vantaggi:

1. È una tipologia di test pratica e facilmente utilizzabile in quanto è veloce e necessita di una quantità minima di materiali e competenze specifiche per essere somministrato;
2. Consente di testare frasi complesse di differenti lunghezze, manipolandone caratteristiche che risulterebbero impossibili da testare tramite un test di produzione elicitata.

#### 5.2 Obiettivi

Lo scopo per il quale viene utilizzato un test di ripetizione di frasi con pronomi clitici, è quello di osservare differenti aspetti del sistema pronominale italiano.

Ciò su cui ci si è soffermati, è l'indagine della difficoltà riscontrata o meno da parte di ragazzi con diagnosi di dislessia sulla competenza di frasi a ristrutturazione.

In questo studio sono tenuti in considerazione tre diversi fattori: la persona del pronome (prima, seconda e terza persona singolare), il caso (accusativo e dativo) e la posizione (enclitica o proclitica).

### **5.2.1 La persona**

Tuller e collaboratori (2011) hanno effettuato uno studio sul francese dove sono emerse delle differenze significative sulla produzione di soggetti con DSL riguardanti i pronomi clitici di prima e terza persona singolare. In questo studio, gli autori dimostrano i vari risultati basandosi sulle diverse caratteristiche morfosintattiche di due forme pronominali:

1. Pronomi di prima e seconda persona singolare: possono avere solo referenti con tratto [+ umano] e [+ animato], con identificazione legata strettamente al discorso in cui vengono inseriti;
2. Pronomi di terza persona singolare: possono avere un antecedente con tratto [ $\pm$  animato], diverso dai due interlocutori dell'atto comunicativo, con il quale accordano in genere e numero.

Ciò che risulta evidente nelle lingue romanze, è una maggiore complessità dei pronomi di terza persona singolare, i quali sarebbero acquisiti più tardi rispetto a quelli di prima o di seconda, e dunque più soggetti ad errori. La difficoltà con i pronomi di terza persona emerge anche a causa della necessità di accordare nei tratti di genere e numero con il proprio antecedente.

Nella sua tesi di laurea, Cerutti (2018) riscontra i medesimi risultati sopra citati: gli errori più numerosi emergono nella ripetizione di frasi che contengono un pronome di terza persona singolare. L'obiettivo principale del test è comprendere se la distinzione trovata da Tuller e collaboratori (2011) per la lingua francese, e in seguito da Cerutti (2018) nella lingua italiana sia di bambini con DSA che bambini e adulti normodotati, sia riscontrata anche in ragazzi DSA e normodotati di età anagrafica maggiore e dunque con un livello più alto di competenza linguistica.

Importante è sottolineare che anche all'interno di questo studio vengono testati solo pronomi di prima, seconda e terza persona singolare, mentre i pronomi plurali non sono oggetto di indagine.

### **5.2.2 La differenza tra pronome clitico accusativo e dativo**

I pronomi soggetto e i pronomi clitici oggetto diretto, risultano essere uno dei principali oggetti di studio di molteplici autori. In questo paragrafo verranno brevemente citati gli studi di Tuller et.al (2011) per la lingua francese, Pozzan (2007) e Cerutti (2018) per la lingua italiana.

Nello studio di Tuller et al (2011) si osserva come, nella lingua francese, i pronomi clitici accusativi vengano omessi maggiormente rispetto a quelli dativi.

Tuttavia, questi dati risultano essere in contrasto con i risultati trovati nello studio di Pozzan (2007), nel quale si è osservata una maggiore difficoltà nella produzione di clitici oggetto indiretto nella lingua italiana, da parte di bambini con DSA.

Cerutti (2018) effettua uno studio sui bambini italiani, incontrando delle differenze tra i vari gruppi testati:

- Gruppo DSA: dimostra maggiore difficoltà nella ripetizione dei pronomi dativi rispetto alla ripetizione dei pronomi accusativi, ma con differenza di performance minima;
- Gruppi di controllo: la correttezza sembra variare in base all'età in quanto i bambini più piccoli (gruppi PE, SE, TE) non mostrano particolare differenza nella competenza dei pronomi accusativi rispetto a quella sui dativi, mentre negli adulti (gruppo A) si riscontra maggiore difficoltà con i pronomi clitici accusativi rispetto a quelli dativi.

Nonostante questi risultati emersi dal test di ripetizione, la differenza di caso non risulta essere predittore di significatività sull'accuratezza della performance dei bambini: un soggetto dunque, tende a produrre un maggior numero di frasi con un pronome dativo rispetto a quello accusativo, o viceversa, solamente in base al caso, o in base alle preferenze individuali

Tramite il test di ripetizione svolto nello studio corrente, si vuole capire se le differenze trovate da Tuller (2011) prima e da Cerutti (2018) dopo, siano riscontrabili anche in ragazzi DSA e normodotati di età compresa tra i 10 e i 15 anni di età.

### **5.2.3 La posizione del clitico**

Una particolare proprietà del sistema pronominale italiano è la possibilità della salita del clitico, ovvero il *Clitic Climbing*.

Osservando le frasi al cui interno si trova un verbo finito, il pronome clitico deve essere posizionato obbligatoriamente prima del verbo coniugato. Nelle frasi in cui si trova una forma verbale perifrastica, ovvero verbo infinito preceduto da un verbo modale/fraseologico/aspettuale, il pronome clitico ha due possibilità differenti di posizione:

1. Proclitica: prima del verbo di modo finito;
  - a. *Lo* posso chiamare domani
2. Enclitica: unione del verbo all'infinito e del pronome

#### a. Posso chiamarlo domani

Errori di posizionamento del pronome riscontrati durante il test di ripetizione, sarebbero dunque collegabili ad un sovraccarico della Memoria di Lavoro o ad una particolare preferenza di posizione per ragioni sintattiche: è da escludere la possibilità di naturalezza o di frequenza di uso di una determinata struttura rispetto ad un'altra.

Una frase in cui viene effettuato un errore di posizionamento risulta comunque una frase grammaticale.

Nello studio effettuato da Cerutti (2018), viene sottolineato che, al fine di analizzare differenti posizioni e spostamenti di un pronome, è innanzitutto opportuno effettuare una distinzione tra le frasi che contengono due verbi, quali *modale+infinito* o *moto+infinito*, e le frasi con tre verbi come *modale+moto+infinito*: nel primo tipo di frase citata, la possibilità di spostamento del pronome risultano essere inferiori rispetto alle frasi in cui compaiono tre verbi.

Ciò che emerge è che la posizione preferita per una ripetizione corretta della frase è quella preverbale giungendo alla conclusione che la posizione proclitica possiede delle caratteristiche che la rendono più semplice nella lingua del partecipante, rispetto a quella enclitica.

Anche in questo studio, si vuole comprendere se una determinata posizione del pronome all'interno della frase risulti più o meno semplice durante il compito di ripetizione di frasi a ristrutturazione.

### 5.3 Struttura del test

Il test si compone di 55 frasi totali, di cui 49 sono sperimentali mentre 6 sono filler.

La suddivisione degli item sperimentali in base al tipo di verbo, tipo di pronome e posizione all'interno della frase è illustrata nella tabella sottostante:

CARATTERISTICHE CONTENUTE NELLA FRASE	NUMERO DI FRASI
Pronomi clitici oggetto di prima, seconda e terza persona singolare	28
Pronomi clitici indiretti di prima, seconda e terza persona singolare	21
Frase contenenti un verbo modale (volere, potere, dovere) + infinito con pronome clitico in posizione proclitica ed enclitica;	14
Frase con verbo di moto (passare, andare, venire, tornare) + infinito con pronome clitico in posizione proclitica ed enclitica;	14
Frase con verbo modale + verbo di moto infinito + infinito con pronome clitico in posizione proclitica ed enclitica in entrambe i verbi all'infinito.	21

Tabella 14 - Suddivisione degli item in base alle caratteristiche

In base al numero di verbi contenuto all'interno della frase, il quale corrisponde ad altrettante possibili posizioni per il pronome clitico, ogni frase viene ripetuta due o tre volte all'interno del test.

Ciò che viene manipolato all'interno della frase è solamente la posizione del pronome, mentre il restante contenuto rimane invariato:

- (34)a. *Mi* deve passare a prendere dopo la lezione  
 b. Deve passarmi a prendere dopo la lezione  
 c. Deve passare a prendermi dopo la lezione

I verbi a ristrutturazione utilizzati per la creazione del test, sono stati scelti in modo da consentire di ottenere delle frasi naturali e grammaticali nonostante vi fosse uno spostamento del pronome clitico. Il contenuto di ciascuna frase è stato creato in modo tale che il partecipante possa aver sentito o utilizzato il lessico di ogni item nel corso della sua vita quotidiana, al fine di evitare alle difficoltà che potrebbero emergere in base al significato degli enunciati.

All'interno del test non sono state usate frasi negative, passive, subordinate e interrogative in quanto ritenute delle strutture sintattiche complesse che potrebbero creare ulteriori difficoltà nella ripetizione.

Le 6 frasi filler contenute nel test sono delle frasi semplici, ovvero senza clitico, formate dagli stessi verbi di moto e modali degli item sperimentali.

Gli item presentati hanno una lunghezza di 15 o 16 sillabe: le frasi con numero maggiore di sillabe

sono quelle con un pronome in posizione proclitica.

Da sottolineare è che, durante il test, i soggetti sono stati suddivisi in due gruppi: nel gruppo 1 le frasi sono presentate con un ordine differente rispetto a quello del gruppo 2. Ai soggetti partecipanti al test la lista delle frasi da ripetere è stata assegnata in modo totalmente casuale.

#### **5.4 Analisi qualitativa degli errori**

Analizzando i risultati ottenuti dal test di ripetizione di frasi a ristrutturazione, si osserva che i ragazzi con DSA hanno commesso errori di vario tipo e gravità. Infatti, non tutti gli errori che sono stati riscontrati danno origine ad una frase agrammaticale o priva di senso, in quanto la maggior parte tende a modificare la frase target senza però invalidare la grammaticalità (es. lo spostamento del pronome clitico).

Seppure in misura minima, anche i soggetti del gruppo di controllo hanno commesso alcuni errori nel test in quanto la concentrazione richiesta era molto elevata e alcuni di loro peccavano in questa capacità.

Nei casi di alcuni soggetti del gruppo DSA, durante la somministrazione del test, vi è stata la necessità di ripetere lo stimolo per due volte: questo bisogno è stato molte volte segnalato da parte dei ragazzi ed è stato ritenuto opportuno ripetere nuovamente la frase in quanto il ragazzo era visibilmente distratto durante il primo ascolto. In questo caso, nel conteggio finale degli errori, è stata considerata valida solamente la seconda ripetizione. È importante sottolineare che all'interno del gruppo sperimentale, un bambino non ha concluso il test probabilmente per un sovraccarico della memoria di lavoro dato dal deficit di attenzione: a causa della bassa percentuale di ripetizione, i risultati di S10 non sono stati tenuti in considerazione.

Gli errori più frequenti coinvolgono i pronomi clitici, ma anche le preposizioni ed alcuni elementi lessicali hanno causato talvolta delle difficoltà.

Nel prossimo paragrafo verranno analizzate tutte le tipologie di errore riscontrate dopo una prima analisi dei dati. Le tipologie di errore sono state suddivise in quattro macrocategorie riprese dallo studio di Cerutti (2018): pronomi clitici, preposizioni, errori lessicali e *speech errors*.

##### **5.4.1 I pronomi clitici**

Da una prima analisi è emerso che il maggior numero di errori commessi all'interno del test, riguarda i pronomi clitici.

All'interno di questa categoria, sono tre i differenti tipi di errore trovati all'interno del test:

### 1. Posizionamento

È ritenuto l'errore più frequente e commesso da quasi tutti i partecipanti al test. Lo spostamento del clitico è avvenuto in tutte le direzioni possibili: da enclitico a proclitico e viceversa e con qualunque tipo di sintagma verbale, sebbene quello in cui è stato riscontrato maggiormente risulta essere quello composto da verbo modale + verbo di moto infinito + infinito.

Nel caso in cui l'unica differenza all'interno della frase sia quella del posizionamento del clitico rispetto a quello dell'item target, il risultato risulta comunque essere una frase grammaticale

(35)*Target*: Voglio andare a chiedergli scusa di persona

*Errore*: Voglio andargli a chiedere scusa di persona

### 2. Omissione

Ci sono dei casi in cui il pronome clitico non viene né ripetuto né sostituito da altri elementi, dando vita ad una frase incompleta in quanto priva di oggetto diretto o indiretto.

(36)*Target*: Voglio andargli a chiedere scusa di persona

*Errore*: \* Voglio andare \_\_ a chiedere scusa di persona

### 3. Raddoppiamento

In questo errore il pronome clitico è prodotto nella posizione target e poi ripetuto una seconda volta. In questo caso il risultato sarà una frase agrammaticale.

Questo errore avviene solitamente nel caso in cui il sintagma verbale sia del tipo modale + verbo di moto infinito + infinito e il pronome che può apparire sia in ENC1 che in ENC2, viene ripetuto in entrambe le posizioni. Tuttavia, sono stati riscontrati dei casi in cui il pronome della frase target si trovava in posizione proclitica e veniva ripetuto anche in quella enclitica.

(37)*Target*: Posso andare a comprarlo al supermercato

*Errore*: \* Posso andarlo a comprarlo al supermercato

#### 5.4.2 *Le preposizioni*

Un'altra tipologia di errore che non comprende i pronomi clitici, è data dalle preposizioni. In

particolare l'errore che viene commesso maggiormente è quello della sostituzione.

Dal momento in cui il partecipante sostituisce una preposizione, viene prodotta una preposizione differente da quella target che in alcuni casi rende la frase agrammaticale.

Nella maggior parte dei casi, la preposizione il bambino produce *per* al posto di *con* o *per* al posto di *nel*.

(38)*Target*: La voglio andare ad aiutare *con* il trasloco

*Errore*: La voglio andare ad aiutare *per* il trasloco

### 5.4.3 Errori lessicali

In questa categoria vengono inseriti errori lessicali che comportano modifiche più o meno rilevanti alla lunghezza della frase. Riguardo alla lunghezza si possono trovare due diversi tipi di errore:

- Aggiunta di una parola

(39)*Target*: Voglio dirlo alla maestra dopo la lezione

*Errore*: Voglio andarglielo a dire alla maestra dopo la lezione

- Omissione di una parola

(40)*Target*: Ti posso venire a portare la spesa a casa

*Errore*: Ti posso \_\_\_ portare la spesa a casa

In base ai casi, il risultato emerso da tali errori può generare una frase grammaticale o agrammaticale.

### 5.4.4 Speech errors

All'interno degli *speech errors* sono state inserite produzioni che potrebbero essere classificate all'interno delle categorie precedentemente descritte, ma la cui natura fa supporre che derivino da cause differenti rispetto alle difficoltà mnemoniche o linguistiche.

Ci sono diversi fattori che possono subentrare durante lo svolgimento di un test, tra cui ricordiamo l'affaticamento e la noia, i quali portano i partecipanti ad effettuare degli errori di distrazione. Infatti, in molteplici casi sono stati i bambini stessi a interrompere la ripetizione della frase a causa di distrazione o di stanchezza e chiedendo di poter riascoltare l'input.

Gli esempi riportati qui di seguito emergono nelle produzioni di più soggetti del gruppo sperimentale.

Si è considerato come *speech error*:

- La sostituzione del verbo *chiedere* con *dare*:  
*Target*: Ti vengo a *chiedere* una mano con i compiti  
*Errore*: Ti vengo a *dare* una mano per i compiti
  
- La sostituzione del verbo *passare* con *venire*:  
*Target*: Mi *passa* a prendere dopo la lezione  
*Errore*: Mi *viene* a prendere dopo la lezione

### 5.5 Analisi quantitativa degli errori

Sebbene nei paragrafi precedenti siano state descritte numerose categorie, i soggetti partecipanti al test hanno ottenuto in media elevate percentuali di accuratezza per quanto riguarda il compito di ripetizione: le frasi che sono state ripetute correttamente vanno dal 70 al 96% dei 55 item proposti. Tra le frasi proposte sono state inserite delle frasi filler (6/55), le quali sono state sempre prodotte correttamente sia nel caso dei soggetti DSA che del gruppo di controllo.

Nella tabella 15 saranno riportati i punteggi ottenuti sia dal gruppo sperimentale che da quello di controllo.

<b>SOGGETTI</b>	<b>RISPOSTE</b>	<b>RISPOSTE</b>	<b>DS</b>
<b>DSA</b>	442/495	90%	2,297
<b>GC</b>	524/550	95%	0,219

*Tabella 15 - Totale delle risposte corrette da parte dei soggetti del gruppo DSA e di controllo*

Confrontando il gruppo di controllo, i ragazzi risultano avere una percentuale di risposte corrette maggiore rispetto a quella dei ragazzi DSA

All'interno del gruppo dei ragazzi con DSA, le risposte corrette sono all'incirca sempre 50 su 55, dunque non si rilevano particolari cambiamenti in base all'età anagrafica. Solamente due soggetti si discostano particolarmente dalla media delle risposte corrette del gruppo. Questi due soggetti, S1 e S3, hanno età anagrafica inferiore rispetto agli altri ragazzi testati e si ipotizza che le percentuali di risposte corrette date siano state influenzate anche da questo fattore. Per le percentuali di accuratezza di questi due soggetti si rimanda alla tabella 16.

Tuttavia, non possiamo confermare questa ipotesi in quanto il campione analizzato è molto piccolo e le età anagrafiche sono troppo ravvicinate. Sebbene il gruppo sia omogeneo dal punto di vista della diagnosi, sarebbe opportuno effettuare uno studio su un campione più ampio includendo più

partecipanti per diverse fasce d'età. Nella Tabella 16 vengono evidenziati i risultati relativi a ciascun ragazzo del gruppo sperimentale.

<b>SOGGETTI</b>	<b>ETA' ANAGRAFICA</b>	<b>RISPOSTE CORRETTE %</b>
<b>S1</b>	11;7	71%
<b>S2</b>	14;1	95%
<b>S3</b>	11	82%
<b>S4</b>	12	90%
<b>S5</b>	15	95%
<b>S6</b>	12	100%
<b>S7</b>	14;6	91%
<b>S8</b>	12;3	93%
<b>S9</b>	13;2	96%
<b>S10</b>	10	Test non completato

*Tabella 16 - Percentuale di accuratezza del gruppo DSA*

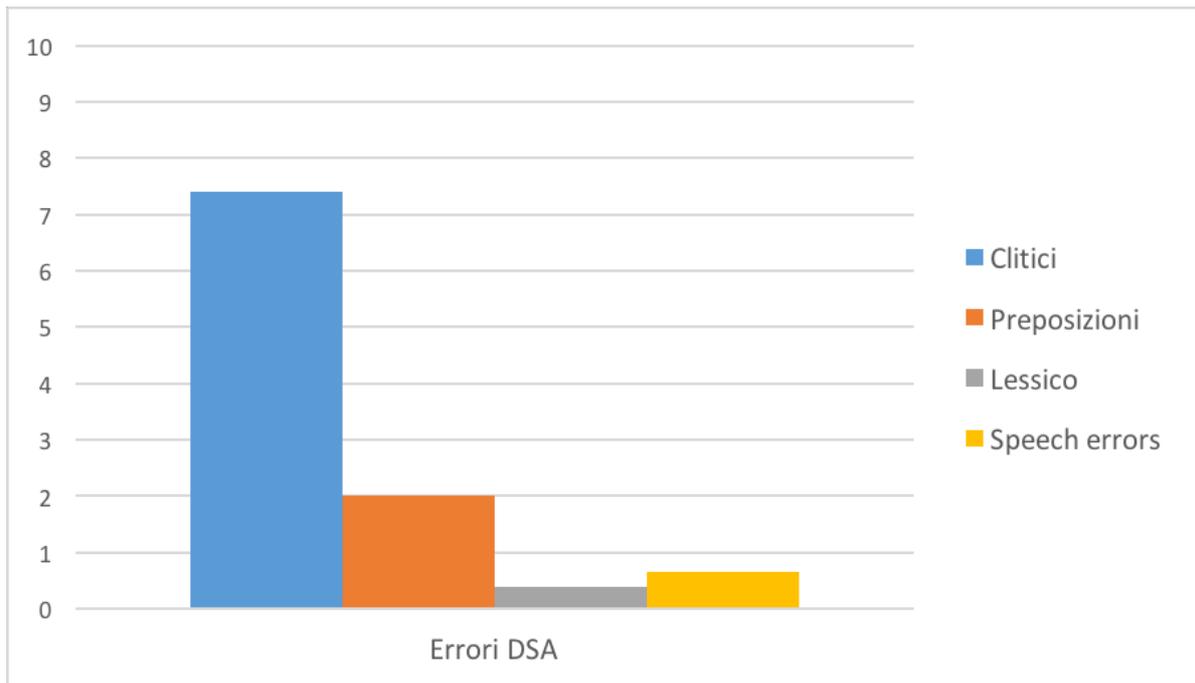
All'interno del gruppo DSA vi è inoltre S10, il quale non è riuscito a portare a termine il test in quanto ha incontrato notevole difficoltà di attenzione nel momento in cui lo sperimentatore stava parlando: dopo appena 17 item il ragazzo si è dimostrato parecchio stanco e in difficoltà nel ripetere le frasi successive. Le risposte date da S10 non son state conteggiate all'interno del test.

Nei seguenti paragrafi saranno riportate e confrontate le percentuali inerenti a ciascuna categoria di errore a livello di gruppo.

### **5.5.1 Gruppo DSA**

Analizzando le risposte date dal gruppo DSA, si può notare che solamente un partecipante (S6) ha totalizzato il 100% delle risposte corrette.

Nel grafico 1 si riporteranno le medie delle percentuali di errore commesse da parte del gruppo DSA, suddivise in base alle quattro macrocategorie proposte nello studio di Cerutti (2018).



*Grafico 1- Distribuzioni degli errori del gruppo DSA in percentuale*

Risulta evidente che i ragazzi DSA hanno commesso il maggior numero di errori con i pronomi clitici, segue poi la sostituzione di preposizioni. Infine, seguono delle percentuali estremamente basse di *speech errors* ed errori lessicali.

### **5.5.2 Gruppo di controllo**

Analizzando le risposte date dal gruppo di controllo, si può riscontrare che, in questo test, solamente due soggetti (T3 e T5) hanno ottenuto il massimo punteggio di accuratezza.

Nel grafico 2 sono riportate le percentuali degli errori commessi da parte del gruppo di controllo.

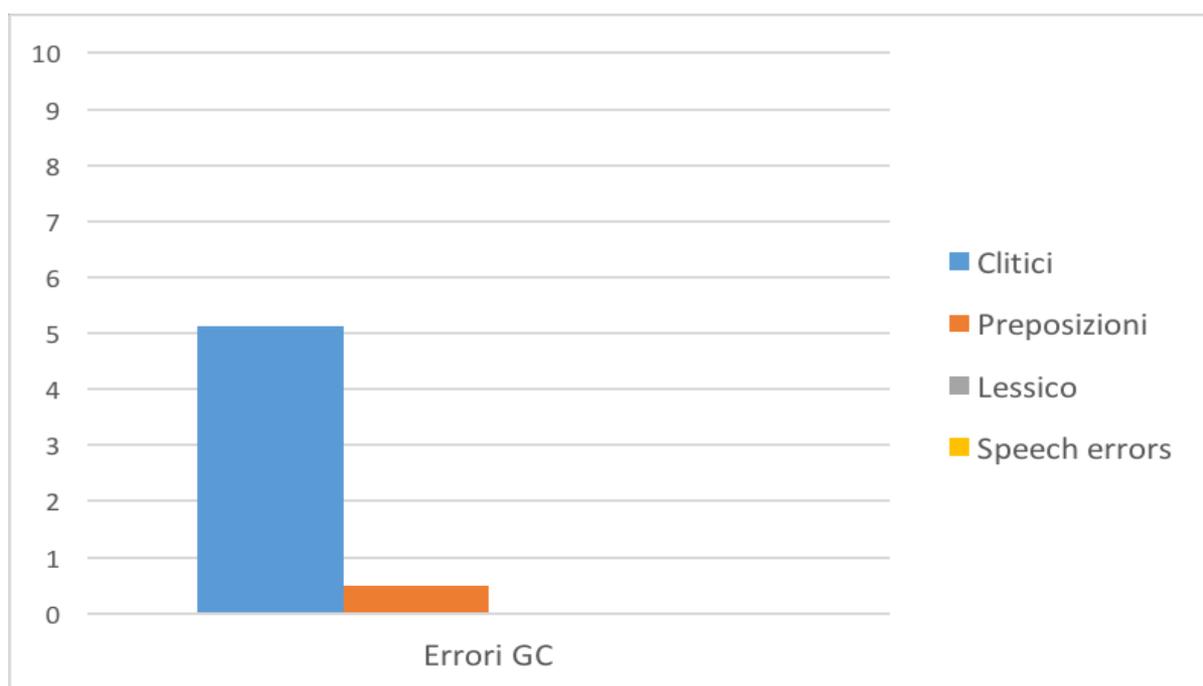


Grafico 2- Distribuzione degli errori del gruppo GC in percentuale

La distribuzione degli errori del gruppo di controllo mostra una somiglianza con quella trovata all'interno del gruppo sperimentale. Anche all'interno di questo gruppo, la prevalenza degli errori è con i pronomi clitici e una minima percentuale di sostituzione di preposizioni. In questo gruppo non sono stati riscontrati errori lessicali e *speech errors*.

### 5.5.3 *Discussione*

Effettuando una prima analisi dei risultati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, si nota che vi è una caratteristica fondamentale in comune: i pronomi clitici risultano essere la causa della maggior parte degli errori commessi all'interno del test di ripetizione, venendo spostati dalla posizione target o omessi.

Confrontando questo risultato con quello dello studio effettuato da Cerutti (2018), si conferma il dato relativo allo spostamento del clitico, che risulta essere l'errore più frequente.

Differentemente dai risultati trovati nello studio di Cerutti (2018), dove il secondo errore più numeroso è stato quello lessicale, in questo studio, risulta più frequente la sostituzione di preposizioni sia nel caso del gruppo DSA (2% vs 5.03%), che nel gruppo di controllo (0.5% vs 3.5%).

Nel gruppo di controllo non sono presenti altre tipologie di errore, mentre nei DSA si conta una quantità sebbene estremamente minima di errori lessicali (0.4%) e *speech errors* (0.7%).

In Cerutti (2018) è stato evidenziato anche un altro tipo di errore sia nel gruppo DSA che in quello di controllo, ovvero la sostituzione della persona verbale corretta con un'altra, solitamente della terza persona singolare con la prima o la seconda singolare, errore non riscontrato in nessuno dei soggetti

all'interno del presente studio.

È possibile che questo tipo di produzione non sia presente in quanto i bambini testati da Cerutti (2018) avevano età anagrafica inferiore rispetto a quelli testati nel presente studio i quali, essendo più grandi, dimostrano di avere una competenza sintattica maggiore.

A livello di gruppo, la percentuale di correttezza del gruppo DSA, non si discosta particolarmente da quella del gruppo di controllo: infatti nei DSA contiamo il 90.4% di risposte corrette, mentre nel gruppo di controllo se ne contano il 95%.

A livello individuale, invece, si possono notare delle difficoltà più evidenti in particolare in due soggetti del gruppo sperimentale, S1 e S3, per i quali si ipotizza una difficoltà maggiore nella performance a causa della loro età che risulta inferiore a quella degli altri partecipanti del gruppo.

E' stata condotta un'analisi individuale, calcolando i punteggi  $z$  per determinare quanti e quali partecipanti si collocassero a -1.5 di DS dalla media del gruppo di controllo. Nella tabella 3 sono riportati i punteggi  $z$  appartenenti a ciascun individuo del gruppo DSA.

<b>SOGGETTI</b>	<b>Z-SCORE</b>
<b>S1</b>	-1,095
<b>S2</b>	0
<b>S3</b>	-0,593
<b>S4</b>	-0,182
<b>S5</b>	0
<b>S6</b>	0,273
<b>S7</b>	-0,182
<b>S8</b>	-0,091
<b>S9</b>	0,091
<b>S10</b>	--

*Tabella 17 - Z score dei soggetti con DSA*

Dalla tabella è evidente che nessun partecipante risulta avere collocarsi al di fuori della normalità.

Nei prossimi paragrafi saranno analizzati i differenti errori nelle risposte date dai vari partecipanti, focalizzandosi sugli errori nella ripetizione dei pronomi clitici in quanto tali strutture costituiscono l'oggetto principale del qui presente studio.

## **5.6 Pronomi clitici: tipologie di errore**

L'analisi più approfondita dei dati ha permesso di individuare tre differenti tipologie di errore nella ripetizione di frasi con pronome clitico:

- a. Posizionamento
- b. Omissione
- c. Raddoppiamento

Su 37 frasi (7% del totale degli item testati) che presentano una ripetizione scorretta dell'item prodotto da parte del gruppo DSA, ben 25 (5% del totale degli item testati) contengono un errore di posizionamento.

Il raddoppiamento del pronome nella ripetizione della frase è stato prodotto in 7 frasi (1% del totale degli item testati), mentre l'omissione del pronome è osservata in 5 frasi (1% del totale degli item testati).

Differentemente da Cerutti (2018), in cui si osserva una percentuale minima (0.3%) di sostituzioni grammaticali e agrammaticali del pronome nel gruppo con DSA, nel presente studio non sono stati riscontrati altri tipi di errore all'interno del gruppo sperimentale.

Analizzando gli errori del gruppo di controllo, si nota che l'unica tipologia di errore presente è il posizionamento riscontrato nelle 25 frasi ripetute scorrettamente (5% del totale degli item testati).

Il Grafico 3 illustra le percentuali di produzione presenti nella produzione di ogni tipologia di errore all'interno dei due gruppi, a confronto con le percentuali trovate nello studio di Cerutti (2018) e riportate nella figura 8. Nel confronto con Cerutti (2018) si considerino solo i dati del gruppo DSA e TE. Importante è anche spiegare la dicitura utilizzata dalla sperimentatrice per segnalare i vari errori:

- Errore A= Posizionamento
- Errore B= Omissione
- Errore C= Sostituzione grammaticale
- Errore D= Sostituzione agrammaticale
- Errore E=Raddoppiamento

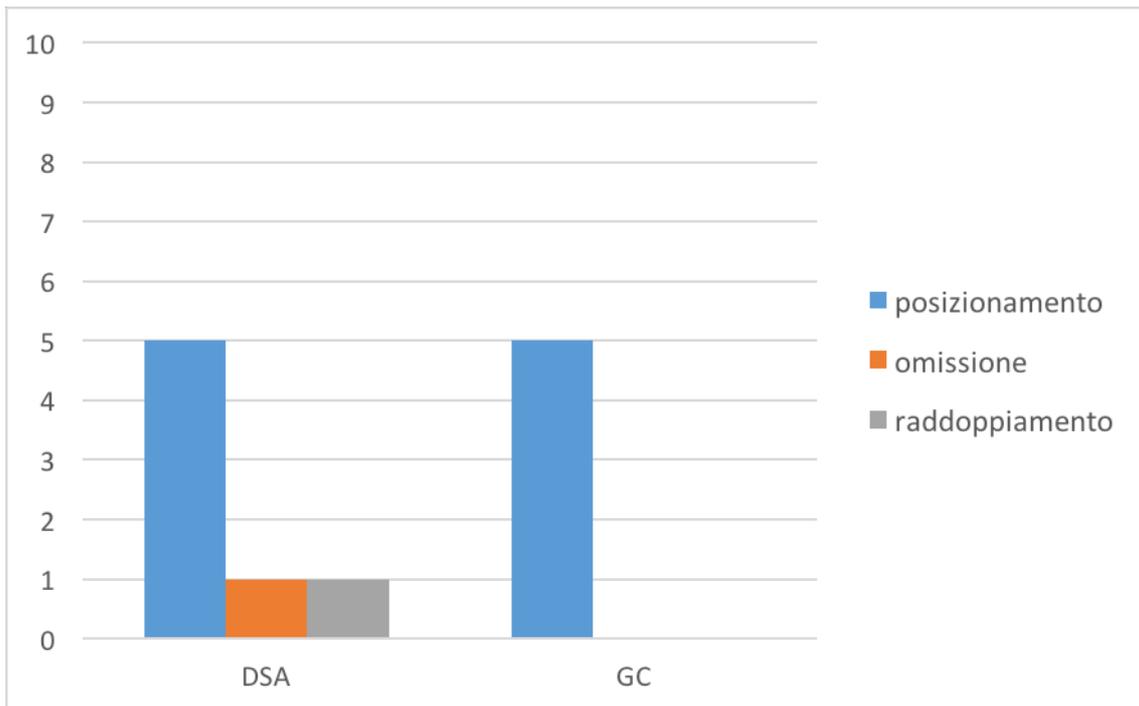


Grafico 3- Distribuzione degli errori nella ripetizione di pronomi clitici

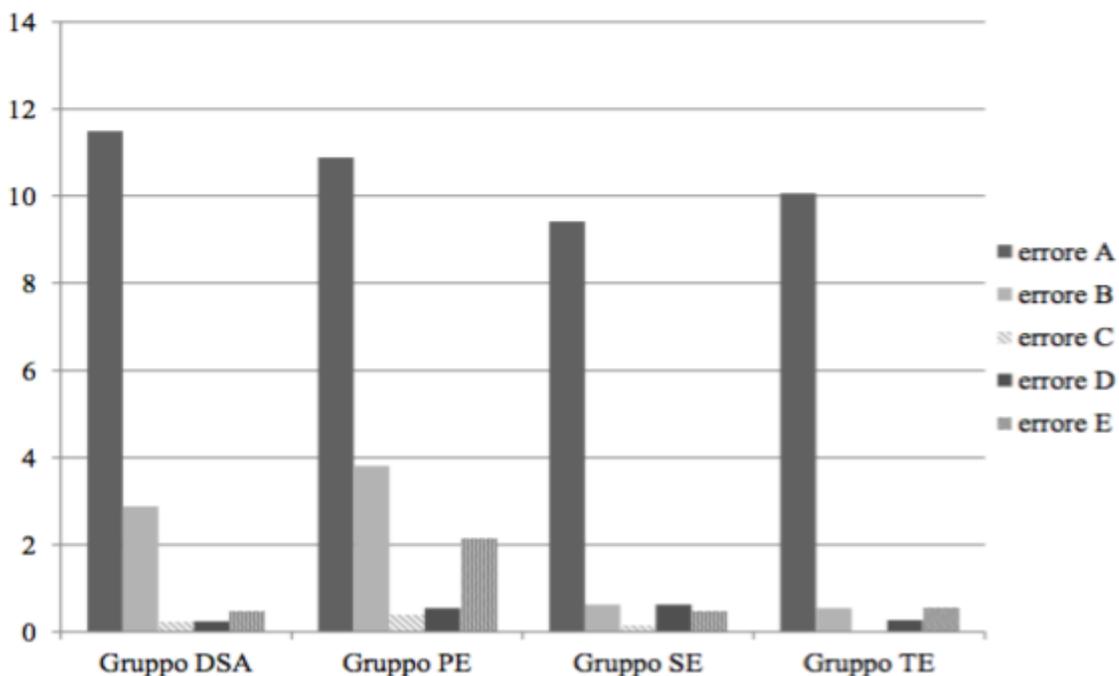


Fig. 8 - Distribuzione degli errori di ripetizione dei pronomi clitici, Cerutti (2018)

La posizione del pronome clitico all'interno della frase è l'errore più frequente: è di fondamentale importanza ricordare che questo genere di modifica non pregiudica la grammaticalità della frase, in quanto in tutti gli item sono stati utilizzati dei verbi che permettono la ristrutturazione.

Analizzando più dettagliatamente gli errori di posizionamento, si nota che non costituiscono un gruppo omogeneo: all'interno infatti vi troviamo una suddivisione creata sulla base delle differenti direzioni che il movimento del clitico può effettuare, considerando non solo la posizione ma anche il caso e la persona del pronome clitico.

Nei paragrafi seguenti si effettuerà un'analisi più dettagliata, considerando inizialmente le eventuali differenze che si riscontrano tra i pronomi di prima, seconda e terza persona singolare.

In un secondo momento si verificherà se vi siano delle differenze tra i pronomi clitici accusativi e dativi, dunque se il caso rappresenti una fonte di difficoltà.

Infine, si vuole individuare quale sia la posizione preferita da parte dei soggetti testati e, in caso di produzione di un errore, quale sia la direzione in cui avvengono gli spostamenti.

### **5.6.1 Differenze di persona**

Negli studi precedenti sull'acquisizione dei pronomi clitici, sono state riscontrate delle difficoltà dovute al tratto di persona: ciò che viene evidenziato è una maggiore complessità con i pronomi di terza persona singolare, i quali risultano acquisiti più tardi rispetto a quelli di prima o seconda persona singolare e dunque più soggetti ad errori (Tuller et al. 2011). Infatti, nelle lingue romanze, i pronomi clitici oggetto di terza persona, vengono acquisiti più tardi e generalmente risultano i più complessi poiché richiedono l'accordo anche nei tratti di genere e numero (Durrleman e Delage, 2013).

A differenza delle analisi effettuate da Tuller et al. (2011) e da Cerutti (2018), dove gli errori più numerosi si trovano nelle frasi contenenti i pronomi di terza persona singolare, nello studio presente la situazione sembra andare in senso contrario: gli errori di ripetizione di frasi contenenti un pronome di terza persona singolare risultano essere inferiori rispetto a quelli riscontrati nelle frasi contenenti pronomi di prima e seconda persona singolare all'interno del gruppo dei DSA. Tuttavia, la differenza tra i vari risultati non risulta essere molto marcata.

Differente è il risultato del gruppo di controllo, dove i pronomi che sembrano causare ancora delle difficoltà sono quelli di terza persona singolare, tornando così in linea con i risultati trovati negli studi precedenti.

Nella tabella 18 si trovano le percentuali di errore basate sul tratto di persona del pronome.

Per il conteggio, sono stati considerati di pari difficoltà i pronomi di prima e seconda persona singolare (*mi, ti*), sia di caso accusativo che dativo e in seguito sono stati confrontati con i pronomi di terza persona singolare, maschili e femminili. Il calcolo delle percentuali di errore viene fatto basandosi sul totale degli errori che hanno previsto uno spostamento del pronome clitico.

<b>GRUPPO</b>	<b>I+II ps</b>	<b>III ps</b>
<b>DSA</b>	56%	44%
<b>GC</b>	20%	80%

*Tabella 18 - Distribuzione degli errori in base al tratto di persona*

Analizzando la tabella 5, si nota che il gruppo dei DSA, all'interno del gruppo delle 25 frasi con spostamento del clitico rispetto all'item target, applica questa strategia in 10 frasi con pronomi clitici di terza persona singolare (44% delle 25 frasi con spostamento del clitico) e a 14 frasi con pronomi clitici di prima e seconda persona singolare (56% delle 25 frasi con spostamento del clitico.)

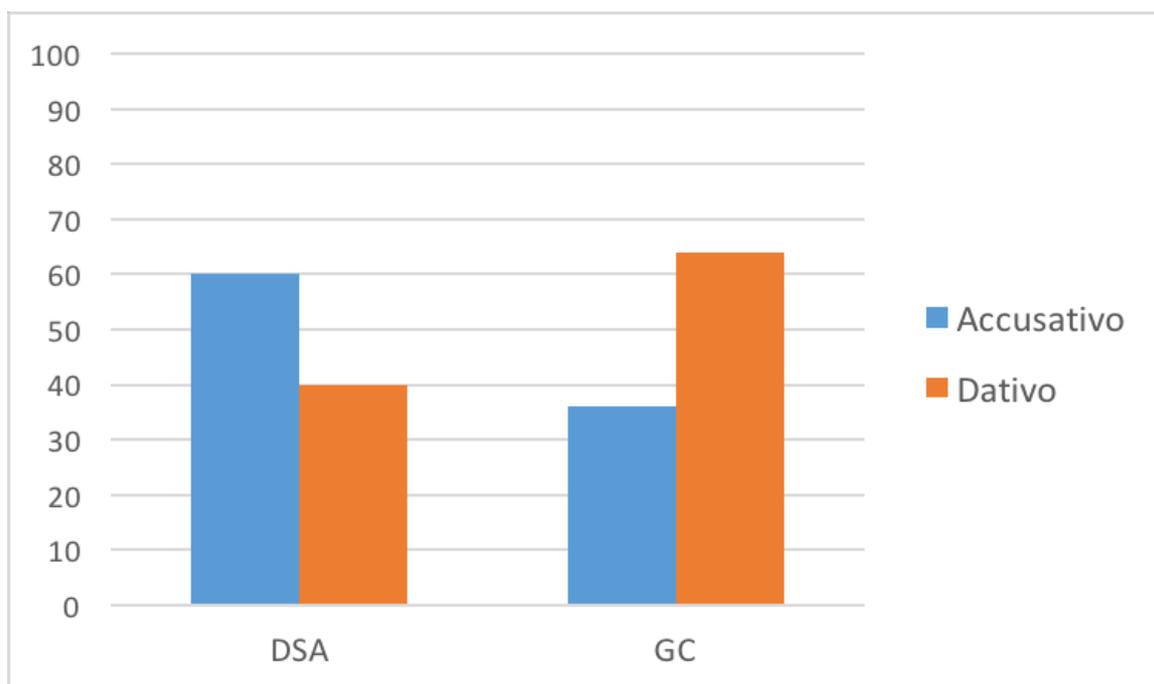
Nel gruppo di controllo invece, i pronomi di terza persona singolare hanno creato uno spostamento del clitico in 20 su 25 frasi errate, mentre i pronomi di prima e seconda persona singolare lo hanno creato in 5 frasi su 25 frasi errate.

### **5.6.2 Differenze di caso**

Dati molto interessanti si sono osservati grazie all'analisi che indaga il ruolo del tratto di caso.

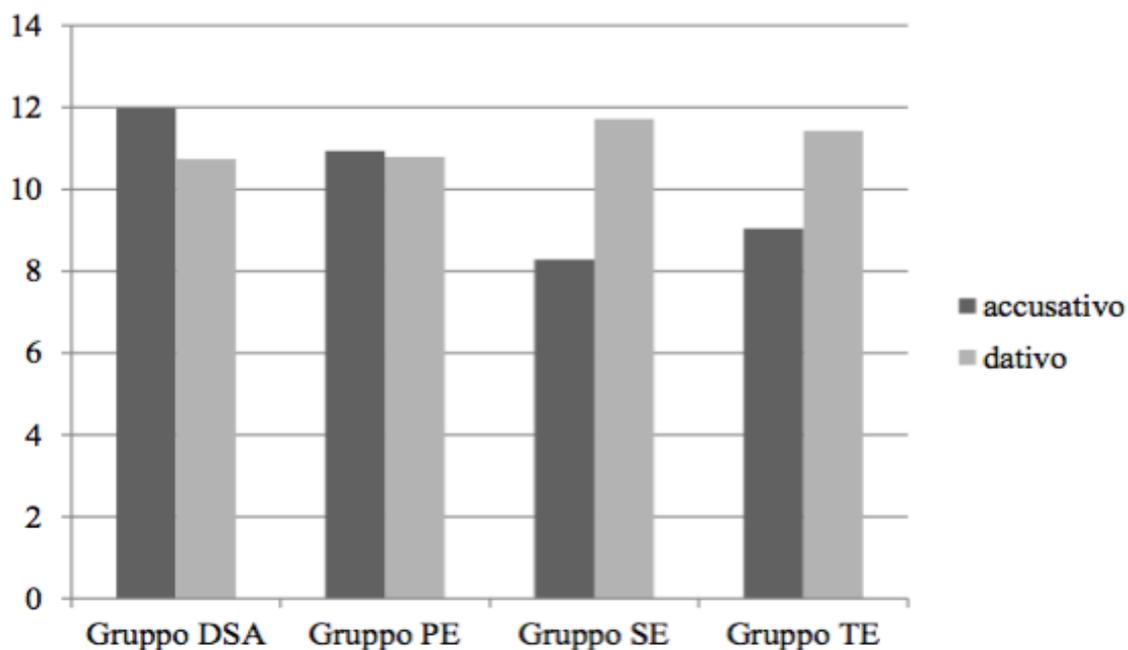
Tenendo sempre in considerazione gli errori di spostamento del pronome clitico, il gruppo DSA incontra maggiori difficoltà con i pronomi clitici oggetto diretto (60% delle 25 frasi prodotte con spostamento del clitico) rispetto ai clitici oggetto indiretto. A contrario invece, il gruppo di controllo incontra maggiore difficoltà con i pronomi clitici oggetto indiretto, ovvero i dativi (64% delle 25 frasi prodotte con spostamento del clitico).

Il Grafico 4 mostra le percentuali di errore di ciascun gruppo in base al caso.



*Grafico 4- Distribuzione degli errori in base al tratto del caso del pronome clitico*

Confrontando questi dati con quelli emersi dallo studio di Cerutti (2018), si nota che i risultati vanno nella stessa direzione: il gruppo DSA tende ad avere maggiori difficoltà con i pronomi clitici accusativi, mentre il gruppo di controllo tende ad incontrare più difficoltà con i pronomi clitici dativi. Nella figura 9 sono riportate le percentuali di errore riscontrate nello studio di Cerutti (2018).



*Fig. 9 - Distribuzione degli errori in base al tratto del clitico, Cerutti (2018)*

### 5.6.3 Differenze di posizione

Tra le varie differenze riscontrate nella ripetizione delle frasi a ristrutturazione, quelle che si osservano per la posizione del pronome clitico risultano essere le più evidenti, indipendentemente dai tratti di persona, genere o caso.

Al fine di analizzare le posizioni e gli spostamenti del pronome, è necessario considerare separatamente le frasi che presentano due verbi (*verbo modale+infinito / verbo di moto+infinito*) e le frasi con tre verbi (*verbo modale+verbo di moto+infinito*).

Nel secondo tipo di struttura, quello a tre verbi, le posizioni e le possibilità di spostamento del pronome clitico sono più numerose, dunque gli errori commessi sono maggiori in questo genere di frasi.

#### 5.6.3.1 Frasi con verbo modale/di moto +infinito

Nelle frasi contenenti due verbi (*verbo modale + infinito / verbo di moto + infinito*), la percentuale di errore è minima nel gruppo dei DSA: lo spostamento del pronome clitico è stato riscontrato solamente in una frase contenente due verbi (4% delle risposte errate). Il gruppo di controllo invece, riproduce due frasi con spostamento del clitico all'interno di questo genere di frasi (8% delle risposte errate di posizionamento).

Il Grafico 5 illustra i risultati dei singoli gruppi.

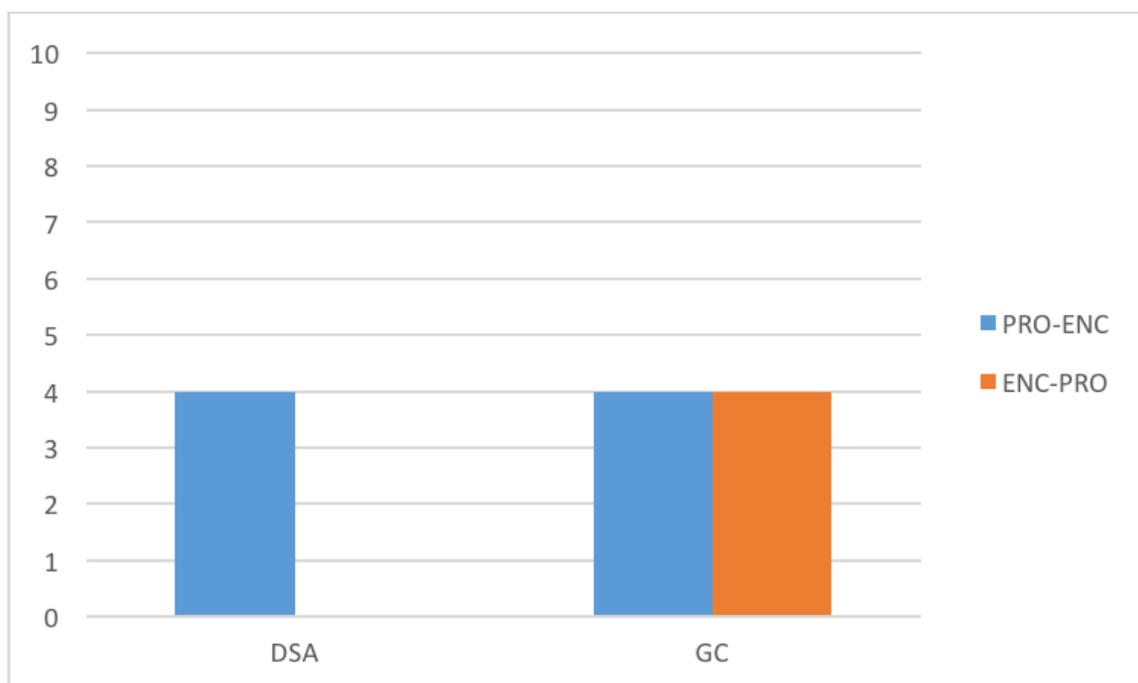


Grafico 5- Errori di posizionamento nelle frasi a ristrutturazione con due verbi

L'osservazione effettuata va in contrasto con quella riscontrata da Cerutti (2018): i soggetti tendono

a ripetere accuratamente una frase in cui il pronome si trova posizione proclitica mentre nel momento in cui il pronome si trova in enclisi con il verbo, questo viene spostato in posizione proclitica.

I dati derivati dallo studio di Cerutti (2018) si trovano nella figura sottostante

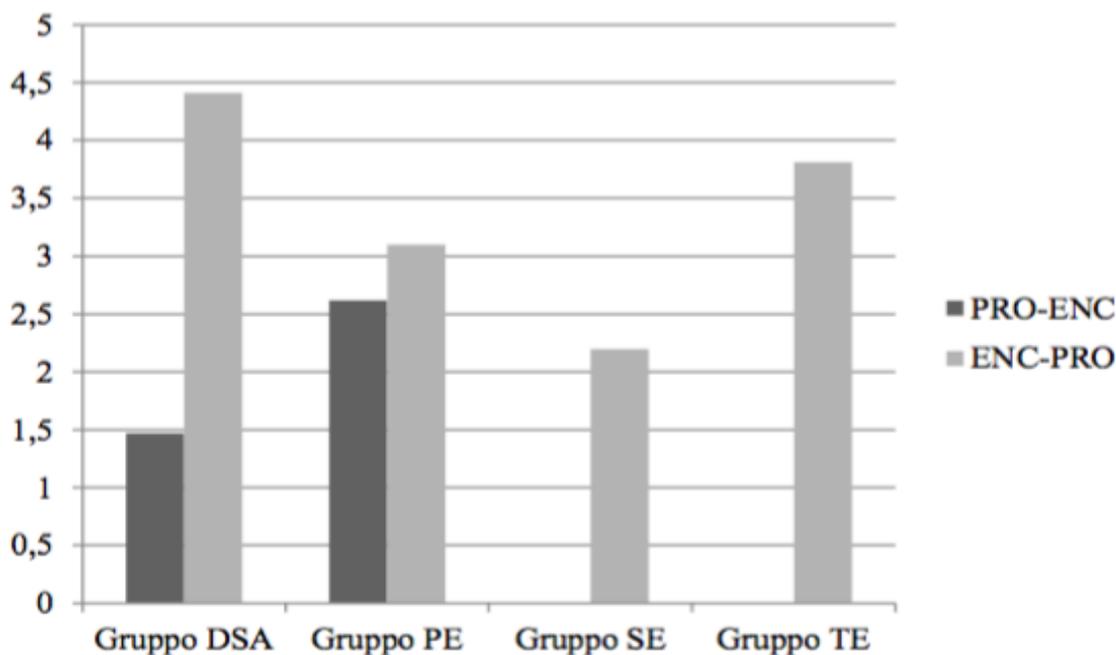


Fig. 10 - Errori di posizionamento nelle frasi a ristrutturazione con due verbi, Cerutti (2018)

Infatti, dall'analisi statistica che era stata condotta in precedenza da parte di Cerutti (2018) sulla differenza tra proclisi ed enclisi, era emerso che la posizione del pronome clitico risultava essere un predittore significativo di performance all'interno del gruppo DSA: i bambini hanno commesso un numero significativamente più elevato di errori di posizionamento quando il pronome clitico si trova in posizione post-verbale nella frase target, spostandolo in posizione preverbale.

Nello studio corrente invece, si trova il risultato esattamente opposto: i soggetti del gruppo DSA, commettono l'unico errore in una frase con pronome clitico situato in posizione proclitica (PRO-ENC: 4%), spostandolo in posizione enclitica, mentre il gruppo di controllo commette anche un errore nella direzione opposta: a partire dalla posizione enclitica, il pronome viene spostato nella posizione proclitica (PRO-ENC: 4%; ENC-PRO: 4%).

### 5.6.3.2 Frasi con verbo modale+moto+infinito

Analizzando le frasi contenenti tre verbi, il quadro risulta essere molto più articolato in quanto le possibilità di movimento del pronome clitico sono sei:

1. da proclitico a enclitico sul primo infinito (PRO-ENC1);

2. da proclitico a enclitico sul secondo infinito (PRO-ENC2);
3. da enclitico sul primo infinito al secondo infinito (ENC1-ENC2);
4. da enclitico sul primo infinito a proclitico (ENC1-PRO);
5. da enclitico sul secondo infinito al primo infinito (ENC2-ENC1);
6. da enclitico sul secondo infinito a proclitico (ENC2-PRO).

Osservando questa tipologia di frasi vi è un palese divario tra le posizioni del clitico: nel momento in cui il pronome si trova in posizione proclitica, lo spostamento alla posizione enclitica è estremamente raro (4% di PRO-ENC1 nel gruppo di controllo, mentre non vi sono spostamenti di questo tipo nel gruppo DSA).

Anche tra le due posizioni enclitiche viene segnalata una differenza: come è già stato riscontrato in Cerutti (2018), la posizione che risulta più problematica è quella in cui il pronome è enclitico sul secondo infinito: in questo caso i soggetti sia del gruppo DSA che del gruppo di controllo tendono a spostare il pronome verso la posizione enclitica del primo infinito (DSA: 18 spostamenti ENC2-ENC1 su 25 frasi con errori di posizionamento; GC: 13 spostamenti ENC2-ENC1 su 25 frasi con errori di posizionamento). Solamente un partecipante (T8) all'interno del gruppo di controllo ha effettuato uno spostamento da ENC2 a proclitico.

Nella Tabella 19 viene illustrato il numero di frasi prodotte per ciascun tipo di spostamento, mentre nel grafico 6 vengono illustrate le percentuali di occorrenza basate sulle 25 frasi errate prodotte da parte dei soggetti DSA e GC, contenenti l'errore di posizionamento.

<b>SOGGETTI</b>	<b>DSA</b>	<b>GC</b>
<b>PRO-ENC1</b>	--	1/25
<b>PRO-ENC2</b>	--	--
<b>ENC1-ENC2</b>	6/25	8/25
<b>ENC1-PRO</b>	--	--
<b>ENC2-ENC1</b>	18/25	13/25
<b>ENC2-PRO</b>	--	1/25

*Tabella 19 - Numero di frasi prodotte con errore di posizionamento nelle frasi con tre verbi*

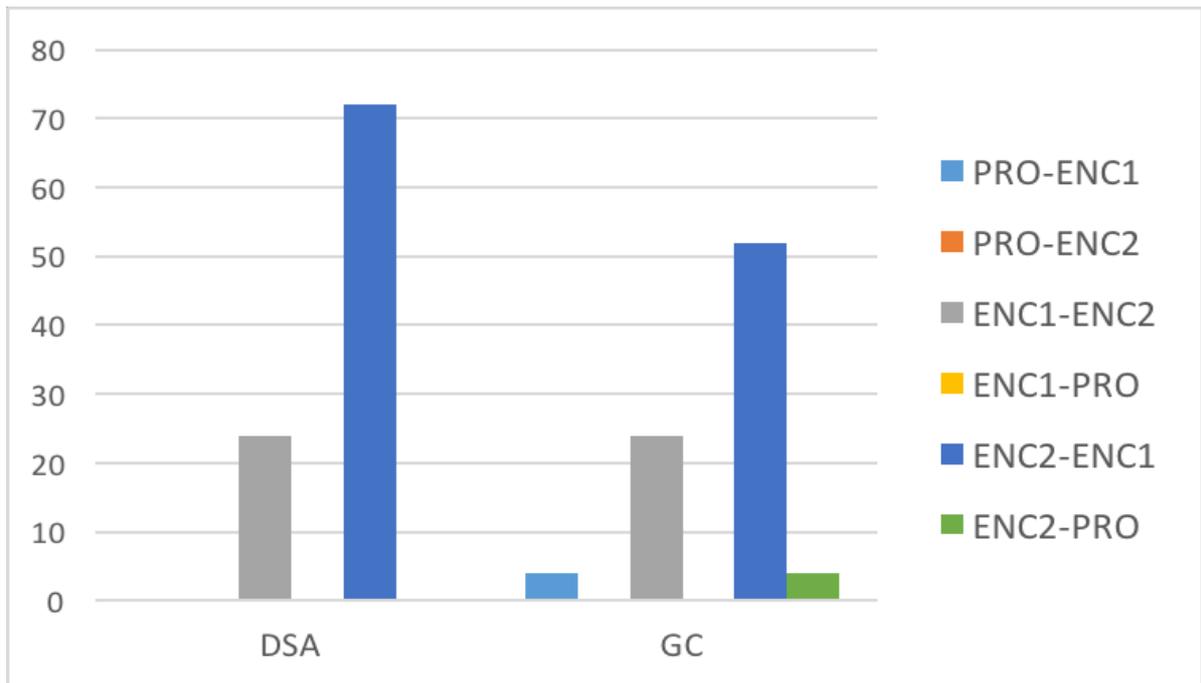


Grafico 6- Errori di posizionamento nelle frasi a ristrutturazione con tre verbi.

Nella figura sottostante troviamo i dati emersi dallo studio di Cerutti (2018)

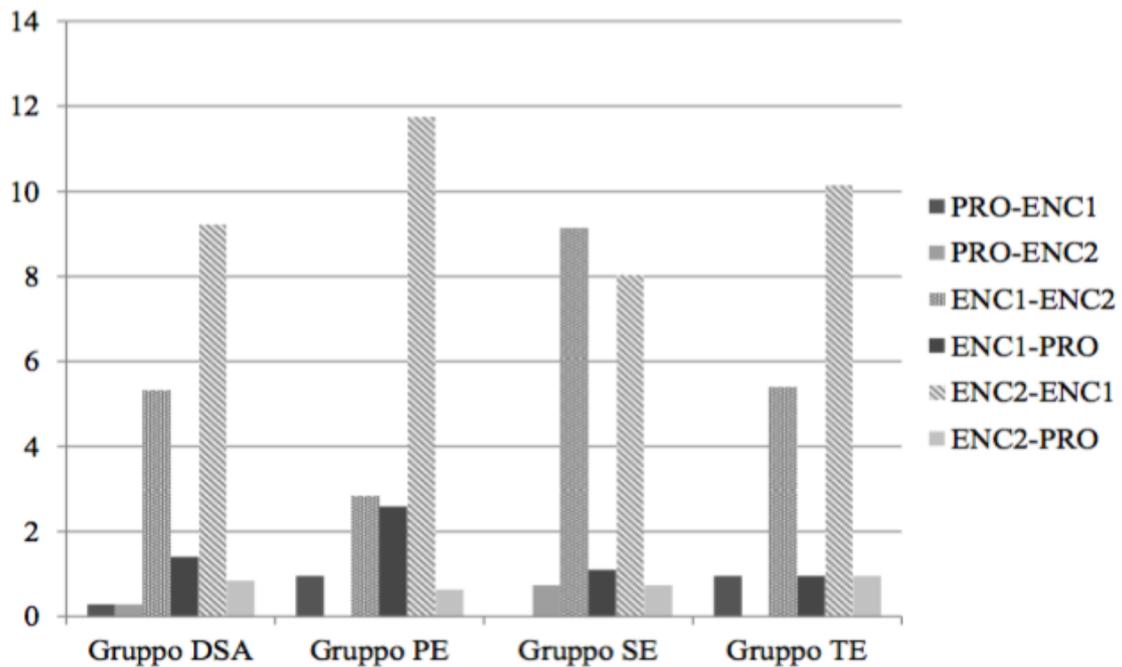


Fig. 11 - Errori di posizionamento nelle frasi a ristrutturazione con tre verbi, Cerutti (2018)

Nelle risposte date dal gruppo sperimentale di Cerutti (2018) si nota la stessa tendenza del gruppo sperimentale dello studio corrente: i soggetti DSA tendono a produrre un maggior numero di spostamenti da ENC2 a ENC. Differentemente dal gruppo DSA testato nel presente studio, i bambini

DSA di Cerutti producono una buona quantità di spostamenti da PRO a ENC2, risultato che non viene trovato nell'analisi dello studio corrente.

## 5.7 Discussione

La strategia che risulta essere la preferita durante la ripetizione delle frasi, è quella che prevede lo spostamento del pronome dalla posizione target ad una differente. In questo paragrafo verranno descritte/presentate le principali differenze che riguardano la posizione in cui viene inserito il pronome clitico rispetto al verbo, presentando così delle ipotesi per giustificare i risultati emersi dalla ricerca.

### 5.7.1 *Proclisi vs Enclisi*

Analizzando i risultati che sono emersi da parte di entrambi i gruppi che sono stati testati, si osserva che vi è una differenza nella ripetizione delle frasi a ristrutturazione in base alla posizione del pronome clitico.

Si nota che nella maggior parte dei casi, quando il pronome è situato in posizione preverbale, questo viene correttamente ripetuto, senza creare problemi al partecipante. Si ipotizza dunque che la posizione proclitica abbia dei tratti che la rendono più semplice o più saliente rispetto a quella enclitica. Per spiegare questa ipotesi, è opportuno basarsi sulla teoria dell'*effetto di posizione seriale* ideata da Tydgat e Grainger (2009) e Jacoby e Waheim (2013). Questi studi propongono che nella ripetizione di frasi o di sequenze di parole, vi siano due fattori che influenzano la performance:

1. Effetto priorità (*primacy effect*): gli item che vengono ricordati meglio sono i primi ascoltati, momento in cui la concentrazione è molto alta ed il carico di memoria è ancora ridotto;
2. Effetto recenza (*recency effect*): poiché il tempo che trascorre tra esposizione e ripetizione è ridotto, questo effetto permette di memorizzare gli ultimi item di una sequenza.

Quando si prende in considerazione una stringa di lettere o parole, le parti centrali risultano essere le più difficili da memorizzare e, di conseguenza, da ripetere correttamente.

La ripetizione di una frase o di una lista di parole che non sono correlate tra loro, risultano essere due compiti differenti. Nonostante ciò, gli item del test che vengono ripetuti più facilmente nella posizione target, sono quelli in cui il pronome clitico è situato all'inizio della frase, mentre le difficoltà nella ripetizione insorgono nel momento in cui il pronome si trova cliticizzato ad un infinito situato nella parte centrale della frase.

Analizzando gli errori riscontrati all'interno del test e considerando che la maggior parte si sono

riscontrati nelle frasi con struttura verbale formata da tre verbi (*verbo modale+verbo di moto+infinito*), viene ipotizzato che questa difficoltà possa essere data dalla similarità sintattica delle due posizioni enclitiche (ENC1 ed ENC2), rispetto a quella proclitica.

Importante è considerare che, qualunque sia la posizione del pronome rispetto al verbo, questo elemento sintattico deve obbligatoriamente appoggiarsi ad esso in quanto è privo di accento di parola. Inoltre, tra pronome e verbo, non si possono inserire altri elementi se non altri clitici con i quali il primo possa creare un nesso.

Tuttavia, vi sono delle differenze tra posizione enclitica e proclitica che vanno ad influire sul legame sintattico tra il verbo ed il pronome.

Parlando del fenomeno dell'enclisi, questo implica una cliticizzazione del pronome al verbo infinito, il quale lo incorpora andando a perdere l'ultima vocale:

- (41)a. Sono andato a mangiare una torta
- b. Sono andata a mangiarla → (mangiare+*la*)

Il fenomeno della proclisi invece, considera il pronome tramite una condizione di maggiore indipendenza in quanto il pronome si appoggia al verbo, ma senza essere inglobato da esso:

- (42)a. Vado a mangiare una torta
- b. La vado a mangiare

Il legame che si crea tra verbo e pronome proclitico rispetto a quello che si crea tra verbo e pronome enclitico, risulta essere meno stretto (Shlonsky, 2004) La differenza qui esplicita può essere la spiegazione per la grande asimmetria che si osserva nella distribuzione degli errori basati sulla posizione del pronome nella frase target. Infatti, essendo dotato di maggiore grado di indipendenza, il pronome proclitico ha una distinzione più chiara rispetto alle due posizioni post-verbali. Essendo perfettamente equivalenti nel campo semantico e sintattico le due posizioni enclitiche hanno maggiore possibilità di essere confuse.

Questa osservazione trova riscontro nei risultati sia dei soggetti del gruppo DSA che nei soggetti del gruppo di controllo, i quali tendono maggiormente a commettere errori di spostamento tra le posizioni ENC1 e ENC2. Negli esempi 43 e 44 troviamo una dimostrazione ripresa da alcune frasi prodotte dai soggetti S1 e S4, dove si nota la pronuncia di un pronome ENC2 ripetuto in ENC1 (es.43) e di un pronome ENC1 ripetuto in ENC2 (es.44):

(43)*Target: Deve passare a prendermi dopo la lezione* (ENC2)

*Ripetuta: Deve passarmi a prendere dopo la lezione* (ENC1)

(44)*Target: Deve passarmi a prendere dopo la lezione* (ENC1)

*Ripetuta: Deve passare a prendermi dopo la lezione* (ENC2)

La differenza riscontrata tra pronomi in posizione proclitica e pronomi in posizione enclitica in rapporto con il verbo, è stata ampiamente approfondita in Benincà e Cinque (1993).

Gli autori riflettono partendo da alcune considerazioni inerenti al sistema di scrittura delle lingue. Infatti, viene sottolineato che quelle che spesso possono apparire come delle convinzioni grafiche, in realtà rispecchiano non solo gli aspetti fonetici ma soprattutto quelli sintattici di una lingua. Questo è il caso non solo dei pronomi clitici della lingua italiana, ma anche di molte lingue romanze.

Fonologicamente parlando, non vi è alcuna ragione per la quale il pronome in posizione proclitica debba venire scritto separatamente dal suo verbo di appoggio, diversamente dal pronome situato in posizione enclitica il quale viene scritto attaccato al verbo, in quanto entrambe i pronomi sono privi di accento e monosillabici. Questa variazione grafica sembra essere la rappresentazione della diversa struttura sintattica che va a regolare la relazione che si innesca tra il verbo e i pronomi proclitici e enclitici.

Infatti, come Kayne (1975) osserva per la lingua francese, in italiano vi è la possibilità di coordinare due verbi che condividono lo stesso pronome proclitico, a condizione che questi abbiano i tratti semantici, di tempo e di persona, in comune (Benincà e Cinque, 1993).

(45)Lo leggo e rileggo sempre tutto d'un fiato.

(46)a.\* Lo leggevo e rileggo sempre tutto d'un fiato.

b.\*Lo leggiamo e rileggono sempre tutto d'un fiato.

La frase in (45) è dunque possibile, mentre strutture come quelle in (46) risultano essere agrammaticali (Benincà e Cinque, 1993).

Un'altra differenza tra proclisi ed enclisi è data dalla possibilità da parte di alcune lingue di poter inserire un elemento tra pronome clitico e verbo ospite, ma solo nel momento in cui il pronome occupa la posizione proclitica. Un esempio nella lingua italiana e anche in altre lingue romanze, può essere la possibilità di inserire degli avverbi come "bene, anche, pure, neanche, non". Nonostante questo fosse un fenomeno maggiormente presente nell'italiano antico (esempi sono tratti soprattutto

dal Decamerone di Boccaccio), esso si presenta ancora in espressioni fisse come in (47):

(47)Lo ben so.

Analizzando le differenti lingue romanze, nessuna prevede la possibilità di un tale fenomeno nel momento in cui il pronome sia enclitico.

Il pronome proclitico ed il verbo occupano dunque due posizioni contigue che, in particolari condizioni e con determinate restrizioni, ammettono l'inserimento di un altro elemento lessicale tra loro.

Verbo ospite e pronome enclitico invece, hanno un legame sintattico molto più stretto che permette di formare una nuova unità morfologica: un pronome situato in posizione post-verbale infatti, ha la possibilità di modificare l'originale posizione dell'accento della parola isolata, cosa invece impossibile in qualunque lingua romanza dal momento in cui il pronome si trovi in posizione proclitica.

### **5.7.2 Preferenze individuali nello spostamento del pronome clitico**

Una considerazione di fondamentale importanza, riguarda le differenti tendenze individuali dello spostamento del pronome clitico da parte dei singoli soggetti testati.

Analizzando singolarmente i soggetti del gruppo DSA e del gruppo di controllo, si nota che ciascun ragazzo preferisce una particolare direzione rispetto all'altra.

È opportuno effettuare una distinzione tra le frasi con due e con 3 verbi. Nel gruppo DSA, non sono state riscontrate particolari difficoltà nelle frasi contenenti due verbi: solamente un bambino, S4, ha preferito la forma enclitica a quella proclitica, generando uno spostamento del pronome da PRO a ENC. Nessun partecipante del gruppo DSA ha effettuato un movimento da enclitico a proclitico (ENC-PRO) con questa forma verbale.

(48)Target: Gli voglio andare a chiedere scusa di persona (PRO)

Ripetuta: Voglio andargli a chiedere scusa di persona (ENC)

Analizzando le frasi contenenti tre verbi, i soggetti S1, S2, S3, S4 e S5, hanno preferito un movimento del pronome clitico che va da ENC2 a ENC1, ovvero dall'enclisi sul verbo all'infinito, all'enclisi sul verbo di moto:

(49)Target: Deve venire a ripetermi tutto di nuovo (ENC2)

Ripetuta: Deve venirmi a ripetere tutto di nuovo (ENC1)

I soggetti S7, S8 e S9 invece, preferiscono il posizionamento del pronome clitico in ENC2 rispetto a ENC1:

(50)Target: Voglio andargli a chiedere scusa di persona (ENC1)

Ripetuta: Voglio andare a chiedergli scusa di persona (ENC2)

In secondo luogo si considera il gruppo di controllo, all'interno del quale emergono in particolare due soggetti T6 e T8. Nelle frasi contenenti due verbi, T6 preferisce la posizione enclitica a quella proclitica, effettuando così uno spostamento del pronome dall'inizio della frase alla posizione post-verbale (PRO-ENC):

(51)Target: Le devi cuocere in forno per quindici minuti (PRO)

Ripetuta: Devi cuocerle in forno per quindici minuti (ENC)

Al contrario invece, T8 preferisce la posizione proclitica a quella enclitica, spostando il pronome dal verbo all'infinito all'inizio della frase (ENC-PRO):

(52)Target: Devi cuocerla in forno per quindici minuti (ENC)

Ripetuta: La devi cuocere in forno per quindici minuti (PRO)

Anche con le frasi contenenti tre verbi, questi soggetti si comportano allo stesso modo: T6 tende a spostare il pronome proclitico in una posizione ENC1 (es.53), mentre T8 tende a spostare il pronome ENC2 in posizione proclitica (es. 54).

(53)Target: Ti voglio venire a trovare dopo le vacanze (PRO)

Ripetuta: Voglio venirti a trovare dopo le vacanze (ENC1)

(54)Target: Voglio andare ad aiutarla con il trasloco (ENC2)

Ripetuta: la voglio andare ad aiutare con il trasloco (PRO)

Analizzando le produzioni di T1 e T2, questi tendono ad effettuare lo spostamento del clitico dalla posizione di ENC1 a ENC2 (es.55), mentre T4 va in direzione opposta, da ENC2 a ENC1 (es.56):

(55)Target: Voglio andargli a chiedere scusa di persona (ENC1)

Ripetuta: Voglio andare a chiedergli scusa di persona (ENC2)

(56)Target: Posso venire a portarti la spesa a casa (ENC2)

Ripetuta: Posso venirti a portare la spesa a casa (ENC1)

Nonostante in generale le tendenze sia del gruppo DSA che del gruppo di controllo (GC) siano di spostare sempre il pronome alla posizione enclitica disponibile (da PRO a ENC con due verbi e da ENC1 a ENC2 o viceversa con tre verbi), dall'analisi a livello individuale emerge che alcuni soggetti dimostrano una tendenza completamente differente rispetto a quella degli altri partecipanti.

Si ipotizza dunque che la tendenza a produrre il pronome in una posizione rispetto ad un'altra, non sia casuale, ma dipenda dalla posizione del clitico rispetto al verbo che risulta essere più semplice e naturale a ciascun partecipante.

### **5.8 Confronto con il test di produzione elicitata**

Come ultima osservazione è opportuno effettuare un confronto tra i risultati del test riguardante la produzione elicitata di pronomi clitici e il test di ripetizione di frasi a ristrutturazione, al fine di comprendere se i soggetti che erano stati segnalati con maggiori difficoltà sul test di elicitazione, riportino le stesse difficoltà anche in quello di ripetizione.

L'ipotesi di partenza è che i partecipanti con una percentuale di errore alta nel test di produzione di pronomi clitici, avrebbero potuto riscontrare più difficoltà anche nel test di ripetizione.

Dall'analisi individuale effettuata su ciascun soggetto DSA tramite *z-score*, è emerso che S3 e S10 si differenzino per aver dimostrato maggiori difficoltà nel test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto, con un punteggio *z* fuori del range di normalità (S3: -1.8; S10: -2.8).

Nonostante i numerosi errori nei due test di produzione, S3 e S6 non dimostrano particolari difficoltà nel test di ripetizione:

- S3 ripete correttamente 45 item su 55 (82%): i pronomi clitici vengono ripetuti nella maggior parte dei casi nella posizione corretta, ma in 4 item su 55 tende a commettere un errore di posizionamento, mentre in 4 casi tende ad ometterlo.

Questo partecipante dimostra di avere maggiore difficoltà nella produzione di pronomi clitici oggetto diretto, mentre nella ripetizione la distribuzione degli errori in base al caso risulta omogenea in quanto commette lo stesso numero di errori sia con i pronomi accusativi che

quelli dativi;

- S6 ripete correttamente tutti gli item proposti durante il test (100%), dimostrando un risultato differente rispetto al test di produzione, in cui ha riscontrato maggiori difficoltà.

L'unico partecipante che dimostra di avere difficoltà sia nel test di produzione che in quello di ripetizione è S10. Il ragazzo in questione non porta a compimento il test di ripetizione di frasi a ristrutturazione in quanto risulta essergli troppo difficoltoso ricordare le frasi, probabilmente a causa del disturbo di attenzione. Nelle poche frasi che si sono riuscite a testare, il bambino ha riprodotto frasi con numerose sostituzioni lessicali e omissioni del pronome, con molte richieste di ripetizione per la mancata comprensione dell'item. A causa delle poche frasi prodotte, i dati che emergono dal test effettuato su S10 non vengono presi in considerazione, in quanto si discostano notevolmente dalla media delle risposte prodotte dal resto del gruppo DSA.

In questo caso particolare, è opportuno effettuare una considerazione che differisce dalla complessità sintattica che è causata dai pronomi all'interno della frase: è probabile che il deficit riguardante l'attenzione porti il ragazzo a non riuscire a stare attento per tempi così lunghi, causando difficoltà nel recepire l'item prodotto dallo sperimentatore a causa di un sovraccarico cognitivo. Inoltre, il deficit di attenzione può influire sulla complessità sintattica, portando il bambino a non riuscire a processare frasi sintatticamente complesse.



## CONCLUSIONI

In questa ricerca sono state prese in analisi le performance di 21 ragazzi monolingui italiani, di età compresa tra i 10 e i 15 anni, con e senza diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento.

Il campione di ragazzi è stato suddiviso in due gruppi: il gruppo sperimentale (DSA) è composto da 10 ragazzi tra i 10 e i 15 anni (età media 12;8) con diagnosi di dislessia pura o associata ad altri disturbi dell'apprendimento, e il gruppo di controllo (GC), formato da 10 ragazzi normodotati, tra gli 11;2 e i 15;2 anni (età media 13;3).

I test che sono stati somministrati avevano lo scopo di indagare la competenza nell'uso di pronomi clitici oggetto diretto e indiretto.

I primi test ad essere stati presentati ai vari gruppi andavano a testare la produzione elicitata di pronomi clitici con lo scopo di verificare se i ragazzi conoscessero e utilizzassero i pronomi clitici accusativi e dativi.

Considerando che questi pronomi sono solitamente acquisiti attorno ai 5 anni di età, tutti i soggetti avrebbero dovuto produrli. Nel caso i ragazzi avessero fornito un numero particolarmente basso di risposte target, il test che veniva proposto in seguito, ovvero quello di ripetizione di frasi a ristrutturazione, sarebbe risultato più complesso in quanto si ipotizza che una difficoltà di produzione dei pronomi all'interno del test di elicitazione indichi un'assenza di competenza degli stessi, andando così a compromettere la capacità di percepirla all'interno delle frasi a ristrutturazione e di conseguenza a determinare l'impossibilità di riprodurli.

Durante il test di produzione elicitata, tutti i partecipanti hanno dimostrato in media una buona competenza nell'uso dei pronomi clitici: il gruppo DSA ha risposto agli stimoli proposti producendo l'89% di risposte target, mentre il gruppo di controllo ne ha prodotte il 98%.

Dai risultati dei gruppi DSA e GC, emerge che il tratto di caso influisce lievemente sull'accuratezza. Diversamente da quanto riscontrato negli studi di Cerutti (2018) che registra il maggior numero di errori nella produzione di pronomi accusativi, in questa analisi i pronomi prodotti con maggiore difficoltà risultano essere quelli di caso dativo, sebbene secondo la letteratura il pronome dativo risulti essere più semplice, in quanto privo di tratti di genere soprattutto nella grammatica infantile e nel parlato informale. Tuttavia, i soggetti non hanno dimostrato alcuna difficoltà nell'accordo del pronome accusativo con il genere del referente o con il participio passato, nel momento in cui veniva usato nella risposta.

Effettuando un'analisi focalizzata sul genere del pronome, si è notato che sia il gruppo DSA che il gruppo di controllo, trovano meno difficoltà nella produzione del pronome target quando questo è maschile. La tendenza che si è osservata nei test di produzione elicitata, è quella di produrre un clitico maschile (*gli*) al posto del clitico femminile (*le*), confermando i risultati ritrovati anche nello studio

di Cerutti (2018): il genere femminile risulta essere più difficoltoso rispetto a quello maschile al punto di portare il partecipante a non produrre il clitico o a sostituirlo con uno maschile, forma più semplice da computare.

Analizzando il complesso degli errori effettuati da parte dei soggetti, emerge che l'alternativa più usata sia da parte del gruppo DSA che da parte del gruppo GC, è stata la produzione di un sintagma nominale completo (DSA: 5% GC:2%). Solamente nel gruppo DSA sono state trovate strategie come l'omissione del pronome clitico (4%) e l'inversione di caso (2%). Diversamente da Cerutti (2018), in questo studio non sono stati trovati errori come il *clitic doubling* e il pronome in posizione enclitica. Nonostante nella produzione elicitata di pronomi clitici sia accusativi sia dativi, l'alternativa preferita risulti essere la produzione di un sintagma nominale, è stato osservato che i soggetti del gruppo DSA hanno questa tendenza solamente con il pronome di caso accusativo, mentre la strategia preferita nell'elicitazione di un pronome dativo risulta essere l'omissione.

Al fine di individuare i ragazzi più problematici nella produzione elicitata, si è ritenuto opportuno effettuare un'analisi a livello individuale. Da questa analisi è emerso che all'interno del gruppo DSA, S3, S6 e S10 risultavano essere i più problematici. Tra i tre emersi, per S10 il punteggio *z* si colloca molto al di sotto della media del gruppo di controllo (-2,824).

A partire da questi risultati, si ipotizza che i soggetti S3, S6 e S10, riportino maggiori difficoltà anche nel test di ripetizione di frasi a ristrutturazione, come detto in precedenza.

Il terzo test ad essere somministrato è stato quello di ripetizione di frasi a ristrutturazione. La tipologia del test di ripetizione applicata all'analisi di pronomi clitici in bambini DSA, è stata effettuata per la prima volta all'interno di Cerutti (2018) e ha permesso di osservare il comportamento dei vari ragazzi attraverso una nuova prospettiva differente dalla produzione o comprensione.

Gli obiettivi principali del test erano tre:

1. Analizzare la differenza tra prima, seconda e terza persona singolare;
2. Analizzare la differenza tra il caso accusativo, dativo;
3. Determinare la preferenza di posizione per il pronome clitico (enclitico rispetto al verbo infinito o proclitico rispetto al verbo coniugato).

I partecipanti hanno ottenuto delle percentuali di accuratezza piuttosto alte nella ripetizione: il gruppo DSA ha ripetuto il 90,4% di risposte target, mentre il gruppo di controllo il 95%.

L'errore che è stato commesso più frequentemente da parte del gruppo DSA e l'unico commesso da parte del gruppo di controllo è lo spostamento del pronome clitico rispetto alla posizione nella frase

target. Questo errore è risultato essere il più frequente anche nell'analisi effettuata da Cerutti (2018) ed è proprio su questa tipologia di errore che si è svolta l'analisi più approfondita dei dati.

Rifacendosi al primo obiettivo del test, ovvero comprendere se vi sia una differenza tra prima, seconda e terza persona singolare, si è trovata una discrepanza rispetto ai risultati avuti nei test effettuati nello studio precedente: mentre Cerutti ha riscontrato una maggiore difficoltà con i pronomi di terza persona singolare in tutti i gruppi che ha testato, nello studio corrente, per il gruppo DSA, sono i pronomi di prima e seconda persona singolare a risultare i più complessi, mentre per il GC si conferma la difficoltà con i pronomi di terza persona singolare (80% di errori III p.s). Tuttavia, la differenza tra la ripetizione di pronomi di prima e seconda rispetto a quelli di terza, non risulta essere molto marcata (DSA:56% di errori I-II p.s; 44% di errori III p.s).

Analizzando il secondo obiettivo, ovvero se vi sia una differenza di produzione tra i pronomi di caso accusativo e quelli di caso dativo, emerge una considerazione interessante: mentre nel test di produzione elicitata il gruppo DSA ha riportato maggiori difficoltà nelle frasi contenenti un pronome clitico dativo, nel test di ripetizione gli item con più errori risultano essere quelli con i pronomi clitici oggetto diretto. Per il gruppo di controllo invece, la percentuale di errore più grande si riscontra nelle frasi con i pronomi clitici dativi per entrambi i test.

La parte dell'analisi che si è dimostrata più complessa, ma più interessante riguarda il terzo obiettivo di questo studio: la distribuzione degli errori in base alla posizione del pronome clitico. Confrontando i risultati di questo studio, con quelli di Cerutti (2018), si osserva che le direzioni prese dai soggetti testati sono esattamente opposte.

Nelle frasi con due verbi (*modale/moto+infinito*), vi sono due possibilità di inserimento del pronome clitico: mentre nello studio di Cerutti, la posizione preferita risultava essere quella proclitica, nello studio corrente i soggetti del gruppo DSA tendono a ripetere il pronome in posizione enclitica. Il gruppo di controllo invece effettua anche degli errori spostando il pronome clitico dalla posizione proclitica a quella enclitica.

Nelle frasi con tre verbi (*modale+moto+infinito*), il pronome può essere collocato in tre posizioni, PRO, ENC1 e ENC2. Sia il gruppo DSA che il gruppo di controllo producono il maggior numero di risposte target nel momento in cui il pronome si trova nella posizione proclitica: è stato riscontrato solamente un caso nel gruppo di controllo in cui è stato spostato il pronome da PRO a ENC1. Come riscontrato in Cerutti (2018), i partecipanti tendono a commettere maggiori errori nel momento in cui il pronome si trova in posizione enclitica, in particolare sul secondo infinito (ENC2): sia il gruppo DSA che il gruppo di controllo tendono ad effettuare uno spostamento del pronome da ENC2 a ENC1. Risulta estremamente raro trovare uno spostamento dalla posizione post-verbale a quella preverbale: solamente un partecipante del gruppo di controllo (T8), ha effettuato questo genere di spostamento.

L'ipotesi che può spiegare la tendenza ad effettuare gli spostamenti tra le due posizioni enclitiche, si rifà alla maggiore similarità dei tratti tra ENC1 e ENC2, rispetto a quelli che sono condivisi tra posizione enclitica e proclitica.

Nonostante in entrambi i casi si tratti di elementi monosillabici, senza accento di parola e senza differenze dal punto di vista semantico, il pronome situato in posizione preverbale risulta essere più indipendente rispetto al verbo al quale si appoggia, mentre la connessione tra il pronome in posizione post-verbale e il verbo risulta essere molto più stretto.

In conclusione, considerando le percentuali di produzione e di ripetizione corretta all'interno dei test, si può affermare che tutti i partecipanti hanno dimostrato di avere una buona conoscenza degli aspetti sia grammaticali che sintattici dei pronomi clitici italiani.

È importante osservare come le percentuali di ripetizione corretta siano alte anche all'interno del gruppo DSA, in media infatti sono state prodotte il 90,4% di risposte target e, nel momento in cui queste non sono state prodotte, ciò che si riscontrava era uno spostamento del pronome e non l'omissione dello stesso, pronunciando così comunque delle frasi grammaticali poiché i verbi utilizzati all'interno del test permettevano la ristrutturazione.

Effettuando un confronto con il gruppo DSA testato da Cerutti, la cui età media era di 8;6 anni, è interessante notare come, con l'aumentare dell'età, il gruppo DSA produca un maggiore numero di frasi target: nello studio corrente, i soggetti riportano un'età media di 13 anni, con una percentuale di accuratezza di quasi il 15% in più rispetto a quella riscontrata da Cerutti (2018).

Da questi dati si può dedurre che la competenza dei soggetti DSA riguardo ai pronomi clitici oggetto diretto e indiretto, aumenta con l'aumentare dell'età,

Nonostante ciò, l'errore che risulta essere il più commesso sia dal gruppo sperimentale di Cerutti (2018), che dal gruppo sperimentale di questo studio, è sempre lo spostamento del pronome dalla posizione target a quella preferita da ciascun partecipante. Come suggerito da Cerutti (2018), l'ipotesi è che l'errore commesso nella ripetizione delle frasi possa essere causato da un sovraccarico di memoria di lavoro: i soggetti possono aver compreso le frasi e identificato la presenza del pronome clitico, ma non aver ricordato la posizione del clitico nella frase target, riproducendolo dunque nella posizione che risulta essere più semplice.

Un'altra ipotesi che si può effettuare sulle problematiche derivanti dalla ripetizione errata di frasi, può essere un deficit riguardante l'attenzione: i partecipanti tendono facilmente a distrarsi durante la somministrazione del test e questo può portarli a comprendere parzialmente l'item proposto, facendo riprodurre la frase con il pronome in posizione scorretta. Inoltre, la complessità sintattica può influire sul deficit dell'attenzione, portando i partecipanti a non riuscire a processare frasi sintatticamente complesse.

Tuttavia, nonostante le ipotesi riguardanti la memoria di lavoro e il deficit dell'attenzione, Cerutti (2018) spiega che la tendenza di una maggiore ripetizione accurata di una frase con pronomi cliticici in posizione proclitica rispetto ad una in cui il pronome si trova in enclisi, sia dovuto anche ai tratti che rendono la posizione preverbale più semplice o più saliente rispetto a quella postverbale, appoggiando così la teoria dell'effetto di posizione seriale di Tydgate e Grainger (2009) e Jacoby e Waheim (2013).

Al fine di verificare se i soggetti abbiano delle preferenze per la posizione proclitica o per quella enclitica nella pronuncia del pronome, potrebbe essere interessante effettuare un'analisi del parlato spontaneo, verificando così quale sia la posizione preferita.

Inoltre, sarebbe utile creare un test di produzione elicitata dove i soggetti sono indotti a creare delle frasi a ristrutturazione con dei pronomi cliticici del tipo “*verbo modale+verbo di moto+infinito*”, comprendendo così quale sia la posizione più spontanea nella quale il parlante tende a produrre il pronome cliticico.

Alla luce di quanto emerso dalle analisi effettuate in questo studio, si può sostenere che i soggetti DSA a cui sono stati somministrati questi test, possiedono una buona padronanza dei pronomi cliticici oggetto diretto e indiretto. Inoltre, si può confermare attraverso il confronto con lo studio di Cerutti (2018), che con l'aumentare dell'età, aumenta anche la competenza dei pronomi cliticici nei soggetti con DSA, portando così un numero di risposte target quasi pari a quello prodotto da parte dei soggetti del gruppo di controllo.

Ciò che resta da comprendere è quale effettivamente sia la posizione che risulta più semplice e naturale per l'inserimento del pronome all'interno della frase: questo scopo può essere raggiunto effettuando degli altri test di ripetizione e produzione elicitata, ma anche esaminando il parlato spontaneo dei ragazzi.



## Appendice A

In questa parte sono elencate le domande e le risposte target del test di produzione elicitata di pronomi clitici, per un totale di 12 frasi con pronomi oggetto diretto (6 maschili e 6 femminili) e 12 frasi con pronomi oggetto indiretto (6 maschili e 6 femminili), in ordine di somministrazione. Le risposte con un diverso sintagma verbale (ad esempio, con un verbo al tempo presente o passato prossimo indicativo o con un'espressione sinonimica) sono state considerate equivalenti alle frasi riportate, purché corrette e contenenti il pronome clitico target.

### Accusativo

#### Prova

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

#### Test

1. In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia.  
Guarda, cosa sta facendo al castello? *Lo sta distruggendo.*
  
2. In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera.  
Guarda, cosa sta facendo alla maschera? *La sta dipingendo.*
  
3. In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato.

- Guarda, cosa sta facendo al gelato? *Lo sta mangiando.*
4. In questa storia c'è una signora che vuole sbucciare una pera.  
Guarda, cosa sta facendo alla pera? *La sta sbucciando.*
5. In questa storia c'è un bambino che vuole lavare un cane.  
Guarda, cosa sta facendo al cane? *Lo sta lavando.*
6. In questa storia c'è un bambino che vuole buttare un libro.  
Guarda, cosa sta facendo al libro? *Lo sta buttando.*
7. In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla con il retino.  
Guarda, cosa sta facendo alla farfalla? *La sta prendendo.*
8. In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare un signore.  
Guarda, cosa sta facendo al signore? *Lo sta bagnando.*
9. In questa storia c'è una mucca che vuole leccare una rana.  
Guarda, cosa sta facendo alla rana? *La sta leccando.*
10. In questa storia c'è un bambino che vuole bucare un palloncino.  
Guarda, cosa sta facendo al palloncino? *Lo sta bucando.*
11. In questa storia c'è una signora che vuole tagliare una mela.  
Guarda, cosa sta facendo alla mela? *La sta tagliando.*
12. In questa storia c'è una bambina che vuole pettinare la nonna.  
Guarda, cosa sta facendo alla nonna? *La sta pettinando.*

## Dativo

### Prova

- a. 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.*
- b. 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

1. 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.*
2. 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.*
3. 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.*
4. 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.*
5. 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.*
6. 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.*
7. 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.*
8. 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.*
9. 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.*

10. 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.*
11. 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.*
12. 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.*

## Appendice B

Sono qui elencate le frasi del test di ripetizione, suddivise in base al tipo di sintagma verbale contenuto (modale, verbo di moto, modale+verbo di moto), per un totale di 49 frasi sperimentali e 6 frasi filler. Tra parentesi viene indicata la posizione della frase all'interno delle versioni A e B del test.

### Verbi modali

#### Accusativo

- I ps PRO – Mi devi chiamare domani prima della riunione. (1a - 29b)
- I ps ENC – Devi chiamarmi domani prima della riunione. (37a - 10b)
  
- II ps PRO – Ti posso accompagnare al cinema questa sera. (30a - 3b)
- II ps ENC – Posso accompagnarti al cinema questa sera. (26a - 54b)
  
- III ps PRO – Lo voglio dire alla maestra dopo la lezione. (40a - 13b)
- III ps ENC – Voglio dirlo alla maestra dopo la lezione. (19a - 47b)
  
- III ps PRO – La devi cuocere in forno per quindici minuti. (14a - 42b)
- III ps ENC – Devi cuocerla in forno per quindici minuti. (34a - 7b)

#### Dativo

- I ps PRO – Mi deve mandare tutti i documenti per posta. (21a - 49b)
- I ps ENC – Deve mandarmi tutti i documenti per posta. (41a - 14b)
  
- II ps PRO – Ti posso portare tutti i miei appunti domani. (36a - 9b)
- II ps ENC – Posso portarti tutti i miei appunti domani. (15a - 43b)
  
- III ps PRO – Gli posso prestare il mio nuovo libro preferito. (50a - 23b)
- III ps ENC – Posso prestargli il mio nuovo libro preferito. (4a - 32b)

### Verbi di moto

#### Accusativo

- I ps PRO – Mi passa a prendere dopo la lezione di canto. (31a - 4b)
- I ps ENC – Passa a prendermi dopo la lezione di canto. (18a - 46b)

- II ps PRO – Ti vengo a trovare domenica nel pomeriggio. (5a - 33b)
- II ps ENC – Vengo a trovarti domenica nel pomeriggio. (51a - 24b)
- III ps PRO – Lo vado a riportare in biblioteca domani. (42a - 15b)
- III ps ENC – Vado a riportarlo in biblioteca domani. (22a - 50b)
- III ps PRO – La vado a ringraziare per la bellissima festa. (52a - 25b)
- III ps ENC – Vado a ringraziarla per la bellissima festa. (6a - 34b)

### **Dativo**

- I ps PRO – Mi viene a leggere una favola ogni sera. (13a - 41b)
- I ps ENC – Viene a leggermi una favola ogni sera. (43a - 16b)
- II ps PRO – Ti vengo a chiedere una mano con i compiti. (47a - 20b)
- II ps ENC – Vengo a chiederti una mano con i compiti. (12a - 40b)
- III ps PRO – Gli vado a comprare un bel regalo per Natale. (16a - 44b)
- III ps ENC – Vado a comprargli un bel regalo per Natale. (45a - 18b)

## **Verbi modali + verbi di moto**

### **Accusativo**

- I ps PRO – Mi deve passare a prendere dopo la lezione. (24a - 52b)
- I ps ENC1 – Deve passarmi a prendere dopo la lezione. (44a - 17b)
- I ps ENC2 – Deve passare a prendermi dopo la lezione. (3a - 31b)
- II ps PRO – Ti voglio venire a trovare dopo le vacanze. (7a - 35b)
- II ps ENC1 – Voglio venirti a trovare dopo le vacanze. (54a - 27b)
- II ps ENC2 – Voglio venire a trovarti dopo le vacanze. (32a - 5b)
- III ps PRO – Lo posso andare a comprare al supermercato. (25a - 53b)
- III ps ENC1 – Posso andarlo a comprare al supermercato. (9a - 37b)
- III ps ENC2 – Posso andare a comprarlo al supermercato. (46a - 19b)

- III ps PRO – La voglio andare ad aiutare con il trasloco. (35a - 8b)
- III ps ENC1 – Voglio andarla ad aiutare con il trasloco. (20a - 48b)
- III ps ENC2 – Voglio andare ad aiutarla con il trasloco. (55a - 28b)

### **Dativo**

- I ps PRO – Mi deve venire a ripetere tutto di nuovo. (53a - 26b)
- I ps ENC1 – Deve venirmi a ripetere tutto di nuovo. (8a - 36b)
- I ps ENC2 – Deve venire a ripetermi tutto di nuovo. (33a - 5b)
  
- II ps PRO – Ti posso venire a portare la spesa a casa. (27a - 55b)
- II ps ENC1 – Posso venirti a portare la spesa a casa. (39a - 12b)
- II ps ENC2 – Posso venire a portarti la spesa a casa. (2a - 30b)
  
- III ps PRO – Gli voglio andare a chiedere scusa di persona. (11a - 39b)
- III ps ENC1 – Voglio andargli a chiedere scusa di persona. (49a - 22b)
- III ps ENC2 – Voglio andare a chiedergli scusa di persona. (29a - 2b)

### **Frase filler**

- Voglio mandare una cartolina al mio amico. (23a - 51b)
- Devi chiamare il dottore per l'appuntamento. (28a - 1b)
- Puoi lasciare qui il tuo cane durante le vacanze. (10a - 38b)
- Vado a trovare i miei nonni ogni estate. (38a - 11b)
- Vengo a studiare in biblioteca nel pomeriggio. (17a - 45b)
- Passo a ritirare il pacco in posta domani. (48a - 21b)



## Bibliografia

- Adani, F., Guasti, M. T., Forgiarini, M., 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.
- Andreoli, V., Cassano, G. B., Rossi, R. (a cura di) (2007). *DSM-IV-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Text revision. ICD-10/ICD-9-CM. Classificazione parallela*. Elsevier srl.
- Antelmi, D. (1997). *La prima grammatica dell'italiano: indagine longitudinale sull'acquisizione della morfologia italiana*. Bologna, Il Mulino.
- Arosio F, Branchini C, Barbieri L, Guasti M.T. (2014) *Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children*
- Arosio F, Guasti M.T., Stucchi N. (2011), Disambiguating Information and Memory Resources in Children's Processing of Italian Relative Clauses, *Journal of Psycholinguistic research*.
- 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.
- Arosio, F., Pagliarini, E. (2013). The production and the comprehension of direct object clitics in Italian monolingual preschool children. In *Going Romance 2013 conference*.
- Arosio, F., Pagliarini, E., Perugini, M., Barbieri, L., Guasti, M. T. (2016). Morphosyntax and logical abilities in Italian poor readers: the problem of SLI under-identification. *First Language*, 36(3)
- Atkinson R.C, Shiffrin R.M. (1986), *Human memory: a proposed system and its control processes*.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11).
- Belletti, A.(1999). Italian/Romance clitics: Structure and derivation. *Empirical approaches to*

*language typology.*

Benincà, P., Cinque G. (1993). Su alcune differenze fra enclisi e proclisi. *Omaggio a Gianfranco Folena*, 3

Bernardini, P., Timofte, M. (2017). Cross-Linguistic Influence in the Bilingual Acquisition of Object Clitics: A Matter of Complexity? *Syntactic Compleity from a Language Acquisition Perspective*.

Bernardini, P., van der Weijer, J. (2018). On the direction of cross-linguistic influence in the acquisition of object clitics in French and Italian. *Language, Interaction and Acquisition*.

Bishop (1982) *TROG Test for reception of grammar*, adattamento di Cendron, Lonciari, Sartori

Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, M. C., Degasperi, L., Deevy, P., 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(6).

Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P., Leonard, L. B. (2002). Specific language impairment in italian: First steps in the search of a clinical marker. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(2).

Bottari, P., Cipriani, P., Chilosi, A. M., Pfanner, L. (1998). *The determiner system in a group of Italian children with SLI. Language acquisition*, 7(2-4).

Bottari, P., Cipriani, P., Chilosi, A. M., Pfanner, L. (2001). The Italian determiner system in normal acquisition, specific language impairment, and childhood aphasia. *Brain and Language*, 77(3).

Cantiani, C. (2011). *The linguistic nature of Deveopmental Dyslexia: an electrophysiological and behavioural investigation*. Tesi di dottorato, Università di Milano Bicocca.

Cantiani, C., Lorusso, M. L., Perego, P., Molteni, M., Guasti, M. T. (2015). Developmental Dyslexia with and without language impairment: ERPs reveal qualitative differences in morphosyntactic processing. *Developmental neuropsychology*, 40(5).

Caprin, C., Guasti, M. T. (2009). The acquisition of morphosyntax in Italian: A cross-sectional study. *Applied psycholinguistics*, 30(1).

Cardinaletti A, Casani (2019), *Pragmatica nell'uso dei pronomi clitici di terza persona singolare in bambini dislessici con e senza disturbo del linguaggio*.

Cardinaletti, A., Shlonsky, U. (2004). *Clitic positions and restructuring in Italian*. *Linguistic Inquiry*, 35(4).

Cardinaletti, A., Volpato, F. (2014). On the comprehension and production of passive and relative clauses by dyslexic University students. *Adriana Belletti 60th birthday*.

Case, R., Kurland, D. M. (1980). A new measure for determining children's subjective organization of speech. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(2).

Catts H.W. et al. (2006), Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading, " *Journal of speech, language and hearing research*", vol.49.

Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders?. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 48(6).

Cerutti S. (2018) *Un test di ripetizione di frasi a ristrutturazione. Primi dati da bambini italiani con diagnosi di DSA*, Tesi di laurea

Chomsky, N. (1981). Knowledge of language: Its elements and origins. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 295(1077).

Cinque, G. (2004). Restructuring and functional structure. *Structures and beyond. The cartography of syntactic structures*, 3.

Cipriani, P., Chilosi, A. M., Bottari, P., Pfanner, L. (1993). *L'acquisizione della morfosintassi in italiano: fasi e processi*. Padova, Unipress.

Colpo G., Cornoldi C (1995), *Prove MT-3 per la valutazione delle abilità di lettura e comprensione*

*della lettura*

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4).

Consensus Conference (2010), *Sistema nazionale linee guida*, Miur

Consensus Conference Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento (2006-2007), *Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il modello della Consensus Conference*, Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006, Milano 26 gennaio 2007.

Contemori, C., Garraffa, M. (2010). Comparison and modalities in SLI syntax: A study on the comprehension and production of non-canonical sentences, *Lingua*, 120(8).

Cornoldi C, Bellina, Lucangeli (2012), *AC-MIT Test di valutazione per le abilità di calcolo*.

Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S. (2009), *PRCR2 Prove di Prerequisito per le Diagnosi delle Difficoltà di lettura e scrittura*.

Costa J., Lobo M. (2006). The acquisition of clitics in EP: Omission of clitics or null objects?. In Oliveira F., Barbosa J. (a cura di), *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos selecionados*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística.

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).

Démonet J.F, Taylor M.J, Chaix Y. (2004), *Developmental dyslexia*.

DSM-TR IV, DSM-TR V (2003), *American Psychiatric Association*.

Duarte, I., Matos, G. (2000). Romance clitics and the minimalist program. *Portuguese syntax: New comparative studies*.

Durreleman, S., Delage, H. (2013). Clitics across pathologies: investigating the syntactic phenotypes of ASD, SLI, and DD, *Gala 2013*, Oldenburg

Egerland, V. (2008). La doppia base della ristrutturazione. In Cardinaletti A., Munaro N. (a cura di), *Italiano, italiani regionali e dialetti*.

Facoetti, A., Zorzi, M., Cestnick, L., Lorusso, M. L., Molteni, M., Paganoni, P., Umiltà, C., Mascetti, G. G. (2006). The relationship between visuo-spatial attention and nonword reading in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*.

Friedmann, N., Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI. In Gavarró, A., Freitas, J. M. (a cura di), *Language acquisition and development*. Newcastle, Cambridge Scholar Press.

Fujino, H., Sano, T. (2002). Aspects of the null object phenomenon in child Spanish. In Pérez-Leroux, A. T., Muñoz Licerias, J. (a cura di), *The acquisition of Spanish morphosyntax*. Springer, Dordrecht.

Gagliano, A., Germanò, E., Calabrese, T., Magazù, A., Grosso, R., Siracusano, R. M., Cedro, C. (2007). La comorbidità nella dislessia: studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbo di lettura. *Dislessia*, 4.

Gavarró, A., Mosella, M. (2009). Testing syntactic and pragmatic accounts of clitic omission. In *Proceedings of the 3rd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America [GALANA 2003]*. Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project.

Guasti, M. T. (2013). *Oral skills deficit in children with Developmental Dyslexia*. In Stavrakaki, S., Lalioti, M., Kostantinopoulou, P. (a cura di), *Advances in Language Acquisition*. Cambridge Scholar Press.

Guasti, M. T., Branchini, C., Vernice, M., Barbieri, L., Arosio, F. (2015). Language disorders in children with Developmental Dyslexia. In Stavrakaki S. (a cura di), *Specific Language Impairment: Current trends in research*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Haegeman, L. (1996). *Manuale di Grammatica Generativa*. Milano, Hoepli.

Herman J.A. et al. (2006), *Meta-analysis of nonword reading deficit in specific reading disorders*, "Dyslexia: An International Journal of Research and Practice", vol.12.

Hoelt F., Hernandez A. e McMillon G. (2006), *Neural basis of dyslexia: A comparison between dyslexic and non-dyslexic children equated for reading ability*, "Journal of neuroscience", vol. 26.

ICD-10 (1994). *Classificazione Statistica Internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati*, Decima revisione, Ginevra, Organizzazione Mondiale della Sanità

Jaeggli, O. (1982). *Topics in Romance syntax. Revue belge de Philologie et d'Histoire.*

Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C., Gerard, C. (1998). *Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI*, *Language acquisition*, 7(2-4).

Kayne, R. S. (1975). *French syntax: The transformation cycle*. Cambridge, MIT Press.

Kuczaj, S. A., Maratsos, M. P. (1975). *What children can say before they will*. *Merrill- Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(2).

Leonard, L. B. (2014). *Specific language impairment across languages*. In *Speech and language impairments in children*. Psychology Press.

Marelli M., Aggujaro S., Molteni F. e Luzzatti C. (2008), *Lettura di nomi composti in pazienti con dislessia da neglect*.

Mariani E., Marotta L., Pieretti M., (2012), *Intervento logopedico nel DSA*, *La Dislessia*.

Marotta, Ronchetti, Tasciani, Vicari (2008) *Test CMF per le competenze metafonologiche*.

Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Crowell, E.W. (2000). *Learning disabilities and ADHD. Overlapping spectrum disorders*. *Journal of learning disabilities*.

Myklebust H.R. (1965). *Learning disorders: Psychoneurological disturbances in children*. *Rehabilitation Literature*, 25(12)

- Nicolson R.I. et al, (1999), *Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults*, "Lancet", vol. 353.
- Peterson R.L., Pennington B.F. (2012), *Developmental dyslexia*, "Lancet", vol.379.
- Pizzuto, E., Caselli, M. C. (1992). The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development. *Journal of child language*, 19(3).
- 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.
- Provitali, V. (2013). La memoria a breve termine e la memoria di lavoro. In Marotta L., Varvara P. (a cura di), *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*. Trento, Erickson.
- Puglielli A. & Frascarelli S. (2008). *L'analisi Linguistica. Dai dati alla teoria*. Roma/Cesena: Caissa Editore.
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., van der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain*.
- Rizzi, L. (1978). *A restructuring rule in Italian syntax. Recent transformational studies in European language*, 3.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian syntax* (Vol. 11). Walter de Gruyter.
- Robertson, E. K., Joanisse, M. F. (2010). Spoken sentence comprehension in children with dyslexia and language impairment: The roles of syntax and working memory. *Applied Psycholinguistics*, 31(1)
- Rossi, E. (2007). *Clitics in Italian agrammatism*. Tesi di dottorato, Rijksuniversiteit Groningen.
- Salvensen C.M., Helland H.P. (2013) *Challenging clitics* (Vol.206), Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Schaeffer, J., Ferdinand, A. (1998). *Direct object scrambling in Dutch and Italian child language*. *Glott international*, 3(5).

Shaywitz S.E, Shaywitz B.A., Fulbright R.K., Skudlarski P., Mencl W.E., Constable R.T., Marchione K.E., Fletcher J.M., Lyon G.R. e Gore J.C (2003) *Neural systems for compensation and persistence: young adult outcome of childhood reading disability*, vol.54.

Shlonsky, U. (2004). Enclisis and proclisis. In Rizzi, L. (a cura di), *The structure of CP and IP: The Cartography of Syntactic Structure*, 2.

Sportiche, D. (1992/1996). Clitic constructions. *In Phrase structure and the lexicon*, Springer, Dordrecht.

Stella, G. (2010). Disturbi specifici dell'apprendimento: un'introduzione. In Simoneschi G. (a cura di), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Annali della Pubblica Istruzione. Firenze, Le Monnier.

Talli, I., Sprenger-Charolles, L., Stavrakaki, S. (2016). Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in developmental disabilities*.

Thompson, C. K. (2003). Unaccusative verb production in agrammatic aphasia: The argument structure complexity. *Journal of neurolinguistics*, 16(2-3)

Uriagereka, L. (1995). *Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance*. Linguistic Inquiry.

Varlokosta, S., Belletti, A., Costa, J., Friedmann, N., Gavarró, A., Grohmann, K. K., Guasti M. T., Tuller, L., Lobo, M. et al. (2016). A cross-linguistic study of the acquisition of clitic and pronoun production. *Language Acquisition*.

Wexler, K., Gavarró, A., Torrens, V. (2004). Feature checking and object clitic omission in child Catalan and Spanish. In Bok-Bennema, R., Hollebrandse, B., Kampers-Mahe, B., Sleman, P. (a cura di), *Romance languages and linguistic theory*. Amsterdam, John Benjamins.

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*.