



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

**Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali  
Comparati**

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
(LM-39)

Tesi di Laurea

**La comprensione e la produzione  
di frasi semplici e complesse  
dell'italiano in un bambino  
albanese**

Una valutazione delle abilità linguistiche  
e narrative

**Relatrice**

Prof.ssa Francesca Volpato

**Correlatrice**

Prof.ssa Giuseppina Turano

**Laureanda**

Martina Parisotto  
Matricola: 858160

**Anno Accademico**

2022/2023



## Ringraziamenti

Desidero, innanzitutto, ringraziare la Professoressa Francesca Volpato per essere stata una guida preziosa per la stesura di questa tesi. Grazie per tutti i consigli, per il sostegno, la pazienza e la disponibilità. Ringrazio anche la Professoressa Giuseppina Turano per la cortesia mostratami e per i suggerimenti.

Un ringraziamento va ad A., oggetto di questa tesi e alla sua mamma, che mi hanno accolta e dimostrato sempre molto affetto.

Vorrei poi ringraziare tutte quelle persone che sono state presenti in questo percorso accademico, quelle persone che non si ha mai abbastanza occasioni per ringraziare.

Grazie ai miei genitori, perché senza di loro non sarei mai arrivata fin qui. Grazie per l'amore, per la comprensione, per le opportunità, per essere il mio punto di riferimento. Per la vita.

Ringrazio mia sorella, per essere sempre presente e per appoggiarmi, anche solo con uno sguardo. Ringrazio mia nonna e coloro che non so dove siano andati esattamente, ma che staranno sicuramente festeggiando per me.

Ad Andrea, che è sempre pronto ad ascoltarmi anche a tarda notte, che sa come supportarmi in qualsiasi momento e sopportare i miei sbalzi d'umore. Grazie per essere la mia casa.

Ringrazio i miei amici, per essere la mia seconda famiglia. In particolare, grazie a Gloria e Valeria, per i consigli, le critiche, per aver camminato con me per molti anni, per essere la mia spalla...sempre. A Cristina e Michela, per avermi scelta, per non farmi mai sentire la distanza, per essere le migliori compagne di avventure che potessi avere.

Grazie a Veronica, per essere stata una parte fondamentale di questi anni universitari. Il tuo sostegno e il tuo incoraggiamento non mi hanno mai fatto mollare. Questo traguardo è un po' anche tuo.

Vorrei infine ringraziare coloro che più mi hanno ispirata negli anni della mia formazione. Alla maestra Clara e alla Prof.ssa Saramin, che mi hanno trasmesso l'amore e la dedizione per questo lavoro. Un giorno vorrei poter essere d'ispirazione, come voi lo siete state per me.

A tutti i docenti incontrati in questo percorso accademico.

E grazie a Venezia, per avermi conquistata.

*Differenze di abitudini e linguaggi non contano  
se i nostri intenti sono identici e i nostri cuori aperti.*

*J.K. Rowling*



## Indice

<b>Abstract .....</b>	<b>1</b>
<b>Абстракт – Резюме дипломной работы.....</b>	<b>2</b>
<b>Introduzione .....</b>	<b>7</b>
<b>Capitolo I - L'acquisizione di una seconda lingua (L2).....</b>	<b>11</b>
1.1 Introduzione.....	11
1.2 Linguaggio e facoltà di linguaggio .....	11
1.3 L1 e L2: concetti di base.....	13
1.4 Acquisizione della L1 .....	16
1.5 Acquisizione della L2 .....	18
1.5.1 Ipotesi e teorie dell'acquisizione della L2.....	18
1.5.2 Acquisizione e sviluppo della L2.....	23
1.5.3 Fattori di variazione nell'acquisizione .....	24
1.6 Acquisizione dell'italiano come L2.....	28
1.6.1 Accordo di genere e numero .....	28
1.6.2 La morfologia verbale .....	30
1.6.3 La subordinazione.....	30
1.7 I concetti di italiano L2 e DPL .....	32
1.8 Note conclusive .....	35
<b>Capitolo II - I pronomi clitici.....</b>	<b>37</b>
2.1 Introduzione.....	37
2.1.1 Aspetti linguistici di base.....	37
2.2 I pronomi clitici nel sistema italiano .....	39
2.3 I pronomi clitici oggetto e i pronomi clitici riflessivi.....	43
2.4 I pronomi clitici in italiano L1 .....	46
2.5 L'acquisizione dei pronomi clitici in italiano L2 .....	49
<b>Capitolo III - Le frasi relative.....</b>	<b>51</b>
3.1 Introduzione.....	51
3.2 La struttura e la derivazione delle frasi relative .....	51
3.3 Dati di acquisizione sulle frasi relative.....	54
3.4 Dati sull'acquisizione sulle frasi relative in italiano L2.....	60

<b>Capitolo IV - Le frasi passive .....</b>	<b>62</b>
4.1 Introduzione.....	62
4.2 La struttura e la derivazione delle frasi passive.....	62
4.3 Dati di acquisizione sulle frasi passive.....	65
4.4 Dati sull'acquisizione sulle frasi passive in italiano L2.....	69
<b>Capitolo V - La grammatica albanese e le sue strutture complesse.....</b>	<b>70</b>
5.1 Introduzione.....	70
5.2 La fonologia.....	71
5.3 La morfologia .....	72
5.4 I pronomi .....	76
5.4.1 I pronomi clitici in albanese .....	76
5.5 la voce medio-passiva albanese.....	79
5.6 Le frasi relative in albanese .....	81
<b>Capitolo VI - La fase delle abilità linguistiche e narrative .....</b>	<b>83</b>
6.1 Introduzione.....	83
6.2 Partecipante .....	83
6.3 Materiali.....	84
6.4 <i>Frog Story test</i> : descrizione e procedura .....	84
6.4.1 Coding della performance .....	85
6.4.2 Risultati.....	87
6.4.3 Considerazione sul <i>Frog Story test</i> .....	92
6.5 TROG-2.....	95
6.5.1 Procedura .....	96
6.5.2. Risultati.....	97
6.5.3 Considerazioni sul TROG-2 .....	98
6.6 Test di produzione elicitata di pronomi clitici .....	100
6.6.1 Procedura .....	101
6.6.2 Risultati.....	101
6.6.3 Considerazioni sul test di produzione elicitata di pronomi clitici .....	103
6.7 Considerazioni finali.....	104
<b>Conclusioni.....</b>	<b>106</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>109</b>

<b>Allegati .....</b>	<b>137</b>
-----------------------	------------



## Abstract

Il presente elaborato propone una valutazione delle abilità linguistiche in italiano L2 di un bambino (A.) di 8 anni, originario dell'Albania ed esposto alla lingua italiana da quando è arrivato in Italia, all'età di 5 anni. Il bambino usa l'italiano solamente nel contesto scolastico, in cui ha dimostrato di avere delle difficoltà. Tuttavia, il bambino non ha ancora avuto alcuna diagnosi rispetto a un disturbo del linguaggio o di apprendimento. Le abilità linguistiche di A. sono state indagate mediante dei test standardizzati e non standardizzati: per l'abilità di produzione orale è stato utilizzato il *Frog Story test* (Mayer, 1969), per le abilità grammaticali ricettive si è ricorso al TROG-2 (Bishop, 2003) ed infine, il test per indagare la produzione dei pronomi clitici di Arosio et al. (2014). Dai dati raccolti si ottiene che l'abilità narrativa di A. si colloca in un'età anagrafica leggermente inferiore alla sua, dimostrando una scarsa competenza comunicativa specialmente nella sua proprietà di coesione testuale. Il bambino fa spesso fatica ad esprimersi e ha delle difficoltà nella produzione e comprensione di alcune strutture sintattiche complesse dell'italiano. Dai risultati complessivi, si può osservare che alcuni degli errori commessi da A. sono probabilmente correlati all'influenza della L1, altri invece risultano essere molto simili a quelli ottenuti dalle performance di bambini monolingui con diagnosi di DPL o di bambini bilingui con e senza alcuna diagnosi.

## Абстракт – Резюме дипломной работы

В данной диссертации исследуется вопрос, связанный с усвоением итальянского языка 8-летним ребёнком родом из Албании. Маленький А. прибыл в Италию в 2020 году, когда ему было 5 лет, и, следовательно, был зачислен в детский сад. Через год он начал посещать начальную школу, столкнувшись с изучением письменной и устной речи итальянского языка. В начале прошлого учебного года (2022 г.) преподаватели заметили у ребёнка некоторые трудности в разговорной речи, письме и чтении, а также в простом общении с одноклассниками. По этой причине они запросили клиническую оценку эксперта для того, чтобы в случае положительного результата обеспечить соответствующее обучение, направленное на устранение сложностей в усвоении материала и формировании благоприятных и эффективных условий учебного процесса. Однако, на сегодняшний день никакой диагноз не поставлен.

Мы с А. познакомились в ноябре 2022 года, когда культурный центр, в котором я работаю, запустил проект совместно с коммуной, где живёт мальчик (в провинции Тревизо). Моя работа заключалась в том, чтобы ассистировать ребёнку в выполнении школьных заданий и помогать его маме в изучении итальянского языка. С первых дней сотрудничества я сразу заметила слабости в понимании и немного в общении мальчика в дополнение к нежеланию выполнять даже самые простые задания.

Основной темой данной работы является усвоение второго языка (*Second Language Acquisition, L2*), то есть того языка, который изучается после усвоения родного, первого языка (*First Language, L1*). Второй язык изучается на территории, где на нём говорят, что позволяет быстро им овладеть благодаря постоянным внешним стимулам и ежедневному взаимодействию с носителями. Первые исследования в этой сфере восходят к 70-80-м годам прошлого столетия, когда несколько учёных задались вопросом, как люди усваивают новый для них, неродной язык и какие когнитивные процессы принимают участие в построении новой языковой системы. Эта тема тесно переплетается с феноменом билингвизма, который в последние годы усилился в следствие миграционных потоков, привлекая всё больше и больше внимания научного сообщества. Проведение исследований в

этой области крайне необходимо, особенно в школьных условиях, где количество учеников-билингвов растёт. Усвоение и оценивание уровня языка часто исследуются параллельно с различными нарушениями речи и школьных навыков, особенно в контексте L2 и многоязычия. Часто бывает, что трудности учеников, связанные с усвоением второго языка, ошибочно принимают за признаки первичного нарушения речи (*Disturbo Primario del Linguaggio, DPL*) или специфические расстройства развития школьных навыков (*Disturbo Specifico dell'Apprendimento, DSA*), когда, на самом деле, — это естественные задержки в усвоении второго языка. Вопросы, к которым больше всего обращались ученые, были следующего характера:

- Насколько уровень родственности языков влияет на количество трудностей, вызываемых во время изучения иностранного языка?
- Будет ли ребенок, который имеет нарушения речи в своем родном языке, испытывать того же рода трудности и на новом языке?

Другие исследователи (Гарраффа, М.; Сораче, А.; Вендер, М., 2019) вместо этого попытались ответить на следующий вопрос:

- Почему важно отличать многоязычных детей от детей с первичным нарушением речи?

Цель данной диссертации - попытка внести вклад в изучение усвоения второго языка в условиях миграции, основываясь на полученных данных по изменению или их отсутствию в уровне языка испытуемого. Для оценки языковых навыков мальчика использовались стандартизованные тесты, которые имели особый уклон на использование такого типа речи как повествование и некоторых сложных структур итальянского языка, которые могут вызывать трудности у учащихся. Такого рода способности часто связаны с лексическими и морфосинтаксическими знаниями и в более широком смысле с уровнем владения языком (Андреоу и Тсимпли, 2020). В работе использовались следующие тесты:

- *Frog Story Test* (Майер, 1969) для тестирования навыков устного повествования;
- *Test for reception of grammar – 2 (TROG-2)* (Бишоп, 2003) для проверки грамматических навыков;
- тест на употребление клитических местоимений (Арозио и др., 2014).

*Frog Story Test* - это тест, который широко используется на клиническом уровне, так как повествование считается отличным инструментом для проверки языковых знаний детей. Навыки повествования составляют основу грамотности (Дикинсон и Таборз, 2001) и позволяют отследить развитие речи ребёнка как в лексическом, так и в грамматическом плане, а также проследить структурную связность текста у детей школьного возраста (Берман и Злобин, 1994).

Такой тест, как *TROG-2*, позволяет проанализировать несколько грамматических и лексических структур, от самых простых до самых сложных. Например, тест показывает наличие навыков согласования по родам и числам, использование страдательных конструкций, отрицаний, придаточных предложений и т. д. Ребёнку демонстрируется 4 картинки, его задача - выбрать только одну. Благодаря тому или иному выбору экзаменатор может понять уровень языкового понимания ребенка.

И последний, но не по значимости, тест Арозио позволяет исследовать клитические местоимения в контексте итальянского как второго языка. Гуасти и Беллетти (2015) задались вопросом, почему клитизацию в итальянском языке труднее выучить, чем в других языках. В большинстве случаев учащиеся просто избегают использования клитических местоимений. Как следствие, Арозио разработал данный тест, чтобы исследовать именно клитические формы и понять причину вызываемых затруднений в их использовании.

Полученные результаты впоследствии сравниваются с другими исследованиями, описанными в литературе. Собранные данные позволяют проверить наличие интерференции с родным языком или, наоборот, выявить определённые ошибки, которые могут быть показателем разных патологий.

В первой главе речь идёт об усвоении языка в целом, начиная определением *речи* и *речевого акта* (Соссюр, 1916; Хомский, 1960) и заканчивая понятием *универсальной грамматики* (UG) и её роли в усвоении языка. Далее рассматриваются понятия родного языка (L1), второго языка (L2), иностранного языка (LS) и билингвизма. Анализируются такие гипотезы и теории, сформулированные в отношении второго языка, как Гипотеза сравнительного анализа (*Contrastive Analysis Hypothesis*) (Ладо, 1975), 5 гипотез Крашена (Крашен, 1985), теория Пинемана (*Processability theory*) (Пинеман, 1998); социокультурная

теория Выготского и зона ближайшего развития (Выготский, 1934); эмерджентизм, после чего вводятся понятия *интерязыка* (*interlingua*) и *языкового переноса* (*transfer*). Глава завершается анализом усвоения итальянского языка как L2 в разных контекстах (типичных и нетипичных).

Во второй, третьей и четвертой главах речь идёт о сложных структурах итальянского языка: в частности, вторая глава посвящена клитическим местоимениям, третья – относительным предложениями, а четвертая – страдательным. В данной части диссертации проводится подробный анализ структур и задействованных (когнитивных???) механизмов, необходимых для их формирования и использования. Каждая из этих глав завершается анализом усвоения итальянского как второго языка по отношению к соответствующим структурам (Леонини и Беллетти, 2004; Леонини, 2006; Гуасти, Маджони и Верниче, 2012; Батталия, 2016; Франчиотти, 2016).

Пятая глава, в свою очередь, посвящена албанской грамматике, родному языку ребёнка. Здесь представлена албанская фонология, морфология и те же сложные структуры, о которых говорится в предыдущих главах. Такой контрастивный подход позволяет получить более точные результаты тестов и заметить интерференцию с родным языком, если такова присутствует.

В шестой и последней главе, подробно представлены тесты, используемые для оценки языковой компетенции мальчика, и приведены их результаты. Эти данные сравниваются с другими исследованиями детей с типичным и нетипичным развитием, а также в условиях миграции и двуязычия.

Данная диссертация завершается подведением итогов исследования и размышлениями на основе полученных результатов: албанский язык сильно отличается от итальянского, так как это флективный язык, в котором используются морфологические типы падежей. Однако, некоторые его сложные структуры совпадают с итальянскими (например, относительные предложения). Несмотря на то, что некоторые структуры усваиваются уже после непродолжительного контакта со вторым языком, исследуемый ребенок, похоже, все ещё испытывает некоторые трудности. Как упоминалось ранее, для ребёнка была запрошена оценка профессионала, которой у нас пока нет. Также много раз упоминалось о том, что часто языковые трудности, с которыми сталкивается двуязычный ребёнок,

ошибочно принимаются за речевое расстройство. По этой причине очень важно учитывать разные факторы, прежде чем ставить диагноз. Подобные исследования, даже если они незначительны, все же могут внести свой вклад в будущие работы или в те, которые уже проводятся. Усвоение второго языка – довольно молодая и ещё мало изученная область, несмотря на большой интерес со стороны исследователей.

## Introduzione

Il presente studio esplora l'acquisizione dell'italiano L2 di A., un bambino di 8 anni originario dell'Albania. A. è arrivato in Italia all'età di 5 anni ed è stato subito inserito alla scuola materna per un anno. L'anno successivo ha cominciato a frequentare la scuola primaria, iniziando a studiare la lingua italiana sia scritta che orale. All'inizio dell'anno scolastico della seconda primaria, le maestre di A. hanno richiesto una valutazione da parte di un esperto, poiché avevano notato alcune difficoltà nella letto-scrittura, ma anche nella comunicazione e nelle relazioni con i compagni. Di comune accordo, hanno ritenuto opportuno verificare ed eventualmente accertare possibili difficoltà del bambino, per operare in maniera differente e consentirgli un'istruzione adeguata, in un ambiente che favorisca l'apprendimento e in cui il bambino si senta a suo agio. Tuttavia, ad oggi non c'è ancora una diagnosi.

Io e A. ci siamo conosciuti nel novembre del 2022, quando il Centro Culturale per cui lavoro ha avviato un progetto con il suo comune di residenza (in provincia di TV). Il mio compito era quello di seguire il piccolo A. nello svolgimento dei compiti scolastici e aiutare la mamma con l'alfabetizzazione dell'italiano. Fin da subito, anche io ho potuto notare delle difficoltà, da parte del bambino, nella comprensione e lievemente nella comunicazione, sommate al rifiuto nello svolgere anche i compiti più semplici.

L'acquisizione della lingua e tutti i processi ad essa correlata costituiscono un'area di interesse per molte ricerche. Gli studi sull'acquisizione della L2 (lingua seconda) si sono sviluppati a partire dagli Settanta/Ottanta del secolo scorso, con l'obiettivo di capire come le persone riescono ad acquisire un'altra lingua e quali sono i processi coinvolti nella costruzione di un nuovo sistema linguistico. Una L2 è quella lingua che si acquisisce nel territorio in cui è parlata, consentendo agli allievi un apprendimento più rapido grazie agli stimoli continui e all'interazione quotidiana con i nativi.

I flussi migratori degli ultimi anni hanno portato ad un incremento del fenomeno del bilinguismo, aumentando l'interesse della comunità scientifica nel fare ricerche relative alle diverse situazioni che si creano da questo fenomeno. Uno dei campi maggiormente studiato è quello della valutazione linguistica connessa all'apprendimento in ambito multilingue e ai disturbi del linguaggio: infatti, spesso succede che le difficoltà mostrate da apprendenti con L1 diversa dalla lingua di apprendimento scolastico, vengano

scambiate per segnali di DPL (Disturbo Primario del Linguaggio) o DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) e non come dei ritardi acquisizionali che coinvolgono l'apprendimento della L2. Specialmente nel contesto scolastico, gli studi su bambini e adolescenti bilingui sono molto importanti per capire meglio l'acquisizione linguistica e tutti i fattori coinvolti, ma soprattutto per capire cosa significhi essere bilingui e quali possono essere i vantaggi che il bilinguismo comporta.

Con la descrizione della competenza linguistica di A. nell'ambito di alcune proprietà della lingua italiana, questa tesi si pone l'obiettivo di portare un contributo alla ricerca dell'acquisizione L2 in un contesto migratorio. Mediante test clinici standardizzati vengono indagate le abilità linguistiche di A., con un focus sulle abilità narrative e alcune strutture complesse dell'italiano, che possono creare difficoltà negli apprendenti e la cui produzione è spesso legata a competenze lessicali, morfosintattiche e più in generale al livello di competenza raggiunto in una lingua (Andreou et al., 2020).

Per l'abilità narrativa orale è stato utilizzato il *Frog Story Test* (Mayer, 1969), si è fatto poi ricorso al TROG-2 (*Test of reception of grammar – 2*, Bishop, 2003) per le abilità grammaticali ricettive ed infine il test di produzione di pronomi clitici di Arosio et al. (2014), per la valutazione puntuale di questi elementi linguistici. Mediante questi tipi di test è possibile verificare l'emergere di errori peculiari di questo caso, che potrebbero essere sintomo di qualche difficoltà specifica. I risultati ottenuti vengono confrontati con i dati di ricerche già presenti in letteratura, per vedere quanto la sua prestazione si discosta da quella di altre popolazioni a sviluppo linguistico tipico e atipico.

Nel capitolo I si affronta l'acquisizione linguistica, partendo dal significato di *linguaggio* e di *facoltà di linguaggio* secondo Chomsky, per poi introdurre il concetto di *Grammatica Universale* (GU) e il ruolo che questa ricopre nell'acquisizione linguistica. Successivamente, sono approfonditi i concetti di L1, L2, LS e bilinguismo, prima di approfondire l'acquisizione della L2 dove vengono analizzate ipotesi e teorie formulate in merito, quali: *Contrastive Analysis Hypothesis* (Lado, 1975), *Le cinque ipotesi di Krashen* (1985), *la Teoria della Processabilità* (Pienemann, 1998), *la Teoria Socioculturale e Zona di sviluppo prossimale* (Vygotsky, 1934) e *l'Emergentismo* (anni '20 del Novecento). Vengono inoltre introdotti i concetti di *interlingua* e *transfer* e analizzati tutti i fattori (interni ed esterni) di variazione dell'acquisizione della L2. Il



capitolo si conclude con un focus sull'acquisizione specifica nell'italiano come L2 e i vari contesti possibili (tipici e atipici).

Nei capitoli II, III e IV sono descritte le strutture complesse della lingua italiana. Rispettivamente, il capitolo II è dedicato alla costruzione dei pronomi clitici, il capitolo III vede descritte le costruzioni di frasi relative e il capitolo IV le frasi passive. In ogni capitolo viene proposta un'analisi approfondita delle strutture e dei meccanismi coinvolti nella derivazione di queste costruzioni, riportando anche le proposte che giustificano le loro difficoltà di costruzione e produzione. I capitoli si concludono con informazioni relative all'italiano L2, provenienti da popolazioni con sviluppo sia tipico che atipico (Leonini e Belletti, 2004; Leonini, 2006; Guasti, Maggioni e Vernice, 2012; Battaglia, 2016; Franciotti, 2016).

Il capitolo V è invece dedicato alla grammatica albanese, lingua madre di A. Dopo un'introduzione alla fonologia e alla morfologia, vengono approfondite le stesse strutture albanesi trattate nei capitoli II e III, con lo scopo di ottenere una valutazione più accurata dei test proposti e per verificare un'eventuale interferenza della L1 nell'acquisizione della L2.

Nel capitolo VI, infine, sono presentati nel dettaglio i test standardizzati somministrati ad A. Il *Frog Story Test* (Mayer, 1969) consiste in una narrazione spontanea, in cui il bambino, seguendo delle immagini, deve raccontare ciò che succede. Questo tipo di test ci permette di indagare non solo l'abilità narrativa orale, ma anche tutte le conoscenze grammaticali e lessicali del partecipante. Il TROG-2 valuta invece le abilità grammaticali ricettive, indagando diverse costruzioni come singolare e plurale, genere e numero, frasi negative, passive e così via. Il test è formato da 80 item a risposta multipla: ad ogni item corrisponde un'immagine che viene fatta vedere al bambino; l'immagine contiene a sua volta quattro figure diverse, di cui una rappresenta la risposta target mentre le altre tre sono distrattori. Infine, il test di Arosio et al. (2014) permette di elicitarne pronomi clitici (oggetto diretto e riflessivo) mediante una serie di 18 immagini. I test vengono poi commentati, mettendo in evidenza peculiarità specifiche delle performance di A., con un confronto con altre ricerche effettuate su bambini a sviluppo tipico e atipico e in contesti migratori e di bilinguismo.

Il presente elaborato si conclude con un riassunto generale della ricerca, dove saranno fatte delle riflessioni in base ai risultati ottenuti: dalle numerose ricerche sull'italiano L2,

emerge che alcune strutture risultano venire acquisite anche dopo una breve esposizione alla L2. Tuttavia, A. presenta ancora delle difficoltà nella comprensione e nella produzione di alcune di queste.

# Capitolo I

## L'acquisizione di una seconda lingua (L2)

### 1.1 Introduzione

Il seguente capitolo affronta i principali temi della linguistica acquisizionale, dapprima focalizzandosi sul significato di linguaggio e di facoltà di linguaggio introdotto da Saussure (1916), per poi passare all'identificazione di lingua madre (L1) e lingua seconda (L2). Successivamente viene posto il focus nell'analisi della L2 e sui processi e i meccanismi che portano alla sua acquisizione, rispetto all'acquisizione della L1.

Per quanto concerne l'acquisizione della L2, vengono osservate le principali teorie e ipotesi elaborate a riguardo, e si illustrano le varie fasi di sviluppo e i fattori di variazione dell'apprendimento suddivisi in fattori ambientali, individuali e ambientali-individuali.

Al fine di fornire un quadro più completo della situazione linguistica dell'apprendente oggetto di questo studio, il capitolo prosegue con una descrizione dettagliata delle caratteristiche dell'italiano L2 e delle fasi affrontate dagli apprendenti in contesti migratori, con riferimento al Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, 2003). Per concludere, vengono illustrati i casi di apprendenti DPL (Disturbo Primario del Linguaggio<sup>1</sup>) e DALS (Difficoltà di Apprendimento della Lingua Straniera) nel contesto specifico di italiano L2.

### 1.2 Linguaggio e facoltà di linguaggio

Il termine *linguaggio* ricopre una vasta quantità di significati, pertanto risulta difficile darne una definizione soddisfacente. Aprendo un qualsiasi dizionario, tra le prime definizioni, questo termine viene identificato come un sistema di comunicazione usato dai membri di una stessa comunità. Oppure troviamo che il *linguaggio* è la capacità peculiare dell'essere umano di comunicare pensieri, esprimere emozioni e in senso generico, di informare altri essere umani sulla propria realtà interna ed esterna. Il suddetto termine viene inoltre utilizzato per descrivere vari sistemi comunicativi umani e animali,

---

<sup>1</sup> I partecipanti alla *Consensus Conference* del 2019 hanno proposto una nuova denominazione, sostituendo Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) utilizzato da circa quarant'anni, con Disturbo Primario del Linguaggio (DPL). Il motivo del cambiamento di denominazione è dato dal modo in cui il disturbo viene concepito e, pur mantenendo l'idea secondo cui il disturbo principale è di natura linguistica, viene suggerito di trattare anche altri aspetti dello sviluppo come: la memoria procedurale, il controllo motorio, la memoria di lavoro fonologica e le funzioni esecutive (Levorato, 2021).

che possiamo trovare in espressioni come “linguaggio del corpo”, “linguaggio degli animali”, “linguaggio degli occhi” e così via.

Ultima definizione che citeremo, ma non per importanza, è quella del linguaggio nel senso di lingua particolare e specifica come la lingua inglese, la lingua italiana, quella spagnola, o semplicemente come linguaggio umano in generale. Molto interessante da questo punto di vista è il caso dell’inglese, dove i termini “lingua” e “linguaggio” coincidono nella parola *language* senza distinzioni.

Molte discipline si sono occupate dello studio del linguaggio, con prospettive diverse, ma trovandosi di comune accordo nel dire che il *linguaggio* è la conquista dell’essere umano, che lo va a distinguere dagli altri esseri animali. D’altronde, questo potente mezzo ci permette di interagire con le altre persone, di condividere e di veicolare conoscenza e la cultura del proprio popolo. Questa proprietà unica viene definita da Chomsky come *facoltà umana di linguaggio*, termine che fu già introdotto da Saussure nel 1916 e che consiste in una dote insita nella nostra specie, che viene attivata nell’istante in cui nasciamo, grazie agli input linguistici ambientali che riceviamo e grazie ai quali impariamo a parlare.

Per focalizzare al meglio il termine *linguaggio*, ci limiteremo ad osservare e descrivere le sue principali proprietà al fine di comprendere, successivamente, l’acquisizione linguistica. A tale scopo, potremmo accettare la seguente definizione: il linguaggio è una capacità innata dell’uomo e comprende un numero limitato di simboli (suoni, gesti, lettere) privi di significato autonomo, ma che se combinati tra loro secondo regole predefinite, possono creare un numero infinito di messaggi (Shaffer e Kipp, 2014).

Uno degli aspetti principali del linguaggio è l’*arbitrarietà*. Tutte le lingue sono formate da un insieme di base di suoni/fonemi, da cui poi vengono formate tutte le parole. La relazione tra i suoni e i significati è arbitraria. In altre parole, il significato non può essere ricavato dalla semplice forma del suono e pertanto, deve essere appreso e trasmesso (Harris e Coltheart, 1986). Altra proprietà fondamentale del linguaggio è la *creatività*. Questo aspetto è stato elaborato da Cartesio (e ripreso poi da Chomsky), che assieme ai suoi seguaci, aveva osservato che l’uso del linguaggio è innovativo, non conosce limiti ed è coerente e appropriato alle situazioni (Chomsky, 1988). L’aspetto creativo del linguaggio, inoltre, fu utilizzato come uno degli argomenti centrali del pensiero cartesiano, secondo il quale gli esseri umani sono fondamentalmente diversi da qualsiasi

altra cosa esistente nel mondo (Chomsky, 1988). La facoltà di linguaggio è talmente forte nell'essere umano da permettergli di acquisire più lingue, dal momento che la molteplicità di lingue esistenti sono accomunate dagli stessi *principi universali* (che verranno affrontati nei paragrafi successivi).

### **1.3 L1 e L2: concetti di base**

Nel precedente paragrafo è stato introdotto il concetto di facoltà innata di linguaggio come dote unicamente umana per acquisire una lingua e potersi di conseguenza esprimere con essa. Possiamo ora introdurre i diversi contesti di acquisizione linguistica.

In primo luogo, introduciamo la “lingua madre” o “lingua prima”, identificata dalla sigla L1. Questa è la lingua attraverso cui il bambino impara il linguaggio umano, perché è parlata dalla sua famiglia, è presente nel territorio in cui nasce e nell'ambiente sociale in cui cresce. Nonostante ci siano diverse prospettive teoriche, l'idea generale è che la L1 venga appresa in modo spontaneo, attraverso l'esposizione ad un input e senza alcun tipo di insegnamento. A questo proposito, Noam Chomsky elaborò la teoria innatista, dominando il pensiero sullo sviluppo del linguaggio negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Secondo gli innatisti, gli esseri umani sono biologicamente programmati per acquisire il linguaggio, quello che Chomsky identifica come LAD (*Language Acquisition Device*): un processore linguistico innato, che viene alimentato attraverso degli input linguistici e contenente la cosiddetta *Grammatica Universale (Universal Grammar, UG)*. Nelle teorie innatiste dell'acquisizione del linguaggio, la UG è l'insieme delle regole di base che caratterizzano tutte le lingue (Shiffer e Kipp, 2014); essa permette ai *principi universali* comuni a tutte le lingue del mondo, di specificarsi e realizzarsi in *parametri diversi* in ciascuna lingua. Secondo Chomsky quindi, il bambino riesce ad imparare la sua lingua materna da solo, grazie alla facoltà di linguaggio e alla presenza della UG. Inoltre, indipendentemente dalla lingua a cui i bambini sono esposti, l'acquisizione del linguaggio avviene in modi e tempi identici; le uniche variazioni possibili possono essere date dal tipo di input che i bambini ricevono e dal tipo di informazioni a cui hanno accesso (Guasti, 2007).

Prima di Chomsky, era stata sviluppata un'altra prospettiva di tipo empirista dallo psicologo americano Skinner. Egli affermò che i bambini imparano a parlare correttamente poiché vengono rinforzati dai genitori (Shiffer e Kipp, 2014). Certamente

rinforzo e imitazione giocano un ruolo molto importante per lo sviluppo primario del linguaggio, ma è anche vero che non tutti i bambini vengono rinforzati e incoraggiati frequentemente allo stesso modo. Per questo motivo, la teoria che i linguisti hanno generalmente accettato rispetto all'acquisizione del linguaggio, è quella innatista. Chomsky, infatti, oltre alla facoltà di linguaggio e alla UG, riteneva molto importante l'esposizione a stimoli ambientali e all'immersione nel contesto. In altre parole, c'è una parte innata della lingua che va attivata e una parte che invece viene "acquisita", in base all'input a cui veniamo esposti.

Nel corso della sua vita il bambino può essere esposto a diversi input linguistici, determinando un diverso tipo di processo di acquisizione linguistica. Sulla base di questo possiamo parlare di: acquisizione di una lingua seconda, acquisizione di una lingua straniera, bilinguismo o multilinguismo.

La lingua seconda (d'ora in poi L2) è quella lingua non nativa che si acquisisce in un dato contesto, dopo aver maturato la competenza linguistica della propria lingua madre. La L2 viene acquisita in quanto è presente nel territorio in cui ci si trova e quindi è parlata dai nativi di quello stesso territorio (è il caso dell'inglese se studiato da studenti italiani in Inghilterra o la situazione di accoglienza per gli immigrati). In questo tipo di contesto l'individuo riceve costantemente stimoli linguistici ed è esposto a possibilità reali di utilizzo della lingua; ne consegue un apprendimento veloce. L'ambiente estremamente stimolante permette un miglioramento delle competenze formali, socio-pragmatiche e culturali, incrementato dalla cosiddetta "motivazione integrativa" (Gardner, 1985), ovvero il desiderio di integrazione all'interno della nuova comunità.

La lingua straniera (LS) viene appresa in seguito alla L1, come la L2. In questo caso, però, l'ambiente risulta essere più povero di input, perché la lingua non è presente nel territorio e quindi anche le occasioni di utilizzo sono scarse. Pertanto, l'apprendimento è più lento e difficoltoso (Serragiotto, 2016).

Infine, altri contesti di acquisizione linguistica sono il *bilinguismo* e il *multilinguismo*. Si tratta di fenomeni che si verificano quando un individuo viene esposto a due o più lingue, utilizzandole per interagire durante una comunicazione, anche se non in possesso di una conoscenza nativa di entrambe le lingue (Garraffa et al., 2020). Ciò che determina lo *status* di bi-multilingue è quindi l'uso delle lingue, e non il livello di competenza raggiunto. Nel tempo è stato appurato che questi fenomeni portano molti benefici, sia

linguistici che extralinguistici, come per esempio l'apertura mentale e una maggiore plasticità cerebrale (Sorace, 2010).

Per definire al meglio il concetto di bilinguismo, in Garraffa et al. (2020) troviamo una prima distinzione rispetto all'età di acquisizione, secondo cui si parla di:

- *bilinguismo precoce*: riguarda l'apprendimento di più di una lingua dalla nascita o entro i primi anni di vita, anche se risulta poco chiaro capire fino a che età può essere applicata questa definizione. In questa categoria troviamo anche il *bilinguismo simultaneo* (quando le lingue sono acquisite entrambe dalla nascita, quindi simultaneamente) e *bilinguismo consecutivo (o successivo)* (in riferimento ai casi in cui un individuo acquisisce una lingua (L2) dopo aver acquisito la L1 (Guasti, 2007)).
- *bilinguismo tardivo*: riguarda gli individui che imparano una seconda lingua da adulti. Appartengono a questa categoria sia gli adulti che stanno ancora imparando la lingua, sia gli adulti che usano le due lingue in maniera regolare, anche se non in modo bilanciato.

I casi di persone che imparano la lingua a livelli nativi in età adulta, non sono rari (Paradis, 2011), tuttavia, imparare due lingue simultaneamente fin da piccoli può portare a notevoli vantaggi ed è quindi non molto sensato aspettare che il bambino stabilizzi la conoscenza della L1, prima di essere introdotto ad una seconda lingua (Garraffa et al., 2020). Una delle più note ipotesi di ricerca sul bilinguismo denominata *Ipotesi del sistema linguistico unitario*, è stata avanzata da Volterra e Taeschner (1978) in cui sono state individuate le varie tappe percorse dal cervello bilingue: inizialmente il bilingue sviluppa un unico sistema linguistico, che comprende parole di entrambe le lingue; in un secondo momento riesce a sviluppare due sistemi lessicali separati e in un terzo momento (dopo i tre anni circa) il bilingue riesce a sviluppare due sistemi grammaticali differenti. Tuttavia, altri studi (Mehler et al., 1988; Fernández e Oller, 1993; Marchman, Martínez-sussmann e Dale, 2004; Byers-Heinlein, Burns e Werker, 2010) hanno ampiamente dimostrato che i bilingui sviluppano due sistemi linguistici indipendenti fin da subito, riscontrando che il processo di differenziazione è presente in neonati e bambini di pochi mesi, quindi molto prima che inizino a parlare (Garraffa et al., 2020).

Altra distinzione è data dal modo in cui le due o più lingue vengono apprese. In questo caso, il fenomeno del *bilinguismo/multilinguismo* può essere distinto in: *coordinato*, nel caso in cui gli idiomi vengono appresi in contesti differenti e complementari tra loro; *composito*, se invece i contesti risultano essere in competizione tra di loro (Villarini, 1994).

Nucleo di questo lavoro è l'acquisizione dell'italiano come L2 da parte di un bambino di origine albanese, ma prima di approfondire la tematica, andremo ad illustrare i meccanismi alla base dell'acquisizione della L1: base per capire successivamente il funzionamento della L2. Nel presente capitolo, approfondiremo inoltre le teorie dell'acquisizione della L2 e il caso specifico dell'acquisizione della lingua italiana come lingua seconda.

#### **1.4 Acquisizione della L1**

Nel paragrafo 1.3.1, è stato sottolineato come, a partire dal 1960, la teoria *innatista* (Chomsky, 1957) è stata generalmente accettata dai linguisti riguardo l'acquisizione linguistica. Questa teoria sostiene che gli esseri umani possiedono un'innata predisposizione al linguaggio, disponendo di una serie di regole universali (*principi universali*), che insieme costituiscono la *Grammatica Universale (Universal Grammar, UG)*. Ogni lingua è composta da *principi universali*, comuni a tutte le lingue, e una serie di *parametri*, caratteristici di ogni lingua (Chomsky, 1981). Per chiarire meglio il concetto di principio e parametro, porteremo di seguito l'esempio della differenza tra la lingua italiana e quella inglese rispetto al pronome soggetto.

Un principio universale comune a tutte le lingue, prevede che ogni frase contenga un soggetto. L'italiano è definita una lingua a soggetto nullo o *pro-drop*, perché prevede che il soggetto pronominale possa essere omissivo. Al contrario, in inglese il soggetto deve sempre essere pronunciato (lingua *non pro-drop*). L'esposizione alla lingua fa quindi in modo che i valori di ciascun parametro vengano appresi correttamente.

L'acquisizione del linguaggio è però preceduta dall'acquisizione di altre competenze extra comunicative, che risultano essere fondamentali per controllare successivamente una competenza linguistica (Villarini, 1994). Infatti, questa abilità non viene acquisita immediatamente, ma si sviluppa mediante varie fasi che vanno via via articolandosi.



La prima fase è quella del cosiddetto *periodo prelinguistico* che va dalla nascita fino ai 10-13 mesi di vita. Fin dai primi giorni il bambino produce dei suoni: inizialmente di natura vegetativa (come per esempio il pianto, lo sbadiglio e così via), per poi diventare *lallazione*, ovvero la combinazione di vocali e consonanti in sillabe sempre più complesse, che il bambino produce con la consapevolezza di attirare l'attenzione. In questo periodo, i bambini imparano che le persone rispettano un turno di parola e appaiono i primi gesti comunicativi, dapprima di interazione diadica (madre-figlio) e successivamente triadica (madre-figlio-oggetto).

A partire dai 12 mesi di vita, comincia il *periodo olofrastico*, nonché quella fase in cui il bambino comunica per olofrasi: frasi composte da una parola e accompagnate da gesti o intonazioni differenti per aumentarne la comprensione (Shaffer e Kipp, 2014).

Tra i 18 e i 24 mesi inizia il *periodo telegrafico*, ovvero la fase in cui il bambino comincia a combinare varie parole in piccole frasi, continuando ad aiutarsi con l'utilizzo dei gesti. Le piccole frasi contengono parole dal contenuto significativo (nomi, verbi, aggettivi) e non per esempio preposizioni e articoli, anche se riescono a comprenderle nei discorsi degli altri (Shaffer e Kipp, 2014). Nonostante ciò, i bambini rispettano la struttura grammaticale e diventano sempre più sensibili ai limiti della pragmatica.

Gli ultimi due periodi dello sviluppo del linguaggio sono quello *prescolare* e quello *scolare*, che ricoprono un lasso di tempo che va dai 3 anni circa fino ai 14: nel primo, il linguaggio dei bambini diventa sempre più simile a quello degli adulti ed è la fase in cui vengono imparate le regole della grammatica trasformazionale (che permette di trasformare proposizioni affermative, in interrogative, negative, composte e così via). L'ultima fase è invece caratterizzata dall'utilizzo di vocaboli sempre più complessi e dallo sviluppo di competenze linguistiche e metalinguistiche (Shaffer e Kipp, 2014).

Abbiamo visto quindi, come il processo di acquisizione linguistica inizi già alla nascita, anche se alcuni studi ritengono che i primi contatti con la lingua avvengano addirittura in fase uterina (Mehler et al., 2000).

Dopo aver elencato le varie tappe del linguaggio, possiamo riassumere ciò che caratterizza l'acquisizione linguistica di una L1 in un bambino (Guasti, 2002). Innanzitutto, la L1 non richiede un insegnamento specifico, ma si affida all'input ambientale e quindi a ciò che effettivamente si sente. Questo in linguistica prende il nome di *positive evidence*, ossia l'informazione utile allo sviluppo linguistico, come frasi e

discorsi effettivamente ascoltati dal soggetto e resi disponibili dall'ambiente (Guasti, 2002). L'acquisizione linguistica, inoltre, segue lo stesso percorso in tutti i bambini indipendentemente dalla lingua madre e in un arco di tempo limitato. A questo proposito, è meglio evidenziare il cosiddetto *periodo critico*. Secondo Lenneberg (1967) infatti, esiste una fase della vita (da 0 a 12 anni circa) estremamente sensibile agli stimoli linguistici. Egli ha osservato come i bambini in seguito ad un danno cerebrale, dimostrino un recupero linguistico migliore rispetto a adolescenti e adulti, e per questo ha ipotizzato che con la pubertà, la plasticità cerebrale necessaria per lo sviluppo del linguaggio declini precipitosamente (Lederberg e Spencer, 2005). Pertanto, in mancanza di stimoli adeguati, il bambino non riuscirà a sviluppare una buona competenza nemmeno nella lingua madre<sup>2</sup>.

## **1.5 Acquisizione della L2**

### **1.5.1 Ipotesi e teorie dell'acquisizione della L2**

Gli studi che si sono occupati del fenomeno dell'acquisizione di lingue seconde emergono a partire dagli anni Quaranta e hanno cercato di spiegare come gli apprendenti di L2 sviluppano la propria competenza nella lingua di arrivo. I dati ricavabili dalle numerose ricerche sui processi di acquisizione di una L2 possono avere diverse interpretazioni (Villarini, 1994). Come accennato in precedenza, l'apprendente di L2 si ritrova in un contesto ricco di input, provenienti dai parlanti nativi. Appena l'input viene ricevuto si innesca un meccanismo alquanto complesso, motivo per il quale sono stati sviluppati diversi modelli che cercano di analizzarlo (sul piano linguistico, psicolinguistico e sociolinguistico). Qui di seguito saranno introdotte le principali ipotesi sui meccanismi di acquisizione.

#### *Contrastive Analysis Hypothesis*

Questa proposta fu largamente utilizzata negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, per cercare di spiegare come alcune strutture linguistiche risultano essere più difficili da apprendere rispetto ad altre nella L2. Le basi teoriche che la resero nota come *Contrastive*

---

<sup>2</sup> L'esistenza del periodo critico individuato da Lenneberg (1967) è stata dimostrata con il caso di Viktor (dodicenne trovato nei boschi di Aveyron, Francia) e di Genie (tredicenne cresciuta segregata in una stanza). Nonostante la riabilitazione e l'insegnamento esplicito della lingua madre (rispettivamente lingua dei segni e lingua inglese), entrambi i soggetti hanno sviluppato una competenza linguistica incompleta.

*Analysis Hypothesis* furono formulate da Lado (1957), il quale sosteneva che gli elementi simili a quelli della lingua madre risultano essere più semplici da apprendere, rispetto a quelli molto diversi dalla L1.

L'obiettivo principale di questa proposta è scoprire le differenze tra la prima lingua e la lingua di destinazione, tenendo conto di alcuni presupposti come:

- L'apprendimento della L2 (o LS) segue lo stesso insieme di abitudini utilizzate per acquisire la L1 (sulle base della teoria comportamentista<sup>3</sup>).
- Le somiglianze tra le due lingue facilitano l'apprendimento, ciò che prende il nome di *transfer positivo*.
- Le differenze tra le due lingue ostacolano l'apprendimento (*transfer negativo*).

Sulla base di questi presupposti, Lado (1957) ipotizzò che tramite analisi contrastive tra L1 e L2 si possono individuare eventuali ostacoli dell'apprendimento. Tuttavia, la *Contrastive Analysis Hypothesis* sollevò delle critiche da parte di alcuni ricercatori, che non riscontravano nella produzione degli studenti gli errori predetti dall'analisi stessa. Come ha sottolineato più tardi Schackne (2002) "research shows that Contrastive Analysis may be most predictive at the level of phonology and least predictive at the syntactic level".

#### *Le cinque ipotesi di Krashen*

La ricerca di Krashen nell'ambito dell'educazione linguistica è sicuramente una delle più influenti degli ultimi decenni. Krashen (1985) si focalizzò maggiormente nell'acquisizione della L2, tanto che la sua teoria prende il nome di *Second Language Acquisition Theory* (SLAT). In merito a questo, sviluppò cinque ipotesi, elencate qui di seguito:

- *Acquisition-Learning Hypothesis*: Krashen fa una distinzione tra acquisizione della lingua (in inglese "*acquisition*") e apprendimento della lingua (in inglese "*learning*"). La prima viene definita come una competenza sviluppata in base all'ordine naturale e che corrisponde alla conoscenza linguistica "reale" del

---

<sup>3</sup> La teoria comportamentista, nota anche come *Condizionamento Operante*, è stata sviluppata da Skinner (*Science and Human Behavior*, 1953) e si basa sull'idea che il comportamento umano e animale è determinato dalle conseguenze delle azioni. Secondo questa teoria, il comportamento è influenzato da conseguenze immediate: il rinforzo e il premio aumentano la probabilità che un dato comportamento si ripeta in futuro (conseguenze positive), al contrario una punizione diminuisce le probabilità che venga ripetuto (conseguenza negativa).

parlante; il secondo fa riferimento alla lingua che si apprende consapevolmente e che viene utilizzata per “monitorare” (per fare riferimento al termine di Krashen) le produzioni in L2. Secondo Krashen quindi, grazie al monitoraggio consapevole della L2 che si impara, si può avere accesso alle conoscenze acquisite in modo spontaneo e naturale.

- *Natural Order Hypothesis*: si basa sugli studi di Corder (1967) e Selinker (1972), secondo i quali esiste una grammatica mentale L2 (interlingua) acquisita per stadi e in maniera sistemica, e sulle teorie di Brown (1973) rispetto l’ordine di acquisizione dei morfemi in L1. Queste ricerche portarono alla conferma che l’acquisizione della L1 e l’acquisizione della L2 non sono uguali, ma simili e seguono un ordine naturale in entrambi i casi. Per concludere, esiste un ordine naturale di apprendimento linguistico uguale per tutti i parlanti, che non dipende dalla semplicità formale e nemmeno dall’insegnamento delle scuole (Krashen, 1985).
- *Monitor Hypothesis*: come evidenziato sopra, ciò che viene acquisito entra a far parte stabile della competenza linguistica di una persona, mentre ciò che viene appreso è parte di un processo razionale, che non permette di conseguenza di essere acquisito stabilmente. Tuttavia, secondo Krashen, ciò che viene appreso viene utilizzato come *monitor*, per controllare gli aspetti strutturali della lingua (grammatica, lessico e così via).
- *Affective Filter Hypothesis*: il filtro affettivo viene identificato come una sorta di meccanismo di autodifesa, attuato dagli apprendenti di L2 (ma anche di LS) in caso di stress o ansia, dovuti da pretese troppo alte rispetto al reale livello di competenza linguistica del soggetto stesso.
- *Input Hypothesis*: questa ipotesi si basa sempre sull’ordine naturale di acquisizione, secondo cui l’esposizione adeguata alla L2 permette di sviluppare la conoscenza acquisita.

### *Teoria della processabilità*

Teoria elaborata da Pienemann (1998) e che prende in esame sia gli aspetti cognitivi, sia gli aspetti formali dell’acquisizione di una L2; motivo per il quale può essere definita una teoria psicolinguistica (Pallotti e Zedda, 2006). Lo scopo principale è spiegare le sequenze

evolutive dell'interlingua (cfr. 1.5.2) sulla base di una gerarchia universale di abilità procedurali, che vengono acquisite dall'apprendente di una L2 in modo graduale. Le abilità procedurali si attivano seguendo una scala di difficoltà che va dal semplice al complesso, i cui stadi rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua (Pallotti e Zedda, 2006). La gerarchia procedurale proposta da Pienemann è la seguente:

- *Lemma access* (accesso lessicale): la produzione è costituita da singole parole.
- *Category procedure* (procedura categoriale): viene assegnata una categoria grammaticale alle voci lessicali.
- *Phrasal procedure* (procedura sintagmatica): le parole vengono organizzate in modo gerarchico per formare dei sintagmi.
- *S-procedure* (procedura frasale): vengono assegnate le funzioni ai sintagmi per essere poi assemblati in frasi.
- *Sub clause procedure* (procedura della proposizione subordinata): viene acquisita la capacità di distinguere le frasi principali da quelle secondarie ed è quindi attivo lo scambio di informazione tra frasi differenti sul piano sintattico.

Tali procedure implicano un'attivazione di ordine gerarchico, perciò la procedura di un livello più basso è un prerequisito per l'attivazione della procedura del livello successivo e non viceversa.

#### *Teoria Socioculturale e Zona di sviluppo prossimale*

Questa teoria si basa sugli scritti dello psicologo Vygotsky (1934), il quale sosteneva che la crescita cognitiva di un bambino è strettamente legata alla sua cultura. In altre parole, egli sosteneva che non tutti i bambini del mondo sviluppano la propria mente allo stesso modo, ma che imparano ad usare le abilità mentali (come, per esempio, il *problem solving*) in linea con le richieste e i valori della cultura a cui appartengono. Di conseguenza, i processi di sviluppo sono strettamente collegati e regolati dalla partecipazione ai contesti culturali come la scuola, la famiglia, frequentare gruppi di coetanei e così via. Rispetto all'acquisizione della L2, in Lantolf e Thorne (2014) si afferma che:

- Qualsiasi forma di sviluppo linguistico si realizza nel momento in cui l'apprendente vive in contesti in cui la lingua target è utilizzata. L'ambiente e le interazioni sociali ricoprono un ruolo cruciale nei processi di sviluppo cognitivo,

influenzando la maggior parte delle attività cognitive. Nel caso degli apprendenti di L2, l'input dovrà essere comprensibile e significativo, in quanto inizialmente viene posto il focus solo sul significato.

- Lo sviluppo della competenza linguistica è facilitato in presenza di una persona con un livello di competenza molto più alto. L'interazione con gli altri parlanti favorisce certamente l'acquisizione e la competenza linguistica si rafforza, grazie alla quantità e qualità di feedback ricevuti. Anche nel caso della L1, si osserva che il bambino comincia ad acquisire competenza linguistica osservando e imitando i genitori, altri adulti o bambini più grandi.
- L'acquisizione linguistica è formata da precise sequenze, molto simili in L1 e L2, che seguono l'ordine naturale di acquisizione.

Un altro concetto molto importante elaborato da Vygotsky è quello della *zona di sviluppo prossimale*. Nella sua teoria, Vygotsky la individua come uno scambio di competenze, una sorta di ponte tra le capacità già sviluppate dal bambino e quelle potenziali, che si possono ottenere attraverso l'interazione con una persona più esperta. L'aiuto e il supporto fornito al bambino dall'adulto prende il nome di "*scaffolding*" (Wood, Bruner e Ross, 1976), dall'inglese "scaffold" che letteralmente significa "impalcatura". Questo termine rende l'idea molto bene, caricando di significato l'azione di sostegno da parte della persona competente, per apprendere nozioni o abilità.

### *Emergentismo*

L'emergentismo è una delle teorie cognitive più recenti dell'acquisizione linguistica che spiega come gli apprendenti sviluppano la loro competenza linguistica (Ellis, 2007). Nasce in reazione all'ipotesi innatista della Grammatica Universale e come ritengono Hawkins (2004) e O'Grady (2005), ci sono approcci migliori per descrivere il funzionamento della L2.

Gli emergentisti sostengono che, una serie di elementi quali frequenza, influenza della L1, cultura e ambiente concorrono allo sviluppo della L2, rendendo l'acquisizione un processo dinamico. Questa teoria afferma inoltre, che l'acquisizione è un processo implicito dove l'input, se stimolante e frequente, ha un ruolo determinante nel processo.

### 1.5.2 Acquisizione e sviluppo della L2

Come anticipato, il linguaggio è un'abilità complessa e innata dell'essere umano. L'acquisizione linguistica avviene già a partire dai primi mesi di vita in modo spontaneo, tanto che i bambini sono capaci di utilizzare il linguaggio senza la conoscenza della sua struttura. Tuttavia, questa facoltà di linguaggio ha bisogno di essere "attivata" tramite l'esposizione alla lingua ed è quindi fondamentale un'esposizione ambientale (Chomsky, 1975). Nonostante queste ipotesi siano state da tempo accettate per l'acquisizione della L1, il dibattito rispetto alla possibilità che la teoria della UG possa essere applicata anche all'acquisizione di una L2 è ancora in corso (Benati e Angelovska, 2016).

La fase di sviluppo della L2 viene chiamata *interlingua* (dall'inglese "*interlanguage*"), termine adottato da Selinker (1972) per descrivere la fase transitoria che l'apprendente affronta rispetto alle regole grammaticali della lingua che sta imparando. Per Selinker, questa fase è un vero e proprio sistema linguistico, soggetto a una continua ristrutturazione nel corso dell'apprendimento, che ha le sue basi nella grammatica universale (UG), nella lingua materna e nella lingua che si sta apprendendo (Balboni, 2015). Come visto precedentemente con la *Teoria della processabilità* di Pienemann (1998), esistono delle sequenze fisse dell'acquisizione che si dispongono lungo una gerarchia di crescente complessità (Bettoni, 2008) e che tutti gli apprendenti seguono nello stesso ordine, con tempi sicuramente diversi l'uno dall'altro e con risultati più o meno avanzati. Secondo la logica dell'*ordine naturale* e della *zona di sviluppo prossimale*, ciascun elemento, per essere acquisito, implica la presenza di altri elementi già acquisiti. Gli errori che un apprendente commette durante la fase di apprendimento sono in realtà delle regole transitorie a lui utili per produrre lingua: si tratta di un percorso graduale, che procede a "macchia di leopardo" (Andorno, 2005:100). Possiamo descrivere l'interlingua come una competenza parziale, con una sua struttura e dei suoi meccanismi, che seppur "sbagliati", rendono la comunicazione valida. Un esempio lo troviamo nella produzione dei participi passati in italiano L2, come "aperto", "prenduto" o "respondato", che seppur errati permettono all'apprendente di comunicare il messaggio e rendono quindi l'interlingua efficiente.

Le caratteristiche dell'interlingua sono:

- la *permeabilità*, si manifesta a gradi diversi nella L2, e si riferisce alle regole non statiche che ha la L2 di un parlante.

- la *dinamicità*, che come anticipato prima, fa in modo che questa fase transitoria sia in continuo mutamento. L'apprendente si costruisce delle proprie regole che cambiano col variare del tempo, in base alla qualità di esposizione alla lingua e con il rafforzarsi della competenza linguistica;
- la *sistematicità*, fa riferimento ai vari stadi che l'apprendente segue in maniera sistematica in fase di apprendimento, indipendentemente dalla loro lingua madre e dall'input che ricevono;
- la *variabilità*, ovvero i vari fattori che contribuiscono allo sviluppo dell'interlingua e che possono variare da individuo a individuo e rispetto alla tipologia di input e contesto a cui l'apprendente viene esposto.

Oltre ad aver elencato le caratteristiche principali dell'interlingua, Selinker (1972) individua anche i processi centrali per l'acquisizione L2, che in totale sono cinque:

1. *Transfer linguistico* o interferenza (cfr. 1.5.1). Sono gli effetti di una lingua sull'apprendimento di un'altra. Ci sono due tipi di transfer: positivo, se facilita l'apprendimento della L2 dato che L1 e L2 condividono alcune caratteristiche; negativo se ostacola l'apprendimento della L2, in quanto alcune caratteristiche della L1 portano l'apprendente a commettere degli errori nella lingua target;
2. *Generalizzazione delle regole della lingua target*, con riferimento al fenomeno che avviene quando le regole apprese vengono generalizzate anche in contesti in cui in realtà non sono ammesse;
3. *Transfer di esercizio*, viene attuato quando le regole insegnate vengono utilizzate in maniera errata, producendo errori di fossilizzazione;
4. *Strategie comunicative nella L2*, usate dall'apprendente quando non trova le parole giuste per comunicare qualcosa;
5. *Strategie di apprendimento nella L2*, usate dall'apprendente per migliorare l'uso della L2.

### **1.5.3 Fattori di variazione nell'acquisizione L2**

Nei paragrafi 1.5.1 e 1.5.2 si è visto come le ricerche sull'apprendimento di una L2 siano relativamente recenti. Tutte le teorie sviluppate si focalizzano sul meccanismo dell'acquisizione linguistica in senso generale, e rivelano che questo processo segue degli stadi comuni a tutti gli esseri umani. Tuttavia, va sottolineato che l'apprendimento e il



conseguente sviluppo della L2, non possono dipendere solo ed esclusivamente da fattori e abilità innate nella mente umana, ma che incidono in maniera rilevante anche i contesti, le situazioni di acquisizione e le caratteristiche individuali di ogni persona. La ricerca sull'acquisizione delle lingue, si è quindi interrogata anche sul perché alcuni individui imparino più velocemente e/o qualitativamente in modo migliore una lingua, rispetto ad altri. A questo proposito Dewaele (2013) ha individuato una serie di fattori di variazione che possono influenzare lo sviluppo linguistico, classificandoli in: fattori ambientali, fattori individuali e fattori nati dalla combinazione tra ambientali e individuali.

### **Fattori ambientali**

L'ambiente linguistico è una macro-variabile che assume un ruolo di estrema importanza per l'apprendente. Essere esposti ad un ambiente ricco di input, a loro volta rilevanti sia a livello quantitativo che qualitativo, rende l'acquisizione molto più efficace. I fattori ambientali più importanti sono:

- Contesto naturale e contesto formale: un ambiente naturale e favorevole fornisce all'apprendente molte occasioni di uso reale della lingua target, grazie al contatto con i nativi, con la loro cultura e con l'affrontare situazioni della vita quotidiana. Contestualizzare la L2 permette all'apprendente di acquisire la lingua target con più facilità e lo aiuta a sviluppare una competenza linguistica in minor tempo. Al contrario, in un contesto educativo, quindi formale, l'input rimane astratto in quanto non c'è la possibilità di un uso reale e immediato della lingua.
- Tipo di interazione: l'acquisizione della L2, si basa per la maggior parte, sulla creazione di automatismi per mezzo della pratica e dell'imitazione. Per questo motivo, è molto importante avere delle interazioni con individui, possibilmente nativi, che saranno molto rilevanti per la maturazione della L2. Generalmente, gli apprendenti tendono a preferire gli input provenienti da loro coetanei, rispetto a genitori o insegnanti (Dulay, 1982).
- Tipo di conversazione: si possono distinguere tre tipi di conversazione a cui l'apprendente può prendere parte, in cui il diverso grado di interazione inciderà nello sviluppo della L2. Nella *comunicazione a una via*, l'apprendente riceve l'input ma non lo produce; nella *comunicazione ristretta a due vie*, l'apprendente

riceve l'input ma lo produce con la L1 o tramite gesti; nella *comunicazione a due vie*, l'apprendente riceve e riproduce l'input in L2.

### **Fattori individuali**

Con fattori individuali si intendono le diverse caratteristiche proprie dell'individuo a livello neurologico, psicologico e affettivo e che costituiscono delle variabili con ruolo fondamentale nell'acquisizione di L2. Tra i principali fattori individuali troviamo:

- Età: in precedenza (cfr. 1.5.1) abbiamo visto che ci sono state delle ipotesi riguardo l'età ottimale per apprendere una L2, anche se le ricerche finora condotte in merito non hanno portato a dei risultati chiari ed univoci. In 1.4 si è parlato dell'ipotesi del neurolinguista Lenneberg sull'esistenza di un *periodo critico*, secondo cui, superata una certa età (10-12 anni circa), le capacità di acquisire una lingua in modo nativo sono ridotte (Guasti, 2007). Singleton e Newport (1994) hanno testato la comprensione e la produzione della Lingua dei Segni Americana (ASL) in individui esposti a tale lingua, ma in periodi della loro vita diversi (a. dalla nascita; b. tra 4-6 anni; 3. dopo i 12 anni), dimostrando che la qualità delle performance cala, all'aumentare dell'età di prima esposizione alla lingua. Questi studi dimostrano la possibile esistenza di una finestra temporale, entro cui è necessaria l'esposizione linguistica al fine di raggiungere un'abilità ottimale; superato questo periodo l'acquisizione risulta notevolmente ridotta (Guasti, 2007). Weber-Fox e Neville (1996), in base ai dati raccolti, suggeriscono che il periodo più sensibile per l'acquisizione di una L2 si collochi dopo i 16 anni. Ulteriori studi hanno invece concluso che esistono molteplici periodi sensibili (Selinger, 1978), per l'acquisizione di una L2, a seconda della componente linguistica coinvolta. Sulla base delle loro ricerche, Perry e Harris (2002) suggeriscono che il periodo ottimale per l'acquisizione del sistema fonologico termini circa dopo i 7 anni di età, per la sintassi il periodo ottimale termina attorno ai 9 anni ed infine per la morfologia intorno ai 12. Si tratta quindi di un fattore individuale rilevante, ma leggermente controverso.
- Carattere: incide in modo particolare sul successo nella L2 in base all'autostima, all'estroversione, all'apertura mentale e alla stabilità emotiva di una persona.

- Distanza soggettiva percepita nei confronti della L2: può essere vista come una strategia di apprendimento e consiste nella consapevolezza della distanza tipologica tra L1 e L2, facilmente osservabile nel caso in cui le due lingue appartengono alla stessa famiglia linguistica o meno: per esempio nel caso di due lingue “parenti” come l’italiano e lo spagnolo, si è osservato che gli apprendenti in L2 tendono a fare ipotesi rispetto al lessico o alla grammatica; nel caso opposto invece, gli apprendenti notano subito le dinamiche di variabilità presenti nella lingua di arrivo.
- Intelligenza: Gardner (2005) e Sternberg (2000) hanno individuato, in modi differenti, l’esistenza di più tipi di intelligenza, ma entrambi sostenendo che il successo nella L2 sia influenzato da tutti i tipi di intelligenza da loro individuati, che favoriscono un apprendimento armonico e guidato. Oltre a queste è stata individuata anche un’*intelligenza emotiva*, definita come la capacità di usare le informazioni per gestire le proprie emozioni e le emozioni degli altri (Petrides e Furnham, 2000).
- Attitudine alle lingue: abilità linguistica, o meglio, il talento nell’acquisizione linguistica (Dornyei e Shekan, 2003).

### **Fattori ambientali-individuali**

Sono i fattori risultanti dalla combinazione di varianti interne ed esterne all’individuo, e sono:

- Motivazione: è sicuramente un fattore centrale in tutti i tipi di apprendimento. Secondo Dornyei et al. (2014), la motivazione è la scelta di fare una particolare azione, la persistenza su di essa e lo sforzo che impieghiamo per fare quell’azione. La motivazione può essere legata al bisogno, al dovere o al piacere (Balboni, 2015), a seconda di come l’apprendente percepisce l’apprendimento della L2. In ambito linguistico, inoltre, Gardner e Lambert (1959) ne hanno individuato due tipi: *integrativa* (raggiungere una competenza in L2 per sentirsi parte di una nuova comunità) e *strumentale* (eccellere nella L2 a fini strumentali, come per esempio, avere opportunità lavorative migliori).
- Filtro affettivo: Krashen (1981) individua il filtro affettivo come un preciso meccanismo di autodifesa che viene inserito da stati di ansia, inadeguatezza,

scarsa autostima e aspettative troppo alte. Questa ipotesi fondamentale afferma che, affinché ci sia acquisizione, è necessario che il filtro affettivo non sia inserito (Balboni, 2018). In caso contrario, l'input verrebbe collocato nella memoria a breve o medio termine, non inserendosi nell'acquisizione stabile ai fini di sviluppare la competenza linguistica. Per interiorizzare l'input, l'apprendente necessita di trovarsi in un ambiente tranquillo e sereno, che a sua volta favorisce una condizione psicologica rilassata e senza blocchi dovuti ad ansia, imbarazzo e inadeguatezza.

- Empatia culturale: è il livello di interesse nei confronti degli altri e la capacità di interagire attraverso i pensieri e i punti di vista di una cultura diversa dalla nostra (van der Zee e van Oudenhoven, 2000).

## **1.6 Acquisizione dell'italiano come L2**

Gli studi sull'acquisizione di lingue seconde aprono nuove e interessanti prospettive sul modo in cui la capacità linguistica umana costruisce un sistema linguistico (Giacalone Ramat, 2003). Le attente analisi in merito all'apprendimento di L2 condotte nel quadro del progetto della European Science Foundation (Perdue, 1993), hanno messo in luce caratteristiche comuni a tutte le varietà di lingue seconde, che hanno permesso di formulare il concetto di *basic variety* (Klein, Perdue, 1997). In questa fase di "varietà basica" si delinea la prima differenziazione tra verbo e nome, dove il verbo assume solitamente un'unica forma tra quelle captate dall'input. Sono invece attivi i principi organizzativi di ordine semantico e pragmatico (Giacalone Ramat, 2003).

Le ricerche dell'italiano come L2 sono state condotte negli anni Ottanta, in modo particolare dal Progetto di Pavia (Dipartimento di Linguistica dell'università di Pavia) (Giacalone Ramat, 2003). In questo paragrafo verranno esposte le principali sequenze di acquisizione dell'italiano lingua seconda, sulle basi degli studi del Progetto di Pavia.

### **1.6.1 Accordo di genere e numero**

In italiano la morfologia del nome si basa su due categorie principali, il genere e il numero, e una terza categoria denominata della definitezza. Quest'ultima determina la scelta di un certo tipo di articolo da collocare prima del nome, a sua volta marcato per genere e numero e che funge da determinante o specificatore per il sintagma nominale

(Chini e Ferraris, 2003). Le tre categorie elencate rimandano a livelli linguistici differenti: il genere del nome si radica a livello lessicale, in quanto suddivide il lessico nominale in due generi (femminile e maschile); in ambito nominale troviamo la categoria del numero, che non è determinato dal lessico, ma dall'opposizione tra uno a più entità (singolare o plurale) (Chini e Ferraris, 2003). Nell'italiano L2 sembra che la categoria del numero ponga meno problemi acquisizionali di quella del genere, conformemente a note generalizzazioni tipologiche (Greenberg, 1966). Inoltre, gli studi dimostrano come le forme del plurale compaiono di norma dopo quelle del singolare. La regola fonologica di base su cui generalmente tutti gli apprendenti di italiano L2 si appoggiano è: nomi in *-o* sono maschili; nomi in *-a* sono femminili. Queste sequenze di acquisizione sono ovviamente generali e soggettive a seconda dell'apprendente di riferimento: riconoscere l'appartenenza di un nome ad un genere e assegnargli un articolo (definitezza), per alcuni può essere un compito difficile anche dopo più di un anno di esposizione alla lingua target, soprattutto in soggetti con L1 molto distante dall'italiano L2.

Gli apprendenti generalmente seguono delle fasi di acquisizione comuni a tutti gli apprendenti, relative al genere e al numero, che vanno dalla fase pragmatica, seguita da quella fonologica, lessicale, morfologica e infine morfosintattica. In quest'ultima fase, le categorie del numero e del genere del nome si riflettono sui vari target, seguendo una gerarchia acquisizionale proposta da Chini et al. (1992):

*pronomi tonici di 3<sup>a</sup> sg. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo (>) participio passato.*

Rispetto all'accordo di genere e numero, risulta inoltre significativo il criterio della distanza sintattica del controllore, segnalato da Corbett (1979), secondo cui più il target è vicino al controllore e più è probabile un accordo grammaticale (*un bravo ballerino*); al contrario, più è lontano e più è probabile un accordo semantico (*quel ballerino è molto brava*). In altre parole, più il target è vicino al controllore, prima si accorda con genere e numero (Chini e Ferraris, 2003). Ruolo rilevante ha anche il riferimento alla L1, che risulta essere sia frenante che facilitante. Tuttavia, si è osservato che l'accordo in italiano L2 viene elaborato con più lentezza dagli apprendenti con un'influenza negativa della L1, dovuta all'assenza delle categorie genere e numero (persianofoni e in parte anglofoni).

### 1.6.2 La morfologia verbale

Il verbo italiano presenta una struttura relativamente regolare, caratterizzata da un buon indice di trasparenza a sua volta articolato su tre classi flessive (congiunzioni: *-are*; *-ere*; *-ire*). Ne consegue che, se si conosce una delle forme base di un paradigma, non è difficile risalire al paradigma completo (Banfi e Bernini, 2003). Tuttavia, la morfologia verbale dell'italiano presenta molti casi di allomorfia e di suppletivismo<sup>4</sup> che ne rendono difficile l'acquisizione in L2, soprattutto se in un contesto non guidato o se la L1 è completamente (o in parte) priva della componente morfologica.

Come visto in 1.6, inizialmente il verbo appare in una forma basica con puro valore lessicale, che solitamente corrisponde all'infinito del verbo o alla terza persona singolare del presente indicativo. Successivamente il verbo continua nella fase postbasica con il costruirsi di forme e funzioni. La graduale costruzione del sistema verbale da parte di apprendenti di italiano L2 viene riassunta come segue da Banfi e Bernini (2003):

*Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Participio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo*

Questa sequenza permette di riconoscere facilmente il livello raggiunto dall'apprendente nel settore del sistema verbale (Banfi e Bernini, 2003), ovvero, se l'apprendente dimostra un uso autonomo del condizionale questo implica un uso autonomo del futuro, dell'imperfetto e così via a ritroso.

### 1.6.3 La subordinazione

La sintassi della frase complessa studia le relazioni che si stabiliscono tra le varie frasi di una struttura, di cui possiamo distinguerne due principali: la coordinazione e la subordinazione. Nel primo caso, ciascuna frase grammaticalmente è compiuta e dotata di senso e sono collegate da una congiunzione coordinativa (Serianni, 1989).

---

<sup>4</sup> Per *allomorfia* si intende quel procedimento per cui uno stesso morfema può variare la propria configurazione in base al contesto di occorrenza (il morfema *-in*, per esempio, può diventare *in-*: *infelice*; *im-*: *immortale*; *il-*: *illegale*). Il *suppletivismo* è invece il fenomeno linguistico che si verifica quando una forma grammaticale viene sostituita da una completamente diversa, invece di seguire il normale processo di formazione delle strutture grammaticali nella lingua (il verbo *andare* in italiano, alterna le radici *and-* e *vad-*).

(1) *La mamma guarda la televisione e stira i vestiti.*

Nel secondo caso, le frasi vengono collegate da una congiunzione subordinativa e sono in rapporto gerarchico: c'è una frase autonoma, detta principale e le altre, dette subordinate o secondarie, che dipendono dalla principale, sia grammaticalmente che semanticamente (Serianni, 1989).

(2) *Sono andato a fare la spesa perché aspetto degli amici per cena.*

La scarsità di subordinazione nelle fasi iniziali dell'apprendimento è stata notata da molti studiosi come Klein e Perdue (1997). In italiano i rapporti gerarchici sono in parte regolati dalla morfologia del verbo, che sappiamo essere molto povera nella varietà basica dell'apprendente. È inoltre stato osservato che le varietà di apprendimento mostrano una più stretta vicinanza con le varietà dell'italiano parlato, rispetto allo scritto (Andorno et al., 2003).

Le subordinate avverbiali appaiono abbastanza precocemente, in alcuni casi già nelle fasi prebasica e basica, a seconda della distanza tipologica della L1. I molteplici studi condotti sulla subordinazione hanno portato alla seguente sequenza acquisizionale uniforme, proposta da Berruto (2001):

*Causali > Temporalis > Finali > Ipotetiche > Concessive*

I dati degli apprendenti dimostrano che le subordinate causali e temporali vengono espresse mediante *perché* in un primo stadio, per poi utilizzare anche *quando* per esprimere temporalità e frasi ipotetiche. Per quanto concerne le subordinate complete, ovvero quelle frasi che funzionano come argomento del verbo della frase principale (Noonan, 1985) e sono introdotte da verbi di opinione (*pensare, credere*) e di percezione (*vedere, sentire*), vengono introdotte per lo più da *che*, seguito da un verbo finito.

Negli studi del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, 2003), si è osservato come, in fase iniziale, le subordinate relative appaiono con frasi non costruite secondo la norma, in strutture con omissione del pronome relativo (Andorno et al., 2003). Ramat (2003) sostiene che gli apprendenti facciano uso di strategie diverse, che via via facilitano

l'apprendimento della relativizzazione dei soggetti nella subordinata. Questo tipo di subordinata, assieme alla coordinata, è tra le più frequenti in termini di realizzazione nell'italiano L2 nel primo stadio di acquisizione.

### **1.7 I contesti di italiano L2 e DSL**

L'Italia è un Paese caratterizzato da un plurilinguismo diffuso. Infatti, esistono territori con due o più lingue ufficiali, che assieme ad altre lingue minoritarie, sono tutelate dall'art. 6 della Costituzione Italiana (Celentin e Daloiso, 2017). Ogni contesto di L2 presenta delle caratteristiche uniche nel suo genere e il contesto italiano risulta essere più complesso rispetto a quello di altri Paesi. Le L1 di partenza sono numerose (secondo i dati ISTAT nel 2014 se ne contavano quasi 200) e sono in aumento i matrimoni misti, che a loro volta creano ulteriori fenomeni di plurilinguismo. Ci sono delle differenze tra il bilinguismo inteso come realtà sociale e il bilinguismo delle situazioni di immigrazione, visto come ostacolo per la maggior parte delle volte (Scortichini et al., 2014). In quest'ultimo caso, l'apprendimento della L2 è il fattore di adattamento principale, che permette di creare una rete di rapporti e avere delle opportunità (lavorative, accesso ai servizi etc.). Secondo gli studi (Cummins, 1979; Balboni, 2008), sono necessari 2 anni per sviluppare una competenza base, fluente e di carattere formale e sociale della L2 (ItalBase), mentre è previsto un periodo molto più lungo (circa 5-7 anni) per acquisire la giusta competenza che dà accesso allo studio delle materie scolastiche (ItalStudio).

Nell'articolo di Duca et al. (2010) viene definita l'espressione "bambini stranieri in Italia" come un insieme di situazioni diverse, influenzate da differenti variabili, che furono successivamente individuate e classificate come segue da Folgheraiter e Tressoldi (2003):

- Variabili linguistiche (lingua o lingue parlate in famiglia);
- Variabili scolastiche (anni di scolarizzazione in Italia);
- Variabili sociali (anni di permanenza in Italia);
- Età cronologica;
- Intelligenza non verbale.

La Commissione Europea definisce l'*apprendimento plurilinguistico* come l'acquisizione di una serie di competenze relative alla comunicazione in lingue diverse e in merito a più aspetti. Questo permetterà, in un secondo momento, di effettuare riflessioni metalinguistiche e metafonologiche anche in L2 (Scortichini et al., 2014). La ricerca di



Duca et al. (2010) rivela che i bambini stranieri hanno prestazioni scolastiche inferiori rispetto ai bambini con italiano L1 solamente nelle prove che includono aspetti linguistici, mentre non si trovano differenze in altri aspetti, come per esempio in quelli matematici. Per chiarire il quadro di un bambino bi-/plurilingue che manifesta problemi scolastici, bisognerebbe raccogliere informazioni su molti aspetti, tra cui i dati anagrafici e anamnestici del bambino (dove è nato, sviluppo del bambino e in particolare, sviluppo del linguaggio e della socializzazione), l'alfabetizzazione dei genitori, la giornata tipo del bambino, la lingua utilizzata a casa e le caratteristiche che questo idioma ha rispetto all'italiano (Scortichini et al., 2014). In relazione a quest'ultima informazione, va sottolineato che le caratteristiche distintive della lingua madre e della lingua target giocano un ruolo importante al fine dell'acquisizione linguistica. In particolare, e come visto nel paragrafo precedente, sono da tenere in considerazione la trasparenza o opacità della lingua, la consistenza, la struttura sillabica e la complessità della sintassi. Queste caratteristiche, fanno sì che l'apprendimento di una lingua sia diverso a seconda del contesto linguistico di riferimento. La lingua madre potrebbe da un lato giocare a favore dell'apprendimento della L2, attraverso meccanismi di assimilazione e generalizzazione, mentre dall'altro potrebbe costituire un ostacolo, andando a contraddire regole e sistemi linguistici primari (Palladino e Cornoldi, 2020).

In letteratura è stata introdotta negli anni Novanta l'ipotesi elaborata da Sparks et al. (1992) che prende il nome di *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*. Quest'ipotesi si inserisce nella letteratura relativa ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e sostiene che gli studenti DALS (Difficoltà di Apprendimento della Lingua Straniera) presentano delle difficoltà nella codifica degli aspetti fonologici e sintattici del linguaggio, anche nella lingua madre. Una definizione specifica di cosa sia un DALS e in che misura possa rientrare nei DSA rimane comunque una questione ancora aperta (Sparks et al., 2006), dal momento che i fattori che portano a questo tipo di difficoltà sono vari e specifici delle diverse situazioni in cui si stabilisce l'acquisizione di una L2.

Profili più o meno frequenti di soggetti che possono incontrare difficoltà con una L2 o LS, sono i casi che presentano un disturbo specifico soprattutto a livello linguistico. Questo tipo di disturbi possono a loro volta essere divisi in due macrocategorie, in base al periodo in cui emergono (Garraffa et al., 2020):

- Disturbi evolutivi: se il problema è congenito (*disturbo primario del linguaggio* (DPL), dislessia evolutiva, autismo, schizofrenia, ritardo mentale e sindrome di Down).
- Disturbi acquisiti: si presentano in individui il cui sviluppo era inizialmente nella norma e subisce un deterioramento in seguito a traumi cerebrali o incidenti (tra i principali troviamo l'afasia).

La ricerca scientifica relativa ai disturbi linguistici in situazione di bilinguismo<sup>5</sup> è relativamente recente; tuttavia, nessuno dei numerosi studi ha dimostrato che la presenza di più lingue peggiori o rallenti le difficoltà linguistiche in bilingui affetti da questo tipo di disturbi (Vender et al., 2020).

Identificare correttamente un disturbo linguistico in un bambino bilingue non è semplice: succede spesso, che bilingui, soprattutto se la loro competenza in L2 non è ancora pienamente sviluppata, in determinati ambiti linguistici o nella letto-scrittura abbiano una performance simile a quella di monolingui con DPL o dislessia (Vender et al., 2020). Inoltre, nel caso specifico italiano, va sottolineato che questi bambini vengono diagnosticati con prove tarate sul campione di italiano L1 e non essendoci delle linee guida specifiche per il loro caso, la decisione clinica rimane al professionista che ha in carico il bambino. Per questo motivo e al fine di evitare il rischio di falsi negativi o falsi positivi<sup>6</sup>, è molto importante che nella valutazione di qualsiasi disturbo linguistico di un bilingue si consideri l'analisi della sua storia linguistica: è necessario sapere se si tratta di un bilingue simultaneo o consecutivo, e in quest'ultimo caso, a che età è iniziata l'esposizione alla L2, la quantità e la qualità di esposizione, l'indice tradizionale [età del bambino attuale – età del bambino in cui è iniziate l'esposizione alla L2] e l'indice cumulativo (misura articolata che attraverso un questionario indaga l'esposizione alla L1 e alla L2 nei vari momenti della giornata del bambino).

Le ricerche sperimentali hanno evidenziato che il bilingue con DPL riesce senza difficoltà a tenere separate le due lingue e non sono mai stati riscontrati casi di errori dettati dalla

---

<sup>5</sup> Bilinguismo cfr.1.3

<sup>6</sup> Dopo l'applicazione di test diagnostici, si parla di *falsi negativi* per indicare coloro che, nonostante soffrano di un disturbo specifico, non vengono identificati come tali a causa di un difetto nella procedura diagnostica; al contrario, si parla di *falsi positivi*, riferendosi a coloro che pur non soffrendo di nessun disturbo specifico, vengono diagnosticati come tali (Vender et al., 2020).

confusione dei due sistemi linguistici (Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido, Wagner, 2008). I bambini bilingui con DPL, infatti, manifestano difficoltà specifiche e diverse in ciascuna delle due lingue e la competenza linguistica è generalmente compromessa in entrambe le lingue (Paradis, 2010; Fabbro, Marini, 2010; Marinis, Armon-Lotem, Pontikas, 2017).

Il rapporto tra bilinguismo e dislessia costituisce invece un campo di ricerca quasi inesplorato e non ci sono prove che possano suggerire un peggioramento delle difficoltà legate alla dislessia, con la pratica delle lingue (Vender et al., 2020). Siegel et al. (2016) hanno condotto uno studio sulla lettura di alcuni bambini dislessici, aventi L1 diverse e L2 inglese. Dopo aver frequentato per 5 anni una scuola inglese, i bambini hanno registrato risultati migliori nella lettura in inglese, rispetto a bambini inglesi dislessici e monolingui. Kovelman, Bisconti e Hoeft (2016) nella loro ricerca hanno invece evidenziato che, imparare a leggere in un sistema più “semplice” (come l’italiano, che ha un sistema ortografico trasparente) può addirittura migliorare la performance di lettura nella L1, qualora presentasse un sistema più complesso (Vender et al., 2020).

### **1.8 Note conclusive**

In questo capitolo è stato affrontato il tema dell’acquisizione di una lingua seconda, ambito di ricerca relativamente recente e ancora molto dibattuto. Dai paragrafi precedenti si evince che l’acquisizione di una L2 è in parte comune all’acquisizione della L1, in quanto regolate entrambe dai principi che accomunano le lingue naturali; allo stesso tempo, la L2 è regolata da fattori ambientali e individuali unici e soggettivi per ogni apprendente, e da processi difficili da spiegare, come lo è l’*interlingua* o il *target*. Le ipotesi e le teorie formulate a riguardo, risultano essere a volte contrastanti e non univoche da permettere una chiara definizione di acquisizione di una L2.

L’obiettivo del presente studio è quello di fornire un esempio di acquisizione di L2, in contesto migratorio e con le difficoltà che questo processo acquisizionale comporta. Verranno utilizzati strumenti di ricerca applicati nelle indagini su popolazioni con acquisizione linguistica atipica o in contesti di acquisizione guidata di una lingua straniera: test standardizzati e non standardizzati per indagare strutture linguistiche che possono creare difficoltà in apprendenti con italiano L2, al fine di dare una valutazione linguistica del bambino oggetto del presente studio.

## Capitolo II

### I pronomi clitici

#### 2.1 Introduzione

L'obiettivo di questo capitolo è quello di fornire una panoramica sulle caratteristiche dei pronomi clitici in italiano. Questo tipo di pronomi presenta una struttura complessa, tale per cui può risultarne difficile l'acquisizione per gli apprendenti di italiano L2.

Prima di entrare nel punto focale di questo capitolo, viene presentata una breve introduzione agli aspetti linguistici basilari. In seguito a una descrizione dettagliata dei pronomi clitici da una prospettiva morfosintattica, il capitolo si conclude con un approfondimento sulla loro acquisizione in contesti di italiano L1 e di L2.

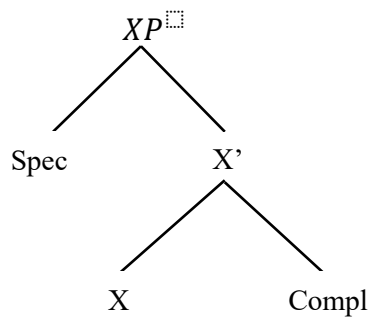
##### 2.1.1 Aspetti linguistici di base

Prima di descrivere nel dettaglio le caratteristiche dei pronomi personali clitici, si ritiene opportuno introdurre qualche aspetto linguistico di base.

Ogni lingua è formata da due categorie di parole, che prendono il nome di *lessicali*, che costituiscono una classe aperta arricchita da parole sempre nuove, e *funzionali*, che costituiscono invece una classe chiusa. Le due categorie possono combinarsi tra loro per formare delle unità sintattiche definite *sintagmi* o *costituenti*. I sintagmi hanno una propria struttura che si può rappresentare con un albero sintattico secondo la *Teoria X'(X-barra)*<sup>7</sup>: l'elemento centrale è la *testa*, da cui vengono selezionati tutti gli altri elementi, seguito dal suo *complemento*. L'elemento che invece precede la testa è lo *specificatore*. Di seguito è schematizzato quanto appena detto:

---

<sup>7</sup> La Teoria X-barra fa parte del programma di ricerca iniziato dal linguista Noam Chomsky circa 50 anni fa e tuttora in fase di forte sviluppo. Questa teoria studia le modalità di composizione dei costituenti e aspira ad essere universale, ovvero ad applicarsi a tutte le lingue naturali (Cecchetto, 2016).



**Figura 1.** Diagramma ad albero di un sintagma XP

Una particolare classe di parole che funziona come testa può determinare un tipo di sintagma diverso:

- Sintagma Nominale (SN o NP);
- Sintagma Verbale (SV o VP);
- Sintagma Aggettivale (AP);
- Sintagma Preposizionale (PP).

Il VP organizza i costituenti al suo interno in modo diverso rispetto agli altri sintagmi: la testa (il verbo) seleziona gli elementi secondo il numero di *argomenti* necessariamente richiesti. Questo tipo di struttura prende il nome di *struttura argomentale* e, in questo caso, il complemento si chiama *argomento interno* e lo specificatore *argomento esterno*. Nel VP sono assegnati necessariamente dei ruoli tematici ai propri argomenti, che devono essere obbligatoriamente espressi per non far risultare la frase non grammaticale o semanticamente incompleta. Jezek e Steinberger (2005) ha individuato i seguenti ruoli tematici in riferimento alla lingua italiana: agente (AG), tema (TH), paziente (PT), esperiente (ESP), destinatario (DEST), beneficiario (BEN), destinazione (DEST), origine (ORIG), strumento (STR), locativo (LOC). Qui di seguito alcuni esempi:

- (3) Il bambino<sub>AG</sub> mangia in cucina<sub>LOC</sub>.
- (4) Maria<sub>AG</sub> spedisce una lettera<sub>TH</sub> a Marco<sub>DEST</sub>.
- (5) Marco<sub>AG</sub> ha rotto un piatto<sub>PT</sub>.
- (6) La nonna<sub>ESP</sub> non ci vede molto bene.
- (7) Gianni<sub>BEN</sub> ha vinto dei soldi e domani parte per New York<sub>DEST</sub> da Roma<sub>ORIG</sub>.

(8) La penna<sub>STR</sub> non scrive più.

In (3) *il bambino* ha il ruolo tematico di agente, in quanto è l'entità che attiva e controlla l'evento, mentre *in cucina* ha ruolo di locativo, ovvero è il luogo o la condizione in cui si realizza l'evento. In (4) il ruolo di tema, che corrisponde all'entità non attiva nell'evento, viene assegnato a *una lettera* e il destinatario è *Marco*, poiché rappresenta l'entità verso cui viene indirizzato l'evento. *Un piatto* in (5) ha ruolo tematico di paziente, nonché ciò che subisce le conseguenze dell'evento. In (6) possiamo notare un esperiente (*la nonna*), ovvero colui che sperimenta l'evento; in (7) *Gianni* ha ruolo tematico di beneficiario, quindi il destinatario che trae beneficio dall'evento, *New York* è la destinazione, luogo verso cui è proiettato l'evento, mentre *Roma* è il luogo in cui ha origine l'evento. Infine, in (8) *la penna* riceve ruolo tematico di strumento, in quanto è l'entità necessaria per eseguire l'azione.

Un'importante operazione sintattica è il *movimento*, ovvero quell'operazione che spiega lo spostamento di un elemento dalla posizione in cui è generato e interpretato, verso la nuova posizione in cui è effettivamente pronunciato. Il movimento sintattico può riguardare un intero sintagma (*phrasal movement*) o solo la testa (*head movement*) (Levy e Friedmann, 2009).

## 2.2 I pronomi clitici nel sistema italiano

I pronomi clitici e il processo di cliticizzazione costituiscono uno degli argomenti più dibattuti in letteratura degli ultimi quarant'anni, per i quali sono state proposte diverse analisi (Belletti & Guasti, 2015).

Tradizionalmente i filologi e i linguisti delle lingue romanze distinguono i pronomi forti, dai pronomi clitici (Heap, Oliviérl e Palasis, 2017). Cardinaletti e Starke (1999) a livello cross-linguistico hanno individuato tre classi di pronomi, a seconda delle loro caratteristiche fonologiche, morfologiche, sintattiche e semantiche. Le classi di pronomi individuate dalle autrici sono: clitici, deboli e forti. Cardinaletti e Starke (1999) hanno inoltre messo in luce una scala gerarchica dei suddetti pronomi, dove quelli forti sono quelli più ricchi e i clitici quelli più poveri. I pronomi personali deboli, invece, condividono caratteristiche degli uni e degli altri occupando quindi la posizione intermedia.

(9) clitico < debole < forte (Cardinaletti e Starke, 1999:167)

Dal punto di vista sintattico, i pronomi personali forti rappresentano le proiezioni massimali dell'albero sintattico, in quanto si comportano come i sintagmi nominali (Rizzi, 1986). Anche i pronomi deboli sono proiezioni massimali e sono liberi di muoversi come quelli forti, ma non si possono coordinare. Al contrario, i pronomi clitici si comportano come teste della proiezione in cui appaiono e non si possono né coordinare né modificare. Ciò che principalmente distingue i pronomi clitici, dai pronomi forti e quelli deboli riguarda:

- l'impossibilità di trovarsi in isolamento (Chi hai visto? \**Lo*);
- l'impossibilità di essere separati dal verbo e da altri elementi (\*Gianni *me lo* spesso dice);
- l'impossibilità di trovarsi coordinati ad un altro pronome (\*Gianni incontra spesso *lo e la*) (Graffi, 1994).

I pronomi clitici possono essere definiti *clitici fonologici*, in quanto a livello fonologico sono deboli e atoni, e *clitici sintattici*, perché rispettano una particolare posizione (Belletti & Guasti, 2015-9). Essi non appaiono mai in isolamento, ma accompagnano sempre un verbo che li ospita (Schwarze, 2009) e la cui unione prende il nome di cliticizzazione (Haegeman, 1996). Il clitico può cambiare posizione rispetto al verbo. Essi si identificano come *proclitici* se precedono il verbo flesso (10), o *enclitici*, se invece seguono la forma non finita del verbo (11) (Belletti & Guasti, 2015).

(10) *Lo* incontrai davanti al ristorante.

(11) Penso di aver*lo* visto davanti al ristorante.

Le regole di movimento sintattico che caratterizzano sia il clitico che il verbo, determinano la posizione assunta dal pronome clitico. La posizione proclitica prevede che il clitico si unisca al verbo salendo nella struttura sintattica, mentre in posizione enclitica, verbo e pronome si uniscono formando un unico elemento.

In Schwarze (2009), notiamo nel dettaglio che:

- Se il VP contiene un verbo solo, il pronome clitico potrà solamente precedere il verbo occupando la posizione proclitica e seguendo la struttura argomentale (12).
- Se il VP contiene il verbo principale e un altro verbo (sia esso un ausiliare, *fare* causativo o il verbo *lasciare*), il pronome clitico non sempre potrà rispecchiare la struttura argomentale (13a, b, c).
- Se il VP contiene verbi che reggono un infinito (i verbi modali *dovere*, *potere*, *sapere* e *volere*, i verbi di moto a luogo deittici *andare* e *venire*, e i verbi aspettuativi *cominciare*, *continuare*), la scelta dell'ospite è libera (14a, b, c).

(12) *La* vedo.

- (13) a. Ora *l'(lo)* ho capito.  
 b. Domandi *ti* faccio spedire il pacco.  
 c. *Lasciami* in pace!

- (14) a. Marco vuole prender*la*. – Marco *la* vuole prendere.  
 b. *Ti* vengo a prendere – Vengo a prenderti.  
 c. *Mi* comincio a preparare – Comincio a preparami.

In (14) si assiste al fenomeno del *clitic climbing*, ovvero il fenomeno di risalita possibile con i verbi modali, attraverso cui il verbo può risalire e collocarsi in posizione proclitica rispetto al verbo modale.

La stretta relazione che intercorre tra il verbo e il clitico è evidenziata dal fatto che quest'ultimo concorda obbligatoriamente per genere e numero con il verbo che lo ospita, nel caso in cui si tratti di un tempo composto.

- (15) a. (La mela) *L' (la)* ha mangiata tutta.  
 b. (Il ragazzo) *L' (lo)* ho incontrato ieri al cinema.

Un aspetto interessante da notare è la diversa posizione che il clitico va ad occupare in presenza di un verbo all'imperativo, ovvero di modo finito. In questo caso, il clitico si troverà in posizione enclitica quando la frase è positiva (16a), al contrario assumerà indifferentemente la posizione enclitica o proclitica, quando la frase è negativa (16b).



- (16) a. (Il panino) *Mangialo!*  
 b. Non *lo* mangiare! / Non *mangiarlo!*

Il pronome clitico è caratterizzato da un uso anaforico, in altre parole si riferisce sempre ad un referente introdotto precedentemente. Dal punto di vista pragmatico, e come vedremo nei paragrafi successivi, l'utilizzo del clitico dipende quindi dalla capacità del parlante di individuare tale referente.

Dagli esempi sopra riportati, è evidente che i pronomi clitici sono marcati per genere (maschile e femminile), numero (singolare e plurale), persona (prima, seconda e terza) e caso (accusativo, dativo, locativo, obliquo e genitivo) a seconda della funzione che assumono all'interno della frase. È da precisare che non tutte le combinazioni di tratti possibili possono essere realizzate (Schwarze, 2009). I pronomi alla terza persona sono marcati per genere, e le forme *mi*, *ti*, *ci*, *vi* non distinguono tra caso accusativo e dativo. Inoltre, il pronome clitico *ci* assume sia la combinazione accusativo/dativo della prima persona plurale, sia la forma locativa. A sua volta, il clitico *vi* è sia accusativo/dativo di seconda persona plurale, sia locativo (Schwarze, 2009). In italiano, inoltre, il pronome clitico riflessivo *si* è unicamente utilizzato per la terza persona.

In questo capitolo ci focalizzeremo sui pronomi clitici oggetto e sul clitico riflessivo di terza persona, poiché presenti nella valutazione linguistica oggetto di questa tesi.

Per una completa illustrazione della morfologia dei casi, rispetto la terza persona, viene di seguito fornita la tabella proposta da Belletti & Guasti (2015).

<b>Caso</b>	masc, sing	fem, sing	masc, pl	fem, pl
<b>Accusativo</b>	<i>lo</i>	<i>la</i>	<i>li</i>	<i>le</i>
<b>Dativo</b>	<i>gli</i>	<i>le</i>	<i>loro</i>	<i>loro</i>
<b>Genitivo/Partitivo</b>	<i>ne</i>	<i>ne</i>	<i>ne</i>	<i>ne</i>
<b>Obliquo</b>	<i>ne</i>	<i>ne</i>	<i>ne</i>	<i>ne</i>
<b>Locativo</b>	<i>ci</i>	<i>ci</i>	<i>ci</i>	<i>ci</i>

**Figura 2.** *Tabella dei pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona in italiano*

In Cardinaletti e Starke (1999) e Leonini (2006) si fa riferimento a dei pronomi deficitari, ovvero dei pronomi che sono morfologicamente poveri e che contengono meno

proiezioni. Rizzi e Belletti (1988) dimostra che le forme dell'accusativo e del dativo (e anche del nominativo) si comportano come sintagmi nominali a tutti gli effetti; contrariamente, tutte le altre forme hanno le caratteristiche dei sintagmi preposizionali. In questo caso, risulta necessario inserire una preposizione che dà al pronome deficitario la possibilità di essere coordinato e modificato come un pronome forte, attribuendogli delle proprietà che generalmente non avrebbe (Antonelli e Tamburini, 2019). È il caso dei clitici di terza persona al genitivo/partitivo/obliquo che sono riferiti a sintagmi preposizionali introdotti da *di* indefinito o *da* (17) e i locativi introdotti da *a* (18). Anche il dativo viene introdotto dalla preposizione *a* e può rappresentare un complemento indiretto (19a) o un complemento benefattivo (19b).

(17) – Hai parlato con tua mamma di quella cosa?

- Sì, *ne* [*di* quella cosa] abbiamo parlato ieri.

(18) - Quando andiamo al mare?

- *Ci* [*al* mare] andiamo domani.

(19) a. *Le* [*a* lei] ho raccontato cosa è successo.

b. Marco *le* [*a* lei o *per* lei] ha preparato la cena.

### 2.3 I pronomi clitici oggetto e i pronomi clitici riflessivi

Queste due categorie di pronomi clitici sono state tra le più ricercate e studiate, e sono oggetto della valutazione linguistica proposta nel suddetto elaborato. In seguito, verranno elencate le principali categorie di entrambe le classi, al fine di approfondire l'argomento e poter affrontare successivamente l'acquisizione in contesti di italiano L1 e L2.

#### Pronomi clitici oggetto

I pronomi clitici oggetto (accusativi), dal punto di vista morfologico, sono pronomi marcati dal tratto di genere, numero e persona. Inoltre, se essi sono retti da un verbo al tempo composto, il participio passato concorda in genere e numero con essi. Dal punto di vista fonologico invece, i pronomi clitici oggetto sono atoni e si riferiscono a un referente già noto, al quale viene assegnato il ruolo di tema e la funzione di complemento oggetto.

- (20) a. Anna *lo/la/le/li* ha mangiato/*a/e/i*.  
b. Anna *lo/la/le/li* mangia.

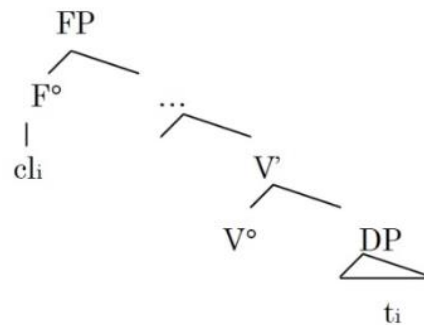
I pronomi clitici oggetto possono ricoprire una posizione proclitica, nel caso di tempi finiti (21a) o enclitica, se accompagnano tempi non finiti (21b) e imperativi (21c). Come già anticipato pocanzi, i verbi modali ammettono entrambe le posizioni (21d, e).

- (21) a. Gianni *lo* mangia.  
b. Gianni dice di chiamar*lo*.  
c. Chiamal*o*!  
d. Marco deve chiamar*lo*.  
e. Marco *lo* deve chiamare.

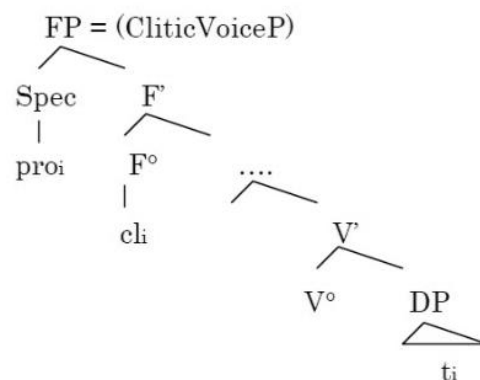
Tendenzialmente si afferma che un costituente deve ricevere ruolo tematico per poter essere interpretato come argomento e i ruoli tematici sono assegnati solo in posizioni argomentali (Chomsky, 1981). Kayne (1975) sottolinea che uno dei problemi più discussi riguardo questo argomento sta nel fatto che, da un punto di vista interpretativo, i pronomi clitici oggetto hanno la funzione di argomento del predicato, mentre formalmente non possono comparire in posizione argomentale. Risulta quindi opportuno chiarire perché i pronomi clitici possono essere interpretati come argomenti. In letteratura sono state proposte principalmente tre differenti alternative:

- *base generation approach* (Strozer, 1976; Jaeggli, 1982; Borer, 1984): il clitico viene prodotto in una posizione al di fuori del VP e viene poi interpretato come argomento del verbo attraverso una relazione con un elemento pronominale nullo *pro*, che condivide gli stessi tratti del clitico.
- *movement approach* (Kayne 1975; 1989; 1991): secondo questa ipotesi il pronome clitico occupa una posizione argomentale nella struttura profonda, in cui riceve ruolo tematico. Successivamente sale nella posizione più alta della frase per poter soddisfare le esigenze fonologiche, morfosintattiche (Kayne, 1975;

Belletti, 1999) e interpretative (Uriagareka, 1995). Quanto detto è schematizzato come segue:



- *Mixed approach* (Sportiche, 1992): questo approccio propone una sintesi dei due precedenti, in cui il clitico è generato come testa di una proiezione funzionale (*CliticVoiceP*) associata al verbo. In posizione argomentale viene generata una categoria nulla, *pro*, che si muove verso la testa per soddisfare l'accordo Spec-Testa con il clitico. Questo approccio viene schematizzato di seguito:



### Pronomi clitici riflessivi

I pronomi clitici riflessivi sono elementi monosillabici e atoni (*mi, ti, si, ci, vi*) e si riferiscono al soggetto e all'azione del verbo sul soggetto stesso.

(22) *Mi* pettino/*Ti* pettini/*Si* pettina/*Ci* pettiniamo/*Vi* pettinate/*Si* pettinano.

A differenza dei pronomi clitici accusativi non hanno il tratto di genere e il pronome *si* ha solamente il tratto di persona (la terza, sia singolare che plurale) (23a, b). I riflessivi seguono gli accusativi nel far concordare il participio passato con il referente, ma in

questo caso l'unico ausiliare ammesso è *essere* (23c, d). Con l'ausiliare *avere*, i pronomi riflessivi devono essere sostituiti dalla forma tonica corrispondente *se stesso/a/e/i* (Antonelli, 2019) (23d).

- (23) a. *Si* veste.  
b. *Si* vestono.  
c. *Si sono* vestite/*i*.  
d. *Si* sono lavate/*i* i denti.  
e. Hanno pettinato *se stesse*. / \**Si* hanno pettinate.

Possiamo concludere dicendo che i pronomi clitici accusativi e riflessivi sono simili, ma i primi sono morfologicamente più ricchi e ammettono usi sintattici che i riflessivi non condividono (Renzi et al., 2001). Allo stesso tempo sono differenti per le strutture sintattiche da cui sono caratterizzati.

#### **2.4 I pronomi clitici in italiano L1**

Nei paragrafi precedenti sono state elencate e specificate le particolari caratteristiche fonologiche, morfologiche e sintattiche dei pronomi clitici. Queste peculiarità dei pronomi clitici tendono a renderli difficili da acquisire. I bambini che acquisiscono italiano come L1 raggiungono una buona competenza dei pronomi clitici intorno ai 3-4 anni, quando riescono a selezionarli in modo corretto e inserirli in contesti adeguati. Molti studi hanno individuato una fase di omissione clitica in italiano (circa tra i 2 e i 3 anni), in cui i pronomi clitici vengono opzionalmente omessi (Antelmi, 1997; Cardinaletti e Starke, 2000, Guasti, 1994).

Schaeffer (2000) ha utilizzando il metodo di elicitazione per indagare la produzione di pronomi clitici oggetto, riportando un'omissione del 64% nei bambini di 2 anni, del 15% nei bambini di 3, mentre sembra scomparire del tutto a partire dai 4 anni. Leonini (2006) ha invece riportato i dati relativi alla produzione spontanea di un bambino dai 2 ai 3 anni, registrando un'omissione al 57% a 2 anni e all'11% a 2;8. Da queste due ricerche, si evince che i clitici oggetto vengono prodotti presto e in modo appropriato dai bambini che acquisiscono italiano L1. I clitici sono inoltre posizionati correttamente, anche se si verificano casi di non utilizzo in contesti pertinenti rispetto a quanto sono attesi o in

contesti naturali di produzione spontanea, confermando l'esistenza di una fase di omissione clitica in italiano; fase che si conclude intorno ai 3-4 anni (Belletti e Guasti, 2015).

Successivamente Tedeschi (2009) ha arricchito la proposta di Schaeffer (2000), provando che l'omissione riguarda effettivamente i pronomi clitici e non oggetti lessicali, e che sia raro sostituire il clitico con il referente lessicale o con un pronome forte.

Tedeschi (2009) sottolinea inoltre che, i bambini fin da piccoli hanno conoscenza del valore informativo o pragmatico dei vari elementi del discorso e, secondo i test da lui proposti, l'omissione influisce sulla risposta che elicitava un pronome clitico. Vengono di seguito forniti degli esempi:

- (24) a. DOM: Cosa ha fatto il maialino?                      RISP: Ha pettinato la/una scimmia.<sup>8</sup>  
      b. DOM: Cosa ha fatto il maialino                      RISP: L'ha pettinata.  
              alla scimmia?

Precedentemente è stato osservato che una delle caratteristiche morfosintattiche dei pronomi clitici oggetto, è quella di provocare un accordo obbligatorio in genere e numero tra pronomi e participio passato. Questo costituisce sicuramente un fenomeno da controllare in fase di acquisizione, anche se è certo che la morfologia verbale sia utilizzata correttamente dai bambini fin da quando sono piccoli (Guasti, 1993, 1994).

Belletti (2006), in accordo con Kayne (1989), propone che l'accordo si realizzi quando il pronome clitico si muove con tutto il sintagma determinante (DP) e attraversa lo specificatore della proiezione funzionale che raccoglie il participio.

Il problema dell'accordo è diventato ancora più rilevante, in seguito alle proposte di Wexler (1998; 2010):

- La *Unique Checking Constraint Hypothesis* (1998) sostiene che l'omissione del pronome clitico è ristretta alle lingue che richiedono l'accordo con il participio passato. L'ipotesi si basa sulla verifica di due tratti: il tratto di specificità, che si verifica nel movimento frasale, e il tratto di accordo, che viene verificato nel movimento indipendente del pronome clitico (Belletti, 2006; Gavarró et al., 2010).

---

<sup>8</sup> Questi esempi sono presi da Belletti e Guasti (2015: 87).

- La *Minimize Violations approach* (2010) si basa sul concetto di violare il minor numero di proprietà grammaticali (Gavarró et al. 2010) e individua due possibilità: la prima prevede la produzione del pronome clitico, ma il mancato accordo con il participio passato; la seconda prevede l'omissione del pronome clitico, ma la produzione dell'accordo.

Altri studi (Hyams e Schaeffer, 2007; Moscati e Tedeschi, 2000), coerentemente con quanto riportato dai dati di Guasti (1993,1994), hanno evidenziato che fin dalla tenera età i bambini sanno usare la morfologia verbale in caso di cliticizzazione. In questi studi viene inoltre sottolineato che la realizzazione di tale accordo, è correlata alla presenza del pronome clitico: si verificano casi in cui vengono correttamente prodotti sia participio passato che pronome clitico, e altri casi in cui entrambi non vengono prodotti correttamente.

Oltre all'omissione del pronome clitico e all'accordo tra pronomi clitici e participio passato, un'altra questione in fase di acquisizione potrebbe riguardare l'individuazione dell'antecedente. Grazie all'adeguata applicazione della Teoria del Legamento (Chomsky, 1981), i bambini con italiano L1 si dimostrano capaci di individuare l'antecedente corretto del pronome clitico oggetto. Questa teoria si basa su tre principi:

- Principio-A: un'anafora riflessiva deve essere legata localmente all'antecedente nel suo stesso dominio (25c);
- Principio-B: un pronome è libero nel suo dominio, senza essere comandato da un antecedente (25b);
- Principio-C: l'espressione referenziale è libera (25a).

- (25) a. Maria lo ha chiamato.  
b. Marco non capisce perché Maria non lo ha chiamato.  
c. Maria si è pettinata.

L'uso del pronome riflessivo in (25c) permette di soddisfare il Principio-A, mentre in (25a) notiamo come l'espressione referenziale *Maria* non può essere selezionata come antecedente del clitico *lo* (non concorda nel tratto di genere); al contrario *Marco* in (25b) viene selezionato come antecedente di *lo*, permettendo di soddisfare il Principio-B.

Fin da subito i bambini appaiono molto sensibili ai pronomi clitici e alle loro relazioni sintattiche e si rivelano essere in grado di riconoscere il giusto antecedente di pronomi clitici oggetto e riflessivi (McKee, 1992).

## **2.5 L'acquisizione dei pronomi clitici in italiano L2**

Molte ricerche si sono dedicate alle difficoltà di apprendimento dei pronomi clitici in italiano nel contesto della L2, misurando differenti combinazioni di lingue e considerando sia le produzioni spontanee, sia le produzioni elicitate.

Generalmente il problema principale in fase di acquisizione risiede nella particolare derivazione sintattica del pronome clitico e, Guasti e Belletti (2015) si sono chieste quale possa essere il motivo che rende la cliticizzazione italiana più difficile per un apprendente L2 rispetto ad altre lingue.

L'accordo di genere e numero dei pronomi clitici, non sembra costituire un grosso problema negli apprendenti di L2, ma la difficoltà sta nella loro scarsa salienza fonologica e nella loro marcatezza sintattica, che va a contrastare l'ordine basico SVO (Soggetto-Verbo-Oggetto) dell'italiano (Giacalone Ramat, 2017). La marcatezza porta gli apprendenti ad utilizzare delle forme piene per sostituire i pronomi clitici o addirittura a evitarli. Le ricerche condotte su adulti e bambini sottolineano che, come per la L1, anche nella L2 si attraversa una fase di omissione dei pronomi clitici:

- Leonini e Belletti (2004) hanno condotto una ricerca su un gruppo di adulti con L1 diverse, trovando un gran numero di omissioni e sostituzioni del clitico con NP pieni. Questo tipo di sostituzione è stata interpretata dalle autrici come una strategia dell'apprendente di evitare l'utilizzo del pronome clitico, nonostante la prova lo elicitasse.
- Leonini (2006) ha successivamente condotto la stessa ricerca, questa volta dividendo gli apprendenti in base al loro livello linguistico (intermedio, avanzato, quasi nativo). I dati raccolti hanno riportato un risultato generale molto simile alla precedente ricerca, con un 28% di pronomi clitici prodotti, un 14% di omissioni e un 52% di sostituzioni del pronome clitico con un NP pieno. L'analisi di Leonini ha inoltre dimostrato che lo stadio di omissione si verifica quando la competenza linguistica è ancora relativamente bassa e va via via scemando quando il livello di competenza aumenta.



- Guasti, Maggioni e Vernice (2012) hanno ottenuto risultati simili analizzando bambini di 5 anni, con L1 arabo ed esposti fin dai 3 anni all'italiano.

Le ricerche qui elencate condividono un interessante risultato rispetto all'uso del pronome forte, il cui utilizzo è molto raro come lo sono gli errori di distribuzione e posizionamento. Inoltre, i numerosi apprendenti dimostrano che le proprietà semantiche e pragmatiche dei pronomi clitici sono simili in tutte le lingue. Santoro (2008) ha infatti affermato che la L1 interferisce solo parzialmente nell'acquisizione di pronomi clitici in contesti L2, perché allo stesso tempo l'apprendente è in possesso della conoscenza linguistica universale specificata dalla Grammatica Universale. Santoro (2008) condivide inoltre l'ipotesi di Lardiere (1998) e Prévost e White (2000), che prende il nome di *Missing Surface Inflection Hypothesis*, secondo cui le difficoltà legate ai pronomi clitici in L2 sono associati a problemi di tipo lessicale a causa del cosiddetto "problema di mappatura", quindi al livello di conoscenza della lingua appresa. Secondo White et al. (2003) gli apprendenti conoscono le caratteristiche e il valore sintattico delle categorie funzionali, ma a causa della mappatura non riescono a selezionare i tratti morfologici necessari. Santoro (2008) afferma che nell'acquisizione dei clitici della L2, è soprattutto la UG a rendere disponibili delle opzioni al parlante e che invece la L1, interferisce in modo parziale.

## Capitolo III

### Le frasi relative

#### 3.1 Introduzione

In questo capitolo viene analizzata la struttura delle frasi relative. Nello specifico, viene dapprima descritta la loro struttura e la loro derivazione, per proseguire con la loro acquisizione, facendo riferimento ad alcune ipotesi linguistiche che spiegano l'asimmetria tra le relative sul soggetto (RS) e le relative sull'oggetto (RO). In conclusione, vengono riportati alcuni dati ottenuti da ricerche effettuate sull'italiano L2 (Battaglia, 2016).

#### 3.2. La struttura e la derivazione delle frasi relative

Le frasi relative sono subordinate introdotte da un pronome relativo (*che*), o complementatore, che modifica l'elemento nominale, ovvero l'antecedente, definito come testa della frase relativa (Cinque, 1978, 1982). Queste subordinate comportano il movimento di un elemento *che*, può essere il soggetto o l'oggetto, dalla posizione in cui riceve interpretazione (interna a VP) ad una posizione che precede il complementatore (Spec/CP). Lo spostamento in questo caso implica la creazione di una catena non argomentale (di tipo A' – *A barra*) che collega due posizioni: la posizione in cui ha origine il movimento, dove il costituente è interpretato, e la posizione finale dove il costituente relativizzato viene effettivamente pronunciato.

Una frase relativa può essere *esplicita*, se è costruita con indicativo, congiuntivo o condizionale, o *implicita*, se costruita con l'infinito. È possibile, inoltre, distinguere le frasi relative in:

- *restrittive* se introducono una determinazione indispensabile per dare un senso compiuto all'antecedente *che*, senza la relativa, resterebbe sospeso (26a);
- *appositive* se forniscono un'informazione aggiuntiva dell'antecedente, ma non necessaria alla sua compiutezza semantica (26b).

- (26) a. Il cane che ha il pelo grigio e nero è di Marco.  
b. Il cane di Marco, che ha il pelo grigio e nero, si chiama Fido.

In Belletti e Guasti (2015) troviamo riassunte le seguenti proprietà delle subordinate relative restrittive:

- Hanno una traccia (*gap*) che viene generata dal movimento del costituente e che ha la funzione di marcare la posizione argomentale della testa della relativa;
- Creano una relazione *a lunga distanza* tra la traccia, all'interno della frase subordinata, e la testa nella principale;
- In base alla posizione d'origine dell'elemento che si muove, possiamo distinguere tra *relative sul soggetto* (RS, 27a) e *relative sull'oggetto* (RO, 27b) a seconda se l'elemento che si muove e che entra in relazione con il verbo della principale, è il soggetto o l'oggetto della relativa. Sia le RS, sia le RO vengono introdotte dal complementatore *che*.

- (27) a. Il bambino che <il bambino> accarezza la mamma.<sup>9</sup> RS  
b. Il bambino che la mamma accarezza <il bambino>. RO

- Nelle relative sull'oggetto il soggetto può comparire in posizione post-verbale (ROp), costruzione possibile in italiano in quanto lingua *pro-drop*. In (28) la testa della relativa e il soggetto postverbale, condividono lo stesso numero (singolare). Quando ciò accade, la frase risulta essere ambigua e può essere interpretata come una ROp o come una RS, seguendo l'ordine dei costituenti SVO (Belletti e Guasti, 2015).

- (28) Il bambino che – accarezza <il bambino> la mamma.

Volpato (2010) suggerisce che per disambiguare la frase, in italiano è possibile ricorrere a due strategie, una di tipo morfologico e l'altra di tipo sintattico. La prima strategia prevede che i DP presentino tratti diversi di numero e la frase sarebbe quindi più facile da interpretare (29a,b; 30a,b). La strategia sintattica invece, prevede che il soggetto occupi la posizione preverbale, nel caso in cui entrambi i DP condividano lo stesso numero (21a).

---

<sup>9</sup> Gli esempi in (21) e (22) sono presi da Belletti e Guasti (2015).

- (29) a. Il bambino [che <il bambino> abbraccia le nonne] RS  
 b. I bambini [che <i bambini> abbracciano la nonna]

- (30) a. Il bambino [che abbraccia le nonne <il bambino>] RO  
 b. I bambini [che abbracciano la nonna <i bambini>]

- Diventano relative complesse, quando la frase contiene un pronome relativo (31).

(31) Il bambino con cui/il quale la mamma sta parlando<sup>10</sup>.

La natura di derivazione delle subordinate relative è un dibattito ancora aperto. Le prime ipotesi proponevano una derivazione *wh*- di un operatore relativo (Cinque, 1978, 1982) con la seguente organizzazione:

- NP originato al di fuori della relativa, che si trova nel CP;
- l'operatore nullo esegue un movimento A', andando ad occupare la posizione SpecCP;
- la relativa si unisce all'NP testa.

Gli esempi che seguono mostrano la derivazione di una RS (31) e di una RO (32) secondo quanto appena detto.

- (31) a. Il ragazzo che <saluta> Marco  
 b. [NP il ragazzo [CP OP<sub>i</sub> [IP che t<sub>i</sub> saluta Marco]]] RS

- (32) a. La gonna che Anna indossa <la gonna>  
 b. [NP la gonna [CP OP<sub>i</sub> [IP che Anna indossa t<sub>i</sub>]]] RO

In questi esempi, si può notare che il movimento viene compiuto dall'operatore, che lascia una traccia *t* nella posizione di origine del movimento; la testa (*il ragazzo* (31)) e *la gonna* (32)) sono saldate esternamente.

---

<sup>10</sup> Esempio di Belletti e Guasti (2015).

Ipotesi più recenti (Vergnaud, 1985; Kayne, 1994; Guasti e Shlonsky, 1995; Bianchi, 1999) dimostrano, invece, che il movimento è compiuto dalla testa della relativa e non da un operatore nullo, presentando la seguente organizzazione (come mostrano gli esempi in (33)):

- la testa della relativa nasce in posizione argomentale nelle proiezioni del CP;
- un NP lessicale si muove fino a raggiungere la posizione più elevata di SpecCP;
- la posizione in cui ha origine il movimento è marcato da una *t* coindicizzata.

- (33) a. Il ragazzo che <il ragazzo> saluta Marco RS  
           [<sub>DP</sub> il [<sub>CP</sub>[ragazzo]<sub>i</sub> [<sub>che</sub> [<sub>IP</sub> *t*<sub>i</sub>saluta Marco]]]]
- b. La gonna che Anna indossa <la gonna> RO  
           [<sub>DP</sub> la [<sub>CP</sub>[gonna]<sub>i</sub> [<sub>che</sub> [<sub>IP</sub> Anna indossa *t*<sub>i</sub>]]]]

### 3.3 Dati di acquisizione sulle frasi relative

Per la loro complessità strutturale, le frasi relative sono acquisite relativamente tardi (Sheldon, 1974; de Villiers et al., 1979; Tavakolian, 1981; Goodluck e Tavakolian, 1982; Hakansson e Hansson, 2000; Guasti et al., 2000). Molti studi cross-linguistici si sono focalizzati sull'acquisizione delle frasi relative concentrandosi nel dettaglio sull'asimmetria tra RS e RO (Guasti e Cardinaletti, 2003; Volpato, 2010, 2019; Brunato, 2011; Guasti et al., 2012, 2018; Contemori e Belletti, 2014). Nel complesso, tutti i risultati ottenuti hanno dimostrato che i bambini sperimentano una notevole difficoltà nell'acquisizione delle RO, privilegiando le RS e adottando strategie diverse per evitare la produzione delle RO.

Di seguito, vengono forniti degli esempi di derivazione di una RS (34) e di una RO (35), per focalizzare meglio l'asimmetria tra i due tipi di relative:

- (34) [<sub>CP</sub> il cane <sub>che</sub> [<sub>IP</sub> <il cane> [<sub>VP</sub> rincorre il gatto]]]
- (35) [<sub>CP</sub> il gatto <sub>che</sub> [<sub>IP</sub> il cane [<sub>VP</sub> rincorre <il gatto>]]]

Nella relativa sul soggetto in (34) si può notare che:

- l'ordine canonico SVO viene mantenuto;

- è il soggetto a muoversi dalla posizione incassata;

Al contrario, nelle relative sull'oggetto come in (35) si osserva che:

- presentano un ordine non canonico dei costituenti, in cui l'oggetto precede il soggetto incassato;
- è l'oggetto che si muove.

Inoltre, sia gli studi condotti sulla lingua italiana, sia quelli condotti su lingue diverse (McKee et al., 1998 per l'inglese; Hakansson e Hansson, 2000 per lo svedese; Friedmann e Novogrodsky, 2004 per l'ebraico) hanno confermato che le RS vengono acquisite dai bambini intorno ai 3 anni, molto prima delle RO, che compaiono solo dopo i 5. In ogni caso, i bambini tendono a produrre più facilmente le RS rispetto alle RO, che appaiono molto raramente (Utzeri, 2007; Belletti e Contemori, 2010; Contemori e Belletti, 2014; Volpato, 2010; 2019). Uno studio su bambini e adulti con italiano L1 (Utzeri 2006; 2007<sup>11</sup>) ha indagato la produzione elicitata di RS e RO, individuando le strategie attuate dai bambini per evitare la produzione di RO. Essi preferiscono utilizzare RS o POR (frasi relative passive, come in (36)), per preservare il significato della frase (Utzeri, 2007). Inoltre, fanno uso di frasi causative (37), di strutture senza la copula (38) o cambiano il verbo della frase (39).

(36)	a. Il bambino che la mamma copre.	RO, risposta target attesa
	b. Il bambino che è coperto dalla mamma.	POR prodotta dal bambino
(37)	a. Il bambino che il re pettina.	RO, risposta target
	b. Il bambino che si fa pettinare dal re.	Causativa prodotta
(38)	a. Il bambino che la mamma bacia.	RO, risposta target attesa
	b. Il bambino baciato dalla mamma.	Strutt. senza copula prodotta
(39)	a. Il bambino che il nonno ascolta.	RO, risposta target attesa
	b. Il bambino che legge al nonno.	Cambio verbo prodotto

---

<sup>11</sup> Questo studio si basa su un test precedentemente utilizzato da Novogrodsky e Friedmann (2006) e Friedmann e Szterman (2006), riadattato per la lingua italiana (Utzeri, 2006, 2007).

Quando il bambino cresce, preferisce utilizzare esclusivamente le frasi passive al posto delle RO, seguendo un comportamento che si avvicina sempre di più a quello adulto (Belletti e Guasti, 2015).

In alcuni casi, quando i bambini producono le RO, optano per l'utilizzo di un dimostrativo (*quello/quella*) come complementatore (40) (Guasti et al., 2012; Belletti e Guasti, 2015) oppure producono frasi ambigue (41) che possono essere interpretate come ROp o RS, dal momento che testa e soggetto postverbale condividono lo stesso numero, come precedentemente visto (cfr. 4.2.) (Guasti e Cardinaletti, 2003; Contemori e Belletti, 2014):

(40) Quello che il cane rincorre.

(41) Il bambino che la mamma accarezza.

Rispetto alla comprensione delle frasi relative, viene dimostrato che per tutti i bambini è valido un gradiente di difficoltà RS>RO>ROp e che la comprensione migliora con gli anni (Adani, 2008, 2011; Arosio et al., 2009; Volpato, 2010, 2019). I risultati in Adani (2008, 2011) rispetto a gruppi di bambini italiani di diverse età, riportano un'accuratezza nella comprensione di RS quasi al 91% all'età di 4 anni, mentre le RO raggiungono una percentuale di accuratezza pari all'89% solamente all'età di 7 e 7;9 anni. Le ROp risultano problematiche in tutti i gruppi di età indagati, raggiungendo un'accuratezza del 70% tra i 7 e i 7;9 anni.

Contemori e Belletti (2014) si sono focalizzate nella produzione e comprensione di RO in un gruppo di bambini italiani con età comprese tra 6;5 e 8;10 anni. Nello specifico, si sono concentrate nelle strategie attuate dai bambini quando vengono elicitate le frasi relative. I risultati ottenuti hanno dimostrato un'accuratezza del 64% nella comprensione delle RO, con una preferenza per le POR, le frasi causative o RO con pronomi clitici, come in (42).

(42) Mostrami la bambina che la giraffa *la* lava<sup>12</sup>.

Infine, numerosi studi (Arosio, 2009; Adani et al., 2010; Volpato, 2010, 2012, 2019) hanno testato bambini italiani nella comprensione delle relative in condizioni di match M

---

<sup>12</sup> Esempio in Contemori e Belletti (2014).

(tratti uguali tra la testa della relativa e il soggetto incassato) e di mismatch MM (tratti diversi), sia di genere che di numero. Di seguito gli esempi proposti nel test di Adani et al. (2010), rivolto a bambini italiani di 5,7 e 9 anni. Ai partecipanti veniva mostrata una figura, contenente al suo interno quattro immagini tra cui scegliere. Lo sperimentatore chiedeva ai bambini di indicare l'immagine, tra quattro, che si abbinava alla frase letta.

- |      |                                                                           |    |
|------|---------------------------------------------------------------------------|----|
| (43) | a. Il leone <sup>SG</sup> che il gatto <sup>SG</sup> sta toccando         | M  |
|      | b. Il leone <sup>SG</sup> che i coccodrilli <sup>PL</sup> stanno toccando | MM |
| (44) | a. La capra <sup>F</sup> che la mucca <sup>F</sup> sta lavando            | M  |
|      | b. La capra <sup>F</sup> che il gatto <sup>M</sup> sta lavando            | MM |

I dati ottenuti hanno dimostrato che differenziare il tratto di numero favorisca maggiormente la comprensione delle RO, rispetto al tratto di genere. Le RO in condizioni di mismatch risultano quindi più facili da comprendere (Arosio, 2009; Adani et al., 2010; Volpato 2010, 2019).

L'asimmetria tra RS e RO è stata spiegata da diverse ipotesi linguistiche qui di seguito elencate:

*Minimal Chain Principle (Principio di Catena Minima)*

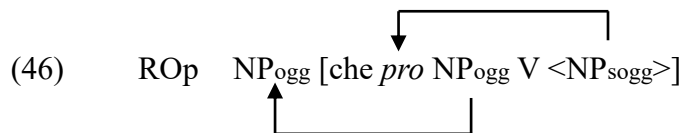
Il Principio di Catena Minima, formulato da De Vincenzi (1991), cerca di spiegare l'asimmetria tra le RS e le RO. Secondo questo principio, il *parser* sintattico cerca di collocare il *gap* nella prima posizione disponibile, in modo da costruire una catena più corta possibile tra l'elemento mosso e la sua traccia. Per tale ragione, le strutture con catene più corte (con dipendenze a breve distanza) come le RS risultano più semplici, rispetto alle strutture con catene più lunghe come le RO:

- |      |    |                                                                 |                         |
|------|----|-----------------------------------------------------------------|-------------------------|
| (45) | RS | NP <sub>sogg</sub> che <NP <sub>sogg</sub> > V                  | catena a breve distanza |
|      | RO | NP <sub>ogg</sub> che NP <sub>sogg</sub> V <NP <sub>ogg</sub> > | catena a lunga distanza |

Le dipendenze a breve distanza (RS) hanno bisogno di molto meno tempo per essere processate, motivo per il quale si tende ad interpretare subito la frase come una RS. Nelle RO una prima lettura sul soggetto risulta errata, costringendo il sistema di interpretazione



ad iniziare una nuova analisi. Le ROp, infine, sono ancora più complesse e presentano, diversamente dalle RS e dalle RO, una relazione più lunga di quella nelle RS: la catena sintattica esiste tra l'NP testa e la posizione d'origine, ma anche tra un *pro* in posizione preverbale e il soggetto in posizione postverbale (Rizzi, 1986):



### *L'Ordine Canonico dei Costituenti*

Nell'ordine canonico SVO (Soggetto-Verbo-Oggetto), il verbo assegna il ruolo di agente all'elemento che lo precede e il ruolo di tema a quello che lo segue. Nelle RS l'ordine viene rispettato, malgrado la presenza del complementatore. Nelle RO e nelle ROp invece, l'ordine viene modificato ed è l'oggetto a ricevere il ruolo di tema. Secondo Friedmann e Szterman (2006), la difficoltà nell'interpretazione delle RO è proprio dovuta al fatto di non rispettare l'ordine canonico dei costituenti della frase. I bambini, preferendo una lettura lineare, trovano quindi più facile comprendere e produrre le RS, rispetto alle RO.

### *La Minimalità Relativizzata (MR)*

Si tratta di un principio di località, proposto da Rizzi (1990, 2004) e adattato da Friedmann et al. (2009) che regola la costruzione di relazioni a lunga distanza. La MR ricorre a configurazioni sintattiche come quella descritta qui di seguito:



In questa configurazione, le posizioni di Y e X corrispondono rispettivamente a quella di origine e di arrivo del movimento. Z è l'interveniente e, quando questo condivide gli stessi tratti configurazionali di uno dei costituenti, la relazione è bloccata e la MR non può essere applicata. I tratti configurazionali sono:

- Tratti argomentali: sono i tratti dell'IP, quindi persona, numero, genere e caso;

- Tratti quantificazionali: permettono l'attivazione del CP (tratto *wh-*, negazione, Focus, relativo);

Di seguito un esempio:

(48) \* How do you wonder which problem to solve <how>?<sup>13</sup>  
           Q                                  Q                                  Q

La frase in (48) risulta agrammaticale, perché l'elemento quantificazionale *wh-* (*how*) cerca di oltrepassare un elemento dello stesso tratto configurazionale (*which problem*), producendo un movimento lungo e andando quindi, contro la MR. Quest'ultima sostiene infatti che i movimenti dovrebbero fermarsi nella prima posizione disponibile.

Al contrario, in (49) l'elemento quantificazionale (*how*) supera l'elemento argomentale (*Mary*), perciò la MR può essere applicata.

(49) How do you think Mary behaved <how>?  
           Q                                  A                                  Q

Mediante il principio della RM si può spiegare l'asimmetria tra RS e RO: nelle RS non c'è nessun elemento che deve oltrepassare un altro elemento con gli stessi tratti. Per spiegare le difficoltà con le RO, Friedmann et al. (2009) hanno proposto una versione più raffinata della MR. Secondo questa proposta, la causa dell'intervento sulla catena coindicizzata è dovuta alla restrizione lessicale (+NP), presente sia nella testa della relativa, sia nell'elemento interveniente:

(50) (Mostrami) **l'elefante** che **il leone** bagna <**l'elefante**><sup>14</sup>  
                                   +R, +NP          +NP          +R, +NP  
                                   X                  Z                  Y

<sup>13</sup> Esempio in Belletti e Guasti (2015:181).

<sup>14</sup> Esempio in Belletti e Guasti (2015:184)

In (50) i tratti dell'elemento interveniente (*il leone*) si distinguono facilmente da quelli dell'elemento mosso (*l'elefante*) in una grammatica adulta; risulta invece difficoltoso nella grammatica dei bambini, in quanto l'elemento che interviene condivide il tratto lessicale +NP con la testa che si muove, provocando uno sforzo notevole nei sistemi dei bambini più piccoli. La restrizione lessicale spiega perché i bambini trovino molto più semplice interpretare una RO in cui uno dei due elementi (testa o soggetto incassato) è un pronome (51), ovvero disgiunto completamente rispetto all'NP (Garaffa e Grillo, 2008; Gibson, 1998; Gordon et al., 2001; Grillo, 2009).

- (51) **Quello** che **gli elefanti** bagnano <**quello**>  
 +R, +NP          +NP          <+R, +NP>

#### *La manipolazione dei tratti di numero*

Una versione rivisitata della restrizione lessicale è quella proposta da Adani et al. (2010) e da Volpato (2010, 2012, 2019), secondo cui se i due DP della frase mostrano gli stessi tratti di numero, la comprensione della frase potrebbe essere compromessa (52a):

- (52) a. Il **topo** che la **gallina** spinge <il **topo**>  
 [-pl]          [-pl]          [-pl]
- b. I **topi** che la **gallina** spinge <i **topi**>  
 [+pl]          [-pl]          [+pl]

La frase relativa in (52b) presenta una condizione di mismatch di numero tra i due DP e l'elaborazione della frase risulta essere più accurata. Pertanto, i tratti interni associati alla testa e al soggetto/verbo incassati garantiscono una comprensione migliore della RO.

### **3.4 Dati di acquisizione sulle frasi relative in italiano L2**

Nello studio condotto da Battaglia (2016) sono stati testati 6 bambini italiani e stranieri (con L1 diverse) con dislessia evolutiva (DE) tra i 10;6 e 11;3 anni, confrontati con un gruppo di controllo formato da 40 bambini normodotati italiani e 24 stranieri, tutti frequentanti la classe quinta della scuola primaria. Per la comprensione delle frasi relative

è stato utilizzando il test di Volpato et al. (2010; 2019). Le frasi relative indagate in questo test sono: relative ambigue, RO, RS e ROp.

Per quanto riguarda le frasi relative ambigue i bambini stranieri con DE hanno ottenuto percentuali più basse rispetto ai bambini italiani con DE. In un confronto tra RS e RO, Battaglia ha ottenuto risultati che confermano l'asimmetria RS/RO presente in letteratura (cfr.3.3): sia i bambini stranieri che quelli italiani hanno raggiunto percentuali di accuratezza migliori nelle RS piuttosto che nelle RO. Tuttavia, se confrontati con il gruppo di controllo, i bambini con DE, italiani e stranieri, hanno ottenuto percentuali inferiori. Il confronto tra RO e ROp invece, conferma il gradiente di accuratezza  $RS > RO > ROp$ , dal momento in cui le ROp hanno ottenuto percentuali molto basse (in un caso, sono state registrate 0 risposte esatte). Ad ogni modo, le prestazioni dei bambini dislessici italiani risultano sempre migliori rispetto ai bambini dislessici stranieri, probabilmente perché, come sostiene Battaglia, quest'ultimi sono meno esposti a contesti di italiano formale. Nel gruppo di controllo, i bambini normodotati sia italiani che stranieri, ottengono risultati simili al gruppo di bambini con DE, in cui quelli italiani hanno percentuali maggiori rispetto a quelli stranieri: le RS raggiungono percentuali molto alte rispetto alle RO, che a loro volta registrano percentuali superiori rispetto alle ROp. Battaglia conclude sostenendo che, oltre al deficit di natura sintattica, nei bambini stranieri c'è la possibilità d'interferenza linguistica della L1, maggiormente se L1 e L2 sono tipologicamente differenti tra loro.

## Capitolo IV

### Le frasi passive

#### 4.1 Introduzione

Il seguente capitolo è dedicato alle frasi passive, ultima struttura complessa dell'italiano affrontata, al fine di effettuare la valutazione delle abilità linguistiche del bambino albanese con italiano L2, oggetto del presente studio.

Vengono qui illustrate le principali proprietà, per proseguire con un'illustrazione dei dati sull'acquisizione delle frasi passive in italiano L1, con riferimento ai risultati rilevati da studi precedenti. Il capitolo si conclude con la descrizione di uno studio su tale struttura nell'italiano L2 (Franciotti, 2016).

Le strutture grammaticali descritte nel presente capitolo e nei capitoli II e III vengono messe a confronto, nel capitolo seguente, con le relative costruzioni nella lingua albanese.

#### 4.2. La struttura e la derivazione delle frasi passive

Le frasi passive sono strutture complesse che non presentano un ordine canonico degli elementi. Esse nascono infatti da una riorganizzazione degli elementi e delle funzioni grammaticali della corrispondente frase attiva, come si vede nella seguente coppia di frasi in (53) (rispettivamente attiva e passiva):

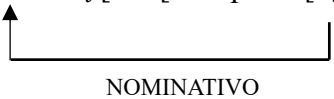
- (53) a. La mamma bacia il figlio.  
b. Il figlio è baciato <il figlio> dalla mamma.



Secondo Haegeman (2000) la complessità strutturale delle frasi passive si deve principalmente ai seguenti punti:

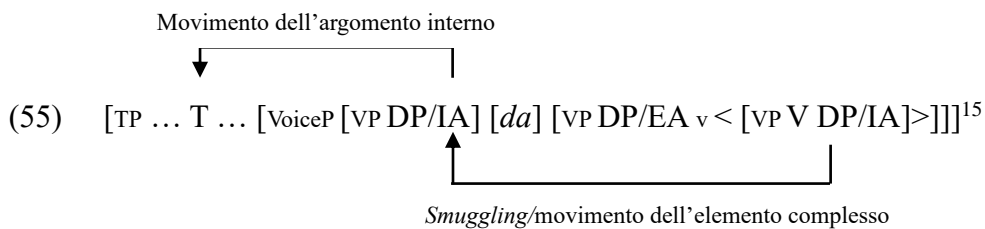
- il cambiamento della morfologia verbale rispetto alla frase attiva;
- l'assorbimento del ruolo tematico esterno del verbo;
- l'assorbimento del Caso strutturale del verbo;
- il movimento del NP con ruolo tematico interno verso una posizione in cui può ricevere Caso;
- la possibilità del movimento nella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

Nel capitolo precedente abbiamo visto che nel VP il ruolo tematico deve essere assegnato necessariamente da una testa reggente. Nell'esempio che segue possiamo notare il movimento dell'NP:

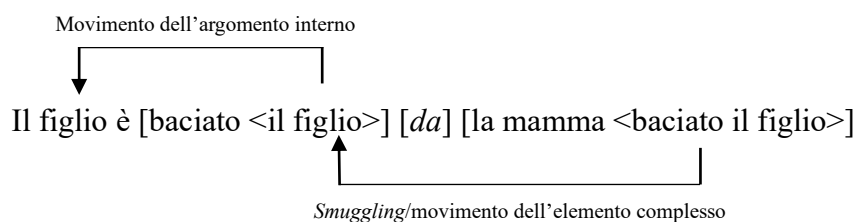
- (54) a. [IP e [è [VP spinto [NP il bambino]] dal papà].  
 b. [IP Il *bambino*<sub>i</sub> [I' è [VP spinto [*e*<sub>i</sub>] dal papà]]].
- 
- NOMINATIVO

Nella struttura di partenza (54a) si ipotizza che l'NP *il bambino* sia l'oggetto diretto del verbo. A questo livello vengono codificate le relazioni tematiche di base, determinate dalla struttura argomentale del predicato. Il ruolo tematico esterno di *spinto* viene assegnato ad un PP con la testa *da* e la posizione di soggetto risulta quindi vuota, dato che non è riempita da alcun argomento. Ad un secondo livello si presenta la struttura in (54b), caratterizzata dal movimento dell'NP che, occupando la posizione di soggetto, riceve il caso nominativo da IP. Notiamo quindi che l'NP *il bambino* si è mosso alla posizione di soggetto della frase.

In altre parole, il soggetto della frase attiva diventa, nella frase passiva, un PP introdotto dalla preposizione *da* e opzionalmente inserito nella frase; l'oggetto della frase attiva diventa invece il soggetto in quella passiva, spostandosi dalla sua posizione di argomento interno in SpecIP per ricevere il caso nominativo e trasferire i tratti di accordo sul verbo. Collins (2005) propone, con la Teoria dello *Smuggling*, una derivazione delle frasi passive più complessa, poiché coinvolge più passaggi rispetto a quanto detto finora. Secondo Collins, l'argomento esterno (il soggetto in posizione SpecVP) rappresenta un ostacolo per il movimento dell'oggetto diretto (interno al VP) verso una posizione più alta di VP. Lo *smuggling* permette il movimento di un elemento più complesso, che contiene l'oggetto diretto, oltre l'argomento esterno e di raggiungere quindi la posizione di SpecIP, senza violare la minimalità relativizzata (MR, Rizzi, 1990). Ciò si realizza attraverso due movimenti: il primo prevede che l'oggetto diretto si sposti insieme al verbo verso lo specificatore del sintagma VoiceP, la cui testa è la preposizione *da*. Il secondo movimento prevede lo spostamento del solo oggetto diretto verso SpecIP (55).



La derivazione di (53) avviene come segue:



Si possono distinguere due tipi di frasi passive: *verbale*, se associate a una lettura *eventiva*, o *aggettivale*, se associate a una lettura *stativa* (Volpato et al., 2016). Si consideri i seguenti esempi:

- (56) a. La finestra è chiusa.  
 b. La finestra è chiusa da Maria.  
 c. La finestra viene chiusa (da Maria).

La frase passiva (56a) risulta essere ambigua, poiché è assente il complemento d'agente. L'interpretazione verbale riferisce sull'evento della chiusura della porta da parte di qualcuno, mentre l'interpretazione aggettivale informa sullo stato della porta, riconoscendo il participio passato *chiusa* come un attributo della porta.

In (56b) la presenza del PP agente introdotto dalla preposizione *da* permette di disambiguare la frase passiva e in questo caso la lettura può essere solo di tipo *eventiva*. Una particolarità dell'italiano è quella di poter costruire il passivo mediante l'utilizzo di due ausiliari: *essere* e *avere* (Volpato et al., 2016). Un altro modo per disambiguare la frase passiva è infatti l'utilizzo di *venire* al posto dell'ausiliare *essere*, come troviamo in (56c). Qui l'interpretazione è esclusivamente *eventiva* e la presenza del complemento d'agente non è sempre necessaria.

<sup>15</sup> Ripreso da Belletti e Guasti (2015).

Negli esempi in (57) possiamo notare la possibilità di utilizzare *essere* o *avere* nelle frasi passive, indifferentemente.

- (57) a. La mamma lava la bambina<sup>16</sup>.  
b. La bambina è/viene lavata dalla mamma.  
c. Gianni spedì la lettera.  
d. La lettera fu/venne spedita da Gianni.

Tuttavia, non sempre i due ausiliari sono intercambiabili. Belletti e Guasti (2015) sostengono che nella lingua italiana ci sono dei fattori che guidano la scelta dell'ausiliare nelle frasi passive, basandosi su rilevanza temporale, distinzioni aspettuative e proprietà lessicali dei diversi verbi. Nelle frasi passive con un tempo al passato si tende a preferire l'interpretazione verbale, che è inoltre l'unica interpretazione accettabile nelle frasi con l'ausiliare *essere* o con PP di agente espresso (58a). L'ausiliare *venire* è invece preferito con alcuni verbi e in particolare in frasi al tempo presente (58b). Nonostante ciò, le autrici specificano che in letteratura non ci sono dettagli rispetto alla scelta dell'ausiliare nelle frasi passive e che la loro osservazione, si basa sulle diverse analisi effettuate su bambini e adulti.

- (58) a. La porta fu chiusa. / La porta è chiusa dal responsabile<sup>17</sup>.  
b. Il permesso viene rilasciato dal responsabile. / Il permesso è rilasciato dal responsabile.

In sintesi, possiamo dire che, l'ausiliare *venire* permette di identificare la struttura solo come passiva; al contrario l'ausiliare *essere* può creare ambiguità, soprattutto quando il complemento d'agente non è espresso.

---

<sup>16</sup> Questi esempi sono presi da Belletti e Guasti (2015).

<sup>17</sup> Esempi in Belletti e Guasti (2015).



### 4.3 Dati di acquisizione sulle frasi passive

Studi cross-linguistici hanno dimostrato che l'acquisizione delle frasi passive avviene piuttosto tardi, intorno ai 5-6 anni, quando vi è l'accesso al meccanismo trasformatore coinvolto nella formazione delle frasi passive (Borer e Wexler, 1987; Maratsos et al., 1985). Inoltre, viene evidenziato che i bambini inizialmente comprendono e producono mediante un'interpretazione stativa, considerando i passivi come aggettivali e non verbali.

Queste caratteristiche sono state dimostrate attraverso molti studi differenti, condotti per diverse lingue (per l'inglese, Horgan, 1978; Maratsos, Fox, Becker e Chalkey, 1985; Borer e Wexler, 1987; Hirsch e Wexler, 2006; per l'italiano Ciccarelli, 1998; Brizzolara et al., 2006; Volpato et al., 2011, 2013, 2015, 2016; per il russo Babyonyshev e Brun, 2003).

I primi studi sulle frasi passive si sono focalizzati sul confronto tra verbi azionali (come *mangiare*) e non azionali (come *vedere*) e sulla presenza o assenza del complemento d'agente. In Maratsos et al. (1985) è stato osservato che i bambini comprendono le passive con i verbi azionali prima di quelle con verbi non azionali, mentre in Hirsch e Wexler (2006) viene evidenziato che i bambini comprendono e producono prima le frasi passive brevi, senza il complemento d'agente introdotto dalla preposizione *da* e, solo successivamente quelle che lo contengono.

Gli studi sull'acquisizione del passivo da parte di bambini italiani dimostrano che la comprensione e produzione delle frasi passive migliora intorno ai 5 anni, con l'acquisizione di frasi contenenti verbi irreversibili e verbi intransitivi con soggetti inanimati. Tuttavia, in studi più recenti (Volpato et al., 2013, 2016) emerge che i bambini italiani già tra i 3;4 e i 6;2 anni riescono a comprendere correttamente strutture passive contenenti l'ausiliare *venire*, favorendo quindi un'interpretazione eventiva delle frasi. Nonostante questo, nella produzione elicitata i bambini preferiscono utilizzare strategie più colloquiali, che risultano essere più accessibili alle loro competenze, come frasi semplici SVO o frasi attive con pronomi clitici in funzione di complemento oggetto. Anche in Manetti (2013) sono stati registrati dati simili, con una percentuale del 68,4% nell'utilizzo di frasi semplici con pronominalizzazione dell'oggetto. I bambini tendono quindi ad evitare l'uso del passivo in situazioni spontanee. Lo studio di Volpato et al. (2013) ha inoltre dimostrato che la comprensione del passivo migliora con l'età,

registrando un 48% nel gruppo di bambini più piccoli e un 94% nel gruppo dei bambini più grandi nelle frasi con verbi non azionali e, rispettivamente, 76% e 100% nelle frasi passive con verbi azionali.

Ipotesi differenti hanno cercato di spiegare i risultati ottenuti dagli studi cross-linguistici appena presentati. Borer e Wexler (1987) propongono l'ipotesi di maturazione della catena argomentale (Maturation Hypothesis). Sulla base di questa proposta i bambini, inizialmente, sono in grado di computare solo frasi passive aggettivali e la competenza nella comprensione e nell'uso delle frasi passive matura tra i 6 e i 7 anni. Secondo Borer e Wexler (1987) i bambini non sarebbero in grado di costruire un movimento argomentale (movimento A – necessario per la lettura eventiva delle frasi passive) perché si tratta di un fatto geneticamente determinato: solo dopo i 5 anni i bambini cominciano ad includere nella loro grammatica il movimento A e di conseguenza, a produrre e capire le frasi passive. Prima di allora, l'unica lettura possibile in frasi come (56b) (che per comodità è ripetuta qui sotto) è quella stativa, in cui *chiusa* è una semplice caratteristica di *finestra*.

(56) b. La finestra è chiusa (da Maria).

Fox e Groszinsky (1998) propongono una nuova versione della Maturation Hypothesis, la *Teoria della trasmissione del ruolo tematico (Theta)*, suggerendo che il problema principale non risieda nel movimento A, ma nel complemento d'agente. La difficoltà dei bambini risiede nel creare una prima catena che permetta di trasferire il ruolo tematico di agente al sintagma preposizionale introdotto dalla preposizione *da* (complemento d'agente). Gli autori basano la loro teoria sui dati raccolti di bambini inglesi tra i 3;6 e i 5;5 anni, confermando la loro ipotesi da tre aspetti: 1. i bambini producono frasi passive con *get* e complemento d'agente espresso. Per questo motivo, a differenza di *be*, *get* non ammette un argomento esterno in forma passiva, pertanto il ruolo tematico non ha bisogno di essere trasmesso dal morfema al complemento PP, che lo riceve direttamente (51); 2. i bambini producono passivi di verbi azionali con *be* e complemento d'agente, dato che il ruolo tematico di agente può essere direttamente assegnato al PP, ammesso dal verbo; 3. i bambini non producono frasi passive di verbi non azionali con complemento d'agente, perché questi non ammettono l'assegnazione diretta del ruolo tematico PP.

Concludendo, secondo Fox e Grodzinsky (1998), è vero che i bambini inizialmente elaborano solo frasi passive aggettivali, ma quando è possibile utilizzare un meccanismo diverso (come visto sopra, passivi con *get*, passivi azionali con *be* o passivi non azionali senza complemento d'agente) hanno una competenza matura nell'uso del passivo.

- (59<sup>18</sup>) a. The ship was sunk [PRO to collect the insurance money]  
 b. The ship got sunk [for John to collect the insurance money]

Nell'ipotesi di Hyams et al. (2006), denominata *The Canonical alignment hypothesis*, le difficoltà che i bambini incontrano con le frasi passive sono dovute all'incapacità di formare il movimento A, ma solamente quando l'ordine degli elementi non è canonico, non seguendo la normale assegnazione di ruoli tematici e funzioni grammaticali:

- (60) a. La mamma veste Marco      —————> Marco è vestito dalla mamma  
 b. Una nave è affondata            —————> È affondata una nave

In (60b) *una nave* si sposta in posizione post-verbale, comunque mantenendo il ruolo di agente e la funzione di soggetto, sebbene generalmente l'agente compaia prima del verbo. Trasformazioni di questo tipo non risulterebbero difficili per i bambini. In (60a) vi è invece una ridefinizione delle funzioni grammaticali: il paziente *Marco* diventa soggetto, mentre l'agente *la mamma* diventa un PP opzionale. La frase in (60a) risulta essere più complessa, a causa di questa riorganizzazione di elementi e funzioni grammaticali, che secondo questa proposta, sarebbe il motivo del ritardo nell'acquisizione delle frasi passive da parte dei bambini.

Ultima ipotesi che descriveremo è l'ipotesi di Volpato et al. (2016), che hanno utilizzato un test proposto da Driva e Terzi (2008) e l'hanno adattato alla lingua italiana (Verin 2010): sono stati testati 75 bambini tra i 3;4-6;2 anni nella comprensione di frasi passive che variavano nel tipo di verbo (azionale e non azionale), nella presenza del complemento d'agente e nel tipo di ausiliare utilizzato (*essere* o *venire*). Come precedentemente detto (cfr. 3.3.1), le passive costruite con l'ausiliare *essere* e senza il complemento d'agente risultano ambigue, a differenza delle passive con il verbo *venire*, che anche in mancanza del complemento d'agente, hanno sempre una lettura eventiva.

---

<sup>18</sup> Esempi da Guasti (2002).

I risultati del test hanno dimostrato che le catene argomentali sono attive nella grammatica infantile già prima dei 5 anni, come dimostrato anche da Manetti (2013). Inoltre, i dati mostrano che i verbi azionali sono compresi meglio dei verbi non azionali e che la presenza del complemento d'agente non è determinante per la comprensione delle frasi passive. In conclusione, per quanto riguarda la lingua italiana, sia i passivi aggettivali che verbali, sono disponibili fin da subito.

#### **4.4 Dati sull'acquisizione sulle frasi passive in italiano L2**

Rispetto agli studi cross-linguistici, quelli relativi all'acquisizione delle frasi passive in contesti di italiano L2 non sono molti. Franciotti (2016) ha condotto uno studio sulla comprensione e produzione del passivo, coinvolgendo 47 studenti universitari (età media 22;6) con diverse L1 e con diversi livelli di italiano L2. I dati hanno dimostrato che gli apprendenti non trovano difficoltà nel riconoscere e comprendere le frasi passive, al contrario sono in difficoltà nel produrle. Gli studenti sono stati divisi in tre gruppi, a seconda del loro livello di italiano (base, intermedio e avanzato): come per le ricerche sui bambini L1, la comprensione e la produzione di frasi passive sembrerebbero migliorare con la crescita del livello di italiano. In maniera specifica, è stato osservato che gli apprendenti con un livello più avanzato riescono a comprendere l'ausiliare *essere* e il complemento d'agente, tuttavia, indipendentemente dal livello raggiunto, c'è una preferenza nell'utilizzare costruzioni attive SVO o con clitico oggetto (come visto precedentemente per i bambini con italiano L1).

## Capitolo V

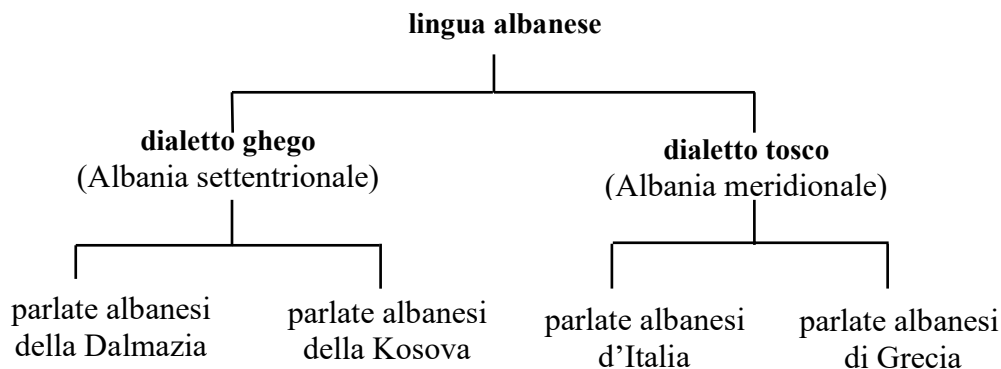
### La grammatica albanese e le sue strutture complesse

#### 5.1 Introduzione

L'albanese è la lingua madre di A., parlata ad oggi da circa 7,6 milioni di parlanti (Ethnologue, 2008), in quanto non è solamente la lingua della Repubblica d'Albania, ma è anche la lingua parlata in Kosovo, Montenegro e Macedonia del Nord, oltre ad essere riconosciuta come lingua minoritaria o regionale, in Italia e negli Stati dell'ex-Jugoslavia. Inoltre, esistono comunità minoritarie anche in Grecia, Turchia e Bulgaria (Solano, 1988). L'albanese appartiene alla famiglia linguistica indoeuropea, appartenenza messa in luce da Franz Bopp (1816; 1854) e considerata dagli studiosi come l'ultima rappresentante delle lingue illirica e tracia, molto diffuse anticamente nella penisola balcanica (Mann, 1977; Demiraj, 1988, 1997; Pellegrini, 1995). La lingua albanese distingue due varietà:

- Il ghego, parlato nell'Albania centro-settentrionale, nel Kosovo, nella Macedonia occidentale e, come varietà minoritaria, nella Serbia meridionale e nel Montenegro;
- Il tosco, parlato nelle zone meridionali dell'Albania, in Grecia e in alcune varietà arbëreshe dell'Italia meridionale (Demiraj 1988; Solano, 1988).

Il seguente schema rappresenta la distribuzione geografica delle varianti dell'albanese:



**Figura 3.** Distribuzione geografica dei dialetti albanesi. Solano (1988)

La lingua standard si basa sostanzialmente sul toscano, con qualche concessione per la formazione delle parole alla morfologia del ghego (Baldi e Savoia, 2017).

Nel seguente capitolo vengono descritte le principali caratteristiche fonologiche e morfologiche della lingua albanese, per poi passare alla sintassi, con una descrizione più approfondita sulle strutture complesse. Nel dettaglio verranno affrontati i pronomi medio-clitici e le subordinate passive e riflessive.

## 5.2 La fonologia

Il sistema di scrittura albanese è quello latino e l'alfabeto, conosciuto come *alfabeto di Monastir* (definito nel 1908 nel Congresso di Monastir), comprende 36 grafemi ordinati come segue:

*a, b, c, ç, d, dh, e, ë, f, g, gj, h, i, j, k, l, ll, m, n, nj, o, p, q, r, rr, s, sh, t, th, u, xh, y, z, zh*

I suoni vocalici sono 7 (*a, e, ë, i, o, u, y*) e quelli consonantici 29, di cui 9 digrammi ottenuti con l'ausilio della lettera *h* (*dh, sh, th, xh, zh*) e della lettera *j* (*gj, nj*) oppure con reduplicazione del segno (*ll, rr*). Ognuno di questi grafemi mantiene sempre lo stesso valore fonetico, ovvero si pronuncia sempre allo stesso modo in qualunque posizione si trovi (Turano, 2004).

Molti di questi grafemi si presentano identici a quelli dell'alfabeto italiano, ma non sempre rappresentano lo stesso suono. Nel dettaglio:

<b>c</b>	[ts]	come <i>z</i> dell'italiano in <i>pezzo</i>
<b>ç</b>	[tʃ]	come <i>c</i> dell'italiano in <i>cibo</i>
<b>dh</b>	[ð]	come <i>th</i> dell'inglese in <i>then</i>
<b>ë</b>	[e]	schwa, come la <i>i</i> dell'inglese in <i>girl</i>
<b>g</b>	[g]	come <i>g</i> dell'italiano in <i>gola</i>
<b>gj</b>	[ʝ]	simile a <i>gh</i> dell'italiano in <i>ghianda</i>
<b>k</b>	[k]	come <i>c</i> dell'italiano in <i>casa</i>
<b>ll</b>	[L]	come <i>l</i> dell'inglese in <i>hill</i> (suono velarizzato)
<b>nj</b>	[ɲ]	come <i>gn</i> dell'italiano in <i>ragno</i>
<b>q</b>	[c]	come <i>ch</i> dell'italiano in <i>chiesa</i> (suono palatale)

<b>rr</b>	[r:]	pronunciato con forte vibrazione
<b>sh</b>	[f]	come <i>sc</i> dell'italiano in <i>scena</i>
<b>th</b>	[θ]	come <i>th</i> dell'inglese in <i>think</i>
<b>x</b>	[dz]	come <i>z</i> dell'italiano in <i>zero</i>
<b>xh</b>	[dʒ]	come <i>g</i> dell'italiano in <i>gelato</i>
<b>y</b>	[y]	come <i>u</i> del francese in <i>lune</i>
<b>z</b>	[z]	come <i>s</i> dell'italiano in <i>rosa</i>
<b>zh</b>	[ʒ]	come <i>j</i> del francese in <i>jour</i>

La lingua albanese ha un accento fisso, questo sta a significare che l'accento cade sempre sulla stessa sillaba anche quando più sillabe vengono aggiunte alla parola base (Turano, 2004). Inoltre, non si usa nessun segno per indicare l'accento tonico.

In albanese non esiste il raddoppiamento consonantico, mentre l'uso delle maiuscole, come i segni di interpunzione, non differiscono da quelli dell'italiano (Solano, 1988).

### 5.3 La morfologia

Dal punto di vista morfologico, l'albanese è una lingua molto ricca: nomi, pronomi e aggettivi sono marcati a seconda del genere, numero e caso.

La lingua albanese distingue due numeri, il singolare e il plurale, e mantiene il sistema a tre generi dell'indoeruropeo: maschile, femminile e neutro (quest'ultimo è poco usato nella lingua contemporanea) (Turano, 2004).

Il sostantivo maschile o femminile può essere disambiguato tramite la desinenza utilizzata: consonante o vocale accentata per il maschile; *-ë* non accentata, vocale accentata o non accentata per il femminile.

(61)	<i>mal</i>	monte	sostantivo maschile
	<i>babá</i>	papà	sostantivo maschile
	<i>vajzë</i>	ragazza	sostantivo femminile
	<i>haré</i>	allegria	sostantivo femminile

Il femminile di alcuni nomi si ottiene aggiungendo ai nomi maschili le seguenti terminazioni: *-e*, *-ë*, *-eshë*, *-ushë*, *-icë*:

(62)	<i>gjysh</i>	nonno	<i>gjyshe</i>	nonna
	<i>drejtor</i>	direttore	<i>drejtoreshë</i>	direttrice
	<i>ari</i>	orso	<i>arushë</i>	orso

Il genere neutro dei sostantivi appartiene invece ai nomi derivati da participi o da aggettivi, che vengono sempre preceduti dall'articolo *të*:

(63)	<i>të folur</i>	(il) mangiare
	<i>të kuqtë</i>	(il) rosso

La formazione del plurale è molto complessa, perché cambia per ogni genere: per il maschile vengono utilizzate diverse desinenze, la palatalizzazione e la metaforia; per il femminile le desinenze *-a* e *-ra*; per il neutro la desinenza *-a*.

(64)	<i>det</i>	mare	<i>dete</i>	mari	Maschile
	<i>vajzë</i>	ragazza	<i>vajza</i>	ragazze	Femminile
	<i>të ngrënë</i>	cibo	<i>të ngrëna</i>	cibi	Neutro

In albanese ci sono due tipi di articoli: indeterminativo e determinativo. L'articolo indeterminativo è *një*, senza distinzione di genere e anteposto al sostantivo; l'articolo determinativo viene invece postposto al sostantivo e marcato per genere e numero: per il maschile *-i* e *-u*, per il femminile *-a* e *-ja*, per il neutro *-t* e *-it*, per il plurale *-t* o *-të*.

(65)	<b><i>një djalë</i></b>	un ragazzo		maschile	
	<b><i>një vajzë</i></b>	una ragazza		femminile	
	<i>deti</i>	il mare		maschile	
	<i>muzeu</i>	il museo	<i>muzetë</i>	i musei	maschile
	<i>vajza</i>	la ragazza		femminile	
	<i>nusja</i>	la sposa		femminile	
	<i>të mirët</i>	il bene		neutro	
	<i>të menduarit</i>	il pensare		neutro	



Inoltre, in albanese è ammesso l'uso dell'articolo determinativo anche con i nomi propri di persona (*Arben* > *Arbeni*).

La declinazione albanese prevede 5 casi morfologici: il nominativo, a cui è assegnata la funzione di soggetto; il genitivo esprime specificazione e possesso; il dativo corrisponde al complemento di termine; l'accusativo è il complemento oggetto; l'ablativo, a cui vengono associate diverse funzioni (complemento di luogo, di tempo, di materia ecc.).

Come descritto precedentemente, in albanese l'articolo determinativo è posposto al sostantivo, perciò la declinazione del nome, in base alla presenza o meno dell'articolo determinativo, si distingue in definita o indefinita. Dativo e genitivo sono morfologicamente identici, con la differenza che il secondo è preceduto da una particella marcata per genere e numero (rispetto al sostantivo che precede il genitivo):

(66)	<b>çanta</b> e studentit	<b>libri</b> i studentit
	<i>la borsa dello studente</i>	<i>il libro dello studente</i>

Esistono tre classi di declinazioni:

- 1) Declinazione dei sostantivi maschili determinati dall'articolo *-i*: *det* > *deti* (mare > il mare);
- 2) Declinazione dei sostantivi maschili determinati dall'articolo *-u*: *muze* > *muzeu* (museo > il museo);
- 3) Declinazione dei sostantivi femminili determinati dall'articolo *-a/-ja*: *vajzë* > *vajza* (ragazza > la ragazza).

La lingua albanese distingue due classi di aggettivi:

- Aggettivi semplici (67): appartengono a quella classe di aggettivi terminanti per consonante (salvo poche eccezioni). Solitamente la forma base di questi aggettivi corrisponde al maschile, mentre il femminile si ottiene aggiungendo la desinenza *-e*. In questo tipo di aggettivi si manifestano i tratti di genere e numero.
- Aggettivi prearticolati (68): sono caratterizzati da un articolo preposto alla forma aggettivale, per far in modo di distinguerlo dagli avverbi ed esplicitare l'accordo

tra nome e aggettivo. Sull'articolo che precede gli aggettivi si manifestano i tratti di genere, numero, caso e definitezza (Turano, 2004).

(67)	një djalë <b>përtac</b> <i>un ragazzo pigro</i>	një vajzë <b>përtace</b> <i>una ragazza pigra</i>
(68)	një vajzë <b>e bukur</b> <i>una ragazza bella</i>	disa vajza <b>të bukura</b> <i>alcune ragazze belle</i>

In albanese gli aggettivi qualificativi e possessivi occupano sempre la posizione postnominale, mentre gli aggettivi dimostrativi e indefiniti quella prenominale:

(69)	një djalë <b>bukur</b>	<i>un ragazzo bello</i>	qualificativo
	libri <b>im</b>	<i>il mio libro</i>	possessivo
	<b>ky</b> djalë	<i>questo ragazzo</i>	dimostrativo
	<b>shumë</b> djem	<i>molti ragazzi</i>	indefinito

Anche il sistema verbale presenta una morfologia molto ricca, caratterizzata da:

- 9 modi: indicativo, congiuntivo, condizionale, ottativo, ammirativo, imperativo, infinito, participio e gerundio;
- 8 tempi: presente, imperfetto, passato remoto, futuro, perfetto, piuccheperfetto, trapassato remoto, futuro anteriore;
- 2 forme: attiva e mediopassiva o riflessiva.

Le desinenze verbali oltre ad indicare le caratteristiche appena illustrate, indicano anche la persona e il numero, perciò il pronome personale può essere sottinteso (come in italiano):

(70) *laheshin* (si lavano) terza persona, plurale, tempo imperfetto, modo indicativo, forma riflessiva.

Come in italiano, anche in albanese gli ausiliari sono due: *jam* (“essere”) usato nei tempi composti riflessivi e passivi (71), e *kam* (“avere”) per formare i composti dei verbi transitivi, intransitivi, impersonali e modali (72).

- |      |                     |            |                        |
|------|---------------------|------------|------------------------|
| (71) | <i>jam</i> veshur   |            | <i>mi sono vestito</i> |
| (72) | a. <i>ka</i> fjetur |            | <i>ha dormito</i>      |
|      | b. <i>ka</i> dalë   | *ha uscito | <i>è uscito</i>        |

#### 5.4. I pronomi

In albanese si distinguono sei categorie di pronomi: pronomi personali (forti e deboli), pronomi possessivi, pronomi dimostrativi, pronomi relativi, pronomi interrogativi e pronomi indefiniti. I pronomi, come i nomi, vengono marcati per genere, numero e caso.

##### 5.4.1 I pronomi clitici in albanese

I pronomi clitici della lingua albanese presentano tre caratteristiche principali:

- 1) Si collocano sempre in posizione proclitica, ad eccezione delle strutture con verbo all'imperativo (73). In particolare, con le forme sintetiche il pronome clitico appare immediatamente prima del verbo (74), mentre in caso di frase negativa occuperà la posizione tra la negazione e il verbo flesso (75).

- |      |                                   |                    |
|------|-----------------------------------|--------------------|
| (73) | lidheni!                          | (Turano, 2004: 80) |
|      | <i>legatelo!</i>                  |                    |
| (74) | Lindita <b>më</b> kupton mirë     | (Turano, 2004: 82) |
|      | <i>Lindita mi capisce bene</i>    |                    |
| (75) | Lindita <u>nuk</u> <b>më</b> ftoi | (Turano, 2004: 82) |
|      | <i>Lindita non mi invitò</i>      |                    |

Con i verbi composti, la forma pronominale si inserisce prima dell'ausiliare, anche in caso di negazione.

- |      |                                         |                    |
|------|-----------------------------------------|--------------------|
| (76) | dje Lindita (nuk) <b>më</b> ka folur    | (Turano, 2004: 83) |
|      | <i>Ieri Lindita (non) mi ha parlato</i> |                    |

Nelle strutture con forme verbali analitiche la distribuzione del pronome clitico è diversa. Nel caso di congiuntivo e condizionale, il pronome si posiziona tra la particella *të* (necessaria per costruire la forma congiuntiva, futura e condizionale) e il verbo flesso. La negazione mantiene una posizione più alta rispetto a quella del clitico.

- (77) a. shpresoja që të **më** tregonte diçka (Turano, 2004: 83-84)  
 speravo che mi raccontasse qualcosa  
*speravo che mi raccontasse qualcosa*
- b. është mirë që të mos e lexosh këtë libër  
 è bene che non lo legga questo libro  
*è meglio che tu non legga questo libro*

Anche al gerundio e all'infinito, il pronome clitico appare tra le particelle, *duke* per il gerundio e *për të* per l'infinito, e il verbo flesso. In questi casi la negazione, *mos*, si posiziona immediatamente dopo alla particella.

- (78) a. u largua, duke **më** përshëndetur (Turano, 2004: 84-85)  
 si allontanò me salutando  
*si allontanò, salutandomi*
- b. vinte çdo ditë për të **më** vizituar  
 veniva ogni giorno mi visitare  
*veniva ogni giorno a visitarmi*
- c. iku duke mos e vështtruar në sy  
 scappò non lo guardando in occhi  
*scappò senza guardarlo negli occhi*

- 2) Si possono combinare tra loro: il dativo precede l'accusativo e le due forme si fondono (se l'accusativo è singolare, *e*) oppure si assiste all'elisione della vocale del dativo (in caso di pronome clitico accusativo plurale *i*). Di seguito la tabella con tutte le possibili combinazioni ed elisioni:

	Singolare	Plurale	Riflessivo
Prima	<b>ma</b> (me lo)	<b>m'i</b> (me li)	<b>m'u</b> <sup>19</sup>
Seconda	<b>ta</b> (te lo)	<b>t'i</b> (te li)	<b>t'u</b>
Terza	<b>ia</b> (glielo)	<b>ia</b> (glieli)	<b>iu</b>
Prima	<b>na e</b> (ce lo)	<b>na i</b> (ce li)	<b>na u</b>
Seconda	<b>jua</b> (ve lo)	<b>jua</b> (ve li)	<b>ju</b>
Terza	<b>ua</b> (glielo)	<b>ua</b> (glieli)	<b>ju</b>

**Tabella 1.** *Combinazione dei pronomi clitici in albanese*

- (79) a. **ma** tregoi dje (Turano, 2004: 85-86)  
me+lo raccontò ieri  
*me lo ha raccontato ieri*
- b. **ia** tregoi dje  
gli+lo raccontò ieri  
*glielo ha raccontato ieri*
- c. **m'i** dha dje  
me+li diede ieri  
*me li ha dati ieri*
- d. **ia** dha dje  
gli+li diede ieri  
*glieli ha dati ieri*

3) Possono essere combinati con le forme pronominali toniche e, a differenza dell'italiano in cui si può usare solamente il tonico, in albanese è richiesto l'uso del solo pronome clitico oppure di entrambi.

- (80) a. **mua më** pëlqejnë shumë lulet (Turano, 2004: 87)  
a me mi piacciono molto i fiori  
*a me piacciono molto i fiori*

---

<sup>19</sup> Il pronome clitico *u* viene approfondito nel paragrafo 4.5.

- b. **më pëlquejnë shumë lulet**  
*mi piacciono molto i fiori*

### 5.5 La voce medio-passiva albanese

Nella lingua albanese la forma passiva coincide con la forma riflessiva in un'unica forma chiamata *medio-passiva* (Solano, 1988; Camaj, 1995; Turano, 2004), come dimostrato nei seguenti esempi:

- (81) a. Lindita **lahej** (Turano, 2004: 71)  
*Lindita si lavava*  
b. Lindita **lahej** prej s'ëmes  
*Lindita era lavata dalla madre*

In (81a) l'azione compiuta dal soggetto (*Lindita*) si riflette sul soggetto stesso, mentre in (81b) *Lindita* subisce l'azione compiuta dalla madre. In albanese si nota che, a livello morfologico, non c'è alcuna distinzione tra i due processi.

La voce medio-passiva si può realizzare secondo tre strategie diverse:

- Attraverso cambiamenti del tema verbale e desinenze apposite, nel caso di verbi al presente e imperfetto di indicativo e congiuntivo, imperativo e condizionale (Turano, 2004)

- (82) a. Lindita **lan** rrobat forma attiva (Turano, 2004: 72)  
*Lindita lava la biancheria*  
b. Lindita **lahet** forma medio-passiva  
*Lindita si lava/è lavata*  
c. **laj** rrobat! forma attiva  
*Lava la biancheria!*  
d. **lahu!** forma medio-passiva  
*lavati!*

- Tramite l'utilizzo della particella **u**, in posizione proclitica con le forme verbali di aoristo, ottativo, ammirativo, gerundio (83) e infinito (84); in posizione enclitica (o mesoclitica) nel caso dell'imperativo. Inoltre, la particella **u** è invariabile.

(83) a. Lindita harxhoi shumë ujë **dukë larë** rrobat (Turano, 2004: 72-73)

*Lindita consumò molta acqua lavando la biancheria*

b. Lindita harxhoi shumë ujë **duke u larë**

*Lindita consumò molta acqua lavandosi*

(84) a. duhet shumë ujë **për të larë** rrobat

*Serve molta acqua per lavare la biancheria*

b. duhet shumë ujë **për t'u larë**

*serve molta acqua per lavarsi*

- Con l'ausiliare *jam* ("essere") + participio passato, per tutti i tempi verbali composti. La forma perifrastica costruita con *jam* è unica per la forma medio-passiva, dal momento che la forma attiva richiede l'ausiliare *kam* ("avere") (Turano, 2011):

(85) a. Lindita **ka larë** rrobat (Turano, 2004: 74)

*Lindita ha lavato la biancheria*

b. Lindita **është larë**

Lindita è lavato

*Lindita si è lavata/è stata lavata*

Precedentemente è stato sottolineato come nella forma medio-passiva albanese, non c'è distinzione tra l'azione riflessiva e quella passiva. Ciò che permette di disambiguare la frase e attribuire solo una lettura passiva, è il complemento d'agente introdotto da *nga* (Manzini e Savoia, 2011; Turano, 2011).

(86) romani lexohet **nga** Albani

*Il romanzo è letto da Alban*

Diversamente dall'italiano, in albanese la morfologia non-attiva non blocca la realizzazione del soggetto logico come si può osservare nell'esempio seguente (Turano, 2011):

- (87) Ai libër lexohet / u lexua / është lexuar lehtësisht **nga studentet**  
*\*Quel libro si legge / si lesse / è letto facilmente dagli studenti*

### 5.6 Le frasi relative in albanese

Le frasi relative dell'albanese presentano una struttura simile a quella dell'italiano. Al complementatore italiano *che*, corrisponde in albanese il complementatore *që*: si tratta di un pronome relativo non flessibile, utilizzato per introdurre una RS (88) o una RO (89).

- (88) bleva një libër të ri **që** ka dalë këto ditë (Turano, 2004: 93)  
 comprai un libro nuovo che ha uscito questi giorni  
*Ho comprato un nuovo libro che è uscito in questi giorni*

- (89) mora letrën **që** më dërgove dje (Turano, 2004: 93)  
 presi la lettera che mi inviasti ieri  
*Ho ricevuto la lettera che mi hai inviato ieri*

Anche in albanese, come in italiano, si possono costruire delle strutture relative complesse mediante il pronome relativo *i cili* ("il quale") preceduto da preposizione (90). Questo pronome è marcato per tratti di genere, numero e caso e deve essere preceduto dall'articolo (*i* per il maschile, *e* per il femminile) (Turano, 2004) come illustrato nelle tabelle che seguono:

CASI	SINGOLARE	PLURALE
Nom.	i cili <i>il quale</i>	të cilët <i>i quali</i>
Acc.	të cilin	të cilët
Gen.	i të cilit	i të cilëve(t)
Dat./Abl.	të cilit	të cilëve(t)

**Tabella 2.** Paradigma del pronome relativo *i cili* maschile (Turano, 2004: 48)



CASI	SINGOLARE	PLURALE
Nom.	e cila                      la <i>quale</i>	të cilat <i>le quali</i>
Acc.	të cilën	të cilat
Gen.	i së cilës	i të cilave(t)
Dat./Abl.	së cilës	të cilave(t)

**Tabella 3.** Paradigma del pronome relativo i cili femminile (Turano, 2004: 48)

- (90) vajzat me të cilat punoj (Turano, 2004: 93)

*Le ragazze con le quali lavoro*

Il pronome relativo *i cili* può essere utilizzato in sostituzione del complementatore *që* senza una preposizione (91). Inoltre, a differenza dell'italiano, in albanese è possibile anche utilizzare *që* al posto di *i cili*, con l'aggiunta di un pronome di ripresa (92) (Turano, 2004):

- (91) vajza, **e cila** po vesh fustanin e kuq, quhet Mira (Turano, 2004: 93)

la ragazza, la quale indossa il vestito rosso, si chiama Mira

*la ragazza che (la quale) indossa il vestito rosso si chiama Mira*

- (92) ky është libri i zonjës, **që** i fola dje (Turano, 2004: 94)

questo è il libro della donna che le parlai ieri

*questo è il libro della donna alla quale parlai ieri*

## Capitolo VI

### La fase di valutazione delle abilità linguistiche

#### 6.1 Introduzione

Il seguente capitolo si concentra nella valutazione delle competenze di italiano L2 di A. Ad inizio anno le insegnanti della scuola primaria da lui frequentata, hanno chiesto che il bambino potesse essere valutato da un professionista, poiché avevano notato che il bambino presentava delle difficoltà orali, nella lettura e nella scrittura, oltre ad altre complicazioni di tipo relazionale e motorio. Ad oggi, non c'è ancora una specifica diagnosi da parte di medici specialisti.

I risultati dei test linguistici qui presentati, hanno l'obiettivo di mettere in evidenza alcuni aspetti linguistici che risultano problematici per il bambino e potranno quindi essere utili ad insegnanti e professionisti che si troveranno a lavorare con A.

Oggetto di questo studio sono state la produzione spontanea orale e la comprensione di alcune strutture complesse dell'italiano, quali frasi passive, frasi relative, frasi relative complesse e frasi contenenti pronomi clitici.

#### 6.2 Partecipante

A. è un bambino originario della città di Durazzo (Albania), arrivato in Italia all'età di 5 anni. Prima di arrivare qui non conosceva l'italiano e come lui, anche i suoi genitori. Al suo arrivo ha frequentato la scuola dell'infanzia per un anno, dove ha iniziato ad avvicinarsi alla lingua italiana e, all'età di 6 anni, è stato inserito nella classe prima della scuola primaria.

Il contatto con il bambino ha avuto luogo in occasione di una collaborazione con il comune in cui risiede in Italia, durante la quale ho supportato la madre e il bambino nell'apprendimento dell'italiano L2. Il bambino fin da subito ha dimostrato poco entusiasmo nello svolgere semplici compiti assegnati dalle sue maestre, opponendosi a volte con rabbia e prediligendo momenti di svago in solitudine.

In mia presenza il bambino parlava sempre in italiano e la madre cercava di sforzarsi il più possibile, chiedendo qualche volta delle traduzioni in italiano al figlio. Tuttavia, quando A. si doveva rivolgere esclusivamente alla madre, la lingua utilizzata era sempre

l'albanese. In famiglia, infatti, la lingua madre è l'unica lingua utilizzata: il padre di A. non ha ancora imparato l'italiano e la sua unica conoscenza è basata su frasi di circostanza come per esempio “grazie”, “prego”, “arrivederci”.

A. ha eseguito i test all'età di 8;5 anni.

### 6.3 Materiali

In questa fase di valutazione, A. ha eseguito i seguenti test, somministrati in una stanza confortevole e tranquilla all'interno della sua abitazione.:

- *Frog Story test*, per la valutazione della sua capacità narrativa (Mayer, 1969);
- TROG-2, per la valutazione delle sue abilità grammaticali ricettive (Bishop, 2003; adattato in italiano da Suraniti et al., 2009);
- Test di produzione di pronomi clitici (Arosio et al., 2014).

### 6.4 *Frog story test*: descrizione e procedura

Il primo passo per la valutazione della competenza in italiano L2 di A. è stato un test sulle abilità narrative. Durante la sua performance, il partecipante ha eseguito una narrazione orale spontanea di una storia raffigurata. Questi tipi di test risultano essere molto utili, poiché permettono alla persona valutata di narrare spontaneamente (seguendo una traccia) e, allo stesso tempo, l'esaminatore può osservare lo sviluppo di determinate aree morfosintattiche nel corso dello sviluppo linguistico (Reilly et al. 2004). Si tratta di un test semplice e accessibile sia a bambini molto piccoli, sia a soggetti con sviluppo atipico. Il *Frog Story test* consiste in un libretto illustrato da 24 immagini in bianco e nero, i cui personaggi sono un bambino, un cane e una rana.



Figura 4. Prima pagina del *Frog story test*

La storia presenta la struttura tipica con dei personaggi principali, un evento problematico, un insieme di vicende conseguenti al problema e un lieto fine (D'Amico, 2008). *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) si sviluppa come descritto di seguito: durante la notte, la rana esce dal barattolo in cui era stata messa e scappa. L'indomani il bambino e il cane cominciano a cercare la rana, affrontando avventure e piccoli ostacoli, riuscendo infine a ritrovarla ricongiunta a tutta la sua famiglia.

Per iniziare ho introdotto il test presentando i personaggi e chiedendo al bambino di osservare le immagini per familiarizzare con il task. In un secondo momento, il bambino ha narrato oralmente la storia seguendo ciò che vedeva nelle varie pagine. Durante la narrazione sono intervenuta per incoraggiare il partecipante nel racconto, cercando di non influenzarlo.

Per la performance è stato utilizzato un Pdf contenente il racconto illustrato. La narrazione è stata registrata e trascritta e ha avuto una durata di circa 8 minuti.

#### **6.4.1 Coding della performance**

Sono state valutate tre aree, seguendo lo schema proposto da Padovani & Mestucci (2015):

##### **- Struttura globale**

1. *Punteggio per eventi*: suddivisione proposta da Norbury & Bishop (2003), che consiste in 51 frasi possibili per raccontare la storia, a cui attribuire un punteggio da 2 (evento riportato in modo accurato e completo) a 0 (evento non menzionato dal bambino). Range di punteggio: 0-102.
2. *Narrative maturity scale*: suddivisione adattata da Manhardt & Rescorla (2002), che attribuisce 0 per il rifiuto di narrare; 1 se gli eventi vengono solamente accostati; 2 se gli eventi vengono posti in sequenza; 3 se la narrazione viene presentata con introduzione, azioni e conseguenze; 4 se il racconto contiene introduzione, azioni per raggiungere uno scopo, ambiente, conseguenze, risoluzione dei problemi e conclusione; 5 se si tratta di una "vera narrazione". Range di punteggio: 0-5.
3. *Organizzazione narrativa*: classificazione proposta da Pearce et al. (2010). 0 per il rifiuto di raccontare; 1 per eventi accumulati senza un ordine; 2 per una

“narrazione finalizzata”; 3 per una “narrazione elaborata”. Range di punteggio: 0-3.

4. *Punteggio di struttura narrativa*: utilizzato in diversi studi, come ad esempio Norbury & Bishop (2003) e Losh & Capps (2003), che prevede l’individuazione di 9 eventi centrali e un punto per ognuno di essi. Range di punteggio: 0-9.
5. *Punteggio composito globale*: predisposto per verificare come gli indici quantitativi si intrecciano con gli indici qualitativi, utilizzando la seguente formula: Punteggio globale composito = punteggio per eventi + [struttura narrativa × (*narrative maturity scale* + organizzazione narrativa)]. Range di punteggio: 0-237.

#### - **Struttura linguistica locale**

1. *Parametri di base*: tempo narrativo, numero totale di parole, numero totale di clausole (come da definizione di Berman e Slobin, 1994<sup>20</sup>), lunghezza media della clausola, velocità di eloquio. (Padovani & Mestucci, 2015).
2. *Complessità sintattica*: questi aspetti sono stati indagati in parte da Losh e Capps (2003) e sono: numero totale di subordinate, numero di subordinate di secondo grado e range sintattico. Quest’ultimo prevede un punto per la presenza di almeno una costruzione sintattica per 5 differenti categorie (proposizione coordinate, verbi servili, proposizioni avverbiali, subordinate relative, strutture passive), con un range di punteggio 0-5.
3. *Errori semantico-lessicali, grammaticali-morfologici, fonologici*: il punteggio totale di errore viene dato dalla somma dei 3 indici.
4. *Coesione*: in accordo con gli studi di Berman (2009), i meccanismi di coesione vengono calcolati attraverso i seguenti parametri: a) conteggio di pronomi, aggettivi possessivi e clitici impiegati correttamente; b) conteggio di pronomi, aggettivi possessivi e clitici usati in modo scorretto o ambiguo; c) conteggio di articoli indeterminativi utilizzati per riferirsi a personaggi già introdotti in precedenza; d) un punteggio di coesione totale dato da [a-b-c].

---

<sup>20</sup> “Una clausola è una costruzione sintattica con un predicato (verbo di forma finita e non finita e participi passati con valore aggettivale) che esprime un’unica situazione (attività, stato, evento).” Berman e Slobin, 1994.

- **Pragmatica**

1. *Evaluation*: introdotto da Bamberg & Damrad-Fyre (1991), è dato dalla somma dei seguenti 6 espedienti narrativi: a) uso di verbi mentalistici; b) esplicitazione delle emozioni dei personaggi; c) discorsi diretti; d) intensificatori della narrazione comprendenti ripetizioni, onomatopee ed enfasi; e) connettivi causali e finali che spiegano le relazioni tra eventi e inseriscono motivazioni per le azioni dei personaggi; f) espressioni di incertezza.
2. *Qualità delle informazioni aggiuntive*: seguendo il lavoro di Norbury e Bishop (2003), vengono conteggiate tutte le proposizioni narrate non incluse nelle 51 fondamentali del *punteggio per eventi*; tenendo conto di 3 parametri: a) informazioni coerenti e appropriate al racconto; b) informazioni bizzarre o non integrabili nella narrativa; c) un punteggio totale dato da [a-b].
3. *Solleciti*: comprendono i momenti in cui è stato necessario ri-orientare il bambino al racconto o incoraggiarlo a proseguire la narrazione.

#### **6.4.2 Risultati**

Per la valutazione e codifica dei risultati del test *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), è stato utilizzato lo studio di Padovani e Mestucci (2015), condotto su bambini a sviluppo tipico frequentanti la classe prima elementare e 16 bambini, per la maggior parte inquadrati nell'ambito di DPL fonologico ed espressivo, con età media di  $8.9 \pm 2.2$ . Inoltre, per la valutazione finale, è stato fatto un confronto con la ricerca su bambini DPL condotta da Reilly et al. (2004) e su bambini bilingui con DE, condotta da De Gaudio (2020). Nella tabella che segue vengono presentati i risultati ottenuti dalla narrazione di A., seguendo lo schema di Padovani e Mestucci (2015). [La narrazione di A. è riportata in Appendice].

		PUNTEGGIO PER EVENTI		49/102
<b>STRUTTURA GLOBALE</b>	<i>Narrative maturity scale</i>			2/5
	Organizzazione narrativa			1/3
	Struttura narrativa			7/9
			Punteggio globale composito	63/237
<b>STRUTTURA LINGUISTICA LOCALE</b>		PARAMETRI DI BASE		
	Totale parole			335
	Totale clausole			31
				Escluse le clausole con domande di chiarimento
	LM clausola			10,81
	Tempo narrativo (in secondi)			450
	Velocità di eloquio			44,7
		COMPLESSITÀ SINTATTICA		
	Numero totale di subordinate			2
	Subordinate di secondo grado			0
	Range sintattico			1
	ERRORI SEMANTICO - LESSICALI			1
	ERRORI GRAMMATICALI- MORFOLOGICI			14
	ERRORI FONOLOGICI			5
	COESIONE			4
	Pronomi, aggettivi possessivi, clitici corretti			6
	Pronomi, aggettivi possessivi, clitici scorretti			2
	Articoli indeterminativo per personaggi già introdotti			0
<b>PRAGMATICA</b>		EVALUATION		
	Verbi mentalistici			0
	Emozioni dei personaggi			4
	Discorsi diretti			0
				<b>TOTALE 20</b>

Intensificatori	1	
Connettivi causali e finali	2	
Espressioni di incertezza	1	
	Totale	8
<b>INFORMAZIONI AGGIUNTIVE</b>		
Informazioni coerenti e appropriate	1	
Informazioni non coerenti	0	
<b>SOLLECITI</b>		
	4	

**Tabella 4.** Punteggi assegnati *nel Frog story test*, secondo lo schema proposto da Padovani & Mestucci (2015).

Come evidenziato nella Tabella 4, la narrazione risulta essere lenta e non molto fluente, le frasi sono brevi dove A. unisce sostantivi e verbi, rendendo il racconto poco coeso e coerente. C'è uno scarso utilizzo di subordinate, e persistono per tutta la narrazione errori grammaticali-morfologici. Infine, ho dovuto sollecitare più volte il bambino a continuare il racconto orale.

La performance di A. è stata confrontata a quella di alcuni bambini del gruppo di controllo di Padovani & Mestucci (2015), in particolare: il gruppo di bambini a sviluppo tipico di scolarità 1 (prima elementare) e il gruppo di bambini di differenti scolarità (di prima, terza e quinta della scuola primaria e di seconda della scuola secondaria di primo grado), con diagnosi di DPL fonologico e/o espressivo, DSA di lettura con associati quadri non omogenei di DPL e DSA matematici.

	<b>A.</b>	<b>Classe 1</b>	<b>Clinici</b>
<b>Struttura globale</b>			
Punteggio per eventi	49.0	43.2	36.0
Organizzazione narrativa	2.0	1.6	1.5
<i>Narrative maturity scale</i>	1.0	2.0	2.1
Struttura narrativa	7.0	4.6	4.4
Punteggio globale composito	63.0	61.5	53.0
<b>Struttura locale</b>			
Totale parole	335.0	293.3	263.3



Totale clausole	31.0	42.9	40.3
LM clausola	10.81	6.1	5.7
Tempo narrativo	450.0	198.0	203.9
Velocità di eloquio	44.7	89.7	81
Range sintattico	1.0	3.0	2.7
Subordinate	2.0	13.6	15.2
Subordinate II grado	0	0.5	0.8
Errori semantico-lessicali	1.0	4.1	4.8
Errori morfologici-grammaticali	14.0	9.0	8.7
Errori fonologici	5.0	0.8	3.6
Coesione pronomi corretta	6.0	15.5	14.3
Coesione pronomi errata	2.0	2.9	4.3
Coesione articoli errata	0	0.2	0.3
Coesione totale	4.0	12.3	9.7
<b>Pragmatica</b>			
Evaluation	8.0	7.8	10.1
Informazioni aggiuntive +	1.0	15.0	10.6
Informazioni aggiuntive -	0	5.2	8.4
Informazioni aggiuntive totale	1.0	9.8	1.7
Solleciti	4.0	0.5	1.6

**Tabella 5.** Confronto dei dati tra A. e i gruppi di soggetti tipici e clinici di Padovani & Mestucci (2015).

Per quanto concerne la struttura globale, la performance di A. si avvicina molto sia al gruppo di bambini con sviluppo tipico di scolarità 1, sia al gruppo di soggetti clinici. In precedenza, è stato anticipato infatti (cfr. 1.7) che la performance linguistica di bambini bilingui risulta inizialmente molto simile a quella di bambini monolingui con DPL, soprattutto se la competenza della L2 del bambino bilingue non è ancora del tutto sviluppata (Garraffa et al., 2020).

Si nota invece una netta differenza nella struttura locale, soprattutto per quanto riguarda i vari tipi di errore e la coesione: come già anticipato, il suo racconto risulta essere poco fluente e le subordinate quasi inesistenti.

Un aspetto che spesso preoccupa educatori e insegnanti di bambini bilingui è il vocabolario, che soprattutto nelle prime fasi può essere molto debole. Tuttavia, la

conoscenza lessicale non risulta essere una misura affidabile per valutare la competenza linguistica di un bambino bilingue (Garraffa et al., 2019). Sotto questo punto di vista A. riesce infatti ad esprimersi con facilità, possedendo un vocabolario al pari dei suoi coetanei con italiano L1.

In pragmatica, si è ottenuto un punteggio che potremmo considerare nella media. Ciononostante, il bambino si limita nella descrizione di ciò che si trova davanti e non fornisce informazioni aggiuntive.

Sono stati poi osservati errori morfosintattici e fonologici specifici del suo caso:

<b>Omissione articolo determinativo</b>	2	<i>Il cane è andato giù e bambino si sta preoccupando per lui.</i>  <i>Le api lo stanno per pungere e cane tenta di scappare.</i>
<b>Omissione articolo indeterminativo</b>	1	<i>Dopo c'è un bosco con albeare.</i>
<b>Preposizioni errate</b>	3	<i>Vedo un cane con imprigionato una rana su un bicchiere.</i>  <i>Il bambino si infila su un buco di un albero.</i>  <i>[...] si butta su tipo... su una palude.</i>
<b>Omissione dell'ausiliare</b>	1	<i>Qua c'è un'altra ranetta, rimasta sola poverina.</i>
<b>Accordo genere – numero</b>	2	<i>Dopo è uscito la talpa, [...].</i> <i>Dopo vivono contenti le rane [...].</i>
<b>Pronuncia: B invece di V</b>	2	<i>Albeare (Alveare)</i>
<b>Pronuncia: C+H</b>	2	<i>Ce (Che), come pronome relativo</i>

**Tabella 6.** Errori specifici di A. nella narrazione di *Frog, where are you?* (Mayer, 1969)

L'omissione dell'articolo determinativo potrebbe rappresentare un'interferenza con la L1 del bambino, dato che in albanese questo tipo di articolo viene posposto e unito al

sostantivo, formando quindi un'unica parola. Al contrario, in albanese, esiste un articolo indeterminativo senza distinzione di genere (*një*), corrispondente all'articolo indeterminativo italiano *un, uno, una*. Ad ogni modo, si tratta di errori isolati e poco frequenti. Anche il caso di mancato accordo genere-numero, ci suggerisce un'interferenza con la lingua madre: nella prima frase riportata (*Dopo è uscito la talpa [...]*), per esempio, il participio passato è al maschile singolare, mentre il soggetto al femminile singolare. Nella lingua albanese, il participio rimane infatti invariato non richiedendo un accordo con il soggetto, diversamente dall'italiano. L'ultima interferenza che si può notare è la pronuncia errata del complementatore *che*: nel capitolo 5 (cfr. 5.6) sono state introdotte le frasi relative in albanese, costruite come in italiano mediante il pronome *që*. Quest'ultimo, in base alla variante dell'albanese adottata, (cfr. 5.1) differisce nella pronuncia e, nella variante parlata dai genitori di A. (il ghego) viene pronunciato con un suono simile al *ce* utilizzato dal bambino.

#### **6.4.3 Considerazione sul *Frog story test***

La narrazione è un compito complesso che coinvolge più abilità: quella linguistica, quella cognitiva e le abilità sociali. Essa costituisce la base dell'alfabetizzazione, poiché attraverso le storie, i bambini possono apprendere nuovi termini e nuove strutture sintattiche (Dickinson e Tabors, 2001). In ambito clinico le narrazioni vengono ampiamente studiate, sia perché costituiscono un'ottima risorsa per seguire lo sviluppo grammaticale e lessicale (Berman e Slobin, 1994), sia perché sono un metodo molto efficace ed ecologico per l'osservazione diretta della competenza comunicativa di soggetti a sviluppo tipico e atipico (Botting, 2002).

I dati riportati nelle tabelle sopra, evidenziano ancora una volta che l'abilità narrativa di A. risulta essere difficoltosa. Come già sottolineato in precedenza infatti, la sua performance narrativa è molto simile al gruppo di bambini di scolarità 1 ovvero, con età anagrafica leggermente inferiore alla sua. Inoltre, si è osservato che i suoi risultati si avvicinano a quelli del gruppo di soggetti clinici.

A. spesso deve essere stimolato e invitato a proseguire il racconto; la consegna del task viene considerata dal bambino come qualcosa di faticoso e troppo impegnativo per le sue capacità.

Per la considerazione finale della performance di A. sono stati inoltre analizzati i lavori di Reilly et al. (2004) e di De Gaudio (2020). La ricerca di Reilly et al. utilizza le narrazioni come strumento per indagare lo sviluppo del linguaggio in bambini tra i 4 e i 12 anni, provenienti da gruppi differenti: 1. bambini con danni cerebrali focali; 2. bambini con disturbo primario del linguaggio; 3. bambini con sindrome di Williams; 4. bambini con sviluppo tipico. Per questa ricerca ci focalizzeremo sui risultati ottenuti dal gruppo 2 (bambini con disturbo primario del linguaggio).

Lo studio di Reilly et al. (2004) ha osservato che, i bambini affetti da DPL, durante la narrazione riescono a sottolineare i punti critici della narrazione, utilizzando frasi brevi e coincise. Nonostante questo, continuano a mostrare qualche deficit nelle strutture linguistiche utili per produrre una buona storia. Stein e Glenn (1979) sostengono che le storie sono formate da una struttura, denominata *grammatica delle storie*, che consiste in una sorta di sintassi a partire dalla quale le storie vengono prodotte e comprese. Questi ricercatori hanno individuato sette categorie di frasi che compongono una “buona storia”: 1. dichiarazioni di ambientazione principali; 2. dichiarazioni di ambientazione minori; 3. eventi iniziali; 4. risposte interne; 5. tentativi; 6. conseguenze dirette; 7. reazioni.

Nel caso specifico di A., le varie vicende narrate non vengono collegate tra loro mediante dei connettori. Al contrario, la storia risulta un po’ frammentata dal momento che ogni immagine viene introdotta dalla parola *dopo*.

(93) Dopo il bambino si alza con il suo cane e vedono *ce* la rana è sparita.

(94) Dopo il bambino si mette i vestiti, anche il cane [...]

(95) Dopo il cane *hmm...* prova di togliere il vaso [...]

(96) Dopo il bambino prende il cane e dopo il bambino e il cane fanno così [...]

Nel paragrafo precedente si è ipotizzato che alcuni degli errori morfosintattici sono molto probabilmente legati alla morfologia e sintassi della L1. Ricordiamo che l’albanese è una lingua flessiva, regolata quindi da casi e declinazioni: le preposizioni, vengono utilizzate in base al caso che reggono, gli articoli determinativi sono un morfema che viene posposto e attaccato al sostantivo, nomi e aggettivi si declinano a seconda della loro funzione logica.

Lo studio di De Gaudio (2020) ha utilizzato un test per la valutazione funzionale della produzione narrativa denominato LITMUS-MAIN<sup>21</sup> (Gagarina et al., 2012, 2019). Lo scopo di questo test è di collezionare più informazioni possibili sulla costruzione di testi narrativi, da parte di bilingui con o senza disturbi linguistici. La valutazione avviene su due livelli:

- Livello macrostrutturale: ovvero tutte le componenti episodiche incluse in una storia (Stein e Glenn, 1979), come ad esempio, gli obiettivi del protagonista e i tentativi che compie per ottenere un dato risultato. La produzione di sequenze episodiche ci indica la capacità di comprendere uno schema narrativo, le relazioni causa-effetto e le abilità di pianificazione strutturale (Trabasso e Nickels, 1992). In questo livello è importante anche l'utilizzo degli stati emotivi dei personaggi, indicativo della funzione cognitiva denominata ToM<sup>22</sup> (Premack e Woodruff, 1978).
- Livello microstrutturale: che comprende tutti gli aspetti linguistici, quali la lunghezza testuale, il lessico, la morfosintassi e la pragmatica, oltre agli aspetti legati al fenomeno del bilinguismo, come il code-mixing e il code-switching<sup>23</sup>. Questo livello consente di dare una valutazione completa delle abilità linguistiche dei bilingui a rischio di disturbo linguistico e ha l'obiettivo di evidenziare l'effettiva presenza di marcatori di disturbo linguistico (Gagarina, 2012).

Il test è inoltre diviso in due parti, una di *retelling* e una di *telling* e ha coinvolto 3 studenti con DSA, frequentanti la scuola secondaria di primo grado, parlanti italiano e dialetto coriglianese (Calabria), a confronto con un gruppo di soggetti a sviluppo tipico. Per questa ricerca, verranno presi in considerazione solamente i dati relativi alla prova di *telling*.

I risultati ottenuti da De Gaudio dimostrano che la narrazione non risulta essere un compito molto semplice, specialmente per gli studenti atipici. Ciò che risulta essere più

---

<sup>21</sup> Il LITMUS-MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, Gagarina et al. 2012) è un test di produzione narrativa creato nell'ambito del progetto europeo *COST Action IS0804 (Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and Roads to Assessment)*.

<sup>22</sup> La Teoria della Mente (ToM) è stata elaborata da Premack e Woodruff (1978) e indica la capacità di attribuire stati mentali, credenze, intenzioni, desideri ed emozioni a sé stessi e agli altri, oltre che la corretta interpretazione delle motivazioni nascoste dietro le azioni dei personaggi coinvolti in una storia (Lorusso et al., 2007; Wetsby, 2005).

<sup>23</sup> Il *code-mixing* è quel fenomeno che si verifica quando delle persone prendono in prestito da una lingua parole e strutture grammaticali, mentre stanno imparando una lingua nuova; il *code-switching* si verifica invece, quando una persona che padroneggia molto bene due (o più) lingue, mescola delle parole per rendere la propria comunicazione più efficace.

difficoltoso, è l'uso dei pronomi clitici e la produzione di subordinate complesse (relative e argomentali), fenomeno interpretato, però, come sintomo di minore ricorso alla complessità sintattica nelle narrazioni semi-spontanee dei partecipanti (De Gaudio et al., 2021). Inoltre, poiché la produzione di tali subordinate è connessa con specifiche competenze lessicali e morfosintattiche raggiunte in una lingua (Armon-Lotem, 2005; Andreou, 2015; Andreou e Tsimpli, 2020), l'autrice ipotizza che i risultati siano correlati ad una scarsa competenza linguistica nella L2 (in questo caso il dialetto) dei partecipanti. In entrambi gli studi analizzati in quest'ultimo paragrafo, si riscontrano peculiarità con il bambino coinvolto in questo elaborato: A. vive in Italia da tre anni, fin da subito ha avuto un contatto diretto con la L2 ed è stato scolarizzato solo in Italia. Tuttavia, continua a mostrare alcune difficoltà linguistiche, evidenziate appunto dal *Frog Story test*.

## **6.5 TROG-2**

Il TROG-2 (*Test for Reception of Grammar - 2*) è un test che valuta le abilità grammaticali ricettive di un soggetto, mettendole a confronto con i dati normativi ottenuti da un campione di età compresa tra 4 e 86 anni.

Il test è composto da 80 item a risposta multipla; ciascun item si articola in subtest relativi a specifici contrasti grammaticali, posti in difficoltà crescente. Ogni item è formato da 4 immagini: un'immagine target, che rappresenta la frase letta dallo sperimentatore, e 3 distrattori. Un blocco viene superato (S) se il soggetto individua la risposta corretta per ciascun item del blocco; in caso contrario, il blocco dovrà essere ritenuto fallito (F).

La figura 5 corrisponde all'item "*La pecora sta correndo*": la risposta corretta è la numero 4, mentre le altre figure rappresentano i distrattori. La particolare struttura del test permette di effettuare un'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati e di confrontarli con quelli normativi. In questo modo si possono individuare le aree in cui il bambino ha più difficoltà.

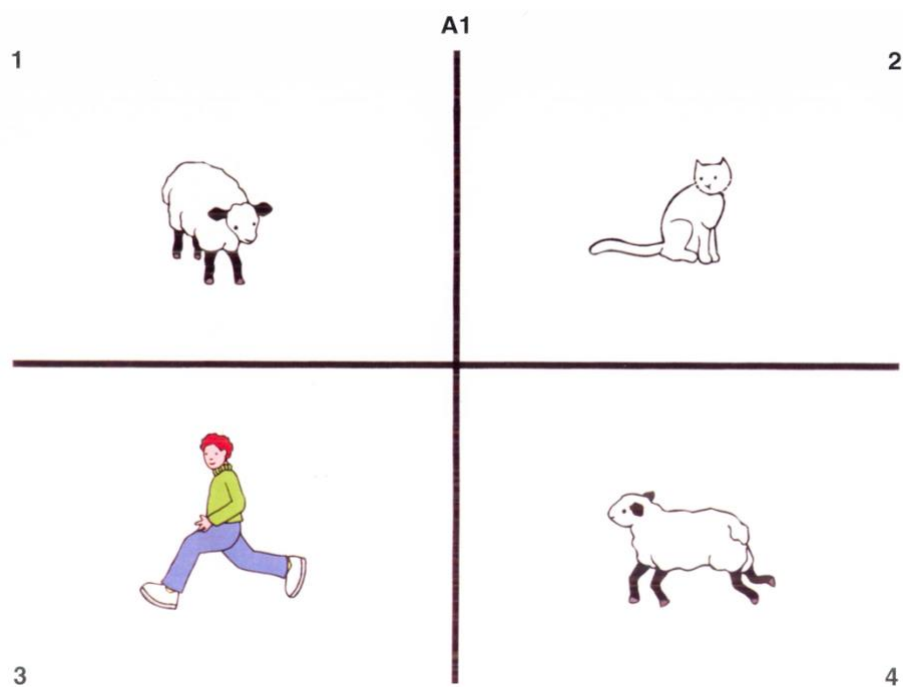


Figura 5. Esempio di item del test TROG-2

### 6.5.1 Procedura

Inizialmente il bambino è stato sottoposto a due item di addestramento, affinché potesse prendere confidenza con il test. Successivamente, sono stati somministrati gli altri blocchi. Il test è stato effettuato in due giorni differenti, in quanto A. mostrava frustrazione dopo i primi 10 minuti dall'inizio. Le immagini sono state presentate tramite PowerPoint.

Il test si è sviluppato come segue: io leggevo un task e il bambino doveva indicare con il dito l'immagine corrispondente alla proposizione pronunciata da me. Se il bambino avesse risposto senza alcuna difficoltà, si sarebbe potuto procedere alla lettura degli item successivi. Diversamente, se il bambino non rispondeva o sembrava essere incerto sulla risposta da dare, era possibile ripetere l'item. Ho lasciato la piena libertà al partecipante nello scegliere l'immagine corretta, senza aiutarlo e indurlo a dare una risposta poco autentica; sono stati ammessi feedback per stimolare e confortare il bambino.

Le risposte sono state annotate sull'apposito modulo di registrazione, segnando il numero della figura indicata dal partecipante: se la sequenza dei numeri corrisponde esattamente a quella originaria, il blocco si considera superato (S) e il test può proseguire.

## 6.5.2 Risultati

La seguente tabella riassume i punteggi e i risultati quantitativi ottenuti da A.:

<b>Blocchi superati</b>	6
<b>Punteggio standard</b>	58
<b>Percentile</b>	< 1
<b>Età equivalente</b>	4,1

Tabella 7: Risultati di A. nel TROG-2

L'età linguistica raggiunta nella comprensione della grammatica italiana è di 4 anni inferiore a quella cronologica (8,5). Il punteggio ottenuto dal bambino è molto più basso rispetto a quello medio dei bambini di 8,0-9,11 anni (Punteggio standard medio: 99,74; DS = 13.01).

Dal punto di vista quantitativo, non sono stati superati i seguenti blocchi:

- C, In e su invertibili (*La tazza è nella scatola*): 2/4 risposte;
- D, Tre elementi (*La ragazza spinge la scatola*): 2/4 risposte;
- G, Proposizione relativa soggetto (*L'uomo, che sta mangiando, guarda il gatto*): 2/4 risposte;
- H, Non solo X ma anche Y (*La matita non è soltanto lunga ma anche rossa*): 3/4 risposte;
- I, Sopra e sotto invertibili (*Il fiore è sopra l'anatra*): 2/4 risposte;
- K, Passivo invertibile (*La mucca è inseguita dalla ragazza*): 3/4 risposte;
- L, Anafora assente (*L'uomo sta guardando il cavallo e sta correndo*): 2/4 risposte;
- M, Genere/Numero del pronome (*Essi/loro lo stanno portando*): 3/4 risposte;
- N, Congiunzione pronominale (*L'uomo vede che il ragazzo lo sta indicando*): 2/4 risposte;
- P, X ma non Y (*La tazza, ma non la forchetta, è rossa*): 3/4 risposte;
- Q, Proposizione principale postposta (*L'elefante che sta spingendo il ragazzo è grande*): 3/4 risposte;
- R, Singolare/plurale (*Le mucche sono sotto l'albero*): 1/4 risposte;



- S, Proposizione relativa oggetto (*La ragazza insegue il cane, che sta saltando*): 3/4 risposte;
- T, Frase racchiusa al centro (*La pecora, che la ragazza guarda, sta correndo*): 1/4 risposte;

La tabella che segue riporta i risultati di A. da un punto di vista qualitativo:

<b>Numero di ripetizioni</b>	7, Lievemente anormale
<b>Numero di errori di tipo lessicale</b> (0 = normale; 10+ = anormale)	3
<b>Blocchi in cui tutti gli item sono sbagliati</b>	Nessuno
<b>Numero di errori negli ultimi 5 blocchi</b>	9
<b>Pattern di errore globale</b>	Sistematico

**Tabella 8.** *Dati qualitativi nel TROG-2.*

I risultati ottenuti da A. sono inferiori rispetto alla norma. Considerare gli errori effettuati negli ultimi 5 blocchi, ci permette di distinguere il tipo di errore commesso dal partecipante. Si parla di: errore sistematico quando il bambino non conosce la costruzione e cerca di interpretarla come una costruzione diversa o più familiare; errore sporadico, se il bambino riesce a comprendere la costruzione, ma la performance è influenzata da limiti di elaborazione; errore random, quando il bambino non comprende il significato della costruzione e prova ad indovinare, scegliendo a caso una delle immagini che si ritrova davanti. Nel campione normativo solamente i blocchi O (“Né questo, né quello”) e T (“Frase racchiusa al centro”) presentavano degli errori sistematici, a dimostrazione che la costruzione grammaticale contenuta in questi blocchi, viene acquisita relativamente tardi e che perciò, è normale se molti bambini non riescono a comprenderne il significato. Tuttavia, nei rimanenti blocchi, l’errore sistematico viene riscontrato solamente nel 1-3% dei bambini e A. risulta far parte di questa popolazione.

### **6.5.3 Considerazioni sul TROG-2**

Il TROG-2 è stato il secondo test sottoposto ad A. Possiamo affermare che gli errori di tipo lessicale commessi dal bambino, non risultano essere frequenti e perciò non costituiscono un’anormalità.

Osservando nello specifico le risposte errate, concludiamo che il pattern di errore globale commesso da A. è di tipo sistematico. In quasi tutti i blocchi falliti, l'errore commesso riguardava le frasi contenenti due sostantivi. Il bambino risulta seguire l'ordine canonico degli elementi, quindi soggetto-verbo-oggetto (SVO) e, per questo possiamo ipotizzare che la difficoltà fosse quella di capire quale fosse il soggetto corretto tra le immagini proposte. Esempi sono i seguenti item:

Blocco L – Anafora assente

Target: *L'uomo sta guardando il cavallo e sta correndo.* (L1)

Risposta: *L'uomo sta guardando il cavallo e il cavallo sta correndo.*

Ripetizione: *L'uomo sta correndo e il cavallo lo guarda.*

Blocco N – Congiunzione pronominale

Target: *La ragazza vede che la signora/la donna la sta indicando.* (N3)

Risposta: *La signora vede che la ragazza la sta indicando.*

Altro errore, in questo caso di tipo sporadico, è stato osservato nelle frasi di tipo:

Blocco L – Anafora assente

Target: *La scatola è nella tazza ed è blu.* (L4)

Risposta: *La tazza è nella scatola ed è blu.*

Blocco Q – Proposizione principale posposta

Target: *La scatola nella tazza è gialla.* (Q2)

Risposta: *La scatola è nella tazza gialla.*

In questa circostanza l'ipotesi che si potrebbe fare è che il bambino comprenda la costruzione, ma presenti un limite nell'elaborazione della frase o che si limiti nell'ascoltare bene ciò che gli viene letto.

Le frasi nel blocco L sono due proposizioni coordinate in cui c'è una copia silente dell'argomento esterno. Il bambino non riesce ad interpretare correttamente la frase in quanto inverte gli elementi.

Nel blocco Q, la particolare costruzione della frase sembra limitare il bambino, che non riesce a rielaborarla. Bishop (2003), per quanto riguarda errori commessi negli ultimi 5 blocchi (P, Q, R, S, T), suggerisce anche una possibile difficoltà di memoria o un'attenzione selettiva limitata.

Altri errori individuati sono stati di tipo random, in cui A. non richiedeva una ripetizione e indicava l'immagine in maniera del tutto casuale. In Bishop (2003) gli errori random indicano che il livello della performance si basa sul 'tirare a indovinare' e ci suggeriscono che la persona da valutare non conosce il significato delle costruzioni grammaticali. Inoltre, la risposta casuale è molto rara nei bambini dai 7 anni in su, ma comune in bambini di 4 (età che corrisponde all'età linguistica di A., dai risultati del test e evidenziata in Tabella 7).

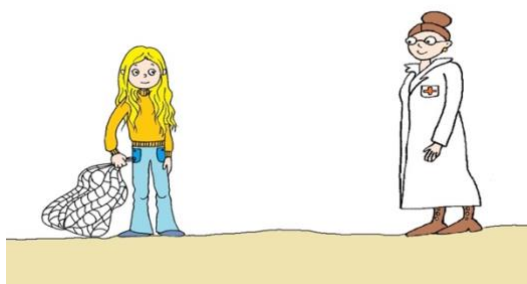
Gli item con più errori sono risultati essere R (Singolare/plurale) e T (Frase racchiusa al centro), in cui il punteggio è stato in entrambe di 1 risposta esatta su 4.

## **6.6 Test di produzione elicitata di pronomi clitici**

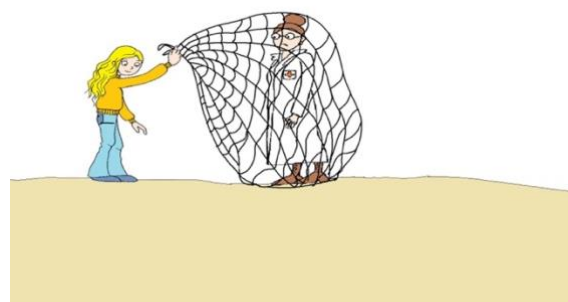
L'ultima fase di valutazione delle abilità linguistiche prevede l'indagine sulla produzione di pronomi clitici, attraverso il test ideato da Arosio et al. (2014). Questo test permette di elicitare 18 frasi, divise come segue:

- 6 frasi con pronome clitico oggetto diretto maschile *lo*;
- 6 frasi con pronome clitico oggetto diretto femminile *la*;
- 6 frasi con pronome clitico riflessivo *si*.

Il test è composto da brevi storie, ognuna divisa in 2 immagini poste in modo sequenziale (per un totale di 18 coppie di immagini). Le immagini vengono mostrate al soggetto tramite un PowerPoint e narrate da una voce registrata: alla prima immagine è associata una frase semplice, composta da soggetto, oggetto e verbo corrispondente all'azione; alla seconda immagine corrisponde una nuova azione compiuta dal soggetto. La voce narrante introduce l'azione descrivendo la prima immagine, successivamente pone una domanda. L'intervistato dovrà rispondere alla domanda, che elicitava la produzione di un pronome clitico. Di seguito un esempio:



**Fig. 6:** In questa storia c'è una bambina che vuole catturare una dottoressa.



**Fig. 7:** Guarda, cosa sta facendo alla dottoressa?  
Elicitazione: La sta catturando.

### 6.6.1 Procedura

Le storie vengono presentate con un PowerPoint e, diversamente da quanto spiegato prima, è stato scelto di descrivere le immagini utilizzando la voce dell'esaminatore e non la voce narrante registrata. Il partecipante mostrava infatti una certa diffidenza verso la registrazione e veniva più facilmente distratto.

Prima di iniziare con il test vero e proprio, c'è una fase di familiarizzazione con 5 storie che non sono comprese nel conteggio finale delle risposte. La prova è stata registrata ed ha avuto una durata di 10 minuti. Le risposte di A. sono riportate in Appendice.

### 6.6.2 Risultati

La tabella sottostante riporta le produzioni di A. rispetto i pronomi clitici oggetto e i pronomi clitici riflessivi:

	Pronomi clitici oggetto diretto	Pronomi clitici riflessivi
N°	10/12	5/6
%	83%	83%

**Tabella 9.** Analisi quantitativa di pronomi clitici prodotti da A.

Dal punto di vista quantitativo, A. è riuscito a produrre la maggior parte dei pronomi clitici di entrambe le categorie, ottenendo una percentuale molto alta di successo. Da precisare che vengono ritenute corrette anche quelle risposte in cui il bambino utilizza il tempo presente o il passato prossimo dell'indicativo, invece della struttura *stare + gerundio*. Questi risultati suggeriscono che il bambino ha una buona conoscenza della morfologia dei clitici.

Per una più completa analisi dei dati, è stata fatta una valutazione anche dal punto di vista qualitativo dove sono emerse tre tipologie di risposte:

- **Omesso:** non viene prodotto il pronome clitico e in questo caso viene pronunciato solo il verbo (al *participio passato*).

Esempio item 4

Stimolo: *In questa storia c'è un bambino che vuole mangiarsi un gelato.  
Guarda, cosa sta facendo al gelato?*

Risposta target: *Lo sta mangiando.*

Risposta A.: *Mangiato.*

- **Errato:** quando viene prodotto un pronome clitico non pertinente.

Esempio item 11

Stimolo: *In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare un signore.  
Guarda, cosa sta facendo al signore?*

Risposta target: *Lo sta bagnando.*

Risposta A.: *La bagna.*

- **Altro:** frasi non appartenenti alle precedenti categorie. In particolare, si tratta di errori lessicali, in cui il bambino produce un verbo non corrispondente a quanto detto dall'esaminatore nella domanda. Nonostante ciò, il pronome clitico viene correttamente utilizzato.

Esempio item 5

Stimolo: *In questa storia c'è una signora che vuole sbucciare una pera.  
Guarda, cosa sta facendo alla pera?*

Risposta target: *La sta sbucciando.*

Risposta A.: *La taglia.*

oppure

Esempio item 16

Stimolo: *In questa storia c'è una bambina che vuole pettinare la nonna.*

*Guarda, cosa sta facendo alla nonna?*

Risposta target: *La sta pettinando.*

Risposta A.: *La spazzola.*

### 6.6.3 Considerazioni sul test di produzione elicitata di pronomi clitici

I risultati ottenuti da A. dimostrano che ha una buona conoscenza e padronanza della morfologia relativa ai pronomi clitici, sia diretti che riflessivi. Per quanto riguarda questi ultimi, è riuscito a produrli quasi tutti senza l'interferenza della L1: in albanese le strutture riflessive vengono prodotte tramite desinenze aggiunte al verbo coniugato, senza quindi l'utilizzo di un pronome clitico.

La difficoltà più frequente è stata nell'impiegare la struttura *stare + gerundio*, preferendo una coniugazione del verbo al tempo presente o al passato prossimo dell'indicativo. Si ipotizza possa essere un fenomeno di interferenza linguistica della L1, in quanto l'albanese possiede il modo indefinito gerundio, ma non l'equivalente struttura dell'italiano *stare + gerundio*.

L'ultima osservazione viene posta alla competenza pragmatica di A. Quest'ultima sembra essere molto alta, in quanto non si è verificato nessun caso di DP pieno, ovvero quelle costruzioni in cui, invece del pronome clitico, viene usato un DP pieno corrispondente. Per esempio:

Item 1

Stimolo: *In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia.*

*Guarda, cosa sta facendo al castello di sabbia?*

Risposta target: *Lo sta distruggendo.*

Risposta DP pieno: *Sta distruggendo il castello di sabbia.*

L'intervistato dimostra di sapere che nelle frasi con un pronome clitico, non è necessario inserire il soggetto, risultando quindi di avere conoscenza delle norme pragmatiche.

## 6.7 Considerazioni conclusive

I test qui descritti hanno permesso di osservare le difficoltà di A. nella comprensione e nella produzione di determinate strutture dell'italiano; i risultati ottenuti hanno lo scopo di fornire un aiuto al bambino e alle sue insegnanti.

In questo capitolo, sono stati confrontati studi precedenti relativi all'acquisizione linguistica tipica e atipica dovuta a disturbi primari del linguaggio (DPL), all'acquisizione bilingue e all'acquisizione in contesti di apprendimento di una L2. Confrontare diverse situazioni di apprendimento, ci aiuta a individuare le difficoltà riscontrate nei differenti contesti e nello specifico, nelle difficoltà nell'uso di determinate strutture.

I risultati ottenuti dalle prove, ci suggeriscono che la comprensione e la produzione di strutture complesse dell'italiano, soprattutto le frasi relative e quelle passive, costituiscono una difficoltà per A. Nel *Frog Story* test il bambino ha prodotto alcune frasi relative, dove il complementatore *che* è pronunciato con lo stesso suono del ghego, la varietà dell'albanese parlata dai suoi genitori. Questa caratteristica ci suggerisce un'interferenza con la L1. Tuttavia, il tipo di relative da lui prodotte sono RS, a conferma di quanto detto nel capitolo 3 (cfr. 3.3) rispetto alla preferenza di produrre relative sul soggetto o applicare strategie per evitare la produzione di RO. Per quanto riguarda le frasi passive, A. sembra comprenderle abbastanza bene da quanto ottenuto nel test TROG-2, anche se nella produzione orale spontanea non sembra farne uso, prediligendo l'utilizzo di frasi semplici. Anche questa osservazione potrebbe suggerirci un'interferenza della L1, dal momento che la struttura passiva dell'albanese risulta essere molto complicata e poco utilizzata anche dai nativi.

Le strutture contenenti pronomi clitici vengono invece, sorprendentemente e per la maggior parte delle volte, capiti e utilizzati in modo corretto. Nel test di Arosio et al. (2014), infatti, il bambino ha totalizzato una percentuale molto alta di successo e nella narrazione spontanea ne fa spesso uso. A. riesce ad utilizzare il clitico concordandolo sempre in modo corretto e l'unica variazione che viene osservata è riconducibile alla L1, anche se si tratta di una coincidenza minima. In albanese è permessa la combinazione delle forme pronominali toniche con quelle atone, discussa nel capitolo 5 (cfr. 5.4.1) L'interferenza riscontrata, si osserva nella seguente frase prodotta da A.: “Dopo si salvano il bambino e il cane”, precisando che *il bambino e il cane* erano già stati precedentemente presentati.

Un'ultima possibile interferenza con la lingua madre si può osservare nella seguente frase: “si è infilato la testa nel vaso”. Nel capitolo 5 (cfr. 5.3) è stata introdotta la morfologia verbale albanese, specificando che esistono due ausiliari: *kam* (avere) per la forma attiva e *jam* (essere) per la forma passiva-riflessiva. A. ha infatti qui usato l'ausiliare *essere* per un'azione che in italiano non si esprimerebbe nella forma riflessiva e che avrebbe l'ausiliare *avere* (“ha infilato la testa nel vaso”).

Dal punto di vista della morfologia verbale, il bambino dimostra una preferenza verso il modo indicativo e principalmente verso il tempo presente rispetto al passato e i tempi composti appaiono raramente. A livello sintattico, invece, si riscontrano alcuni errori di concordanza e di reggenza delle preposizioni. Nel *Frog Story test*, infatti, utilizza spesso delle preposizioni scorrette come: “imprigionato una rana *su* un bicchiere”, “il bambino sta controllando *sotto* un buco”, “il bambino si infila *su* un buco” o “qua si butta su tipo...su una palude”.

Per concludere, questi test hanno potuto fornire una situazione più dettagliata della competenza linguistica del bambino, dimostrando che, nonostante non si tratti di un caso di recente immigrazione (ricordiamo che il bambino è arrivato in Italia 3 anni fa), si riscontrano effettivamente alcune difficoltà.



## Conclusioni

Il presente studio si è dedicato alla raccolta di dati relativi alla comprensione e alla produzione di strutture sintattiche complesse dell'italiano, quali pronomi clitici e frasi relative e passive in A., un bambino di origine albanese. Il bambino è stato sottoposto a dei test orientati alla valutazione delle sue abilità linguistiche ed è stato osservato quando la sua età cronologica era compresa tra 8;3 e 8;5 anni. Le maestre di A. hanno osservato delle difficoltà a livello linguistico, tanto da richiederne una valutazione da parte di un esperto. Nonostante siano trascorsi 3 anni dal suo arrivo in Italia, A. mostra effettivamente alcune difficoltà, probabilmente legate al fatto che l'utilizzo dell'italiano (L2 del bambino) è limitato all'ambiente scolastico, mentre in famiglia viene utilizzata solamente la lingua madre.

Come specificato nel capitolo 1 (cfr. 1.7), in Duca et al. (2010) viene osservato che i bambini stranieri hanno prestazioni inferiori nelle prove di aspetto linguistico, rispetto ai bambini con italiano L1. Viene inoltre sottolineato che, per ottenere un quadro specifico del bambino che manifesta problemi scolastici, bisogna prendere in considerazione molti fattori e non fare l'errore di attribuire subito un possibile disturbo dell'apprendimento o del linguaggio. Vender et al. (2020) infatti, afferma che l'identificazione di un disturbo linguistico in bambini bilingui non è semplice, perché spesso questi ottengono performance linguistiche simili a monolingui con DPL, specialmente se la competenza in L2 non è ancora pienamente sviluppata (Garaffa et al., 2020). Di fronte a questo, i tre test proposti ad A. sono stati confrontati con precedenti ricerche che coinvolgevano popolazioni a sviluppo tipico, atipico con diagnosi di DPL o DSA e gruppi di bilingui.

Il primo test proposto ad A. è stato il *Frog Story test* (Mayer, 1969), che indaga le abilità narrative, in questo caso orali, di una storia raffigurata. Al bambino è stato chiesto di osservare delle immagini per creare una narrazione spontanea, mediante la quale è stato possibile osservare l'utilizzo di strutture morfosintattiche, oltre che la competenza comunicativa globale. Per la valutazione finale del *Frog Story test* è stato utilizzato lo schema proposto da Padovani e Mestucci (2015), che osserva tre aree: la struttura globale, la struttura linguistica locale e la pragmatica. Da questa analisi, l'abilità narrativa di A. risulta essere difficoltosa: il bambino fa uso costante di frasi brevi, per la maggior parte introdotte sempre dalla parola *dopo*, le subordinate sono quasi inesistenti e di

conseguenza, il racconto risulta poco fluente. Sono inoltre stati osservati errori grammaticali e fonologici, che possiamo pensare essere causati da un'interferenza della L1. Per quanto riguarda quelli grammaticali, in poche occasioni il bambino omette l'articolo determinativo: nella sua lingua madre, l'albanese, l'articolo determinativo è un morfema che viene posposto al sostantivo. Sono inoltre stati osservati dei mancati accordi genere/numero tra soggetto e participio passato, anche questo probabilmente riconducibile ad un'influenza della L1, dal momento che in albanese il participio passato rimane sempre invariato. Gli errori fonologici invece, sono stati osservati nella pronuncia del complementatore *che*, il quale compare sempre come *ce*. La varietà dell'albanese parlata dai genitori di A., il ghego, richiede una pronuncia diversa del complementatore *që* albanese, simile a quella pronunciata dal bambino.

La performance di A. è stata inoltre confrontata con lo studio di Padovani e Mestucci (2015), che coinvolgeva un gruppo di bambini di diverse scolarità e a sviluppo sia tipico che atipico, con lo studio di Reilly et al. (2004) soffermandosi sul gruppo di bambini con DPL e infine con lo studio di De Gaudio (2020), che indagava un gruppo di bambini bilingui con e senza DE. La performance di A. riscontra peculiarità con i dati raccolti da tutti gli studi confrontati: con il primo si osservano risultati molto simili, sia con un gruppo di bambini di età inferiore alla sua, sia con bambini con diagnosi di DPL o DSA; nel secondo studio, le frasi prodotte dai partecipanti sono brevi e coincise come quelle prodotte da A.; infine, nello studio di De Gaudio (2020) si osserva soprattutto la difficoltà nel produrre frasi subordinate o strutture complesse in entrambi i gruppi indagati. Quest'ultima autrice ipotizza che i risultati siano correlati ad una scarsa competenza linguistica della L2. La produzione di subordinate contenenti strutture complesse, quali pronomi clitici, per esempio, è connessa con specifiche competenze lessicali e morfosintattiche raggiunte in una lingua (Armon-Lotem, 2005; Andreou, 2015; Andreou et al., 2020). La narrazione si identifica comunque come un metodo efficace per l'osservazione diretta della competenza comunicativa di soggetti a sviluppo tipico e atipico (Botting, 2002).

Con il secondo test, il TROG-2 (*Test for Reception of Grammar-2*) di Bishop (2003), è stato possibile valutare le competenze generali del bambino, dividendo i dati raccolti in due categorie di risultati: i risultati quantitativi e quelli qualitativi. Nella prima categoria, i risultati dimostrano una comprensione della grammatica italiana inferiore (con età

equivalente a 4;1 anni) rispetto alla sua età cronologica (8;3 anni, al momento del test) e con un punteggio molto più basso rispetto a quello medio dei bambini di 8;0-9;11 anni (Punteggio standard medio: 99,74; DS = 13.01). A livello quantitativo, si sono registrati per la maggior parte errori di tipo sistematico, ovvero errori dovuti alla mancata conoscenza della costruzione indagata e che il bambino prova ad interpretare come una costruzione differente o più familiare. In generale, il bambino tende a comprendere di più frasi che mantengono l'ordine canonico dei costituenti (SVO), mentre in altre costruzioni, come in frasi con l'anafora assente o proposizione principale posposta trova molta difficoltà nell'interpretazione e di conseguenza nella comprensione finale.

L'ultimo test effettuato è stato quello di Arosio et al. (2014) che indaga la produzione di pronomi clitici. Il test prevede delle domande attraverso il quale il partecipante dovrebbe elicitarne la produzione di clitici, descrivendo un'azione compiuta dal soggetto sull'oggetto. Dal punto di vista quantitativo, A. è riuscito a produrre la maggior parte dei pronomi, ottenendo una percentuale molto alta di successo. I risultati suggeriscono che il bambino ha una buona conoscenza della morfologia dei clitici e i pochi errori commessi, si sono focalizzati sull'omissione del pronome, sull'uso di un verbo diverso rispetto da quanto utilizzato da me per l'elicitazione e, solo in un caso, ha prodotto un pronome clitico non pertinente. Tuttavia, la difficoltà maggiore è stata nell'utilizzare la costruzione *stare + gerundio* dell'italiano nel dare le risposte: la sua lingua madre, infatti, possiede il modo indefinito gerundio, ma non questo tipo di costruzione specifica. A livello pragmatico invece, si osserva una competenza alta, dal fatto che A. dimostra di sapere che nelle frasi contenenti pronomi clitici, non è necessario inserire il soggetto.

Nonostante il bambino non abbia una diagnosi di disturbo del linguaggio o dell'apprendimento si osservano complessivamente delle difficoltà linguistiche, come elencato finora. Non si escludono alcune influenze della L1, tuttavia potrebbero essere interessanti indagini più approfondite, anche considerando altre proprietà linguistiche. Queste indagini potrebbero essere utili per individuare delle strategie di intervento per migliorare l'approccio scolastico del bambino e per un apprendimento più consapevole. Con questo elaborato ci si augura di aver contribuito, anche se in minima parte, alla ricerca sull'acquisizione della L2.

## Bibliografia

- Adani, F. (2008). *The role of features in relative clause comprehension: a study of typical and atypical development*. [Tesi di Dottorato] Università di Milano-Bicocca.
- Adani, F. (2008). *Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: A New Comprehension Study with Italian Children*. In *Journal of Child Language*.
- Adani, F.; Van der Lely, H.K.J., Forgianini, M., Guasti, M.T. (2010). *Grammatical feature dissimilarities make relative clauses easier: A comprehension study with Italian children*, in *Lingua*. Vol. 120: 2148-2166.
- Adani, F. (2011). *Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: towards a grammatically based account*. *Journal of Child Language*. Vol. 38(1); 141-165.
- Andorno, C. M., Bosc, F., & Ribotta, P. (2003). *La grammatica: insegnarla e impararla*: pp. 1-240. Guerra Edizioni.
- Andorno, C. (2005) *Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale*, in Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*: 91-104. Perugia, Guerra.
- Antelmi, D. (1997). *La prima grammatica dell'italiano: indagine longitudinale sull'acquisizione della morfosintassi italiana*. (No Title).

- Antonelli, O., & Tamburini, F. (2019). *State-of-the-art Italian dependency parsers based on neural and ensemble systems*. *IJCoL*. Italian Journal of Computational Linguistics. Vol. 5(5-1): 33-55.
- Arosio, F., Branchini, C., Barbieri, L. & Guasti, M.T. (2014) *Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children*. *Clinical linguistics & phonetics*, 28: 639-663.
- Balboni, P.E. (2015) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara, De Agostini Scuola S.p.A.
- Balboni, P. E. (2018) *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Novara, De Agostini Scuola S.p.A.
- Baldi, B. & Savoia, L.M. (2017) *Cultura e identità nella lingua albanese*. LEA 6:45-77. Firenze University Press.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). *On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies*. *Journal of Child Language*. Vol. 18(3): 689-710.
- Banfi, E., & Bernini, G. (2003). *Il verbo*. In *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*: pp. 70-115. Roma, Carocci.

- Battaglia, S.M. (2016) *Dislessia e bilinguismo: la comprensione e la produzione di strutture sintatticamente complesse in parlanti di italiano L1 e L2 e senza DSA*. [tesi di laurea magistrale]. Università Ca' Foscari Venezia.
- Belletti, A., & Rizzi, L. (1988). *Psych-verbs and  $\theta$ -theory*. *Natural Language & Linguistic Theory*: 291-352.
- Belletti, A. (1999) *Italian/Romance clitics: Structure and derivation*. In van Riemsdijk, H. *Clitic in the Languages of Europe*. EALT/EUROTYP 20-5: 543-580. Berlino, Mouton de Gruyter.
- Belletti, A. (2006). *Extending Doubling to Non-Local Domains: Complete vs. Partial Copying+ Deletion*. In *Form, Structure, and Grammar: A Festschrift Presented to Günther Grewendorf on Occasion of His 60th Birthday*, Brandt. T., Fuss, E. (Eds.) (Vol. 129). Akademie Verlag.
- Belletti, A. & C. Contemori (2010). *Intervention and attraction. On the production of Subject and Object relatives by Italian (young) children and adults*, in In J. Costa, A. Castro, M. Lobo, & F. Pratas (Eds.), *Language acquisition and development*. Vol. 3 Cambridge Scholars Press.
- Belletti, A. & Guasti, M.T. (2015) *The Acquisition of Italian: Morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition*. Vol. 57. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- Benati, A. & Angelovska, T. (2016) *Second Language Acquisition. A Theoretical Introduction to Real World Application*. Oxford, Oxford University Press.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York, Psychology Press.
- Berman, R. A. (2009). *Trends in research on narrative development*. *Language acquisition*: 294-318.
- Berruto, G. (2001). *L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati: un'analisi di superficie*. *Romanische Forschungen*: 1-37.
- Bettoni, C. (2008) *Quando e come insegnare grammatica*, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*: 55-68. Perugia, Guerra.
- Bianchi, V. (1999). *Consequences of Antisymmetry: Headed Relative Clauses*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Bishop, D. V., & Garsell, M. (2003). *Test for reception of grammar: Version 2: TROG-2 manual*.
- Bishop, D.V.M. (2009). *TROG-2. Test of Reception of Grammar, versione 2. Adattamento italiano a cura di Silvana Suraniti, Raffaele Ferri e Vincenzo Neri*. Giunti OS.
- Borer, H. (1984). *Restrictive relatives in modern Hebrew*. *Natural Language & Linguistic Theory*. Vol. 2(2): 219-260. D. Reidel Publishing Company.

- Borer, H., & Wexler, K. (1987). *The maturation of syntax*. In Roeper, T., Williams, E. (Eds.), *Parameter setting*, Reidel, Dordrecht: 123-172.
- Botting, N. (2002). *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*. *Child language teaching and therapy*. Vol. 18(1): 1-21.
- Brizzolara, D., Chilosi, A., Cipriani, P., Di Filippo, G., Gasperini, F., Mazzotti, S., ... & Zoccolotti, P. (2006). *Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children*. *Cognitive and Behavioral Neurology*. Vol. 19(3): 141-149.
- Brown, R.A. (1973) *First language: The early stages*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Brun, D., & Babyonyshev, M. (2003). *On the acquisition of statives in child Russian*. *ZAS papers in linguistics*. Vol. 29: 59-72.
- Brunato, D. (2011). *Acquisizione del linguaggio e complessità sintattica. Il caso delle frasi relative nei bambini*. *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*. Vol. 4: 4-20.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). *The roots of bilingualism in newborns*. *Psychological science*. Vol. 21(3): 343-348. Sage Journal.
- Cardinaletti, A. & Starke, M. (1999) *The typology of structural deficiency: A case of study of the three classes of pronouns*. In van Riemsdijk, H. *Clitic in the Languages of Europe*. EALT/EUROTYP 20-5: 145-234. Berlino, Mouton de Gruyter.



- Cardinaletti, A., & Starke, M. (2000). *Overview: The grammar (and acquisition) of clitics. The acquisition of scrambling and cliticization*: 165-186.
- Cecchetto, C. (2016) *Introduzione alla sintassi. La teoria dei principi e dei parametri*. Milano, LED.
- Celentin, P. & Daloso, M. (2017) *La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. Problemi e riflessioni alla luce della ricerca clinico-linguistica ed interculturale*. Educ. Linguistica. Lang. Educ (EL.LE), Vol. 6.3: 323.
- Chini, M. (1995). *Meno male che non elo un topo, se no mi mangia un gatto, pe finta. Precursori e geni dei costrutti ipotetici in una bambina italoфона*. From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition: 143-72.
- Chini, M. & Ferraris, S. (2003) *Morfologia del nome*. In Giacalone Ramat Anna (a cura di), *Verso l'italiano*: 37-69. Roma, Carocci.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structure*, New York, Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1975) *Reflections on Language*. New York, Patheon Books.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures of Government and Binding: The Pisa Lectures*. Foris Publications, Dordrecht and Cinnaminson, N.J.
- Chomsky, N. (1988) *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, MIT Press, MA.
- Cinque, G. (1978) *La sintassi dei pronomi relativi cui e quale nell'italiano moderno*, *Rivista di grammatica generativa* Vol. 3: 31-126.

- Cinque, G. (1982), *On the theory of relative clauses and markedness*, *The linguistic review*. Vol. 1 (3): 247-284.
- Collins, C. (2005) *A Smuggling Approach to the Passive in English*. In *Syntax*, Vol. 8.
- Contemori C. & Belletti A., (2014) *Relatives and passive object relatives in Italian speaking children and adults: intervention in production and comprehension*, in *Applied Psycholinguistics*. Vol. 35: 1021-1053
- Corbett, G. G. (1979). *The agreement hierarchy*. *Journal of linguistics*. Vol. 15(2): 203-224. Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967) *The Significance of Learner's Errors*. Vol. 5: 167-170. in *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*. *Working Papers on Bilingualism*. N. 19. Toronto, Ontario Institute.
- D'Amico, S., Devescovi, A., Marano, A., & Albano, S. (2008). *La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato. La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato*:1000-1018.

- De Gaudio, E. (2020) *La produzione narrativa di preadolescenti dialettofoni con Dislessia Evolutiva e Disturbo Specifico del Linguaggio: il dialetto come potenziale fattore di esclusione*. [tesi di laurea magistrale]. Università Ca' Foscari Venezia.
- De Gaudio, E., Cardinaletti, A., Volpato, F. (2021) *La produzione narrativa di bilingui italiano/calabrese con dislessia evolutiva*. In Berti, L. et al. *Linguistica e filologia*. Vol. 41: 111-167. Bergamo, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere - Università degli Studi di Bergamo.
- De Nichilo, A. (2017) *Insegnamento esplicito delle strutture sintattiche a movimento: pronomi clitici, frasi passive e frasi relative in uno studente bengalese con italiano L2* [tesi di laurea magistrale]. Università Ca' Foscari Venezia.
- De Saussure, F. (1916) *Corso di linguistica generale*. Charles Bally.
- De Villiers, J. G., Tager Flusberg, H. B., Hakuta, K., & Cohen, M. (1979). *Children's comprehension of relative clauses*. *Journal of psycholinguistic Research*. Vol. 8: 499-518.
- De Vincenzi, M. (1991). *Syntactic parsing strategies in Italian: The minimal chain principle*. Vol. 12. Springer Science & Business Media.

- Dewaele, J. M. (2013). *The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi-and multilinguals*. *The Modern Language Journal*. Vol. 97(3): 670-684.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dörnyei, Z. (2003) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: advances in theory, research, and applications*. Vol. 53 (S1): 3-32. In *Language Learning*.
- Dörnyei, Z. & Shekan, P. (2003). *Individual differences in second language learning*. In Doughty, & C. Long, M. (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*: 589-630. Oxford, Blackweel Books.
- Dornyei, Z., Waninge, F. & De Bot, K. (2014) *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context*. Vol. 98.3: 704-723. In *The Modern Language Journal*.
- Driva, E. & Terzi, A. (2008). *Children's passives and the theory of grammar*, in Gavarró, A. e Freitas, M.J. (a cura di), *Generative Approaches to Language Acquisition* 2007: 188-198. Cambridge Scholar Publishers, Newcastle upon Tyne

Duca V., Marineddu M. & Cornoldi C. (2010), *Una proposta per valutare le abilità cognitive nei bambini stranieri e per effettuare una diagnosi di DSA*. «Dislessia», vol. 2: 181-196.

Dulay, H. (1982). *Language two*. New York, Oxford University Press.

Ellis, V. (2007) *Subject knowledge and teacher education. Subject Knowledge and Teacher Education*: 1-208. London, Bloomsbury Publishing.

Fabbro, F., & Marini, A. (2010). *Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui*. In *I disturbi dello sviluppo: neuropsicologia clinica ed ipotesi riabilitative*: pp. 119-132. Bologna, Il Mulino.

Folgheraiter, K. & Tressoldi, P.E. (2003) *Apprendimento scolastico degli alunni stranieri. Quali fattori lo favoriscono?* Psicologia dell'Educazione e della Formazione. Vol. 3:365-387.

Fox, D., Grodzinsky, Y. (1998). *Children's Passive: A View from the By-phrase*, Linguistic Inquiry. Vol. 29(2):311-332.

Franciotti, P. (2016) *The Acquisition of Passive in L2 Italian: Evidence from comprehension and production*. RGG 38: 95-104.

- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2004). *The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: A study of SLI and normal development*. *Journal of Child language*. Vol. 31(3): 661-681.
- Friedmann, N., Szterman, R. (2006). *Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment*. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 11: 56-75.
- Friedmann, N., Belletti, A., Rizzi, L. (2009) *Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies*. In *Lingua*. Vol. 119: 67-88.
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). *MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives*. *ZAS papers in linguistics*. Vol. 56: 155-155.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2019) *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, *ZAS Papers in Linguistics*. Vol. 56.
- Garraffa, M., & Grillo, N. (2008). *Canonicity effects as grammatical phenomena*. *Journal of neurolinguistics*. Vol. 21(2): 177-197.
- Garraffa, M., Sorace, A. & Vender, M. (2020) *Il cervello bilingue*. Roma, Carocci Editore S.p.A.

- Gardner, R.C. & Lambert W.E. (1959) *Motivational variables in second-language acquisition*. Vol 13.4: 266. In *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de psychologie*.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento, Edizioni Erickson.
- Gavarrò, A., Torrens, V., Wexler, K. (2010) *Object clitic omission: Two language types*. *Language Acquisition*. Vol. 17: 192-219.
- Giacalone Ramat, A. (2003). *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. (No Title).
- Giacalone Ramat, A. (2017). *Preposizioni complesse in italiano antico e contemporaneo: grammaticalizzazione, schematismo e produttività. Preposizioni complesse in italiano antico e contemporaneo: grammaticalizzazione, schematismo e produttività*, 184-204.
- Gibson, E. (1998). *Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies*. In *Cognition. Department of Brain and Cognitive Sciences*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology.

- Goad, H., White, L., & Steele, J. (2003). *Missing Inflection in L2 Acquisition: Defective Syntax or LI-Constrained Prosodic Representations?* Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique. Vol. 48(3-4): 243-263.
- Goodluck, H., & Tavakolian, S. (1982). *Competence and processing in children's grammar of relative clauses.* Cognition. Vol. 11(1): 1-27.
- Gordon, M., & Ladefoged, P. (2001). *Phonation types: a cross-linguistic overview.* Journal of phonetics. Vol. 29(4): 383-406.
- Graffi, G. (1994) *Sintassi.* Bologna, Il Mulino.
- Greenberg, J. H. (1966). *Synchronic and diachronic universals in phonology.* Language. Vol. 42(2): 508-517. Standford University.
- Grillo, N. (2009). *Generalized Minimality: Feature impoverishment and comprehension deficits in agrammatism.* Lingua. Vol. 119(10): 1426-1443.
- Guasti, M.T. (1993/4). *Verb syntax in Italian child grammar: Finite and non-finite verbs.* Language Acquisition. Vol. 3: 1-40.
- Guasti, M. T., & Shlonsky, U. (1995). *The acquisition of French relative clauses reconsidered.* Language Acquisition. Vol. 4(4): 257-276.
- Guasti, M.T. (2002) *Language acquisition: the growth of grammar.* Cambridge: Mit press.
- Guasti, M. T., & Cardinaletti, A. (2003). *Relative clause formation in Romance child's production.* Berlino, De Gruyter.



- Guasti, M.T. (2007) *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Guasti, M. T., Branchini, C., & Arosio, F. (2009). *Agreement in the production of Italian subject and object wh-questions*. *Studies in Linguistics*. Vol. 6.
- Guasti, M. T., Stavrakaki, S., & Arosio, F. (2012). *Cross-linguistic differences and similarities in the acquisition of relative clauses: Evidence from Greek and Italian*. *Lingua*. Vol. 122(6): 700-713.
- Guasti, M.T., Maggioni, A. Vernice, M. (2012) *Disturbi specifici del linguaggio, bilinguismo e acquisizione di L2*: 189-199. In R. Grassi (Ed.) *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue*, Atti del Convegno-Seminario CIS Bergamo 12-14 giugno 2012. Perugia, Guerra Edizioni.
- Guasti, M. T., Vernice, M., & Franck, J. (2018). *Continuity in the adult and children's comprehension of subject and object relative clauses in French and Italian*. *Languages*. Vol. 3(3): 24.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cerejido, G., & Wagner, C. (2008). *Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners*. *Applied psycholinguistics*. Vol. 29(1): 3-19.
- Haegeman, L. (1996). *Root infinitives, clitics and truncated structures*. *Language acquisition and language disorders*. Vol.14: 271-308.

- Haegeman, Liliane. 2000. *Remnant movement and OV order*. In *The derivation of VO and OV*, Svenonius P. (Ed.). Vol. 69–96. Amsterdam, John Benjamins.
- Håkansson, G., & Hansson, K. (2000). *Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish impaired and unimpaired children*. *Journal of Child Language*. Vol. 27(2): 313-333.
- Harris, M., Coltheart M. (1986) *Language Processing in Children and Adults: An Introduction*. London, Routledge & Kegan Paul
- Hawkins, M. R. (2004) *Language Learning and Teacher Education: A Sociocultural Approach*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Hirsch, C., & Wexler, K. (2006). *Children's passives and their resulting interpretation*. In *The proceedings of the inaugural conference on generative approaches to language acquisition—North America*, University of Connecticut Occasional Papers in Linguistics (Vol. 4: 125-136). Storrs, CT: University of Connecticut.
- Hyams, N., Ntelitheos, D., Manorohanta, C. (2006). “*The Acquisition of the Malagasy Voicing System: Implications for the Adult Grammar.*”, *Natural Language and Linguistic Theory*. Vol. 24(4):1049-1092.
- Horgan, D. (1978). *The development of the full passive*. *Journal of Child Language*. Vol. 5(1): 65-80.
- Jaeggli, O. (1982) *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht, Foris.

- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. L. (2006). *Weak and strong novice readers of English as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status*. *Annals of Dyslexia*. Vol. 56: 161-185.
- Kayne, R. S. (1975). *French syntax: The transformational cycle*. Vol. 30. Cambridge, MA: MIT press.
- Kayne, R. S. (1989). *Null subjects and clitic climbing*. In Jaeggli, O. & Safir, K. (eds.) *The null subject parameter*: 239-261. Kluwer Academic Publishers.
- Kayne, R. S. (1991). *Romance clitics, verb movement, and PRO*. *Linguistic inquiry*. Vol. 22(4): 647-686. The MIT Press.
- Kayne, R. S. (1994). *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*. *Second language research*. Vol. 13(4): 301-347. Sage Journal.
- Kovelman, L., Bisconti, S., & Hoeft, F. (2016). *Literacy & dyslexia revealed through bilingual brain development*. *International Dyslexia Association eXaminer*. Vol.1
- Krashen, S. & Selinger, H.W. (1975) *The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning*. Vol. 9.2: 173-183. TESOL Quarterly.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition. Second language learning*. Vol.3.7: 19-39. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implication*. Torrance, CA: Laredo.

- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*.  
Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L. & Poehner, M.E. (2014) *Sociocultural theory and second language development*. In *Theories in second language acquisition*. Routledge: 221-240.
- Lederberg, A. & Spencer P. (2005) *Critical periods in the acquisition. Developmental theory and language disorders*. Vol. 4: 121-145. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Leonini, C. & Belletti, A. (2004) *Adult L2 acquisition of Italian clitic pronouns and "subjects inversion"/VS structures*. Vol. 3: 293:304. LOT Occasional Series.
- Leonini, C. (2006) *Objects clitics and determiners in the acquisition of Italian as L2 and L1*. In *Language acquisition and Development. Proceedings of GALA 2005*: 343-347.
- Lenneberg, E. H. & Lenneberg E. (1967) *Foundations of language development*. New York, Academic Press.
- Levy, H., & Friedmann, N. (2009). *Treatment of syntactic movement in syntactic SLI: A case study. First language*. Vol. 29(1): 15-49. Sagep Journals.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). *Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome*. *Journal of autism and developmental disorders*. Vol. 33: 239-251.

- Luzzatti, C., & Guasti, M. T. (2000). *Agrammatism, syntactic theory, and the lexicon: Broca's area and the development of linguistic ability in the human brain*. Behavioral and Brain Sciences. Vol. 23(1): 41-42.
- Manetti, C. (2013). *On the Production of Passives in Italian: Evidence from an Elicited Production Task and a Syntactic Priming Study with Preschool Children*. in Baiz, S.; Goldman, N., Hawkes, R. BUCLD 37 Online Proceedings Supplement. <<http://www.bu.edu/buclid/proceedings/supplement/>> (06/2017).
- Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002). *Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9*. Applied psycholinguistics. Vol. 23(1): 1-21.
- Mann, S. (1977), *An Albanian Historical Grammar*, Hamburg, Helmut Buske.
- Manzini, M.R. & Savoia, L.M. (2011) *Grammatical Categories. Variation in Romance Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Maratsos, M., Fox, D. E., Becker, J. A., & Chalkley, M. A. (1985). *Semantic restrictions on children's passives*. Cognition. Vol. 19(2): 167-191.
- Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C., & Dale, P. S. (2004). *The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners*. *Developmental Science*. Vol. 7(2): 212-224. Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

- Marinis, T., Armon-Lotem, S., & Pontikas, G. (2017). *Language impairment in bilingual children: State of the art 2017. Linguistic Approaches to Bilingualism*. Vol. 7(3-4): 265-276.
- Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?* New York, Dial Press.
- McKee, C., McDaniel, D., Snedeker, J. (1998). *Relatives children say*, Journal of Psycholinguistic Research. Vol. 27: 573-596.
- Mehler, J., Jusczyk, P. Lambertz, G., Halsted, N. Bertoncini, J. e Amiel-Tison, C. (1988) *A precursor of language acquisition in young infant. Cognition*. Vol. 29: 143-178. Elsevier Science Publisher B.V.
- Mehler, J., Christophe A. N. N. E., Ramus F. (2000) *What we know about initial state for language. Imagine, language, brain: Papers from the first mind-brain articulation project symposium*. Vol. 33. No. 1. Cambridge, MA: MIT Press.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). *Narrative skills of children with communication impairments. International journal of language & communication disorders*. Vol. 38(3): 287-313.
- O'Grady, W. (2005) *How Children Learn Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Padovani, R. & Mestucci, C. (2015) *La valutazione delle abilità narrative tramite Frog story. Proposta di una nuova codifica complessa e dati preliminari in soggetti a*

- sviluppo tipico (6-13 anni) e casi clinici*. In *Logopedia e comunicazione*. Vol. 11: 77-98. Torino, Edizioni Erikson.
- Palladino, P. & Cornoldi, C. (2020). *I disturbi specifici del linguaggio, le difficoltà di apprendimento della lingua straniera e il caso degli studenti bilingui o con DSA*. In Cornoldi, C. (a cura di), *I Disturbi dell'Apprendimento*: 255-269. Bologna, il Mulino.
- Pallotti, G. & Zedda A.G. (2006) *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*. *Revista de Italianística*. Vol. 12: 47-64.
- Paradis, J. (2010). *Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity, and task type*. *Language Learning*. Vol. 60(3): 651-680.
- Paradis, J. (2011) *Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors*. *Linguistic approaches to bilingualism*. Vol. 3: 213-237. University of Alberta.
- Pearce, W. M., James, D. G., & McCormack, P. F. (2010). *A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment*. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Vol. 24(8): 622-645.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). *Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms*. *Language learning*. Vol 43: 93-120. Wiley Online Library.

- Pellegrini, G.B. (1995), *Avviamento alla linguistica albanese*. Palermo, Luxograph.
- Perdue, C. (Ed.). (1993). *Adult language acquisition*. The results: Cross-linguistic perspectives. Vol. 2. Cambridge University Press.
- Peristeri, E., Baldimtsi, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2020). *The impact of bilingualism on the narrative ability and the executive functions of children with autism spectrum disorders*. Journal of Communication Disorders. Vol. 85. Elsevier Science Publisher B.V.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000) *Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. Sex roles*. Vol. 42: 449-461. London, University of London.
- Pienemann, M. (1998) *Language processing and second language development – Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioral and brain sciences. Vol. 1(4): 515-526. Cambridge University press.
- Reilly, J, Losh, M., Bellugi, U., Wulfeck, B. (2004) *Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome*. In Brain and Language 88: 229-247.
- Rizzi, L. (1986) *Null objects in Italian and the theory of 'pro'*. Linguistic Inquiry. Vol. 17: 501-558.
- Rizzi, L. (1990) *Relativized Minimality*. Cambridge, The MIT Press.



- Rizzi, L. (2004). *The structure of CP and IP: The cartography of syntactic structures*.  
Vol. 2. Oxford University Press, New York.
- Rizzi, L. (2013) *Issues in Italian syntax*. Vol. 11. Berlino, Walter de Gruyter.
- Santoro, M. (2008), *The Development of Italian Accusative and Dative clitics*,  
*Interlanguage Grammars*, Munich, Lincom-Europa, pp. 122-132.
- Schackne, S. (2002) *Language teaching research: In the literature, but not always in the  
classroom*. Vol. 1.2: 196-209
- Schaeffer, J. (2018). *Linguistic and cognitive abilities in children with specific language  
impairment as compared to children with high-functioning autism*. *Language  
Acquisition*. Vol. 25(1): 5-23.
- Schwarze, C. (2009) *I pronomi clitici*. In Raffaele, S. (a cura di), *Enciclopedia  
dell'italiano (Enclt)*. Roma, Treccani.
- Scortichini, F., Stella, G., Fulgeri, G.M., Zanzurino, G.G.F. & Scorza M. (2014) *Il  
bambino bilingue con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura: è sempre  
corretto parlare di DSA?* In Cardinaletti, A., Santulli, F., Genovese E., Guaraldi,  
G. & Ghidoni, E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti  
linguistici, clinici e normativi*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Selinker, L. (1972) *Interlanguage*, Vol. 10. in *IRAL - International Review of Applied  
Linguistics*.

- Selinker, H. (1978) *Implication of a multiple critical periods hypothesis for second language learning*. In W. Ritchie (Ed.) *Second Language Acquisition Research*. New York, Academic Press.
- Serianni, L. (1989) *Grammatica italiana. Lingua comune e lingua letteraria*. UTET Università.
- Serragiotto, G. (2016) *La Valutazione degli Apprendimenti Linguistici*. Torino, Bonacci Editore.
- Shaffer, D., Kipp, K. (2015) *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. Padova, Piccin Nuova Libreria S.p.A.
- Sheldon, A. (1974). *The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. Vol. 13(3): 272-281.
- Siegel, L. (2016). *Bilingualism and Dyslexia: The case of children learning English as an additional language*. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*: 137-147.
- Singleton, J., & Newport, E. (1994). *When learners surpass their models: The acquisition of ASL from impoverished input*. Unpublished Manuscript. University of Illinois.
- Skinner, B.F. (1953) *Science and human behavior*. New York, Macmillan.
- Solano, F. (1988) *Manuale di lingua albanese. Elementi di morfologia e sintassi*. Cosenza, Biondi.
- Sorace, A. (2010) *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*. Università di Edimburgo.

- Sparks, R. L., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J., & Patton, J. (1992). *Identifying native language deficits in high-and low-risk foreign language learners in high school*. *Foreign Language Annals*. Vol. 25(5): 403-418. Wiley Online Library.
- Sportiche, D. (1992) *Clitic Constructions*. Ms UCLA.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979) *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. Freedle (Ed.) *New Directions in Discourse Processing*. Hillsdale, N.J. Vol. 2. Ablex
- Steinberger, J., & Ježek, K. (2005). *Text summarization and singular value decomposition*. In *Advances in Information Systems: Third International Conference, ADVIS 2004, Izmir, Turkey, October 20-22, 2004*. Proceedings 3: 245-254. Springer Berlin Heidelberg.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Strozer, J. R. (1976). *Clitics in Spanish*. Los Angeles, University of California.
- Tavakolian, S.L. (1981) *Language acquisition and linguistic theory*. (No title).
- Tedeschi, R. (2009). *Acquisition at the interfaces: A case study on object clitics in early Italian* [Doctoral dissertation, LOT Nederlands Graduate School of Linguistics].
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). *The development of goal plans of action in the narration of a picture story*. *Discourse processes*. Vol. 15(3): 249-275.
- Turano, G. (2004) *Introduzione alla grammatica albanese*. Perugia, Genesi Gruppo Editoriale.

- Turano, G. (2011) *Continuità e innovazione nella morfo-sintassi dell'arberesh. La realizzazione della morfologia verbale Non-attiva* in Breu Walter, *L'influsso dell'italiano sul sistema del verbo delle lingue minoritarie*, Bochum, Brockmeyer, vol. 29: 17-39, Convegno: Convegno Internazionale, 10-13 dicembre 2008
- Turano, G. (in stampa) *L'interazione tra la diatesi Non-attiva e le categorie di tempo e aspetto. Microvariazione nei dialetti italo-albanesi*. In Breu, W. & Pila, M. (eds.) *L'aspettualità nel contatto linguistico: 239-264*. Biblioteca di Studi Slavistici, FUP.
- Ullman, M. T. (2001). *The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model*. In Ullman, L.T. *Bilingualism: Language and cognition*. Vol. 4(2): 105-122. Cambridge University Press.
- Uriagereka, J. (1995). *Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance*. *Linguistic inquiry*. Vol. 26(1): 79-123. The MIT Press.
- Utzeri I. (2006), *Produzione e acquisizione delle frasi relative sul soggetto e sull'oggetto in italiano: un contributo sperimentale allo studio comparativo*. [Tesi di laurea] Università di Siena.
- Utzeri, I. (2007). *The production and acquisition of subject and object relative clauses in Italian*. In *Nanzan Linguistics Special Issue*. Vol.3: 283-314.

- Van Der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). *The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness*. *European journal of personality*. Vol. 14(4): 291-309.
- Verin L. (2010). *Le frasi passive in età prescolare: un test di comprensione e produzione e un'esperienza di lettura ad alta voce*. [Tesi di laurea specialistica]. Università Ca' Foscari Venezia.
- Vergnaud, J. R. (1985). *Dépendance et niveaux de représentation en syntaxe*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Vigotskij, L.S. (1934) *Pensiero e linguaggio*. Roma, Laterza (tr.it. 1990).
- Villarini, A. (1994) *L'apprendimento linguistico. L'italiano come L2*. Genova, Realizzazione Editoriale Sagep S.p.A.
- Volpato, F. (2010). *The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations*. Tesi di dottorato. Università Ca' Foscari Venezia.
- Volpato, F. (2011) *Valutazione delle abilità linguistiche dei bambini con impianto cocleare: uno strumento per indagare la produzione delle frasi relative*. Acquisizione dell'italiano e sordità, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, vol. 11: 71-85
- Volpato, F. (2012). *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features*. In S.

- Ferré, P. Prévost, L. Tuller, and R. Zebib, *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Language*. Cambridge Scholars Publishing: 306-325.
- Volpato F., et al. (2015) *The comprehension of eventive verbal passives by italian preschool age children*. In Stravrakaki et.al, *Advances in language acquisition*.
- Volpato, F., Verin, L. & Cardinaletti, A. (2016) *The comprehension and production of verbal passives by Italian preschool-age children* in *APPLIED PSYCHOLINGUISTICS*, vol. 37: 901-931
- Volpato, F. (2019). *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Populations with Normal Hearing and Hearing Impairment*. Università Ca' Foscari Venezia.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978) *The acquisition and development of language by bilingual children*. *Journal of child language*. Vol. 5: 311-326. University of Rome.
- Weber-Fox, C. M., & Neville, H. J. (1996). *Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers*. *Journal of cognitive neuroscience*. Vol. 8(3): 231-256.
- Wexler, K. (1998) *Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage*. *Lingua* 106: 23-79.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976) *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Vol.

17.2: 89-100. in *Journal of child psychology and psychiatry*.

## ALLEGATI

### Appendice A - Trascrizione *Frog story test*

**Tra parentesi tonde e in corsivo troviamo le parti pronunciate dall'esaminatore. All'interno delle parentesi quadre ci sono le spiegazioni di imitazione fatte dal bambino. In corsivo le parole pronunciate in maniera errata e le onomatopее.**

*(Mi racconti quello che vedi, se ci sono delle paroline che non conosci basta che mi chiedi. Vai, raccontami...)* Vedo un bambino con un cane con imprigionato una rana su un bicchiere *(Un vaso, un bicchiere va bene)* Un vaso. È notte, dopo il bambino dorme, la rana tenta di scappare. Dopo il bambino si alza con il suo cane e vedono *ce* la rana è sparita. Dopo il bambino si mette i vestiti, anche il cane *(Non sono proprio vestiti, guarda bene cos'è questo, ti ricordi?)* Ahh si è infilato la testa nel vaso... *(Poi cosa succede?)* Dopo il cane *hmm...* prova di togliere il vaso e il bambino fa così [mima il gesto di richiamo, portando la mano vicino alla bocca] e apre la finestra. Il cane è andato giù e bambino si sta preoccupando per lui *(Molto bene!)*. Dopo il bambino prende il cane e dopo il bambino e il cane fanno così [mima di nuovo il gesto del richiamo, portandosi entrambe le mani vicino alla bocca] ... *(Secondo te stanno urlando o stanno cercando di chiamare qualcuno?)* Stanno cercando di chiamare la rana *(Bravissimo!)* Dopo c'è un bosco con *albeare*, il bambino sta controllando sotto un buco. Il cane prova a prendere l'*alberare*. Dopo è uscito la talpa, gli ha fatto un po' male al bambino e il cane prova arrampicarsi. Dopo *mmmh...* mi è caduto l'*albeare*. Dopo il cane le api lo stanno per pungere e cane tenta di scappare. E il bambino si infila su un buco di un albero, *ce* ci sono gli scoiattoli e non lo so. *(Non è proprio uno scoiattolo, sai cos'è quello?)* Il gufo. Si arrabbia e fa così [mima il gufo che apre le ali per scacciare qualcuno]. *(E queste?)* Sono rocce. *(Sicuro?)* No. *(Ok, vediamo cosa succede dopo allora.)* Dopo lui cade. Il cane scappa dalle api. Dopo il gufo attacca il bambino.

Dopo il bambino cerca ancora la rana e il cane è seduto. *(E il bambino dov'è?)* Sopra una roccia. *(Ok!)* Dopo lo prende un cervo e dopo il cervo se lo porta via e il cane lo insegue. Dopo cadono, il cane e il bambino... Cos'è questo? *(Guarda, vedi?)* È un albero. *(Bene. È un albero, quindi, sono sempre nel bosco.)* Ahaa. Qua si butta subito su tipo... su una



palude. Dopo si salvano... il cane e il bambino. Il bambino sta controllando ancora. (*E cosa sta facendo al cane?*) *Shhh! (OK!)* Dopo ha controllato dietro al tronco e hanno visto due ranocchiette. (*Può essere quella che avevano loro in camera?*) Sì, forse. Dopo il bambino è felice anche il cane e stanno per *sce*.... Ecco le altre rane e... (*Ma sono grandi uguali?*) No, sono piccole... (*E chi sono queste?*) Ranette. (*E chi possono essere?*) *Eee...* i genitori delle ranette. Dopo il bambino è contento *ehm...* con la rana e anche il cane... (*Ma è la stessa di prima, quella dell'inizio secondo te?*) Sì. Dopo vivono contenti le rane e anche le ranette. Qua c'è un'altra rana, rimasta sotto poverina. E dopo fine.

## Appendice B – Test di produzione pronomi clitici (Arosio et al., 2014)

Risposte di A.

Domande e risposta target	Risposte di A.
1. In questa storia c'è un bambino che vuole distruggere un castello di sabbia. Guarda, cosa sta facendo al castello? Target: Lo sta distruggendo	L'ha distrutto.
2. In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera. Guarda, cosa sta facendo alla maschera? Target: Lo sta dipingendo.	La colora.
3. In questa storia c'è un gatto grigio. Guarda, cosa sta facendo? Target: Si guarda allo specchio.	Si vede allo specchio.
4. In questa storia c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato? Target: Lo sta mangiando	Mangiato.
5. In questa storia c'è una signora che vuole sbucciare una pera. Guarda, cosa sta facendo alla pera? Target: La sta sbucciando.	La taglia.
6. In questa storia c'è un gatto tutto sporco. Guarda, cosa sta facendo? Target: Si sta facendo la doccia.	Si sta facendo la doccia.
7. In questa storia c'è un bambino che vuole lavare un cane. Guarda, cosa sta facendo al cane? Target: Lo sta lavando.	L'ha lavato.
8. In questa storia c'è un bambino che vuole buttare un libro.	Lo butta.

Guarda, cosa sta facendo al libro?	
Target: Lo sta buttando.	
9. In questa storia c'è una bambina tutta spettinata.	
Guarda, cosa sta facendo?	Si pettina.
Target: Si sta pettinando.	
10. In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla col retino.	
Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?	La cattura.
Target: La sta prendendo.	
11. In questa storia c'è un bambino che vuole bagnare un signore.	
Guarda, cosa sta facendo al signore?	La bagna
Target: Lo sta bagnando.	
12. In questa storia c'è una mucca che vuole leccare una rana.	
Guarda, cosa sta facendo alla rana?	La lecca.
Target: La sta leccando.	
13. In questa storia c'è un orsetto che ha fatto il bagno ed è tutto bagnato.	
Guarda, cosa sta facendo?	Si sta asciugando.
Target: Si sta asciugando.	
14. In questa storia c'è un bambino che vuole bucare un palloncino.	
Guarda, cosa sta facendo al palloncino?	Lo buca.
Target: Lo sta bucando.	
15. In questa storia c'è una bella ragazza.	
Guarda, cosa sta facendo?	Li sta tagliando a sé stessa.
Target: Si sta tagliando i capelli.	
16. In questa storia c'è una signora che vuole tagliare una mela.	
Guarda, cosa sta facendo alla mela?	La taglia.
Target: La sta tagliando	

---

17. In questa storia c'è una bambina che vuole pettinare la nonna.

Guarda, cosa sta facendo alla nonna?

Target: La sta pettinando.

La spazzola.

---

18. In questa storia c'è un orsetto che ha tanto prurito.

Guarda, cosa sta facendo?

Target: Si sta grattando.

Si sta grattando il naso.

---