

**Università degli Studi di Firenze**  
**Facoltà di Lettere e Filosofia**  
**Dipartimento di Linguistica**  
**Dottorato di Ricerca in Linguistica – XXI ciclo**  
**L-LIN/01**

***L'italiano come L2 nei college americani:  
i pronomi clitici***

**TESI DI DOTTORATO**  
**DI**  
**ALAN PONA**

**Supervisore:**

Prof.ssa Maria Rita Manzini

**Coordinatore:**

Prof. Leonardo Maria Savoia

## Ringraziamenti

Questa tesi è il frutto di un triennio di incontri. Vorrei in questa sezione ringraziare chi ha contribuito consapevolmente od inconsapevolmente a questo progetto.

Ringrazio, innanzitutto, la Professoressa Maria Rita Manzini e il Professor Leonardo Maria Savoia per la possibilità che mi hanno offerto di fare ricerca e perché hanno contribuito alla mia crescita non solo accademica. A loro va anche la mia profonda stima per la qualità delle coraggiose proposte teoriche da loro avanzate.

Con loro vorrei ringraziare di cuore la segreteria e tutto il personale tecnico-amministrativo del Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze con il quale ho lavorato a stretto contatto in più occasioni e con il quale ho intessuto rapporti di amicizia. Ringrazio, quindi, in ordine alfabetico Cristina Andreotti, Elisabetta Casciello, Cecilia Picchi e Cristina Querci.

Questo lavoro non sarebbe neanche nato senza la possibilità di raccogliere dati *in loco*: ringrazio l'amica e collega Sara Scarselli e la Professoressa Susan Amatangelo per avermi selezionato come FLA (foreign language assistant) per il College of the Holy Cross. Ringrazio tutti i miei allievi che mi hanno "sopportato" in tutta la fase di raccolta dei dati: le attività e gli esercizi sui pronomi clitici non sono fra i più motivanti, lo ammetto e chiedo venia. Ringrazio la Professoressa Lucia Ducci per i dati che ha raccolto a Boston College. Ringrazio l'amica e collega Maria José Diaz Diaz che ha raccolto per me dei dati durante i suoi *pratica* di spagnolo.

Ringrazio inoltre il Professor Stephen Shapiro per le nostre visite ai negozi di libri usati di Boston grazie ai quali ho nutrito la mia personale biblioteca di linguistica.

Un ringraziamento particolare lo devo al Centro Internazionale Studenti "Giorgio La Pira", a Firenze, con il quale collaboro da due anni e che mi ha permesso di raccogliere dati in classi plurilingui. Ringrazio Edoardo Masciello, direttore didattico del Centro, che tra le tante cose, mi ha insegnato che l'insegnante facilitatore linguistico è soprattutto un «facilitatore di rapporti umani». Ringrazio anche Francesco Questa per il supporto tecnico in fase di impaginazione.

Ringrazio infine tutti gli amici e i colleghi ai quali ho parlato del mio lavoro e che mi hanno ascoltato e consigliato: ringrazio, quindi, Fiorenza Quercioli, alla cui preparazione mi affido costantemente; Franca Ruolo, alla quale, lavorando da anni nelle scuole con bambini e ragazzi dalle più svariate provenienze geografiche, mi rivolgo quotidianamente; Francesca Catarzi, che ha iniziato con me la scoperta dei pronomi clitici; Silvia Caparrini e Melissa Morris, che appoggiano le mie scelte incondizionatamente, forse ingannate dalla bellezza di Fiesole e Settignano; Elisa Sensi che, amica da anni, sopporta in silenzio, la mia personale ossessione per i pronomi clitici ed è sempre dispensatrice di ottimi (benché severi) consigli.

Ringrazio, infine, tutti i miei allievi che ogni giorno mi offrono la deliziosa possibilità di sentirmi «straniero in classe».

# Indice

<b>INTRODUZIONE</b>		<b>6</b>
1	Impianto teorico adottato	9
2	Organizzazione della tesi	13
<b>Capitolo 1</b>	<b>I PRONOMI CLITICI</b>	<b>15</b>
1	Introduzione alla nozione di clitico	15
2	Introduzione alla teoria dei pronomi clitici	18
3	Alcune proposte	22
3.1	La Morfologia Distribuita: Bonet (1995)	22
3.2	La teoria dell'Ottimalità: Grimshaw (2001)	27
3.3	Manzini e Savoia (2007)	28
4	Proposte a confronto: il <i>se spurio</i>	31
4.1	Bonet (1995)	32
4.2	Grimshaw (2001)	33
4.3	Manzini e Savoia (2007)	34
4.4	Harris (1994)	39
4.5	Kayne (2006a, 2006b)	40
4.6	Proposte a confronto: conclusioni	43
5	La struttura interna dei pronomi clitici	46
5.1	Postal (1969)	47
5.2	Abney (1987)	47
5.3	Cardinaletti (1994)	48
5.4	Cardinaletti e Starke (1999)	48
5.5	Harris (1991, 1994)	49
5.6	Manzini e Savoia (2007)	51
6	Proposte a confronto: <i>floating number</i> e <i>floating gender</i>	54
6.1	Bonet (1995)	55
6.2	Grimshaw (1997)	55
6.3	Harris (1994)	57
6.4	Manzini e Savoia (2005)	58

	6.5	Proposte a confronto: conclusioni	61
	7	Proposte a confronto: la mesoclisi	61
	7.1	Halle e Marantz (1994)	62
	7.2	Harris (1998)	64
	7.3	Manzini e Savoia (2005, 2007)	67
	7.4	Proposte a confronto: conclusioni	71
	8	Pronomi clitici e flessione verbale	75
	9	Conclusioni	82
<b>Capitolo 2</b>		<b>L'ACQUISIZIONE DI UNA SECONDA LINGUA</b>	<b>85</b>
	1	Lo stadio iniziale	85
	2	L'acquisizione dei pronomi clitici da parte di apprendenti L2/LS	93
	2.1	L'approccio generativista	93
	2.2	L'approccio funzionale: il <i>Progetto di Pavia</i>	96
	3	Conclusioni	105
<b>Capitolo 3</b>		<b>LA RACCOLTA DEI DATI</b>	<b>107</b>
	1	I gruppi-classe	107
	2	Istruzione formale e acquisizione di L2/LS	112
	3	La raccolta dati	118
	4	Multiple measures: various tasks	119
<b>Capitolo 4</b>		<b>I DATI</b>	<b>123</b>
	1	Descrizione guidata di immagini	124
	2	Scelta multipla	130
	3	Test di grammaticalità	132
	4	Esercizi strutturali	136
	5	Descrizione di immagini e racconto di una storia	137
	6	Intervista strutturata	139
	7	Produzione scritta libera	142
	8	La posta elettronica	147
	9	Conversazione libera	150

<b>Capitolo 5</b>	<b>ANALISI DEI DATI</b>	<b>152</b>
1	Introduzione	152
2	Il clitico <i>si</i>	154
3	Enclisi nelle dichiarative	158
4	Utilizzo dell'accusativo al posto del dativo	172
5	li/gli	177
6	Conclusioni	182
<b>Capitolo 6</b>	<b>UNA PROPOSTA DIDATTICA</b>	<b>184</b>
1	Introduzione	184
2	Unità di lavoro/apprendimento	185
3	Esempio di unità di lavoro/apprendimento	188
4	I pronomi clitici nei college statunitensi	194
5	Una proposta didattica	198
6	Unità di lavoro/apprendimento: i pronomi clitici	203
7	Conclusioni	205
	<b>CONCLUSIONI</b>	<b>208</b>
	<b>APPENDICE</b>	<b>211</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTATA</b>	<b>237</b>

## INTRODUZIONE

La nostra tesi nasce dalla nostra attività *in loco* come assistenti di lingua (*Foreign Language Assistants, FLAs*) presso il College of the Holy Cross, a Worcester, Massachusetts. Vogliamo, quindi, subito sottolineare che utilizzeremo i termini *apprendente* ed *informatore* nonché *insegnante/facilitatore linguistico* e *ricercatore*, come spesso ricorderemo all'interno del nostro studio, come sinonimi perché tali lo sono stati durante i due semestri di insegnamento.

Risulta, inoltre, necessario fornire una breve definizione degli altri termini che utilizzeremo nel nostro lavoro in modo interscambiabile, laddove non specificato diversamente: *apprendimento* ed *acquisizione*, *lingua seconda* (L2) e *lingua straniera* (LS). Daremo inoltre una definizione anche dei termini *insegnante/facilitatore linguistico* ed *apprendente*<sup>1</sup> confrontandoli con i più noti *insegnante* e *studente*.

La prima coppia di termini fa riferimento al primo «postulato» krasheniano che specifica la differenza sostanziale tra i due processi: il primo è un processo razionale che mette in gioco la memoria a breve termine e si basa prevalentemente sull'emisfero sinistro; il secondo è un processo inconscio che mette in gioco la memoria a lungo termine e si caratterizza per l'integrazione profonda dei due emisferi. Questa dicotomia riprende la dicotomia chomskyana tra *know* e *cognize*, tra conoscenza linguistica implicita ed esplicita. Lo stesso Krashen definisce i due processi anche «**conscious** and **subconscious** language development» (Dulay, Burt, Krashen 1982: 11). Per Krashen la differenza tra i due processi è così netta che non ci sarebbe collegamento tra i due né passaggio dal livello di conoscenza conscia a quello di conoscenza inconscia; tesi difesa, tra gli altri, anche da Felix e Weigl (1991). Citiamo, a questo proposito, Masciello (2006), perché condividiamo la re-interpretazione del postulato krasheniano ivi esplicitata:

---

<sup>1</sup> Si veda per una definizione dei termini in questione la brillante trattazione di Masciello (2006).

«Crediamo quindi che l'indicazione di Krashen debba essere letta nel seguente modo: in classe, attraverso il materiale e le attività proposte, si deve lavorare per aiutare l'apprendente ad acquisire. L'acquisizione è qualcosa di molto intimo a cui ogni individuo arriva seguendo strategie proprie. Il nostro lavoro dovrà essere quindi quello di aiutare l'apprendente ad arrivare all'acquisizione attraverso una sempre maggior autonomia e consapevolezza del proprio stile acquisizionale» (Masciello 2006: 3)

Questa nuova definizione del postulato ci permette di rivedere i termini *insegnante* e *studente* e di scegliere, all'interno del nostro lavoro, i termini *insegnante/facilitatore linguistico* ed *apprendente*, convinti come siamo che debba essere rivisto ogni tipo di metodo glottodidattico che si incentri sulla figura dell'insegnante come protagonista indiscusso del processo. I termini *insegnante/facilitatore linguistico* ed *apprendente*, invece, si concentrano sul vero traguardo di ogni insegnamento linguistico cioè «aiutare l'apprendente ad acquisire lingua divenendo sempre più autonomo nelle sue strategie di osservazione del funzionamento della lingua italiana» (Masciello 2006: 3). La distinzione tra la coppia *facilitatore linguistico/apprendente* ed altre di natura più tradizionale è stata, inoltre, utilizzata nel presente lavoro per meglio caratterizzare il tipo di contesto al quale i nostri gruppi-classe appartenevano. Abbiamo, pertanto, riservato il termine *insegnante/facilitatore* ed *apprendente* al nostro lavoro come assistenti ed abbiamo riservato altri termini, caratteristici di approcci di tipo tradizionale, per le lezioni frontali col professore di ruolo, citando i sillabi nei quali comparivano: «instructor», «students», «professor» etc.

Per quanto concerne la distinzione tra *lingua seconda* (L2) e *lingua straniera* (LS), riprendiamo le definizioni di Balboni (1994):

«Esistono due accezioni per l'espressione *lingua seconda*. La prima [...] definisce l'acquisizione di ogni lingua oltre alla prima lingua o lingua materna». Tuttavia l'italiano è *lingua seconda* anche «quando:

- viene insegnato a parlanti non italofoeni
- tale insegnamento avviene in un contesto situazionale dove l'italiano è usato come lingua di comunicazione quotidiana [...]» (Balboni 1994: 13)

«La *lingua straniera* è quella che viene insegnata in un contesto in cui essa non è presente se non nella scuola (e, in maniera occasionale, in alcuni mass media)» (Balboni 1994: 14)

Nel presente lavoro abbiamo utilizzato entrambe le accezioni di *lingua seconda*: abbiamo, spesso, però, utilizzato il termine generico di *lingua seconda* per indicare sia la *lingua seconda vera e propria* che la *lingua straniera*, laddove non indicato diversamente, perché siamo convinti che non esista una netta differenza per quanto concerne i meccanismi inconsci che sottostanno al processo di acquisizione. Le differenze tra i due termini si fanno, invece, più forti laddove si voglia parlare di questioni relative alla glottodidattica.<sup>2</sup>

Concludiamo questo breve paragrafo introduttivo, esplicitando le motivazioni della scelta di questo campione di informatori. Vogliamo, come prima cosa, sottolineare che la lingua inglese, L1 dei nostri apprendenti/informatori, non possiede pronomi clitici ma soltanto pronomi deboli e forti. Questo ci ha consentito, in sede di analisi dei dati, di emanciparci da interpretazioni di tipo interferenzialista, spesso presenti in letteratura, e di procedere all'analisi dei dati rilevando un alto grado di elaborazione autonoma<sup>3</sup> (cfr. Banfi 1993). I gruppi-classe che descriveremo con attenzione nel corso del presente lavoro rappresentano, inoltre, «un caso estremo di acquisizione di L2» (Felix e Weigl 1991: 165). La scelta di questa situazione di apprendimento, cioè apprendimento di una seconda lingua soltanto attraverso istruzione formale, risulta scientificamente mirata: qualora si riuscisse a dimostrare, *contra* Felix e Weigl (1991), tra gli altri, che persino l'apprendente di L2 nella situazione estrema di apprendimento, cioè l'apprendimento della lingua straniera della quale gli apprendenti non abbiano alcun contatto fuori dal contesto educativo del college, ha accesso alla Grammatica Universale, la dimostrazione avrebbe una inequivocabile forza argomentativa, proprio perché ci si aspetterebbe, in contesti di apprendimento guidato caratterizzati da istruzione formale, una maggiore concentrazione sugli aspetti consapevoli della conoscenza linguistica a tutto danno di quella conoscenza implicita che caratterizza il processo di acquisizione linguistica.

Questo è quello che si è tentato di dimostrare nel presente lavoro: l'apprendente di L2 ha accesso alla Grammatica Universale. Gli errori degli apprendenti non sono arbitrarie deviazioni dalla norma. Ciascun fenomeno riflette possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali e sono realizzate in alcune di esse. I costrutti che affiorano

---

<sup>2</sup> Si veda Balboni (1994: 14) per una trattazione esaustiva delle differenze tra lingua seconda e lingua straniera in glottodidattica.

<sup>3</sup> L'alto grado di elaborazione autonoma degli apprendenti di L2 nello sviluppo della morfologia consente, inoltre, in modo privilegiato, di verificare ipotesi teoriche di tipo formale (cfr. Banfi 1993: 52).

corrispondono, dunque, o a tali possibilità strutturali compatibili con principi di carattere universale o a strutture presenti nella lingua materna dell'apprendente o ad errori dovuti al contesto di apprendimento (*transfer of training*).

Concludiamo citando da White (1995):

«it is important to understand that the ability to switch from the L1 value of a parameter to some other value shows that UG must still be operating [...] The parameters are part of UG. If UG is inaccessible and L2 learners construct grammars only by general problem-solving, there is no reason why they should not adopt logical possibilities which do not represent parameters of UG [...] If L2 learners have no access to UG at all, or only via their L1, then we do not expect them to arrive at other values of parameters, either L2 values or values which are neither L1 nor L2» (White 1995: 164)

## 1 Impianto teorico adottato

L'impianto teorico che adottiamo riprende, per molti aspetti, l'approccio proposto da Chomsky (1993, 1995, 2000, 2001), ovvero il *Programma Minimalista*,<sup>4</sup>

«una teoria del linguaggio che considera una espressione linguistica come nient'altro che un oggetto formale che soddisfa in modo ottimale le condizioni di interfaccia» (Chomsky 1993: 5)

L'obiettivo dell'approccio minimalista è quello di ridurre la grammatica ai suoi elementi costitutivi, senza altri postulati oltre quelli strettamente necessari. Il programma, prendendo le distanze dal precedente modello di grammatica, quello rappresentato da *Government and Binding*, sostiene che, poiché la lingua è un sistema di collegamento tra suono e significato, le uniche rappresentazioni necessarie all'impianto grammaticale si trovano all'interfaccia dei componenti semantico e fonetico del sistema linguistico. È qui che la lingua entra in contatto con i suoni e con il mondo mentale della cognizione. Viene quindi eliminata ogni altra cosa tranne i livelli di interfaccia e un minimo di operazioni.

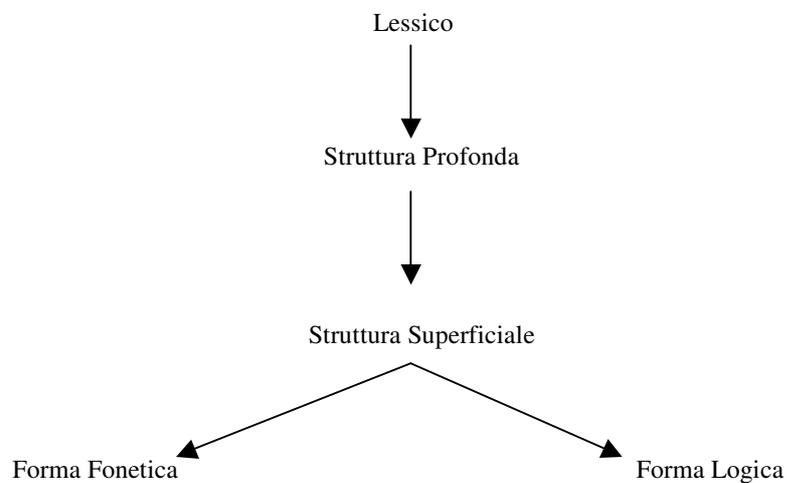
---

<sup>4</sup> Per un riassunto critico della proposta minimalista di Chomsky si veda Manzini (2001).

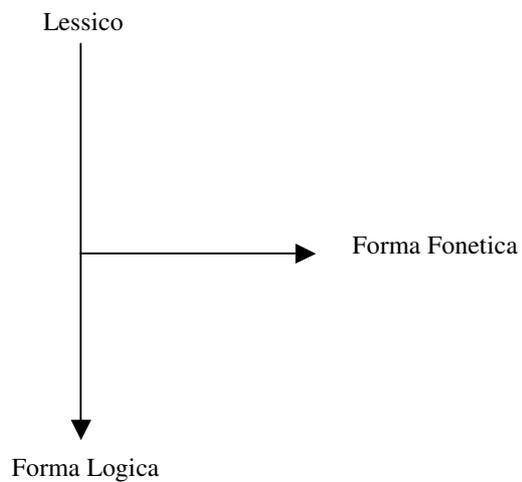
«Uno schema particolarmente semplice della lingua considererebbe i livelli di interfaccia (concettualmente necessari) come gli unici livelli» (Chomsky 1993: 3)

Il modello che otteniamo, illustrato in (2) qui di seguito, abbandona quelle strutture che avevano caratterizzato *Government and Binding* (GB), il cui modello illustriamo in (1), qui di seguito.

(1) Modello *Government and Binding* (Chomsky 1981)



(2) Modello Minimalista (Chomsky 1995)



Risulta chiaro dall'osservazione dei due modelli come la proposta minimalista si caratterizzi per la semplificazione e la riduzione al minimo indispensabile apportata alla grammatica. Il programma abbandona la nozione di Struttura Profonda (SP) e di Struttura Superficiale (SS). Soltanto Forma Logica (FL) e Forma Fonetica (FF) sono veramente necessarie, così come il Lessico e il Sistema Computazionale, rappresentato dalla sintassi.

All'interno di questo modello, il processo di formazione di frasi procede nel seguente modo. Un numero di oggetti è prelevato dal Lessico per formare una *Numerazione*, il punto di partenza del processo di costruzione della struttura. Quindi si applicano operazioni sintattiche a questi oggetti lessicali per formare oggetti sintattici, per tutto il percorso che porta a Forma Logica. Il punto della derivazione di una struttura, in cui l'informazione di rilevanza fonetica viene separata da ogni altra informazione, prende il nome di *Spell-Out*, o di realizzazione morfofonetica. È a questo punto che la derivazione viene pronunciata. Le rappresentazioni FL e FF devono contenere informazioni del tipo appropriato per soddisfare il Principio di Interpretazione Piena.<sup>5</sup> Se una rappresentazione in FL o in FF è conforme alla piena interpretazione, *converge* a quel livello. Una intera derivazione converge se converge sia a livello di FL sia a quello di FF. Altrimenti *si infrange* e la struttura risulta agrammaticale.

Per quanto riguarda le operazioni della computazione e i principi che la caratterizzano, il programma minimalista prevede tre operazioni basilari: *merge*, *move* e *agree*. *Merge* è il processo combinatorio che forma strutture etichettate a partire dagli elementi della Numerazione e da altre strutture già parzialmente costruite. *Agree* stabilisce una relazione tra un elemento lessicale e un tratto interno al suo dominio locale. *Move* è il processo di movimento, risultato della combinazione delle altre due operazioni. Le operazioni elementari di *merge* e di *agree* prevengono *move*, l'operazione più complessa e costosa dal punto di vista delle restrizioni di economia previste dal sistema. Risulta interessante notare come, a partire da Chomsky (1995), l'introduzione dell'operazione di *merge* permetta l'abbandono della teoria X-barra. Le strutture derivano direttamente dai processi di costruzione delle strutture medesime. La teoria X-barra non è un modulo indipendente della grammatica minimalista. Ne consegue che le proiezioni massime sono semplicemente il punto più lontano in cui un elemento si proietta e pertanto alcuni elementi

---

<sup>5</sup> Mettere in relazione le condizioni dell'interfaccia con la piena interpretazione permette, inoltre, di fare giuste previsioni su ciò che costituisce un oggetto legittimo ad ogni livello.

possono essere nello stesso tempo parole e proiezioni massime. Per quanto concerne i principi universali della grammatica che caratterizzano il programma minimalista, questi sono il Principio di Inclusività, il Principio di *Last Resort* o del Procrastinare, che si associa al Principio di Avidità, la Condizione di Legame Minimo e il principio che regola l'incapacità di *look ahead*. Il Principio di Inclusività stabilisce che ogni struttura creata dalla computazione sia costituita da elementi già associati con le entrate lessicali; che nessun nuovo oggetto sia aggiunto nel corso della computazione e, infine, che le stesse categorie siano costituite a partire dalle proprietà degli elementi lessicali. Il principio di *Last Resort* stabilisce che l'applicazione di una data regola sia possibile se, e solo se, necessaria. Nella grammatica minimalista non c'è opzionalità: la derivazione è caratterizzata da scelte obbligate. Il Principio di Avidità prescrive che i processi interessino un elemento solamente per soddisfare le esigenze dell'elemento medesimo. La condizione di legame minimo è una restrizione posta a *move*, che impedisce che gli elementi si muovano oltre la posizione appropriata più vicina. Inoltre, la computazione non ha capacità di anticipazione (*look ahead*): è limitata ad operazioni su elementi già introdotti nella derivazione, appena questi sono introdotti.

All'interno del quadro minimalista, risulta interessante la proposta di Manzini e Savoia<sup>6</sup> (da noi sostenuta ed adottata nella presente dissertazione come impianto teorico di base), avanzata sulla base dei risultati concernenti i sistemi clitici nelle varietà dialettali italiane, romance ed albanesi. Tale proposta, affermando che nessuna delle categorie tradizionali taglia in modo adeguato la realtà empirica, prevede che ogni tratto sia rappresentato come una posizione indipendente nella struttura della frase, ciascuna delle quali associata a proprietà interpretative. Questo equivale a dire che la nozione di tratto delle precedenti teorie viene a coincidere con quella di categoria sintattica. Le implicazioni teoriche e pratiche di questo abbandono sono profonde. L'eliminazione della nozione di tratto e la conseguente valorizzazione della nozione di categoria sintattica spoglia di significato nozioni care ad altre proposte teoriche: non può esserci all'interno di questo modello della grammatica né sottospecificazione né *default*. Non solo, regole morfologiche come quella di Impoverimento, proposta dalla Morfologia Distribuita, semplicemente non

---

<sup>6</sup> Si vedano i capitoli seguenti per una trattazione più diffusa della proposta avanzata da Manzini e Savoia.

può applicarsi. Un modello come questo, inoltre, non può trovare spazio a nozioni, care alla letteratura, come quelle di non-interpretabilità e controllo dei tratti.

La proposta di Manzini e Savoia prevede, inoltre, un unico sistema computazionale e non può, quindi, prescindere dall'unificazione dei due moduli della grammatica, rappresentati dalla morfologia e dalla sintassi. L'alternativa a questo modello è una teoria nella quale sintassi e morfologia, nonostante la loro ovvia sovrapposibilità, non siano unificabili. Un approccio alternativo di questo tipo porterebbe con sé non solo un modello di grammatica complesso, ma anche, a livello metodologico, un impianto teorico ridondante. Risulterebbe, quindi, lontano da quei severi principi di economia che regolano il minimalismo, inteso, quest'ultimo, come programma di lavoro piuttosto che come singola proposta teorica.

## **2 Organizzazione della tesi**

La nostra tesi sarà così suddivisa: nel primo capitolo affronteremo l'universo dei pronomi clitici individuando le diverse proposte teoriche e confrontando tra loro le differenti descrizioni di fenomeni tipici quali il *se spurio*, il *floating number* e *floating gender* e la *mesoclisi*. Questo ci permetterà di fare una scelta teorica dettata da motivazioni di economia del sistema e di adeguatezza esplicativa e ci consentirà di introdurre nozioni, come *default*, *sottospecificazione*, *impoverimento*, tra le altre, che spesso vengono utilizzate in letteratura in fase di analisi dei dati.

Il secondo capitolo introdurrà all'argomento vero e proprio della tesi: l'acquisizione della lingua seconda (L2) e, all'interno di questa, l'acquisizione dei pronomi clitici, in particolare. Si introdurranno quindi le diverse proposte in merito allo stadio iniziale della lingua seconda e dei pronomi clitici e si cercherà di offrire una prima proposta esplicativa che prende le mosse da nozioni largamente diffuse quali *sovraestensione*, *ipergeneralizzazione*, *evitamento*, *interferenza* e *transfer*, dimostrando come sia possibile, tramite il confronto delle varietà interlinguali con le varietà romanze, ridimensionare il ruolo attribuibile a questi fenomeni nell'acquisizione dei pronomi clitici.

Nel terzo capitolo ci occuperemo della raccolta dei dati, presentando nel dettaglio i gruppi-classe e affrontando il tradizionale binomio istruzione formale/acquisizione di

L2/LS, motivando la scelta di questo profilo “estremo” di apprendenti. Passeremo poi ad una descrizione particolareggiata delle procedure di rilevamento dei dati, puntualizzando, per ognuna, i vantaggi e gli svantaggi e riconoscendo il valore della molteplicità e della varietà delle attività di rilevamento.

Nel quarto capitolo passeremo alla elencazione e alla classificazione dei dati che saranno presentati sotto le procedure di rilevamento e classificati in base alla natura pragmatica o morfosintattica degli errori.

Nel quinto capitolo offriremo una analisi dettagliata di alcuni fenomeni ricorrenti nel nostro campione di dati e spesso affrontato in letteratura, cercando di spostare l'attenzione dalle cosiddette «strategie» alla concezione dell'errore come possibilità strutturale offerta dalla Grammatica Universale e realizzata in alcune varietà. Per far questo ci avverremo, tra gli altri, dello studio condotto da Manzini e Savoia (2005) sulle varietà presenti in area italiana.

Il sesto capitolo si dedicherà, infine, ad una proposta didattica. La nostra tesi nasce dal nostro lavoro come insegnanti/facilitatori linguistici e dalla nostra attività di ricerca come linguisti formali: abbiamo voluto che anche questo lavoro riflettesse questa duplicità di interessi e che esprimesse l'indissolubile legame che attribuiamo alle due discipline. Con Vedovelli (2003) pensiamo che la glottodidattica e la linguistica acquisizionale debbano collaborare più serratamente senza mirare ad annullarsi ma portando avanti un dialogo che nasca dalla specificità dell'ambito di indagine di ciascuna disciplina. Il punto di forza del presente lavoro risulta, a nostro avviso, proprio questo dialogo favorito dal fatto che il ricercatore è allo stesso tempo anche insegnante/facilitatore linguistico e che il campione esaminato sono gli stessi apprendenti. Da questo dialogo nasce anche la possibilità di molte e variegata procedure di rilevamento e il continuo confronto con gruppi-classe plurilingui.

# Capitolo 1

## I PRONOMI CLITICI

### 1 Introduzione alla nozione di clitico

I vari elementi che vengono definiti *clitici*, dal greco κλίνω ‘appoggiarsi’, formano un gruppo eterogeneo; quello che si intende con il termine *clitico* varia da teoria a teoria.

Il primo ad utilizzare il termine è Apollonio Discolo, linguista vissuto ad Alessandria d’Egitto nel II secolo d.C., il quale, coniato il termine, ne dà la tipica connotazione fonologica. Citiamo qui di seguito un passaggio tratto da *The Syntax of Apollonius Dyscolus*, traduzione e commento dei quattro libri di Apollonio Discolo pervenutici, a cura di Fred W. Householder:

«The pronouns which are phonologically complete and have the acute accent are called *orthotonic* [*i.e. accented*], a name which also involves the synonymy of *orthos* [‘*erect*’] with *hugies* [‘*sound*’] [...] the other forms, which shift their accent like a burden, from the fact that they *incline* their weight upon something else, are called *enclitic*» (Householder 1981: 89)

La linguistica moderna attribuisce al termine due significati predominanti, uno di carattere strettamente fonologico e l’altro di natura sintattica.

Per alcuni, il termine *clitico* denota qualsiasi elemento debole dal punto di vista prosodico, che non può essere classificato come affisso flessivo o derivazionale, ovvero una parola senza accento. Questo è il significato utilizzato nelle discussioni fonologiche. L’elemento clitico manca di accento primario e deve essere, quindi, incorporato nella struttura accentuale di una parola o di un sintagma adiacente (quello che viene chiamato *ospite* del clitico), perché per essere pronunciato un formativo deve far parte di una unità accentuale. In altre parole, è una specie di parassita. I clitici che formano una unità

prosodica con un ospite alla loro sinistra sono detti enclitici, mentre quelli che formano una unità con un elemento alla loro destra prendono il nome di proclitici. La cliticizzazione, secondo questa definizione del termine, non ha conseguenze sintattiche.

Esiste, però, una definizione sintattica del termine secondo la quale, invece, il clitico è quel pronome debole che, nelle moderne lingue romanze, appare in una posizione speciale della frase, generalmente prima del verbo e per questo classificato come *special clitic* o *verbal clitic*. Nelle lingue romanze, ma anche in altri gruppi linguistici (le lingue slave, la lingua greca, etc.) i pronomi della stessa persona, dello stesso numero e indicanti la stessa funzione grammaticale appaiono in due forme distinte e per questo vengono classificati come pronomi *liberi* e pronomi *clitici*. I pronomi liberi vengono anche etichettati pronomi *tonici*, ovvero dotati di accento, mentre quelli clitici, *atoni*, ossia privi di accento. Noi li chiameremo semplicemente pronomi clitici anche perché la distinzione tonico/atono ha valenza fonologica mentre la nostra trattazione si interessa, invece, degli aspetti morfosintattici della teoria dei clitici.

Graffi (1994) individua dei criteri sintattici che ci permettono di definire una forma pronominale come clitica. Tali criteri si fondano su restrizioni distribuzionali.

- a. Un pronome clitico non può ricorrere nella posizione in cui ricorrono i gruppi nominali o i pronomi liberi dotati della stessa funzione grammaticale.
- b. Un pronome clitico, salvo eccezioni, si presenta sempre unito ad un verbo e non può essere separato da quest'ultimo se non da altri pronomi clitici; viceversa i pronomi liberi non sono sottoposti a questa restrizione.
- c. L'ordine rispettivo dei pronomi clitici è rigidamente fissato, anche se risulta parametrico e quindi diversi da lingua a lingua.
- d. I pronomi clitici non possono apparire in isolamento.
- e. I pronomi clitici non possono essere coordinati tra loro e non possono essere legati a verbi coordinati.

- f. Una caratteristica fonologica dei pronomi clitici è il non poter essere dotati di una accentazione contrastiva; in questi casi, è obbligatorio l'uso dei pronomi liberi, oppure dei sintagmi nominali veri e propri.

Quello che emerge dall'osservazione dei criteri sintattici esposti da Graffi (1994) è che la distribuzione ristretta dei pronomi clitici è condizionata dal verbo a cui sono collegati.

Appartengono all'insieme dei pronomi clitici anche *ci* e *ne*, i cui comportamenti tipicamente clitici sono illustrati rispettivamente in (1) e (2), qui di seguito. *Ci* e *ne* sono pronomi clitici a tutti gli effetti,<sup>7</sup> nel senso che il loro riferimento è stabilito deitticamente o anaforicamente, pur trattandosi, nel caso di *ci*, di un riferimento locativo e non di persona.

- (1) a. Sono andato a Roma.  
b. *Ci* sono andato.
- (2) a. Ho visto molti amici di Filippo.  
b. *Ne* ho visti molti.  
c. Ho osservato la costruzione del modellino.  
d. *Ne* ho osservato la costruzione.  
e. Sono rimasto colpito dallo spettacolo.  
f. *Ne* sono rimasto colpito.

Possiamo concludere questa breve introduzione alla nozione di clitico con le parole di Graffi (1994) e con un breve passaggio di Apollonio Discolo, il quale non nega l'importanza dell'aspetto sintattico nella trattazione dei clitici.

«Il particolare comportamento fonologico dei clitici, cioè il loro formare una sola unità, dal punto di vista accentuale, con il verbo, è in questi casi il correlato fonologico del loro particolare comportamento sintattico: quindi la cliticizzazione non è soltanto un fenomeno fonologico, ma anche sintattico» (Graffi 1994: 271)

---

<sup>7</sup> Tradizionalmente *ci* e *ne* vengono spesso indicati come *particelle*.

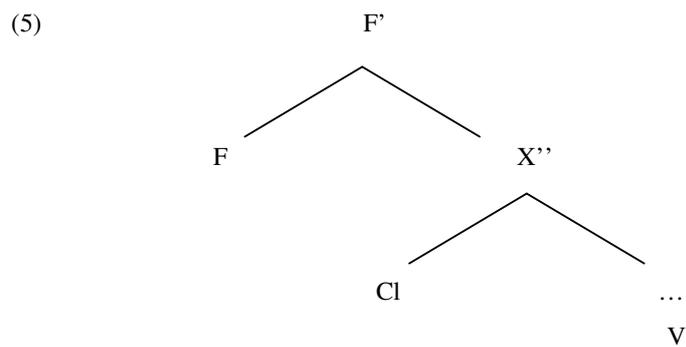
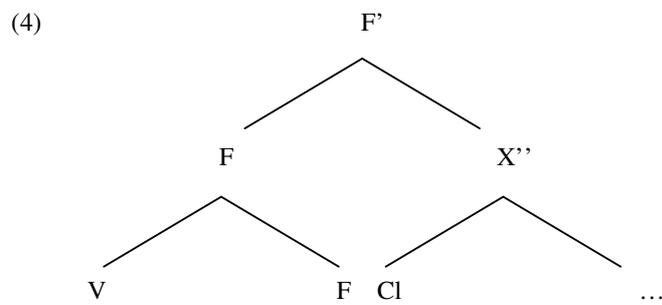
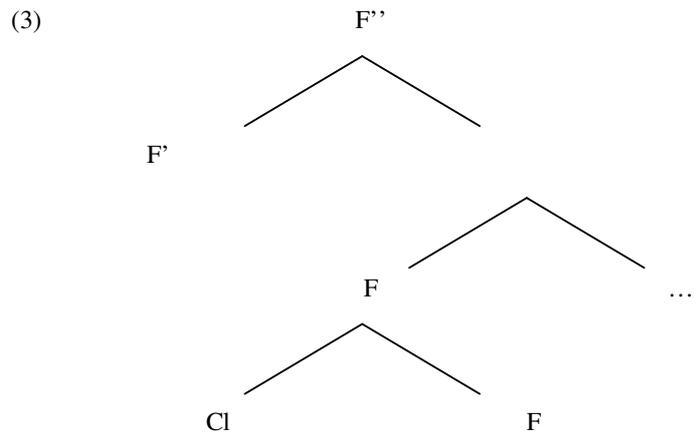
«The evidence of the phonology supports this. In order to make the syntactic structure easy to grasp, the non contrastive, postpositive pronoun [*of the first person singular - emou/mou etc.*] loses its initial *e-*, and since this - syllabic loss - is impossible for the monosyllabic pronouns [*of the second and third person singular – sou etc. and hou etc.*], they [*all three*] threw back their accents, and thus became enclitics» (Householder 1981: 111)

## 2 Introduzione alla teoria dei pronomi clitici

Tre diversi approcci allo status dei pronomi clitici sono emersi all'interno della grammatica generativa a partire dagli anni '70. Questi approcci possono essere sommariamente classificati come approccio sintattico, approccio lessicale e approccio FF/post-sintattico in base agli impianti teorici che li caratterizzano. È inoltre possibile, all'interno dell'approccio sintattico una ulteriore classificazione in due approcci: uno caratterizzato da *base generation* e l'altro da movimento.

Secondo l'approccio sintattico proposto da Kayne (1975), i pronomi clitici sono entità sintattiche indipendenti, che differiscono sintatticamente dai sintagmi nominali pieni in virtù della loro posizione superficiale. Per alcuni, questa posizione superficiale è data da generazione in posizione argomentale seguita da movimento e incorporazione ad una testa preesistente (Kayne 1975, 1991; Uriagereka 1995), ad una testa funzionale vuota (Kayne 1994) o ad entrambe (Terzi 1999), oppure persino ad un IP privo del componente Specificatore, così come proposto per la lingua romena in Dobrovie-Sorin (1994). Secondo Graffi (1994), i clitici costituiscono la testa di una proiezione difettiva, ovvero una testa N che non si proietta in N' e, non potendo per questo motivo occupare posizioni A come quelle di oggetto diretto o di oggetto indiretto, si presentano in posizione di testa tramite aggiunta alla testa lessicale V spostata nella posizione FLESS. Riassumendo, molti approcci di tipo sintattico, rifacendosi esplicitamente alla proposta di Kayne (1991), individuano una stretta correlazione tra posizione del clitico e movimento del verbo. La cliticizzazione avverrebbe a livello flessivo tramite aggiunta ad una categoria funzionale o come conseguenza del movimento del verbo verso una categoria funzionale.

Possiamo dunque riassumere le proposte sintattiche possibili tramite i grafi ad albero in (3), (4), (5), qui di seguito:



Il grafo in (3) rappresenta l'aggiunzione del clitico ad una categoria funzionale specializzata; il grafo in (4) rappresenta il movimento del verbo verso una categoria funzionale più alta della posizione di arrivo del clitico (enclisi); il grafo in (5) rappresenta il movimento del verbo verso una posizione più bassa rispetto a quella del clitico (proclisi).

Per altri, invece, i clitici proiettano nell'albero sintagmatico categorie funzionali specializzate (Sportiche 1996;<sup>8</sup> Rudin 1997; Manzini e Savoia 2005, 2007). Entrambi gli approcci prevedono una medesima concezione di sintassi come modulo che racchiude al suo interno la morfologia flessiva, seguendo in questo le lezioni di Baker (1985, 1988), Pollock (1989), Kayne (1991) et ceteri.

Mentre l'approccio sintattico caratterizzato da movimento del pronome clitico sembrerebbe trovare fondamento empirico nella distribuzione complementare tra pronomi clitici e sintagmi nominali pieni nelle lingue romanze come l'italiano e il francese, l'approccio lessicale, proposto da Strozer (1976), Rivas (1978), Jaeggli (1981), Borer (1984), Suñer (1988), Roberge (1990), Auger (1994), et ceteri, cerca basi empiriche nelle lingue a raddoppiamento del clitico, come la lingua spagnola e la lingua romena.<sup>9</sup>

Per quanto riguarda questo secondo approccio, il complesso clitico + verbo risulta un oggetto lessicale costituito nel lessico da regole di formazione di parola e inserito direttamente nell'albero sintagmatico. I pronomi clitici sono *marker* di accordo che portano a realizzazione fonetica i tratti- $\phi$ . La corrispondente posizione argomentale viene riempita da una categoria vuota, coindicizzata, c-comandata dal complesso del clitico. Mentre la derivazione risulta diversa da quella proposta dall'approccio sintattico, la struttura superficiale è identica a quella ottenuta mediante movimento e aggiunta ad una testa funzionale preesistente.

L'approccio FF/post-sintattico è ampiamente riconosciuto dai morfologisti, che da tempo credono che i pronomi clitici non siano altro che la realizzazione morfofonetica dei tratti morfosintattici del verbo, ovvero degli affissi flessivi. Nel lessico i verbi sono arricchiti di informazioni che vengono realizzate nel componente di Forma Fonetica. Una

<sup>8</sup> Sportiche (1996) propone che i clitici siano teste funzionali autonome che lessicalizzano *Voice* in una posizione, all'interno della stringa frasale, più alta di V e più bassa di I.

<sup>9</sup> Si veda Manzini e Savoia (2005, 2008) per una trattazione, all'interno dei dialetti in area italiana, del fenomeno del *triplicamento* in cui i clitici raddoppiano non solo un DP lessicale ma anche se stessi. Mostriamo, qui di seguito, un esempio tratto da Manzini e Savoia (2008).

*Castellazzo Bormida* (Piemonte)  
 rd      drwɔm-rd    tu surrelb  
 lei     dorme- lei    tua sorella  
 'Dorme tua sorella?'

Il fenomeno, secondo Manzini e Savoia, andrebbe a minare qualsivoglia teoria argomentale del raddoppiamento: in realtà la presenza di più clitici può spiegarsi come il bisogno di controllare diverse matrici di tratti o il bisogno di controllare una stessa matrice di tratti in diversi domini della frase.

proposta interessante è che i clitici appartengano alla morfologia del sintagma, ovvero che stiano al sintagma come gli affissi alle radici (Klavans 1985; Anderson 1992, 1993; Spencer 1991). Questo approccio risulta compatibile anche con la proposta che i clitici siano realizzati morfofoneticamente come affissi a livello di parola piuttosto che a livello sintagmatico (cfr. Monachesi 1998).

In realtà, negli ultimi anni, è emersa una quarta proposta, che tenta di riconciliare il tradizionale approccio sintattico con la crescente convinzione che la linearizzazione dei pronomi clitici, in alcune lingue, sia, almeno parzialmente, un fenomeno di forma fonetica. Una interessante variante dell'approccio sintattico è l'approccio sintattico debole, secondo il quale i clitici di seconda posizione si muoverebbero in posizione iniziale di frase nella sintassi seguiti da riaggiustamento, in seconda posizione, o Inversione Prosodica in FF (Halpern 1995; Rudin et al. 1999; Schütze 1994; et ceteri). Un'altra variante è l'approccio fonologico debole di Bošcovič (1998) e Franks (1998). Ignorando le differenze tecniche specifiche, entrambi attribuiscono alla fonologia un importante ruolo di filtro: «Syntax composes and PF disposes». Tutte queste varianti possono essere ascritte all'approccio *PF repair*, che prevede riaggiustamento in seconda posizione e raggruppamento dei clitici in un componente situato tra sintassi e FF. Questo approccio, che aggiorna Perlmutter (1971), è proposto da Marantz (1988), Bonet (1991, 1995) e Halle e Marantz (1993, 1994).

Questi diversi approcci pongono la nostra attenzione sulla varietà dei fatti empirici e sulle diverse concezioni sull'impianto della grammatica. Dal punto di vista delle prove empiriche, ogni approccio ha il suo punto di forza in un sottogruppo dei fatti empirici riscontrabili. Dal punto di vista teorico, lo status della morfologia varia da sotto-componente della sintassi (approccio sintattico), o sotto-componente del lessico (approccio lessicale), a componente separato ed indipendente situato tra la sintassi e FF, che possiede proprie regole morfologiche o restrizioni di buona formazione che agiscono su un elemento lessicale modificandolo (approccio FF). Comune a molti approcci è la concezione che i pronomi clitici formino una unità morfologica o sintattica con un verbo o con una testa flessiva. Se sono legati nel lessico o nella sintassi e in quest'ultimo caso, se sono *generati basicamente* o mossi o copiati da qualche altra posizione, rimane, per molti aspetti, una questione aperta. La posizione periferica dei clitici è considerata da molti come l'argomentazione più convincente contro il trattamento dei medesimi come affissi flessivi. D'altro canto, i fatti empirici che caratterizzano il raddoppiamento del clitico ci portano alla

convinzione che non siano generati nella posizione dell'argomento non clitico (cfr. Manzini e Savoia 2008).

Nel presente capitolo ci soffermeremo, con una analisi dettagliata, su quelle proposte recenti, nell'ambito della grammatica generativa, che meglio ci permettono un confronto particolareggiato, tentando tutte di dare una spiegazione al medesimo complesso corpus di dati empirici: la Morfologia Distribuita rappresentata da Bonet (1995), Harris (1994) e Halle e Marantz (1993, 1994), la Teoria dell'Ottimalità, così come ci viene presentata da Grimshaw (1997), ma soprattutto Grimshaw (2001), la proposta di Kayne (2006a, 2006b) ed infine la proposta di Manzini e Savoia (2005, 2007), che oltre al corpus empirico tradizionale si caratterizza per uno studio particolareggiato dei dialetti italiani.

### 3 Alcune proposte

Qui di seguito vogliamo analizzare alcune recenti proposte circa lo status morfosintattico dei pronomi clitici.

#### 3.1 La Morfologia Distribuita: Bonet (1995)<sup>10</sup>

La Teoria della Morfologia Distribuita<sup>11</sup> nasce agli inizi degli anni novanta prendendo le distanze dal Lessicalismo;<sup>12</sup> in questa teoria, infatti, il lessico non è più, come nelle precedenti teorie, l'elemento base della sintassi. La sintassi non opera quindi sul lessico ma genera strutture combinando tratti morfosintattici selezionati da un dato inventario e l'inserimento del lessico segue l'applicazione delle regole sintattiche.

---

<sup>10</sup> Nel suo articolo "Feature Structure of Romance Clitics", Bonet si concentra su quelle forme pronominali che definisce *opache*, ovvero «outputs of clitic combinations that do not coincide with the output forms of those clitics in isolation» (Bonet 1995: 607). Questa definizione viene poi ripresa da Grimshaw (1997) per la quale le forme *opache sono* «clitics whose form in certain combinations is unexpected given the choice of clitics in isolation» (Grimshaw 1997:1).

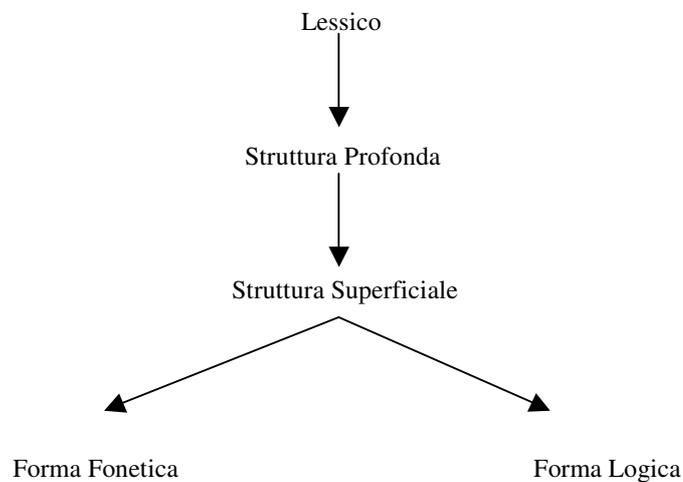
<sup>11</sup> La Teoria della Morfologia Distribuita fu teorizzata da Halle e Marantz nei primi anni novanta ed esposta in "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection" (1993) e "Some Key Features of Distributed Morphology" (1994).

<sup>12</sup> La teoria lessicalista si basa sull'idea che la combinazione di *item* lessicali crei le parole che operano nella sintassi. (cfr. Lieber 1992 ed altri)

La Teoria della Morfologia Distribuita si basa su tre principi fondamentali:

- *Late insertion*: le categorie sintattiche sono puramente astratte, non hanno contenuto fonologico, solo dopo la sintassi vengono inserite le espressioni fonologiche.
- *Underspecification*: le espressioni fonologiche non devono essere necessariamente pienamente specificate, non importa che soddisfino tutti i tratti morfosintattici. Spesso le entrate lessicali sono elementi *default* inseriti dove la forma specifica non è possibile.
- Struttura gerarchica della sintassi: sia gli elementi sintattici che morfologici vengono inseriti nello stesso tipo di struttura in costituenti e sono il risultato del processo morfofonologico.

Questa teoria adotta la struttura base di *Principi e Parametri*.<sup>13</sup>

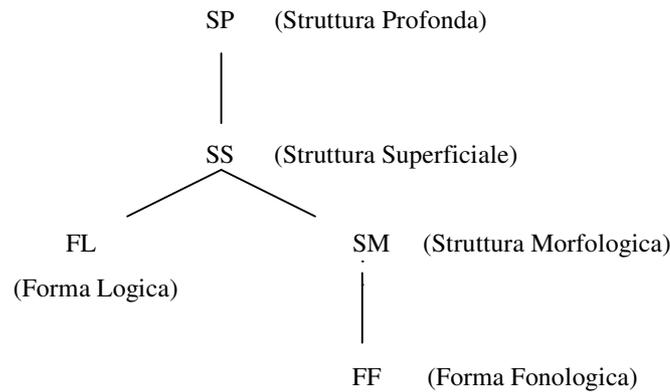


A questa struttura però si aggiunge un livello chiamato *Struttura Morfologica*<sup>14</sup> che fa da interfaccia tra la sintassi e la morfologia.

---

<sup>13</sup> Chomsky (1981)

<sup>14</sup> Teorizzata già in Halle (1990; 1991)



Ad ognuno dei cinque livelli le rappresentazioni consistono in raggruppamenti gerarchici di elementi terminali rappresentati graficamente da normali diagrammi ad albero. Gli elementi terminali di questi diagrammi sono gruppi di tratti chiamati morfemi. Il termine morfema viene utilizzato sia prima che dopo l'inserimento del vocabolario, prima e dopo che questi gruppi di tratti vengano rimpiazzati da informazioni fonologiche a livello di Struttura Morfologica.

A livello di Struttura Profonda e di Struttura Superficiale sono presenti solo informazioni morfosintattiche, le regole sintattiche non si applicano a materiale fonologico ma a materiale morfosintattico.

A livello di Struttura Morfologica avvengono trasformazioni che producono le differenze fra l'organizzazione morfosintattica (presente in Forma Logica, Struttura Superficiale e Struttura Profonda) e l'organizzazione fonologica (presente in Forma Fonologica); avvengono operazioni che manipolano i nodi terminali (morfemi):

- Proiezione della struttura morfologica.
- Regole morfologiche che modificano le strutture gerarchiche di tratti morfologici monovalenti attraverso processi di *linking*, *delinking*, *merge*, *fusion* e *fission*.
- Linearizzazione dei nodi terminali; nella Struttura Superficiale sono presenti relazioni gerarchiche ma non lineari, l'ordine lineare dei morfemi, rilevante solo a livello di Forma Fonetica, viene stabilito a livello di Struttura Morfologica.
- Regole di *spell-out* che forniscono le informazioni fonologiche.

Per Bonet (1995) i pronomi clitici formano strutture gerarchiche di tratti morfologici monovalenti non ordinati. Queste strutture sono, sotto molti aspetti, simili alla struttura interna dei segmenti fonologici, la quale risulta costituita da una organizzazione gerarchica in cui non è presente ordine lineare tra gli elementi allo stesso livello. La sintassi, invece, contiene soltanto informazioni morfosintattiche. Le informazioni fonologiche, non presenti a livello sintattico, vengono inserite a livello di Componente Morfologico e vanno a formare l'input di FF.

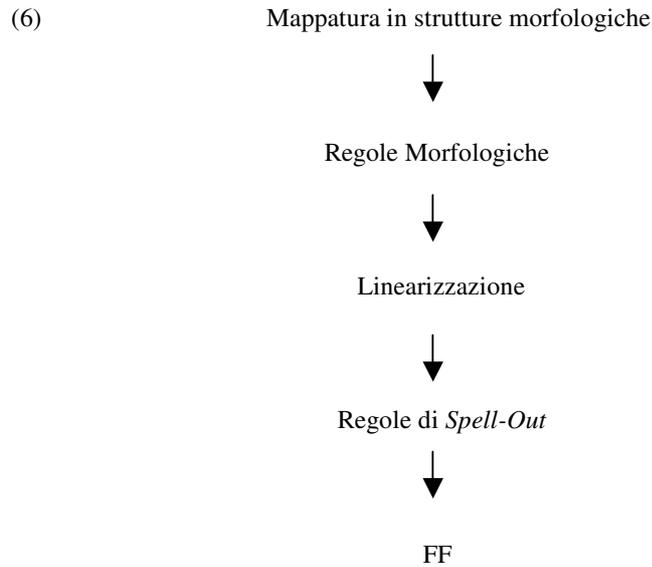
I casi in cui l'organizzazione morfosintattica e quella fonologica non combaciano possono spiegarsi tramite ricorso ad operazioni che si applicano a livello del Componente Morfologico. Le strutture superficiali, continua Bonet (1995), contengono matrici sintattiche di tratti, pienamente specificate. In superficie, tuttavia, le rappresentazioni risultano impoverite di questi tratti. Ne consegue che a FF i pronomi clitici arrivano impoveriti, alterati, linearizzati e provvisti di informazioni fonologiche.<sup>15</sup> Che i tratti sintattici siano contenuti in matrici organizzate gerarchicamente, o che non lo siano, non cambia il fatto che l'operazione di impoverimento porterà all'eliminazione di alcuni tratti.<sup>16</sup> Inoltre, dopo l'applicazione di queste regole morfologiche, le strutture che si ottengono vengono mappate in un *template* che determinerà l'ordine superficiale dei pronomi clitici. Risulta quindi chiaro dalle parole di Bonet che l'ordine dei pronomi clitici non è determinato dalla sintassi.

La proposta di Bonet (1995) può essere riassunta dallo schema in (6), che illustra le diverse operazioni che avvengono all'interno del Componente Morfologico.

---

<sup>15</sup> Cfr. Halle & Marantz (1993, 1994).

<sup>16</sup> L'operazione di impoverimento è utilizzata da Bonet (1995) anche come spiegazione del fatto empirico che, a partire da un input noto, la forma che si ottiene come output è sempre un pronome clitico conosciuto e che quindi output casuali non si possono ottenere.



Le regole morfologiche di cui parla Bonet (1995) sono operazioni di inserzione e di *linking* e *delinking*. È tramite ricorso a queste ultime operazioni morfologiche che Bonet spiega fenomeni noti in letteratura come il *se spurio* della lingua spagnola, che analizzeremo dettagliatamente nella prossima sezione, e il *floating gender* di alcune varietà dialettali messicane e uruguaiane. La linearizzazione può avvenire in due modi:

- ad ogni struttura morfologica viene assegnata una posizione nella stringa frasale;
- soltanto ai tratti più specifici della struttura viene associata una posizione.

*Spell-out*, infine, è l'ultima operazione che ha luogo nel Componente Morfologico e che fornisce l'input alla fonologia. È in questa fase che i tratti morfologici vengono provvisti di contenuto fonologico.

## 3.2 La teoria dell'Ottimalità: Grimshaw (2001)

Secondo Grimshaw (2001) le proprietà fondamentali dei sistemi dei pronomi clitici nella lingua francese, italiana e spagnola possono essere spiegate come funzione di un gruppo di restrizioni morfosintattiche, violabili e ordinate, di tre tipi:

- A Restrizioni di fedeltà.
- B Restrizioni di marcatezza.
- C Restrizioni di allineamento.

L'interazione tra queste restrizioni è alla base della soluzione che Grimshaw (1997, 2001) propone per questi sistemi complessi e altamente variabili. L'ordine gerarchico fra questi tre gruppi di restrizioni e fra le leggi interne ad essi è parametrico. L'ordine relativo dei pronomi clitici all'interno della frase, nelle lingue romanze, è dato dalle restrizioni di allineamento. L'allineamento interagisce con le rappresentazioni lessicali dei pronomi clitici in modo da predire la posizione dei clitici stessi. Le restrizioni di allineamento, poi, interagiscono anche con le restrizioni di fedeltà dando vita a fenomeni come il *se spurio* della lingua spagnola. Le restrizioni di marcatezza interagiscono con le restrizioni di fedeltà per derivare l'inventario delle specificazioni pronominali che vediamo nel lessico delle diverse lingue, ovvero per derivare quali delle diverse possibilità, per quanto riguarda le specificazioni pronominali, appariranno veramente come output grammaticali. Da tutto questo consegue che il lessico funzionale non è altro che l'output di un gruppo di restrizioni universali violabili che interagiscono fra di loro, ovvero funzione della grammatica della lingua.

Secondo Grimshaw esiste un processo di ottimizzazione<sup>17</sup> che seleziona dal lessico il pronome clitico che risulta il più fedele all'input. L'input è una specificazione morfosintattica costruita a partire dall'inventario universale dei pronomi, come per esempio [-R 3 pl f acc]. I candidati sono il gruppo dei pronomi della lingua. L'output risulta il clitico che possiede la rappresentazione lessicale che meglio analizza l'input. La selezione del clitico migliore è condotta da un gruppo di restrizioni che richiede che le specificazioni

---

<sup>17</sup> Grimshaw sta applicando la Teoria dell'Ottimalità di Prince e Smolensky (1993) alla morfosintassi.

dell'input e quelle dell'output combacino. Per ogni proprietà morfosintattica ammessa dalla Grammatica Universale, esiste una restrizione di fedeltà che risulta violata se la specificazione dell'input e quella dell'output differiscono. Attraverso una classificazione delle restrizioni di fedeltà, possiamo predire quale pronome clitico apparirà in superficie come output di un dato input. L'inventario dei clitici è, quindi, derivato da restrizioni ordinate e violabili. La grammatica fa in modo, attraverso queste restrizioni, che una particolare combinazione di specificazioni esista nel lessico. Questo inventario risulta determinato dalla interazione di restrizioni di marcatezza, che bloccano combinazioni di specificazioni morfosintattiche, con restrizioni di fedeltà, che impongono che si preservino le specificazioni dell'input. È così che Grimshaw (2001) deriva l'inventario dei pronomi clitici romanzi. Riassumendo, ci sono, nelle lingue romanze, per Grimshaw (2001), tre tipi di pronomi clitici:

- A Clitici riflessivi, nei quali la specificazione *riflessivo* non è accompagnata da nessun'altra specificazione.
- B Clitici di prima e seconda persona, che sono caratterizzati da specificazioni di numero ma non di riflessività, genere o Caso.
- C Clitici non riflessivi di terza persona, nei quali tutti i tratti sono preservati.

### **3.3 Manzini e Savoia ( 2007)**

Secondo Manzini e Savoia, il componente sintattico previsto dalla teoria minimalista riesce a spiegare qualsivoglia fatto legato alla stringa dei pronomi clitici. Ne consegue che qualunque altra nozione risulta ridondante, nonché lontana da quei severi principi di economia che caratterizzano i recenti lavori di Chomsky.

«Sia le derivazioni, sia le rappresentazioni sono soggette a una qualche forma di condizione del 'minimo sforzo' e sono necessariamente minime in un senso abbastanza ben definito, senza passaggi superflui nelle derivazioni e senza simboli superflui nelle rappresentazioni» (Chomsky 1991: 69)

La teoria di Manzini e Savoia nega, quindi, sia il ricorso ad un Componente Morfologico *ad hoc*, tipico della Morfologia Distribuita, che il confronto tra derivazioni/rappresentazioni, che caratterizza invece i recenti sviluppi della teoria dell'Ottimalità.

Se la grammatica normativa e anche quella generativa (cfr. Chomsky 1995, 2000, 2001) analizzano i pronomi clitici in termini di tratti flessivi di Caso, numero, genere e persona, Manzini e Savoia abbandonano la nozione di tratto in favore di quella di categoria sintattica.

«In a classical transformational model such as the minimalist one, agreement is seen as the result of a derivational process of feature checking. However the approach taken here to verbal inflection undermines the postulate of minimalist theory that there are non-interpretable features. Indeed, in our reconstruction of the model there are only categorial properties, systematically associated with an interpretation at the interface. Therefore agreement as feature-checking, i.e. matching of uninterpretable and interpretable feature sets, is excluded» (Manzini e Savoia 2004a: 176)

Seguendo Sportiche (1996), piuttosto che Kayne (1975, 1989, 1991, 1994), affermano che i clitici sono inseriti sotto categorie funzionali specializzate, o meglio la loro unione nell'albero sintagmatico proietta tali categorie nell'albero stesso. Questo risulta in perfetto accordo con l'assunto minimalista che le strutture siano proiettate dal lessico e si oppone fortemente agli assunti di *Government and Binding* che gli oggetti lessicali siano inseriti in strutture preesistenti, facenti parte del componente sintattico. Ne consegue che i pronomi clitici sono anche generati direttamente nella posizione della stringa frasale nella quale appaiono superficialmente. Se veramente fossero generati in posizione argomentale e conseguentemente aggiunti alle posizioni verbale o flessiva sarebbe molto difficile motivare il dato empirico che li vede apparire in numero fisso, ordine fisso e con criteri fissi di mutua esclusione che non corrispondono necessariamente a quelli dei corrispondenti argomenti ed aggiunti. Una teoria del Componente Morfologico, può in realtà, derivare, con operazioni di riordino, le proprietà fondamentali dei clitici. Ma se una teoria che prevede il solo Componente Sintattico arriva allo stesso traguardo, non possiamo che prediligerla per la sua semplicità foriera di eleganza esplicativa.

Manzini e Savoia affermano, seguendo Cinque (1999), che esiste una gerarchia universale di posizioni funzionali nel senso “cartografico” del termine (cfr. Cinque 2002, Rizzi 2004, Belletti 2004), giungendo, quindi, a postulare l’esistenza di una stringa clitica universale. L’ordine delle categorie specializzate proiettate dai pronomi clitici è suggerito dalla parallela struttura interna del sintagma nominale. I clitici, infatti, proiettano nell’albero sintagmatico le stesse categorie sintattiche, basate sul riferimento alle proprietà denotazionali, delle strutture nominali.<sup>18</sup>

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

- (8)
- a. N per le proprietà predicative del nome
  - b. Q per le proprietà quantificazionali (quantificatori indefiniti)
  - c. R per le proprietà di referenza (quantificatori specifici)
  - d. D per le proprietà di definitezza (articolo determinativo)
  - e. P per le proprietà di riferimento al parlante e all’ascoltatore (possessivi)
  - f. Loc per il riferimento alle coordinate spaziali del discorso (dimostrativi)

Manzini e Savoia sono convinti che la stringa in (7), caratteristica del sintagma nominale, definisca anche l’ordine dei clitici all’interno della frase e attribuiscono ciascuna classe di clitici alle categorie della suddetta stringa. È interessante notare come le categorie sintattiche in (7) e (8) abbiano, tutte, un contenuto chiaramente denotazionale, interpretabile all’interfaccia di LF.

Riassumendo, la posizione D viene attribuita ai soggetti clitici; la categoria P viene proiettata da pronomi di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona non soggetto; N corrisponde all’accusativo<sup>19</sup> di 3<sup>a</sup> persona; Q viene proiettato da clitici caratterizzati da proprietà quantificazionali, le quali danno vita a due diverse letture, ovvero pluralità e distributività; R è il punto di unione di clitici con proprietà di portata su altri clitici (R è la risorsa maggiore per il riordino della stringa clitica); infine la categoria Loc viene proiettata da pronomi clitici locativi in senso ampio.

<sup>18</sup> Si veda Cardinaletti e Starke (1999) dove si mostra come i pronomi clitici abbiano la stessa struttura interna di un sintagma nominale sebbene impoverita rispetto agli SD lessicali ed anche ai pronomi non clitici.

<sup>19</sup> La nozione tradizionale di *caso*, secondo Manzini e Savoia (2005, 2007), risulta spuria. Per quanto riguarda, per esempio, il clitico *dativo* nelle varietà italiane, non dà ragione delle diverse lessicalizzazioni possibili (*ci, ne, se*, etc.). Non solo, il fatto che in molti dialetti italiani il dativo coincida con l’accusativo plurale mette in dubbio la nozione stessa di *caso*.

La teoria di Manzini e Savoia, inoltre, riprendendo il parallelismo tracciato da Abney (1987) e Szabolcsi (1994) tra struttura del sintagma nominale e struttura della frase, arriva a riconoscere che la sequenza di categorie che caratterizza la struttura interna del sintagma nominale, e quindi quella dei clitici, è anche la struttura della stringa frasale. Questa stessa stringa si ripete nella frase come nel sintagma nominale, occupando l'area tra la posizione F, dove il verbo appare normalmente nelle frasi dichiarative, e la posizione C, dove il verbo appare nelle frasi interrogative. Dati empirici, come il raddoppiamento del clitico nella lingua spagnola e in molti dialetti italiani, ci spingono a pensare la stringa clitica come una sequenza di categorie funzionali specifiche che si ripete identica sopra ognuna delle tre categorie fondamentali C, F, V.

(9) [D [R [Q [P [Loc [C [D [R [Q [P [Loc [F [D [R [Q [P [Loc [V<sup>20</sup>

#### 4 Proposte a confronto: il *se spurio*

In alcune lingue romanze, un dativo di 3<sup>a</sup> persona è escluso dalle combinazioni di clitici che includono un accusativo di 3<sup>a</sup> persona, benché tale dativo compaia in isolamento o in combinazione con altri clitici.

- a. El premio, **lo** dieron a Pedro ayer.
- b. A Pedro, **le** dieron el premio ayer.
- c. A Pedro, el premio, **se lo** dieron ayer. (\***le lo**, \***lo le**)

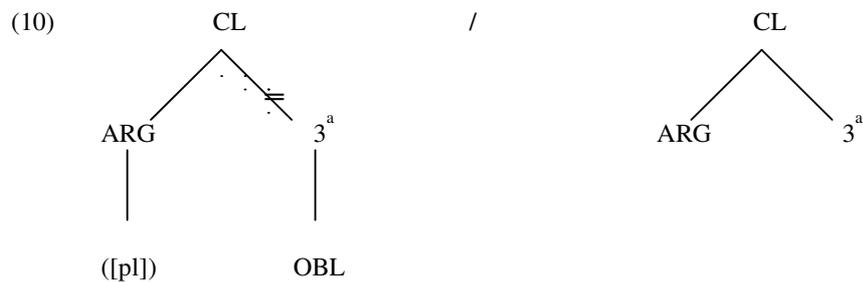
La mutua esclusione tra queste due forme clitiche ha ricevuto ampia attenzione in letteratura, così come molto si è detto dell'apparente fenomeno di sostituzione a cui dà luogo. Qui di seguito vogliamo illustrare come le tre proposte trattate nella sezione precedente affrontano il fenomeno del *se spurio* che incontriamo nella lingua spagnola. Questo ci aiuterà ad entrare nel vivo della discussione sui clitici, a capire meglio le proposte stesse e a differenziarle, nonché a delinearne i punti in comune, laddove possibile.

---

<sup>20</sup> Per quanto riguarda il sintagma nominale risulta chiaro che C, F e V sono solo etichette per le diverse posizioni proiettate dalla testa nominale all'interno del sintagma a seconda delle proprietà di portata che la caratterizzano.

## 4.1 Bonet (1995)

Per la regola del *se spurio* il clitico dativo di 3<sup>a</sup> persona *le(s)* diventa identico al clitico riflessivo od impersonale *se*. Secondo Bonet (1995), la regola interrompe il collegamento del nodo (3<sup>a</sup>) con il suo dipendente (*OBL*) nella struttura del clitico dativo di 3<sup>a</sup> persona. Questo viene mostrato in (10), di seguito:



Con l'applicazione di (10), si viene a creare un oggetto illegittimo, perché nella lingua spagnola i clitici con la sola specificazione in tratti *[ARG]* non sono compatibili con i tratti di accordo. Così, per preservare la struttura in (10), il tratto *([pl])* incompatibile con *[ARG]* viene scollegato e, conseguentemente, cancellato per applicazione di *Stray Erasure*.<sup>21</sup> Questa operazione, comunemente usata in fonologia, prevede che tutti i tratti non collegati, alla fine della derivazione vengano cancellati perché non interpretabili. Ne consegue che l'output di (10) sarà effettivamente identico a (11), qui di seguito, e perciò realizzato foneticamente come *se*.



La *sostituzione* di *le* con *se*, continua Bonet, è la minima possibile, dato l'inventario dei clitici della lingua spagnola. Qualunque altra sostituzione avrebbe comportato l'inserzione di tratti aggiuntivi e l'interruzione di collegamenti di alcuni altri.

<sup>21</sup> « Stray Erasure: Segments not parsed into prosodic structure will be deleted at the phonetic level» (Steriade 1982).

## 4.2 Grimshaw (2001)

Secondo Grimshaw (1997, 2001), la combinazione di due clitici di 3<sup>a</sup> persona porta alla violazione di due restrizioni importanti: quella del Caso e quella della persona. Dal momento che ogni pronome clitico ha una specificazione sia di Caso che di persona e solamente un clitico può trovarsi nella posizione richiesta dalla coppia delle restrizioni di Caso e/o da quella delle restrizioni di persona tale combinazione violerà entrambe le restrizioni. La restrizione di fedeltà porterebbe alla selezione del clitico più fedele, che analizza persona, numero e Caso. Ciononostante, *se*, con nessuna specificazione di Caso o persona, migliora la *performance* della combinazione per quanto riguarda le restrizioni di posizione. Quindi, *se* sostituirà la forma di 3<sup>a</sup> persona se le restrizioni di fedeltà sono dominate dalle restrizioni di posizione. Dal momento che l'ordine gerarchico delle restrizioni, nella lingua spagnola, gioca un ruolo chiave nella derivazione del *se spurio*, non c'è da meravigliarsi che ci siano altre grammatiche, come quella francese ed italiana, che non sono caratterizzate da questa sostituzione del clitico dativo di 3<sup>a</sup> persona e che conservano la normale combinazione delle due forme di 3<sup>a</sup> persona. Ovviamente, ogni restrizione è presente nella grammatica delle lingue. Quelle che non giocano un ruolo fondamentale nel collocare i clitici sono ordinate sotto quelle restrizioni che invece svolgono un ruolo critico.

(12)

Input:	<i>Caso</i>	<i>Persona</i>	<i>Fedeltà</i>	<i>Fedeltà</i>	<i>Fedeltà</i>	<i>Fedeltà</i>
[-R 3 sg dat + -R 3 sg acc]	<i>Destra</i>	<i>Destra</i>	<i>Riflessività</i>	<i>Persona</i>	<i>Numero</i>	<i>Caso</i>
a. -R 3 sg dat + -R 3 sg acc	*!	*!				
b. +R + -R 3 sg acc			*	*	*	*
c. R + -R 3 sg acc		*!	*	**!		*

Grimshaw (2001) utilizza il simbolo ‘\*’ in (12) per le violazioni semplici delle restrizioni e il simbolo ‘\*!’ per quelle che, invece, risultano fatali nella competizione fra candidati, portando allo scarto del candidato stesso.

Come si vede in (12), *le + lo* (candidato a.) viola *Persona-a-Destra* e *Caso-a-Destra* (uno dei quale fatalmente), mentre *se*, non avendo né Caso né persona, soddisfa entrambi. Ne consegue che il candidato che contiene *se* (candidato b.) soddisfa entrambe le restrizioni di posizione. Viola le restrizioni di fedeltà per quanto concerne riflessività, persona, numero e Caso, ma, dal momento che queste restrizioni sono dominate da almeno una delle due restrizioni di posizione, sarà il candidato che vincerà la competizione. Il clitico di 1<sup>a</sup> o 2<sup>a</sup> persona (candidato c.), come il candidato b., avrebbe soddisfatto *Caso-a-Destra*, dal momento che il primo clitico nella sequenza non avrebbe avuto Caso. Ciononostante, il candidato incorre in una violazione sia della restrizione *Persona-a-Destra* che della restrizione *Fedeltà-alla-Persona* (poiché ha due clitici che portano specificazioni di persona e quindi viola *Persona-a-Destra*, così come entrambe le forme di fedeltà previste dalla teoria di Grimshaw (1997, 2001), come indicato dai due asterischi nella colonna *Fedeltà-alla-Persona*). Grimshaw conclude che almeno una delle due restrizioni, quella di *Fedeltà-alla-Persona* e quella di *Persona-a-Destra*, deve dominare la restrizione *Fedeltà-al-Numero*, così che la violazione della restrizione *Fedeltà-al-Numero* del candidato b. sia preferita alle violazioni delle restrizioni *Persona-a-Destra* e *Fedeltà-alla-Persona* del candidato c.

### 4.3 Manzini e Savoia (2007)

Secondo Manzini e Savoia, in lingue come lo spagnolo, l’incompatibilità tra accusativo e dativo porta ad una sostituzione soltanto apparente del dativo con il pronome clitico *se*.

Nei dialetti italiani, sono presenti fenomeni del tipo *se spurio* ma anche fenomeni nei quali, nel contesto dativo-accusativo, Manzini e Savoia documentano una sostituzione apparente del clitico dativo tramite un locativo, un partitivo o un clitico di tipo *si*. Tutte queste forme (locativo, partitivo, clitico di tipo *si*) compaiono come forme *opache*, in

alcuni dialetti, mentre, in altri, lessicalizzano la normale forma del dativo in mancanza di una forma dedicata. Dall'analisi e dal confronto di questi casi, Manzini e Savoia giungono alla conclusione che le cosiddette forme *opache* non sono altro che realizzazioni ottimali in contesti diversi.

Tra i dialetti italiani, il *se spurio* si ritrova in alcune varietà sarde. Nel dialetto sardo di *Làconi*, per esempio, esiste una forma specializzata per il dativo in isolamento (13a), un set di clitici accusativi (13b) e la forma *si* del dativo in combinazione con un accusativo (13c).

(13) *Làconi* (Sardegna)

- a.    d̪d̪i/d̪d̪izi    a    k'kust  
       a lui/loro      d̪à    questo  
       'gli d̪à/d̪à loro questo'
- b.    d̪d̪u/d̪d̪a/d̪d̪uzu/d̪d̪aza      b'biu  
       lui/lei/loro m./loro f.      vedo  
       'lo/la/li/le vedo'
- c.    si    d̪d̪u    'aða  
       a lui    esso    d̪à  
       'glielo d̪à'
- d.    mi    d̪d̪u    'aða  
       a me    esso    d̪à  
       'me lo d̪à'
- e.    ndi    d̪d̪i    a    d̪'d̪uaza  
       di essi    a lui    d̪à    due  
       'gliene d̪à    due'

Come si può vedere dagli esempi in (13), sia il clitico dativo che quello accusativo seguono gli altri clitici con i quali si combinano, ovvero il clitico di prima persona (13d) ed il clitico partitivo (13e). Questo porta Manzini e Savoia alla conclusione che il punto di inserzione per entrambi i clitici è lo stesso, ovvero N, come illustrato in (14), qui di seguito.

(14) *Làconi* (Sardegna)

a.	D	R	Q	P	Loc	N	F
				mi		d̥d̥u	'að̥a

b.	D	R	Q	P	Loc	N	F
				ndi		d̥d̥j	a

c.	D	R	Q	P	Loc	N	F
			si			d̥d̥u	'að̥a

L'esclusione mutua tra clitici accusativi e dativi può essere, dunque, attribuita al fatto che proiettano la stessa categoria N nell'albero sintagmatico, occupando la stessa posizione,<sup>22</sup> come illustrato in (15), qui di seguito. Questo punto di inserzione comune si associa, quindi, sia ad entrate lessicali che corrispondono all'accusativo, che a quelle che corrispondono al dativo. Nonostante le differenze, infatti, i due diversi clitici sono caratterizzati dalla medesima base nominale *d̥*, che giustifica un comune punto di inserzione.

(15) *du, ð̥a, d̥us, ð̥as, d̥j, d̥js*       $\longrightarrow$  N

Accanto al caso del dialetto sardo di *Làconi*, che possiede una forma clitica specializzata per il dativo in isolamento e la forma *si* per la combinazione del dativo con l'accusativo, Manzini e Savoia individuano dei dialetti che prevedono sempre lessicalizzazione del dativo da parte del clitico *si*. È questo il caso di una varietà della

<sup>22</sup> In altri dialetti, come quello di *Celle di Bulgheria*, questa esclusione trova, invece, fondamento in una proprietà lessicale del morfema *l*: tale morfema lessicalizza le proprietà nominali dell'intera stringa. L'inserzione, quindi, di un clitico di questo tipo impedisce che vengano lessicalizzate nuovamente le proprietà nominali associate al morfema *l*.

Calabria meridionale. Nel dialetto di *S. Agata del Bianco*, infatti, il clitico di tipo *si* lessicalizza non solo il riflessivo e l'impersonale, ma anche il dativo sia in isolamento che nei nessi, come illustrato in (16), qui di seguito.

(16) *S. Agata del Bianco* (Calabria)

- a.     'iʎʎi           mi 'ðunano 'kistu  
               'loro mi danno questo'  
               ti 'ðunano 'kistu  
               'loro ti danno questo'  
               si 'ðunano 'kistu  
               'loro gli danno questo'  
               ndi 'ðunano 'kistu  
               'loro ci danno questo'  
               vi 'ðunano 'kistu  
               'loro vi danno questo'
- b.     m u 'ðunano  
               'me lo danno'  
               t u 'ðunano  
               'te lo danno'  
               s u 'ðunano  
               'glielo danno'  
               nd u 'ðunano  
               'ce lo danno'  
               v u 'ðunano  
               've lo danno'

Se consideriamo l'utilizzo di *si* come dativo, possiamo individuare, per esempio, delle differenze con la forma “specializzata” *gli* della lingua italiana standard: entrambi possono lessicalizzare la distributività, poiché il clitico *si* ha, normalmente, il suo punto di inserzione in Q; ma solo il clitico *gli* possiede denotazione definita. Secondo Manzini e Savoia (2005, 2007) *si* sarebbe caratterizzabile come una variabile libera: l'interpretazione riflessiva, passiva ed impersonale dipenderebbe dai diversi modi di legare tale variabile (l'interpretazione riflessiva tramite legamento anaforico, l'interpretazione passiva tramite la

formazione di una catena, l'interpretazione impersonale tramite chiusura generica). Ora, mentre molte teorie sostengono che c'è un nesso predefinito di proprietà dative e che la scelta di alcune forme è caratterizzata dalla nozione di sottospecificazione, Manzini e Savoia ritengono, piuttosto, che sia da prediligersi una teoria che non preveda un "pacchetto" di proprietà chiamato *dativo*, ma che faccia riferimento a nozioni più primitive come quella di *secondo argomento interno di verbi ditransitivi*. Quindi, laddove una lingua lessicalizza un distributore definito, un'altra può lessicalizzare un distributore del tipo *si*. Nessuna delle due forme, secondo Manzini e Savoia, può ritenersi "migliore"; né si avvicina alla comprensione della grammatica delle lingue pensare che una forma sia sottospecificata rispetto all'altra. Possono essere ricondotti, inoltre, allo stesso schema parametrico anche il rapporto sia di un locativo di tipo *ci* che di un partitivo di tipo *ne* con un distributore definito di tipo *gli*. In dialetti come *Revere, S. Marco e Civitate* (cfr. Manzini e Savoia 2005), in cui il cosiddetto "dativo" è lessicalizzato dal locativo, la conclusione di Manzini e Savoia è che sia il riferimento alle coordinate spaziali dell'evento a produrre l'interpretazione in questione. Non solo, contra Kayne (2006a, 2007), dimostrano che il locativo di tipo *ci* non è un espletivo che concorre alla lessicalizzazione del possessivo/dativo, ma è il possessivo/dativo stesso. Per quanto riguarda la lessicalizzazione del "dativo" da parte del partitivo, come per esempio in *Nocera*, il partitivo permette la lessicalizzazione dell'argomento attraverso la denotazione di un insieme al quale l'argomento stesso appartiene. Anche questa caratterizzazione passa, quindi, attraverso la nozione di possesso. Ci sono inoltre dei dialetti, come *Colle S. Lucia*, che hanno dei clitici dativi solo apparentemente specializzati: in realtà sono sincretici con i clitici accusativi/ nominativi maschili. Manzini e Savoia propongono che questo sincretismo sia dovuto alla denotazione quantificazionale associata al morfema *-i*. Questa proprietà quantificazionale si associa all'interpretazione *plurale* quando ha portata sulla base lessicale *l* (accusativo/nominativo plurale) e alla interpretazione *distributore* quando ha portata sulla frase (dativo).

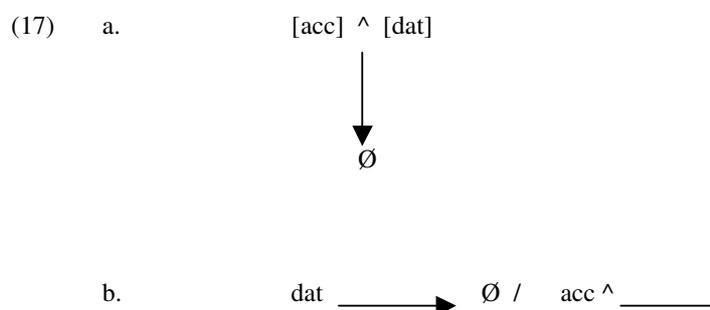
Questi esempi e molti altri, presenti in *I dialetti italiani e romanci. Morfosintassi generativa*, portano Manzini e Savoia alla conclusione che il meccanismo apparente di sostituzione (suppletivismo) non richiede, in realtà, nessun'altra spiegazione oltre quelle fornite per le lingue nelle quali la sostituzione non è attestata (sincretismo).

Dall'analisi del corpus dei dati empirici consegue che questi diversi fenomeni prescindono dallo status dei clitici in quanto accusativi o dativi. La conclusione cruciale è che il fenomeno tradizionalmente descritto come *sostituzione di un pronome clitico per un altro in una combinazione di clitici* non è niente di tutto ciò. Occorrono, quindi, due differenti spiegazioni per quei diversi ed indipendenti fenomeni che sono la reciproca esclusione di due clitici in una stringa e la comparsa di qualche altra combinazione (per esempio *ci, ne, si* + accusativo). Queste diverse combinazioni risultano lessicalizzazioni alternative ma tutte ugualmente ottimali.

Per concludere, per Manzini e Savoia (2005, 2007) non esistono categorie o tratti clitici rappresentati astrattamente; il sistema clitico di una data lingua rappresenterebbe, in realtà, una particolare ripartizione dello spazio grammaticale e concettuale. In altre parole il lessico di ciascuna lingua costituirebbe una possibile ripartizione di tale spazio categoriale.

#### 4.4 Harris (1994)

Anche il lavoro di Harris si inserisce, come quello di Eulàlia Bonet, al quale è «profondamente indebitato», nel quadro teorico della Morfologia Distribuita, così come teorizzata da Halle e Marantz (1993). Secondo Harris (1994), il fenomeno del *se spurio* si inserisce nel più vasto insieme dei fenomeni di impoverimento, presenti nella grammatica delle lingue. La regola del *se spurio*, che si applica a livello del Componente Morfologico, si riduce, quindi, alla regola morfologica illustrata in (17), qui di seguito.



Quando la regola in (17) cancella il tratto *[dat]*, l'oggetto lessicale *//*, presente nella lista del Vocabolario, non può essere inserito in un nodo sintattico dativo, dal momento che *//* possiede tratti di Caso. Questo permette l'inserzione dell'oggetto lessicale *default*, rappresentato da */s/*. Ne consegue che quest'ultimo è l'unico candidato possibile per l'inserzione.

Riassumendo, Harris (1994) tratta il caso del *se spurio* come un fenomeno di impoverimento, che porta con sé la seguente conseguenza:

«deletion of a feature F from a matrix M makes a Vocabulary item specified for F ineligible for insertion into M» (Harris 1994: 333)

## 4.5 Kayne (2006a, 2006b)

Secondo Kayne (2006a, 2006b) le diverse interpretazioni che si associano alle condizioni di sincretismo e di suppletivismo possono essere spiegate in modo sintattico se si fa ricorso alla presenza di elementi non pronunciati all'interno della stringa frasale, cioè ai «silent clitics». Per quanto concerne il *se spurio* spagnolo, il clitico *se* in espressioni del tipo *se lo di* ('glielo detti), non andrebbe a sostituire il clitico dativo di terza persona *le*, come ipotizzato da proposte di tipo morfologico come la Morfologia Distribuita e la Teoria dell'Ottimalità, ma reggerebbe l'elemento non pronunciato *le*. Diamo in (18), qui di seguito l'esempio fornito da Kayne (2006b):

(18) Yo se LE lo di (a María)  
'glielo detti (a Maria)'

Il ricorso ad elementi non pronunciati permetterebbe, secondo Kayne, di unificare il trattamento di quattro casi, tra i quali il *se spurio*, che stanno al confine tra sintassi e morfologia.

Il primo caso trattato è quello del clitico *ghe*, presente in alcune varietà settentrionali italiane come il padovano, che lessicalizza sia il clitico locativo che il clitico di terza persona dativo come mostrato in (19) e (20), qui di seguito:

(19) Ghe meto il libro  
'Ci metto il libro'

(20) Ghe dago el libro  
'Gli do il libro'

Kayne propone la seguente analisi:

(21) DATCL ghe dago el libro

Dove DATCL è il clitico non pronunciato. Dall'analisi anche delle seguenti frasi,

(22) Ghe ze un libro...  
'C'è un libro...'

(23) Lo gh-ò  
'Ce l'ho'

Kayne (2006a, 2006b) propone che il clitico *ghe* sia un espletivo, che la relazione col locativo *ghe* sia la medesima che intercorre tra il *there* espletivo e il *there* locativo e che il *there* locativo ed elementi simili non siano in realtà intrinsecamente locativi. Non solo, se il clitico *ghe* è un espletivo e cooccorre con DATCL non pronunciato parlare di sincretismo non è corretto.

Il secondo caso trattato da Kayne è quello del clitico italiano di 1<sup>a</sup> persona plurale *ci*. La lingua italiana pur presentando il pronome personale *noi* e il possessivo *nostro*, non dispone, a differenza del francese, dello spagnolo e del padovano, tra le altre lingue, del clitico con base lessicale *n-*. Il clitico *ci*, inoltre, è anche il clitico locativo. Anche in questo caso, secondo Kayne (2006a, 2006b) non siamo di fronte a sincretismo ma è possibile una proposta in linea con quella offerta per il padovano *ghe*:

(24) Ci amano/parlano  
NI ci amano/parlano

*Ci*, clitico locativo, reggerebbe un clitico non pronunciato di prima persona plurale accusativo e dativo *NI*. Questa natura locativa di *ci* spiegherebbe anche l'alternanza *Mi ti affideranno/ Ti ci affideranno*.

Il terzo e ultimo caso presentato da Kayne (2006b) è quello dei riflessivi. Questa proprietà dei clitici di prima persona plurale si manifesta anche nelle frasi riflessive in alcuni dialetti del nord Italia. Questi, benché abbiano il clitico oggetto di prima persona plurale *ne*, non lo utilizzano per la coniugazione riflessiva ma utilizzano *se*, come mostrato in (25), qui di seguito.

- (25) Se lavémo le man  
'Ci laviamo le mani'

L'analisi di Kayne è la seguente:

- (26) NE se lavémo le man

con *NE*, clitico di prima persona plurale non pronunciato. Questa proposta troverebbe riscontro in alcuni dialetti italiani di area ticinese nei quali i due clitici sono entrambi pronunciati, come mostrato in (27), qui di seguito.

- (27) Mi a ma sa lavi i man  
'Mi lavo le mani'

dove *mi* non è un clitico, *a* è un clitico soggetto e *ma* e *sa* corrispondono entrambi all'argomento dativo/possessivo. Le frasi italiane in (28), (29) e (30) corrisponderebbero alle non pronunciate (31), (32) e (33) rispettivamente.

- (28) Mi lavo le mani  
(29) Gianni si lava le mani  
(30) Gianni si fotografa spesso

- (31) Mi SI lavo le mani
- (32) Gianni GLI si lava le mani
- (33) Gianni LO si fotografa spesso

Riassumendo, la proposta di Kayne (2006a, 2006b) di elementi clitici non pronunciati permetterebbe un trattamento unitario di quattro fenomeni senza il ricorso alla nozione di sincretismo. Non solo il ricorso ai clitici non pronunciati permetterebbe una analisi di tipo sintattico dei fenomeni di cui sopra senza il ricorso a fenomeni di tipo morfologico e a strutture di collocamento dei clitici come quelle proposte da Perlmutter (1971).

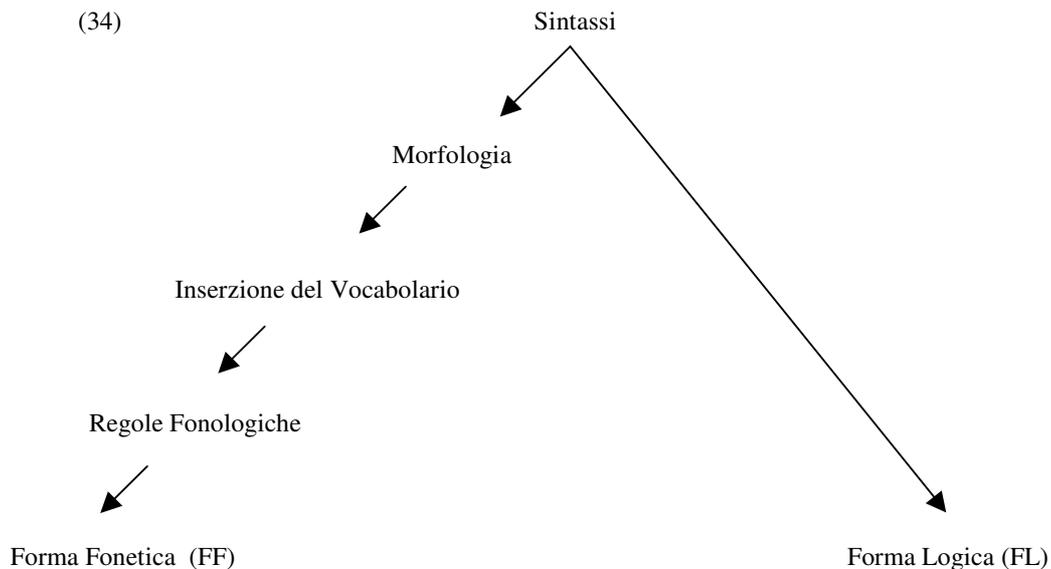
## 4.6 Proposte a confronto: conclusioni

Veniamo adesso ad un breve confronto tra le proposte trattate in questa sezione. La proposta di Manzini e Savoia (2005, 2007) possiede dei punti di convergenza con l'approccio di Halle e Marantz (1993, 1994): la presenza di strutture sintattiche gerarchizzate nel Componente Morfologico.<sup>23</sup> Nello stesso tempo, però, le due teorie si allontanano. La Morfologia Distribuita prevede due componenti separati, uno morfologico e l'altro sintattico, ed individua due gruppi di categorie differenti operanti all'interno di tali moduli indipendenti. Secondo Manzini e Savoia, invece, le stesse categorie operano sia in sintassi che in morfologia. Questo modello di grammatica prevede che le strutture linguistiche siano costruite dall'unione di elementi lessicali che proiettano le stesse categorie funzionali specifiche sia a livello del sintagma (sintassi) che a livello della parola (morfologia). Risulta, quindi, non valida la distinzione tra i due moduli. Si parla, infatti, con Manzini e Savoia, di un unico componente morfosintattico. Questo approccio è più semplice, più economico e per questo motivo più vicino agli assunti minimalisti chomskiani. Inoltre un'altra importante differenza consiste nella diversa concezione di

---

<sup>23</sup> Questa caratteristica del Componente Morfologico è puntualizzata in Halle e Marantz (1994), dove, riassumendo le proposte della Morfologia Distribuita, si dà risalto anche alla proprietà «syntactic hierarchical structure all the way down» (Halle e Marantz 1994: 276-277).

entrata lessicale. Per Halle e Marantz (1993, 1994) l'inserzione di oggetti lessicali avviene dopo la sintassi nel Componente Morfologico alla fine della derivazione morfosintattica secondo lo schema riportato in (34), qui di seguito.



Questa proprietà, che prende il nome di *Late Insertion*, è inoltre governata dal principio di *Underspecification*, che prevede che una entrata lessicale possa essere inserita in un nodo terminale solo se i suoi tratti sono un sottogruppo di quelli del nodo stesso. Questo principio porta con sé, come corollario, che ci siano diversi elementi lessicali in principio disponibili per l'inserzione e che il vincitore di questa competizione sia quell'elemento con il bagaglio di tratti più specificato. Quando poi la condizione suddetta sembra apparentemente violata, Halle e Marantz (1993, 1994), Harris (1994) e Bonet (1995) formulano un principio *ad hoc* per spiegare questa mancanza di isomorfismo, ovvero *Impoverishment*, che cancella tratti da un nodo terminale.

Il modello di Manzini e Savoia propone, invece, secondo gli assunti minimalisti, un principio di *Early Insertion*, per il quale le Entrate Lessicali sono formate nel componente morfosintattico e proiettano le loro proprie categorie al momento dell'unione o *merge*,<sup>24</sup>

<sup>24</sup> È una categoria interna al clitico che, solitamente, proietta la categoria stessa nella stringa della frase. Questo spiegherebbe perché nell'inventario dei clitici proposto da Grimshaw (2001) il clitico riflessivo appare

rifiutando la teoria tradizionale secondo la quale gli oggetti lessicali sarebbero inseriti in strutture preesistenti, ovvero sotto nodi forniti di matrici di tratti. Inoltre tale modello può definirsi caratterizzato da *Full Specification*, in opposizione alla sottospecificazione della Morfologia Distribuita, secondo il quale le entrate lessicali sono liberamente unite nell'albero e non competono per l'inserzione. Questa caratteristica di approccio si discosta anche dal Modello Ottimalista di Grimshaw (1997, 2001), il quale postula l'importanza del confronto tra derivazioni (o rappresentazioni) per la elezione di un pronome clitico, a danno di altri candidati in competizione.

Inoltre, un modello come quello teorizzato da Manzini e Savoia abbandona la nozione di *default*, ampiamente utilizzata da altri approcci. Questa nozione si collega inevitabilmente ad una concezione di grammatica governata da condizioni di *Elsewhere*, le quali stabiliscono che la forma *non-default* sia da preferirsi, laddove possibile, alla forma *default*, da prediligersi, invece, laddove altre forme abbiano portato la derivazione ad infrangersi. Non si rifiuta questa nozione per ragioni meramente empiriche, ma per ragioni teoriche. Infatti, se da un punto di vista semplicemente descrittivo, il *default* potrebbe anche risultare adeguato, non rappresenta un modello realistico di grammatica.

Infine, benché voglia distanziarsi dalla Morfologia Distribuita e dall'Ottimalità, non riconoscendo valore alla nozione di lessicalizzazione *default*, la recente proposta di Kayne (2006a, 2006b) propone un meccanismo descrittivo caratterizzato da una netta distinzione tra l'output del componente sintattico e quello del componente fonologico; non supera quindi quel limite degli approcci di tipo morfologico che caratterizzano un componente sintattico ricco di specificazioni che non trovano realizzazioni nella stringa finale.

Quello che risulta dall'analisi comparata degli approcci è la semplicità<sup>25</sup> dell'impianto teorizzato da Manzini e Savoia (2005, 2007), l'adesione a principi di economia e per finire l'eleganza, che, unita alla adeguatezza esplicativa del modello, gli permette di superare quegli approcci che si limitano alla adeguatezza descrittiva.<sup>26</sup>

---

nella stringa «con nessun'altra specificazione», oppure perché i clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona appaiono con un limitatissimo numero di specificazioni.

<sup>25</sup> Un buon modello deve non solo poter spiegare un gran numero di fenomeni ma anche poterlo fare nel modo più semplice possibile, cioè col minor numero possibile di concetti base e di regole. Non è semplice un modello che per spiegare un maggior numero di fenomeni crea continuamente nozioni e regole ulteriori, *ad hoc*, appesantendo oltre misura l'apparato teorico.

<sup>26</sup> Ci sembra che Bonet (1995) riconosca questo difetto nel proprio approccio quando afferma in nota: «Rule (25), like some other morphological rules, probably has a deeper motivation than is suggested in the text»

## 5 La struttura interna dei pronomi clitici

La nostra analisi si concentrerà adesso su un aspetto più strettamente morfologico della natura dei pronomi clitici: la loro struttura interna. Abbiamo, qui, usato il termine *morfologico* in senso tradizionale, per comodità, giacché riteniamo che esista un componente morfosintattico unico, operativo nella grammatica delle lingue. Anzi, come abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti, questa fusione dei due moduli, considerati da molti come indipendenti, sembra ormai un passo fondamentale se vogliamo attenerci a quei principi di economia che caratterizzano la proposta minimalista di Chomsky a partire da Chomsky (1995).

Gli approcci alla struttura interna dei clitici che troviamo nella letteratura sono essenzialmente di due tipologie: approcci morfologici e approcci sintattici. Al primo appartiene Harris (1994), che ci offre una dettagliata analisi dei clitici spagnoli, individuando basi lessicali per la 3<sup>a</sup> persona (*l*), morfemi che marcano l'appartenenza alla classe declinazionale (come per esempio *-a*, da sempre associato al tratto [+ *femminile*]) e suffissi di numero (*-s*). Un approccio sintattico caratterizza invece, fra gli altri, Kayne (2000), che tenta una differenziazione tra clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona e clitici di 3<sup>a</sup><sup>27</sup> e Cardinaletti e Starke (1999), che ci danno una classificazione in pronomi deboli, forti e clitici.

Qui di seguito diamo una breve analisi della teoria sintattica dei pronomi in generale (pff. 5.1, 5.2, 5.3), per poi soffermarci sulle nostre *parole speciali*, i clitici. Ci dedicheremo, quindi, alla proposta sintattica di Cardinaletti e Starke (pf. 5.4), a quella morfologica di Harris (pf. 5.5) e all'approccio di Manzini e Savoia (pf. 5.6), che si distanzia da questi ultimi ma anche dai precedenti approcci, come vedremo in dettaglio. Nel paragrafo 6, infine, analizzeremo alcune proposte che tentano di chiarire il rapporto tra pronomi clitici e flessione verbale.

---

(Bonet 1995: 631). Non solo, più volte riscontriamo nel testo di Bonet l'uso del modo condizionale che, insieme all'utilizzo di *probabilmente*, dimostra la difficoltà del passaggio da una fase meramente descrittiva ad una più propriamente esplicativa.

<sup>27</sup> Per Kayne (2000) i clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona così come i pronomi in generale non possiedono la struttura SD piena che caratterizza, invece, i clitici di 3<sup>a</sup> persona. La prova di questo è offerta, secondo Kayne, dalla presenza in questi ultimi dei tratti di accordo.

## 5.1 Postal (1969)

Postal (1969) è stato il primo a tentare una consapevole analisi dei pronomi come articoli che prendono un nome come complemento in Struttura Profonda. Questo nome, continua Postal, è cancellato in seguito nel corso della derivazione. Naturalmente questo è vero soltanto quando il pronome non ha come complemento un sintagma nominale anche in struttura superficiale.

(35) We linguists tend to be quite parsimonious.

(36) We tend to be quite parsimonious.

Sia in (35) che in (36), la forma pronominale *we* e il suo complemento (cancellato o meno) formano un unico costituente. Riassumendo, quindi, le forme pronominali sono, per Postal, articoli con un sintagma nominale come complemento espresso o cancellato.<sup>28</sup>

## 5.2 Abney (1987)

Abney rivede la proposta di Postal (1969) con la sua *DP Hypothesis*, secondo la quale i pronomi sono determinanti, ovvero teste funzionali appartenenti alla stessa categoria degli articoli e dei dimostrativi. Ne consegue che *we linguists* in (35) ha la stessa struttura sia di *the linguists* che di *these linguists*. La sua proposta che i pronomi siano determinanti è giustificata dal fatto che: (a) sono in distribuzione complementare con articoli e dimostrativi; (b) assumendo che il *locus* dei tratti- $\phi$  siano i determinanti e non i nomi, soltanto i pronomi sono marcati per genere e Caso nella lingua inglese. Strutture come quelle in (35), sostiene Abney, sono SD che consistono, a differenza della proposta di Postal, in una singola testa con nessun sintagma nominale vuoto come complemento.

---

<sup>28</sup> Questa proposta si avvicina in modo sorprendente a quella avanzata da Apollonio Discolo nel II secolo d.C.: «it is clear that deletion of the name will put its whole syntactic function upon the article, so that the article will become nothing but a pronoun» (Householder 1981: 96) Sostiene Householder, traduttore e commentatore del testo del noto linguista di Alessandria: «This charter just misses anticipating Postal's (1969) theory of the relation between articles and pronouns. To say that articles become pronouns by deletion of nouns is the same as saying that pronouns become articles when constructed with nouns» (Householder 1981: 96).

### 5.3 Cardinaletti (1994)

Cardinaletti (1994) propone che i pronomi *forti* siano caratterizzati da movimento da N a D, rappresentato in (37), qui di seguito.

(37) [SD [D pronome] [SN [N e]]]

La generazione del pronome in D non è possibile, come dimostra la non grammaticalità di frasi come quella in (38).

(38) \*She calligrapher.

### 5.4 Cardinaletti e Starke (1999)

Per Cardinaletti e Starke (1999) i pronomi personali nelle lingue devono essere inseriti all'interno di una teoria di tripartizioni e non di bipartizioni: clitici - pronomi deboli<sup>29</sup> - pronomi forti. Ciascuna classe condividerebbe a livello cross-linguistico le medesime proprietà, derivanti dalla struttura sottostante e non da comportamenti lessicali idiosincratici. Da un lato, i pronomi deboli e forti occuperebbero posizioni XP contrariamente ai pronomi clitici che occuperebbero posizioni X<sup>0</sup>; dall'altro, i pronomi clitici e deboli si caratterizzerebbero per una medesima restrizione relativamente a comportamenti sintattici quali, ad esempio, la coordinazione: a differenza dei pronomi forti, né i pronomi deboli né i pronomi clitici sono coordinabili.

Riassumendo, la proposta di Cardinaletti e Starke prevede che i pronomi clitici abbiano la medesima struttura interna dei sintagmi formati dai determinanti benché impoverita rispetto a quella degli SD lessicali o anche a quella dei pronomi non clitici. I pronomi forti avrebbero una struttura piena, equivalente all'SC della stringa frasale, mentre

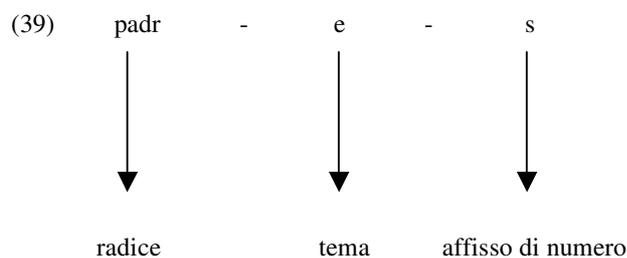
---

<sup>29</sup> È da considerarsi un pronome debole, secondo la classificazione di Cardinaletti e Starke (1999), il pronome *loro* nel suo uso clitico. Tale pronome possiede, infatti, caratteristiche che lo differenziano sia dai pronomi clitici che dai pronomi forti: occorre sempre dopo la forma verbale indipendentemente che il modo del verbo sia finito o non finito; non deve essere necessariamente adiacente al verbo (cfr. Renzi *et al.* 2001).

i pronomi clitici si caratterizzerebbero per una struttura impoverita che si riduce all'SF della struttura frasale. Da questa differente struttura interna seguirebbero le diverse caratteristiche riscontrabili nei sistemi: la semplificazione morfologica sarebbe diretta conseguenza della mancanza di struttura così come l'assenza di accento di parola e di modificatori nei pronomi clitici deriverebbe da questo impoverimento della struttura che impedirebbe loro di comportarsi come “major constituents” (SC), etc. La teoria tripartita proposta da Cardinaletti e Starke riesce, quindi, a motivare le differenze che si riscontrano nei sistemi pronominali a livello distribuzionale, morfologico, semantico e prosodico.

## 5.5 Harris (1991, 1994)

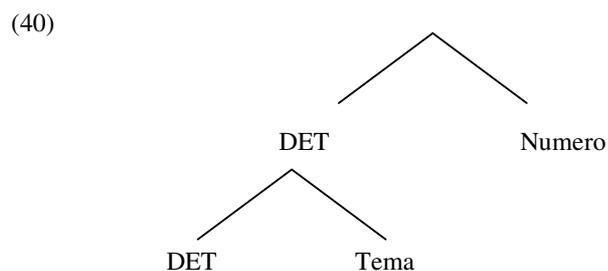
Di fondamentale importanza all'interno della proposta morfologica risulta l'analisi dettagliata dei pronomi clitici spagnoli compiuta da Harris (1991, 1994). Quest'ultimo, rivendicando la propria piena adesione alla Morfologia Distribuita di Halle e Marantz, condivide con questa la separazione dei componenti sintattico e morfologico. La sua proposta attribuisce ai pronomi clitici, che appartengono alla categoria dei determinanti, la stessa struttura interna dei nomi e degli aggettivi. I nominali spagnoli hanno una struttura in costituenti tripartita: ogni nome consiste in una radice, seguita da un tema che a sua volta è seguito da un affisso di numero, come illustriamo in (39), qui di seguito.



La scelta del tema risulta per Harris (1991) una proprietà idiosincratICA della radice. La *-o* e la *-a* non sono suffissi che marcano il genere, ma appartengono al gruppo degli esponenti della classe declinazionale. Sono *marker* di pura forma e per questo non possiedono né significato né funzione: non obbediscono ad alcuna autorità sintattica o

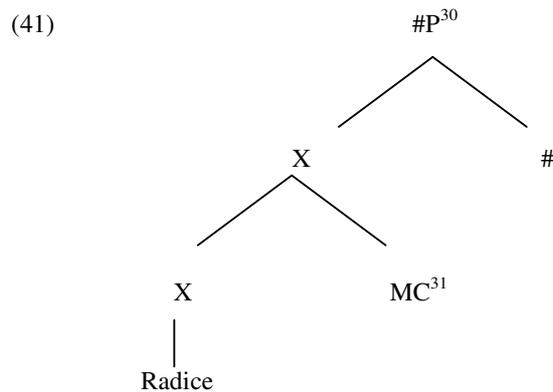
semantica. Il genere *maschile*, per esempio, non è marcato in alcun modo nella lingua spagnola, né dal punto di vista lessicale, né da quello morfologico o fonologico. Il tradizionale tratto *[-femminile]*, o qualunque altro equivalente formale, non gioca alcun ruolo nella grammatica di questa lingua. Il termine tradizionale *maschile* è soltanto una etichetta che si applica all'assenza di qualsivoglia manifestazione di genere femminile. La classe declinazionale definita dal suffisso *-o* non è marcata dal punto di vista lessicale. L'appartenenza a questa classe è assegnata tramite *default*, ovvero se nessun meccanismo la blocca.

Ritornando alla struttura interna dei clitici nella lingua spagnola, Harris (1991) afferma che il nodo DET ed il nodo terminale specificato con il tratto di numero *[+Pl]* formano un costituente nella sintassi, come illustrato in (40), qui di seguito.



Per Harris (1994), i clitici sono elementi *(pro)-nominali*, in opposizione agli elementi *verbal*. Ne consegue che i pronomi clitici spagnoli e catalani hanno la stessa morfologia interna di tutti gli altri nominali (forme non verbali). Inoltre, ribadisce Harris (1994), i marcatori di classe non sono flessioni di genere e non giocano ruoli sintattici all'interno della frase. Il costituente MC è, piuttosto, aggiunto al costituente *[radice] X* nel componente morfologico, dove è selezionato e dove risulta dipendente dall'inserzione di elementi del vocabolario.

La stessa struttura interna, suggerita da Harris (1991), viene riproposta e sviluppata in Harris (1994), qui di seguito illustrata in (41).



## 5.6 Manzini e Savoia (2007)

La proposta di Manzini e Savoia si basa sulla concezione che i pronomi clitici siano semplicemente dei sintagmi nominali e, quindi, concepisce la loro struttura interna attraverso quella stringa di categorie che, come abbiamo visto nel capitolo precedente, caratterizza sia la struttura della frase che dei sintagmi nominali. Seguendo in parte Abney (1987) e Szabolcsi (1994), Manzini e Savoia strutturano frase e sintagma nominale secondo una medesima organizzazione in categorie sintattiche. La posizione più bassa, associata al contenuto predicativo, viene etichettata come N. Troviamo, però, anche F e C, precedentemente utilizzate per la stringa frasale. Risulta ovvio, in questo contesto, che abbiamo a che fare con delle mere etichette che indicano la posizione di N in parti più alte a seconda delle proprietà di portata. Il sintagma nominale può, così, essere concepito come illustrato in (42), qui di seguito, dove i puntini di sospensione indicano la ripetizione della stringa di categorie funzionali del tipo D - R - Q - P - Loc - N.

(42) ... [C ... [F ... [N

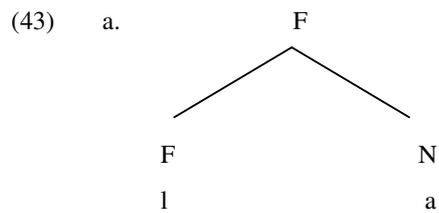
Manzini e Savoia passano, quindi, al confronto della propria proposta con quella di Harris: un approccio di tipo sintattico contro un approccio di tipo morfologico.

---

<sup>30</sup> #P è il sintagma del Numero.

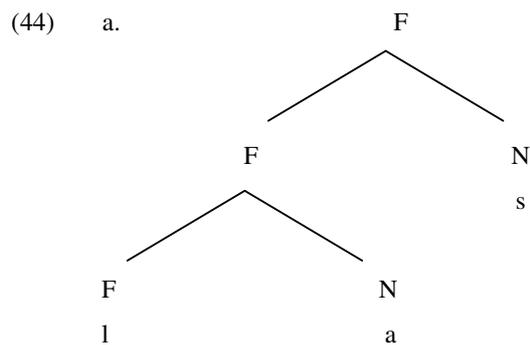
<sup>31</sup> MC indica *marcatore di classe*.

I morfemi flessivi italiani di classe nominale *-o/-a/-i/-e* si uniscono alla base lessicale *l* di definitezza nei clitici di 3p per dare origine alla serie clitica *lo/la/li/le*, ciascuna forma della quale proietta la categoria F all'interno della stringa frasale. Manzini e Savoia portano molti esempi tratti dal vasto corpus empirico da loro analizzato. Scegliamo, come esemplificazione, la struttura dei dialetti sardi logudoresi, qui di seguito illustrata in (43a, b).



b. [F l      [N a]]

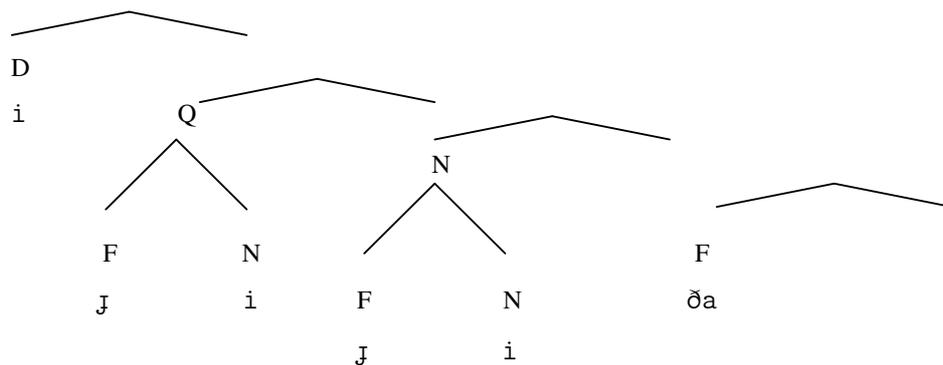
Alle forme come quelle in (43), caratterizzate da una base lessicale e da una flessione N, può essere unita una ulteriore flessione N, ovvero *-s*, con denotazione di plurale. Se (43) costituisce un costituente nominale indipendente, ne consegue che pronomi clitici come *los* e *las* avranno strutture come quelle illustrate in (44), qui di seguito.



b. [F la      [N s]]

Riportiamo inoltre in (45), qui di seguito, un esempio, tratto dal dialetto toscano di *Vagli di Sopra*, dell'inserzione di una struttura interna di parola all'interno della stringa frasale del tipo in (42).

(45) *Vagli di Sopra* (Toscana)



Manzini e Savoia (2007) propongono che sia una proprietà interna del clitico a proiettare, solitamente, la categoria sintattica nella stringa frasale. Risulta chiaro, in (45), che la posizione Q proiettata da *ĵi* non sia altro che il riflesso delle proprietà quantificazionali associate alla flessione *i* della testa *ĵ* del clitico. Inoltre, allo stesso tempo, lo stesso clitico può proiettare la posizione N tipica dei clitici accusativi, in virtù del fatto che risulta costituito da una base lessicale nominale. Riassumendo, il caso di *Vagli di Sopra* si caratterizza per la doppia possibilità di inserzione, in base alle caratteristiche interne del clitico in questione, dotato sia di proprietà quantificazionali che di proprietà nominali.

## 6 Proposte a confronto: *floating number* e *floating gender*

In alcune varietà colloquiali messicane e uruguaiane, ma anche in molti dialetti italiani, troviamo due fenomeni correlati piuttosto diffusi quali il *floating number* e il *floating gender*. Diamo alcuni esempi noti in letteratura.

- (46) a. El libro, a ellos, ¿quién *se lo* prestó?  
b. El libro, a ellos, ¿quién *se los* prestó?
- (47) a. Si ella me quiere comprar el caballo, yo *se lo* venderé.  
b. Si ella me quiere comprar el caballo, yo *se la* venderé.  
c. Si ellas me quieren comprar el caballo, yo *se lo* venderé.  
d. Si ellas me quieren comprar el caballo, yo *se las* venderé.

In (46) l'antecedente dell'oggetto indiretto è plurale (*ellos*), mentre l'antecedente dell'oggetto diretto è singolare (*il libro*). In (46a), lingua spagnola standard, il pronome clitico accusativo è singolare (*lo*). In molti dialetti messicani ed uruguaiani, invece, il pronome clitico appare come plurale (*los*).

Questo *transfer* di tratti di accordo ha luogo anche quando il pronome clitico dativo è femminile. In (47a), lingua spagnola standard, tutto segue la regola tradizionale di accordo fra pronomi clitici ed antecedenti. In (47b), invece, l'antecedente del pronome clitico accusativo è maschile singolare (*el caballo*) ma il pronome clitico appare femminile (*la*). Un comportamento affine è manifestato da (47c) della lingua spagnola, che mostra in atto la regola standard di accordo tra antecedenti e pronomi clitici, e (47d) delle varietà messicane e uruguaiane, nel quale, invece, ad un antecedente maschile singolare (*el caballo*) corrisponde un pronome clitico femminile plurale (*las*).

## 6.1 Bonet (1995)

Per Bonet (1995), la comparsa nel pronome clitico accusativo dei tratti di accordo appartenenti al pronome clitico dativo seguirebbe naturalmente dall'analisi da lei stessa offerta per quanto riguarda il *se spurio*. La regola del *se spurio*, infatti, faciliterebbe il *relinking* di quei tratti *fluttuanti* che cercherebbero un giusto target. L'intero processo può essere riassunto in (48), qui di seguito:

- (48) a. Applicazione della regola del *se spurio*.  
b. *Relinking* dei tratti *fluttuanti*.

Questo trasferimento di tratti sarebbe molto difficile da spiegarsi, continua Bonet (1995), se si dovesse tentare di dare una spiegazione sintattica al fenomeno del *se spurio* giacché nessun meccanismo sintattico sarebbe in grado di derivare questo trasferimento di tratti.

## 6.2 Grimshaw (1997)

Per Grimshaw (1997), l'idea generale dietro al fenomeno è piuttosto semplice. In una configurazione che prevede il *se spurio*, le specificazioni dell'input non verrebbero ben analizzate. In particolare il tratto di numero dell'argomento dativo non verrebbe analizzato dal momento che *se* non sarebbe specificato per quanto riguarda il numero. Secondo Grimshaw, in (46b), per esempio, il sistema selezionerebbe l'opzione di esprimere la pluralità dell'argomento espresso da *se* esprimendola in un altro argomento. Ne conseguirebbe che, per esprimere tale tratto plurale dell'oggetto indiretto, occorrerebbe sopprimere il tratto singolare dell'oggetto diretto.

Qui di seguito mostriamo come Grimshaw (1997) tenti di spiegare questi due fenomeni all'interno di una proposta che, come già discusso ampiamente, si basa sul concetto di competizione fra diversi candidati. La proposta di Grimshaw (1997) verrà ripresa e perfezionata da Grimshaw (2001).

(49) *Floating Number* se *PARSE NUM* >><sup>32</sup> *FILL NUM*

Input: <[-R 3 pl masc dat] [-R 3 sg masc acc]>

Candidati	*XX <sup>33</sup>	<i>PARSE NUM</i> <sup>34</sup>	<i>FILL NUM</i>
se + lo (R) <sup>35</sup> (P) (N) (G) (C) + -R (P) (N) masc acc		**!	
se + los (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) masc acc		*	*

(50) *Floating Gender* se *PARSE GEND* >> *FILL GEND*

Input : <[-R 3 sg fem dat] [-R 3 sg masc acc]>

Candidati	<i>PARSE GEND</i>	<i>FILL GEND</i>
se + lo (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) (N) (G) acc	**!	
se + la (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) (N) fem acc	*	*

(51) *Floating Number e Floating Gender* insieme

Input: <[-R 3 pl fem dat] [-R 3 sg masc acc]>

Candidati che soddisfano *XX	<i>PARSE GEND</i>	<i>FILL GEND</i>	<i>PARSE NUM</i>	<i>FILL NUM</i>
se + lo (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) (N) (G) acc	**!		**	
se + la (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) (N) fem acc	*	*	**!	
se + los (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) pl (G) acc	**!		*	
se + las (R) (P) (N) (G) (C) + -R (P) pl fem acc	*	*	*	*

<sup>32</sup> Il simbolo >> indica che una restrizione domina l'altra. Questa è la simbologia impiegata da Grimshaw (1997) per illustrare la classificazione delle restrizioni.

«The constraint rankings are of two types; the universal markedness hierarchies which were mentioned above, and the language particular rankings.

Universal Markedness Hierarchies: \*2 >> \*1 >> \*3

\*DAT >> \*ACC

Some language particular rankings are common to the clitic systems of Italian and Spanish [...]

FILL PERS >> PARSE NUM

FILL R >> PARSE PERS; PARSE NUM, and PARSE CASE.

The remaining language particular rankings are the *locus* of cross-linguistic variation» (Grimshaw 1997: 3).

<sup>33</sup> «\*XX Sequences of identical functional heads are ill-formed» (Grimshaw 1997: 2).

<sup>34</sup> «FILL FEATURE Only features in the input can appear in the output

PARSE FEATURE All features in the input must appear in the output» (Grimshaw 1997: 2).

<sup>35</sup> Quando il pronome clitico non è marcato per un tratto, questo è indicato includendo l'abbreviazione del tratto tra parentesi tonde. Ne consegue che (R) indica che il clitico non possiede specificazioni di riflessività.

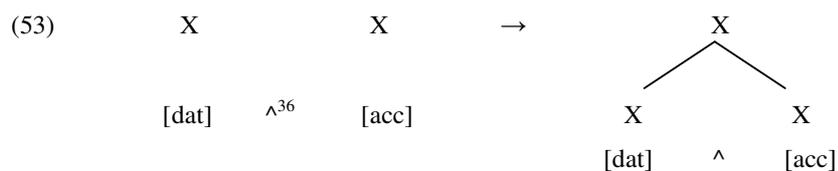
### 6.3 Harris (1994)

Anche Harris (1994) tratta il fenomeno del *floating number*, sebbene lo identifichi con l'etichetta *parasitic plural* ed illustri con esso un altro fenomeno affine, il *parasitic nos-plural*.

(52) ¿A nosotros, el plato? No los (\*nos lo) traerán.

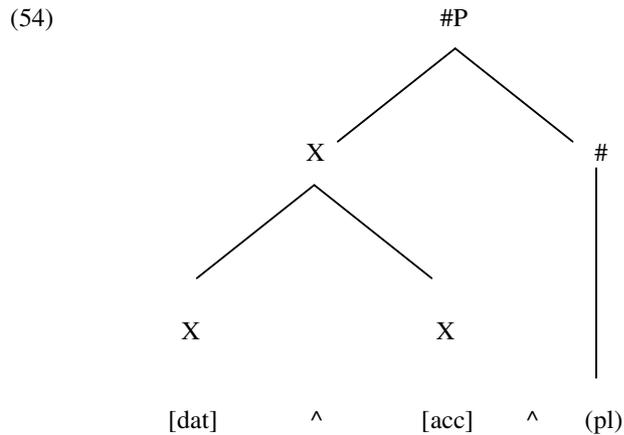
Nelle combinazioni di pronomi clitici formate da *nos* + ACC nelle lingue con *parasitic nos-plural*, il pronome clitico di 1<sup>a</sup> persona appare senza *-s* e la pluralità si manifesta sul pronome clitico ACC sebbene quest'ultimo risulti sintatticamente singolare (*los* per *el plato*). L'output */no/* da input del tipo *nos-ACC* fornirebbe, secondo Harris, una ulteriore conferma che *-s* in *nos* e *os* sia veramente la manifestazione fonologica della pluralità piuttosto che un segmento fonologico arbitrario.

Per quanto concerne il semplice *parasitic plural*, Harris (1994) sostiene che i suoi effetti sarebbero il risultato dell'operazione di aggiunzione. L'aggiunzione creerebbe un nuovo costituente sopra-ordinato della stessa categoria, come mostrato in (53), qui di seguito.



La normale struttura in costituenti dei pronomi clitici è caratterizzata dal nodo dominante #P. Abbiamo quindi la seguente struttura, come mostrato in (54), qui di seguito.

<sup>36</sup> Il simbolo  $\wedge$  indica elementi adiacenti ma non ancora ordinati linearmente. L'ordine lineare dei clitici DAT e ACC sarebbe determinato, secondo Harris (1994), da principi generali di *sequencing*.



Dal momento che i nodi terminali non sono ordinati prima dell'*Inserzione del Vocabolario*, # risulterebbe adiacente ad entrambi i nodi subordinati X. Ne consegue che # viene realizzato -s sia che DAT sia che ACC risulti plurale (o se lo risultano entrambi). C'è una sola manifestazione di pluralità poiché il costituente sarebbe provvisto di un solo nodo #. La posizione a destra nell'albero sarebbe data ad -s dal suo status di suffisso.

Il *parasitic nos-plural* è simile al *parasitic plural* poiché entrambi sono esempi di aggiunzione morfologica. La differenza essenziale tra i due fenomeni è che nel secondo l'effetto è ristretto ai pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona dativi, mentre nel primo a tutte le combinazioni di pronomi clitici con un clitico plurale dativo.

## 6.4 Manzini e Savoia (2005)

In alcuni dialetti sardi, nei quali, in cooccorrenza con l'accusativo, il dativo è espresso dalla forma *si*, l'interpretazione plurale associata al dativo può essere lessicalizzata dal clitico accusativo (54c-d; 55b). Manzini e Savoia (2005) illustrano il fenomeno fornendo numerosi esempi, una selezione dei quali illustriamo in (55) e (56), qui di seguito.

- (55) *Paulilätino* (Sardegna)
- a.     *dj/djzi 'jaða 'ɣusta 'ɣɔza*  
        'gli/loro dà questo'

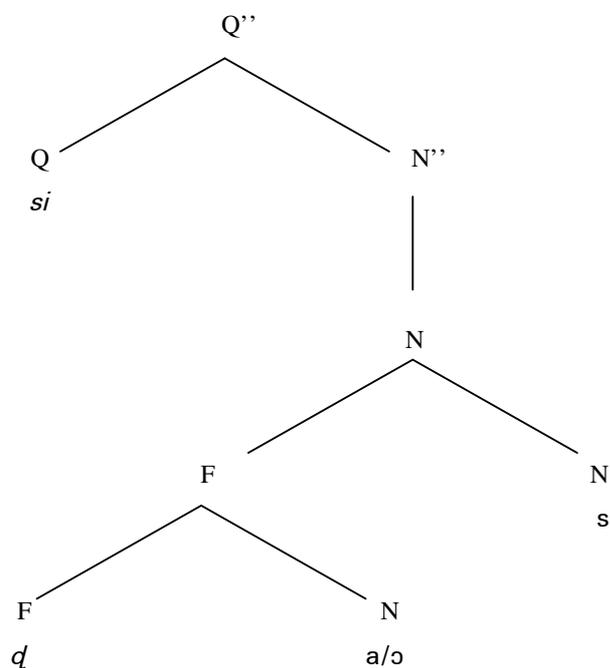
- b. 'issu si d̩du 'jaða a 'issɔɔ  
'lui glielo dà a loro'
- c. (su 'libbru) si d̩ɔz appɔ 'jaɔɔ  
'il libro glieli ho dati'
- d. (sa 'makkina) si d̩ɔz appɔ 'jaðaɔa  
'la macchina gliele ho date'

(56) *Làconi* (Sardegna)

- a. d̩ɔzi a k 'kustu  
'loro dà questo'
- b. si d̩ɔzu 'zaða (a 'issuzu)  
'glieli(=lo) dà a loro'
- c. si d̩ɔzu 'zaða a 'issu  
'glieli dà a lui'
- d. si d̩ɔa 'zaða (a 'issu)  
'gliela dà a lui'
- e. si d̩ɔa'z aða (a 'issu)  
'gliele dà a lui'

Negli esempi in questione, nei quali troviamo nessi di *si* col clitico *d̩*, è quest'ultimo che lessicalizza la specificazione plurale associata a livello interpretativo all'argomento dativo. Ora, se *si* proietta la categoria Q nella stringa e risulta quindi associabile ad una interpretazione distributiva, il clitico *d̩* lessicalizza N, come illustrato in (57), qui di seguito.

(57) *Paulilätino* (Sardegna)



Il fatto che la pluralità, lessicalizzata da *s*, possa essere associata tanto al dativo quanto all'accusativo riflette, secondo Manzini e Savoia, una caratteristica della grammatica delle lingue: così come le proprietà di definitezza vengono lessicalizzate per tutta la stringa dalla base nominale *d*, il formativo di pluralità *s* può essere trattato esso stesso come una proprietà dell'intera stringa ed associarsi tanto all'argomento interno N quanto al distributore.

Per quanto concerne il cosiddetto *floating gender*, Manzini e Savoia, illustrando il fenomeno nel dialetto salentino di *Maglie*, giungono a conclusioni simili a quelle valide per il fenomeno del *floating number*: nei nessi di clitico *si* e clitico *l*, il formativo vocalico, così come quello di pluralità nei dialetti sardi in (55) e (56), può essere interpretato come una lessicalizzazione di specificazioni flessive dell'intera stringa, valide, quindi, non solo per l'argomento interno ma anche per l'argomento dativo.

## 6.5 Proposte a confronto: conclusioni

Nella presente sezione abbiamo illustrato i diversi approcci a fenomeni noti in letteratura come quelli del *floating gender* e del *floating number*. Possiamo suddividere queste differenti proposte in almeno tre grandi sottogruppi: approccio morfologico (Bonet 1995, Harris 1994), approccio sintattico (Manzini e Savoia 2005) ed infine approccio ottimalista (Grimshaw 2001).

Per quanto concerne l'approccio ottimalista, ripetiamo la critica che più volte abbiamo mosso all'interno del presente lavoro. Riteniamo lontana dalle caratteristiche di economia, tipiche della grammatica delle lingue, qualsiasi proposta che si basi sul confronto tra derivazioni/rappresentazioni e sulla disputa tra diversi candidati.

Per quanto concerne l'approccio morfologico, invece, osserviamo che esiste una caratteristica sostanziale che lo differenzia dall'approccio sintattico: mentre quest'ultimo prevede una completa identificazione tra operazioni morfologiche e sintattiche, il primo, distinguendo nettamente i due moduli, individua categorie ed operazioni morfologiche indipendenti da motivazioni di tipo sintattico. Quello che risulta evidente dall'analisi comparata delle due proposte è che l'approccio di Manzini e Savoia, come più volte sostenuto nel presente lavoro, dà precise motivazioni interpretative alle scelte teoriche adottate, laddove Bonet (1995) e Harris (1994) si limitano semplicemente ad elencare i passaggi di operazioni di tipo morfologico senza convincere della *necessità* delle operazioni medesime.

Concludiamo, dunque, affermando che la convinzione che «no available syntactic mechanisms would derive this “transfer” of features» (Bonet 1995: 636) si è rivelata errata.

## 7 Proposte a confronto: la mesoclisi

La mesoclisi è un fenomeno nel quale un pronome clitico si trova a rompere l'unità formata dalla radice verbale e dai suoi affissi. Il fenomeno risulta particolarmente produttivo in alcune lingue romanze contemporanee, quali: la lingua portoghese europea (cfr. Duarte e Matos 2000, Raposo 2000, Vigário 1999, tra gli altri), la lingua galega (cfr.

Uriagereka 1995), i dialetti caraibici (cfr. Halle e Marantz 1994, Harris 1998) e alcune varietà romanze ed arbëresh presenti in area italiana (cfr. Manzini e Savoia 2005).

## 7.1 Halle e Marantz (1994)

Halle e Marantz (1994) mostrano come alcuni fenomeni di mesoclisi presenti nell'imperativo di una varietà spagnola parlata ai Caraibi possa rappresentare un forte argomento contro gli approcci *a-morfi* alla morfologia. Partendo dai dati empirici raccolti in Minkoff (1993) e dall'analisi compiuta da Harris (1994) sulla morfologia dei pronomi clitici, mostrerebbero come la mesoclisi possa invece ricevere una spiegazione all'interno della Morfologia Distribuita.

Nell'imperativo della lingua spagnola standard, i pronomi clitici seguono la forma flessa del verbo, come illustrato in (58), qui di seguito.

- (58) a. d- e- n- l- o- s  
b. d- e- n- m- e- l- o- s

In un dialetto della lingua spagnola parlata ai Caraibi, invece, i pronomi clitici che mancano di un suffisso plurale *si* «intromettono» all'interno della struttura del verbo tra la flessione dell'imperativo e il suffisso plurale, come illustrato in (59), qui di seguito.

- (59) d- e- m- e- l- o- n

L'esempio in (60), qui di seguito, mostra come il fenomeno non sia meramente prosodico. Infatti quando */n/* non è il suffisso plurale, tale fenomeno di mesoclisi non ha luogo.

- (60) a. pon -me (-lo)  
b. \*po -me (-lo) -n

Secondo Halle e Marantz, questa posizione sui generis occupata dai pronomi clitici nel dialetto caraibico potrebbe essere spiegata dall'esigenza che avrebbero i nodi terminali che portano tratti di persona e Caso di apparire alla sinistra dei nodi terminali che portano il tratto plurale. Questa «intrusione» dei pronomi clitici verrebbe a ricreare l'ordine degli affissi nelle parole flesse, suffisso plurale alla destra degli altri affissi. L'assunzione di base di Halle e Marantz (1994) è che il componente sintattico generi strutture come quelle in (61), qui di seguito, nelle quali la combinazione dei clitici è aggiunta alla destra del costituente in F, formato dal verbo e dalla sua flessione.

(61) [F de-n] [C1<sup>1</sup> me-lo]

È soltanto in una fase successiva, nel componente morfologico, che la combinazione di clitici si muoverebbe nella posizione interna al costituente verbale, inserendosi tra la radice verbale e la sua flessione plurale, generando una struttura come quella illustrata in (62), qui di seguito.

(62) [F de [C1 me-lo] n]

Quando, d'altro canto, il pronome clitico stesso risulta plurale e, quindi, gli affissi che compongono la sua struttura in costituenti appaiono nel loro naturale ordine il fenomeno di *intrusione* non avviene, come illustrato in (63), qui di seguito.

(63)

a.	d- e- n- l- o- s
b.	*d- e- l- o- n- s
c.	*d- e- l- o- s- n
d.	d- e- n- n- o- s
e.	*d- e- n- o- n- s
f.	*d- e- n- o- s- n
g.	d- e- n- n- o- l- o- s
h.	*d- e- n- n- o- s- l- o
i.	*d- e- n- o- s- l- o- n

---

<sup>1</sup> Cl sta per *clitic cluster*, ovvero *nesso clitico*.

Gli esempi in (63) mostrano come un clitico alla sinistra di un nodo plurale non si unirà ad un nodo plurale alla sinistra del clitico stesso.

Halle e Marantz continuano la loro trattazione riportando un altro esempio, illustrato in (64), qui di seguito.

- (64) a. d- e- n- m- e- l- o- s  
b. \*d- e- m- e- n- l- o- s

Il nodo terminale nel quale /me/ viene inserito potrebbe soddisfare il suo bisogno di apparire alla sinistra di un nodo terminale con numero attraverso l'unione con il numero plurale del verbo, dando la forma non grammaticale \**demenlos*. In realtà questo non avviene poiché nella forma in (64a) si viene a ricreare quella configurazione tipica del livello della frase, e dei clitici di seconda posizione, in cui il clitico dativo appare alla sinistra del clitico accusativo. La conclusione alla quale giungono Halle e Marantz è, quindi, che esiste un forte parallelismo tra livello di parola e livello di frase e più specificatamente che l'interazione dei nodi terminali all'interno delle parole segue gli stessi principi sintattici che governano l'interazione dei costituenti all'interno della frase. Questa conclusione, infine, risulta un valido argomento contro l'approccio paradigmatico alla morfologia, che esclude qualsivoglia legame tra sintassi interna alla parola e sintassi esterna ad essa e che quindi non può spiegare questa *intrusione*, rappresentata dalla mesoclisi, dei pronomi clitici all'interno della morfologia flessiva.

## 7.2 Harris (1998)

Anche Harris (1998), come Halle e Marantz, utilizza fenomeni affini, che definisce di «intrusione» e di «iterazione», per dimostrare come le rappresentazioni generate nel Sistema Computazionale continuino a essere soggette a manipolazioni formali, nel ramo che porta a PF, in un autonomo Componente Morfologico, che risulta indipendente dal ramo che porta a LF.

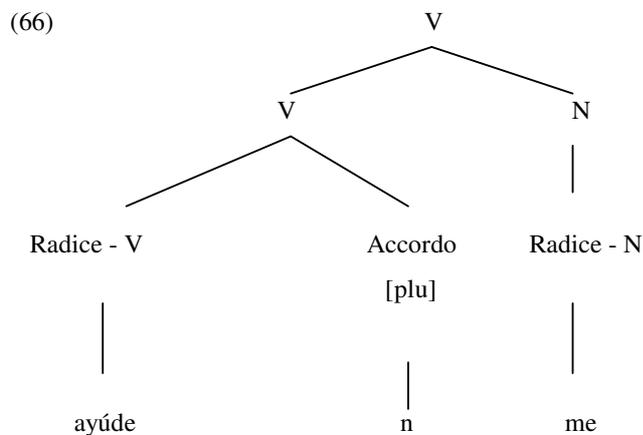
«This analysis poses a clear challenge to the currently popular view that syntax alone determines virtually every aspect of the distribution of morphemes» (Harris 1998: 126)

Il suo articolo passa in rassegna alcune forme imperative appartenenti a diverse varietà della lingua spagnola, illustrate in (65), qui di seguito.

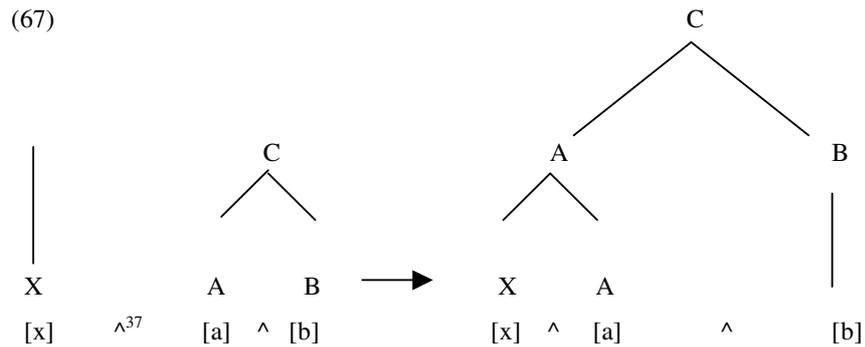
- (65)
- a. Pásen-me-lo (standard)
  - b. Páse-me-n-lo (*intrusione*)
  - c. Pásen-men-lo (*iterazione*)
- Pásen-me-lon
- Pásen-men-lon

Quello che sorprende dei fenomeni di *intrusione* e di *iterazione*, sostiene Harris, è che (1) la flessione verbale *-n* appaia in radici non verbali, ovvero nei pronomi clitici che, tra l'altro, non risultano plurali; che (2) l'integrità della parola, considerata da molti inviolabile, venga violata dall'*intrusione* del clitico in una forma verbale flessa; e che (3) esistano più copie di un unico elemento flessivo sintattico. Questi tre punti sarebbero una prova schiacciante del fatto che sintassi e fonologia non combacino. Ne consegue il ricorso ad un componente ulteriore della grammatica che Harris, rifacendosi al lavoro di Halle e Marantz, etichetta Componente Morfologico.

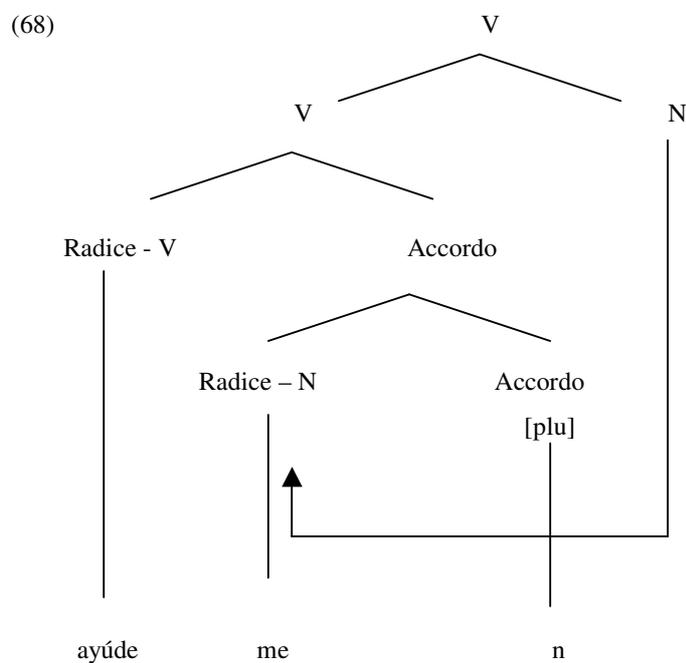
Veniamo, quindi, all'analisi morfologica che Harris dà del fenomeno di *intrusione* nel caso di *ayúdemen*.



Nei dialetti standard, (66) risulterebbe realizzata fonologicamente come *ayúden-me*. Nei dialetti ad *intrusione*, invece, verrebbe applicata nel Componente Morfologico una operazione chiamata *merger morfologico*, illustrata in (67), qui di seguito, che presenterebbe gli stessi effetti strutturali dell'operazione di aggiunzione operativa nella sintassi.



Con l'applicazione della regola morfologica in (67), la struttura in (66) assumerebbe la forma in (68), qui di seguito.



<sup>37</sup> Il simbolo ^ indica adiacenza strutturale, con ordine lineare non rilevante.

L'operazione di *merge* porterebbe all'aggiunzione del clitico al nodo di accordo delle forma verbale imperativa. Il clitico apparirebbe, così, in Forma Fonologica, tra la radice verbale e il suo suffisso flessivo.

### 7.3 Manzini e Savoia (2005, 2007)

Manzini e Savoia sostengono che un approccio che fornisca una analisi *sintattica* dei clitici e *morfologica* della flessione non può spiegare fenomeni, come la mesoclisi, nei quali il clitico si trova ad "intromettersi" tra la radice verbale e la sua flessione. Molti dialetti romanzi<sup>38</sup> esibiscono tale proprietà nella quale viene meno la posizione esterna del clitico nei confronti del verbo flesso.

Un esempio di mesoclisi è caratterizzato dalle forme di imperativo del dialetto calabrese di *Albidona*, nelle quali i clitici dativi, i clitici che proiettano la categoria P, ovvero i clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona, e il clitico *se* appaiono tra la radice verbale e la sua flessione. Non partecipa a questo fenomeno il clitico accusativo, che sempre appare dopo la flessione verbale, nella consueta posizione esterna. Consideriamo gli esempi in (69), qui di seguito.

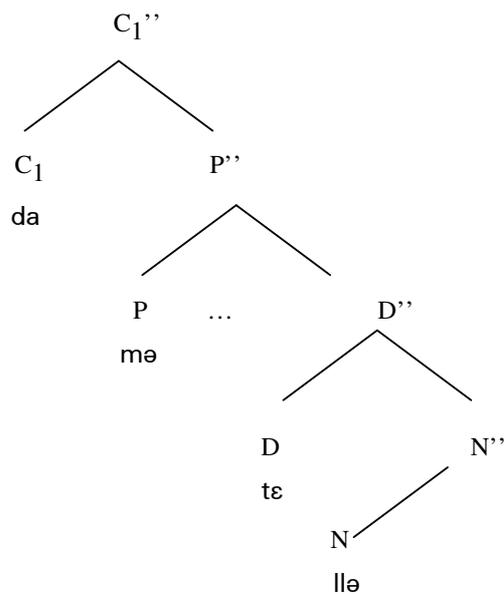
(69)	<i>Albidona</i> (Calabria)			
a.	porta	- ʎə	- 'mu	- llə
	portare (IMP)	- a lui	- 1 <sup>a</sup> plurale	- esso
	'portiamoglielo'			
b.	da	- ʎə	- 'tɛ	- llə
	dare (IMP)	- a lui	- 2 <sup>a</sup> plurale	- esso
	'dateglielo'			

<sup>38</sup> Rohlfs (1968) riporta il caso delle varietà lombarde, che già in antichità presentavano il fenomeno: l'antico milanese *zetessem(o)* per 'gettiamoci'. Fenomeni di mesoclisi si conservano nella provincia meridionale di Milano, a Castiglione d'Adda (*riposésom*, 'riposiamoci') e a Sant'Angelo Lodigiano (*riposèseme*, 'riposiamoci').

c.	da	-mə	- <sup>l</sup> tɛ	-llə
	dare (IMP)	- a me	- 2 <sup>a</sup> plurale	- esso
	'datemelo'			

Manzini e Savoia, assumendo che l'imperativo vada ad inserirsi in una parte alta dell'albero sintagmatico, ovvero all'interno del sintagma del complementatore, propongono, per gli esempi in (69), una struttura nella quale la radice verbale occupi una posizione alta in C mentre la flessione una posizione più bassa, che proietti la categoria D all'interno della stringa frasale. Per essere più chiari, nel caso di mesoclisi l'approccio sintattico di Manzini e Savoia offre un trattamento della flessione verbale come soggetto clitico: la flessione proietta D non a livello del verbo, ovvero a livello di struttura morfologica, ma a livello della frase, occupando la stessa posizione e proiettando la stessa categoria specifica denotazionale del soggetto clitico. Non solo, assumendo che i clitici vengano inseriti in posizioni nominali sopra F, giungono a teorizzare una struttura nella quale la base lessicale *l* del clitico accusativo proietti la categoria N nel dominio di F mentre la flessione la categoria D. Esaminiamo in (70), qui di seguito, l'analisi che Manzini e Savoia forniscono per la forma imperativa in (69c).

(70) *Albidona* (Calabria)



Dalla struttura in (70) ricaviamo un sintagma complementatore *splittato* in almeno due posizioni (cfr. Rizzi 1997<sup>39</sup>), che vengono etichettate  $C_1$  e  $C$ , a partire dalla posizione più alta, custode di proprietà di modalità. La radice verbale occupa questa posizione alta dell'albero mentre il clitico *mə* occupa una posizione più alta rispetto a quella che occupa nelle frasi dichiarative, proiettando la categoria P nella stringa di categorie funzionali immediatamente sopra C. Riassumendo l'analisi di Manzini e Savoia per quanto riguarda la forma imperativa con mesoclisi *da-mə-<sup>1</sup>tə-llə* prevede radice verbale in  $C_1$ , clitico nel dominio di C ed infine flessione e clitico accusativo nel dominio di F.

Come detto sopra, il pronome clitico accusativo non partecipa al fenomeno di mesoclisi, apparendo sempre nel dominio di F, a differenza di altri clitici che possono apparire anche in posizioni più alte della frase. Manzini e Savoia spiegano questa differenza di comportamento tra pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona e pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona pensando i primi come elementi ancorati al discorso e i secondi come elementi la cui referenza sia ancorata all'evento. Ne consegue che avranno un comportamento affine a quello dei pronomi di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona anche i clitici che proiettano le categorie Loc e Q, anch'essi legati al discorso piuttosto che all'evento. I pronomi clitici che proiettano la categoria N, invece, dovranno essere inseriti in una posizione più bassa che li avvicini alla referenza temporale del verbo. Secondo la stessa prospettiva, Manzini e Savoia motivano l'inserzione della flessione verbale in D del dominio di F: l'argomento EPP deve necessariamente essere ancorato all'evento.

Riassumendo, la proposta di Manzini e Savoia prevede che i clitici ancorati al discorso possano apparire in posizioni più alte della frase, mentre i clitici ancorati all'evento debbano necessariamente apparire in posizioni più basse, ovvero in quelle medesime posizioni che occuperebbero nelle corrispondenti forme dichiarative.

Questo è illustrato anche da un dialetto albanese parlato in Italia (*arbëresh*), citato in Manzini e Savoia (1999) e riportato in (71), (72), (73) qui di seguito.

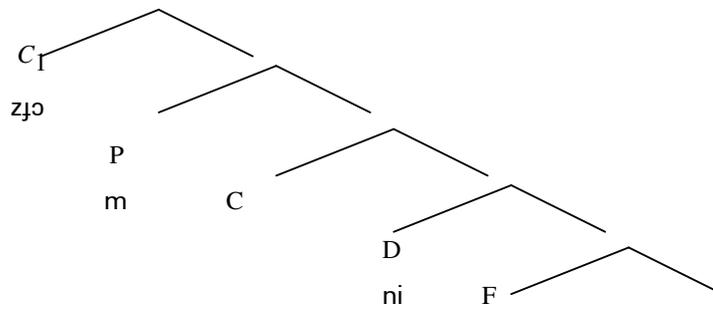
---

<sup>39</sup> Rizzi (1997) concepisce il sistema del complementatore come l'interfaccia tra un contenuto proposizionale (espresso dall'SF) e una struttura sopraordinata che può essere rappresentata dall'articolazione del discorso. In quanto tale, sostiene Rizzi, il sistema C esprimerà almeno due tipi di informazione, una che guarda verso l'esterno (*FORCE*) e l'altra che guarda verso l'interno (*FINITENESS*). Quello che otteniamo è, quindi, un sistema *splittato*, che segue la fortunata proposta di Pollock (1989) di un SF dissolto in una serie di proiezioni funzionali, ognuna corrispondente ad un tratto espresso nel sistema verbale.

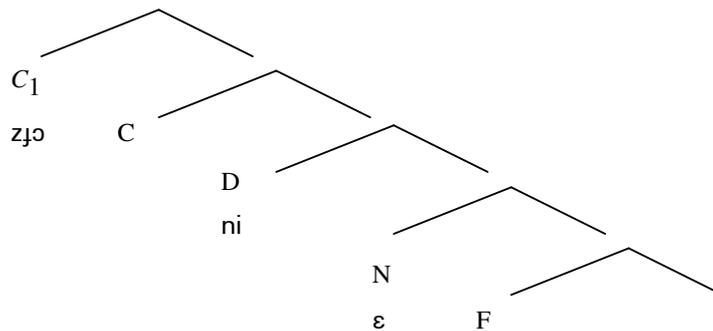
(71) *S. Sofia d'Epiro* (Calabria)

- a. 'zɔ                    -ni                    -ε  
      svegliare (IMP) -2pl                    -lui  
      'Svegliatelo!'
- b. 'zɔ                    -m                    -ni  
      svegliare (IMP) -me                    -2pl  
      'Svegliatemi!'

(72) *S. Sofia d'Epiro* (Calabria)



(73) *S. Sofia d'Epiro* (Calabria)



In (71a), possiamo osservare la posizione enclitica del pronome clitico accusativo, che segue la radice verbale e la sua flessione in quanto ancorato all'evento; in (71b), vediamo come il pronome clitico che proietta P nella stringa, che risulta ancorato al discorso, si inserisca tra la radice verbale e la sua flessione.

Se questo trattamento della mesoclisi risulta corretto, quello che otteniamo è una ulteriore conferma del fatto che sia la flessione verbale che il soggetto clitico proiettano la stessa categoria D, sebbene su due diversi livelli strutturali.

## 7.4 Proposte a confronto: conclusioni

Possiamo adesso fare un confronto tra i due approcci che abbiamo illustrato in questo capitolo, rappresentati rispettivamente dal modello morfologico, proposto dalla Morfologia Distribuita e portato avanti da Halle, Marantz e Harris, e il modello sintattico, proposto da Manzini e Savoia. Entrambi risultano perfettamente *adeguati* se ci fermiamo al livello della mera *descrizione* dei fatti, ovvero quel livello in cui

«la grammatica offre un resoconto corretto dell'intuizione linguistica del parlante nativo e specifica i dati osservati (in particolare) in termini di generalizzazioni significative che esprimono le regolarità sottostanti della lingua» (Chomsky 1966, trad. it.: 30)

Quello che la proposta sintattica di Manzini e Savoia riesce a fare in modo più convincente ed elegante è superare questo livello di *adeguatezza descrittiva* per passare ad un livello che Chomsky (1966) definisce di *adeguatezza esplicativa*.

«Ad un tale livello, si può mostrare come, tra due descrizioni entrambe adeguate, una sia preferibile all'altra perché più in accordo con alcuni principi generali della struttura del linguaggio umano [...]. Una teoria linguistica che voglia raggiungere il livello dell'adeguatezza esplicativa dovrà dunque formulare ipotesi sulla natura e il contenuto di questi principi: un qualunque modello di sintassi che descriva le varie nozioni ingenuie senza porsi il problema di formulare tali ipotesi diventa a sua volta ingenuo» (Graffi 1994: 28)

La spiegazione offerta da Manzini e Savoia dei fenomeni riscontrati nel corpus di dati empirici risulta semplice ed economica e quindi preferibile alla proposta del modello morfologico. È vero che la Morfologia Distribuita riesce a dare una sua descrizione dei fatti afferenti la mesoclisi, ma lo fa ricorrendo ad un impianto della grammatica che risulta

complesso e “dispendioso” poiché introduce un altro componente, quello morfologico, che, distribuito all’interno degli altri moduli, ha la funzione di rimaneggiare quegli elementi uscenti dal componente sintattico, introducendo ulteriori regole di movimento. Quindi, anche se Marantz stesso sembra negare valore alla semplicità come strumento di discriminazione di una buona teoria da una cattiva, quando afferma, per esempio,

«I will scream in agony if I read or hear anyone summarizing this paper as, “Marantz argues grammatical theory would be simpler without a lexicon,” or “the paper shows that Distributed Morphology, with its Vocabulary and Encyclopedia, is conceptually superior to Lexicalist theories”» (Marantz 1997: 23),

noi siamo convinti che anche soltanto la semplicità dell’impianto proposto da Manzini e Savoia, che prevede un unico livello morfosintattico, potrebbe convincere della *superiorità concettuale*, per utilizzare l’espressione di Marantz, del medesimo nei confronti degli altri modelli. Ma questa predilezione è motivata soprattutto dal fatto che solo Manzini e Savoia, come detto sopra, riescono a fornire una spiegazione dei fatti empirici. L’approccio morfologico non può che descrivere un fenomeno che prevede “intromissione” di combinazioni di clitici all’interno di una forma verbale flessa.

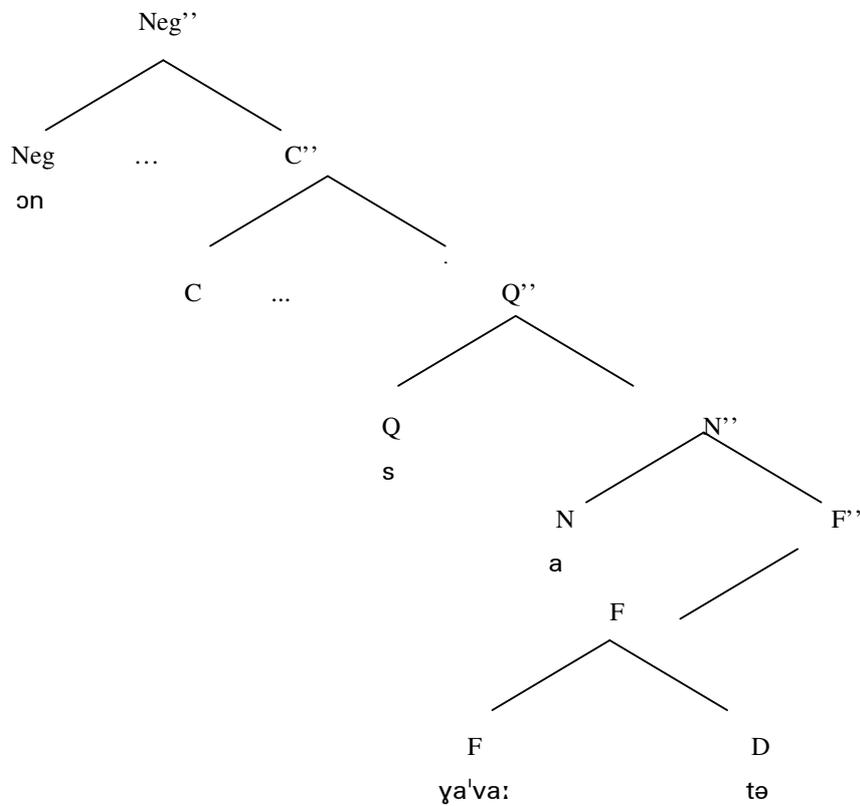
Potremmo porci la seguente domanda: *Perché troviamo fenomeni di mesoclisi nelle forme verbali imperative e non in altre forme?* Manzini e Savoia forniscono una spiegazione: la radice del verbo delle forme imperative, diversamente dalle forme dichiarative, si trova alla periferia sinistra della frase, associata alle proprietà modali del verbo; posizione questa che permette ai pronomi clitici e alla flessione di assumere quella tipica configurazione che abbiamo analizzato nelle precedenti sezioni.

Allo stesso modo, un tipo di approccio morfologico non può spiegare i fatti relativi all’assenza di mesoclisi nelle forme imperative negative, poiché non può motivare in modo convincente il fatto che un operatore sintattico come la negazione possa in qualche modo limitare l’azione di regole morfologiche post-sintattiche. Manzini e Savoia, invece, trattando questa complicazione, forniscono una spiegazione efficace, che illustreremo qui di seguito.

(74) *Albidona* (Calabria)

- |    |    |             |  |            |
|----|----|-------------|--|------------|
| a. | ɔ  | ʎʎ u        |  | 'ða: -tə   |
|    |    | 'non glielo |  | 'date'     |
| b. | ɔn | s a         |  | ɣa'va: -tə |
|    |    | 'non ve lo  |  | 'lavate'   |

(75) *Albidona* (Calabria)



Negli esempi in (74), del dialetto di *Albidona*, in Calabria, è la negazione stessa ad occupare una posizione alta della frase in modo da soddisfare i requisiti di modalità della frase imperativa. Ne consegue che il verbo può trovarsi nella sua consueta posizione in F, dove appaiono tutte le forme verbali dichiarative flesse. In una struttura come quella illustrata in (75), i pronomi clitici si trovano ad occupare la loro posizione nella stringa immediatamente superiore a F e quindi a generare proclisi.

Inoltre, un'altra linea argomentativa che porta alla predilezione dell'approccio sintattico proposto da Manzini e Savoia, a tutta esclusione di un tipo di approccio morfologico, concerne il diverso comportamento dei pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona rispetto ai pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona, con i primi caratterizzati da mesoclisi e i secondi da proclisi. Come abbiamo osservato nella precedente sezione, questo può essere facilmente comprensibile in termini interpretativi come una differenza tra argomenti ancorati al discorso ed argomenti ancorati all'evento. È Apollonio Discolo il primo ad individuare questa importante differenza tra i due tipi di pronomi.

«This, too, is clear, that when we have discourse [*using pronouns*] with someone, we must distinguish the two participants [*first and second person*]. And apparently it isn't possible to use nouns for this purpose, since they are inherently third person, but talk by definition moves from first to second. And therefore the [*first and second pronouns*] were introduced, to perform a function which it was inherently impossible for nouns to perform [...] »  
(Householder 1981: 100)

Riassumendo, all'interno del quadro illustrato da Manzini e Savoia, la categoria P risulta interamente caratterizzata in termini di proprietà denotazionali di parlante/ascoltatore. Questa caratterizzazione è ampiamente avvalorata dall'osservazione della distribuzione dei clitici che proiettano la categoria P. Tale distribuzione risulta, infatti, totalmente indipendente dal Caso del clitico ma anche dalla sua relazione con la struttura argomentale del verbo, la quale risulta derivata semplicemente da principi interpretativi in interfaccia. Una teoria tradizionale, che porti avanti la tradizionale distinzione in tratti di 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> persona, potrà benissimo descrivere il diverso comportamento dei due gruppi, separando 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona dalla 3<sup>a</sup>, ma lo farà postulando questa separazione, non motivandola profondamente. L'approccio sintattico, invece, associando alla categoria P proprietà rilevanti a livello interpretativo, riesce a motivare i diversi comportamenti distribuzionali dei clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona. Anche il ricorso alla nozione di Caso, tipica di una analisi di tipo tradizionale, fallirà nel tentativo di spiegare il diverso comportamento dei pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona rispetto ai pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona. La proposta di Manzini e Savoia abbandona anche questa nozione poiché ammette nel proprio impianto teorico solo quegli elementi che possono avere una interpretazione in interfaccia.

Concludendo, risulta chiaro come solo un approccio di tipo sintattico possa, all'interno di una coerente adesione al minimalismo (intendendo con questo termine un programma metodologico piuttosto che una singola teoria), rendere conto dei fatti empirici affrontati.

## 9 Pronomi clitici e flessione verbale

Comune a molti studi sui pronomi clitici è l'individuazione di un forte parallelismo tra questi e la flessione verbale. Kayne (1975) è il primo ad elencare una serie di caratteristiche comuni che convaliderebbero questo suddetto parallelismo. I pronomi clitici appaiono adiacenti al verbo, il quale o risulta l'ospite del clitico dal punto di vista fonologico od accoglie all'interno della sua struttura morfologica il clitico stesso. Inoltre, i pronomi clitici sono soggetti a condizioni parametriche di cooccorrenza, specifiche delle lingue particolari; condizioni simili a quelle che caratterizzano, secondo Kayne, gli affissi flessivi. Per quanto riguarda i primi, queste condizioni si esprimono grazie ad un *template* che associa, a partire da Perlmutter (1971), i pronomi clitici ad un set ordinato di posizioni all'interno della frase. Tali *template* sono conosciuti anche in sistemi complessi di morfologia flessiva come quelli delle lingue Athabaskan.

Secondo Halpern (1998), le caratteristiche che accomunano clitici e flessione verbale, presentate da Kayne (1975) come prova inconfutabile del parallelismo di status morfosintattico tra i due gruppi, hanno molto più a che vedere con la dipendenza prosodica, che definisce il clitico, che con qualsivoglia legame di natura sintattica. Inoltre, gli esempi dal francese di Kayne (1975), continua Halpern, che vedono pronomi clitici avvicinati, nel comportamento sintattico, agli affissi flessivi, in quanto non possono essere modificati, utilizzati in isolamento od enfatizzati, risultano in realtà vicini anche ad esempi dall'inglese, in cui ausiliari e pronomi, che non hanno niente a che vedere con gli affissi, si comportano in maniera affine,

«making these points rather weak arguments for affixal status» (Halpern 1998: 120)

Sarebbe, quindi, necessario, continua Halpern, puntualizzare le differenze in status tra clitici e flessione verbale contraddicendo tutta quella letteratura tradizionale in ambito generativista (Rivas 1978; Lapointe 1980; Borer 1984; Stump 1980; Jaeggli 1981; 1986b; Suñer 1988; Dobrovie-Sorin 1990; Miller 1992) che ha considerato i pronomi clitici come marcatori di accordo. Illustriamo qui di seguito i punti della sua argomentazione. L'accordo è una relazione locale tra una testa e un suo argomento e si applica obbligatoriamente a prescindere dalla natura dell'argomento stesso. Gli affissi flessivi, invece, hanno generalmente una posizione fissa nei confronti della radice verbale. Inoltre, la flessione è caratterizzata da un più alto grado di irregolarità, coinvolgendo allomorfi o radici particolari, e può talvolta essere espressa attraverso forme suppletive. I pronomi clitici, invece, o sono in distribuzione complementare con un argomento non clitico o possono cooccorrere soltanto in circostanze particolari. Inoltre, possiedono una maggiore mobilità nei confronti della radice verbale della flessione verbale canonica. Di qui la loro tipica posizione periferica che, secondo Halpern, risulterebbe l'argomento più convincente contro chi vuole trattarli come affissi flessivi. Per quanto riguarda considerazioni morfologiche, i clitici sono generalmente esterni a qualunque affisso flessivo<sup>40</sup> e interagiscono con il proprio ospite in un grado molto minore rispetto agli affissi flessivi: i clitici non selezionano radici verbali particolari, non sono sensibili alla morfologia dell'ospite e non prendono parte a fenomeni di sostituzione. Queste considerazioni di Halpern non costituiscono affatto colpi fatali all'approccio che identifica pronomi clitici e flessione verbale sotto la medesima natura anche perché maggiori sono le conferme di questa identificazione portate da Manzini e Savoia alla teoria dei pronomi clitici. Lo stesso Halpern è consapevole della mancanza di forza della sua proposta di differenziazione quando pur sostenendo la sua ipotesi si apre, tra le righe, al dubbio, affermando, per esempio,

«however, there remains some questions as to verbal clitics should be reduced to inflections, for there remains a difference, if not in absolute (non)attestedness, then in the

---

<sup>40</sup> Lo stesso Halpern afferma, in nota, che esistono numerose eccezioni a questa caratteristica dei clitici e accenna alla lingua greca e portoghese, benché tenti di sminuire l'importanza di questi fenomeni di mesoclisi all'interno della trattazione. Afferma, per esempio, che, per quanto riguarda il caso portoghese, certi fenomeni riflettono il fatto che i morfemi di tempo sono divenuti affissi verbali recentemente, ponendo anche in questione la natura stessa di affissi di tali morfemi.

markedness of the various characteristics: what is marked for a clitic is unmarked for an inflection, and vice versa» (Halpern 1998: 107)

Secondo Manzini e Savoia (2007), la distinzione tra clitici e flessione verbale nelle lingue romanze manca di forti basi empiriche. Ne consegue che le flessioni nominali del verbo risultano in realtà meglio analizzabili come clitici, ovvero argomenti pronominali. È evidente nella proposta dei due linguisti il netto distacco con il modello trasformativo di Chomsky che analizza l'accordo come il risultato del processo derivazionale di controllo dei tratti. L'approccio minimalista alla flessione, rappresentato da Chomsky (1995,<sup>41</sup> 2000, 2001), considera invece la flessione verbale come un gruppo non specificato di tratti associati al verbo in F, il valore dei quali è dato dai corrispondenti tratti specificati appartenenti al soggetto della frase. In realtà, poiché il modello di Manzini e Savoia nega il postulato minimalista dell'esistenza di tratti non interpretabili (come dimostrato anche nell'articolo "Uninterpretable Features Are Incompatible in Morphology with Other Minimalist Postulates") secondo l'assunto che esistano soltanto categorie sistematicamente associate ad una interpretazione in interfaccia, l'accordo tra il verbo e il suo soggetto non può essere caratterizzato dalla canonica condivisione di tratti tra verbo e (pro)nome. Risulta più convincente la proposta che entrambi apportino specificazioni utili per stabilire la denotazione dell'argomento a livello di interfaccia. Ma analizziamo in dettaglio la proposta. Manzini e Savoia (2007) sono convinti che la struttura morfologica del verbo, nella quale viene inserita la flessione, riproduca la struttura sintattica della frase che ospita il soggetto.

---

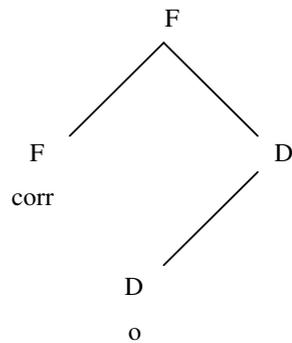
<sup>41</sup> Chomsky (1995) adotta un «modello lineare» (cfr. Borer 1996 per una classificazione dei modelli che illustrano il rapporto tra la sintassi e il componente di formazione di parola) per quanto riguarda la formazione di parole, ovvero sostiene che l'output del componente di formazione di parola risulta costituito da parole complete nella forma, che possiedono un insieme di proprietà che può essere rilevante a livello sintattico, ma con una struttura interna opaca. Una proposta questa che nei fatti risulta vicina alla «Atomicity Thesis» di Di Sciullo e Williams. Questi output del Componente di Formazione di Parola devono poi muoversi lungo l'albero sintattico per controllare i propri tratti flessivi attraverso una successione di proiezioni funzionali marcate. L'input di questo movimento è una struttura sintattica nella quale troviamo movimento *head-to-head*, e l'output non è morfologico e le teste presenti nella struttura non dominano materiale fonologico né un insieme di tratti da associarsi alla radice che si è mossa, come stabilito dalla Morfologia Distribuita. Le teste dominano tratti semantici astratti, come tempo, numero, etc., che devono essere controllati dalle proprietà della parola, intesa come un blocco indipendente non investigabile al suo interno dalla sintassi. Il movimento in Chomsky (1995) risulta quindi lontano da considerazioni di carattere morfologico e la sintassi, benché dotata di un meccanismo di controllo delle caratteristiche sintattiche della parola, non riveste alcun ruolo nella costruzione delle unità morfologiche. La teoria del controllo dei tratti di accordo, proposta da Chomsky (1995), non chiarisce, inoltre, la specifica natura del Componente di Formazione di Parola. Non risulta chiaro se l'inserzione di materiale lessicale prevede forme morfofonologiche oppure semplicemente degli insiemi di tratti. Non sappiamo, quindi, se la testa V sia veramente occupata dalla forma verbale, per esempio, *mangerà*, oppure da un insieme di tratti, come per esempio, [*mangiare + fut + 3<sup>a</sup>-sing*].

Questo porta alla conclusione che la flessione possiede lo stesso status, all'interno del costituente formato dal verbo, che caratterizza il soggetto clitico all'interno della frase. Ne consegue che la flessione verbale proietta la categoria D all'interno della struttura in costituenti del verbo, così come il soggetto clitico proietta la stessa categoria D nella stringa frasale.

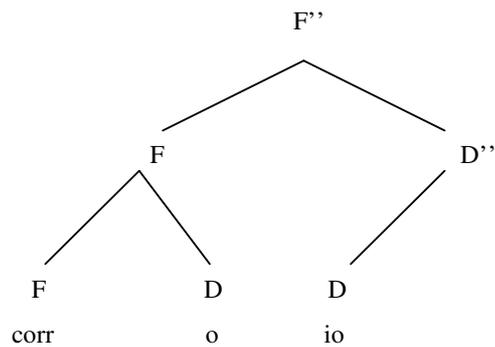
L'unificazione dei due componenti della grammatica operata da Manzini e Savoia giunge quindi al riconoscimento di uno stretto parallelismo fra parola, sintagma e frase, così come illustrato in (76), qui di seguito.

(76)

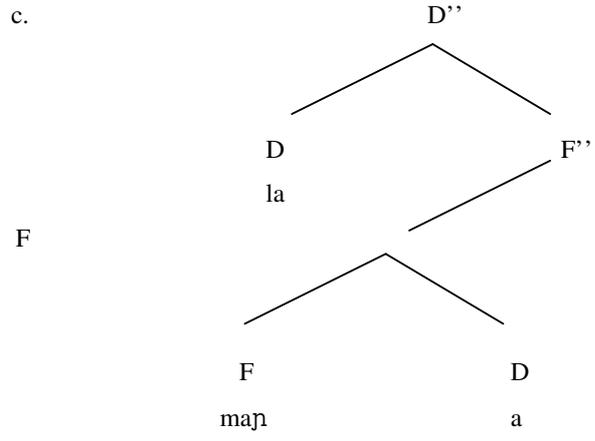
a.



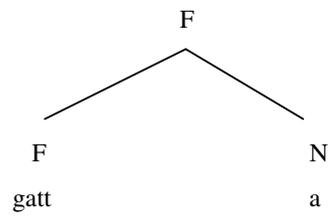
b.



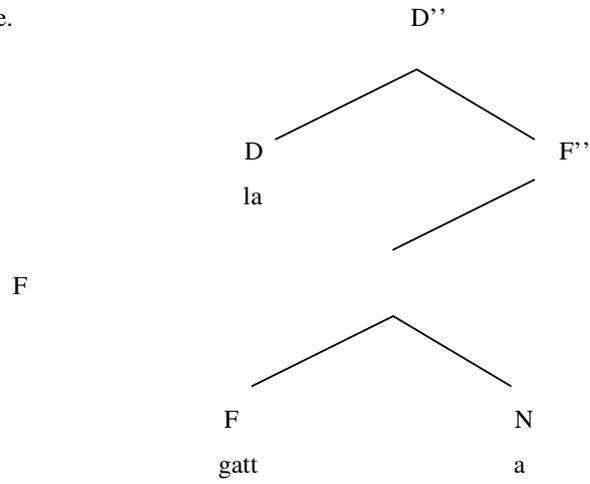
c.

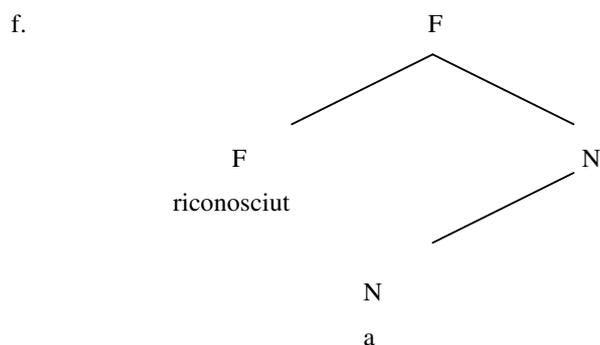


d.



e.





Per una forma verbale come *corro*, Manzini e Savoia propongono la struttura in (76a), nella quale la radice verbale *corr-*, che costituisce il contenuto predicativo del verbo, è generata in F, mentre la flessione occupa la posizione D, ovvero proietta la categoria D all'interno della struttura. L'analisi in (76a) risulta interna alla parola e quindi *morfologica*, se vogliamo utilizzare il termine nell'accezione tradizionale, in opposizione all'analisi in (76b), che invece, essendo esterna alla parola, può definirsi più propriamente *sintattica*. Risulta chiaro che, all'interno della proposta di Manzini e Savoia, questa distinzione non ha più valore poiché tale proposta riconosce un unico componente morfosintattico che prevede che le strutture linguistiche siano proiettate dal materiale lessicale inserito nell'albero. Se troviamo termini e simboli della trattazione tradizionale, continuano Manzini e Savoia, è per pura praticità e per facilitare la lettura. Quindi, anche le etichette *X* e *X'*, per indicare rispettivamente le categorie morfologiche e quelle sintattiche, sono puramente convenzionali. Nell'approccio minimalista scompaiono i livelli X-barra e questo porta alla totale omogeneità tra le strutture in (76a) e quelle in (76b). La struttura in (76c), del dialetto di *Modena*, invece, mostra come si comporta una lingua con soggetto clitico lessicalizzato: *la* viene inserito nell'albero proiettando la categoria D nella stringa immediatamente superiore alla categoria F della frase. La presenza della medesima stringa di categorie funzionali nei domini delle tre categorie della frase V, F, C permette anche di spiegare fenomeni come il raddoppiamento del clitico, oltre quelli evidenziati dagli esempi in (76): *corro io, io corro, la mappa*. Gli esempi in (76d) e (76e), invece, mostrano la struttura del nome e del sintagma nominale. Quello che subito risulta evidente è la totale omogeneità di queste strutture a quelle costituite dal verbo e dal sintagma verbale.<sup>42</sup> Il contenuto

<sup>42</sup> Seguendo Marantz (1997), Manzini e Savoia (2007) sostengono il trattamento della base predicativa come neutra tra le categorie V e N.

predicativo è generato in F, ovvero proietta la categoria F all'interno della struttura interna della parola, mentre *-a* proietta la categoria N, così come avviene per la flessione del participio passato *ricosciut-a*, come illustrato in (76f). In questa prospettiva, data una base predicativa, aggiungendo un argomento interno nella forma di una flessione di tipo N, formiamo quello che tradizionalmente chiamiamo nome (76d), oppure una forma nominale del verbo (76f). Quando il nome viene inserito all'interno del sintagma, e ci troviamo, quindi, ad un livello definito sintattico dalle trattazioni tradizionali, questo proietta la categoria F all'interno del costituente e il suo articolo la categoria D della stringa immediatamente superiore ad F. Risulta quindi evidente il parallelismo tra l'articolo determinativo *la* e il soggetto clitico dei dialetti del nord Italia. La fondamentale differenza con il verbo risulta che la testa predicativa del nome è caratterizzata da proprietà flessive di tipo N mentre quella del verbo da proprietà flessive di tipo D.

Questa analisi mostra chiaramente la profonda identità, in molte lingue, tra pronomi clitici e flessione verbale. Questo può essere espresso dalla seguente proporzione:

$$(77) \quad \text{flessione di accordo} : \text{sintagma verbale} = \text{soggetto clitico} : \text{frase}^{43}$$

La flessione possiede lo stesso status morfosintattico all'interno del sintagma verbale del soggetto clitico all'interno della frase. Questo è dimostrato anche dalla presenza in molti dialetti italiani di casi di documentata coincidenza tra flessione verbale e morfologia nominale. Troviamo questa identità di forme anche nelle parole *ellino* ed *eglino* della lingua italiana antica, formate dal pronome di 3<sup>a</sup> persona singolare e *-no*, affisso di 3<sup>a</sup> persona plurale della flessione verbale, tuttora presente nella lingua italiana standard, come documentato dalla forma *dormo-no*.

---

<sup>43</sup> Questa proporzione risulta vera anche per il soggetto lessicale.

## 9 Conclusioni

Questo capitolo introduttivo ha offerto una trattazione di alcuni aspetti morfosintattici relativi alla teoria dei pronomi clitici. Nel fare questo, ha tentato di dimostrare come l'impianto teorico proposto da Manzini e Savoia offra una possibile soluzione alle esigenze di economia postulate dal «programma minimalista» di Noam Chomsky.

Secondo Hornstein (2000) questo *programma* si caratterizza per due assunzioni di base, relativamente al concetto di economia. Esiste un tipo di economia che egli definisce «sostanziale», e che risulta legato a nozioni come quelle di *minimo sforzo*, e un altro tipo che può essere definito «economia metodologica».

L'*economia sostanziale* prevede che la grammatica delle lingue sia organizzata in modo tale da massimizzare le risorse. Ne consegue che

«short steps preclude long strides, derivations where fewer rules apply are preferred to those where more do, movement only apply when it must, no expressions occur idly in grammatical representations» (Hornstein 2000: 5)

Per *economia metodologica*, invece, Hornstein intende tutta una serie di considerazioni legate ai concetti di semplicità e parsimonia.

«two primitive relations are worse than one, two levels are better than four, four modules are better than five, more is worse, fewer is better» (Hornstein 2000: 5)

Questo secondo tipo di economia, quella metodologica, si basa sulle assunzioni attribuite a Guglielmo di Occam, frate francescano inglese del XIV secolo. Il principio metodologico, che dal filosofo inglese prende il nome (*rasoio di Occam*, appunto), benché quest'ultimo non sia stato il primo a formularlo, è una regola di economia che prescrive di non introdurre, nelle spiegazioni delle cose, più entità di quante siano necessarie e quindi di non trasformare parole o concetti in cose realmente esistenti. Varie sono le formulazioni di esso: *frustra fit per plura quod potest fieri per pauciora* o *pluralitas non est ponenda sine necessitate* o ancora *entia non sunt multiplicanda sine necessitate*. In ogni caso si tratta di

non introdurre principi esplicativi più numerosi di quanto sia necessario. In altri termini, perché complicare quello che è semplice? All'interno di un ragionamento o di una dimostrazione vanno invece ricercate la semplicità e la parsimonia. Tra le varie spiegazioni possibili di un fenomeno, è quella più semplice che ha maggiori possibilità di essere vera. Un'altra lettura: se si può spiegare un dato fenomeno senza supporre l'esistenza di qualche ente, è corretto farlo. Questo principio di economia porta, quindi, a scegliere, tra più spiegazioni valide, quella che "costa" meno.

In questo capitolo introduttivo abbiamo tentato di dimostrare, soffermandoci su diversi fenomeni, sia sintattici che morfologici, se vogliamo seguire la terminologia tradizionale, che la proposta teorica di Manzini e Savoia risponde ai suddetti criteri di bellezza e parsimonia metodologica ed inoltre disegna una grammatica più semplice e caratterizzata da operazioni meno costose. Si può, quindi, affermare senza timore che questo approccio ai pronomi clitici si caratterizza come

«the simplest theory whose operations have a least effort flavor» (Hornstein 2000: 5)

Inoltre, se pensiamo ai concetti di *adeguatezza descrittiva* e di *adeguatezza esplicativa* e ci soffermiamo sui loro diversi traguardi, così come caratterizzati da Belletti e Rizzi in "An Interview on Minimalism",

«the first typically favors the enrichment of descriptive tools, while the second favors restrictiveness and the impoverishment of the descriptive apparatus» (Chomsky 2002:132),

risulta evidente che il lavoro di Manzini e Savoia riesce a risolvere questa tensione tra forze divergenti. Le altre proposte, invece, come abbiamo tentato di mostrare nel presente capitolo, così come in Pona (2005), si caricano di un complesso insieme di strumenti descrittivi e, talvolta, sembra problematico avvicinare coerentemente le medesime a progetti e programmi che sostengono la natura economica della grammatica. In alcuni casi, si ha persino la sensazione che questo insieme di strumenti descrittivi non sia sufficientemente avvalorato da solide basi esplicative.

Concludiamo questa introduzione alla teoria dei clitici mostrando come Noam Chomsky stesso abbia riconosciuto, recentemente, l'importanza di certe proposte teoriche.

All'osservazione di Adriana Belletti e Luigi Rizzi che le lingue naturali sembrano tendere a privilegiare rappresentazioni caratterizzate da posizioni specifiche dedicate, ciascuna delle quali con proprietà interpretative, Noam Chomsky ha risposto, riconoscendo l'importanza di certi risultati della ricerca in campo linguistico. La conclusione, quindi, alle sue parole:

«To first approximation, the clause seems to be of the general form: [... C ... [... T... [... V...]]], where *V* is the verbal head of the configuration in which deep semantic roles are assigned, *T* is the *locus* of tense and event structure, and *C* (complementizer) is a kind of force indicator distinguishing declarative, interrogative, etc. But the cartographic inquiries have made it clear that this is only a first approximation: the positions indicated by ... have a rich structure. [...] Other work in progress has provided much insight into the positions at and to the left of *T*, which host clitics and inflections in various ways; and into apparent parallels between the T-based configuration and the V-based configuration» (Chomsky 2002: 123)

## Capitolo 2

### L'ACQUISIZIONE DI UNA SECONDA LINGUA<sup>44</sup>

#### 1 Lo stadio iniziale

Le proposte sulle rappresentazioni mentali dell'interlingua<sup>45</sup> iniziale possono essere sommariamente divise in due gruppi:

- le rappresentazioni mentali delle interlingue riflettono proprietà delle lingue naturali e sono, dunque, regolate da UG;
- le rappresentazioni mentali delle interlingue sono, in molti aspetti, diverse dalle lingue naturali e non prevedono accesso ad UG.

Alla prima categoria appartengono diverse ipotesi che condividono la certezza del ruolo giocato da UG nell'acquisizione delle lingue seconde ma allo stesso tempo si differenziano per il ruolo attribuito a L1 nel medesimo processo di acquisizione. Abbiamo quindi proposte che sostengono un accesso diretto ad UG ed altre che propongono un accesso indiretto ad UG mediato da L1.

La prima di queste proposte prende il nome di «Full Transfer/Full Access (FTFA)» ed è stata proposta da Schwartz e Sprouse (1994, 1996). Secondo questa ipotesi la grammatica di L1 costituisce la rappresentazione mentale iniziale dell'interlingua dell'apprendente. Questo vuol dire che gli apprendenti, di fronte ad un input di L2, adottano le rappresentazioni che già possiedono, ovvero quelle di L1 (da qui il termine «Full

---

<sup>44</sup> Indichiamo col termine generico *seconda lingua*, laddove non indicato diversamente, sia la lingua seconda (L2) sia la lingua straniera (LS), rifacendoci alla definizione krasheniana del termine.

<sup>45</sup> Per un approfondimento del concetto di interlingua si vedano Corder (1967) e Selinker (1972) che sostengono che le rappresentazioni mentali dell'interlingua sono grammatiche possibili.

Transfer»). Qualora non si riesca ad assegnare una rappresentazione ai dati dell'input, il sistema subirà una sorta di ristrutturazione accedendo alle possibilità offerte da UG (da qui il termine «Full Access»). Schwartz e Sprouse (1994) esaminano l'acquisizione della lingua tedesca da parte di un apprendente di L1 turca raccogliendo dati di produzione spontanea per 26 mesi: si concentrano sulla posizione del verbo poiché questa è distinta nelle due lingue. La conclusione a cui arrivano è che l'influenza di L1 è «assoluta». Schwartz e Sprouse (1996), inoltre, dopo una analisi attenta dei dati presenti in letteratura, che li porta nuovamente a sostenere un'assoluta influenza di L1 sullo stadio iniziale contro le ipotesi sullo stadio iniziale della lingua che prevedano stadi intermedi difettivi, offrono una dimostrazione teorica di tipo cognitivo: benché la conoscenza linguistica risulti organizzata in moduli, tutti i moduli funzionano insieme a formare un sistema coerente; pensare di poter estrarre un sotto-componente e renderlo trasferibile in modo isolato, in termini cognitivi, non risulterebbe plausibile. Ecco allora che FTFA risolve il problema di tipo cognitivo: tutte le proprietà computazionali di L1 vengono trasferite in blocco.

«In conclusion, the reason 'everything transfers' in L2 acquisition is because 'everything' – including all the semantically based functional elements necessary for coherent interpretations together with all the syntactically based functional elements required by the computational system - is necessary for there to be a natural-language grammar in the first place» (Schwartz e Sprouse 1996: 68-9)

White (2003a) appoggia l'ipotesi di Schwartz e Sprouse (1994, 1996) ma lamenta «an overly simplistic and misleading dichotomy between UG and L1»<sup>46</sup> (White 20003: 27) negli approcci esistenti alle rappresentazioni iniziali dell'interlingua dell'apprendente: dal momento che L1 è essa stessa una lingua naturale, sostenere che le rappresentazioni iniziali si basano su L1 non implica che UG non imponga restrizioni sulla grammatica

---

<sup>46</sup> Si veda a questo proposito Cocchi *et al.* (1996): «L'intento di questi lavori è mostrare che le interlingue sottendono una struttura funzionale completa della frase e che le proprietà di L1 giocano un ruolo limitato e, nel caso che le grammatiche di L1 e L2 non condividano specifiche strutture [...], irrilevante rispetto ai principi della GU». La stessa Lydia White sembra aver modificato il proprio punto di vista sul ruolo giocato da L1 nell'acquisizione di L2, sostenendo in articoli più recenti (cfr. Duffield *et al.* 2002) che non si può sostenere pienamente la cosiddetta «No Parameter Resetting Hypothesis» secondo la quale gli apprendenti di L2 subiscono restrizioni dettate dalle categorie e dai tratti di L1, poiché, almeno per quanto concerne i pronomi clitici, gli apprendenti di L2 acquisiscono specifiche proiezioni clitiche anche quando queste non sono disponibili in L1. Non solo, White (1989), analizzando dati di apprendenti di lingua inglese L2 che non avevano il movimento nelle loro L1, ha dimostrato come gli stessi apprendenti avessero effettiva conoscenza della dipendenza dalla struttura.

interlinguale. Riassumendo, l'Ipotesi della Accessibilità Indiretta stabilisce che si acceda alla Grammatica Universale tramite L1, che andrebbe a formare la base di partenza per lo sviluppo di L2.

Una seconda ipotesi, proposta da Epstein *et al.* (1996) e da Flynn (1996), si differenzia dall'ipotesi di Schwartz e Sprouse (1994, 1996) in quanto limita il ruolo giocato da L1 sulle rappresentazioni iniziali di L2 e si concentra sul ruolo iniziale giocato da UG: UG è la sola a specificare lo spazio di ipotesi; L1 non partecipa alla rappresentazione mentale dell'interlingua iniziale. L'Ipotesi della Piena Accessibilità nega la presenza di un periodo critico: l'apprendimento di L1 e di L2 sarebbero processi identici e le differenze riscontrabili sarebbero da attribuirsi alle differenze legate alla diversa maturità cognitiva e ai diversi bisogni degli adulti rispetto ai bambini.

Un'altra ipotesi sullo stadio iniziale delle rappresentazioni degli apprendenti è quella proposta da Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996) e prende il nome di «Minimal Trees Hypothesis». Partendo da dati ricavati dall'acquisizione in ambiente naturalistico - senza istruzione formale - della lingua tedesca come L2 da parte di apprendenti la cui L1 era il turco, il coreano, lo spagnolo o l'italiano, Vainikka e Young-Scholten sostengono che la sola distinzione tra categorie funzionali e lessicali permette di spiegare i fatti relativi all'acquisizione di L2: secondo questa ipotesi lo stadio iniziale delle rappresentazioni dell'apprendente mancherebbe di categorie funzionali; solo categorie lessicali, prese da L1 e con le stesse proprietà tipiche di L1, si trovano nelle rappresentazioni mentali iniziali. Questa ipotesi assume l'assenza di transfert per quanto concerne le categorie funzionali: Vainikka e Scholten avrebbero rilevato presenza di transfert soltanto a livello della proiezione VP. Parte dello sviluppo delle grammatiche interlinguali consisterebbe nell'aggiunta delle sole categorie funzionali. Minimal Trees Hypothesis ipotizza, quindi, una grammatica interlinguale difettiva le cui rappresentazioni mancano di categorie funzionali.

L'ultima ipotesi che prendiamo in considerazione prende il nome di «Valueless Feature Hypothesis» ed è stata teorizzata da Eubank (1993/4, 1996). Secondo Eubank la grammatica di L1 costituirebbe la gran parte delle rappresentazioni iniziali dell'apprendente: tutte le categorie funzionali e lessicali di L1 sarebbero presenti nell'interlingua iniziale anche se le rappresentazioni iniziali sarebbero caratterizzate da tratti non pienamente specificati od «inerti». L'ipotesi di Eubank condivide con la Minimal

Trees Hypothesis la proposta che le grammatiche interlinguali siano, in qualche modo, difettive. Eubank (1993/4) analizza l'opzionalità presente nelle produzioni in L2 inglese di apprendenti di L1 francese per quanto concerne il collocamento degli avverbi rispetto ai verbi tematici. La conclusione a cui giunge è che i valori parametrici del francese non si trasferirebbero nello stadio iniziale degli apprendenti di inglese L2.

Infine, alla seconda categoria sul rapporto UG/L1 e L2 appartengono, tra le altre, la proposta di Clahsen e Muysken (1986, 1989), di Meisel (1997), di Schachter (1989, 1990): questa seconda categoria di proposte prende il nome generico di «No-Access Hypothesis». Secondo queste ipotesi, UG non sarebbe coinvolta nell'acquisizione di L2 ma l'apprendente farebbe ricorso ad un componente generale, non strettamente linguistico, di *problem-solving*. La Grammatica Universale, dopo essere stata protagonista dell'apprendimento di L1 andrebbe ad esaurirsi, ad "atrofizzarsi": si parla, a questo riguardo, di periodo critico oltre il quale l'apprendimento linguistico non può essere guidato da UG come definitrice dello spazio di ipotesi e si sottolineano le differenze del risultato finale dei due processi di apprendimento. Clahsen e Muysken (1986), analizzando l'apprendimento dell'ordine di parola di apprendenti di tedesco come L1 da parte di bambini e come L2 da parte di adulti, hanno riscontrato sequenze diverse di acquisizione: gli adulti tendevano ad assumere che l'ordine di parola fosse SVO e modificavano tale ipotesi solo gradualmente, dimostrando che gli adulti non avrebbero accesso ad UG ma opererebbero tramite strategie generali di apprendimento mentre i bambini utilizzerebbero sia i principi stabiliti dal LAD (*Language Acquisition Device*) che strategie generali di apprendimento. Il LAD, secondo questa proposta, potrebbe non essere coinvolto nell'acquisizione di una lingua seconda perché potrebbe subire tappe maturazionali e scomparire nel processo di maturazione oppure potrebbe essere bloccato da filtri di varia natura, affettivi, sociali ed attitudinali (cfr. Krashen 1982). Clahsen e Muysken (1989) presentano ulteriori prove del non accesso ad UG: analizzando dati relativi all'acquisizione da parte di bambini (L1) ed adulti (L2) dell'ordine di parola della lingua tedesca, della flessione verbale e della negazione verbale arrivano a sostenere che l'ordine di acquisizione dei due gruppi di informatori è diverso poiché diversi sarebbero i due processi coinvolti nell'apprendimento. Secondo Clahsen e Muysken (1989), la differenza sostanziale tra acquisizione di L1 ed acquisizione di L2 risiederebbe nel fatto che quest'ultima avrebbe perduto la possibilità di resettare i parametri e avrebbe ereditato da L1 i principi generali

della Grammatica Universale: gli apprendenti di una lingua seconda trasferirebbero i principi universali dalla L1 ma non avrebbero la possibilità di fissare i parametri specifici della nuova lingua. Meisel (1997), analizzando e confrontando l'acquisizione della negazione in francese e tedesco da parte di bambini (L1) ed adulti, la cui lingua materna era lo spagnolo, conclude che nei due processi sarebbero coinvolte diverse strategie di uso della lingua e diversi tipi di conoscenza linguistica: gli apprendenti adulti non farebbero ricorso ad operazioni di dipendenza dalla struttura, tipiche di UG, ma si affiderebbero a strategie di ordine lineare applicate a stringhe superficiali. Schachter (1990), infine, analizza dati di parlanti non nativi di livello avanzato di lingua inglese relativamente al principio di UG della Soggiacenza. Tali informatori vengono scelti in base alle loro L1: tre gruppi di lingue prescelte - coreano, cinese, indonesiano - differiscono dall'inglese per quanto concerne il principio della Soggiacenza; un gruppo - olandese - esibisce gli stessi effetti legati alla soggiacenza dell'inglese. Agli informatori vengono somministrati dei test di grammaticalità: soltanto i parlanti di lingua olandese riuscivano a giudicare non grammaticali frasi che presentavano violazioni del principio della Soggiacenza, mentre i parlanti di lingua coreana sembravano muoversi in modo casuale all'interno dello stesso test. L'analisi dei dati in questione porta Schachter a sostenere che gli adulti non avrebbero più accesso alla Grammatica Universale nel processo di apprendimento di una lingua seconda.

Interessante a questo proposito l'intervento di Duffield *et al.* (2002) che dimostra la piena accessibilità alle proprietà di L2 benché distinte da quelle di L1, attraverso procedure *on-line* di *sentence matching* relativamente all'apprendimento dei pronomi clitici francesi da parte di apprendenti inglesi e spagnoli.

Un'altra proposta che sembra mediare tra le due posizioni, accesso ad UG e non accesso ad UG nell'acquisizione di L2, è quella di Felix e Weigl (1991): gli apprendenti avrebbero sì accesso alla Grammatica Universale ma «parziale, imperfetto o bloccato». Riflettendo sui risultati di Felix (1988) e White (1985, 1988), da un lato, e di Clahsen (1988, 1989) e Clahsen e Muysken (1986), dall'altro, Felix e Weigl sostengono che esiste una diversa accessibilità ai principi della Grammatica Universale: principi relativi all'ordine di parola, per esempio, sarebbero meno accessibili dei principi che governano il movimento. L'Ipotesi dell'Accessibilità Parziale considera, quindi, possibile l'accesso alla Grammatica Universale e si differenzia dall'Ipotesi dell'Accessibilità Indiretta perché il

punto di partenza dell'apprendimento di L2 non sarebbe L1 ma la stessa Grammatica Universale.

La proposta di O'Grady (1996, 2003), che prende il nome di «General Nativism», rappresenta, invece, una radicale via di mezzo («radical middle»). O'Grady (1996, 2003) spinge, infatti, la sua ipotesi al limite estremo: secondo «General Nativism», persino l'acquisizione di L1 non sarebbe caratterizzata da un sistema autonomo grammaticale innato (UG), a differenza di quanto sostenuto dalla maggior parte dei ricercatori che prevede un meccanismo innato di categorie e principi grammaticali («Grammatical Nativism» o «Special Nativism»). La differenza fra «General Nativism» e «Grammatical Nativism» risiede nelle caratteristiche del componente innato: secondo O'Grady le categorie e i meccanismi innati non sarebbero di carattere strettamente grammaticale ma di natura computazionale generale. Tuttavia la teoria di O'Grady si differenzia anche dalle teorie del non accesso ad UG perché prevede l'esistenza di rappresentazioni strutturali gerarchizzate e l'esistenza di un meccanismo innato di acquisizione, benché esso non sia, come detto sopra, di natura strettamente ed autonomamente grammaticale.

La nostra pratica quotidiana come insegnanti/facilitatori linguistici ci porta a sostenere, con Cook e Newson (1996), tra gli altri, che l'acquisizione di L2 risulta così condizionata da fattori situazionali ed individuali che prescindere da quest'ultimi, riducendo i tanti modelli ad un unico modello, porterebbe ad una indagine priva dei suoi elementi fondanti. Concretamente, un modello valido per un apprendente potrebbe non esserlo per un altro; oppure, per la stessa persona, alcuni aspetti della lingua potrebbero spiegarsi meglio seguendo un certo modello ma, altri aspetti, seguendone un altro. Restiamo tuttavia convinti che l'accesso ad UG, spesso non mediato da L1, sia innegabile, come tenteremo di dimostrare più avanti nel corso dell'analisi dei dati in nostro possesso. Ma, ripetiamo, analisi di tipo categorico sono da scartare.

Risulta tuttavia interessante notare, con Cook e Newson (1996), come varie versioni dei diversi modelli siano apparse in glottodidattica: crediamo che alla base di quei metodi che fanno ampio uso di traduzioni ci sia la convinzione che si possa acquisire una lingua seconda mettendo in costante relazione L1 ed L2 (accesso indiretto ad UG); gli approcci di tipo grammaticale che fanno ampio utilizzo di spiegazioni grammaticali e di varie tecniche di fissazione sembrano, invece, appoggiarsi alla convinzione che l'acquisizione di L2 non preveda accesso ad UG ma possa spiegarsi tramite l'utilizzo di altre facoltà della mente

(nessun accesso ad UG); approcci di tipo comunicativo e metodi diretti, infine, si caratterizzano per la convinzione che ci sia accesso diretto ad UG. Riteniamo, coerentemente con quanto affermato sopra, che la scelta di un metodo a tutta esclusione di altri, nella prassi quotidiana dell'insegnante/facilitatore linguistico, porterebbe ad una riduzione semplicistica giacché prescinderebbe da quell'*unicum* rappresentato da fattori contestuali ed individuali che è il gruppo-classe.

Non si dimentichi, inoltre, il ruolo giocato dalla motivazione nell'apprendimento di una seconda lingua. Balboni, a partire dal 1994, propone un modello basato su tre fattori: *dovere*, *bisogno*, *piacere*. Il fattore *dovere* tipico delle istituzioni scolastiche (nei college statunitensi ci sono dei precisi *language requirements*) non porterebbe ad «acquisizione» ma ad «apprendimento», citando la nota dicotomia krasheniana, giacché innalzerebbe il «filtro affettivo» dell'apprendente. Le informazioni apprese verrebbero immagazzinate nella memoria a breve termine, nella memoria dichiarativa od esplicita, e non porterebbero ad acquisizione. Di qui l'importanza dell'insegnante/facilitatore linguistico, il cui compito sarà quello di motivare l'apprendente e di abbassarne il filtro affettivo legato al contesto educativo. Il fattore *bisogno* si lega principalmente all'emisfero sinistro del cervello; risulta quindi di natura razionale e consapevole. Il fattore *piacere* si lega principalmente all'emisfero destro del cervello ma coinvolgendo anche l'emisfero sinistro diventa il fattore privilegiato nell'acquisizione linguistica.

Il neurolinguista Franco Fabbro ci dà una motivazione neurologica del legame tra memorie emozionali ed acquisizione di una (seconda) lingua affermando che

«se l'apprendimento di una lingua si associa a situazioni affettive positive, l'entità delle informazioni memorizzate migliora notevolmente. Ciò dipende dalla realizzazione di collegamenti fra le strutture corticali e sottocorticali coinvolte nell'immagazzinamento delle informazioni linguistiche e affettive. Inoltre le situazioni affettive positive si associano a una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l'apprendimento e i comportamenti comunicativi» (Fabbro 2004: 105)

Vogliamo portare dei dati concreti per dimostrare l'importanza di fattori motivazionali nel processo di apprendimento. Abbiamo analizzato la posta elettronica di apprendenti che avevano scelto liberamente di perfezionare il loro italiano con la formula dello *Study Abroad*, offerta dal College of the Holy Cross. Abbiamo confrontato la

produzione degli apprendenti durante l'anno accademico con la posta elettronica dei medesimi nel periodo precedente alla partenza, che li vede motivati ad apprendere la lingua italiana non più dal dovere accademico ma dal bisogno e dal piacere di comunicare. Diamo, qui di seguito, un esempio specifico.

«Ciao Alan!  
Sono molto eccitato ma ho molto da fare prima che parto. Solo un po' più di un mese! Amerei andare al mare! Che è il suo numero di telefono? Ti telefonerò quando arrivo. Ho imparato oggi viverò su Via P della Valle... la conosci?  
Una abbraccio!  
Whitney»

Se, come vedremo con attenzione nel capitolo 4 del presente lavoro, la produzione degli apprendenti ha delle caratteristiche ben precise, come per esempio omissione del pronome clitico riferito ad un elemento appena enunciato o ripetizione del sintagma nominale referente, soprattutto per quanto concerne i clitici di terza persona (che non sono, tuttavia, deviazioni arbitrarie dalla norma), nella e-mail in questione queste medesime caratteristiche non sono presenti. La motivazione dell'apprendente è evidente. Non solo, il filtro affettivo legato al contesto istituzionale, nella posta elettronica si abbassa e sembra si possa parlare, per l'apprendente in questione, di acquisizione ed evidente accesso ad UG: i pronomi clitici non fanno parte del patrimonio linguistico della lingua inglese e il loro utilizzo spontaneo nella posta elettronica, e non in procedure sperimentali che spesso vanno a testare soltanto la conoscenza esplicita e consapevole della lingua, ci sembra una riprova di tale acquisizione.

Questo porta a riflettere su certe tipologie di studi che non danno ampio spazio alla storia dei singoli apprendenti prima di trarre delle conclusioni avulse dal contesto di apprendimento e da fattori individuali giacché «l'apprendimento di L2 dipende da una interazione tra la persona che apprende e la situazione a differenza dell'acquisizione della prima lingua» (Cook e Newson 1996: 326).

## 2 L'acquisizione dei pronomi clitici da parte di apprendenti di L2/LS

In questa sezione ci occuperemo dell'acquisizione dei pronomi clitici da parte di apprendenti di italiano come lingua seconda. Passeremo in rassegna brevemente (per un approfondimento si veda il capitolo 5 dedicato all'analisi e alla discussione dei dati) alcune proposte in letteratura per individuare quelli che, secondo la nostra opinione, sono i punti di debolezza. Prenderemo, quindi, in considerazione nozioni come «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «evitamento», «interferenza» e «transfer», dimostrando come sia possibile, tramite il confronto delle varietà interlinguali con le varietà romanze, ridimensionare il ruolo attribuibile a queste «strategie» nell'acquisizione dei pronomi clitici.

Iniziamo la presentazione delle proposte presenti in letteratura con una cornice che illumini sullo stato attuale delle ricerche sull'acquisizione di L2. Nella descrizione delle interlingue degli apprendenti, o «varietà di apprendimento» (cfr. Klein 1986), si sono maggiormente applicati due approcci teorici: l'approccio generativista e quello funzionale.<sup>47</sup>

### 2.1 L'approccio generativista

All'interno della Grammatica Generativa, le cui proposte più interessanti sullo stadio iniziale abbiamo illustrato nella sezione precedente, troviamo almeno quattro proposte interessanti per quanto concerne gli aspetti funzionali delle varietà transitorie: per Vainikka e Young-Sholten categorie e tratti funzionali sarebbero assenti dalle grammatiche iniziali e verrebbero acquisiti nel corso dell'apprendimento di L2; per Eubank lo stadio iniziale, difettivo, si caratterizzerebbe per tratti funzionali inerti ma, alla lunga, le grammatiche interlinguali sarebbero definite dalla Grammatica Universale e le proprietà

---

<sup>47</sup> Alcuni approcci funzionali:

- a. *Competition Model*;
- b. *frame* tipologico-funzionale (Givón);
- c. approccio cognitivo-funzionale del Progetto europeo ESF e del Progetto di Nimega (Klein, Perdue)

morfosintattiche rappresentate; per Clahsen e Meisel, ripetiamo, la Grammatica Universale non caratterizzerebbe l'apprendimento di L2 poiché esisterebbe un periodo critico oltre il quale l'accesso ad UG sarebbe bloccato; infine meritano un'attenzione particolare quelle proposte che spiegherebbero la supposta discrepanza nelle produzioni in L2 tra sintassi e morfologia come un problema di mappatura di tratti astratti in scelte lessicali superficiali (cfr. Lardiere 1998, 2000; Prévost e White 2000 e White 2003). Queste ultime proposte vengono generalmente identificate con il nome di «approccio morfologico» o di «Missing Surface Inflection Hypothesis». Secondo tale approccio, per quanto concerne gli aspetti funzionali delle interlingue, avremmo a che fare con sottospecificazione lessicale piuttosto che sintattica: gli errori degli apprendenti avverrebbero, quindi, all'interfaccia sintassi-morfologia. Riprendendo gli assunti della Morfologia Distribuita, che stabilisce che viene inserita la forma nel lessico che corrisponde maggiormente alla specificazione sintattica in tratti, nei casi di errore si avrebbe una competizione tra candidati potenziali e la forma vincitrice sarebbe quella con il numero maggiore di tratti soddisfatti del nodo terminale. Riassumiamo la proposta con le parole di Lardiere:

«The most coherent explanation for the L2 data is that ... learners already have knowledge of functional categories and features via prior language knowledge ...; the problem lies in figuring out how (and whether) to spell out morphologically the categories they already represent syntactically, i.e. “the mapping problem”» (Lardiere 2000: 121)

Partendo dalla considerazione che le sostituzioni sono di una tipologia specifica e limitata e che spesso sono unidirezionali, White (2003b), riprendendo le proprie conclusioni in merito all'apprendimento della morfologia (cfr. Prévost e White 2000, White 2001), suggerisce che certe forme siano sottospecificate, potendo sostituire le altre sotto specifiche condizioni. White (2003b) sostiene, quindi, che le entrate lessicali possono presentarsi sottospecificate nelle varietà interlinguali così come lo sono nelle grammatiche adulte dei parlanti nativi sotto specifiche condizioni (cfr. Harris 1991, Halle e Marantz 1993). Queste forme impoverite che compaiono nelle interlingue sarebbero in grado di lessicalizzare, sotto certe condizioni, matrici di tratti pienamente specificate e in grado di vincere la competizione con forme pienamente specificate «bloccate». Il punto debole di queste conclusioni sta nella seguente affermazione che non taglia la realtà empirica, poiché i

sistemi clitici adulti sono spesso caratterizzati proprio da quelle stesse forme “sottospecificate” che caratterizzano anche le varietà transitorie (si rimanda al cap. 5 per un’ampia trattazione del punto in questione):

«If this kind of account is on the right lines, we might ask why it is that adult native speakers do not constantly make similar errors, inserting underspecified forms in place of more fully specified ones» (White 2003b: 199)

Felix e Simmet (1986), infine, affermano che gli apprendenti si impadroniscono del sistema pronominale acquisendo tratti singoli piuttosto che morfemi completi e che l’acquisizione linguistica «è caratterizzata dall’acquisizione successiva di singoli tratti strutturali, e dalla re-integrazione di questi verso la struttura di arrivo» (Felix e Simmet 1986: 302).

Una proposta, infine, recente ed interessante è quella offerta da Santoro (2008)<sup>48</sup> sull’acquisizione dei pronomi clitici accusativi e dativi nell’apprendimento di italiano come L2 nei college statunitensi. Santoro (2008) abbraccia *The Missing Surface Hypothesis* di Lardière (1998) e Prévost e White (2000) giacché, nei dati proposti, lo sviluppo del modulo morfologico sarebbe dissociato da quello del modulo sintattico: la variabilità morfologica non sarebbe da attribuirsi, dunque, alle rappresentazioni morfosintattiche bensì a problemi di mappatura all’interfaccia. Inoltre, Santoro (2008) propone che, per quanto concerne i fenomeni relativi ai pronomi clitici, si riveda il ruolo attribuito all’interferenza di L1 sul processo di acquisizione. Nel fare questo suggerisce una versione aggiornata dell’ipotesi *Full Transfer/Full Access*, di cui sopra: l’apprendimento dei pronomi clitici italiani sarebbe solo *parzialmente* determinato dalla prima lingua dell’apprendente. Tale proposta prende il nome di *Partial Transfer/Full Access Hypothesis* e prevede che l’apprendente disponga allo stesso tempo sia della propria conoscenza linguistica specificatamente legata alla L1 che della conoscenza linguistica universale specificata dalla Grammatica Universale: il caso dell’apprendimento dei pronomi clitici italiani da parte di apprendenti anglofoni mostrerebbe come proprietà e proiezioni sottospecificate nella L1 possano essere attivate grazie alla Grammatica Universale.

---

<sup>48</sup> Ringraziamo, in questa sede, il dottor Maurizio Santoro per la gentile disponibilità riservatoci.

Per quanto concerne il sistema clitico delle varietà interlinguali, il nostro continuo confronto con le diverse varietà adulte presenti in area romanza, nelle quali forme cosiddette «sottospecificate» spesso costituiscono statisticamente la norma rispetto a forme “dedicate”, ci permette di pensare queste “deviazioni” nelle varietà transitorie di italiano come L2 non come semplificazioni *specificatamente* ed *esclusivamente* legate all’apprendimento di L2, dovute alla progressiva integrazione dei tratti singolarmente acquisiti (cfr. Felix e Simmet 1986), o a problemi specifici di mappatura in L2 tra l’interfaccia sintattica e quella morfologica (cfr. White 2003b), ma fenomeni universali presenti anche in sistemi nativi adulti. Se, una volta riconosciuto il valore universale del fenomeno del sincretismo, volessimo, d’altro canto, con la Morfologia Distribuita, attribuire questi fenomeni universali di impoverimento all’interfaccia sintassi-fonologia, dovremmo prevedere un modulo specifico morfofonologico; tuttavia questo accrescerebbe i “costi” del sistema e creerebbe un modello linguistico poco semplice e a basso potere esplicativo (si veda il capitolo 1 per un’ampia discussione del punto in questione).

## **2.2 L’approccio funzionale: il *Progetto di Pavia***

Passiamo adesso ad una breve descrizione dell’approccio di tipo funzionale. Questo si differenzia dal primo perché pone l’accento non tanto su principi generali di natura astratta e formale, caratteristici di un organo specifico del linguaggio, ma su principi di natura comunicativa: secondo questo approccio le caratteristiche delle lingue sarebbero legate alle funzioni che la lingua si troverebbe ad espletare; in altre parole la funzione guiderebbe e determinerebbe la forma. Caratteristiche semantiche e pragmatiche delle situazioni determinerebbero così la selezione delle strutture grammaticali. A partire da queste assunzioni di base, i modelli linguistici funzionali prevedono che le nozioni di competenza e di esecuzione siano da considerarsi strettamente collegate: per questi approcci, allora, le nozioni di grammatica e di uso della grammatica costituiscono, a differenza che nei modelli formali, un tutt’uno inscindibile. Il punto di vista della grammatica generativa è che tutti quegli aspetti pragmatici, sociolinguistici e di *processing* legati all’uso della lingua siano invece da escludersi dai modelli teorici sulla competenza

perché, sebbene importanti, sono caratterizzati da fenomeni diversi che richiedono tipologie diverse di spiegazioni.<sup>49</sup> Per quanto riguarda ancora il rapporto tra forma e funzioni, vorremmo puntualizzare con Brugè (2000) che la Grammatica Generativa non nega che differenze a livello della forma possano essere associate a differenze a livello del significato. Gli sviluppi più recenti della Grammatica Generativa assegnano un ruolo maggiore al significato e alle funzioni della lingua: basti pensare alle recenti proposte *cartografiche*<sup>50</sup> che pongono sempre maggiore attenzione alle caratteristiche interpretative di singole posizioni strutturali e, in seno a queste ultime, alla proposta di Manzini e Savoia (2005, 2007) di sostituire le nozioni astratte di *tratto* e di *Caso* con categorie che possiedano una interpretazione all'interfaccia semantica. Ne consegue che la Grammatica Generativa non si pone in conflitto con i recenti sviluppi della linguistica acquisizionale: il nostro lavoro si propone di dimostrare come veramente la Grammatica Universale specifichi lo spazio delle ipotesi possibili nell'apprendimento della lingua seconda e, facendo questo, vuole ridimensionare il ruolo di quelle «strategie» promosse in ambito tipologico-funzionale, anche perché tali strategie, definite inizialmente, in senso lato, in modo da includere ogni attività che porti all'apprendimento, hanno portato tipicamente ad una confusione tra competenza ed esecuzione, da un lato, e tra principi linguistici universali e principi universali di *processing*, dall'altro.<sup>51</sup>

Per quanto concerne specificatamente l'acquisizione dell'italiano come L2, due sono stati i centri di ricerca più fruttuosi a partire dagli anni '80: Pavia, con il *Progetto di Pavia* (progetto interuniversitario di ricerca coordinato prima da Anna Giacalone Ramat, poi da Giuliano Bertini), che ha coinvolto molti ricercatori dell'Italia settentrionale,<sup>52</sup> e Roma-Siena (Massimo Vedovelli e Franca Orletti, tra gli altri). Il primo ha applicato un'ottica di tipo tipologico-funzionale all'acquisizione dell'italiano, proponendo alcune

---

<sup>49</sup> Si veda White (1995) per una trattazione esaustiva, in ambito di apprendimento di L2, della differenza tra competenza ed esecuzione.

<sup>50</sup> Per approfondimenti si vedano Cinque (ed.) 2002, Belletti (ed.) 2004, Rizzi (ed.) 2004 e Rizzi (2006). Per una presentazione dettagliata delle ricerche in ambito cartografico si veda la puntuale introduzione in Rizzi (ed.) 2004.

<sup>51</sup> Per quanto concerne quest'ultima distinzione siamo d'accordo con White quando afferma che «it is likely that some aspects of acquisition are explained by UG, some by processing principles, some by neither of these» (White 1995: 17)

<sup>52</sup> Le sedi universitarie che hanno partecipato al progetto sono state Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Torino, Trento, Vercelli e Verona. Base comune dei diversi progetti locali è la condivisa impostazione teorica di tipo funzionale.

sequenze acquisizionale;<sup>53</sup> il secondo centro di ricerca si è concentrato su un punto di vista sociolinguistico del fenomeno acquisizione. Per quanto riguarda il Progetto di Pavia, sul quale vogliamo concentrare la nostra attenzione perché i risultati sono maggiormente confrontabili con i nostri, si sono studiate varie sequenze di acquisizione: clitici (Berretta), tempi e modi verbali (Banfi, Bernini, Berretta, Giacalone Ramat), genere (Chini), negazione (Bernini), subordinazione (Bernini, Berruto, Ferraris, Giacalone Ramat, Valentini), mezzi anaforici e ordini sintattici marcati (Chini). Una caratteristica di studi di tipo funzionale è il ricorso a processi o strategie generali. Chini (2005), riprendendo Selinker (1972, trad. it. 1984), propone cinque strategie tipiche dell'interlingua, oltre alla «fossilizzazione», processo che prevede arresto dell'apprendimento di L2 in fasi precedenti lo stadio finale raggiunto dai nativi nell'apprendimento di L1:

1. *transfer* di lingua da L1;
2. *transfer of training* (*transfer* di insegnamento);
3. strategie di apprendimento della L2;
4. strategie di comunicazione in L2;
5. sovrestensione di regole di L2 (*overgeneralization*).

Il *transfer* linguistico è l'influsso di L1 sul sistema in formazione; il *transfer* di insegnamento è la presenza di errori dovuti all'insistenza dell'insegnamento su alcune strutture della lingua di arrivo e che l'apprendente tende a sovrautilizzare; tra le strategie di apprendimento troviamo strategie non specificatamente linguistiche e strategie linguistiche: fra queste ultime, le strategie lessicali, isolanti, agglutinanti e flessive, l'omissione, l'evitamento e la semplificazione di strutture formali; le strategie di comunicazione sono viste come tentativi di risolvere problemi comunicativi utilizzando i pochi mezzi a disposizione: tra di esse, le strategie individuali, non cooperative, sarebbero le generalizzazioni, le sostituzioni, le neoformazioni, le imitazioni e quelle cooperative, la richiesta di aiuto e il ricorso alla mimica; infine le ipergeneralizzazioni di regole già apprese in L2. Approfondiamo, qui, alcune strategie: la strategia di evitamento

---

<sup>53</sup> «Le generalizzazioni tipologiche sono confermate dai dati degli apprendenti, che in alcuni casi sembrano suggerire che strategie diverse dal punto di vista tipologico si possono riscontrare non solo tra lingue diverse, ma anche tra i livelli o le varietà di una stessa lingua» (Giacalone Ramat 2003: 25)

riguarderebbe strutture marcate in fase di elaborazione e che l'apprendente in una prima fase, temporanea, tenderebbe a non produrre in attesa di una maggiore sicurezza; le strategie di semplificazione riguarderebbero forme marcate di L2: a livello morfologico si avrebbe quindi la semplificazione dei paradigmi a poche forme di base. Vogliamo puntualizzare inoltre che la definizione di *marcatezza* utilizzata in ambito tipologico-funzionale riprende gli studi di Greenberg sugli *universali linguistici*: secondo la letteratura tipologica, la gerarchia di *marcatezza* tra le diverse forme è data dal numero dei morfemi, dalla versatilità dell'uso e dalla frequenza (cfr. Giacalone Ramat 2003).

Possiamo, quindi, passare adesso all'analisi di quei lavori, presenti nella letteratura sull'acquisizione di L2, sul sistema clitico italiano. Queste ricerche sono di natura tipologico-funzionale e sono state effettuate soprattutto nell'ambito del *Progetto di Pavia* di cui sopra. La scelta di questi specifici lavori è anche dettata dalla nostra volontà di mostrare come certe strategie tratte dalla tradizione selinkeriana siano da considerarsi come strategie di esecuzione<sup>54</sup> e come soltanto il ricorso alla Grammatica Universale permetta di costruire un modello della competenza linguistica dell'apprendente di italiano come L2.

Ci sembra doveroso iniziare la nostra disamina dei lavori in ambito funzionale soffermandoci sul lavoro di Berretta (1986) su apprendenti di italiano come L2 in contesto naturale. Condividiamo con questo lavoro:

- il ruolo limitato attribuito all'interferenza linguistica di L1<sup>55</sup> (*contra* Zorzi 1987 e Bini 1992, tra gli altri);

---

<sup>54</sup> Si veda White (1991b; 1995) per una interessante trattazione delle strategie non strettamente linguistiche presenti in letteratura. Secondo White i principi universali funzionali e di *processing* proposti da Slobin (1986) per render conto delle note similarità di errori e sequenze di acquisizione, in ambito di apprendimento di L2, sarebbero, per esempio, legati alla nozione di esecuzione o uso della lingua piuttosto che di competenza; altre strategie non linguistiche ma più generalmente cognitive, proposte in letteratura, andrebbero, inoltre, incontro a particolari contraddizioni:

«[...] these attempts usually overlook the fact that the linguistic phenomena to be accounted for appear to be unique to language; there do not seem to be any equivalent principles in other cognitive domains, suggesting that specifically linguistic principles are required to explain them» (White 1995: 17)

<sup>55</sup> La nozione di *transfer* nell'ambito dell'apprendimento di L2 ha avuto una storia piuttosto travagliata: dall'analisi contrastiva che ne esaltava il peso in caso di differenze con L2 si è passati con gli anni ad un netto ridimensionamento. La possibilità di interferenza sembra seguire, infatti, una scala di occorrenza: è più presente nella fonologia, poi nel lessico ed infine nella sintassi. La ricerca scientifica sembra aver ormai dimostrato che il ruolo esercitato dal *transfer* nell'apprendimento di L2 è molto ridotto a livello morfologico (si veda, tra gli altri, Brandi 1997 per un approfondimento sul ruolo della prima lingua nell'apprendimento di L2). Nonostante questo, è innegabile la tendenza in letteratura a ricorrere in modo massiccio alle nozioni di interferenza e *transfer*, tanto a livello di Grammatica Generativa (cfr. *Full Transfer/Full Access (FTFA)*)

- il ruolo marginale attribuito nell'apprendimento dei pronomi clitici alla frequenza dei pronomi nell'italiano parlato.<sup>56</sup>

Condividiamo in parte anche l'ordine di acquisizione proposto in tale lavoro; ordine che diamo qui di seguito:

*ci* (con verbo essere) > *mi* (dativo > accusativo > riflessivo) > *si* (impersonale e passivante > riflessivo) > *ti* (dativo > accusativo > riflessivo) > *accusativi di terza persona* > nessi clitici > *ci* locativo > *gli* > *ci, vi* personali > *le* dativo > *ne* (partitivo > oggettivo genitoriale > locativo > genitivo)

Dell'ordine di cui sopra non condividiamo il ricorso alla nozione di *Caso*. Siamo, infatti, fortemente convinti che tale nozione non tagli la realtà empirica nell'apprendimento di L1/L2 così come nell'analisi dei fenomeni presenti nelle varietà romanze (cfr. Manzini e Savoia 2005 per il trattamento del Caso come categoria spuria). I nostri dati non rilevano nessuna differenza nell'ordine di acquisizione tra il *mi* dativo e il *mi* accusativo, per fare un esempio: anzi siamo fortemente convinti che non ci sia una differenza nello statuto morfosintattico dei due elementi. Se la nostra proposta risultasse valida, la grammatica degli apprendenti, come quella dei parlanti nativi (cfr. Manzini e Savoia 2005), avrebbe un unico clitico *mi*, che andrebbe a proiettare una categoria *P* con interpretazione all'interfaccia semantica; la struttura argomentale del verbo risulterebbe, quindi, derivata da principi interpretativi all'interfaccia. Non solo, in generale, riteniamo che non si trovi conferma del fatto che l'acquisizione avvenga per tratti così come proposto in Berretta (1986).

---

quanto a livello di modelli linguistici di tipo funzionale, che vedono il *transfer* come una «strategia di acquisizione», ovvero, per dirla con Corder, «uno strumento euristico nella scoperta delle proprietà formali della nuova lingua». La stessa Berretta commenta: «l'interpretazione interferenzialista è dei miei studenti-raccoglitori, sempre più di me favorevoli a questo tipo di lettura dei dati» (Berretta 1986: 340)

<sup>56</sup> Diamo, qui di seguito, l'ordine di frequenza dei clitici in un *corpus* di it. parlato (cfr. Berretta 1986: 347-8): *si* (impers/pass, rifl.) e *lo* flesso > *ci* part. > *mi* > *ti* > *ci* (1a pl.) > *ne* > *vi* (2a pl.) > *gli* (dat.) > *le* (dat. f.) > *vi* (loc.)

persona<sup>57</sup> > caso > numero > genere  
accusativo > dativo<sup>58</sup>  
maschile > femminile  
singolare > plurale

Per quanto riguarda i pronomi clitici, prendiamo, dunque, le mosse dal lavoro di Berretta, che ha lasciato profonde eredità in letteratura, e approfondiamo certe considerazioni che a nostro avviso possono e debbono essere riviste: ritorniamo ancora sulla nozione di «sovraestensione» (cfr. Berretta 1986, Zorzi 1987, Bini 1992, Banfi 1993, Andorno 1996, tra gli altri), cioè l'utilizzo di una forma al posto di un'altra. Berretta (1986), infatti, ricorre spesso a tale nozione per motivare il dato empirico dei sincretismi nei sistemi clitici delle grammatiche interlinguali ma così facendo rinuncia a fornire la propria trattazione di potere esplicativo, limitandosi alla descrizione, benché puntuale, del dato. Felix e Simmet (1986), a proposito delle «ipergeneralizzazioni», sostengono che i pronomi nelle interlingue assumerebbero funzioni che nella lingua degli adulti sono espresse da altri pronomi, cadendo nello stesso errore di tipo empirico presente in White (2003b). Andorno (1996) propone una soluzione diversa per quanto concerne l'acquisizione dei pronomi clitici: l'acquisizione avverrebbe tramite *routines*. Secondo questa proposta gli apprendenti «non sentirebbero la mancanza» dei clitici e, più che impiegarli, li pronuncerebbe come «copia meccanica» perché presenti nell'input. Solo in una seconda fase imparerebbero a collocarli nella stringa frasale come strutture analizzate. Per chiarire la proposta, Andorno (1996), invertendo la nota espressione “Prima pensa, poi parla”, offre la seguente interpretazione del fenomeno di apprendimento, «Prima parla poi pensa», che dà anche il titolo all'articolo. Pur non condividendo con Andorno questa proposta<sup>59</sup> di «semplificazione», cioè di «mancata elaborazione di una aspetto della lingua»

---

<sup>57</sup> «Per la persona: 1a e 2a > 3a» (Berretta 1986: 348)

<sup>58</sup> «Per il caso: in generale, dat. e acc. > locativo e genitivo, ma alla prima persona dat. > acc., mentre alla terza acc. > dat.» (Berretta 1986: 348)

<sup>59</sup> In realtà crediamo che la proposta di Andorno possa trovare una sua applicabilità all'interno del sistema clitico italiano, ma solo all'interno di quelle strutture non analizzate di clitico + verbo (o di nesso clitico + verbo), nelle quali il clitico non ha una sua interpretazione a livello di struttura argomentale, è privo di ruolo tematico e non svolge, quindi, funzione anaforica. Le caratteristiche di queste strutture permettono che si parli di univervazione o difficoltà alla segmentazione del (gruppo) clitico + verbo. Questi errori sarebbero quindi di natura lessicale (cfr. Andorno 1996). Anche i dati da noi raccolti presentano, infatti, strutture non analizzate del tipo *Io ce l'ho la macchina*, che sebbene si presentino come dislocazioni a destra, in realtà non lo sarebbero nell'uso degli apprendenti. Solo in questo caso riteniamo si possa parlare di «copia meccanica». Gli

(Andorno 1996: 308), perché i nostri dati dimostrano che la produzione degli apprendenti è costantemente legittimata dalla Grammatica Universale come spazio di ipotesi (si veda il capitolo 5, per approfondimenti), condividiamo la *pars destruens*: non ci sarebbero prove a favore di una acquisizione del sistema clitico per tratti nozionali; le sovraestensioni avvengono in tutte le direzioni. Questa ultima affermazione pone problemi a qualsivoglia proposta esplicativa che si basi sulla nozione di *gerarchia di marcatezza* e di *implicazioni acquisizionali* fondate sulla nozione di tratto.

Ci siamo mossi dal confronto con le diverse proposte presenti in letteratura per arrivare, dall'analisi attenta dei nostri dati, alla seguente conclusione: almeno una parte delle cosiddette «sovraestensioni» può trovare una spiegazione tramite il confronto di queste varietà interlinguali con altre varietà diffuse in territorio romanzo o con altre lingue anche tipologicamente e/o geneticamente distanti. Stiamo pensando all'utilizzo di *si* o *ci* al posto del clitico "dedicato" *gli*.<sup>60</sup> Un breve confronto con i dati da noi raccolti con il corpus di dati in Manzini e Savoia (2005) o con le numerose trattazioni sul cosiddetto «se spurio», rivela quanto sia riduttivo parlare di sovraestensione nel caso delle varietà interlinguali (si veda il capitolo 5 per una analisi puntuale dei dati e per una proposta esplicativa). Ma pensiamo anche all'utilizzo di *gli* e *li*. Il dato presente in Berretta (1986) per l'apprendimento di L2 e in Calleri (1983), tra gli altri, per l'apprendimento di L1, è ripreso da Bini (1992), che ipotizza una possibile interferenza dovuta alla somiglianza tipologica della L1 (la lingua spagnola). Il ricorso alla nozione di «interferenza» può essere evitato: possiamo confrontare i nostri dati (apprendenti anglofoni in contesto di insegnamento formale) con quelli discussi in Manzini e Savoia (2005) per quanto concerne le varietà romanze, nelle quali spesso troviamo forme sincretiche per il dativo singolare e l'accusativo plurale; troviamo inoltre questo sincretismo anche a livello di sviluppo diacronico della lingua (cfr. Rohlfs 1968 per una trattazione esaustiva del fenomeno) e nello sviluppo evolutivo della lingua nei bambini (cfr. Calleri 1983).

Continuando sulla nozione di «interferenza», Zorzi (1987) attribuisce alcuni casi di utilizzo del pronome accusativo al posto del pronome dativo al *transfer* di elementi superficiali dalla L1: ci sembra una soluzione facilmente contestabile. La nostra esperienza

---

altri casi, se si escludono i *transfer of training*, rientrano nello spazio di ipotesi offerto dalla Grammatica Universale giacché si caratterizzano per forme elaborate presenti anche in sistemi nativi adulti.

<sup>60</sup> Berretta sostiene che nei nessi clitici «l'incertezza *se/glie* sembra favorire l'uso di *ci* per 'a loro'» (Berretta 1986: 342).

come insegnanti/facilitatori linguistici ci offre una gamma variegata di esempi di questo fenomeno senza che si possa parlare di sola interferenza da L1. Se alcune lingue madri degli apprendenti presentano, infatti, fenomeni di doppio accusativo e questo potrebbe suggerire una analisi dei dati come *transfer* da L1, le altre lingue degli apprendenti non sono caratterizzate da doppio accusativo. Non solo, abbiamo riscontrato casi in cui apprendenti o parlanti anglofoni o coreani non fanno ricorso alla L1 bensì producono strutture con clitici dativi al posto di clitici accusativi.

- |     |  |                          |
|-----|--|--------------------------|
| (1) | l'ha consegnata la macchina<br>'le ha consegnato la macchina'              | (apprendente coreano)    |
| (2) | ha preso l'olio per darla<br>'ha preso l'olio per darglielo (a lei)'       | (apprendente iracheno)   |
| (3) | la dico che<br>'le dico che'   | (apprendente brasiliana) |
| (4) | l'ho parlata<br>'le ho parlato'  | (apprendente brasiliana) |
| (5) | l'ho tentato parlare<br>'le ho tentato di parlare'                         | (apprendente brasiliana) |
| (6) | la do una bambola<br>'le do una bambola'                                   | (apprendente giapponese) |
| (7) | la invio le fotografie della festa<br>'le invio le fotografie della festa' | (apprendente giapponese) |
| (8) | lo auguriamo tante cose belle<br>'gli auguriamo tante cose belle'          | (apprendente indiano)    |
| (9) | lo do il numero di telefono<br>'gli do il numero di telefono'              | (apprendente tedesco)    |

- (10) gli conosco (parlante americano)  
 'lo conosco'
- (11) gli bacia (apprendente americano)  
 'la bacia'
- (12) gli amo (apprendente coreano)  
 'lo amo'

Anche parte dei fenomeni cosiddetti di «evitamento» o quelli di ripetizione del sintagma nominale referenziale (cfr. Berretta 1986, Bini 1992 e Zorzi 1987) sono da riconsiderarsi alla luce di quanto detto sopra: parte delle omissioni e delle ripetizioni presenti nei nostri dati creano o strutture ben formate dal punto di vista strettamente grammaticale, tipiche della produzione anche del gruppo di controllo, o possono rimandare a possibilità strutturali offerte dalla Grammatica Universale.

L'omissione del clitico in contesti di ripresa, per citare un esempio, è considerata da molti studiosi una di queste strategie di evitamento del clitico. In realtà il dato dell'omissione si ritrova a livello di variazione linguistica nella lingua cinese (cfr. Huang 1984), e nella lingua giapponese e coreana (cfr. O'Grady, Yamashita e Cho 2008) tra le altre. Presentiamo in (13), qui di seguito, una frase ad oggetto nullo tratta da Huang (1984):

- (13) Ta kanjian - le  
 lui vedere (lui) ASP  
 'lui lo vide'

Huang (1984) propone per gli oggetti nulli della lingua cinese la seguente spiegazione: gli elementi pronominali sarebbero in realtà delle variabili create dal movimento di un operatore vuoto dalla posizione oggetto a CP. Essendo l'operatore vuoto, necessita di essere identificato. Questa identificazione avverrebbe nell'universo del discorso dal topic precedentemente individuato. Huang (1984) parla quindi di *dropped topics*. Gli apprendenti di italiano lingua seconda, in queste prime fasi interlinguali, starebbero, quindi, esplorando la possibilità offerta da questo parametro. Anche in questo caso generalizzare, in tutti i casi di omissione, il ricorso alla strategia di evitamento del clitico ci sembra riduttivo perché la strategia di evitamento è una strategia d'uso della

lingua;<sup>61</sup> la competenza dell'apprendente è piuttosto spiegabile tramite il ricorso a lingue che presentano scelte affini dettate da possibilità strutturali della Grammatica Universale.

### 3 Conclusioni

Quello che abbiamo voluto mostrare brevemente in questa sezione, e che riprenderemo in dettaglio al capitolo 5, è che tutta una serie di nozioni presenti nella letteratura di tipo funzionale può essere ridimensionata rileggendo attentamente i dati, confrontandoli con le differenti varietà romanze e non solo e considerando come le differenze individuali degli apprendenti vadano ad incidere sull'acquisizione linguistica. Siamo altresì convinti, grazie anche alla nostra attività come insegnanti/facilitatori linguistici, che in ambito di acquisizione di L2 non si possano fare proposte che prescindano da fattori extra-linguistici: se nell'acquisizione della prima lingua le differenze individuali non vanno ad incidere sul processo di acquisizione, permettendo a tutti i bambini non affetti da patologie specifiche di giungere, attraverso fasi naturali universali, alla piena conoscenza implicita della L1; nell'acquisizione della seconda lingua questi stessi ambiti di diversità tra gli apprendenti di L2 (l'età, il genere, la memoria di lavoro, la motivazione e il contesto) hanno un impatto molto maggiore sul processo (cfr. Fabbro 2004, King e Mackey 2008). La conclusione alla quale giungiamo attraverso una riflessione attenta sui nostri dati e sulla letteratura scientifica è che probabilmente la complessità del processo prevede una compresenza di certe strategie, tipiche della tradizione funzionale, e della Grammatica Universale, anche se siamo convinti che molte strategie della tradizione funzionalista, intese anche per dar conto dell'acquisizione della competenza di L2, riguardino l'esecuzione piuttosto che la competenza.

Queste conclusioni, che pongono l'accento sul ruolo attribuibile a UG nel processo inconsapevole di acquisizione di L2, porterebbero, inoltre, anche alla comprensione di molti altri fenomeni presenti nei dati, ai quali, per motivi di spazio, non abbiamo dato la dovuta attenzione e sui quali ci riproponiamo di tornare in futuri lavori: la sistematica

---

<sup>61</sup> La strategia di evitamento, infatti, «colpisce strutture, marcate, in fase di elaborazione che, di solito temporaneamente, l'apprendente evita di produrre finché non le ha elaborate in modo più sicuro» (Chini 2005: 110)

mancanza di accordo fra participio e oggetto clitico (*lei è tornato, le ha mangiato*), tipica di molte varietà romanze, tra cui la lingua spagnola standard; l'omissione sistematica del clitico *ne* (*Hai una bicicletta? Cerco una per comprare*), clitico spesso assente dai sistemi clitici delle varietà romanze; il *clitic doubling* (*Alan è ghiotto di pesce crudo. Ad Alan gli piace il sushi*), fenomeno presente in molte varietà romanze; la presenza di sequenze preposizione + clitico (P + clitico), riscontrabile in alcune varietà romanze in area italiana (si veda Manzini e Savoia 2005). Persino fenomeni riscontrati nei dati e non pertinenti al sistema clitico, cioè il mancato accordo presente in strutture del tipo *C'e cento parole*, si ritrova in molte varietà romanze. Se gli apprendenti non avessero accesso alla Grammatica Universale, o lo avessero solo attraverso L1, non ci aspetteremmo valori parametrici diversi da quelli di L1: non ci aspetteremmo né valori tipici di L2 né tantomeno valori parametrici diversi sia da L1 che da L2 ma attestati in altri sistemi linguistici, fenomeno quest'ultimo presente in modo sistematico nei nostri dati sull'acquisizione. Concludiamo, allora, osservando che la gran parte degli errori degli apprendenti, lungi dall'essere arbitrarie deviazioni dalla norma, rifletterebero, quindi, possibilità strutturali che sono disponibili e realizzate nelle lingue naturali.

## Capitolo 3

### LA RACCOLTA DEI DATI

#### 1 I gruppi-classe

Il nostro studio nasce dalla nostra attività *in loco* come *teacher assistant* presso il College of the Holy Cross, Worcester, Massachusetts.<sup>62</sup> Ci sembra doveroso soffermarci sulla descrizione degli informatori, chiarendo sin da adesso che utilizzeremo i termini informatori ed apprendenti nonché ricercatore ed insegnante/facilitatore linguistico come sinonimi, proprio perché i dati sono stati raccolti durante la nostra quotidiana attività di insegnamento della lingua. Definiamo i nostri informatori: profilo studente angloamericano dai 18 ai 22 anni. La scelta di individuare un profilo apposito per questa tipologia di studente nasce da una attenta riflessione sulle peculiarità che lo caratterizzano: personalità, status socio-culturale, storia personale di apprendimento delle lingue straniere, cultura di appartenenza. Pensiamo che sia importante offrire una descrizione dettagliata del profilo di appartenenza degli informatori perché siamo convinti che questo possa far riflettere sui dati raccolti.<sup>63</sup>

È utile, infatti, soffermarci sul ruolo dell'istruzione formale nell'acquisizione di una seconda lingua e di una lingua straniera in generale (per un approfondimento di questo argomento si veda il paragrafo seguente). Parte dei test che abbiamo selezionato, come vedremo nel terzo paragrafo di questo capitolo, hanno natura sperimentale e concentrano

---

<sup>62</sup> La sezione di Italiano all'interno del Dipartimento di Lingue e Letterature Moderne del College of the Holy Cross offre 5 corsi di lingua: elementary 101 (primo semestre) e 102 (secondo semestre), intermediate 201 (primo semestre) e 202 (secondo semestre), Comp&Conv 301. Ci interessa sottolineare, in questa sede, l'assoluta indipendenza dei suddetti corsi da criteri di classificazione della competenza basati sulla nozione di livello di competenza comunicativa (si vedano, a questo proposito, il Quadro Comune Europeo per le Lingue e Vedovelli 2002, che ne offre una analisi esaustiva).

<sup>63</sup> Si veda, tra gli altri, Felix e Weigl (1996) sul ruolo giocato da fattori ambientali nell'apprendimento di L2.

l'attenzione degli informatori più sugli aspetti formali della lingua che su quelli comunicativi. Se anche l'istruzione formale non dovesse fare la differenza nell'acquisizione di una seconda lingua o di una lingua straniera, è opinione diffusa e condivisa in letteratura che questa medesima istruzione formale debba avere effetti sulla correttezza in attività controllate. I nostri gruppi classe, che adesso andiamo a descrivere, fanno appunto parte di un campione di apprendenti di lingua straniera in ambito di istruzione formale, il cui contatto con l'Italiano fuori della classe di lingua è nullo se si esclude un tiepido interesse per la musica pop italiana.

La scelta di questa situazione «estrema» di apprendimento, citando Felix e Weigl (1991), cioè apprendimento di una seconda lingua soltanto attraverso istruzione formale, che in letteratura si definisce lingua straniera o LS (cfr. Balboni 1994: 13-14), risulta scientificamente mirata: qualora si riuscisse a dimostrare, *contra* Felix e Weigl (1991), tra gli altri, che persino l'apprendente di L2 in situazione estrema di apprendimento, come quella che andremo a descrivere, tipica dei college statunitensi, ha accesso alla Grammatica Universale, la dimostrazione avrebbe una inequivocabile forza argomentativa, proprio perché ci si aspetterebbe, in contesti di istruzione formale, una maggiore concentrazione sugli aspetti consapevoli della conoscenza linguistica a tutto danno di quella conoscenza implicita che caratterizza il processo di acquisizione linguistica.

Ma passiamo alla descrizione del profilo degli informatori.

La prima caratteristica che ci preme sottolineare è che i college statunitensi offrono gruppi classe prevalentemente monolingui: gli apprendenti possiedono un comune strumento di comunicazione, la lingua inglese. Da questa caratteristica deriva la difficoltà ad interagire in LS, difficoltà dettata dal contesto comunicativo artificioso. Perché parlare in italiano col mio compagno di banco? Non solo, molti lavori a coppie che risultano molto motivanti in classi plurilingui, nel gruppo classe monolingue risultano spesso noiosi e poco interessanti. Un breve confronto con esperienze di insegnamento di italiano come L2<sup>64</sup> in gruppi classe plurilingui,<sup>65</sup> ci può far riflettere sull'importanza del dato di cui stiamo

---

<sup>64</sup> Le maggiori differenze tra un tipo di insegnamento L2 o LS è riassunto felicemente da Balboni (1994): «I problemi specifici che si pone la glottodidattica della lingua straniera sono costituiti dalla difficoltà di:

- superare quella che Porcelli chiama "estraneità", dovuta alla distanza psicologica e culturale oltre che alla fisica della lingua da apprendere [...];
- stimolare e sostenere la motivazione, soprattutto per lingue come l'italiano che non presentano una rilevante dimensione utilitaristica, veicolare [...].» (Balboni 1994: 14)

<sup>65</sup> Centro Internazionale Studenti "Giorgio La Pira", Firenze.

discutendo. In gruppi classe plurilingui, ci si conosce usando la lingua italiana, unico strumento di comunicazione. Se vogliamo conoscere il nostro compagno o la nostra compagna, dobbiamo parlare italiano. Più volte, arrivando in ritardo a lezione, abbiamo trovato i nostri apprendenti intenti in animate conversazioni in italiano e questo ci ha fatto sorridere entusiasti e orgogliosi. Non solo, un contesto comunicativo nel quale si vadano a colmare i vuoti informativi crea motivazione. Nella classe monolingue del college statunitense spesso gli apprendenti si conoscono o condividono così tante cose che la volontà di conoscersi in profondità è ridotta al minimo. Il lavoro a coppie può essere sì utilizzato<sup>66</sup> (si può dividere la classe in gruppi o a coppie e lavorare insieme utilizzando l'italiano come lingua del gioco o si può chiedere ai gruppi di fare delle ricerche comuni) ma il suo potenziale risulta notevolmente ridotto per quanto riguarda l'interesse destato dalla produzione di testi personali: in un gruppo classe nel quale gli apprendenti condividono tutte le esperienze quotidiane, produrre testi personali e condividerli può rappresentare una esperienza frustrante;<sup>67</sup> queste medesime attività stimolano, invece, l'interesse del gruppo classe plurilingue, sempre attento alle differenze dei suoi apprendenti.

Un'altra caratteristica del sistema di educazione americano, è il rapporto contrattuale con l'*instructor* e con gli assistenti di lingua (FLA o TA): le rette pagate dagli allievi sono molto alte (circa 46.000 dollari l'anno a HC, per l'anno accademico 2007/2008) e l'istruttore è pagato per passare, trasmettere le informazioni presenti nel *syllabus*. Abbiamo a che fare con un sistema *consumer-oriented*. Come spesso ricordatoci durante il workshop pedagogico, «students have a voice and are nurtured». Esiste un libro di testo che occorre seguire e che spesso è scritto nella lingua materna degli allievi per limitare la loro frustrazione di fronte alla lingua target. Il rapporto *instructor*-allievi è molto amichevole ma indubbiamente piramidale. Le lezioni di lingua sono chiamate *lectures* e la disposizione della classe è la tipica disposizione a platea. Le informazioni trasmesse spesso

---

<sup>66</sup> Consideriamo il lavoro a coppie o in gruppi didatticamente interessante, ma ci preme sottolineare l'importanza del testo personale, sia a livello orale che scritto, nell'apprendimento delle lingue anche perché comunicando le proprie idee, i propri gusti e parlando di sé, facciamo di L2 o LS un vivo strumento per plasmare il mondo e noi stessi e perché facciamo della classe un luogo di incontro e di conversazione, dove parlare delle proprie differenze porta anche alla crescita personale, e non solo un luogo di gioco e di attività slegate dalla vita di tutti i giorni.

<sup>67</sup> Caitlin, studentessa senior ad Holy Cross, durante una conversazione informale ci ha rivelato quanto noiosa ed uniformante sia la vita all'interno del campus: «Chiedere ai miei amici cosa abbiano fatto durante la giornata è ridicolo. Tutti facciamo le stesse cose»

sono informazioni grammaticali, come *Questo e quello* o *Possessivi con termini di parentela*,<sup>68</sup> tipiche degli approcci grammaticali di vecchia data. Le regole grammaticali sono spiegate esplicitamente in classe; dopo la spiegazione esercizi strutturali o dal sapore vagamente comunicativo sono utilizzati per esercitare e fissare, nel senso comportamentista del termine, le strutture apprese. Gli errori sono corretti immediatamente per evitare che si instauri nell'apprendente una cattiva abitudine linguistica. *Time is money* e *value for money*, tipiche espressioni delle società consumistiche, spesso trovano in *syllabi* di questo tipo la migliore realizzazione. Un sillabo grammaticale sembra convincere maggiormente della bontà di un corso e, per quanto concerne i facilitatori linguistici, ci si adagia sulla maggiore comodità di valutare quanto un apprendente conosce della lingua piuttosto che tentare di valutarne l'effettiva competenza comunicativa.

Non solo, spesso la “media” degli allievi risulta più importante della effettiva competenza comunicativa dei medesimi. E l'*instructor* in ultima analisi finisce per adeguarsi a questo bisogno degli studenti.

Non solo, il rapporto amichevole che si instaura all'interno del college tra professori ed allievi e il rapporto contrattuale che li lega all'interno di questo sistema dal forte carattere *consumer-oriented*, porta gli apprendenti a non sviluppare capacità glottomatetiche. Gli allievi non sono stimolati ad “imparare ad imparare” o a riflettere sulla lingua in modo autonomo, ma sempre si affidano alla spiegazione del professore in classe come nelle ore di ufficio.

Torniamo alla scelta di un approccio di tipo grammaticale. La nostra esperienza fornisce preziosi esempi. Durante una *practicum*, obiettivo del quale era creare dei testi orali di descrizione di se stessi, una altissima percentuale di apprendenti ha prodotto testi di questo tipo:

«Sono bionda, intelligente, simpatica e bella»

Quello che stupisce di questi testi è: 1) la mancanza di creatività; 2) la frizione culturale che essi generano. Nessun parlante nativo di italiano alla richiesta di descriversi utilizzerebbe aggettivi simili se non per colorare il proprio enunciato di ironia o comicità. Per quanto concerne il primo punto, possiamo affermare che la banalità delle descrizioni non

---

<sup>68</sup> Syllabus di Elementary Italian 1, College of the Holy Cross, Worcester, Mass.

dipendeva dalla modesta conoscenza degli aggettivi qualificativi da parte degli apprendenti, ma dalla poca abitudine a studiare una lingua straniera parlando di se stessi, costruendo testi personali. L'attenzione degli allievi è posta sulle caratteristiche grammaticali (genere, numero) degli aggettivi e non sul valore intrinseco e sul potere comunicativo dell'aggettivo. Gli stessi apprendenti fornivano ottime risposte grammaticali ai *drill* decontestualizzati<sup>69</sup> tipici dei loro libri di testo. La stessa domanda posta ad una classe plurilingue fiorentina dello stesso livello, elementare, ha prodotto testi molto più creativi. Quando l'apprendente non sapeva come esprimersi chiedeva aiuto all'insegnante/facilitatore linguistico. Risultato: testi creativi e personali. Il secondo punto chiarisce come scarsa sia l'attenzione posta a istanze non grammaticali: il testo «sono bionda, intelligente, simpatica e bella» è perfettamente grammaticale ma non per questo utilizzabile in una nazione connotata diversamente dal punto di vista culturale.

Un'altra caratteristica del nostro profilo di apprendente, strettamente legata, a nostro avviso, a produzioni autocelebrative di questo tipo, è la competitività. Lo studente americano adora giochi che lo pongano in competizione con i pari e se può non si espone per il timore di perdere la faccia. Questo anche a scapito dell'apprendimento. Gli *instructor* che conoscono questa caratteristica, anche perché spesso sono essi stessi statunitensi, credono che sia cosa didatticamente e pedagogicamente utile assecondare questa natura competitiva dei propri allievi.

Passiamo adesso ad osservare un'altra caratteristica dello studente statunitense nel gruppo classe monolingue all'interno dei college americani: la motivazione. Difficile trovare apprendenti meno motivati e più difficilmente motivabili. Spesso ci si avvicina alla lingua italiana per un vago interesse alla cultura artistica italiana, o per recuperare la lingua e la cultura dei padri (lingua etnica) o perché interessati a tutta quella paccottiglia di stereotipi e di luoghi comuni che non solo sopravvivono ma che vengono rinforzati dagli stessi *instructor*. C'è poi tutta una fascia di studenti che in realtà non sceglie di studiare una lingua straniera ma è costretto a fare una scelta di questo tipo per soddisfare esigenze di tipo curricolare (*language requirements*). La scarsa motivazione degli apprendenti li porta,

---

<sup>69</sup> Lo stile cognitivo del profilo studente angloamericano dai 18 ai 22 anni si differenzia, inoltre, da quello di altri profili: nella nostra esperienza di facilitatori linguistici lo studente americano si distingue per le spiccate capacità di tipo analitico. Lo studente americano non ha problemi ad «apprendere» le regole durante una lezione di tipo frontale. Quello che stupisce dopo mesi di lavoro a contatto con questo profilo di apprendente è la differenza che intercorre tra «apprendimento» e produzione «monitorata» da un lato ed acquisizione e produzione libera dall'altro.

inoltre, a non partecipare ad eventi collaterali, come rassegne cinematografiche od incontri con scrittori o personalità della cultura se non invogliati dagli *extra-credits* concessi sul voto finale. Questo ultimo dato testimonia lo scarso interesse verso la cultura del paese di cui gli apprendenti studiano la lingua e dimostra come siano vane le pur ricche risorse economiche a disposizione dei college.

Per ultimo, il comportamento in classe. Gli apprendenti statunitensi che studiano nei college americani hanno un comportamento informale che li porta, durante le lezioni, a giocherellare con le ciabatte, a togliersi le scarpe, ad indossare cappellini da baseball, a mangiare, a spazzolarsi i capelli, a sbadigliare e talvolta perfino ad addormentarsi (soprattutto durante i *practica* delle 8:00 del mattino). Questi comportamenti, a nostro avviso estremi, caratterizzano il rapporto volontariamente molto informale che intercorre tra il professore e gli allievi all'interno del college americano e spesso vengono tollerati.<sup>70</sup>

Vogliamo concludere il paragrafo precisando la natura del nostro lavoro all'interno dei gruppi-classe di cui sopra. Il nostro è un caso piuttosto singolare perché rappresenta la collaborazione di un insegnante/facilitatore linguistico, che segue un certo tipo di approccio di stampo comunicativo, umanistico-affettivo, induttivo ed attento ai diversi stili cognitivi e ai bisogni degli apprendenti, con un *instructor* che segue la tradizionale "formula" glottodidattica tipica dei college statunitensi.

## **2 Istruzione formale e acquisizione di L2/LS**

Esiste un corpo di ricerca piuttosto sostanziale per quanto concerne il ruolo giocato dall'istruzione formale sull'acquisizione di una seconda lingua o di una lingua straniera. Tali ricerche si sono concentrate sul rapporto tra istruzione formale e:

- A**     *Proficiency* in L2 o LS
- B**     Correttezza

---

<sup>70</sup> Durante il workshop pedagogico l'*instructor* ha più volte affermato: "don't be shocked if students ..."

## C Ordine di acquisizione<sup>71</sup>

Per quanto concerne il punto A, lungo e proficuo è stato il dibattito che ha visto studiosi del calibro di Long e Krashen opporre diverse opinioni sul ruolo giocato dalla istruzione formale e dalla semplice esposizione. Se per Long «there is considerable evidence to indicate that SL instruction does make the difference» (Long 1983: 374) per Krashen l'istruzione formale non contribuisce direttamente all'acquisizione della seconda lingua o della lingua straniera e dovrebbe limitarsi a poche regole facilmente apprendibili.

Riassumendo sembra ragionevole assumere che l'istruzione aiuta a raggiungere più alti livelli di *proficiency* soprattutto se accostata a possibilità effettive di esposizione alla lingua target. Gli studenti stranieri sviluppano maggiori abilità comunicative mentre gli studenti di una seconda lingua traggono beneficio soprattutto a livello di correttezza formale.

Per quanto concerne il punto B, si può sostenere che l'istruzione formale porta ad una maggiore correttezza formale, ma solo se la struttura grammaticale non è troppo al di là delle possibilità dell'apprendente; nel qual caso si avrà correttezza ma solo all'interno di attività strettamente controllate, quando l'apprendente pone attenzione alla forma piuttosto che agli aspetti comunicativi.<sup>72</sup> È anche interessante notare come strutture troppo complesse portino gli apprendenti in attività non controllate a ricorrere a strutture alternative e ad evitare l'ostacolo (cfr. Pienemann 1986 sugli effetti dell'insegnamento prematuro di elementi di L2 sullo sviluppo di abilità comunicative). È questo il caso di Brian, che, durante una attività di «stimulated recall»,<sup>73</sup> alla nostra richiesta dopo la somministrazione del test, di spiegare il motivo dell'omissione dei pronomi tramite ripetizione dei sintagmi nominali, ci ha risposto «I always go around pronouns». Non solo, spesso troviamo in apprendenti, ai quali è richiesto di utilizzare strutture complesse non acquisite, fenomeni di ipergeneralizzazione: si finisce per semplificare e fare errori. Bobby, apprendente di livello elementare 102, alla richiesta di commentare delle immagini in una attività di descrizione

---

<sup>71</sup> Si veda Ellis (1994) per una trattazione dettagliata del ruolo giocato dall'istruzione formale sull'acquisizione di L2 o LS.

<sup>72</sup> Si veda lo studio di White (1991a) sull'acquisizione della posizione degli avverbi nella lingua inglese da parte di apprendenti di lingua francese. Secondo il suddetto studio sono notevoli i vantaggi dell'istruzione formale sulla correttezza in numerosi test di carattere manipolativo.

<sup>73</sup> Si veda Chaudron (2003) per una definizione della procedura in questione.

guidata di immagini powerpoint avvenuta dopo una lezione frontale con l'*instructor* di tipo tradizionale sui pronomi, ha generalizzato l'utilizzo di *ne* e *si*, non acquisiti, producendo strutture del tipo «se ne mangia» ('li mangia') o «ne laviamo» ('li laviamo'). Chini (2005), citando Selinker (1972, trad. it. 1984), parla, a proposito di errori di questo tipo, di *transfer of training*: l'apprendente si troverebbe a sovrautilizzare quei tratti su cui l'insegnamento di L2 ha insistito.

Per quanto concerne l'ordine di acquisizione, un gran numero di ricerche sembra avere dimostrato che l'istruzione formale non altera la sequenza universale di sviluppo ma può portare a più alti livelli di acquisizione (cfr. Pavesi 1984, 1986) o ad una maggiore rapidità di acquisizione delle strutture (cfr. Ellis 1989). Per altri, l'istruzione formale può avere «effetti deleteri» soprattutto dal punto di vista delle abilità comunicative e portare, come accennato sopra, a fenomeni di evitamento (cfr. Pienemann 1986, 1987).

Per riassumere le diverse posizioni, tirando delle conclusioni, esistono ricercatori che promuovono un parziale abbandono dell'istruzione formale (cfr. Dulay, Burt, Krashen 1982) sostenendo che l'acquisizione della lingua seconda procede in modo più efficace se si lascia agli apprendenti la possibilità di costruire indipendentemente le loro interlingue all'interno di un processo di apprendimento volto alla comunicazione. Krashen sostiene, infatti, che l'apprendimento non può diventare acquisizione, ovvero la conoscenza esplicita non diventa conoscenza implicita. L'unico vantaggio di un tipo di conoscenza esplicita risiede nella possibilità di monitoraggio, quando l'apprendente può focalizzare la propria attenzione sulla forma ed ha sufficiente tempo.

Altri ricercatori sostengono che, in realtà, certe strutture che fanno parte della conoscenza esplicita possono essere, tramite la pratica, convertite in conoscenza implicita. Secondo proposte di questo tipo, dunque, l'istruzione formale offre all'apprendente la possibilità di fare pratica ed esercitarsi e quindi di convertire questa conoscenza controllata in conoscenza automatica («The Interface Hypothesis»).

Altri sostengono che l'istruzione influisce sì sull'abilità di produrre particolari strutture, ma solo in certi tipi di utilizzi: ci sono attività controllate dove i vantaggi dell'istruzione formale sono innegabili; gli stessi vantaggi non sono dimostrabili per quanto concerne attività più libere, nelle quali l'attenzione dell'apprendente si concentra sul significato e non sulla forma («The Variability Hypothesis»).

Infine, si è sostenuto che l'istruzione formale può essere vantaggiosa non perché permetta direttamente alla conoscenza esplicita di andare a formare conoscenza implicita, ma perché aiuta gli apprendenti a notare strutture nell'input («The Selective Attention Hypothesis»). Queste ricerche hanno dimostrato come dedicarsi, in ambito di istruzione formale, a certe strutture possa facilitarne l'individuazione nell'input da parte dell'apprendente e quindi garantire la conversione delle medesime in *intake*.

Non esiste un nucleo composito di ricerche che possa dimostrare che l'istruzione è necessaria all'apprendimento di una seconda lingua. Ci sono tuttavia delle ricerche che dimostrano come certe strutture siano apprendibili solo attraverso istruzione formale,<sup>74</sup> anche se, allo stesso tempo, le stesse ricerche arrivano alla conclusione che gli effetti benefici di tale istruzione sono temporanei, ridimensionando, quindi, il ruolo giocato dall'istruzione formale nell'acquisizione di L2. Ci sembra interessante, a questo proposito, citare il caso di Andrea, apprendente di livello elementare 102. Parlando dell'imminente test sui pronomi, affrontati in classe con *l'instructor*, ci ha rivelato «I have been studying three hours to pass the test», dimostrando come siano temporanei i risultati di un certo tipo di istruzione formale di stampo tradizionale, tendente a lavorare sulla memoria esplicita, sulla reale acquisizione delle strutture. Il test in questione prevedeva esercizi di manipolazione ed esercizi strutturali su tutti i pronomi clitici affrontati durante i due semestri. Gli apprendenti erano chiamati a lavorare su strutture non acquisite (i clitici *ne* e *ci* locativo, per esempio) e si trovavano costretti a mettere in gioco una conoscenza di tipo consapevole della lingua.

La nostra attività come facilitatori linguistici ha dimostrato che l'istruzione ha effetti sia a livello consapevole che a livello inconscio. Tuttavia si avrà acquisizione solo se le strutture presentate in classe non scavalcano l'ordine naturale di acquisizione della lingua (cfr. Felix e Simmet 1986, Pienemann 1986, Pallotti 1998, tra gli altri). Qualora lo facciano, si avrà una evidente asimmetria tra produzioni di tipo consapevole monitorate e produzioni spontanee.

Torniamo sulla proposta di Felix e Weigl (1991), che si rifà a Dulay, Burt, Krashen (1982), tra gli altri: secondo gli studiosi non ci sarebbe accesso ad UG, o soltanto un

---

<sup>74</sup> Si veda White (1991a) per una trattazione diffusa dell'importanza dell'istruzione formale per evitare generalizzazioni problematiche.

accesso «parziale, imperfetto o bloccato», all'interno di tipi di apprendimento di LS legati ad istruzione formale.

«The results suggest that - even under a most liberal interpretation – these students did not show any evidence of having UG-access. Rather, they utilized a number of strategies that (a) tied them very tightly to properties of German and (b) prevented them from making any generalizations that went beyond what had been explicitly taught in the classroom» (Felix e Weigl 1991:162)

Secondo il nostro parere questo tipo di proposte risulta semplicistico perché a nostro avviso generalizza (che tipo di istruzione formale?, che tipo di approccio e metodologia impiegati? che tipo di bisogni degli apprendenti?, che tipo di stili cognitivi?, che tipo di motivazione? etc.) pur tenendo conto solo parzialmente degli aspetti legati alla sfera del contesto di apprendimento e a quella individuale che condizionano l'acquisizione di una lingua seconda (benché ci si voglia concentrare su tali fattori come potenziali agenti bloccanti del processo di acquisizione)<sup>75</sup> e soltanto di un campione ridotto e parziale di dati: come vedremo dettagliatamente nel capitolo 5 del presente lavoro, nel nostro campione di dati non solo gli errori degli apprendenti di LS in contesto di istruzione formale non sono arbitrarie deviazioni dalla norma e fanno parte di “lingue possibili”, ma spesso la produzione degli apprendenti, soprattutto quella di tipo spontaneo, rivela pieno accesso alla Grammatica Universale. Un insegnante/facilitatore che riesca a motivare e a ridurre il filtro affettivo, rispettando i bisogni e gli stili cognitivi degli apprendenti, riuscirà ad «aiutare l'apprendente ad acquisire» (Masciello 2006: 3). Risulterebbe interessante a questo proposito, se vogliamo credere, come facciamo, che fattori contestuali ed individuali influenzino il processo di apprendimento di L2/LS, indagare con studi specifici, che, tenendo costanti delle variabili, analizzino il ruolo di certe altre, come il lavoro di un insegnante/facilitatore linguistico possa influire sull'acquisizione di LS. Il neurolinguista Franco Fabbro parla di variabili biologiche, sociologiche e motivazionali. Le differenze individuali riscontrate nell'apprendimento delle lingue seconde potrebbero avere motivazioni genetiche:

---

<sup>75</sup> Si veda il più interessante Felix e Simmet (1986) in cui aspetti legati al contesto di insegnamento e a variabili individuali non vengono trascurati.

«Un individuo può completare la maturazione di un sistema neuronale coinvolto nell'acquisizione del linguaggio in tempi diversi rispetto ad un altro individuo. Inoltre l'acquisizione del linguaggio è geneticamente facilitata in alcuni individui (ad esempio nel sesso femminile) rispetto ad altri» (Fabbro 2004: 104)

Per quanto concerne le variabili sociologiche Fabbro cita studi condotti su bambini ispano-americani negli Stati Uniti che a partire da una certa età hanno rifiutato lo spagnolo e hanno deciso di parlare solo inglese. Per quanto concerne gli aspetti motivazionali, cito la pregnante immagine di Fabbro:

«L'insieme delle memorie emozionali che si legano agli automatismi di una lingua è quindi molto diverso se la lingua è stata acquisita da piccoli e con modalità naturali piuttosto che appresa a scuola per regole. Si immagini ad esempio un ragazzo che abbia appreso il francese durante l'interazione con la sua fidanzata a Parigi, rispetto al seminarista della stessa età che sta imparando il latino attraverso la memorizzazione di regole grammaticali. L'impatto emozionale delle due lingue sui due cervelli, a parità di altre condizioni, è sicuramente molto diverso» (Fabbro 2004: 75)

Anche King e Mackey (2008) si concentrano sull'importanza delle differenze individuali nel processo di apprendimento della seconda lingua. Per quanto concerne le diversità di tipo genetico si concentrano sul genere e sulla capacità di utilizzo della memoria di lavoro. Per quanto riguarda il primo punto, riferiscono di studi che dimostrerebbero come maschi e femmine computino il linguaggio in maniera diversa: le seconde andrebbero ad utilizzare in modo migliore certe tipologie di memoria. Per quanto concerne il secondo gruppo di fattori individuali, i due studiosi sostengono che le capacità della memoria di lavoro, ovvero la capacità di immagazzinare e di elaborare le informazioni, possono aiutare a prevedere le varie differenze nella velocità del processo di apprendimento.

La nostra esperienza ci porta ad affermare che motivare gli apprendenti, abbassarne il filtro affettivo e scegliere un metodo di insegnamento che, seguendo e rispettando il naturale ordine di acquisizione delle strutture, rispetti anche i bisogni e gli stili cognitivi degli apprendenti, risulta una efficace metodologia di lavoro all'interno del gruppo-classe.

La nostra esperienza rappresenta, tuttavia, un caso piuttosto singolare, come più volte ripetuto nel presente lavoro: l'attività di un insegnante/facilitatore linguistico che segue un approccio comunicativo umanistico-affettivo di tipo induttivo che affianca l'attività di un *instructor* che segue un sillabo, un libro di testo e applica delle metodologie didattiche di stampo tradizionale. Tuttavia, i dati in nostro possesso documentano accesso ad UG ed acquisizione.

### 3 La raccolta dati

Esistono principalmente due tipi di studi in letteratura:

- Studi longitudinali
- Studi trasversali

I primi sono generalmente studi di uno o pochi casi nei quali i dati vengono raccolti da un singolo apprendente o da un ristretto numero di apprendenti durante un periodo di tempo prolungato. Gli studi trasversali sono generalmente caratterizzati dalla raccolta di dati da un sostanzioso numero di apprendenti in un'unica seduta di raccolta. L'idea di base degli studi trasversali è che sia possibile studiare una fetta di sviluppo. Gli studi longitudinali tendono ad essere associati con dati descrittivi o qualitativi. Gli studi trasversali sono spesso associati con misurazioni statistiche o quantitative.

Tuttavia, queste categorizzazioni sono soltanto indicative. Esistono studi caratterizzati da analisi descrittivo-qualitative di dati trasversali. Il fatto che anche un solo apprendente abbia fatto uno specifico errore permette di fare possibili generalizzazioni sulla sua interlingua. Solo indagando diverse individualità, differenti modalità di apprendimento, è possibile ricavare una teoria dell'apprendimento linguistico che non trascuri fattori importanti. Siamo, infatti, convinti che l'individualità e la soggettività nel processo di apprendimento di L2 siano fattori decisivi (cfr. Fabbro 2004). Le conclusioni a cui giungiamo non sono, quindi, di tipo dogmatico ma verranno presentate come possibilità offerte dalla nostra natura agli apprendenti. Il nostro studio è di questo tipo: si interessa non

tanto del dato statistico, quantitativo ma dell'aspetto qualitativo dei dati. Il nostro lavoro non si concentra sull'ordine naturale di acquisizione dei pronomi clitici (si veda per questo l'importante lavoro di Berretta 1986), anche se siamo convinti che si possa improntare una didattica efficace partendo dai dati della linguistica acquisizionale (si veda il capitolo 6 per una proposta didattica di tipo acquisizionale). La nostra raccolta trasversale dei dati è stata condotta anche a livello longitudinale sul campione di apprendenti perché nostro obiettivo era quello di elicitarne un campione di dati che riflettesse qualitativamente una vasta gamma di possibilità strutturali delle interlingue. Nel dettaglio, il nostro lavoro si avvale di misurazioni di tipo trasversale (corso elementare 101, 102 ed intermedio 201, 202) e longitudinale (abbiamo raccolto dati in più sedute durante l'anno accademico 2007/2008)<sup>76</sup> e di analisi di tipo descrittivo-qualitativo dei dati a nostra disposizione (spontanei od elicitati).

## 4 Multiple measures: various tasks

Il nostro studio si basa su tre tipologie di raccolta dati:<sup>77</sup>

A. Naturalistica

All'interno di questa tipologia: conversazione libera, osservazione e registrazione in classe delle interazioni tra informatori e tra informatori ed insegnante/facilitatore linguistico, posta elettronica.

B. Produzione elicitata

All'interno di questa tipologia: interviste strutturate, descrizioni di immagini, racconto di storie a partire da immagini, «stimulated recall» (interpretazioni del parlante sulle sue produzioni), produzione scritta elicitata (lettere, temi personali con traccia, sceneggiature, biografie, composizioni su argomenti di varia natura);

---

<sup>76</sup> Gli apprendenti erano entrati, precedentemente, in contatto con i pronomi clitici durante le normali lezioni con l'*instructor* e durante i laboratori linguistici da noi tenuti.

<sup>77</sup> Per la classificazione dei vari tipi di procedure si veda Chaudron (2003).

### C. Sperimentale

All'interno di questa tipologia: descrizione guidata di immagini, manipolazione di frasi, definizione di regole, test di grammaticalità, scelta multipla.

Ma passiamo adesso ad una descrizione delle varie procedure di raccolta dati e dei vantaggi offerti da ciascuna al nostro studio.

La conversazione libera presenta il vantaggio di rappresentare un puro campione della lingua dell'apprendente. Gli svantaggi che sorgono nell'utilizzo di questa tecnica hanno a che vedere con la qualità delle registrazioni e con problemi di carattere tecnico in generale. Il più grande problema che abbiamo riscontrato nell'utilizzo di questo metodo consiste nell'evitamento da parte degli apprendenti delle strutture target.

L'osservazione del gruppo-classe è stata intrapresa tramite l'utilizzo di appunti durante le interazioni tra apprendenti e tra apprendenti ed insegnante/facilitatore linguistico.

La posta elettronica rappresenta un metodo privilegiato di raccolta dati: gli apprendenti non pongono particolare attenzione agli aspetti formali della lingua, interessati agli aspetti comunicativi. La posta elettronica risulta molto interessante per quanto concerne l'analisi dei pronomi clitici ancorati all'universo del discorso, proprio per la natura del mezzo che meglio di tutti permette la realizzazione delle funzioni personale<sup>78</sup> ed interpersonale<sup>79</sup> della competenza socio-pragmatica (il cosiddetto «saper fare con la lingua») dell'apprendente.<sup>80</sup>

Tutte le procedure di elicitazione soprattutto quelle di carattere sperimentale offrono la possibilità di concentrarsi su punti specifici dell'apprendimento di L2 permettendo di risparmiare tempo e proporre attività finalizzate a produzioni specifiche. Questa caratteristica vantaggiosa è stata definita in letteratura «task essentialness» (cfr. Loschky and Bley-Vroman 1993).

Le interviste strutturate sono costituite da sequenze di domande che veicolino l'utilizzo di determinate strutture. Talvolta l'utilizzo dei pronomi clitici veniva, tuttavia,

---

<sup>78</sup> «La funzione personale si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità, quando manifesta sentimenti emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni» (Balboni 2002: 76).

<sup>79</sup> «La funzione interpersonale si realizza quando la lingua serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione sia orale ... sia scritta» (Balboni 2002: 77).

<sup>80</sup> Si veda Balboni (2002) per un approfondimento del concetto di competenza socio-pragmatica.

evitato ricorrendo, nelle frasi con *dire*, per esempio,<sup>81</sup> al discorso diretto, cosa che impediva di testare la competenza degli apprendenti sui pronomi indiretti.

Le attività più comunicative come quelle di descrizione di immagini e racconto di storie permettono di integrare procedure meno libere e consentono di possedere dei campioni più estesi di lingua, anche se possiedono lo svantaggio di permettere agli informatori strategie di omissione. Non consentono, talvolta, al ricercatore di penetrare la conoscenza implicita della lingua da parte dell'apprendente.

Una riflessione a parte meritano le produzioni scritte che abbiamo analizzato. La natura delle medesime era varia: abbiamo raccolto sceneggiature, biografie, lettere, temi su traccia. Quello che volevamo era un campione piuttosto variegato delle funzioni socio-pragmatiche, che meglio permettesse la possibilità di utilizzo di tutti i pronomi clitici della lingua italiana: per quanto concerne i pronomi personali ancorati all'universo del discorso, ci aspettiamo, infatti, un utilizzo più frequente in quei testi che meglio realizzano la funzione personale ed interpersonale, come la posta elettronica, la lettera personale la sceneggiatura di un cortometraggio; per quanto concerne i pronomi clitici di terza persona, ci aspettiamo un utilizzo più massiccio in testi che realizzano funzioni di tipo referenziale,<sup>82</sup> come il racconto di una storia, il tema su traccia, la biografia.

Un'altra procedura elicitata è chiamata in letteratura «stimulated recall»: questa tecnica non consiste nell'elicitazione di una performance linguistica ma in una analisi metalinguistica dell'uso della lingua da parte dell'apprendente. Per esempio, è stato chiesto agli informatori di riflettere su quello che avevano detto e su come erano arrivati a tale prestazione. Il vizio di queste tecniche è che spesso non hanno accesso a strutture acquisite della lingua e a conoscenze inconsce.

Le procedure sperimentali, come la manipolazione di frasi, gli esercizi strutturali, o i test di grammaticalità, presentano il vantaggio di produrre l'informazione desiderata ma, allo stesso tempo, si caricano di artificiosità. Possiedono però un aspetto positivo: «well designed and analysed experimental techniques should be able to determine whether target forms were avoided or not» (Chaudron 2003: 790). Abbiamo mostrato in classe delle

---

<sup>81</sup> Le procedure di elicitazione dei dati impiegate nel nostro studio sono mostrate in Appendice.

<sup>82</sup> «La funzione referenziale si manifesta quando la lingua viene usata per descrivere o per spiegare la realtà» (Balboni 2002:77).

immagini alle quali seguivano domande del tipo: *Che cosa fa il bambino alla bambina?* oppure *Che cosa dà Babbo Natale al bambino?*.

Per quanto concerne gli esercizi strutturali, abbiamo analizzato i normali test svolti in classe con gli istruttori.

Le attività di scelta multipla e i test di grammaticalità, offrendo produzioni corte e controllate, ci hanno consentito di concentrarci specificatamente sulla conoscenza dei pronomi clitici e, allo stesso tempo, di chiedere agli apprendenti riflessioni metalinguistiche sulla loro produzione.

Ci poniamo adesso un interrogativo: le attività che vanno a testare la conoscenza metalinguistica dell'apprendente possiedono veramente attendibilità scientifica? La nostra esperienza ha rilevato che i contesti di insegnamento dell'italiano come seconda lingua con forte impronta grammaticale, caratteristica tipica dei college americani, portano ad uno scarto non trascurabile tra conoscenza della lingua e reale acquisizione delle strutture della medesima. Ne consegue che per rendere validi i risultati delle analisi svolte su tecniche di elicitazione di tipo sperimentale occorre integrarli con procedure di elicitazione più libere, che pur non offrendo la sicurezza della produzione dell'informazione linguistica ricercata, consentono di penetrare realmente la conoscenza implicita della lingua. È vero, però, che le osservazioni controllate della produzione spontanea degli informatori talvolta possono «underestimate the linguistic knowledge of a learner» (Gass e Selinker 2001: 37) e non penetrare l'effettiva acquisizione della struttura. Per questo il ricorso a procedure di elicitazione a scelta forzata permette di ricavare specifiche informazioni dagli informatori. Ecco quindi il vantaggio della «triangolazione», cioè «simultaneous measures within a study using other techniques» (Chaudron 2003: 801). Abbiamo utilizzato diverse tecniche all'interno del medesimo studio per permettere di convalidare i risultati ottenuti. Ci siamo affidati a tre tipologie di raccolta, naturalistica, elicitata e sperimentale, convinti che i vantaggi dell'una andassero a coprire gli svantaggi delle altre.

## Capitolo 4

### I DATI<sup>83</sup>

In questo capitolo riportiamo i dati, raccolti sul terreno, tratti da apprendenti anglofoni. Facciamo adesso delle precisazioni che saranno valide per tutto il presente lavoro. Nella classificazione degli errori abbiamo volutamente utilizzato delle notazioni che crediamo non valide dal punto di vista esplicativo e che si richiamano a tutta una tradizione linguistica di analisi del dato empirico (si vedano i capitoli precedenti sulla teoria generale e sull'acquisizione dei clitici) ma che consentono una fruizione maggiore dei dati possedendo una innegabile chiarezza descrittiva: ci riferiamo, per esempio, alla nozione di *Caso* e di *tratto*; ma anche a nozioni quali *ipergeneralizzazione* o *sovraestensione*. Rimandiamo al capitolo 5 per una analisi attenta di alcuni dati e per un chiarimento sul tipo di proposta esplicativa sostenuta nel presente lavoro. Abbiamo inoltre diviso tali dati in tre categorie: *dati di interesse a livello pragmatico*,<sup>84</sup> *dati di interesse a livello morfosintattico* ed infine *verbi clitici*. I limiti imposti dal presente lavoro non ci consentono di approfondire tutte e tre le tipologie di dati; abbiamo quindi deciso di concentrarci sulle ultime due senza escludere la possibilità di inserire la prima tipologia nel presente lavoro. Per concludere, vogliamo puntualizzare che non abbiamo classificato i dati secondo la loro grammaticalità e abbiamo volutamente evitato il ricorso alla notazione \*: il nostro interesse è orientato verso la descrizione qualitativa delle forme e delle strutture delle varietà transitorie piuttosto che verso l'individuazione della loro agrammaticalità; non solo, di notevole interesse risulta l'emergere stesso delle medesime forme e strutture, siano esse più o meno ben formate, giacché questo ci ha permesso di individuare un possibile percorso didattico basato sull'ordine naturale di acquisizione: in questo senso vanno visti, per esempio, i continui

---

<sup>83</sup> Si veda la sezione Appendice per una elencazione delle procedure utilizzate in fase di raccolta dati.

<sup>84</sup> Con questa etichetta abbiamo indicato produzioni spesso grammaticali a livello morfosintattico ma non accettabili a livello pragmatico perché non adeguati al contesto e/o alle funzioni d'uso.

richiami alle differenze tra pronomi clitici ancorati all'universo del discorso (tradizionalmente, pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona) e pronomi clitici ancorati all'universo dell'evento (tradizionalmente, pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona) all'interno del nostro elenco di dati.

## 1 Descrizione guidata di immagini

Si tratta di una procedura di tipo sperimentale: abbiamo chiesto agli apprendenti di osservare delle immagini e rispondere alle semplici domande poste accanto alle suddette immagini nelle *slide* di powerpoint. La procedura è caratterizzata da 39 immagini. Abbiamo sottoposto il test a 20 apprendenti che frequentavano il corso elementare 102 e a 12 apprendenti del corso intermedio 202.<sup>85</sup>

In fase di collaudo del test è sorto il dubbio che le frequenti ripetizioni dei sintagmi nominali al posto dell'utilizzo dei pronomi clitici potessero dipendere da un vizio nell'insegnamento della lingua seconda e non essere soltanto una «strategia di evitamento» del clitico. Il dubbio si è rivelato fondato: gli stessi apprendenti durante i nostri incontri hanno più volte sostenuto che gli *instructor* chiedevano loro di formulare frasi «complete», di «ripetere» tutti gli elementi possibili. Questo risulta vero anche per l'insegnamento della lingua inglese nella nostra esperienza come studenti nella scuola dell'obbligo e perfino il gruppo di controllo in più occasioni ha preferito ripetere i sintagmi nominali piuttosto che sostituirli con i pronomi clitici opportuni. Questo potrebbe dipendere dalla volontà di utilizzare un registro più formale. Per ovviare a questo problema abbiamo chiesto ai nostri apprendenti di rispondere in inglese ad un esempio da noi offerto e abbiamo dato loro la risposta in inglese che credevamo più adatta. Alla frase “what am I doing to the sheet of paper?” la risposta che volevamo elicitare era “You’re cutting it”. Solo dopo un intervento mirato di questo tipo, si possono analizzare i numerosi casi di ripetizione dei sintagmi nominali. Siamo altresì convinti che i numerosi dati in letteratura vadano rivisti alla luce di considerazioni di questo tipo.

---

<sup>85</sup> Ci sembra inopportuno dividere gli apprendenti in due gruppi distinti per vari motivi: 1) i *placement test* utilizzati a Holy Cross sono di natura grammaticale e presentano soltanto esercizi a scelta multipla; 2) gli apprendenti passano ad un corso successivo semplicemente avendo frequentato il precedente; ne consegue che 3) i corsi di lingua ad Holy Cross non corrispondono ad effettivi livelli di competenza comunicativa.

Passiamo adesso a fare una lista degli errori più comuni che abbiamo riscontrato:

¶ **Dati di interesse a livello pragmatico:**

- Ripetizione dei referenti:

D: Che cosa fa Harry Potter alla ragazza?

R: Harry Potter bacia la ragazza.

D: Che cosa dà Babbo Natale al bambino?

R: Babbo Natale dà un regalo al bambino.

- Omissione del clitico riferito ad un elemento presente nella domanda:

D: Che cosa fa Veltroni alle persone?

R: Saluta.

D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?

R: Lui telefona.

D: Che cosa fa la signora all'acqua?

R: Lei beve.

D: Che cosa ha fatto Babbo Natale al Bambino?

R: Ha portato un dono.

D: Che cosa ha fatto Alan ad Elisa?

R: Ha scritto una lettera.

- Utilizzo di un pronome clitico legato ad una immagine che funga da antecedente:

D: Che cosa piace a mia mamma? (la slide presenta una immagine con della cioccolata)

R: La si piace.

D: Che cosa ha portato Babbo Natale al bambino? (la slide presenta una immagine con un regalo)

R: Glielo ha portato.

- **Abuso dei pronomi tonici soggetto:**

D: Che cosa scrive Alan ad Elisa?

R: Lui scrive una lettera.

D: Che cosa ha portato Babbo Natale al bambino?

R: Lui ha portato un regalo.

- **Utilizzo del pronome tonico al posto del clitico:**

D: Che cosa fa il gattino alla gattina?

R: Lui tocca lei.

q **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- **Enclisi nelle dichiarative:**

D: Che cosa fa Rossella O'Hara al suo amore impossibile?

R: Bacialo

D: Che cosa ha fatto Alan ad Elisa?

R: Ha amatola.

D: Che cosa fa il frate ai piatti?

R: Lui lava li.

D: Che cosa fa Andrea a Gloria e Patrizia?

R: Lui abbraccia le.

- Errori morfologici:

D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?

R: Lui ha chiamatogli.

D: Che cosa fa Veltroni alle persone?

R: Gli saluta.

R: Li saluta.

D: Che cosa fa Babbo Natale ai giocattoli?

R: Lo dà.

D: Che cosa fa il frate ai piatti?

R: Lo pulisce.

- P + Clitico:

D: Che cosa dà la gattina al gattino?

R: Dà un bacio a gli.

D: Che cosa fa Veltroni?

R: Lui saluta a le

D: Che cosa faccio con le forbici alla carta?

R: Tu taglia con lo.

D: Che cosa fa Babbo Natale ai giocattoli?

R: Lui da al.

- Uso dell'accusativo al posto del dativo e viceversa:

D: Che cosa fa il ragazzo alla ragazza?

R: La (cancellato) Gli bacia.

D: Che cosa fa la bambina al bambino?

R: Lo dà un bacio.

D: Che cosa fa Veltroni alle persone?

R: Gli saluta.

D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?

R: La ha telefonata.

- Utilizzo di *i* al posto di *li*:

D: Che cosa faccio a Natale ai regali?

R: Lui da i.

D: Che cosa fa l'uomo col cappello ai fagioli?

R: I mangia.

- *li/gli*:

D: Che cosa fa Totò agli spaghetti?

R: Gli mangia.

- Utilizzo di *il* al posto di *gli*:

D: Che cosa fa Garfield al suo amico?

R: Il dà la regale.

- Utilizzo di *si* al posto di *gli*:

D: Che cosa ha scritto Ludovico ad Elisa?

R: Si ha scritto ... .

- Ipergeneralizzazione<sup>86</sup> del clitico *si*:

D: Che cosa fa Totò agli spaghetti?

R: Lui *si* mangia.

D: Che cosa fa Totò agli spaghetti?

R: Lui mangia *si*.

- Ipergeneralizzazione del clitico *ne*:

D: Che cosa faccio con le forbici alla carta?

R: *Ne* taglia.

D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?

R: *Ne* telefona.

D: Che cosa fa Veltroni alle persone?

R: Veltroni è salutare *ne*.

- Ipergeneralizzazione del clitico *ci*:

D: Che cosa fa l'uccello all'acqua?

R: *Ci* beve.

D: Che cosa fa Alberto Sordi alla pasta?

R: Alberto Sordi *ci* mangia.

---

<sup>86</sup> Per quanto concerne certe ipergeneralizzazioni, soprattutto quelle concernenti *ne* e *ci*, acquisiti molto tardi dagli apprendenti (si veda anche Berretta 1986), sosteniamo che siamo di fronte ad espansioni: quando non possiede i mezzi linguistici, l'apprendente espande le sue risorse. Ellis (1994) sostiene, infatti, che «when asked to perform beyond their level, learners simplify and unusual errors occur» (Ellis 1994: 621). È questo il caso di Bobby, per esempio, apprendente iscritto al corso elementare 102, che dopo una lezione frontale sui pronomi da parte dell'*instructor* ha prodotto strutture generalizzate. Riprendiamo quanto sostenuto da Felix (1981) relativamente al ruolo dell'istruzione formale nel processo di acquisizione: l'istruzione può favorire la comparsa di forme che non sono state assimilate.

q **Verbi clitici:**

- il verbo *piacere*:

D: Che cosa piace ad Alan?

R: Alan piace il sushi.

D: Che cosa piace a Lara?

R: Lara piace gli spaghetti.

- Presenza del clitico *si* col verbo *piacere*

D: Che cosa piace ad Alan?

R: Alan si piace le paste.

D: Che cosa piace ad Alan?

R: Si piace le ciambelle.

## 2 Scelta multipla

Si tratta di una tradizionale attività di scelta multipla: 9 frasi con tre possibilità di scelta. L'attività si concentra sui pronomi dativi di terza persona.

Per quanto riguarda il livello elementare 102, su un numero totale di 99 frasi (11 apprendenti) le produzioni non grammaticali sono state 43. Per quanto riguarda il livello intermedio 202, su un numero totale di 72 frasi (8 apprendenti) le produzioni non grammaticali sono state 28. Per quanto concerne il corso elementare intensivo di Boston College,<sup>87</sup> su un numero totale di 153 frasi (17 apprendenti) le frasi non grammaticali sono state 97. Per quanto riguarda Brian and Caitlin, italo-americano con madre parlante nativa di italiano il primo e *major* in letteratura italiana la seconda, su un numero complessivo di 18 frasi sono stati riscontrati 3 errori.

Gli errori più comuni sono stati:

---

<sup>87</sup> Vogliamo ringraziare la dottoressa Lucia Ducci per il prezioso aiuto offertoci in fase di raccolta dati.

¶ **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- Errori morfologici:

Sto per partire per l'Italia e sto per salutare Stefania: *gli* mancherò?

La proposta di lavoro che Antonio ha ricevuto è molto interessante, ma deve ancora valutare se *le*<sup>88</sup> conviene.

- Utilizzo di *ci* al posto di *gli*:

La televisione ha il volume troppo alto. È colpa di mio padre: *ci* dico sempre di abbassare il volume e non lo fa mai!

- Utilizzo di *si* al posto di *gli*:<sup>89</sup>

Lui è una persona molto attiva: non *si* piace perdere tempo.

Adoro scrivere lettere a mio fratello. Anche questo pomeriggio *si* scriverò.

Per quanto riguarda i test dei due apprendenti di livello avanzato, sembra che gli errori sistematici che abbiamo riscontrato nei test degli apprendenti di livello più basso siano stati superati. Caitlin ha motivato il suo errore nella frase

Anna abita molto vicino al suo ufficio: per arrivare a casa *ci* bastano dieci minuti.

adducendo per la scelta del pronome clitico *ci* l'analogia con le costruzioni *metterci* e *volerci*. Brian, invece ha fatto un errore del tipo “*si* al posto di *gli*” nella frase:

---

<sup>88</sup> Per quanto concerne questo secondo caso, non possiamo escludere l'interferenza dalla lingua spagnola, che possiede un unico pronome di terza persona dativo maschile e femminile *le* e che rappresenta una lingua molto parlata e studiata negli Stati Uniti. La maggior parte degli apprendenti delle nostre classi aveva una conoscenza benché elementare della lingua spagnola quando ha deciso di avvicinarsi allo studio della lingua italiana.

<sup>89</sup> Interessante il caso di Jenni che, nelle frasi, ha cerchiato, di sua iniziativa, gli antecedenti corretti pur selezionando i pronomi non corretti. La difficoltà non stava dunque nell'identificazione degli elementi da sostituire (*contra* Zorzi 1987).

Abbiamo saputo che Lucio sta poco bene e siamo venuti a farsi visita.

### 3 Test di grammaticalità

Si tratta di un tipo di procedura sperimentale. A 17 apprendenti del corso elementare 102 e a 7 apprendenti del corso intermedio 202 si è richiesto di leggere 19 frasi e di correggere quelle che sembravano loro «non grammaticali, non accettabili, non corrette, non naturali».

Passiamo a descrivere i dati.

#### □ **Dati di interesse a livello pragmatico:**

- Utilizzo del pronome tonico al posto del clitico:

Alan quando tornerà a casa saluterà i suoi genitori e abbraccerà loro.

I miei studenti bevono molto. A loro piace la birra.

- Presenza di omissioni:

Adesso spedisco una lettera al mio amico. Ho deciso che io scriverò una lettera ogni giorno.

#### □ **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- Uso dell'accusativo al posto del dativo:

Alan sostiene che il suo gatto Zeno ha la facoltà del linguaggio e quindi lo parla dei fatti della giornata.

Babbo Natale vuole bene a quel bambino. Lo dà un sacco di regali.

Mio fratello è molto ostinato. Io lo parlo ma non riesco a convincerlo ad essere più buono.

Adesso spedisco una lettera ad un mio amico. Ho deciso che lo scriverò una lettera al giorno.

- Clitico *ne*. Utilizzato raramente, talvolta sostituito da un clitico di tipo *l*. Prendiamo la frase del test *Adoro leggere libri di linguistica. Compro molti su Amazon*: su un totale di 24 frasi, 3 apprendenti hanno posto *ne* producendo la frase ben formata *Ne compro molti su Amazon*; 2 apprendenti hanno scritto *Compro molto su Amazon*; 1 apprendente ha cerchiato la terminazione in *-i* di *molti*; 1 apprendente ha scritto *Li compro molti su Amazon*; 1 apprendente ha scritto *Comproli molti su Amazon*; 1 apprendente ha scritto *them* sopra la frase; i restanti 15 non hanno avvertito la non grammaticalità della frase.
- Clitico locativo *ci*. Utilizzato raramente. Prendiamo la frase del test *Guarda quel tavolo. Adesso metto quei libri*: su un totale di 24 apprendenti, 4 apprendenti hanno scritto *Adesso ci metto quei libri*; 1 apprendente ha scritto *Adesso lo metto quei libri*; i restanti apprendenti non hanno inserito alcun clitico; qualche apprendente ha cambiato la flessione del verbo producendo frasi del tipo *Adesso metta quei libri* o *Adesso metti quei libri*.

Ci interessa sottolineare che i rari utilizzi dei clitici *ne* e *ci* sono stati riscontrati nei test degli apprendenti del corso elementare che li avevano precedentemente studiati durante le lezioni frontali con l'*instructor*. Gli apprendenti del corso intermedio non avevano «ripassato»<sup>90</sup> i dati pronomi da molto tempo.

---

<sup>90</sup> Questa è stata la spiegazione che è stata data dai nostri apprendenti in fase di riflessione metalinguistica sui test. Questo differente risultato tra i due diversi livelli sembra avvalorare l'affermazione di Lightbrown (1991): «... when form-focused instruction is introduced in a way which is divorced from the communicative needs and activities of the students, only short terms effect are obtained ». Gli apprendenti che avevano studiato e lavorato in modo manipolativo sui pronomi clitici in classe davano risposte migliori in attività di tipo controllato. Gli apprendenti del corso intermedio 202 non sapevano utilizzare i pronomi studiati in classe molto tempo prima.

- Enclisi nelle dichiarative:

Alan, quando tornerà a casa, saluterà i suoi genitori e abbraccerai.

Mia madre ama mio padre. Amalo molto anche se qualche volta lui è insopportabile.

Babbo Natale vuole bene a quel bambino. Dà un sacco di regali.

Adoro leggere i libri di linguistica. Comprali molti su Amazon.

- Utilizzo di *ci* per *gli*:

Alan è in America da molto tempo. Ci manca l'Italia.

- Utilizzo di *si* per *gli*. Prendiamo la frase *Mio fratello è molto ostinato. Si parlo ma non riesco a convincerlo ad essere più buono*. Su 24 apprendenti, 7 apprendenti hanno sostituito *si* con *gli*; 3 apprendenti hanno sostituito *si* con *lo*; 3 apprendenti hanno cancellato *si* scrivendo frasi del tipo *Mio fratello è molto ostinato. Parlo ma non riesco a convincerlo ad essere più buono*; 1 apprendente ha scritto la frase *Mi parlo ma non riesco a convincerlo ad essere più buono*; la frase è, quindi, risultata grammaticale per 10 apprendenti.

- Clitic doubling:

Alan è ghiotto di pesce crudo. Ad Alan gli piace il sushi.

Alan è ghiotto di pesce crudo. Ad Alan si piace il sushi.

- *li/gli*:

Alan quando tornerà a casa saluterà i suoi genitori e gli abbraccerà.

I miei studenti bevono molto. Li piace molto la birra.

- Utilizzo di *il* al posto di *gli*:

Babbo Natale vuole bene a quel bambino. Il dà un sacco di regali.

- Nessi clitici. 2 tentativi di utilizzo dei pronomi combinati nel corso elementare 102.<sup>91</sup>

Adesso spedisco una lettera ad un mio amico. Ho deciso che gliela scriverò al giorno.

Mio padre non ama il Natale. Non gli(eli) [i regali].

#### ¶ **Verbi clitici:**

- il verbo *piacere*:

I miei studenti devono molto. Loro piace la birra.

Alan è ghiotto di pesce crudo. infatti ad Alan si piace il sushi.

Alan è ghiotto di pesce crudo. infatti Alan piace il sushi.

Mia madre è molto golosa. La piace molto la cioccolata.

I miei studenti devono molto. Si piacono la birra.

Per quanto concerne il verbo *piacere* compaiono anche frasi ben formate. Prendiamo ad esempio la frase numero 3 del test: *Mio padre non ama il Natale. Non piacciono i regali*. Su un totale di 24 apprendenti, 8 hanno riscritto correttamente la frase utilizzando *gli*, 4 dei quali del corso intermedio. Veniamo alle restanti 18 frasi: 6 erano del tipo *si + piacere* (*Non si piacciono i regali*); 1 frase è stata corretta con *lo* (*Non lo piacciono i*

---

<sup>91</sup> Si veda il paragrafo 2 del capitolo 3 sugli effetti dell'istruzione formale sulle attività di tipo controllato.

*regali*); 1 frase presentava la forma singolare del verbo (*Non piace i regali*); le restanti 8 frasi non sono state corrette.

- il verbo *mancare*:

Alan è in America da molto tempo. Lui manca l'Italia.

Alan è in America da molto tempo. Lo manca l'Italia.

## 4 Esercizi strutturali

Si tratta di un esercizio di tipo strutturale nel quale l'istruttore dà la consegna con un esempio (*Answer the following questions using direct object pronouns; ex. Vedi il professore? Sì, lo vedo*) e poi dà una batteria di stimoli ai quali gli apprendenti devono rispondere. Sono stati sottoposti al test 15 apprendenti del corso elementare 101, che avevano precedentemente studiato i pronomi clitici oggetto in classe. Alla domanda *Devi studiare le parole?*, 14 apprendenti hanno utilizzato il clitico *le*; un apprendente ha scritto *la studio*. Dei 15 apprendenti solo 3 hanno scritto correttamente la frase *sì, le devo studiare*; tutti gli altri hanno prodotto frasi del tipo *Sì, le devo* oppure *Sì, le studio*. Alla domanda *Mi inviti alla festa?*, 7 informatori hanno risposto correttamente *Sì, ti invito*; 2 hanno risposto utilizzando il pronome *te* in posizione clitica, *Sì, te invito*; 1 apprendente ha risposto *Sì, e invito*; infine 5 informatori hanno risposto *Sì, la invito*. Alla domanda *Guardi i film romantici?*, 12 apprendenti hanno dato la risposta corretta *Sì, li guardo*; 3 apprendenti hanno risposto nel modo seguente:

Sì, lo guardo.

Sì, il guardo.

Sì, gli guardo.

Il terzo caso presenta la nota “confusione” tra i clitici *li* e *gli*. Alla domanda *Cerchi Maria?*, 14 apprendenti hanno risposto correttamente *Sì, la cerco*; 1 informatore ha risposto *Sì, le cerco*. Infine, alla domanda *Ci saluti domani?*, 4 apprendenti hanno risposto correttamente *sì, vi saluto*; 2 informatori hanno risposto *Sì, lo saluto*; 2 apprendenti hanno risposto *Sì, ci saluto*; 3 hanno risposto *Sì, li saluto*; 2 apprendenti hanno risposto *Sì, le saluto*; 1 apprendente ha risposto *Sì, mi saluto domani*; ed infine un apprendente non ha risposto.

## 5 Descrizione di immagini e racconto di una storia

Si tratta di un tipo di procedura di produzione elicitata. A 6 apprendenti del corso elementare 102 sono state mostrate delle diapositive. Veniva richiesto loro di rispondere a delle domande e di raccontare per iscritto in modo creativo una storia a partire appunto dal testo visivo di cui sopra. La prima parte del test è di tipo sperimentale: si richiedeva di rispondere a delle domande che contenevano dei sintagmi nominali che avrebbero potuto elicitare l’utilizzo di pronomi clitici. La seconda parte della procedura era più libera e creativa benché avessimo richiesto ai nostri apprendenti di utilizzare i pronomi, quando possibile.

Passiamo alla rassegna degli errori che abbiamo riscontrato nel test:

### □ **Dati di interesse a livello pragmatico:**

- **Ripetizione dei referenti:**

D: Che cosa dà il postino alla signora?

R: Il postino dà la lettera alla signora.

- **Abuso dei pronomi tonici soggetto:**

Quando la signora a letto la lettera lei ha paura.

Un giorno il postino arriva al porto della signora Mambert. Lui la dà una lettera ...

D: Che cosa dà il postino alla signora?

R: Lui la dà una lettera.

D: Che cosa fa il postino alla lettera?

R: Lui la legge.

- Utilizzo di un pronome clitico legato ad una immagine che funga da antecedente:

D: Che cosa dà il postino alla signora?

R: Gliela dà.

R: Il postino la dà alla signora.

¶ **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- Uso dell'accusativo al posto del dativo (doppio accusativo):

Lui la dà una lettera.

La dice che la è molto inferma.

- P + clitico:

Il postino dà la alla.

Hanno scritto alla che la è molto inferma.

- Mancanza di accordo tra participio ed oggetto clitico:

D: Che cosa fa il postino alla lettera?

R: L'ha letto.

- Enclisi nelle dichiarative:

Il postino è leggiuto la.

Il postino dà la alla.

- Presenza di clitici soggetto:

Hanno scritto alla che la è molto inferma.

La necessita andare dal doctore immidiatamente.

## 6 Intervista strutturata

Si tratta di una intervista scritta che abbiamo somministrato a 20 apprendenti del corso intermedio 201.

Passiamo in rassegna gli errori riscontrati:

### □ **Dati di interesse a livello pragmatico:**

- Omissioni:

D: Cosa faresti con una Vespa?

R: Userei per andare alla scuola.

D: Cosa faresti per aiutare un amico?

R: Aiuterei con i suoi problemi.

R: Comprerei una torta.

D: Cosa regaleresti alla tua fidanzata/al tuo fidanzato?

R: Regalerei una bella macchina.

D: Come passeresti le tue vacanze ideali?

R: Passerei con mia famiglia sulla spiaggia.

D: Cosa farai per il Giorno del Ringraziamento?

R: ... vedrò il mio ragazzo perché non ho visto per un tempo lungo.

- Ripetizione del sintagma nominale referenziale:

D: Cosa faresti per aiutare un amico?

R: Parlerei con mio amico.

R: Cucinerei per un amico.

D: Cosa faresti con una Vespa?

R: Guiderei la Vespa molto veloce.

R: Guiderei la Vespa ogni giorno.

D Cosa regaleresti al tuo fidanzato?

R: Regalerei un bacio al mio fidanzato.

Che si tratti, in quest'ultimo caso, di ripetizione del sintagma nominale in frase non marcata lo dimostra il fatto che lo stesso apprendente ha marcato, nelle risposte seguenti, la pausa intonazionale con una virgola:

D: Cosa compreresti al mall?

R: Al mall, comprerei le scarpe, il blu-jeans, le mutandine, e i dolci.

- Utilizzo del pronome tonico al posto del clitico:

D: Cosa faresti per aiutare un amico?

R: A loro ascolterei.

R: Parlei a lei trovare una problema.

D: Cosa faresti per aiutare il Terzo mondo?

R: Donerei soldi per loro.

- Abuso del pronome tonico soggetto:

Io andrei al ristorante con mio fratellino.

Io passerei vacanze ideali in California e Hawaii.

D: Come pensi che sia la tua professoressa di italiano?

R: Penso che la mia professoressa d'italiano sia bella. Penso che lei abbia buoni studenti.

Penso che lei sia una professoressa perfetta. Spero che lei mi insegni per sempre.

q **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- Utilizzo dei clitici ancorati all'universo del discorso: frequenti e spesso utilizzati correttamente.

Spero che mi dia una buona nota.

Spero che lei non mi dimentica.

Spero che lei mi insegni per sempre.

Mi sembra che lei sia fantastica.

... lei ci insegna la lezione d'italiano in America.

- Utilizzo dei clitici di terza persona: rari e sporadici. Ci è impossibile darne un'analisi statistica perché in molte occasioni gli apprendenti hanno utilizzato verbi che non richiedevano l'utilizzo del clitico fornendo frasi ben formate. Alla domanda *Cosa faresti con una Vespa?*, per esempio, oltre ai casi trattati di omissione del clitico riferito ad un elemento appena enunciato o ripetizione del sintagma nominale, sono state date risposte del tipo *Andrei alla spiaggia*, perfettamente accettabili (se si esclude la scelta preposizionale). Tuttavia, possiamo dire che soltanto 1 persona ha risposto *La guiderei*.

Per quanto concerne i clitici dativi di terza persona, alla domanda *Cosa regaleresti alla tua fidanzata/al tuo fidanzato?*, solo 3 apprendenti hanno risposto utilizzando *gli*.

¶ **Verbi clitici:**

- *piacere*: compare un caso di *si + piacere*.

Lei si piace il cibo italiano ... .

## 7 Produzione scritta libera.

Si tratta di composizioni che gli apprendenti hanno scritto fuori dalla classe come parte integrante del corso. Abbiamo raccolto 38 composizioni di varia natura: una di queste produzioni era una sceneggiatura, scritta conseguentemente alla visione del film per un progetto finale che prevedeva la messa in scena o la registrazione di un cortometraggio; altre produzioni erano totalmente libere in quanto lettere ad un destinatario scelto dall'apprendente; altre delle biografie di personalità illustri della storia italiana ed altre ancora avevano argomenti svariati scelti dall'apprendente. I corsi di riferimento sono elementare 102 ed intermedio 202.

Ecco le caratteristiche dei suddetti testi:

¶ **Dati di interesse a livello pragmatico:**

- Abuso dei pronomi tonici soggetto:

Sandro Botticelli era una artista del Primo Rinascimento. Lui nacque nella Parrocchia di Ognissanti di Firenze nel anno 1445. Lui soffriva di salute male per molto del suo vita.

È possibilmente che Botticelli ricevè il suo diminutivo quando lui lavorava per la oreficeria.

Io e mia madre amiamo Andrea Bocelli perche lui ha una bella voce.

Io amo la storia del arte e se io potessi avere la probabilita vivere quando i artisti come Michelangelo, da Vinci, e Raphael stavano vivendo Io sarei felice.<sup>92</sup>

- Utilizzo di un pronome tonico al posto del clitico:

Detesto lui!

Sono non perdente e proverò a voi qualcuno sono.

Ho voluto baciare tu.

Alessia: Ah, eccellente. Quando vedrò tu di nuovo?

Ho deciso unire le attività nuove per incontrare più persone, che hanno aiutato me piacciono il mio tempo alla Santa Croce molto più.

#### ¶ **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- Utilizzo del *ci* desemantizzato col verbo *essere*.

Forma parte dei primi stadi dell'interlingua degli apprendenti ma tutt'altro che stabilmente.

C'e piu grande che le "Superbowl" negli Stati Uniti.

Ci fu interessante perche ci sono i membri della famiglia de' Medici nella pittura.

- Pronome clitico *mi*: compare regolarmente con un'altissima frequenza, spesso seguendo la norma, soprattutto per quanto concerne la posizione rispetto al verbo. Questo può dipendere anche, ma non solo, dal frequente utilizzo dei pronomi personali ancorati all'universo del discorso durante gli scambi in classe tra insegnante/facilitatore ed apprendenti. In questo caso strutture del tipo *dimmi* non sarebbero analizzate o scomposte. Poco chiara,

---

<sup>92</sup> Come sostiene Bini: «Nemmeno l'egocentrismo del parlante giustifica la ripetizione costante di *io*» (Bini 1992: 23).

tuttavia, la distinzione *mi/me*, forse dovuta, in alcuni casi, al transfert dalla lingua spagnola.

Ooooo, è che come mi vedi?! Sai niente circa mi!!!

Mi dispiace!

Mi sento così imbarazzante!

So, so. Ma dimmi ancora! Elena, dimme per favore.

Mi hai domandato prima.

Parli a mi.

Mi facciate malati. Tu, mia sorella, mio padre, I miei amici, tutti.

Ma sono un speciale ragazzo, Elena. Mi trasformerò! Sarò un migliore uomo!

Ho studiato molto ma sono divertito anche quest'anno.

Porto una classe addizionale a aiutarme finisce i miei requisiti di corso.

- Pronome clitico *ti*: regolare ma meno frequente di *mi*.

Il papa ha ragione lasciarti.

Penso che ti amo.

Ti voglio parlare.

Svegliati!

Forse, dovrei sollevare i pesi e drogarmi con i miei amici, come ti.

Nessuno sa chi è Paolo; nessuno vuole girare con ti.

Tuttavia l'estate è quasi qui, e non posso attendere di vederte!

- Primi utilizzi dei pronomi clitici accusativi di terza persona in procedure libere: utilizzi sporadici.

Orazio la allenò dipingere.

Usualmente dipingeva le grosse donne, perché le voleva apparire forti.

Arcimboldo la dipinse nel 1570.

Carlo: Non lo so. Sai?

Alessia: No, non lo so.

Si, sarai perfetta! Farlo!

Non ce la faccio più!

- Utilizzo del clitico dativo di terza persona: utilizzi sporadici.  
Basti citare il caso della sceneggiatura composta da quattro studenti del corso elementare 102: una sola occorrenza in un testo ricchissimo di pronomi ancorati all'universo del discorso.

Puoi dargli niente!

- Presenza di pronomi clitici e nessi clitici in strutture non analizzate:<sup>93</sup>

... mettercela tutta è niente!

Averno fin sopra i capelli di lavoro.

Non ce la faccio più!

---

<sup>93</sup> «Gli schemi (patterns) sono enunciati analizzati soltanto parzialmente [...] le parti non analizzate degli schemi [...] vanno al di là della maturità dell'organizzazione nella seconda lingua e generalmente non mostrano nessuna fase dell'ordine di sviluppo o di acquisizione. È stato affermato che gli apprendenti usano schemi perché li sentono con una frequenza insolitamente alta; tuttavia, talvolta, si hanno problemi di segmentazione» (Dulay, Burt, Krashen 1982: 298).

Direttore: No! Credo in te! Ce la faccia.

- Omissione sistematica del clitico *ne* e *ci* locativo in strutture analizzate:

Nelle competizioni italiane, Milan è il secondo club più di successo con diciassette titoli di lega; soltanto Juventus *ha vinto* più con ventisette.

Sono italiano e sono andato in Italia soltanto una volta nella mia vita. Ero molto giovane quando la mia famiglia è andata insieme.

- Utilizzo di *lo* per *ne*:

Il processo penale con giuria di Ferdinando Sacco e Bartolomeo Vanzetti era molto popolare e la gente lo parla oggi.

#### ¶ **Verbi clitici:**

- il verbo *piacere*:

Tu piace la musica?

Il stile di Michelozzo fu come Brunelleschi, ci fu facile per la famiglia piacerlo.

Mi piace perché ... .

Le mie classi sarebbero state molto sfidante, ma loro ho piaciute molto!

Ho piaciuto tutte le classi.

## 8 La posta elettronica

Si tratta della posta elettronica che i nostri allievi hanno inviato per comunicare con noi: per chiedere dei favori o semplicemente per “fare due chiacchiere”. Come approfondito precedentemente (paragrafo 4, capitolo 3), la posta elettronica rappresenta una procedura di raccolta dati molto interessante perché è tramite le e-mail che le funzioni personali ed interpersonali meglio si manifestano: da qui l’abbondante utilizzo di pronomi clitici e tonici ancorati all’universo del discorso.

Veniamo ad una rassegna dei dati.

### ☞ **Dati di interesse a livello pragmatico:**

- Abuso dei pronomi tonici soggetto:

Si tu hai i tempi, tu pensi che tu puoi leggere mia tema per domani?

- Omissione del clitico *ci* locativo: la tendenza è a non utilizzarlo. Tuttavia, spesso le frasi sono ben formate.

Ho visitato Firenze una volta nel passato, e voglio ritornare!

### ☞ **Dati di interesse a livello morfosintattico:**

- Utilizzo del *ci* desemantizzato col verbo *essere*.

quando ho dato il e-mail con mia presentazione, ho dimenticato scrivere qualche cosa. c'e per mia presentazione orale la settimana prossimo (martedi).

C'e cento parole ma e circa Sacco e Vanzetti e c'e un difficile storia di parlare in italiano per me.

c'era molta bene d'essere a casa mia.

- Utilizzo del clitico *mi*. Forme stabilizzate in contrasto con variabilità in casi più creativi. Ricorre la confusione *mi/me*, forse dovuta, in alcuni casi, al transfert dalla lingua spagnola.

Ma ho scelto studiare in Italia perche mi piace anche questo lingua e perche la mia famiglia e d'Italia.

Mi dispiace.

*Mi dispiace* risulta utilizzato sempre correttamente: 13 ricorrenze su 13 sono corrette.

aituame! (Carla)

Julian me ha chiesto andare al festa di FLA stasera...

tu pensi che possiate leggerli per me e dirmi se buono o non?

per favore dimme e andro. (Carla)

vado a casa perche sono malata. mio padre aiutame sentirmi bene perche e un dottore.  
(Carla)

io sono alzata un minuto fa. (Carla)

Lucia mi odia!

Per quanto concerne l'utilizzo di *mi* abbiamo riscontrato un netto miglioramento delle prestazioni a fine semestre (intermedio 202):

Ciao alan! ho ricevuto un A- in italiano! Abbastanza bene, si? puoi darmi il tuo indirizzo?  
ho qualcosa che vorrei mandarti. (Carla)

- Utilizzo del clitico *ti*. Regolare anche se meno frequente di *mi*. Come per il clitico *mi*, accanto a forme stabilizzate troviamo variabilità in casi più creativi.

Ti amo!

Mi dispiace, te vedo la prossima settimana.

non vedo l'ora che io ti conosco.

Per dirti qualcosa di me: ...

Voglio ringraziarti a causa del suo aiuto.

Alan- forse vederti domani sera per una festa a Caro con Facale e Julian????? :)

- Utilizzo dei pronomi di terza persona:
  - presenti soprattutto i pronomi allocutivi di cortesia:

spero che la vedrò lí! Non l'ho visto in troppo lungo!

Vederla mercoledì.

Anche, sono interessato in Firenze e Study Abroad. Dovremmo parlare di esso, perche lei vive nella citta.

- primi utilizzi anaforici:

praticum venerdì? possiamo farlo before 430 perche ho bisogno di ...

ho dimenticato scrivere qualche cosa ... tu pensi che possiate leggerli per me ...?

ma non lo so come cambiarlo.

Questo dato è molto interessante: accanto alla forma non analizzata e non segmentata *non lo so*, compare un utilizzo corretto *come cambiarlo*. Che *non lo so* sia non analizzato lo dimostra la non piena accettabilità dell'espressione *non lo so come cambiarlo* in contesto non marcato, quale era quello della e-mail in questione.

- Utilizzo del clitico *ci* di 1<sup>a</sup> persona plurale. Molto frequente e spesso corretto.

Forse noi possiamo incontrarci per caffè giovedì a Cool Beans.

Spero che ci vedi presto!

Ci vediamo e buon vacanza per Thanksgiving!

Grazie mille, ci sentiamo.

- Utilizzo dell'accusativo per il dativo:

mike e anche andare su questo retreat....hmmm....Io lo dirò tutti!

'anche Mike andrà a questo ritiro ... hmmm ... gli dirò tutto'

## 9 Conversazione libera

Si è trattato di conversazioni non strutturate, in cui l'attenzione dell'informatore era posta sul contenuto piuttosto che sulla forma. Non si ricercava di elicitare particolari strutture della lingua ma la procedura era di tipo naturalistico: durante le conversazioni amichevoli annotavamo le strutture che destavano il nostro interesse. L'informatore è Brian, studente del corso intermedio 202.

Ecco le strutture che sono emerse in modo sistematico:

- utilizzo del clitico *si* come distributore:

Si dico  
'gli dico'

Si manca l'odore di Napoli  
'le manca l'odore di Napoli'

- Omissione del clitico di terza persona accusativo:

Abbiamo incontrato in chiesa  
'lo abbiamo incontrato in chiesa'

Ho scritto!  
'l'ho scritto!'

- Utilizzo dell'accusativo per il dativo e viceversa:

Raccontalo!  
'Raccontagli!'

Lo do il regalo  
'gli do il regalo'

Le chiamo  
'la chiamo'

# Capitolo 5

## ANALISI DEI DATI

### 1 Introduzione

L'analisi dei dati ha portato alle seguenti conclusioni: gli errori degli apprendenti non sono arbitrarie deviazioni dalla norma. Ciascun fenomeno riflette possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali e sono realizzate in alcune di esse. I costrutti che affiorano corrispondono, dunque, o a tali possibilità strutturali compatibili con principi di carattere universale o a strutture presenti nella lingua materna dell'apprendente. Spesso troviamo anche generalizzazioni di certe strutture. Tuttavia queste produzioni sono parte della conoscenza esplicita della lingua, monitorata, e sono tipiche del contesto di istruzione formale di LS e non interessano la conoscenza implicita della lingua che è l'oggetto del nostro studio.

Quanto appena detto equivale ad attribuire alla Grammatica Universale il ruolo di specificatrice dello spazio di ipotesi anche all'interno dell'apprendimento di una lingua seconda e a ridimensionare il ruolo attribuibile ad altre nozioni introdotte in letteratura per limitare tale spazio: ci riferiamo alle nozioni di «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «evitamento», «interferenza» e «transfer». Nel corso del presente capitolo cercheremo di dimostrare come sia possibile, tramite il confronto delle varietà interlinguali con le varietà romanze e con i dati di apprendenti non anglofoni, ridimensionare il ruolo attribuibile a questi fenomeni nell'acquisizione dei pronomi clitici.

Quello che vogliamo puntualizzare, e che ripeteremo più volte nel corso del nostro lavoro, è che non esiste un'unica possibile spiegazione dei dati. Ogni apprendente è un mondo a sé stante e porta con sé variabili individuali specifiche di carattere biologico, sociologico e motivazionale (cfr. Fabbro 2004): generalizzare equivarrebbe a banalizzare.

Quello che il ricercatore e l'insegnante/ facilitatore linguistico può e deve fare è individuare diverse possibilità di interpretazione dei dati. Esisterebbero, allora, sia alcune delle «strategie», di cui parla Selinker (1972, trad. it. 1984) e che sono riprese da Chini (2000, 2005) e dal *Progetto di Pavia* in generale, anche se ridimensionate all'interno della nostra proposta a strategie dell'uso della lingua piuttosto che della competenza, sia una conoscenza implicita della lingua il cui spazio di ipotesi, ripetiamo, sarebbe definito dalla Grammatica Universale. Non vogliamo, per esempio, negare l'esistenza dell'interferenza di L1 dal processo di acquisizione. Tuttavia ci sembra opportuno ridimensionarne la portata, sia riducendola, spesso, a strategia consapevole, sia sostenendo, con White (2003a), che dal momento che L1 è essa stessa una lingua naturale, il fatto che alcune strutture siano trasferite da L1 non implica che UG non imponga restrizioni sulla grammatica interlinguale. Non vogliamo altresì negare l'esistenza nell'apprendimento di tipo guidato del cosiddetto «transfer of training» poiché molti errori nascono proprio dall'espansione consapevole dell'apprendente dei propri mezzi linguistici dovuto ad un tipo di insegnamento che non tiene conto della linguistica acquisizionale. Anche in questo caso, tuttavia, ci preme sottolineare che non si può parlare di «ipergeneralizzazione», di «sovrastensione» o di «semplificazione» con tanta leggerezza: un'osservazione attenta delle forme che emergono nelle varietà transitorie spesso rivelano una evidente quanto interessante affinità a sistemi maturi. Nozioni come quelle di cui sopra, secondo il nostro punto di vista, non terrebbero conto, di tali sincretismi presenti nelle lingue naturali.

Questa, insomma, la soluzione alla quale siamo approdati nel presente lavoro: costruire una teoria che ammetta alternative possibili, sempre però nel rispetto dell'individualità dei singoli apprendenti. Gli errori e le strutture presenti nell'interlingua degli apprendenti permettono, quindi, diverse alternative di analisi: solo l'analisi dettagliata dei fattori linguistici che incidono sull'acquisizione di L2, delle singole variabili individuali, di cui sopra, unitamente all'analisi dei singoli fattori di tipo sociocontestuale, in generale, ci permettono di scegliere l'alternativa giusta. L'obiettivo del presente capitolo è quello di mostrare come la gran parte degli errori precedentemente descritti in letteratura come il risultato dell'applicazione di diverse strategie di tipo comunicativo-funzionale, siano in realtà analizzabili anche facendo ricorso alla Grammatica Universale.

## 2 Il clitico *si*

I nostri dati illustrano almeno tre utilizzi “erronei” del clitico *si*:

- A il clitico *si* utilizzato con verbi come *dire* o *scrivere* rappresenta la scelta di un clitico dativo diverso da quello dedicato presente nella lingua italiana (*gli*). Tale scelta è da considerarsi come una possibilità offerta dalle lingue naturali e testimoniata dai dialetti della penisola italiana (cfr. Manzini e Savoia 2005) e non come un caso di semplificazione o di sovraestensione così come vorrebbe la tradizione tipologico-funzionale.
- B Il caso del verbo *piacere* rappresenta un caso delicato: Zorzi (1987) ipotizza che l'apprendente non abbia ancora acquisito la struttura del verbo e che utilizzi il clitico *si* generalizzando l'utilizzo del clitico *si* riflessivo (come testimoniato anche dalle spiegazioni dei nostri apprendenti in fase di *stimulated recall*). Tuttavia nei nostri dati affiorano anche strutture del tipo *si piacciono le ciambelle* ('gli piacciono le ciambelle) oppure *si piacciono i sushi* ('gli piacciono i nighiri') accanto a strutture del tipo *si piace la cioccolata* ('gli piace la cioccolata'). A partire da tali dati daremo, qui di seguito, una diversa analisi dei fatti.
- C Il caso delle ipergeneralizzazioni si può spiegare come espansione e come *transfer of training*: l'apprendente, di fronte a prove linguistiche molto difficili, che vanno al di là della sua competenza, espande in modo consapevole le sue risorse linguistiche (cfr. Felix 1981).

Per quanto concerne il punto (A), ci basiamo sulla trattazione dei fenomeni di sincretismo offerta da Manzini e Savoia (2005, 2007, 2008). La lessicalizzazione del secondo argomento interno di verbi ditransitivi può avvenire tramite elementi clitici non “dedicati”: anzi questo è il caso più diffuso nelle lingue romanze, che presentano oltre ai casi noti di suppletivismo, tipici di fenomeni quali il *se spurio*, anche casi di sincretismo nei

quali il secondo argomento, per esempio di terza persona, di verbi ditransitivi è regolarmente lessicalizzato o dal clitico riflessivo di tipo *si* (*S. Agata del Bianco*) o dal clitico partitivo di tipo *ne* (*Nocara*) o dal locativo di tipo *ci* (*S. Marco Argentano, Revere, Civitate*). Secondo Manzini e Savoia le strutture sono proiettate dal lessico e l’inventario delle categorie è universale. La variazione parametrica consisterebbe nella diversa ripartizione dello spazio categoriale da parte del lessico (cfr. Manzini e Savoia 2008). Quello che sosteniamo è che l’apprendente in fase di apprendimento dell’italiano come L2 faccia delle ipotesi su tale ripartizione. Il fatto che queste ipotesi siano comunque guidate e limitate dalla Grammatica Universale è dimostrato dal fatto che certe scelte “erronee” nel sistema grammaticale di una lingua siano perfettamente grammaticali in altre lingue. Ora, nei casi che stiamo trattando, cioè l’utilizzo di *si* “dativo”, il clitico andrebbe a proiettare la categoria Q nella stringa clitica lessicalizzando proprietà di distributore. Lo stesso trattamento è valido per strutture con il clitico locativo *ci* (es. *Alan è in America da molto tempo. Ci manca l’Italia oppure La televisione ha il volume troppo alto. È colpa di mio padre: ci dico sempre di abbassare il volume e non lo fa mai!*). In questi casi, come attestato dalle varietà italiane di cui sopra, è proprio la natura locativa del clitico che porterebbe all’interpretazione richiesta.<sup>94</sup>

Per avvalorare ulteriormente la nostra ipotesi vogliamo anche riferire di errori di questo tipo in apprendenti con L1 diversa dalla lingua inglese e dal contesto di apprendimento piuttosto differente.<sup>95</sup> Sergio, apprendente portoghese di italiano come lingua seconda, più volte durante attività libere di conversazione ha prodotto strutture del tipo *ci dico che* (‘gli dico che’). Questo è un dato interessante per almeno due motivi: per prima cosa, l’apprendente non aveva ancora studiato i pronomi clitici in classe col facilitatore: non possiamo quindi parlare di espansione nell’accezione di Felix (1981); inoltre, la lingua portoghese europea possiede pronomi clitici “dedicati” per quello che

---

<sup>94</sup> Si veda l’interessante lavoro di Berretta (1985) sui ruoli rispettivi di *gli* e *ci* di terza persona nel sistema dei pronomi atoni dell’italiano parlato e sull’importanza di una prospettiva sistemica in morfologia per le diverse varietà non standard. Interessante è anche il riconoscimento della vicinanza semantica tra locativo dinamico (*goal*) e caso dativo.

<sup>95</sup> Ci riferiamo ad apprendenti stranieri che studiano italiano ad Incisa Valdarno (Firenze) e che corrispondono ad un profilo di apprendente completamente diverso da quello degli apprendenti anglofoni dei college statunitensi poiché fanno parte di due gruppi-classe plurilingui, di età variabile, in contesto di apprendimento L2 e non LS.

tradizionalmente è chiamato il «Caso dativo». Il fatto che Sergio utilizzasse il clitico *ci* senza fare ricorso al transfer dalla L1 sembra avvalorare la nostra proposta.

I dati in nostro possesso ci permettono una generalizzazione: sembra che, nei contesti che prevedono un pronome clitico dativo nella lingua italiana standard, gli apprendenti nelle prime fasi interlinguali facciano ricorso soprattutto al doppio accusativo o a dei pronomi clitici sincretici. Per quanto riguarda il gruppo-classe in contesto di apprendimento L2, di cui in nota 95, ci siamo premurati di non introdurre i pronomi clitici perché volevamo confrontare questi nuovi dati con quelli degli apprendenti anglofoni per escludere che si trattasse di espansione di fronte ad attività al di sopra delle capacità dell'apprendente (cfr. Felix 1981). Questo ci permette di confermare le riflessioni sui dati degli apprendenti anglofoni: insieme all'utilizzo del doppio accusativo, spesso compaiono *ci* e *si*. Evidentemente ci troviamo di fronte a lessicalizzazioni del secondo argomento del verbo tramite clitico non “dedicato”, come testimoniato dalle varietà romanze presenti in area italiana e di cui riferiscono Manzini e Savoia (2005).

Che non si tratti, poi, di espansione o di transfer di insegnamento lo dimostra anche il dato raccolto da una conversazione di tipo spontaneo con un parlante anglofono di livello avanzato, Michelle, caratterizzabile all'interno dell'etichetta *apprendimento spontaneo*. In quel caso si sono prodotte strutture del tipo *Si ha regalato* ('gli ha regalato') e *si ha dato* ('gli ha dato').<sup>96</sup>

Per quanto concerne il punto (B), occorre prestare attenzione: se da un lato condividiamo l'opinione di Zorzi che sostiene che

«non è stata ancora appresa la regola di costruzione del verbo *piacere* mentre la forma *mi piace* è stata provata con successo in conversazioni informali (chiedere allo studente straniero se gli piace l'Italia, la città in cui vive, il cibo o altro è una delle domande più comuni da parte dei nativi) e quindi utilizzata» (Zorzi 1987: 47)

e consideriamo le spiegazioni che gli apprendenti durante un'attività di riflessione metalinguistica ci hanno offerto quando abbiamo chiesto loro di motivare questo utilizzo di *si*, che avvicinavano alla struttura riflessiva, dall'altro non possiamo non considerare che in

---

<sup>96</sup> Non può nemmeno trattarsi di una struttura presente nell'input poiché il parlante ha abitato a Firenze da un anno e non ci sono sincretismi di questo tipo in area fiorentina.

altre fasi interlinguali compaiono, all'interno della produzione di uno stesso apprendente, strutture con esperiente di terza persona singolare del tipo *D: Che cosa piace ad Alan? R: Si piacciono le ciambelle* oppure *R: Si piacciono i sushi*, accanto a strutture del tipo *D: Che cosa piace alla mamma di Alan? R: Si piace la cioccolata*, nelle quali i soggetti sintattici sono ben chiari agli apprendenti. Non solo, pensare che le difficoltà col verbo *piacere* siano dovute esclusivamente alla presenza di *transfer* risulta, a nostro parere, riduttiva. Abbiamo registrato la produzione spontanea di più apprendenti di L1 spagnola in contesto di apprendimento di italiano come L2 e non come LS (Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira, Firenze), che utilizzando il verbo in questione hanno prodotto frasi del tipo in (1), qui di seguito:

(1) Mi piacerò andare a Parigi

In questo caso risulta impossibile parlare di *transfer* da L1.<sup>97</sup> Il verbo spagnolo *gustar* possiede la stessa struttura sintattica del verbo *piacere*: entrambi assegnano il ruolo di tema al soggetto e il ruolo di esperiente a un oggetto indiretto.

Per una trattazione dettagliata dei cosiddetti «psych verbs» in italiano (noi li abbiamo etichettati *verbi clitici* perché si accompagnano caratteristicamente a dei pronomi clitici) rimandiamo al lavoro di Belletti e Rizzi (1988): qui si propone 1) una gerarchia tematica, 2) un movimento NP e 3) l'applicazione della UTAH<sup>98</sup> (Uniformity of Theta Assignment Hypothesis) di Baker. Per quanto concerne l'esistenza di una gerarchia tematica Belletti e Rizzi (1988) sostengono che essa potrebbe essere del tipo: Agente > Esperiente > ... > Tema: le configurazioni sintattiche proiettate da una data configurazione tematica dovrebbero riflettere questa gerarchia così che per ogni coppia di ruoli tematici il più alto nella gerarchia dovrebbe essere proiettato in una posizione strutturale più alta.<sup>99</sup> Secondo questa proposta, i verbi con esperiente soggetto, come *temere*, deriverebbero direttamente da quanto detto: l'esperiente, essendo più alto nella gerarchia del tema, andrebbe a occupare la posizione strutturale più alta, cioè la posizione di specificatore della

<sup>97</sup> Un ringraziamento particolare alla dottoressa Elisa Sensi per le conferme dateci riguardo all'utilizzo del verbo *piacere* da parte di apprendenti ispanofoni in contesto di apprendimento di italiano come L2.

<sup>98</sup> «Identical thematic relationships between items are represented by identical structural relationships between those items at the level of D-structure» (Baker 1985)

<sup>99</sup> «Given a  $\theta$ -grid [Experiencer, Theme], the Experiencer is projected to a higher position than the Theme.» (Belletti e Rizzi 1988: 344)

flessione. Nei verbi con esperiente oggetto, come *preoccupare*, il tema si originerebbe nella posizione oggetto interna a VP, mentre l'esperiente dovrebbe rimanere interno a VP perché non è marcato dal ruolo di argomento esterno ma dovrebbe essere strutturalmente più alto del Tema: occuperebbe, quindi, la posizione di specificatore di VP e conseguentemente il tema si muoverebbe nella posizione di soggetto della frase nello specificatore della flessione. White (2003b) riprende quanto detto in Belletti e Rizzi (1988) ed approfondisce applicando la descrizione di cui sopra all'acquisizione L2 degli *psych verb*. Gli errori che incontriamo nelle interlingue, suggerisce White (2003b), sarebbero il riflesso dell'applicazione della UTAH e di questa gerarchia tematica: secondo questa ipotesi, l'apprendente non mapperebbe "a caso" ruoli tematici in posizioni sintattiche, ma tenderebbe a fare ipotesi assegnando all'esperiente la posizione di soggetto della frase e al tema quella di oggetto. White (2003b), propone quindi una mappatura di tipo *default*, il tema sarebbe mappato sempre in posizione oggetto e rimarrebbe in tale posizione anche quando la lingua target prevedrebbe un movimento verso la posizione soggetto in struttura superficiale.

Ci sembra di poter concludere, dunque, che anche quest'uso erroneo di *piacere* in realtà rappresenta, più che una influenza della L1, una possibilità ben nota offerta dalla Grammatica Universale e strutturalmente presente in molte lingue. Non solo, proponiamo che anche il clitico *si*, soprattutto in frasi come *si piacciono le ciambelle* debba essere considerato come al punto (A), cioè una lessicalizzazione possibile dell'argomento interno del verbo.<sup>100</sup>

### 3 Enclisi nelle dichiarative

L'enclisi nelle dichiarative è un fenomeno frequente nelle produzioni degli apprendenti (è, infatti, presente nelle risposte degli apprendenti nella gran parte dei test somministrati) e risulta dunque un dato molto interessante per dimostrare come la

---

<sup>100</sup> Interessante il confronto con la Banca dati di italiano L2 di Pavia. In Ababa si ha un'unica occorrenza del clitico "dativo", l'utilizzo di *ci* al posto di *gli* nella frase: *Secondo me ci* (a lui) *mancono un po' di intelligenza*. Anche in questo caso la scelta di un clitico non dedicato non sembra, secondo il nostro parere, dettata dall'utilizzo «frequente nell'italiano popolare» (Chini e Ferraris 2003: 64), bensì sembra trattarsi di una tipica possibilità strutturale attestata in molte varietà romanze nel territorio italiano.

Grammatica Universale possa specificare lo spazio di ipotesi nell'apprendimento di una lingua seconda. Troviamo, infatti, enclisi in contesti dichiarativi anche in molte varietà romanze occidentali e in alcune varietà piemontesi che esibiscono un fenomeno di enclisi sistematica dell'oggetto sul verbo.

Analizzando il dato dell'enclisi nelle dichiarative in apprendenti anglofoni, si potrebbe avanzare l'ipotesi di interferenza linguistica di L1. L'apprendente non farebbe che riprodurre il consueto ordine degli elementi della lingua madre in frasi del tipo, per esempio, *I love her*, processando il pronome clitico della L2 alla stessa stregua del pronome libero nella L1.<sup>101</sup> In realtà, l'ipotesi di interferenza, ovvero che si tratti sempre di interferenza, secondo la nostra opinione, non motiverebbe il fatto che gli apprendenti abbiano spesso indicato graficamente il pronome clitico legato al verbo, diversamente da quello che avviene graficamente nella lingua inglese per i pronomi personali, o abbiano "appoggiato" fonologicamente il pronome clitico al verbo che li precede. Non solo, anche parlare di analogia con l'utilizzo di strutture enclitiche con i verbi all'infinito, non motiverebbe il dato poiché non crediamo che strutture di questo tipo siano apprese prima delle strutture all'indicativo.<sup>102</sup> Infine, il dato ricorre universalmente anche nella produzione di apprendenti di gruppi-classe plurilingui.

Passiamo adesso alla rassegna di alcuni degli esempi raccolti che mostrano enclisi nelle dichiarative:

- (2) Alan, quando tornerà a casa, saluterà i suoi genitori e abbraccerai.
- (3) Mia madre ama mio padre. Amalo molto anche se qualche volta lui è insopportabile.
- (4) Babbo Natale vuole bene a quel bambino. Dàllo un sacco di regali.
- (5) Adoro leggere i libri di linguistica. Comprali molti su Amazon.
- (6) D: Che cosa faccio a Natale ai regali? R: Lui da i.
- (7) D: Che cosa fa Babbo Natale ai regali? R: Lui da si; R: Regalagli.
- (8) D: Che cosa fa Andrea alla sigaretta? R: Fumala.
- (9) D: Che cosa fa Rossella O'Hara al suo amore impossibile?  
R: Bacialo.

---

<sup>101</sup> Bettoni (2002) sembra non avere dubbi a riguardo: si tratterebbe sempre di interferenza da L1, facilitata dalla maggiore marcatezza della struttura proclitica italiana nei confronti della struttura inglese V + O.

<sup>102</sup> Si veda Giacalone Ramat (1990) per una discussione sulla non candidabilità dell'infinito a forma basica nell'apprendimento di italiano come L2.

- (10) D: Che cosa ha fatto Alan ad Elisa? R: Ha amatola.  
 (11) D: Che cosa facciamo ai vestiti? R: Laviamoli.  
 (12) D: Che cosa fa Andrea a Gloria e Patrizia? R: Lui toccale.  
 (13) D: Che cosa fa il postino alla lettera? R: Il postino è leggiuto la.

Convinti che i casi di enclisi nelle dichiarative possano essere meglio analizzabili, in alcuni casi, come possibilità offerte dalla Grammatica Universale e non solo come transfert dalla L1, cosa che può essere valida in altri casi, passiamo ad una descrizione particolareggiata del fenomeno nelle lingue romanze, soffermandoci sulla lingua portoghese europea e sulle varietà piemontesi nord-orientali che meglio sono state discusse in letteratura.

Il portoghese europeo, insieme al galego e ad una parte dei dialetti asturo-leonesi e ad alcune varietà presenti in area piemontese (il dialetto borgomanerese), si caratterizza per un peculiare posizionamento dei pronomi clitici nella frase: a differenza delle altre lingue neolatine, queste lingue hanno conservato, almeno in parte, il sistema di collocazione dei clitici delle lingue romanze antiche, con un maggior sviluppo dell'enclisi rispetto alla proclisi.

Il portoghese europeo<sup>103</sup> moderno, per prendere un esempio, si caratterizza per:

- Enclisi in contesti finiti e non finiti.

(14) ele viu-a  
 egli vedere.pass-acc.3<sup>a</sup> pers.sing.<sup>104</sup> fem  
 'egli la vide'

(15) o João pensa vê-la mais tarde  
 il João pensare.presente vedere.inf-acc. 3<sup>a</sup> pers.sing.fem più tardi  
 'João pensa di vederla più tardi'

<sup>103</sup> La varietà di portoghese parlata in Brasile presenta un sistema clitico diverso, sul quale, per motivi di spazio, non concentreremo la nostra attenzione in questa sede.

<sup>104</sup> Chiariamo sin da adesso che, nell'impianto che adottiamo (cfr. Manzini e Savoia 2005), che prevede categorie denotazionali interpretabili a LF al posto dei tradizionali tratti, termini come *accusativo*, *3<sup>a</sup> persona* e *singolare* possiedono una valenza meramente descrittiva.

- Mesoclisi<sup>105</sup> come alternativa alla enclisi in frasi future o condizionali.

(16) o João telefonar-te-á amanhã  
 il João telefonare-dat.2<sup>a</sup> pers.sing-futuro domani  
 ‘João ti telefonerà domani’

- Proclisi in presenza di elementi cosiddetti operatori:

operatori di negazione, complementatori, elementi-wh, SN quantificatori in posizione soggetto, elementi focalizzati contrastivi in posizione frontale, alcuni avverbi in posizione preverbale.

(17) o João não o comprou  
 il João non acc.3<sup>a</sup> pers.sing.masc comprare.pass  
 ‘João non lo comprò’

Nel dialetto di Borgomanero (Novara) tutti i clitici oggetto diretto e indiretto sono enclitici al verbo, come si vede in (18) (cfr. Tortora 2000); ci sono casi, inoltre, nei quali possono trovarsi in enclisi alle preposizioni o ad alcuni elementi negativi (cfr. Tortora 1997, 2000, 2002a, 2002b).

(18) I porta-la  
 cl.sogg. porto-cl.acc.3<sup>a</sup> pers.sing.femm.  
 ‘La porto’

Riassumendo, il comportamento dei pronomi clitici nelle lingue con enclisi nelle dichiarative si differenzia sensibilmente da quello delle altre lingue romanze poiché:

- a. Enclisi e proclisi non sembrano sensibili alla distinzione finito/non-finito del verbo ospite.

<sup>105</sup> La mesoclisi in PE è sempre più un fenomeno marginale nella lingua parlata di oggi e tende ad essere sostituita da strutture con enclisi (cfr. Duarte e Matos 2000). In gallègo moderno è stata eliminata.

- b. L'enclisi sembra essere il modello base della lingua in quanto la proclisi risulta condizionata dalla presenza di operatori che c-comandano l'ospite del clitico.

Questo comportamento dei pronomi clitici ha ricevuto, in letteratura, molteplici tentativi di approcci descrittivi. Passiamo, qui di seguito, in rassegna le diverse proposte in merito al posizionamento dei pronomi clitici nella stringa frasale iniziando col portoghese europeo e concludendo con le varietà piemontesi nord-orientali, senza pretendere di proporre soluzioni, che andrebbero molto aldilà dell'obiettivo della nostra tesi, ma fornendo una discussione critica del fenomeno.

Duarte e Matos (2000) derivano la posizione neutra enclitica dei pronomi clitici nel seguente modo: il clitico si muove dalla sua posizione, interna a SV, a AgrO per controllare i suoi tratti di accordo e il suo Caso; il verbo si muove ad AgrO per controllare i suoi tratti-V. Ne consegue che il clitico e il verbo-ospite si trovano a Spell-Out nella stessa testa funzionale. La natura di affissi che, secondo Duarte e Matos caratterizzerebbe i pronomi clitici portoghesi, fa sì che il clitico non blocchi il controllo dei tratti del verbo ad AgrO, ovvero che non si comporti come nelle altre lingue romanze in cui, trattandosi di una normale testa sintattica del tipo  $x^\circ$ , viene a bloccare il controllo dei tratti del verbo. La configurazione che ne risulta permetterebbe inoltre il controllo del tratto *V-ospite* che, secondo Duarte e Matos, caratterizza i clitici a partire da quel processo diacronico che, da pronomi forti, li ha trasformati in pronomi clitici.

Gli aspetti positivi di questa proposta sono considerazioni di economia: non si fa ricorso a categorie ulteriori né a movimenti che non prevedano il meccanismo pienamente accettato dalla letteratura minimalista del controllo dei tratti forti. Abbiamo forti dubbi invece per quanto riguarda la derivazione delle strutture con proclisi: riprendendo la proposta di Frota e Vigário (1996), Duarte e Matos sostengono che la proclisi in PE è dettata dal peso fonologico della parola funzionale operatore che c-comanda il clitico. Ogniqualvolta il pronome clitico si trovi c-comandato da un operatore "pesante", si sposterebbe tramite movimento in posizione proclitica. Ora, ci domandiamo, quale comportamento sintattico può essere dettato da motivazioni fonologiche? «Non si può partire dalla fonetica per arrivare alla sintassi. Il cammino deve essere inverso» (Renzi 1992: 282). Se prendiamo seriamente in considerazione una proposta di questo tipo, che

vede il movimento procrastinato fino a che non intervengano motivazioni di tipo fonologico, dobbiamo supporre che esista una concezione della grammatica diversa da quella concepita dai modelli minimalisti che Duarte e Matos però affermano di seguire. Non ci sembra una soluzione auspicabile. Non solo, altri dubbi riguardano l'utilizzo della nozione di Caso nella trattazione. Lo stesso Chomsky, nelle trattazioni più recenti, sottrae il Caso al meccanismo di controllo dei tratti perché porterebbe asimmetria nel sistema: risulterebbe l'unico tratto sempre non-interpretabile a LF. Il Caso nominativo secondo le proposte recenti risulterebbe, se non il riflesso dell'operazione di accordo, il riflesso della proprietà EPP (cfr. Chomsky 2005). Per questo, il movimento del clitico ad AgrO come necessità di controllo del Caso, così come proposto in Duarte e Matos (2000), deve essere rivisto. Sarà quindi opportuno dare una diversa motivazione al movimento del clitico, se di movimento si tratta.

Raposo (2000) introduce una categoria sintattica *F* per derivare la posizione dei clitici. Questa categoria è simile a quella introdotta da Uriagereka (1995) nell'analisi della lingua galega, ovvero una categoria funzionale lessicalizzata nell'area immediatamente superiore al sintagma flessivo e priva di contenuto interpretativo a LF. Per Raposo (2000), la categoria *F* non può occupare la posizione iniziale di frase ma deve essere controllata da un elemento nel suo Specificatore. È essa stessa enclitica, per riprendere le parole di Raposo. Da questo seguono la posizione enclitica in (19), caratterizzata da aggiunta alla sinistra di *F* da parte del clitico e movimento di Infl, contenente il verbo, a [Spec, *F*]; e la posizione proclitica in (20), con SN enfatico in [Spec, *F*]. È importante ricordare che, per Raposo (2000), il clitico è aggiunto alla categoria *F* indipendentemente dal movimento del verbo.

- (19) a. li-o  
 io.leggere.pass-acc.3<sup>a</sup> pers.sing.masc  
 'lo lessi'
- b. \*o li  
 acc.3<sup>a</sup> pers.sing.masc io.leggere.pass  
 'lo lessi'

- (20) a. (nós), muito vinho lhe demos!  
 (noi), troppo vino dat.3<sup>a</sup>pers.sing.masc (noi).dare.pass  
 ‘troppo vino gli demmo!’
- b. \*(nós), muito vinho demos-lhe!  
 (noi), troppo vino (noi).dare.pass-dat.3<sup>a</sup> pers. sing.masc  
 ‘troppo vino gli demmo!’

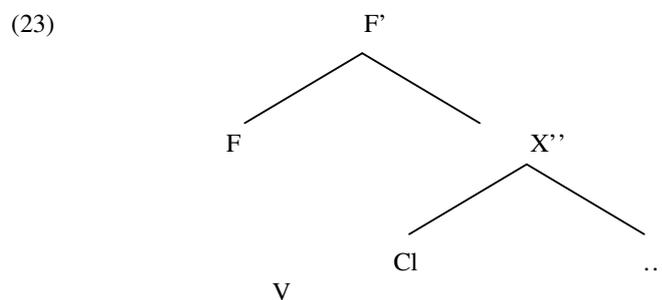
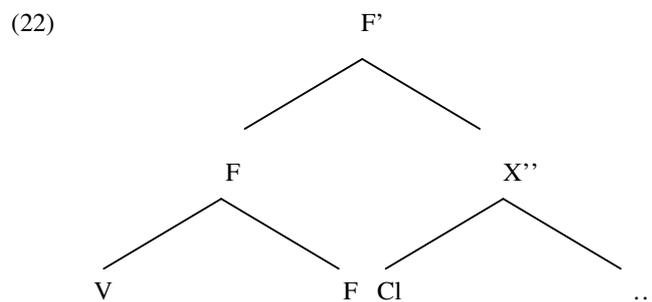
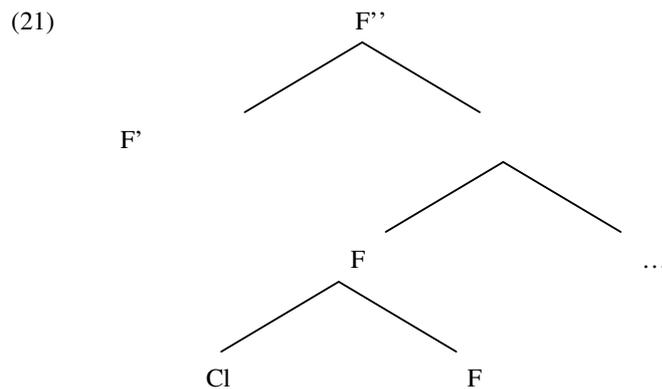
Seguendo l’ipotesi che l’informazione semantica sia codificata dalla struttura sintattica e che diverse categorie e diversi domini funzionali siano da correlarsi a diverse letture semantiche, così come teorizzato in Rizzi (1997), tra gli altri, ci chiediamo quali vantaggi vengano apportati alla teoria dei clitici da una categoria clitica *F*, concepita priva di contenuto interpretativo ad LF, come posizione di arrivo del movimento del clitico, così come proposto da Raposo (2000), Uriagereka (1995), ma anche da Terzi (1999) per i fatti empirici caratteristici della lingua greca. Una categoria di questo tipo risulta dispendiosa, perché, se non motivata a livello di interpretazione, ha solo la funzione di garantire una descrizione adeguata dei fatti empirici, ma aumenta la tecnologia descrittiva e diminuisce la capacità esplicativa del sistema. Quindi, siamo sì favorevoli all’utilizzo di una categoria clitica *F*, ma l’unico modo di non cadere nel dispendio economico del sistema risulta caricare tale categoria di interpretazione semantica a LF (cfr. Manzini e Savoia 2005), seguendo le recenti proposte di Cinque (1999) e Rizzi (1997), che introducono aree funzionali specializzate cariche di contenuto interpretativo.

Per Martins (2000) esiste una testa funzionale  $\Sigma$  che domina AgrS e che risulterebbe il *locus* di «Negazione» e «Affermazione». L’enclisi in portoghese europeo dipenderebbe dal fatto che, in questa lingua,  $\Sigma$  abbia tratti-V forti che spingono il verbo a muoversi in sintassi aperta e quindi a superare la posizione di arrivo del clitico, AgrS. Riguardo a questa posizione di arrivo, Martins sostiene che il clitico si muoverebbe per controllare il tratto forte di «specificità» che caratterizza la sua natura. Sarebbe proprio questa posizione, immediatamente sopra TP, a godere del tratto di specificità. Quindi, riassumendo, si avrebbe enclisi perché il verbo si muove verso una categoria funzionale superando la posizione di arrivo del clitico.

Molti approcci di tipo sintattico, rifacendosi esplicitamente alla proposta di Kayne (1991), individuano una stretta correlazione tra posizione del clitico e movimento del

verbo. La cliticizzazione avverrebbe a livello flessivo tramite aggiunta ad una categoria funzionale o come conseguenza del movimento del verbo verso una categoria funzionale.

Possiamo dunque riassumere le proposte sintattiche possibili tramite i grafi ad albero in (21), (22), (23), qui di seguito:



Il grafo in (21) rappresenta l'aggiunzione del clitico ad una categoria funzionale specializzata; il grafo in (22) rappresenta il movimento del verbo verso una categoria

funzionale più alta della posizione di arrivo del clitico (enclisi); il grafo in (23) rappresenta il movimento del verbo verso una posizione più bassa rispetto a quella del clitico (proclisi).

Raposo (2000) propone un tipo di analisi riassumibile col grafo in (21), con aggiunta del clitico ad una testa funzionale F. La proposta di Martins (2000), invece, sembra riassumersi coi grafi in (22) e (23): il primo, vicino alla situazione della lingua portoghese europea, con verbo che si muove a controllare dei tratti forti in F ( $=\Sigma$ ); il secondo, vicino alla situazione delle restanti lingue romanze prive di tale movimento di controllo del verbo dettato da scelte parametriche. Benincà (2005) offre per le lingue romanze medievali, che presentano un comportamento affine a quello del portoghese moderno, una trattazione riassumibile col grafo in (22): troviamo enclisi in contesti dichiarativi perché il verbo si è mosso in C scavalcando la posizione del clitico. Questo comportamento sarebbe controllato da un parametro che è venuto cambiando nel passaggio alle fasi moderne. Duarte e Matos (2000) non ricorrono a categorie funzionali specializzate ma derivano la cliticizzazione tramite le consuete categorie della stringa frasale unite ad una proposta sulla natura dei clitici nel portoghese europeo come affissi flessivi.

L'analisi offerta da Galves (2000) e da Galves e Sândalo (2004) si rifà direttamente all'ipotesi kayniana che i pronomi clitici siano aggiunti alla sinistra del verbo in T. Individua quindi nella proclisi la struttura neutra della grammatica. Ma soffermiamoci sulla proposta di Galves.

Secondo Charlotte Galves (2000), i pronomi clitici non sarebbero determinanti ma lessicalizzazioni dei tratti-phi. La distinzione tra proclisi ed enclisi sarebbe la seguente:

- a. nella proclisi, i tratti-phi sono generati indipendentemente in posizione argomentale e si aggiungono al verbo;
- b. nell'enclisi, i tratti-phi sono aggiunti al verbo nel lessico tramite incorporazione. L'enclisi sarebbe quindi un caso di morfologia flessiva. Le costruzioni enclitiche formerebbero unità morfologiche.

Questa distinzione tra proclisi ed enclisi troverebbe conferma, per Galves, nel diverso comportamento di V+cl e cl+V. Soltanto V+cl si comporta come unità morfologica nei test di coordinazione e nelle analisi soprasedimentali.

La motivazione che Galves e Sândalo (2004) presentano per la posizione enclitica

del pronome sembra allinearsi all'approccio della Morfologia Distribuita: la posizione di arrivo del clitico sarebbe universalmente, seguendo Kayne, alla sinistra del verbo in T. Solo nel modulo morfologico ci sarebbe un riaggiustamento che porterebbe alla incorporazione del clitico alla destra del verbo. La necessità di questa operazione di movimento sarebbe dettata dall'impossibilità di una sillaba atona di trovarsi alla estremità sinistra di una parola prosodica. Quindi, dopo aver implementato il pacchetto di categorie dell'albero sintagmatico con la categoria Agr posta tra C e T (illustrata in (24), qui di seguito), che permetterebbe di spiegare sia l'enclisi che alcuni fenomeni di ordine relativo tra elementi *wh* (ed elementi focalizzati) ed elementi dislocati a sinistra (in particolare soggetti referenziali), Galves e Sândalo (2004) sostengono che c'è proclisi ogniqualvolta T abbia uno specificatore. Se, infatti, il clitico si trovasse incorporato alla destra del verbo in posizione enclitica bloccherebbe le operazioni di controllo. Questo sarebbe incompatibile con la presenza di uno specificatore nella categoria contenente il verbo.

(24) [<sub>Agr</sub> Sog Agr [<sub>T</sub> V-T (-cl)[...]]

Riassumendo, la proposta di Galves e Sândalo (2004) caratterizza la proclisi come il modello sintattico neutro della grammatica (contrariamente a Duarte e Matos 2000) e l'enclisi come possibilità sintattica dettata da motivazioni fonologiche.

Secondo Barbosa (2000), tutte le costruzioni enclitiche sarebbero strutture V1, ovvero derivate dall'applicazione della Legge Tobler-Mussafia, che vieta parole atone all'inizio di frase. Per sostenere ciò, Barbosa vuole dimostrare che tutti i soggetti preverbaliali in PE non occupano una posizione-A, come i soggetti post-verbaliali, ma una posizione-A'.

Per concludere vogliamo presentare le proposte di Madeira (1992) e Manzini (1994) che prevedono, entrambe, per i casi di enclisi nelle dichiarative in portoghese europeo, clitico nel campo C e verbo che si aggiunge alla sinistra del clitico; per i casi di proclisi, movimento del clitico a C bloccato e conseguente aggiunta del clitico al verbo in Agr. Madeira (1992) parla di motivazioni sintattiche al movimento del clitico nel campo C in portoghese europeo e motivazioni morfologiche al movimento del verbo, essendo il clitico una testa flessiva che deve presentarsi incorporata al complesso verbale in struttura superficiale. Madeira (1992) rifugge inoltre restrizioni fonologiche al comportamento

sintattico dei pronomi clitici e rifiuta espressamente la legge Tobler-Mussafia considerando il comportamento dei clitici essenzialmente un processo di tipo sintattico, quindi «cieco» a considerazioni di tipo fonologico. La variazione all'interno delle lingue romanze per quanto concerne il collocamento nella stringa frasale dei pronomi clitici dipenderà, quindi, dalle differenze attribuibili alle proprietà delle categorie funzionali.

Riassumendo e riflettendo sulle proposte analizzate, risulta interessante il confronto tra le due posizioni all'interno della stringa frasale attribuite in letteratura al verbo finito: la posizione C e la posizione F. La critica che si può muovere alla scelta di collocare il verbo indicativo in una posizione alta della frase è di carattere sostanziale. Se associamo alla posizione C proprietà modali che il verbo verrebbe a lessicalizzare, dovremmo pensare che in portoghese europeo, per esempio, i contesti assertivi abbiano proprietà semantiche diverse da quelle dei contesti assertivi nelle altre varietà romanze. Propendere per una configurazione di questo tipo, d'altro canto, porterebbe a trattare l'enclisi in contesti indicativi applicando un modello che risulta già validamente motivato per l'infinito, per l'imperativo e per il participio (vd. Manzini e Savoia 2005).

Un altro punto che, per correttezza di analisi, occorre considerare è che esiste tutta una «seconda generazione di analisi della collocazione dei clitici» (Galves, Ribeiro e Torres Moraes 2006) che si distanzia da quella letteratura che, partendo da Kayne (1991), assegna alla sola sintassi la responsabilità dell'ordine rispettivo tra il verbo e il pronome clitico. Prendere in considerazione questa sopraccitata generazione di studi, però, ci pone di fronte a questioni più generali che riguardano, all'interno del modello assunto, il rapporto fra i diversi livelli di analisi e nello specifico il rapporto tra comportamento sintattico e proprietà fonologiche. Quello che, infatti, colpisce di certi approcci è che spesso si attribuisce a proprietà tipiche del componente fonologico la responsabilità di configurazioni sintattiche specifiche (vd. per esempio Barbosa 1991, 1993, Galves e Sândalo 2004, Raposo 2000 per una trattazione che ricorre a motivazioni fonologiche per le strutture enclitiche e Duarte e Matos 2000 per quanto concerne un approccio fonologico alla proclisi). Già Renzi asseriva che «non si può partire dalla fonetica per arrivare alla sintassi. Il cammino deve essere inverso» (Renzi 1992: 282). Pertanto, qualora prendessimo seriamente in considerazione una proposta di questo tipo, che prevede o che il movimento sia procrastinato fino a che non intervengano motivazioni di carattere fonologico, o che esista un componente morfologico distribuito, dovremmo valutarne il costo in termini teorici più generali e

supporre almeno una parziale revisione della concezione della grammatica quale segue dai modelli minimalisti, benché gli autori succitati non portino a considerare tali conseguenze.

Un altro punto che è necessario approfondire riguarda, infine, il dato dell’acquisizione dei pronomi clitici da parte dei bambini portoghesi. Duarte e Matos (2000) affermano che i bambini portoghesi intorno al quarantaduesimo mese di età generalizzano le strutture enclitiche anche nei contesti ad operatore, che nello standard richiedono proclisi. Questo comportamento, alla luce del fatto che prima vengono acquisite le strutture basiche e solo successivamente quelle più “marcate”, porta alla conclusione che le strutture con enclisi siano le strutture neutre della lingua e che siano meno “costose” a livello di economia del sistema. Riteniamo, quindi, che da ciò segua la sostanziale implausibilità non solo di tutti quegli approcci che sostengono che la proclisi è la configurazione basica della lingua portoghese europea, ma anche di quelle proposte che caricano la configurazione enclitica di una pesante tecnologia descrittiva che i dati sull’acquisizione sembrano smentire. Ci rendiamo conto che, alla luce del principio che lega l’apprendibilità di una struttura alla definizione/individuazione dell’analisi “migliore”, occorrerebbe puntare ad un trattamento esplicativo dei dati che voglia far discendere dalla medesima ipotesi le configurazioni dello stadio “adulto” del linguaggio e di quello evolutivo.

Passiamo adesso al dialetto borgomanerese trattato in Tortora (1997, 2000, 2002a, 2002b). Oltre all’enclisi in presenza di verbo finito, mostrato in (18), di cui sopra, Tortora (2002b) offre dati che attestano enclisi in presenza di preposizioni avverbiali ed avverbi pre-VP come *mija*, *già* e *piö*.

Il gruppo di preposizioni che Tortora considera sono le preposizioni avverbiali che esprimono una relazione spaziale tra due entità, quali *renti* “vicino”, *dössi* “sopra”, *denti* “dentro”, *visij* “vicino”, *dinônzi* “davanti”, *sora* “sopra”. Alcune di queste preposizioni (*renti*, *dössi*, *denti*) ammettono l’enclisi del loro complemento, mentre le altre (*visij*, *dinônzi*, *sora*) non la permettono. Vediamo qualche esempio da Tortora (2002b: 1-2):

- (25) a. i                      mötti   l            libbru *renti*   l taulu  
           cl.sogg.            metto   il            libro *RENTI* il tavolo  
           ‘Metto il libro giusto vicino al tavolo’

- b. i                    mötti    l            libbru *renti-ghi*  
 cl.sogg.            metto    il           libro *RENTI-cl.DAT.*
- c. \*i                   mötti-ghi            l libbru *renti*  
 cl.sogg.            metto-clDAT        il libro *RENTI'*  
 ‘Ci metto il libro vicino’
- (26) a. i                    mötti *dössa-gu. (gu < ghi + lu)*  
 cl.sogg.            metto *DÖSSI-clDAT.-clACC*
- b. \*i                   mötti-gu                    *dössi.*  
 cl.sogg.            metto-clDAT.clACC *DÖSSI*  
 ‘Glielo metto sopra’
- (27) a. i                    mötti l libbru *denti-ghi*  
 cl.sogg.            metto il libro *DENTI-clDAT*
- b. \*i                   mötti-ghi            l libbru *denti*  
 cl.sogg.            metto-clDAT        il libro *DENTI*  
 ‘Ci metto il libro dentro’

Inoltre Tortora (2002a, 2002b), come già ricordato sopra, offre casi di enclisi in presenza di avverbi pre-VP come *mija*, *già* e *piö*.

- (28) *i            porti    mi-lla.*  
 SCL    porto    NEG-CL  
 ‘Non la porto’
- (29) *i            vangumma già-nni da dü agni.*  
 SCL    vediamo   già-CL da due anni  
 ‘Li vediamo da due anni’
- (30) *i            voenghi piö-lla.*  
 SCL    vedo    più-CL  
 ‘Non la vedo più’

Tortora (2000, 2002a, 2002b) offre la seguente descrizione del fenomeno: seguendo Kayne (1989, 1991), Martins (1994) e Uriagereka (1995), identifica i pronomi clitici come elementi sintattici indipendenti che si aggiungono a teste funzionali specifiche partendo da posizioni base tematiche all'interno della stringa frasale. Quella che appare come enclisi non sarebbe altro che una enclisi «apparente» ad un ospite «apparente». Dall'analisi dei dati delle posizioni reciproche relative tra pronomi clitici ed avverbi pre-VP e pronomi clitici e preposizioni avverbiali, inoltre, Tortora giunge a sostenere che i pronomi clitici si aggiungerebbero ad una testa funzionale *Z* relativamente bassa all'interno della frase. Questo permetterebbe di pensare l'enclisi nel dialetto borgomanerese come fenomeno indipendente dalla posizione del verbo nelle frasi dichiarative. Il movimento del verbo verso una posizione alta della frase non sarebbe sostenibile in un approccio che vede la posizione periferica sinistra della frase associata a forza illocutiva (cfr. Rizzi 1997).

Le critiche che muoviamo alla proposta di Tortora sono denunciate dalla stessa autrice in Tortora (2000). Non si capisce quale sia la natura di *Z*, né il motivo del movimento del pronome clitico che porta l'aggiunzione del medesimo a tale testa funzionale. Non solo, non si capisce perché cambierebbe la posizione di arrivo del clitico nelle diverse lingue naturali. Questi sono limiti profondi della proposta di Tortora perché tolgono valenza esplicativa alla medesima; limitano altresì il ruolo di *last resort* all'operazione computazionale del movimento. Notiamo, tuttavia, che tale proposta si libera delle contraddizioni presenti nelle proposte di seconda generazione di cui sopra, poiché non attribuisce la configurazione enclitica al peso fonologico del clitico e non impone, così facendo, la presenza di un componente morfofonologico di cui dovremmo valutare il "costo" in termini teorici più generali.

Anche Manzini e Savoia (2005) analizzano il fenomeno di enclisi alle forme dichiarative del verbo indicativo nelle varietà piemontesi nord-orientali, concentrandosi sull'interpolazione di materiale nominale (in alcune varietà anche l'avverbio di negazione frasale) tra il verbo e il clitico. Si parla, in questi casi di interpolazione, di ristrutturazione come «identificazione delle variabili eventive di due predicati, col risultato di unificare le due strutture argomentali» (Manzini e Savoia 2005: 542). Per Manzini e Savoia, come in Tortora (2000, 2002a, 2002b), in questi casi di enclisi il complesso verbale si lessicalizza in

F mentre il clitico in stringhe nominali più basse di F, una stringa associata con la categoria V e una stringa associata con la categoria eventiva E<sup>106</sup> (cfr. Manzini e Savoia 2005).

Per concludere, il dato dell'enclisi in contesti dichiarativi rivela, dunque, come parlare di sola interferenza da L1 sia riduttivo. Ammettiamo che il *transfer* dalla lingua materna possa giocare un ruolo a livello di strategia consapevole legata all'esecuzione. Quello che, però, ci permette di motivare il dato a livello di competenza dell'apprendente è che l'enclisi in contesti assertivi risulta una scelta strutturale possibile definita e limitata dalla Grammatica Universale.

## 4 Uso dell'accusativo al posto del dativo

L'utilizzo dell'accusativo al posto del dativo è un altro tipico errore ricorrente nel campione esaminato. Ripetiamo, qui di seguito, alcuni dei dati riportati al capitolo 4 del presente lavoro.

(31) D: Che cosa fa la bambina al bambino?

R: Lo dà un bacio.

(32) D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?

R: La ha telefonata.

(33) Alan sostiene che il suo gatto Zeno ha la facoltà del linguaggio e quindi lo parla dei fatti della giornata.

(19) Babbo Natale vuole bene a quel bambino. Lo dà un sacco di regali.

(34) Mio fratello è molto ostinato. Io lo parlo ma non riesco a convincerlo ad essere più buono.

(35) Adesso spedisco una lettera ad un mio amico. Ho deciso che lo scriverò una lettera al giorno.

---

<sup>106</sup> Già Belletti (1990) aveva formulato l'ipotesi che la proiezione funzionale più bassa di V fosse una proiezione di aspetto verbale, legato per esempio alla distinzione perfettivo/imperfettivo.

- (36) Lui la dà una lettera.
- (37) La dice che la è molto inferma.
- (38) mike e anche andare su questo retreat....hmmm....Io lo diro tutti!  
 ‘anche Mike andrà a questo ritiro ... hmmm ... le dirò tutto’

Anche in questo caso parlare solo di interferenza risulta riduttivo. Se, da un lato, è vero che la L1 degli apprendenti, cioè la lingua inglese, possiede il doppio accusativo, dall’altro non si può non considerare il fatto che questo fenomeno caratterizza le interlingue di ogni tipo di apprendente, in generale, a prescindere dalla sua L1. Ne consegue che attribuire questi casi di utilizzo del pronome accusativo al posto del pronome dativo soltanto al *transfer* di elementi superficiali dalla L1, come fa Zorzi (1987), tra gli altri, ci sembra una soluzione facilmente contestabile. Ripetiamo, qui di seguito, alcuni degli esempi che abbiamo raccolto e che avevamo mostrato al capitolo 3.

- |      |  |                          |
|------|--|--------------------------|
| (39) | l’ha consegnata la macchina<br>‘le ha consegnato la macchina’              | (apprendente coreano)    |
| (40) | ha preso l’olio per darla<br>‘ha preso l’olio per darglielo (a lei)’       | (apprendente iracheno)   |
| (41) | la dico che<br>‘le dico che’   | (apprendente brasiliana) |
| (42) | l’ho parlata<br>‘le ho parlato’  | (apprendente brasiliana) |
| (43) | l’ho tentato parlare<br>‘le ho tentato di parlare’                         | (apprendente brasiliana) |
| (44) | la do una bambola<br>‘le do una bambola’                                   | (apprendente giapponese) |
| (45) | la invio le fotografie della festa<br>‘le invio le fotografie della festa’ | (apprendente giapponese) |

(46) lo auguriamo tante cose belle (apprendente indiano)  
'gli auguriamo tante cose belle'

(47) lo do il numero di telefono (apprendente tedesco)  
'gli do il numero di telefono'

Questi dati documentano come sia universale questo tipo di errore negli apprendenti di italiano come L2. Se, infatti, da un lato, la lingua madre degli apprendenti, caratterizzata dal fenomeno del doppio accusativo, potrebbe far pensare ad una strategia di interferenza di L1, dall'altro ci chiediamo quale altra strategia si possa ricercare nel caso in cui questa influenza non possa esser data. Non solo, abbiamo raccolto dati di apprendenti anglofoni che accertano la presenza di un clitico dativo in casi in cui la lingua madre avrebbe richiesto un clitico accusativo<sup>107</sup>

(48) gli conosco (parlante americano)  
'lo conosco'

(49) gli bacia (apprendente americano)  
'la bacia'

Abbiamo, inoltre, lavorato, a Firenze, con tre apprendenti anglofoni di livello avanzato, in Italia da circa un anno, proponendo loro l'unità di lavoro/apprendimento che fa parte delle proposte didattiche di cui al capitolo 5. Abbiamo lavorato sul registro formale/informale tentando di elicitare pronomi clitici allocutivi. Da rilevarsi l'utilizzo di pronomi tradizionalmente classificati come "accusativi" al posto dei clitici "dativi" e viceversa. Sembra che veramente sia impossibile parlare di unidirezionalità nel caso di errori di questo tipo: la scala di marcatezza proposta in Berretta (1986) non taglia la realtà empirica.<sup>108</sup> Diamo, qui di seguito, i dati elicitati attraverso l'unità didattica.

---

<sup>107</sup> Questo dato risulta interessante inoltre per opporsi alle gerarchie implicazionali fondate sulla nozione di tratto: il fatto che gli errori degli apprendenti non siano unidirezionali (si veda anche la trattazione di *li/gli* nel presente capitolo) sembra portare alla conclusione che si debba fare ricorso a una soluzione che superi la nozione di marcatezza.

<sup>108</sup> La nostra affermazione è supportata anche da dati raccolti in classi plurilingui. L'utilizzo del dativo al posto dell'accusativo è un fenomeno universalmente diffuso in ambito di apprendimento di L2. Riportiamo qui di seguito degli esempi.

- |      |  |            |
|------|--|------------|
| (50) | Vorrei chiederLa<br>'vorrei chiederLe'     | (Drew)     |
| (51) | Vorrei incontrarle<br>'vorrei incontrarla' | (Michelle) |
| (52) | Vorrei raccontarla<br>'vorrei raccontarle' | (Marty)    |
| (53) | Le chiamo<br>'la chiamo'                   | (Marty)    |

Berretta, inoltre, riporta il caso di Theo (medico sudanese di circa trenta anni), nel quale «il paradigma dell'accusativo è esteso al dativo» (Berretta 1986: 344) e parla di «generalì incertezze sugli accusativi e sui dativi» (*ibidem*) per quanto riguarda la produzione di Chris (bambino inglese di 9 anni, da un anno e mezzo in Italia); Andorno documenta casi sistematici di utilizzo del clítico accusativo al posto del dativo in Rariba, adolescente arabofona in Italia da quattro settimane, nella quale «accanto a *lo* accusativo, con *la/le* varianti libere, con i verbi *dire* e *dare* sembra affiorare un apparente clítico dativo» (Andorno 1996: 303).

Partendo dai dati sull'acquisizione di cui sopra, risulta, a questo punto, interessante notare come l'utilizzo del clítico accusativo al posto del clítico dativo, e viceversa, sia ampiamente riscontrabile in area spagnola e centro-sud americana nei fenomeni noti in letteratura sotto il nome di *loismo/laismo* e di *leismo*, rispettivamente. Non solo, il fenomeno del *loismo* è attestato anche in alcune varietà centro-meridionali italiane (cfr. Rohlfs 1969 [1954], Trumper 2003, Manzini e Savoia 2005). Trumper (2003) riporta il caso del dialetto di Napoli nel quale in assenza del sintagma nominale referente la forma accusativa alterna con un clítico di tipo locativo, la prima nei casi di oggetto indiretto di tipo umano (54c.), la seconda con oggetti indiretti non umani (54d.).

- 
- |    |   |                                   |
|----|---|-----------------------------------|
| a. | E non gli lascerò mai più.<br>'E non lo lascerò mai più'                                    | (Lucélia, apprendente brasiliana) |
| b. | Quella bella gli abbraccia senza parola.<br>'La bella lo abbraccia senza profferire parola' | (Keiko, apprendente giapponese)   |

- (54) *Napoli*
- a. cə tələfu'najə a Ggiu'annə
  - b. cə tələfu'najə allə Cumm'unə
  - c. o tələfu'najə
  - d. cə tələfu'najə

Anche nei dati presentati da Manzini e Savoia (2005) il clitico di tipo *l* alterna con forme locative o con *si* nei nessi clitici ma si riportano anche casi in cui il clitico accusativo può essere a sua volta raddoppiato da un sintagma nominale preceduto da *a*,<sup>109</sup> come mostriamo in (55), qui di seguito, per il dialetto di *Celle di Bulgheria*.

- (55) *Celle di Bulgheria*
- a. u 'parlanu  
lo parlano  
'gli parlano'
  - b. u f'krivinu (a 'iddu)  
lo scrivono a lui  
'gli scrivono (a lui)'
  - c. a f'krivu a 'issa  
la scrivo a lei  
'le scrivo (a lei)'

Il caso del *loismo* rappresenta per Manzini e Savoia (2005) una ulteriore dimostrazione del fatto che il dativo sia una categoria spuria e che la nozione stessa di *caso* non abbia statuto teorico. Si tratterebbe quindi, di un fenomeno in cui il cosiddetto *dativo* viene semplicemente lessicalizzato come riferimento di 3<sup>a</sup> persona. Qualora questo riferimento venga indipendentemente lessicalizzato dall'argomento interno del verbo, il *dativo* corrisponde di volta in volta o a un «distributore», quando coincide con l'accusativo plurale, o a un locativo e così via secondo degli schemi ben precisi (cfr. Manzini e Savoia 2005).

---

<sup>109</sup> Le varietà in esame presentano, infatti, accusativo preposizionale.

Per concludere, ritorniamo ai nostri dati sull'utilizzo dell'accusativo al posto del dativo, e viceversa. Anche in questo caso, concludiamo sostenendo che lo spazio di ipotesi dei nostri apprendenti sia legittimato dalla Grammatica Universale: le gerarchie implicazionali basate sulla nozione di marcatezza non spiegano il fenomeno. Non solo, sarebbe difficilmente dimostrabile una tesi che volesse attribuire esclusivamente all'interferenza la responsabilità del dato empirico negli apprendenti anglofoni. Come sostenuto anche nel paragrafo 2 del presente capitolo, sembra, infatti, che l'utilizzo dell'accusativo al posto del dativo sia un fenomeno universale nelle interlingue insieme all'utilizzo di clitici non "dedicati". Il fatto che questi stessi fenomeni siano poi attestati anche in altre varietà romanze e non solo, e nel toscano antico del *Novellino*,<sup>110</sup> per citare un esempio, ci fa avanzare l'ipotesi che non si tratti di «strategie» di apprendimento, ma che la Grammatica Universale stia definendo lo spazio di ipotesi in fase di acquisizione linguistica.

## 5) *Li/gli*

La "confusione" tra le due forme è un fenomeno molto diffuso nel campione da noi studiato, ricorrendo in quasi tutte le procedure di elicitazione dati. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi.

(56) D: Che cosa fa Totò agli spaghetti?

R: Gli mangia.

(57) Alan quando tornerà a casa saluterà i suoi genitori e gli abbraccerà.

(58) I miei studenti bevono molto. Li piace molto la birra.

(59) D: Guardi i film romantici?

R: Sì, gli guardo.

---

<sup>110</sup> «Domandollo dove andava» (Novella IV)

(60) D: Che cosa fa Veltroni alle persone?

R: Gli saluta.

Sincretismi di questo tipo compaiono spesso anche in letteratura. Berretta (1986: 344) documenta questo fenomeno in modo sistematico in Theo (medico sudanese di 30 anni circa, in Italia da circa un anno), in strutture del tipo «Il governo regionale li ha detto di sì [a lui]» e «sì li ... le piacciono [a lei]» e in casi isolati in John (insegnante inglese di lingua inglese di 35 anni circa, in Italia da 10 anni). Bini (1992) documenta casi di *li* usato al posto di *gli*, ma offre la seguente spiegazione del fenomeno:

«Non è detto però che abbiano veramente scelto *li* perché, data la difficoltà che hanno gli spagnoli nel pronunciare la palatale laterale, potrebbe essere un *gli* pronunciato male» (Bini 1992: 27)

Andorno (1996: 303) riporta casi di utilizzo del clitico *li* al posto del dativo *gli* in Rariba (adolescente arabofona in Italia da 4 mesi), in frasi del tipo «e li dico alla professoressa, e lui lo dico ... “vaffanculo stronzo” così, e lo dico “digli alla professoressa”».

Siamo convinti che, per quanto concerne il fenomeno in questione, non si possa parlare in modo dogmatico di «difficoltà» di pronuncia (Bini 1992), di «personale<sup>111</sup> ristrutturazione del sistema» (Berretta 1986: 344), di generalissima sovraestensione o ipergeneralizzazione di una forma sull'altra, né tantomeno negare a questi casi lo statuto di «utilizzo consapevole del clitico flesso» (Andorno 1996: 303). Il fenomeno, come dimostrato, ricorre in tutti i profili di apprendente di L2 e il sincretismo non è unidirezionale, con una forma «meno marcata» che si sostituisca all'altra «più marcata» nella totalità del campione.

Anche in questo caso presentiamo una proposta alternativa che si avvale di riscontri molteplici: l'acquisizione dell'italiano come L1 (cfr. Calleri 1983), il confronto con le varietà romanze discusse in Manzini e Savoia (2005) ed infine con lo sviluppo diacronico della lingua presente in Rohlfs (1968).

Il lavoro sistematico condotto da Manzini e Savoia (2005) sui dialetti italiani rivela come questo sincretismo ricorra spesso all'interno della penisola: quelle forme che le

---

<sup>111</sup> Risulterebbe interessante chiarire il significato del termine nella discussione in questione.

grammatiche descrittive trattano come forme specializzate dative di terza persona generalmente coincidono con le forme accusative maschili plurali. In altre parole, le distinzioni di Caso presenti in approcci di tipo tradizionale non vengono registrate nei sistemi pronominali. Questo, tra l'altro, giustifica il ricorso a categorie denotazionali, in quanto solo queste ultime risulterebbero rilevanti nella definizione del sistema. Ma passiamo ad un esempio tratto da Manzini e Savoia (2005). Nel dialetto toscano di Vagli di Sopra, di cui diamo qualche esempio tratto da Manzini e Savoia (2005), in (61), qui di seguito, troviamo che il clitico dativo di terza persona *fi* coincide con il clitico accusativo maschile plurale (si veda l'esempio in 61b, qui di seguito). In virtù delle sue caratteristiche interne (si veda 62, qui di seguito), tale clitico può proiettare all'interno della stringa frasale sia la categoria denotazionale N che la categoria Q: la base nominale permetterebbe l'inserzione in N, il morfema *i* l'inserzione in Q.

(61) *Vagli di Sopra*

a. i ji ða k'kweste

'Lui gli dà questo'

b. i ji l/la/ji/lə 'ða

'Lui glielo/gliela/glieli/glielle dà'

c. i ji nə ða d'doi

'Lui gliene dà due'

(62) *Vagli di Sopra*

[<sub>i</sub>f [<sub>N</sub> i]]

Nel caso del clitico accusativo *fi*, la denotazione Q caratterizza la sua struttura interna ma non corrisponde alla sua posizione di inserzione nella stringa. Viceversa, nel caso del clitico dativo *fi*, Q rappresenta sia la sua specificazione interna che il suo punto di inserzione. La proposta di Manzini e Savoia è che nel primo caso la specificazione interna Q determinerebbe una lettura di pluralità, mentre nel secondo caso la posizione Q nella stringa porterebbe ad una lettura di datività. Riassumendo, la portata del morfema *i*

determinerebbe la lettura del clitico in questione: un tipo di portata interna al clitico darebbe lettura di pluralità; un tipo di portata più ampia sull'intera stringa avrebbe lettura di datività.

Per quanto concerne Rohlfs (1968), la forma *gli* del dativo deriverebbe da una forma *li* mutuata dal dativo latino *illi* e riscontrabile in larga misura nel toscano antico. Citiamo, come esempio, i danteschi *mostreròlli*, *dilli*, tra gli altri. La forma *gli* trarrebbe origine dalla posizione prevocalica (*illi habet scriptu*) da cui presto si generalizzò. Per quanto riguarda l'accusativo plurale, la forma *li* deriverebbe, come l'articolo, dal nominativo plurale *illi*. La palatalizzazione, prodottasi in posizione prevocalica (*illi amo > gli amo*), sarebbe durata per tutto l'Ottocento comparando anche nel Manzoni. Questo sincretismo si ritroverebbe a tutt'oggi in alcune varietà toscane fiorentine, pratesi e pistoiesi, come possiamo documentare personalmente. Risulta dunque interessante notare come sin dall'inizio il sincretismo fosse presente nel toscano antico come dimostra la lettura di una qualunque pagina del *Novellino*:

«Li vecchi l'insegnaro: - Ragunerai il popolo tuo, e con dolci parole dirai, che tu li ami»  
(Novella VII)

Non solo, la lettura del fenomeno in Manzini e Savoia (2005) può essere applicata allo stesso latino per la forma *illi* sincretica al dativo singolare e al nominativo maschile plurale. Quello che asseriamo è che tale fenomeno di sincretismo non ha mai cessato di essere produttivo a partire dal latino.

Un'altra osservazione degna di nota è che *illi* valeva in latino sia per il maschile che per il femminile: da qui l'utilizzo presente nelle varietà toscane di *gli* per entrambi i generi. Questo è spesso l'utilizzo dei nostri apprendenti anglofoni come riportato qui di seguito:

(63) D: Che cosa ha fatto il signore alla sua fidanzata?  
R: Lui ha telefonatogli.

(64) Sto per partire per l'Italia e sto per salutare Stefania: *gli* mancherò?

Piuttosto che pensare, con Berretta (1986) che esista una scala di acquisizione per tratti dall'elemento meno marcato al più marcato, con elementi sottospecificati facilmente acquisibili, scala che riportiamo in (65), qui di seguito:

- (65) persona > caso > genere > numero  
accusativo > dativo  
maschile > femminile  
singolare > plurale

riteniamo che probabilmente l'apprendente di L2, così come il bambino, in fase di acquisizione si trovi a fare delle ipotesi su dei morfemi e che queste ipotesi, come documentano le varietà esistenti, siano circoscritte dalla Grammatica Universale. Anche parte degli errori, dunque, che abbiamo, in sede di classificazione, descritto come errori morfologici, altro non sarebbero che possibilità strutturali offerte da UG e realizzate in alcune lingue.

Il caso delle varietà toscane parlate a Firenze, Prato e Pistoia risulta un ulteriore spunto di riflessione. In queste varietà il clitico *gli* possiede almeno quattro funzioni, come mostrato in (66), (67) e (68), qui di seguito:

- (66) Gli dico  
'gli/le dico'
- (67) Gli dico  
'dico loro'
- (68) Gli amo  
'li amo'

Queste varietà esibiscono, quindi, fenomeni che le ricerche di tipo tipologico-funzionale sull'acquisizione di L2, negando ogni tipo di accesso alla Grammatica Universale, definirebbero tramite strategie di «sovraestensione», «ipergeneralizzazione», «semplificazione».

## 6 Conclusioni

Concludiamo questo capitolo di analisi dei dati con l'osservazione di Gaetano Berruto su un errore individuato nella produzione di un ragazzo sardo tratta dal materiale raccolto sul terreno da Cristina Lavinio e presentato in Lavinio (1975). Riportiamo, qui di seguito il brano:

«Mi ricordo quando ero a scuola elementare e ci sono rimasto cinque anni e ora gli o lasciati e nelle scuole medie o ritrovati altri nuovi compagni» (Lavinio 1975: 187)

Gaetano Berruto commenta così questo errore:

«egli usa un'altra grammatica, diversa dalla grammatica dell'italiano standard, una grammatica in cui [...] *gli* è anche pronomi personale complemento diretto, invece di *li*» (Berruto e Berretta 1977: 166)

Anche Monica Berretta commenta così certi fenomeni di regolarizzazione all'interno dell'apprendimento di L2:

«Le strategie di regolarizzazione [...] danno esiti non dissimili a quelli che si hanno in varietà native con semplificazioni morfologiche, tipicamente varietà diastratiche basse e/o diafasiche trascurate: in questo ambito le varietà avanzate di apprendenti e quelle native mostrano affinità sia di strategie che di esiti» (Berretta 1990: 193)

Condividiamo la riflessione di Berruto e di Berretta che crediamo di poter estendere ai nostri apprendenti anglofoni e non solo. La nostra proposta vuole, tuttavia, andare oltre queste riflessioni: ecco quindi che la scelta di un modello teorico che, come il nostro, si fondi sulla Grammatica Universale ci sembra a tutt'oggi più adeguato a rendere conto di queste deviazioni non casuali dalla norma e a distinguere in modo *coerente* e non contraddittorio strategie consapevoli, legate all'uso, da scelte inconsapevoli dettate dalla competenza degli apprendenti. In questo capitolo abbiamo, infatti, dimostrato come certi errori dei nostri apprendenti, lungi dall'essere mere scelte strategiche di esecuzione, possano costituire vere e proprie lingue possibili e spesso persino realizzate.

Inoltre, possiamo concludere riflettendo sul tipo di impianto microparametrico adottato: benché quest'ultimo implichi l'esistenza di molteplici parametri, non costituisce di per sé un peso cognitivo per l'apprendente di L1, così come per quello di L2, rispetto a soluzioni macroparametriche con pochi parametri specifici dagli effetti macroscopici.<sup>112</sup> All'interno della proposta, da noi adottata, di Manzini e Savoia (2005), il compito dell'apprendente si ridurrebbe, infatti, all'assegnazione, su base strettamente locale, di diversi formativi morfologici ad una data categoria interpretabile a LF.<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Si veda Baker (2003) per una proposta macroparametrica di quest'ultimo tipo.

<sup>113</sup> Si veda Manzini e Savoia (2005: 540) per un approfondimento sulle conseguenze della scelta di un impianto di tipo microparametrico.

## Capitolo 6

### UNA PROPOSTA DIDATTICA<sup>114</sup>

#### 1 Introduzione

Questo capitolo nasce dalla volontà di conciliare i dati della nostra ricerca con una coerente proposta di tipo didattico, frutto di una riflessione insieme linguistica e glottodidattica. Per far questo ci avvarremo, tra le altre, delle proposte didattiche e dei modelli operativi di Balboni (2002) e di Vedovelli (2002). Siamo, infatti, convinti che l'analisi di tipo linguistico del nostro studio possa avere anche una valenza glottodidattica: i risultati del presente lavoro trovano, infatti, applicabilità a livello di definizione del curriculum<sup>115</sup> e di progettazione dell'unità di lavoro/apprendimento.<sup>116</sup> Sosteniamo, infatti, con Giacalone Ramat che «l'insegnamento di una lingua in ambito istituzionale avrà tante più possibilità di aver successo quanto più seguirà il processo naturale di acquisizione e non si porrà in conflitto con esso» (Giacalone Ramat 1992: 484). Sebbene siamo convinti che sia ancora prematuro definire un curriculum interamente sulla base dei risultati della linguistica acquisizionale, proprio perché non ancora sufficienti gli studi di settore e le risposte editoriali,<sup>117</sup> riteniamo opportuno portare avanti questo tipo di collegamento tra

---

<sup>114</sup> Un ringraziamento particolare lo dobbiamo alla dottoressa Franca Ruolo, alla dottoressa Fiorenza Quercioli e alla dottoressa Sara Scarselli per le illuminanti “chiacchierate” sull'applicabilità nella didattica dei risultati del presente lavoro.

<sup>115</sup> «Un curriculum (...) è un modello operativo che definisce e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l'oggetto di un corso» (Balboni 1999: 25)

<sup>116</sup> Vogliamo ringraziare Edoardo Masciello e la dott.ssa Fiorenza Quercioli per le illuminanti “chiacchierate” e per i proficui laboratori da loro tenuti.

<sup>117</sup> Si veda Vedovelli e Villarini (2003) per una attenta analisi dei materiali didattici di italiano L2 destinati agli immigrati stranieri.

discipline delineando una proposta che, nell'ambito del profilo analizzato, cioè studente dei college statunitensi, ha sortito ottimi risultati.<sup>118</sup>

Ci rifacciamo, quindi, alla nozione di «didattica acquisizionale»<sup>119</sup> di Vedovelli e Villarini, che diamo qui di seguito:

«Usiamo il termine *didattica acquisizionale* proprio per sottolineare un approccio che sia attento ai processi acquisizionali così come sono stati messi in luce dalla ricerca scientifica in questo campo, pur senza esserne condizionato al punto da far perdere autonomia alla didattica linguistica, intesa come luogo di raccolta di esigenze sociali e culturali di formazione, e di risposta a tali esigenze. Dipendendo le esigenze di formazione dal complesso gioco dei rapporti sociali entro i quali l'individuo è inserito, una possibile didattica acquisizionale deve essere attenta a far sì che le proprie proposte non interferiscano negativamente con i processi interni dell'apprendente e che non siano annullate dai contesti esterni entro i quali è inserito» (Vedovelli e Villarini 2003: 277)

## 2 Unità di Apprendimento/ Unità di Lavoro

In questo paragrafo andiamo a descrivere i due modelli operativi oggi maggiormente impiegati dagli insegnanti/facilitatori linguistici e utilizzati in letteratura: «l'unità di apprendimento» proposta da Balboni<sup>120</sup> e «l'unità di lavoro» proposta da Vedovelli.<sup>121</sup> Diamo qui di seguito uno schema riassuntivo dei due modelli con l'indicazione delle fasi di cui sono composti. Lo schema permette anche un veloce raffronto tra i due modelli.<sup>122</sup> Da ora innanzi utilizzeremo un solo termine per i due modelli poiché risultano affini e facilmente integrabili.

---

<sup>118</sup> Vogliamo segnalare il progetto didattico “Pronti, attenti, via...” (Centro Internazionale Studenti “Giorgio La Pira”, Firenze), al quale stiamo partecipando per la creazione di un manuale di italiano come L2 che, presentando la grammatica nell'ordine acquisizionale, accompagnerà gli apprendenti dal livello A0 (non previsto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento) al B2.

<sup>119</sup> Sul rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica e sulla possibilità di una didattica acquisizionale si veda, inoltre, Grassi, Bozzone Costa, Grezzi (a cura di) 2008.

<sup>120</sup> Si veda Balboni (2002) per una descrizione dettagliata dell'unità di apprendimento.

<sup>121</sup> Si veda Vedovelli (2002) per una descrizione dettagliata dell'unità di lavoro.

<sup>122</sup> Si veda anche il *Five-stage plan for reading* proposto da Phillips (1984).

Unità di Apprendimento (Balboni 2002)	Unità di Lavoro (Vedovelli 2002)
Motivazione	Contestualizzazione
Globalità	Verifica della comprensione
Analisi	Attività di comunicazione sul testo
Sintesi	Attività di comunicazione dal testo
Riflessione	Attività metalinguistica
Attività di rinforzo	Attività di rinforzo
Attività di verifica	Output o Azione

La Motivazione/Contestualizzazione è quella fase dell'unità di apprendimento/lavoro nella quale l'insegnante/facilitatore linguistico cercherà di suscitare l'interesse dell'apprendente, motivandolo, e allo stesso tempo lo introdurrà nell'universo del testo,<sup>123</sup> sia esso audio, video, audio-video, scritto od iconico, che affronterà durante l'unità di apprendimento/lavoro. Questa fase ha anche lo scopo non secondario di recuperare informazioni linguistiche e culturali pregresse e di attivare la *expectancy grammar*,<sup>124</sup> la capacità di ipotizzare quello che verrà detto o scritto in un dato contesto.

La fase di Globalità/Verifica della comprensione è la fase della scoperta del testo. Questa scoperta sarà progressiva: si andrà dall'osservazione del paratesto (immagini, titolo, aspetto del testo etc.), e dalla conseguente formulazioni di ipotesi, all'analisi del cotesto per arrivare infine all'analisi del testo vero e proprio. La lettura del testo avviene dal generale al particolare attraverso fasi di *skimming* e *scanning*.<sup>125</sup> Swaffar (1983) propone che gli apprendenti si muovano attraverso le due fasi di *skimming* e *scanning* per ogni testo: si avrà *skimming* per stabilire di cosa tratti il testo e si passerà allo *scanning* soltanto in una fase secondaria per recuperare nel testo informazioni particolari e specifiche.

Nella fase di Analisi/ Attività di Comunicazione sul testo l'apprendente farà una ricerca sul testo, precedentemente affrontato, su come risolvere un proprio bisogno comunicativo (analisi funzionale), una problematica linguistica (analisi grammaticale) o culturale (analisi culturale). Questa fase è induttiva perché permette all'apprendente scoperte personali a partire dal testo.

<sup>123</sup> Si veda Balboni (1994, 2002), tra gli altri, sulla centralità del testo nella prassi glottodidattica.

<sup>124</sup> Si veda Oller (1979) per una definizione del termine.

<sup>125</sup> «Both of these steps are distinct processes involving getting the gist (*skimming*) and locating specific information (*scanning*) » (Omaggio 2001: 208)

La fase di Sintesi/ Attività di Comunicazione dal testo permette all'apprendente di riutilizzare le informazioni comunicative, linguistiche e/o culturali, precedentemente incontrate ed analizzate nel testo per rispondere a propri bisogni comunicativi. Citiamo da Vedovelli (2002):

«Intendiamo quel flusso di attività interattive e comunicative nelle quali gli apprendenti, singolarmente o in gruppo, sono lanciati per rimettere in gioco i modelli di uso comunicativo e per verificare le ipotesi di soluzione ai problemi linguistico-comunicativi contenuti nel testo» (Vedovelli 2002: 141)

Nella fase di Riflessione/Attività metalinguistica gli apprendenti saranno indotti a verificare quelle ipotesi formulate nelle precedenti fasi dell'unità. L'insegnante/facilitatore potrà anche offrire una spiegazione grammaticale delle strutture, ma solo dopo che il gruppo-classe abbia provato a riflettere autonomamente sulle medesime. La novità di questi modelli rispetto agli approcci di tipo deduttivo risiede soprattutto nel collocamento di questa fase all'interno dell'unità: se metodi di tipo tradizionale partivano dalla spiegazione della regola da parte dell'insegnante per poi chiedere agli studenti di lavorare su esercizi di tipo decontestualizzato (come i *drill* o gli esercizi manipolativi) per fissare le strutture in un'ottica di tipo deduttivo, l'unità di apprendimento/lavoro si concentra sul testo e permette induttivamente all'apprendente di fare delle ipotesi e di verificarle personalmente.

L'Attività di rinforzo è la fase nella quale si va a consolidare quanto appreso nelle fasi precedenti dell'unità. In questa fase si possono proporre attività di tipo più tradizionale; quello che conta è che la somministrazione degli esercizi vada a seguire una riflessione metalinguistica che l'apprendente ha fatto personalmente.

L'Attività di verifica/Output o Azione si riferisce alla possibilità di misurare fuori dal contesto classe ciò che l'apprendente ha appreso all'interno del gruppo-classe.

«Rappresenta l'uscita al di fuori del contesto comunicativo di tipo didattico, cioè la spinta a rimettere in azione fuori del contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica» (Vedovelli 2002: 141)

Questo tipo di modello operativo permetterebbe, inoltre, secondo Balboni (2002, 2008), che riprende le proposte del neurolinguista Marcel Danesi, di sfruttare la bimodalità e la direzionalità<sup>126</sup> del nostro cervello. Citiamo da Balboni (2008):

«Il termine suggerisce che le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica. Ne consegue che quando si studia una lingua, e soprattutto quando la si usa per comprendere o per produrre testi, per dialogare ecc., si devono attivare entrambi le modalità, quella globale e quella analitica [...]» (Balboni 2008: 15)

«Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro* (modalità contestuali, globali, emozionali) *a quello sinistro* (modalità più formali, analitiche, razionali). Bisogna prestare molta attenzione a questo principio: il percorso naturale (cioè quello previsto dal nostro patrimonio genetico) è quello direzionale, dalla percezione globale a quella analitica, anche se molta tradizione scolastica ci ha abituati al percorso opposto (prima il teorema e poi gli esempi, prima le regole e poi le attività, prima la storia della letteratura e poi i testi letterari)» (Balboni 2008: 16)

### **3 Esempio di unità di lavoro/apprendimento**

Diamo qui di seguito un esempio pratico di unità di lavoro/apprendimento che possa descrivere un possibile intervento didattico basato sul testo. Siamo, infatti, convinti sostenitori della centralità del testo nell'insegnamento delle lingue straniere.

«In glottodidattica il testo viene sempre più spesso considerato come l'unità base da cui procedere via via agli elementi di rango inferiore (frasi, sintagmi, parole, morfemi, fonemi) cui il testo fornisce il 'co-testo'» (Balboni 1999: 103)

Abbiamo scelto questo esempio perché sperimentato in diversi gruppi classe (tre gruppi classe del corso elementare 101) che finalmente hanno reagito dimostrando

---

<sup>126</sup> Si veda Danesi (1998) per una trattazione diffusa delle caratteristiche neurolinguistiche dell'apprendimento di una lingua seconda e per una riflessione attenta sulle possibilità glottodidattiche di tali caratteristiche.

creatività ed entusiasmo nell'affrontare dei testi personali. L'ostentata partecipazione in prima persona dell'insegnante/facilitatore linguistico e la stesura di un testo marcatamente autobiografico ha spinto gli apprendenti ad una maggiore partecipazione in prima persona e alla produzione di testi personali.

L'unità di apprendimento ha inizio con un brainstorming sulla parola *vacanza*. Dopo questa prima fase di motivazione, che ha permesso di introdurre gli apprendenti nell'universo del testo e di recuperare preconcoscenze linguistiche e/o culturali, abbiamo distribuito al gruppo classe il seguente testo da noi elaborato e di chiara natura autobiografica.<sup>127</sup> Lo abbiamo letto ad alta voce e, in seguito, abbiamo chiesto ad alcuni apprendenti di rileggerlo ad alta voce. Infine, siamo passati alle attività che seguono. Consigliamo di accompagnare tutte le attività che seguono con della musica o dei video clip tratti da internet.

---

<sup>127</sup> «a teacher's own story can serve as source for a personalized and thus 'authentic' text» (Omaggio 2001: 223).

# Quando ero bambino ...

## ATTIVITÀ 1

Leggi il testo e rispondi alle domande:

Chi? .....

Dove? .....

Come? .....

Quando? .....

Azione? .....

Perché? .....

Quando ero bambino, in estate, andavo al mare in Toscana, a Marina di Massa, ad un'ora di macchina da dove abito. Lì mia zia aveva una casa molto bella con un giardino spazioso. La casa mi piaceva molto perché aveva un tavolo da biliardo, un tavolo da ping pong e il calcio balilla. Che cosa è il calcio balilla?

La mattina appena alzato, la mia famiglia ed io andavamo a mangiare i bomboloni caldi alla crema e poi, dopo tre ore, facevo il bagno nel mare. Il mar Tirreno, che non è un oceano perché è molto piccolo, è abbastanza caldo: noi diciamo che è caldo come un brodo!



A Mezzogiorno pranzavo a casa, e, dopo pranzo, volevo tornare al mare. Ma mia madre mi diceva sempre che non si può stare sulla spiaggia nelle ore più calde della giornata perché i raggi violetti fanno molto male! Allora aspettavo le 4 del pomeriggio e poi correvo a tuffarmi nell'acqua.

La sera andavo a fare quattro passi nel centro di Marina di Massa con tutte le sue bancarelle di libri illuminate. Ovviamente compravo sempre dei libri perché anche da bambino ero un seccchione malefico! Che bei ricordi!



## ATTIVITÀ 2

Leggi nuovamente il testo e rispondi alle domande:

- 1) Dove andava Alan da bambino in vacanza?
- 2) Che cosa è il Tirreno?
- 3) Quali sono le differenze tra il mare e l'oceano?
- 4) Che cosa faceva Alan nel pomeriggio?
- 5) Che cosa faceva Alan la sera?

## ATTIVITÀ 3

Sottolinea tutti i verbi al passato. Qual è la coniugazione dell'IMPERFETTO?

	Andare	Volere	Partire
io			
tu	andavi		
lei/lui			
noi			
voi		volevate	
loro			partivano

#### ATTIVITÀ 4

Che cosa facevi da bambino per le vacanze? Scrivi una breve composizione.

#### ATTIVITÀ 5

Quando si usa l'imperfetto indicativo?

## 4 I pronomi clitici nei college statunitensi<sup>128</sup>

In questa sezione analizzeremo i sillabi dei corsi di italiano offerti dal College of the Holy Cross e il libro di testo adottato, per indagare sullo studio della lingua italiana e, più specificatamente, dei pronomi clitici nei college statunitensi.

Iniziamo la nostra analisi, riflettendo sulle caratteristiche del sillabo: ad ogni data del semestre si associano strutture della lingua. Diamo un esempio per esemplificare: in data 5 ottobre del sillabo di italiano 101 troviamo «*dire, uscire, venire*» e «pronomi di oggetto diretto»; in data 16 ottobre, «vocabolario capitolo 6» e «pronomi di oggetto indiretto»; in data 30 gennaio, nel sillabo di italiano 102, troviamo «usi di *ne*» e «vocabolario del capitolo 11»; in data 1 febbraio troviamo «usi di *ci*». Risulta chiaro che il sillabo rimandi al libro di testo e che, in prima analisi, ricalchi una certa tradizione di stampo tradizionale: l'obiettivo primario di questi sillabi è indicare la struttura grammaticale e una certa area lessicale che l'apprendente si troverà ad affrontare con l'aiuto dell'*instructor*.

Ma passiamo ad una analisi del libro di testo.

Il libro di testo adottato a Holy Cross nell'anno accademico 2007/8, piuttosto diffuso negli Stati Uniti d'America, e piuttosto conforme alla media dei testi, è *Prego! An Invitation to Italian*. Seguendo le indicazioni di Semplici (2001), diamo una analisi puntuale del materiale didattico iniziando dall'indice. Ogni capitolo è composto da un titolo («Prendiamo un caffè», «Mi sveglio alle 8.00») e da 5 sezioni (talvolta se ne aggiunge una sesta che prende il nome di «Flash culturali»): «Vocabolario preliminare», «Grammatica», «Invito alla lettura», «Videoteca», «Parole da ricordare». Se da un lato, l'indice pone molta attenzione sul tipo di lessico presentato in ogni unità («I passatempo e il tempo libero», «Lo sport e altri passatempo», «Il tempo»), o sugli eventuali ampliamenti socio-culturali («Le nuove passioni sportive degli italiani»), nonché sugli aspetti più specificatamente grammaticali («Presente dei verbi in *-ere* e *-ire*», «*Dovere, potere e volere; dire, uscire e venire*», «Pronomi di oggetto diretto», «L'ora», «Piccolo ripasso»), poco spazio è dato alle

---

<sup>128</sup> Questa analisi, sebbene si concentri sul College of the Holy Cross, Worcester (Mass.), si affianca all'analisi di altre esperienze di insegnamento della lingua italiana negli Stati Uniti: Boston College, Boston (Mass.) e Assumption College, Worcester (Mass.). A questo proposito, vogliamo ringraziare le prof.sse Susan Amatangelo (College of the Holy Cross), Lucia Ducci (Boston College, College of the Holy Cross) e Rose Mambert (Assumption College, College of the Holy Cross) per l'attenzione dedicatoci.

indicazioni delle abilità e delle funzioni della lingua che l'apprendente andrà a sviluppare. Un breve confronto con l'indice del libro di testo *Quaderno per ascoltare, capire, parlare, leggere e scrivere in Italiano* (Centro Internazionale Studenti "Giorgio La Pira", Firenze) chiarirà il nostro punto. L'indice del testo di cui sopra è composto da 4 sezioni: «Funzione comunicativa», «Scheda Quaderno Conversazione», «Elementi Grammaticali», «Schede Quaderno Grammatica». Prendiamo ad esempio l'unità di lavoro/apprendimento relativa all'elemento grammaticale dei pronomi diretti: sotto «Funzione comunicativa» troviamo «Raccontare, descrivere cambiamenti, leggere e comporre un annuncio immobiliare»; sotto «Scheda Quaderno Conversazione», il numero della scheda di riferimento ed il titolo della medesima «36. Comprare casa. Annunci immobiliari»; sotto «Elementi Grammaticali», «I pronomi diretti»; infine sotto «Schede Quaderno Grammatica», gli autori danno delle corrispondenze tra il *Quaderno per ascoltare, capire, parlare, leggere e scrivere in Italiano* e il *Quaderno di appunti e spunti di grammatica italiana*.

Veniamo adesso ad un punto cruciale dell'analisi dei materiali didattici: la presentazione della grammatica. Andiamo al capitolo di presentazione dei pronomi diretti (Lazzarino *et al.*: 103). Il titolo della sezione è il seguente: «Pronomi di oggetto diretto». L'indicazione di un titolo inequivocabilmente formale rimanda ad una tradizione di tipo grammaticale. La spiegazione esplicita grammaticale avviene dopo un testo che però risulta ad hoc e non autentico. Non solo, il testo è evidentemente poco naturale ed artificioso. Diamo, di seguito, il dialogo presentato all'inizio della sezione.

«ANNAMARIA:	Mi inviti alla festa?
CLARA:	Certo che ti invito!
ANNAMARIA:	Inviti anche Mario?
CLARA:	Certo che lo invito!
ANNAMARIA:	E Maria?
CLARA:	Certo che la invito!
ANNAMARIA:	Compri le pizze e le bibite?
CLARA:	Certo che le compro!
ANNAMARIA:	Prepari panini per tutti?
CLARA:	Certo che li preparo. Così mangiamo bene e passiamo una bella serata! »

Agli apprendenti non si consiglia di lavorare sul testo: non ci sono attività di comprensione del testo, ed attività di comunicazione sul testo o dal testo. Nell'edizione per gli istruttori, compaiono soltanto delle note di suggerimenti che consigliano di far leggere il dialogo agli studenti e di chiedere loro cosa significhino *mi, ti, lo, la, le, li* e di creare dei dialoghi simili. Un'analisi attenta mostra come tutta quella parte globale che dovrebbe mettere in gioco l'emisfero destro del cervello e che favorendo la direzionalità porterebbe ad acquisizione (cfr. Danesi 1998, Balboni 2002) sia trascurata in questa unità di lavoro/apprendimento. La funzione del testo è soltanto quella di presentare delle strutture grammaticali.

La spiegazione grammaticale che segue il testo è puntuale e precisa (circa due pagine del libro di testo) e si concentra anche sulle numerose eccezioni e sugli usi particolari relativi ai pronomi (esiste, per esempio, tutta una sezione relativa all'uso dei pronomi con *ecco*, in strutture del tipo *eccola!*). Tutte questi usi sono assenti nel testo presentato all'inizio dell'unità.

Le attività proposte alla fine della sezione prendono il nome di «esercizi» e sono di natura decontestualizzata: scelte multiple su “improbabili” pizze o sconosciuti «Signor Costantini», lavori a coppie di tipo manipolativo («Mauro: Vedi la casa? Vincenzo: No non la vedo!»), ricerca di domande appropriate a risposte fornite dal testo. Non solo, ci sono «esercizi» che spingono gli apprendenti ad utilizzare i pronomi in modo artificioso («S1: Scrivi lettere? S2: Sì le scrivo»). Gruppi di controllo forniscono risposte diverse.

Una ulteriore critica che muoviamo a Lazzarino *et al.* (2004) riguarda l'utilizzo frequente della L1 degli apprendenti: le istruzioni per le attività sono sempre in inglese; i testi presentati all'inizio delle sezioni hanno sempre una traduzione a piè di pagina in inglese. Tutto il testo è pensato per lo studente anglofono. Questo, se può talvolta portare ad effetti benefici, soprattutto quando si tenta di risolvere in modo contrastivo dei nodi grammaticali o culturali complessi, spesso porta in realtà ad un abuso della L1 degli apprendenti. Ci sembra che questa sia una tendenza comune negli Stati Uniti. Analizzando l'importante contributo di Omaggio (2001) all'insegnamento delle lingue negli Stati Uniti, avvertiamo che le stesse critiche possono essere mosse al capitolo “Techniques for Teaching Reading Skills”: presentando dei modelli per sviluppare le abilità di lettura degli apprendenti, Omaggio (2001) fornisce esempi di attività da proporre in classe. Tutti questi esempi, pensati per apprendenti la cui L1 è lo spagnolo o il francese, fanno un uso della

lingua inglese secondo il nostro parere ingiustificato. Se vogliamo, per esempio, testare abilità di lettura e comprensione di testi, ai livelli elementari, può essere utile prevedere facili attività di VERO/FALSO o di scelta multipla nella lingua target. Non solo le istruzioni per le attività dovrebbero essere, a differenza che nelle attività presentate in Omaggio (2001), nella L2 degli apprendenti, perché fanno parte integrante dell'unità di lavoro/apprendimento. La nostra tradizione europea prevede l'utilizzo dell'imperativo o dell'infinito della lingua target degli apprendenti.

Per concludere l'analisi del libro di testo, la successione dei contenuti strutturali sembra seguire logiche non di tipo acquisizionale ma di tipo "tradizionale", intendendo con questo termine tutta una tradizione che si rifà alla classificazione aristotelica delle parti del discorso e che pur rimandando a nozioni di semplicità elaborativa non esplicita i criteri di individuazione di tali parametri di semplicità.

La nostra conclusione riguardo ai materiali didattici nei college statunitensi è che essi siano inadeguati e soprattutto in contraddizione con gli innumerevoli richiami fatti dai laboratori didattici dei college alla competenza comunicativa e ai risultati della ricerca acquisizionale sull'apprendibilità degli indici strutturali. Partendo dalle indicazioni del *Common European Framework*,<sup>129</sup> Balboni (2002) individua quattro capacità legate al termine *competenza comunicativa*: «sapere la lingua» (capacità di usare le grammatiche fonologica, grafemica, lessicale, morfosintattica, testuale), «saper fare la lingua» (padroneggiare le abilità linguistiche), «saper fare con la lingua» (capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione, competenza funzionale e pragmatica), «saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali» (gestuali, oggettuali, prossemici, vestemici etc.). Alla luce dell'analisi dei materiali didattici di cui sopra, risulta evidente la nostra conclusione: i sillabi e i materiali didattici dei college statunitensi hanno un sapore solo vagamente comunicativo ma si affidano alla terminologia e alla pratica di tutta una tradizione glottodidattica che affonda le sue radici nel comportamentismo skinneriano, basato sullo schema stimolo-risposta. Gli effetti di questi approcci di insegnamento sull'apprendimento delle lingue ci porterebbe superficialmente a condividere certe proposte di tutta una tradizione che fa capo a Krashen: l'istruzione formale non porterebbe ad acquisizione della lingua. In realtà una riflessione attenta da parte dell'insegnante/facilitatore linguistico della

---

<sup>129</sup> Si veda Vedovelli (2002) per una dettagliata discussione sul Quadro Comune Europeo per le Lingue.

motivazione, dei bisogni, degli stili cognitivi degli apprendenti unita alla scelta nella prassi quotidiana di metodologie didattiche che tengano presenti certi traguardi della linguistica e della neuroscienze, porta a sicuri risultati di tendenza opposta alle conclusioni della tradizione di cui sopra.

## 5 Una proposta didattica

La proposta didattica che segue nasce e dalla nostra ricerca sui pronomi clitici nell'acquisizione dell'italiano come L2 e dalla nostra esperienza come facilitatori linguistici. Per prima cosa, ci preme puntualizzare che occorrerebbe una maggiore attenzione dei libri di testo presenti sul mercato ai risultati della linguistica acquisizionale. Come sostenuto anche da Santoro (2008), esiste una discrepanza tra la comparsa *tarda* dei pronomi clitici nelle varietà transitorie e la presentazione *precoce* dei medesimi nei libri di testo e nei corsi di lingua. Questo dato può essere rivisto formulando dei *curricula* che pospongano lo studio formale dei pronomi clitici. Non solo, si è rilevata una netta asimmetria tra l'uso dei clitici appartenenti all'universo del discorso (tradizionalmente, pronomi atoni di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona) e quelli appartenenti all'universo dell'evento (tradizionalmente, pronomi atoni di 3<sup>a</sup> persona). Come documentato anche da Berretta (1986), da Zorzi (1987), da Bini (1992) e da Banfi (1993), tra gli altri, il pronome clitico *mi* è il primo a comparire nelle produzioni spontanee degli apprendenti seguito dal pronome clitico *ti*, sia in strutture accusative che dative.<sup>130</sup> I primi utilizzi fanno parte di strutture non analizzate («mi dispiace», «mi chiamo», «ti amo») ma compaiono anche forme pienamente analizzate («Lucia mi odia») sempre più stabilizzate. I pronomi clitici di terza persona compaiono molto più tardi, raramente in produzioni di tipo spontaneo: spesso troviamo omissione del clitico riferito ad un elemento appena enunciato o ripetizione del sintagma nominale referenziale. Tra i clitici tradizionalmente denominati di terza persona, infine, i clitici cosiddetti «accusativi» compaiono prima dei clitici cosiddetti «dativi». Riportiamo

---

<sup>130</sup> Berretta (1986) ipotizza, per questo ordine di acquisizione, ragioni di prominenza pragmatica e di maggiore semplicità e trasparenza del paradigma.

qui di seguito la scala di acquisizione individuata da Berretta (1986)<sup>131</sup> attraverso lo studio di apprendenti in contesto di acquisizione naturale.

*ci* (con verbo essere) > *mi* (dativo > accusativo > riflessivo) > *si* (impersonale e passivante > riflessivo) > *ti* (dativo > accusativo > riflessivo) > *accusativi di terza persona* > nessi clitici > *ci* locativo > *gli* > *ci, vi* personali > *le* dativo > *ne* (partitivo > oggettivo genitivale > locativo > genitivo)

Questo può essere dimostrato anche dall'analisi della produzione non guidata degli apprendenti: confrontando testi nei quali si manifesta la funzione personale ed interpersonale (diari, posta elettronica, temi liberi di tipo personale) con testi in cui si manifesta la funzione referenziale (biografie, temi a carattere generale), la preponderanza dei clitici ancorati all'universo del discorso su quelli ancorati all'universo dell'evento è netta. Convinti che l'ordine di acquisizione non possa essere variato dall'istruzione formale, non possiamo attribuire alle scansioni delle strutture nel sillabo l'ordine di acquisizione dei pronomi clitici, anche perché il sillabo da noi presentato fa una distinzione tra clitici riflessivi, pronomi di oggetto diretto e pronomi di oggetto indiretto, ma non distingue, nella trattazione, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> persona.

La nostra proposta, in linea con la nozione di *didattica acquisizionale* di cui sopra, prende le mosse da questi dati relativi all'ordine naturale di acquisizione, unitamente a considerazioni di tipo glottodidattico, relativamente a variabili quali la motivazione e il filtro affettivo. Non solo, tenendo conto anche del quinto postulato krasheniano dell'«input comprensibile» e di «i + 1»,<sup>132</sup> e di alcune considerazioni caratteristiche dell'«Ipotesi dell'Insegnabilità» (cfr. Pienemann 1984, 1986) e della «Teoria della Processabilità»<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> Vogliamo ricordare nuovamente che consideriamo la nozione di *Caso*, insieme con Manzini e Savoia (2005), una categoria spuria del sistema. Come più volte ricordato nel presente lavoro tale categoria si rivela inadeguata a tagliare la realtà empirica tanto nell'apprendimento di L1/L2 quanto nell'analisi dei fenomeni relativi alle varietà romanze (si veda Manzini e Savoia 2005).

<sup>132</sup> Ogni informazione nuova (+1) deve poggiare su qualcosa di già conosciuto (i).

<sup>133</sup> La Teoria della Processabilità (cfr. Pienemann 1998) è una teoria dell'apprendimento della L2 che si occupa della sequenza di sviluppo della capacità di elaborare la grammatica da parte dell'apprendente. La Teoria fornisce una gerarchia di procedure che limitano, in ogni momento dell'apprendimento, lo «Spazio delle Ipotesi» possibili, cioè quella serie di opzioni strutturali a disposizione dell'apprendente a un determinato livello interlinguale. La Teoria della Processabilità permette applicazioni in ambito didattico attraverso l'«Ipotesi dell'Insegnabilità» (cfr. Pienemann 1984, 1986, 1998): secondo questa teoria, le sequenze di sviluppo seguirebbero un ordine rigido, quello naturale, e non sarebbero alterate dall'insegnamento. Ne consegue che, nella programmazione del sillabo, occorre tenere presente tale ordine di acquisizione delle

(cfr. Pienemann 1998), proponiamo che nei primi stadi interlinguali i pronomi clitici legati alla sfera del discorso siano introdotti agli apprendenti prima dei pronomi legati all'universo dell'evento<sup>134</sup> e che le distinzioni tradizionali accusativo/dativo e quelle legate ai tratti non siano tenute in considerazione (*contra* Berretta 1986 e Felix e Simmet 1986). Questo anche per evitare, nella produzione di tipo consapevole degli apprendenti, una parte delle sovraestensioni e delle omissioni documentate in letteratura da Felix (1981), Berretta (1986), Felix e Simmet (1986), Zorzi (1987), Bini (1992), Andorno (1996), tra gli altri: presentare griglie di pronomi complete costringe gli apprendenti a lavorare su tutti i pronomi contemporaneamente e questo, secondo la nostra opinione, porterebbe quest'ultimi, non possedendo i mezzi linguistici necessari, a limitare, modificare o espandere<sup>135</sup> in modo consapevole le proprie risorse linguistiche (cfr. Felix 1981, Pienemann 1986).

Questo proposito può essere facilmente messo in atto con l'utilizzo nella prassi quotidiana, all'interno di un approccio di tipo comunicativo, di una didattica basata su testi la cui funzione prevalente sia di tipo personale ed interpersonale.

La nostra proposta didattica ha dalla sua parte considerazioni di tipo glottodidattico, linguistico e linguistico-acquisizionale.

Per quanto concerne considerazioni di tipo glottodidattico, abbiamo osservato che la motivazione degli apprendenti anglofoni dai 18 ai 22 anni durante la produzione di testi biografici o dalla marcata funzione interpersonale, sia orali che scritti, è molto maggiore della motivazione durante la produzione di testi di altra natura, probabilmente considerati più "istituzionali" e quindi legati all'innalzamento del filtro affettivo. Soprattutto nelle

---

strutture perché inutile o dannosa sarebbe un'azione didattica di tipo contrario. Pienemann (1986) illustra i "danni" provocati dall'introduzione di una struttura X+3 in una fase X+1: gli apprendenti ricorrevano all'evitamento della struttura in questione guadagnando in correttezza formale ma al prezzo di non utilizzare un mezzo comunicativo efficace. Riassumendo, le strutture non apprendibili non sono neanche insegnabili (cfr. Pallotti 1998).

<sup>134</sup> Occorre, tuttavia, fare una distinzione tra i due tipi di input che Pienemann definisce «input per la comprensione» e «input per la produzione»: nel primo caso, finalizzato alla comprensione, possono trovarsi anche forme non processabili dagli studenti; nel secondo caso, finalizzato all'insegnamento delle strutture, le forme devono essere calibrate a seconda del livello degli apprendenti. Per quanto concerne i pronomi clitici, questa distinzione si tradurrebbe nella nostra proposta di non eliminare completamente dall'«input per la comprensione» i pronomi clitici ancorati all'universo dell'evento (sebbene ne consigliamo un utilizzo moderato), ma di puntare ad una rigida sequenzialità delle forme da proporre come «input per la produzione»: pronomi clitici ancorati all'universo del discorso > pronomi clitici ancorati all'universo dell'evento.

<sup>135</sup> Si può parlare, in questo caso, di *transfer of training* ('transfer di insegnamento'), «derivato dal tipo di insegnamento di L2 cui si è sottoposti, dai tratti su cui esso insiste e che l'apprendente può tendere a sovrautilizzare» (Chini 2005: 27).

prime fasi interlinguali, le unità di lavoro/apprendimento impostate sulla narrazione di sé danno risultati evidentemente maggiori probabilmente e perché ci si dimentica del contesto educativo e perché si utilizza la lingua seconda con la volontà di dare una nuova definizione di sé e del mondo intorno a sé. L'utilizzo di una lingua altra all'interno di un progetto di «ricostruzione», di «restauro» del sé fa parte integrante della proposta del filosofo Duccio Demetrio in ambito di didattica interculturale (cfr. Demetrio 1996, 2008, tra gli altri) e della proposta glottodidattica di Quercioli (2008), che riprende e sviluppa gli assunti di Brandi (2002) e Bruner (2008). La scrittura personale permette, inoltre, di coinvolgere emotivamente gli apprendenti favorendo il processo di memorizzazione, che come sappiamo è indissolubilmente legato alla sfera affettiva dell'apprendente (cfr. Aglioti e Fabbro 2006).

Dal punto di vista linguistico, invece, la nostra proposta è in linea con quanto proposto per i pronomi clitici da Manzini e Savoia (2005, 2007).<sup>136</sup> Riassumendo, i pronomi clitici proietterebbero nell'albero sintagmatico le stesse categorie sintattiche, basate sul riferimento alle proprietà denotazionali, delle strutture nominali: la posizione D viene attribuita ai soggetti clitici; la categoria P viene proiettata da pronomi di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona non soggetto; N corrisponde all'accusativo di 3<sup>a</sup> persona; Q viene proiettato da clitici caratterizzati da proprietà quantificazionali, le quali danno vita a due diverse letture, ovvero pluralità e distributività; R è il punto di unione di clitici con proprietà di portata su altri clitici (R è la risorsa maggiore per il riordino della stringa clitica); infine la categoria Loc viene proiettata da pronomi clitici locativi in senso ampio. Il diverso comportamento nell'acquisizione dell'italiano, dei pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona rispetto ai pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona si riscontra anche in fenomeni come la mesoclisi:<sup>137</sup> Manzini e Savoia (2005) hanno rilevato che nelle varietà che esibiscono mesoclisi, i primi sono caratterizzati da mesoclisi e i secondi da proclisi. Questo può essere facilmente comprensibile in termini interpretativi come una differenza tra argomenti ancorati al discorso ed argomenti ancorati all'evento.

È Apollonio Discolo il primo ad individuare questa importante differenza tra le due categorie di pronomi.

---

<sup>136</sup> Si veda il capitolo 1 per una presentazione dettagliata della proposta di Manzini e Savoia (2005, 2007).

<sup>137</sup> Si veda il capitolo 1 per un trattamento dettagliato del fenomeno della mesoclisi.

«This, too, is clear, that when we have discourse [*using pronouns*] with someone, we must distinguish the two participants [*first and second person*]. And apparently it isn't possible to use nouns for this purpose, since they are inherently third person, but talk by definition moves from first to second. And therefore the [*first and second pronouns*] were introduced, to perform a function which it was inherently impossible for nouns to perform [...] » (Householder 1981: 100)

Riassumendo, all'interno del quadro illustrato da Manzini e Savoia, la categoria P risulta interamente caratterizzata in termini di proprietà denotazionali di parlante/ascoltatore. Questa caratterizzazione è ampiamente avvalorata dall'osservazione della distribuzione dei clitici che proiettano la categoria P. Tale distribuzione risulta, infatti, totalmente indipendente dal Caso del clitico ma anche dalla sua relazione con la struttura argomentale del verbo, la quale risulta derivata semplicemente da principi interpretativi in interfaccia. Una teoria tradizionale che porti avanti la tradizionale distinzione in tratti di 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> persona, potrà benissimo descrivere il diverso comportamento dei due gruppi, separando 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona dalla 3<sup>a</sup>, ma lo farà postulando questa separazione, non motivandola profondamente. L'approccio sintattico di Manzini e Savoia, invece, associando alla categoria P proprietà rilevanti a livello interpretativo, riesce a motivare i diversi comportamenti distribuzionali, e nel nostro caso acquisizionali, dei clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona. Anche il ricorso alla nozione di Caso, tipica di una analisi di tipo tradizionale, fallirà nel tentativo di spiegare il diverso comportamento distribuzionale ed acquisizionale dei pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona rispetto ai pronomi clitici di 3<sup>a</sup> persona. La proposta di Manzini e Savoia abbandona anche questa nozione poiché ammette nel proprio impianto teorico solo quegli elementi che possono avere una interpretazione in interfaccia. Inoltre, per quanto riguarda, per esempio, il clitico *dativo*, non solo esso spesso coincide con l'accusativo plurale nelle varietà italiane, ma la nozione di Caso non dà ragione delle diverse lessicalizzazioni possibili (*ci, ne, se, etc.*).

## 6 Unità di lavoro/apprendimento: i pronomi clitici

Diamo qui di seguito un esempio di unità di lavoro/apprendimento basata sul testo, che voglia tener presente delle recenti proposte in ambito glottodidattico e delle nostre conclusioni relativamente all'acquisizione dei pronomi clitici.

L'unità di lavoro che segue potrebbe essere come una prima introduzione dell'apprendente ai pronomi clitici allocutivi di registro formale, dopo che già si siano introdotti, con testi mirati, i pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona.

L'unità di lavoro inizia con un brainstorming, una costellazione a ragno o una attività di elicitazione sull'espressione *posta elettronica*. Questa attività di motivazione è molto utile perché introduce l'apprendente nell'universo dell'unità e lo aiuta a recuperare tutte quelle prenosconze linguistiche e/o culturali necessarie a comprendere i testi che seguiranno. Da questa fase passiamo a quella di Globalità/Verifica della comprensione. Abbiamo più volte constatato degli effetti positivi a livello di filtro affettivo e motivazione nell'unire queste attività all'ascolto di musica o alla proiezione di video clip musicali. La connessione internet, presente nelle aule dei college americani consente il collegamento a siti web come *youtube*, per esempio, e la possibilità di affiancare testi video a testi più specificatamente audio, come le canzoni. Questa possibilità si avvicina ai dettami della suggestopedia lozanoviana<sup>138</sup> anche se crediamo che l'ascolto della musica in classe possa essere utilizzato, affiancato da testi audio-video, anche in momenti meno programmatici dell'unità. È nostra opinione che si possa fare della musica un ottimo strumento all'interno dell'unità di apprendimento. Abbiamo, infatti, notato che i nostri allievi "tolleravano" maggiormente anche attività di tipo meccanico, come i *pattern drill* o le manipolazioni, per esempio, se il facilitatore linguistico provvedeva a creare un ambiente più stimolante grazie alla musica. Spesso, terminata l'attività, gli stessi apprendenti, richiedevano spontaneamente informazioni sui cantanti, sui compositori, sui film etc., o comunque alzavano gli sguardi e si lasciavano rapire, anche solo per una manciata di secondi, dai video clip proiettati sul pannello.

---

<sup>138</sup> In merito alla Suggestopedia si veda l'articolo di Letizia Vignozzi, "Esperimenti suggestopedici": «Naturalmente non poteva mancare uno stereo per l'ascolto della musica classica durante le sedute concertistiche attive e passive. Durante la lezione si è ritenuto opportuno ricorrere talvolta anche a materiale audiovisivo, sebbene Lozanov sconsigli l'uso di qualsiasi glottotecnologia, dal momento che la lingua straniera deve essere vissuta soprattutto a livello emotivo ed in prima persona da ciascun allievo».

# *La posta elettronica*

## **ATTIVITÀ 1**

Leggi le quattro e-mail e prova ad immaginare il contesto di appartenenza e i rapporti tra mittente e destinatario.

1) *Gentile Professore,*

Le scrivo perché desidererei fissare un appuntamento con Lei. Mi piacerebbe parlarLe del mio nuovo progetto di ricerca per l'anno che viene e chiederLe qualche consiglio bibliografico.

La ringrazio per l'attenzione.

Cordiali Saluti,

Ludovico Rossi

2) *Ciao scemino cippi cippi,*

Volevo dirti che mi manchi tanto. Worcester è così lontana ...

T.V.T.T.T.B.

tuo biscottino

3) *Caro Ludovico,*

Può venire quando vuole. Sono sempre nel mio ufficio a lavorare. Fare due chiacchiere con lei sulla sua esperienza a Holy Cross e sul suo nuovo progetto di ricerca mi farà piacere.

A presto,

L.

4) *Ciao Lara,*

Ti va di andare a fare un giro a Boston, in questa terra desolata simile alla Waste Land eliotiana? Ho voglia di bere buona birra ed ubriacarmi e dire sciocchezze!

Bacione,

Ludovico

## **ATTIVITÀ 2**

Leggi le quattro e-mail di nuovo e fa' una classificazione in base alla loro formalità, dalla più informale alla più formale e spiega perché hai fatto queste scelte.

### ATTIVITÀ 3

Scrivi:

- una e-mail informale ai tuoi genitori, descrivendo la tua esperienza ad Holy Cross;
- una e-mail formale al tuo datore di lavoro dicendo che vuoi licenziarti e spiegando il motivo di tale scelta.

Dopo questa terza attività si consiglia di portare l'apprendente a riflettere a livello metalinguistico sull'utilizzo dei pronomi clitici allocutivi, il loro ordine all'interno della frase relativamente al verbo, il registro formale ed informale etc.

Per quanto concerne l'Attività di verifica/Azione si può chiedere agli apprendenti di L2, che studiano la lingua seconda in Italia, di provare ad esercitare queste nuove conoscenze per esempio nelle botteghe della città per poi, all'incontro successivo, riferire ai pari e all'insegnante/facilitatore linguistico i risultati dell'esperienza avvenuta fuori dal contesto educativo.

## 7 Conclusioni

L'unità di lavoro/apprendimento proposta in questo capitolo risulta in linea con la nostra proposta didattica: soprattutto, ha come suo centro il testo; i testi manifestano la funzione personale ed interpersonale; il percorso didattico è quindi impostato non sulle forme, sulla grammatica, ma sulle funzioni; sul «saper fare con la lingua» piuttosto che sul «sapere la lingua»; si lascia all'apprendente la possibilità di fare ipotesi sulla lingua; si introducono i pronomi di terza persona quando gli apprendenti hanno già dimestichezza con i pronomi clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona, rispettando il naturale ordine di acquisizione<sup>139</sup> ed evitando di chiedere agli apprendenti *performance* troppo al di là del loro livello; si chiede all'apprendente di scrivere di sé, di narrarsi, delineando un percorso di insegnamento

---

<sup>139</sup> «Assumiamo dunque questa presenza [di un tratto linguistico prima di altri nelle interlingue degli apprendenti] come una prova della sua “utilità” ai fini della comunicazione, e assieme come una prova della sua “facilità” di acquisizione [...] Noi assumiamo questa presenza come una prova del suo “grado di apprendibilità”» (Lo Duca 2003: 256).

incentrato sulla ego-scrittura; si fa uno studio sui registri che permetta lo sviluppo della competenza socio-culturale che è parte integrante della competenza comunicativa, nostro obiettivo come insegnanti/facilitatori linguistici; si riduce il filtro affettivo e si motiva presentando testi chiaramente autentici e divertenti dalla evidente natura autobiografica.<sup>140</sup>

Una volta chiariti i vantaggi apportati alla glottodidattica dai modelli operativi proposti da Balboni e Vedovelli, quello che ci preme sottolineare, a questo punto, è che è possibile apportare un ulteriore miglioramento all'unità di apprendimento/lavoro. Secondo la nostra opinione, tali modelli operativi talvolta non superano i limiti delle tradizionali "lezioni" di lingua straniera incentrate sulla figura del docente. Chiariamo la critica. Le fasi dell'unità di lavoro/apprendimento, così rigidamente concepite, non permettono alla individualità dell'apprendente di guidare il processo di acquisizione. Facciamo un esempio esplicativo: in fase di motivazione l'insegnante/facilitatore utilizza tecniche quali il brainstorming o la costellazione a ragno, tra le altre, permettendo libere associazioni di idee, favorendo il recupero di preconcoscenze, attivando la grammatica delle aspettative. Tuttavia è lo stesso insegnante/facilitatore linguistico che guida l'apprendente e decide quale ramo della costellazione, per esempio, portare avanti ai fini dell'unità precedentemente strutturata o passa alla fase seguente interrompendo bruscamente il percorso individuale, soggettivo degli apprendenti. Questa rigidità dell'unità, questa divisione in fasi rigidamente strutturate, secondo il nostro parere,<sup>141</sup> non permette all'apprendente di esprimersi e spesso non lo motiva. Se abbiamo utilizzato con successo il modello operativo di Balboni e Vedovelli con il profilo che abbiamo trattato nel presente lavoro, proprio per una caratteristica del medesimo (gli apprendenti dai 18 ai 22 anni nei college statunitensi sono abituati a lezioni rigidamente concepite anche se apparentemente *student-centered*), questo risultato non può ottenersi in altri tipi di contesto di istruzione formale. Durante il nostro lavoro come insegnanti/facilitatori linguistici in classi plurilingui di apprendenti migranti adulti di italiano come L2, se vogliamo motivare dobbiamo, innanzi tutto, partire dal rispetto della individualità e della soggettività. Questo vuol dire anche permettere agli apprendenti di scandire l'unità di lavoro/apprendimento: ogni

---

<sup>140</sup> Omaggio (2001) illustra gli effetti benefici sull'insegnamento di L2 dell'utilizzo da parte del facilitatore linguistico della propria storia personale in testi autobiografici e quindi autentici.

<sup>141</sup> Ringraziamo in questa sede la dottoressa Franca Ruolo per i consigli preziosi riguardo al superamento dell'Unità di lavoro/apprendimento.

interruzione di questo processo ad opera dell'insegnante/facilitatore risulta a nostro avviso una occasione persa di produrre acquisizione.

## CONCLUSIONI

Nel presente lavoro abbiamo proposto un diverso modello di analisi dei dati sull'acquisizione dei pronomi clitici. Abbiamo dimostrato come le spiegazioni funzionali, che fanno uso delle strategie di cui parla Selinker (1972, trad. it. 1984), riguardino spesso l'esecuzione piuttosto che la competenza dell'apprendente e abbiamo mostrato come tali strategie possano essere affiancate ad una analisi che preveda la Grammatica Universale come definitrice dello spazio di ipotesi dell'apprendente. Non abbiamo voluto proporre un unico modello esplicativo dei dati anche perché siamo convinti che lo stesso errore possa ricevere molteplici tipologie di analisi, dipendendo queste ultime dal livello di analisi sul quale ci si concentra (competenza od esecuzione?), dal tipo di utilizzo della lingua da parte dell'apprendente (inconsapevole o consapevole, monitorizzato?), dal tipo di procedura che ha elicitato la produzione dell'apprendente, dallo stile cognitivo dell'apprendente, dal contesto di insegnamento e da tutte quelle variabili biologiche, sociologiche e motivazionali ormai note in letteratura. Per fare un esempio, la "confusione" tra *gli* e *li* potrebbe fermarsi a ragioni di tipo fonetico<sup>142</sup> o all'interferenza linguistica dalla L1; tuttavia l'ampia diffusione di tale errore, generalizzato in ambito di apprendimento di L2, ma presente anche in ambito di apprendimento di L1 e di variazione linguistica, ci convince del fatto che dietro questo fenomeno ci possa essere qualcosa di più: e infatti il modello di Manzini e Savoia (2005) sembra dare una risposta al contempo "semplice" ed "elegante". Ecco allora che tale "confusione" potrà spiegarsi e come *transfer*, nel caso degli ispanofoni, e come difficoltà a discriminare il suono o a produrlo, nel caso degli anglofoni. Siamo però convinti che le prime due possibilità siano anche riconducibili alla possibilità strutturale offerta da UG. Anche il fenomeno della posizione enclitica del pronome in frasi dichiarative potrà ricevere più tipologie di analisi: per alcuni apprendenti anglofoni si può

---

<sup>142</sup> Secondo Tedeschi (2006), per esempio, il dato presente nel processo di apprendimento dell'italiano come L1 sarebbe spiegabile in termini di maggiore semplicità articolatoria di *li* rispetto a *gli*. Questo però non spiega né perché il dato ricorra sia a livello di variazione linguistica che di apprendimento di italiano come L2 né perché tale sincretismo nei dialetti romanzi di area italiana e tali errori in italiano L2 non siano unidirezionali: accanto a *li* al posto di *gli* troviamo frequentemente *gli* al posto di *li*.

trattare di utilizzo consapevole del *transfer* dalla L1, per altri si tratta di possibilità implicita strutturale definita da UG; quello che tuttavia ci preme sottolineare è che entrambe le ipotesi prevedono la Grammatica Universale come limitatrice strutturale delle possibilità offerte agli apprendenti. Il caso, poi, del pronome clitico *si* utilizzato dagli apprendenti è quello che maggiormente sembra deporre a favore del modello linguistico da noi proposto per l'apprendimento di L2: di fronte alla presenza del medesimo clitico *si* come “dativo” in lingue native adulte, sosteniamo che non si possa parlare, in ambito di apprendimento di L2, né di forma semplificata, né di sovraestensione o ipergeneralizzazione di materiale appreso. Il caso dell'utilizzo dell'accusativo al posto del dativo riceve un'interessante analisi se affiancato ai casi frequenti di utilizzo del dativo al posto dell'accusativo: non essendoci unidirezionalità nell'acquisizione del *Caso* anche le gerarchie di marcatezza della tradizione tipologico-funzionale sembrano fornire pochi mezzi esplicativi. L'analisi da noi offerta per questi due ultimi fenomeni sembra dare un colpo decisivo alle nozioni di *semplificazione* e di *marcatezza*: applicarle in ambito morfosintattico alla teoria dei pronomi clitici non permette di tagliare la realtà empirica e porta a ipotesi facilmente falsificabili. Questi pochi fenomeni trattati non hanno esaurito il ventaglio di fenomeni osservati quotidianamente nell'interazione col campione: siamo tuttavia convinti che gran parte degli errori riscontrabili possano ricevere una spiegazione che faccia della Grammatica Universale una ipotesi legittima.

Il nostro lavoro è frutto della continua ricerca sul terreno di un ricercatore che è al contempo anche facilitatore linguistico. Questo ci ha portati a dedicare un piccolo spazio della nostra tesi alle possibili ricadute didattiche dei risultati della nostra ricerca. Ecco allora che dall'applicazione del modello linguistico di Manzini e Savoia ai dati e dall'analisi dei medesimi abbiamo proposto una alternativa all'insegnamento dei pronomi clitici: rifiutando le nozioni di *Caso* e di *tratto*, e confrontando il diverso ordine di acquisizione dei pronomi clitici ancorati all'universo del discorso da quelli ancorati all'universo dell'evento, qualunque proposta di analisi se ne voglia dare,<sup>143</sup> abbiamo

---

<sup>143</sup> I clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona singolare hanno un paradigma molto semplice, hanno per eccellenza un uso deittico (il referente viene loro assegnato in base alla conoscenza del contesto situazionale in cui avviene l'atto della comunicazione) e sono legati a funzioni comunicative che coinvolgono emotivamente gli apprendenti e sono quindi meglio memorizzabili (cfr. Aglioti e Fabbro 2006 per una trattazione diffusa del legame esistente tra memorizzabilità ed affettività in ambito di apprendimento di L2). I clitici di 3<sup>a</sup> persona,

proposto una separazione anche a livello didattico. Ecco allora scomparire tutte quelle griglie di pronomi (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> persona etc.) le quali, chiare a livello descrittivo, non permettono di tagliare la realtà empirica né a livello di variazione linguistica né a livello di apprendimento di italiano come L2.

Nel prevedere una sezione appositamente dedicata alla didattica abbiamo, inoltre, voluto suggerire l'importanza di una solida preparazione linguistica nell'insegnamento delle lingue. Con Brugè (2000) siamo, infatti, convinti che occorra rivalutare il ruolo della linguistica formale nella didattica delle lingue. Troppo spesso la formazione linguistica di base del docente di lingua è stata subordinata ad una formazione di tipo pedagogico. Questo nostro lavoro vuole dimostrare come l'aspetto pedagogico non possa prescindere, nella didassi, da quello linguistico. Non solo, vogliamo aggiungere che un modello come quello di Manzini e Savoia (2005, 2007), che valorizza, al suo interno, gli aspetti semantici e pragmatici legati alla forma, escludendo, tra l'altro, dal proprio impianto quelle nozioni che non hanno una interpretazione semantica a LF e prevedendo solo categorie semanticamente interpretabili, oltre a caratterizzarsi per "semplicità" ed "eleganza", colma il divario tra glottodidattica e linguistica formale e si candida come modello linguistico potente<sup>144</sup> per la descrizione dei fenomeni linguistici.

---

hanno, invece, paradigmi più difficilmente memorizzabili, hanno spesso un uso anaforico, sono spesso legati a funzioni comunicative che portano ad esperienze emotivamente neutre e quindi facilmente dimenticabili (cfr. *ibidem*: 61) e possono essere "evitati" o attraverso strategie consapevoli, che riguardano l'uso della lingua, o attraverso possibilità strutturali offerte dalla Grammatica Universale. Si vedano, inoltre, Manzini e Savoia (2005), Dimitrakopoulou et al. (2003) e Tsimpli (2003) per una trattazione dettagliata delle differenze in statuto, comportamento morfosintattico e grado di apprendibilità, tra clitici di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona e clitici di 3<sup>a</sup> persona.

<sup>144</sup> Per una definizione del concetto di "potenza", si veda la definizione di Berretta:

«Ai fini del confronto fra più modelli, occorrerà poi tener conto della "potenza" dei medesimi, cioè del fatto che riescano a dar conto, o no, di tutti i fenomeni che interessano: e dato che, almeno allo stato attuale degli studi, non c'è modello che riesca a dar conto di tutti i fenomeni di una lingua, considereremo migliore quello che riesce a spiegarne il maggior numero» (Berruto e Berretta 1977: 211)

# APPENDICE

## 1 La raccolta dei dati

- v Naturalistica:
  - conversazione libera;
  - osservazione e registrazione in classe delle interazioni tra informatori e tra informatori e insegnante/facilitatore linguistico;
  - posta elettronica.
  
- v Procedure di produzione elicitata:
  - interviste strutturate;
  - descrizioni di immagini;
  - racconto di storie a partire da immagini;
  - produzione scritta elicitata (lettere, temi personali con traccia, sceneggiature, biografie, composizioni su argomenti di varia natura);
  - “stimulated recall”.
  
- v Sperimentale:
  - descrizione guidata di immagini;
  - manipolazione di frasi;
  - definizione di regole;
  - test di grammaticalità;
  - scelta multipla.

## 2 Procedure naturalistiche

### 2.1 Conversazione con Brian (5 marzo 2008)

- *Si dico*  
'gli dico'
- *Si manca l'odore di Napoli*  
'le manca l'odore di Napoli'
- *Abbiamo incontrato in chiesa*  
'lo abbiamo incontrato in chiesa'
- *Ho scritto*  
'l'ho scritto'

### 2.2 La posta elettronica

Ciao Alan,  
quando ho dato il e-mail con mia presentazione, ho dimenticato scrivere qualche cosa. c'e per mia presentazione orale la settimana prossimo (martedi). tu pensi che possiate leggerli per me e dirmi se buono o non?  
grazie grazie grazie!  
spero che ci vedi presto!  
-Amanda

ciao Alan,  
Tu pensi che tu possa leggere mia tema per me? grazie molto molto molto!! Io andro sul un "retreat" questa venerdi per HC in New Hampshire. Reterero sul domenica sera...mike e anche andare su questo retreat....hmmm....Io lo diro tutti! Io ho anche paura di mio "interview" sul lunedì per studiare a Firenze con Susan e Ellena!!!! aiuame!  
un abbraccio!  
-Amanda

caro alan,  
Si tu hai i tempi, tu pensi che tu puoi leggere mia tema per domani? C'e cento parole ma e circa Sacco e Vanzetti e c'e un difficile storia di parlare in italiano per me. Grazie! Forse noi possiamo incontrarci per caffee giovedì a Cool Beans, per

chichiere in italiano e possiamo ascoltare i miei amici cantiamo (loro cantano tutti giovedì a 10pm).

Ciao – Amanda

ciao alan! sto provando cambiare il mio practicum perche vorrei essere nella sua lezione (mercoledì alle otto!) ma non lo so come cambiarlo. star won't let me drop the class for some reason! ahhhh. if you know how to help let me know but if not it's okay... : (

i love you!

love, carla.

ciao alan! mi dispiace per non attendere practicum oggi. io sono alzata un minuto fa e credo che non sia bene per me andare a practicum per dieci minuti. non e giusto. ci sono altri practicum con tu questa settimana? si ci sono, per favore dimme e andro. ti amo moltisssssiiiiimmooo!!! i'm so sorry that i'm such a sleepyhead. non lo so come se dice sleepyhead in italiano. haha.

okay i love you very much.

-carla.

hahaha io non ho bevuto niente ieri sera! veramente. e possibile stasera....haha. ho un'anima di una vecchia donna. non ti preoccuppe. vedro venerdi alle 330! yayyy. : ) baci,

carla, la vecchia dormigliona.

ciao alan! ho mandato un e-mail a lucia ieri e non ho potuto andare a lezione. oggi e lo stesso e vado a casa perche sono malata. mio padre aiutame sentirmi bene perche e un dottore. mi dispiace per il e-mail perche e un ritardo. ti amo.

ciao alan! grazie per la carbonara nel venerdi. e stato buonissimo!!!! i think i'm going to practicum onw ednesday this week because friday i have to go home early because i'm going to florida saturday morning! yayy. also, le frase ipotetichi sono difficile. aiutame nel mercoledì per favore!!!

un abbraccio,

carla

Ciao Alan

Ecco la mia composizione.

A domani,

Emily

Quando mi perdo a Firenze, dovrei ti e-mail a Holy Cross o un altro indirizzo?  
Emily

Buona sera, Alan  
Non sarò nella lezione domani. Ho un grande esame di sociologia e sono stressata!  
Spero che tu capisci!  
A presto,  
Emily

Alan,  
Leggi la mia composizione e fai le correzioni per favore (per mercoledì)?? Sono molto stanca -- so ci sono molti sbagli...  
grazie,  
Maggie Wright  
p.s. - mi dispiace, so ci sono anche sbagli nel questo email (ma tento!).

Ciao Alan,  
Io ho un appuntamento del dottore domani mattina, e non potrò assistere alla classe.  
Mia mamma guidare al mio dottore presto nella mattina. Chiedo scusa per la classe di mancare e spero che lei sente meglio!  
Vederla mercoledì,  
Meredith Stevens

Ciao Alan,  
Questa pomeriggio sono mal di testa (I am not feeling well, with a great headache).  
Penso che non può venire a classe oggi. Parlo con Angelo domani delle cose insegna oggi.  
Mi dispiace, te vedo la prossima settimana.  
Grazie, Vanessa

Alan,  
Mi dispiace, ma non venire alla classe oggi. In inglese: I apologize for the late notice, and I know that I have been absent from practicum, but I have to attend a make-up class today for another course and will not be in class at 4:30. I am sorry for the late notice, but thank you for your understanding, and I will try not to miss class again!  
Anche, sono interessato in Firenze e Study Abroad. Dovremmo parlare di esso, perché lei vive nella città. Ho visitato Firenze una volta nel passato, e voglio ritornare!  
Grazie!  
-Giovanni

ciao alan! ho ricevuto un A- in italiano! Abbastanza bene, si? puoi darmi il tuo indirizzo? ho qualcosa che vorrei mandarti. :) i love you, cesso.  
cazzone.  
con un abbraccio,  
carla

Ciao Alan!  
Spero che la tua estate va bene finora. Lavoro molto a una ristorante per guadagnare i soldi...=)  
Scrivo perche ho ricevuto il nome della donna con cui abitero l'anno prossimo e speravo che tu potresti correggere la mia lettura a lei per me? Non sono sicura che e abbastanza cortese :

Cara Signora \*\*\*,  
Sono cosi contenta di sapere che io abitero con Lei l'anno prossimo e non vedo l'ora che io ti conosco. Per dirti qualcosa di me: sono di Annapolis, Maryland e a l'universita studio il francese. Ma ho scelto studiare in Italia perche mi piace anche questo lingua e perche la mia famiglia e d'Italia.  
Piu praticamente, arrivo a Firenze il 2 agosto alle 9.25 sulla linea aerea Lufthansa, venire di Francoforte, Germania.  
Di nuovo, non posso attendere ti conoscere.  
Cordialmente

Grazie molto, Alan!  
A presto!  
Jenny

Ciao Alan!  
Spero che tu hai un buon'estate à Firenze! Abito con Katia \*\*\* e sua figlia chi ha 11 anni. Abitano a via della pergola. Potresti leggere la mia lettera per me? Mando un foto anche. Il tempo e l'aeroporto sono falso ora perche non ricordo!

Cara Signora \*\*\*,  
Mi chiamo Emily \*\*\* e io abiterò con Lei nel agosto. Ho venti anni e frequento a College of the Holy Cross in Massachusetts. Studio la sociologia. Ho due fratelli e una sorella chi sono maggiore. Ecco un foto della mia famiglia. Mi piace leggere, la musica, e il mare.  
Spero che io imparo cucinare anche! Tre anni fa, io ho visitato Firenze e l'amo! La vista del parte superiore del Duomo era bella! Ho visitato Venezia, Pisa, Assisi, e Roma anche, ma Firenze era il mio preferito.  
Arriverò a Firenze a 10:30 a.m. a sabato, 2 agosto. Io molto eccitata La incontrare e la Sua famiglia! Grazie per mi invita di restare con Lei.

Emily \*\*\*

Grazie, Alan! A presto.

ciao alan,  
non capisco miei compiti d'italiano per martedì, e molto difficile. forse possiamo uscire per caffè sabato o lunedì? e se tu vuoi, vieni a casa mia per i dolci per Pasqua con mia famiglia. spero che tu non lavori più troppo!  
ciao ciao- Amanda

Ho calciato culo in italiano stamattina, e Lucia mi ha dovuto un 'A'!!! Voglio ringraziarti a causa del suo aiuto. Buon Natale, e grazie infinite.

quando tu ritornerò a Firenze?  
Amanda

praticum venerdì? possiamo farlo before 430 perché ho bisogno di guardare la mia amica migliore a UCONN. Grazie, Carla  
hahaha davvero? grazie! era un po' imbarazzante, ma era divertente :)  
Andrea

ho visto i segni! hai una festa stasera?!?! Maggie

Ciao Alan,  
Mi dispiace che io non ho risposto più presto. Roma è la ottima città nel mondo! Sto parlando molto l'italiano. Voglio andare a trovare Lucia a Firenze presto. Spero che stai bene!  
A proposito, guarda il video nel mio facebook (italian spiderman) :>  
Brendan

Ciao Alan! Julian me ha chiesto andare al festa di FLA stasera... spero che la vedrò lí! Non l'ho visto in troppo lungo!  
Whitney

Alan- forse vederti domani sera per una festa a Caro con Facale e Julian????? :)  
Amanda

ciao ciao ciao! quando tu ritornerai a HC? sono molto stanca perche ho lavorato molto sou la vacanze (due lavori) ma c'era molta bene d'essere a casa mia. io ho parlato con LUI solo due tempi ma ci sara un "valentine's day dance" l'8 febbraio...forse forse forse andiamo insieme con lui :) haha.

li vedero presto!

Amanda

Lucia mi odia. Non voglio cantare in italiano. Cazzo! Ho i compiti troppo e sono stressato molto. Perche, Dio, perche???

Brendan

ciao Alan! come stai? si, mi piace molto! i nostri lezioni cominciano domani alla universita. quando ci vediamo, forse prossimo fine settimana?  
un abbraccio!

Alan! Come stai? Spero che tutto stia andando bene a Firenze :) Mi manco te!!

ciao ciao! sono a firenze! devo vederti! mio numero e' \*\*\* ... ci vediamo presto!

### **3 Procedure di produzione elicitata**

#### **3.1 Intervista strutturata**

1. Come pensi che sia la tua Professoressa di italiano?
2. Cosa faresti con una vespa?
3. Cosa faresti in un ristorante italiano?
4. Cosa regaleresti alla tua fidanzata/al tuo fidanzato?
5. Come passeresti le tue vacanze ideali?
6. Cosa faresti con un milione di dollari?
7. Cosa faresti per aiutare un amico?
8. Cosa faresti a Roma?
9. Cosa faresti sabato sera?
10. Cosa faresti per aiutare il Terzo Mondo?
11. Cosa compreresti al mall?
12. Cosa farai per il Giorno del Ringraziamento?

## **3.2 Descrizione di immagini e racconto di una storia**

# **Il Postino**

### **ATTIVITÀ 1**

*Guarda le immagini e rispondi alle seguenti domande.*

1. *Che cosa dà il postino alla signora?*
2. *Che cosa hanno scritto alla signora?*
3. *Che cosa fa il postino alla lettera?*
4. *Che cosa accade?*

### **ATTIVITÀ 2**

*Guarda nuovamente le immagini e scrivi una storia. Creatività per favore!*

### 3.3 Produzione scritta

#### 3.3.1 La sceneggiatura

## RICORDATI DI ME

NARRATORE: Questo è il racconto della famiglia di Carlo e Giulia. Si erano sposati venti anni fa e sanno niente dei loro bambini o loro stessi. Questo è Valentina, chi vuole la sua noma nella luce. Questo è Paolo, un ragazzo senza definizione chi cerca lui stesso. Questo è Carlo e Giulia, chi si dorma ma sono lontani uno dall'altro.

*Lo scontro in macchina.*

VALENTINA: Vai via!!!! Sempre parlime! Sempre domandime! Lascimi solo!!

PAOLO: Pensa di qualcun altro per una volta!

VALENTINA: Forse, dovrei sollevare i pesi e drogarmi con i miei amici, come ti. Ma, tu non hai nessuno amici!! Nessuno sa chi è Paolo; nessuno vuole girare con ti.

GIULIA: BASTA! BASTA! ZITTO!

*Carlo guarda fuori della finestra.*

PAOLO: Almeno non ho le puttane e criminale per i amici!!!

VALENTINA: Ooooo, è che come mi vedi?! Sai niente circa mi!!!

*Carlo è sconte e legge il giornale. Dietro, Valentina e Giulia discutono.*

VALENTINA: Voglio andare con i miei amici.

GIULIA: No.

VALENTINA: Sì. Non quel è giusto.

GIULIA: No. Sei ridicolo.

*(Carlo dare un'occhiata di il giornale, e rotola lui occhi)*

*Carlo legge il sua bozza; si chiede che Monica pensa.*

*Carlo telefona a Alessia e Alessia risponde.*

CARLO: Ciao. Come stai?

ALESSIA: Ciao. Sta bene. Perchè telfonai?

CARLO: Che cosa pensai al mio libro?

ALESSIA: Ah, eccellente. Quando vedrò tu di nuovo?

CARLO: Uh, domani a mezzogiorno. Ciao!

ALESSIA: Ciao!

*Carlo è a lavoro, irritato con il suo occupazione...*

CAPO: Sei ritardo di nuovo e hai fatto sei, no sette, contratti in tre mese. Che succede?

CARLO: Niente. *(Carlo gira)* Averno fin sopra i capelli di lavoro. Io smette!

CAPO: Carlo, che sbagliato con tu?

CARLO: Questo occupazione, vi genti...Io sono stanco di tutti questi!

CAPO: Tu non smettere.

CARLO: Vaffanculo, guardo mi. *(throws badge again, storms out...cut to shot of Alessia and Carlo meeting to grab lunch)*

*Carlo e Alessia al pranzo.*

ALESSIA: Ah, tu ricordai questi bene volte, quando noi eravamo giovane and divertente?

CARLO: Sembra così molto tempo fa, no? Ah, tu guarda splendido.

ALESSIA: Dopo perchè sono noi insieme.

CARLO: Non lo so. Sai?

ALESSIA: No, non lo so. Sai conento con il tuo vita?

CARLO: Tu pensai che sia?

*Giulia e Carlo.*

GIULIA: Di' il tuo capo sei fatto un errore.  
CARLO: No, non sono.  
GIULIA: Come mai? Come noi sostenere per la famiglia?  
CARLO: È non importante. Io ho sogni compiere.  
GIULIA: Quello libro That stupid book non sarà pubblicato.  
CARLO: Ah, di il grandiose attrice... mettercela tutta è niente!  
GIULIA: (*shoves*) Non di' quello di nuovo. Sono stata e sono ottimo. Sei geloso!  
CARLO: Vaffanculo!  
GIULIA: Perchè tu lascerai? Quando tu tornai?  
CARLO: Non lo so.

*Giulia e la sua amica.*

AMICA: Il mio amico dirige un spettacolo e ha bisogno un'attrice...  
GIULIA: No, non posso rappresentare più!  
AMICA: Sì, puoi! Ama rappresentazione!  
GIULIA: Pensi che sono abbastanza bene? Come sto?  
AMICA: Sì, sarai perfetta! Farlo!  
GIULIA: Va bene!

*Giulia e la sua direttore.*

GIULIA: colpisci...colpisci... Non ricordo! Non ce la faccio più!  
DIRETTORE: Non Giulia! Aspetta!  
GIULIA: No! Smetto! Sono cattiva!  
DIRETTORE: No! Credo in te! Ce la faccia.  
GIULIA: Davvero?  
DIRETTORE: Sì! Memorizzi la linea e sarai brava!

*Giulia e Valentina.*

GIULIA: Valentina! Svegliati! Dov'è suo padre?  
VALENTINA: Non lo so, con un'amico.  
VALENTINA: (*a telefono*) Dove sei?! Ritorna adesso! Cos'hai combinato?! Ritorna!!

*Giulia e la sua direttore si incontrano.*

GIULIA: Ciao

DIRECTOR: Ciao

GIULIA: Posso entrare?

DIRECTOR: Sì, certo.

GIULIA: Ti voglio parlare.

DIRECTOR: Stai bene?

GIULIA: Sì, sono matto ma, ho bisogno di dirti qualcosa. Ti faccio felice... penso che ti amo.

DIRECTOR: Cosa?!

GIULIA: Penso che ti amo.

DIRECTOR: No, quello è non possibile.

GIULIA: Perché? Hai una ragazza?

DIRECTOR: No, sono omosessuale!

GIULIA: Cosa?! Mi dispiace. Che stupido! Mi sento così imbarazzato!

VALENTINA (*durante la audizione*): Sono Valentina. Sono una ballerina e una cantante.

*Lo scontro con Valentina e sua madre.*

VALENTINA: Il papà ha ragione lasciarti. Puoi dargli niente. Guardati!!! Hai la sfacciataggine di dire chi posso uscire con!! Tu non puoi fare il suo marito vuoi!

Sono niente come ti! Sei una casalinga infelice e una attrice dilettante.

Farò avverare i miei sogni e tu sei gelosa! Tu vuoi una donna infelice come ti!

*Giulia dà uno schiaffo alla faccia di Valentina.*

*Al suo ragazzo.*

VALENTINA: Ho pensato che potresti fidarti!!

*Supermercato con Paolo e Elena.*

PAOLO: Che cosa vuoi comprare oggi? Spero droge e birre.  
ELENA: No, devo cereale, callo, spaghetti e olive.  
PAOLO: Elena, ricorda quando hai baciato le mie labbra alla festa di Kevin?  
ELENA: Quando?  
PAOLO: Ieri sabato sera.  
ELENA: Sì, ricordo.  
PAOLO: Perché hai fatto?  
ELENA: Non lo so. Penso perché ho voluto baciare tu.  
PAOLO: Vorresti baciare ancora?  
ELENA: No, Paolo. Sei il mio buon amico, ma niente altro.

*Paolo si allena nella sua camera da letto da solo.*

PAOLO: Ti in crede! Ti in crede! Ti in crede!

*Paolo aspetta per Elena venire dal lezioni.*

*(Elena viene per lezioni).*

PAOLO: Elena! Elena! Veni a mi!  
ELENA: Ciao Paolo. Come stai?  
PAOLO: Sta bene. Ma Elena, deve sapere. Che la fa pensa di me? Come fare appaio?  
ELENA: Mi hai domandato prima. Sai la mia risposto.  
PAOLO: So, so. Ma dimmi ancora! Elena, dimme per favore.  
ELENA: Sei semplice, Paolo. Hai non forte personalita. Sei gentile ragazzo, e mi piace tu come il mio amico, ma niente altro.  
PAOLO: Ma perché Elena? Perché?  
ELENA: Sei gentile Paolo' ma sei non un speciale ragazzo. Sei non più intelligente di qualcuno. Sei non più bello di qualcuno. Sei non più divertente di qualcuno. Perderei tu in una folla.  
PAOLO: Ma sono un speciale ragazzo, Elena. Mi trasformerò! Sarò un migliore uomo! Sarò più intelligente, più grande di tutto altro! Aspetta a vedrai!  
ELENA: Però andare Paolo. Sono tardi. *(Elena parte)*

PAOLO (*a sè*): perchè fa mi preoccupu di una ragazza come lei.

*Lo scontro con Paolo e sua madre.*

GIULIA: Paolo, come stai? Come era scuola?

PAOLO: (*volubile*) Va bene.

GIULIA: Non sei orgoglioso di sua sorella?

PAOLO: Estremamente.

GIULIA: Ti non preoccupy paolo. Un giorno, farai ottime cose, come sua sorella.

PAOLO: Parli a mi come parleresti a un bambino. Sono non un bambino, madre, e sono non mediocre.

GIULIA: Non parlare come quello, Paolo! Rispetta sua madre!

PAOLO: Mi facciate malati. Tu, mia sorella, mio padre, I miei amichi, tutti. Mi facciate malati.

GIULIA: Basta Paolo! Basta!

PAOLO: Sono malati e sono stanco. Indossavo la faccia di un perdente e detesto lui. Sono un migliore uomo di apparivo tutti gli anni. Sono non mediocre. Voi siate mediocre, non mi. Sono non perdente e provero' a voi qualcuno sono.

*Paolo e Carlo nella loro casa.*

PAOLO: Padre?

CARLO: Mmm

PAOLO: Quando eri la mia eta', hai fatto consequence niente ma merda?

CARLO: Non lo so, Paolo. Non lo so.

*Giulia e Carlo.*

GIULIA: Chi hai telefonato?

CARLO: (*Osserva alla televisione*)

GIULIA: Risposta mi. Come tu potrai quello?

CARLO: Hai fatto quello.

GIULIA: Come tu potrai? Lasci questo casa ora!

CARLO: Va bene!

GIULIA: Non lasci Carlo, per favore.  
CARLO: No, va bene quello voglio lasciare?  
PAOLO: Papà, no.  
VALENTINA: Papà ...  
GIULIA: Io non voglio lasci!  
CARLO: Sposti!  
GIULIA: Noooooooooo!

Ultimo Scena: Sei mesi dopo

Narratore: Cose hanno elaborato per la famiglia. Giulia ha provato I suoi talenti come un'attrice, e ha trovato fama. Valentina ha trovato una carriera come un ballerino e ha scoperto un nuovo amore per la sua famiglia. Paolo e' incontrato una ragazza e lei ha pensato lui era speciale. Anche, Paolo e' diventato un intellettuale. E Carlo. Carlo non ha mai dimenticato il suo amore

*(Carlo nella stanza da bagno con telefono)*

Ring Ring Ring

ALESSIA: Pronto  
CARLO: Aleissa. Ciao Aleissa. Valgo qulacosa?

### 3.3.2 La lettera personale

Caro Lauren,

Non posso credere che sia quasi la fine del semestre! Sembra come era appena ieri che stavamo salutando a l'un l'altro alla casa mia in agosto. Devo ammettere che è stato un anno molto diverso da l'anno scorso, non convieni? Quest'anno, sono diventata l'assistente di residente (RA) nel dormitorio dei studenti di primo-anno e quell'attività è stato molto lavoro! Non richiede necessariamente molto lavoro, ma se tu vuoi fare il lavoro bene, tu hai per lavorare più ore. Come molto lavoro come è, amo questo lavoro del mio. I miei residenti sono diventati degli amici buoni a me, e l'esperienza e la responsabilità che ho guadagnata è stata indimenticabili. La parte peggiore del mio lavoro loro partirà per andare in Italia l'anno prossimo. Alcuni delle ragazze potrebbero decidere anche di studiare all'estero nel loro terzo anno come me (quando ritorno da Italia) così non saremo mai a Holy Cross ancora insieme. Comunque, ritorno agli Stati Uniti per la rottura di Natale così so che loro vedrò, anche se sarà per un ammontare molto piccolo di tempo.

Le mie classi sarebbero state molto sfidante, ma loro ho piaciute molto! Adesso che porto le classi per i miei studi primari di inglesi, amo quanto volta posso spendere leggendo Jane Austen e scrivendo le storie non-romanzesche per la mia classe di scrittura creativa. Comunque, questo semestre sarebbe stato molto difficile e non come piacevole. Porto una classe addizionale a aiutarme finisce i miei requisiti di corso, ed il lavoro è sopraffante. Se rifarei, non avrei fatto così molte attività come faccio di solito darne più tempo col mio lavoro accademico. Sono contenta con i miei voti quest'anno, ma desidero che avrei potuto fare un poco migliore. Ma, l'anno è quasi finito così sto lavorando duro come posso adesso finire l'anno con i voti buoni. Tuttavia l'estate è quasi qui, e non posso attendere di vederte! Avremo per parlare più di tutto che è successo. Te manco!

Con l'amore,

Katie

### 3.3.3 La biografia

#### Artemisia Gentileschi

Artemisia Gentileschi dipinse nel movimento Barocco, che iniziò in Italia nella conclusione del sedicesimo secolo. Durò per il diciassettesimo secolo e parte del diciottesimo secolo. Il movimento Barocco seguì il Rinascimento e il Manierismo; strappò dal loro interpretazione della classica arte. Le figure nelle sculture “si muovevano”; l’architettura usano le illusione ottica; la pittura usano chiaroscuro mettere in contrasto l’oscurità e il chiaro (letteralmente).

Artemisia nacque a Roma nel 8 luglio 1593. Suo padre, Orazio, era un amico con Caravaggio. Orazio la allenò dipingere, e anche lei studiò con Caravaggio. Invece, fu la sola donna studiare con Caravaggio. Il suo caratteristico soggetto è un’eroina, per esempio Giuditta o Esther. Usava lo stile “chiaroscuro” e usualmente dipingeva le grosse donne, perché le voleva apparire forti. Ebbe una difficile vita, non solo perché era una pittrice nel diciassettesimo secolo, ma anche perché il suo insegnante, Agostino Tassi, la rapì nel 1612. Seguente il processo, suo padre arrangiò il suo matrimonio con Pierantonio Stiattesi, un pittore da Firenze. Ancora, Artemisia diventò una associata della Accademia del Disegno a Firenze, un alto onore (e la prima donna). Passò la maggior parte della sua vita a Firenze, ma andò lavorare con il suo padre a Londra più tardi. Morì nel 1653.

Uno delle sue più famosa opere d’arte è *Giuditta che de capita Oloferne*. Dipinge il questo ritratto nel 1612-13, immediatamente sequenti il processo violazione. Il questo quadro è pieno della violenza e femminile forza. I colori sono brillante e c’è molto rosso, pronunciare con enfasi la morte. Il sfondo è oscuro mentre il davanti è chiaro, rappresentazione l’influenza di Caravaggio (chiaroscuro).

### 3.3.4 Il tema personale

#### Un Anno Meraviglioso

Quest'anno accademico è stato lungo ma sono soddisfatto di come è andato. Ho prenduto molte classi diverse durante l'anno accademico. Ho studiato la filosofia, la biologia, la sociologia, inglese ed italiano. Ho imparato molto in tutte le classi quest'anno. Ho piaciuto tutte le classi ma ho devo fare molto lavoro. Ho speso la maggior parte del mio tempo quest'anno nella biblioteca. Quando non ero nella biblioteca sono uscito con i miei amici. Siamo andati al cinema, i partiti di baseball ed le feste. Ho studiato molto ma sono divertito anche quest'anno.

C'è una cosa che cambierei di quest'anno se potrei. Desidero che avrei deciso di studiare all'estero in Italia. Sono italiano e sono andato in Italia soltanto una volta nella mia vita. Ero molto giovane quando la mia famiglia è andata insieme e non ricordo molto. Avrei amato spendere un anno in Italia in modo che avrei potuto imparare a parlare italiano fluentemente. Ci sono anche molte cose in Italia che gli Stati Uniti non hanno. L'una maggiore cosa è il calcio. Il calcio negli Stati Uniti è orribile. Avrei amato andare ai partiti di calcio in Italia. Sarei andato guardare la mia squadra preferita di Milano.

C'è una cosa che non cambierei di quest'anno. Non cambierei il mio rapporto col mio compagno di camera. Siamo diventati amici molto buoni quest'anno passato. È molto attendibile e fidato. So che sarà lì per me quando ho bisogno di lui. È diventato il mio amico migliore quest'anno e ciò non cambierei.

### 3.3.5 Il tema con traccia

#### Il Festival della Canzone Italiana di San Remo

Tu piace la musica? Le canzone? I attori? Allora, La Festival della Canzone Italiana e perfetto per te. C'e una concorsa di canzone quello e in San Remo, quale e nel Nord dell'Italia. La Festival e anche ha chiamato "La Festival di San Remo" o in America "San Remo Music Festival." Ha comminciato in 1951 e soltanto e stato sentito sulla radio.

Ogni anno, per una settimana nel Marzo tutti gli occhi sono su questa citta vivacemente. C'e piu grande che le "Superbowl" negli Stati Uniti perche tutte le persone parlarla, guardarla, e leggerla in giornali. Le vite dei cantatori e attori sono informazioni importanti che le gente vogliono sapere. Questo festival e particolarmente popolare per i giovani adulti perche la musica e una grande parte delle loro vite. Le gente di mondo vogliono ascoltare i nuovi cantata, vedere le persone famose, e guardare le televisive di videomusica. Ci sono molti cantatori che vengono qui provano avere la canzona migliore ma soltanto una persona puo vincere.

La prima persona che ha vinto era Nilla Pizza per la sua canzone chiama "Grazie dei Fiori." Nel 1994 Andrea Bocelli era uno nuovo cantante e ho vinto per la sua canzone "Il mare calma della sera." Io e mia madre amiamo Andrea Bocelli perche lui ha una bella voce. Noi ascoltiamo il suo CD nella machine quando noi guidiamo. Alcuni cantautori famosi che hanno cantata la erano Claudio Baglioni, Lucio Dalla, Francesco Gregori, Simone Cristicchi e Eros Ramazzoti. Nostro libro parla che loro cantano "dei problemi dei giovani, dei loro sentimenti e desideri, delle preoccupazioni." Questo festival e perfetto si tu vuoi alscoltare nuovi cantautori e passare una settimana sul Mediterraneo!

## 4 Sperimentale

### 4.1 Scelta multipla

#### Scegliere la forma corretta

- 1 - Lui è una persona molto attiva: non (A) gli piace (B) le piace (C) si piace perdere tempo.
- 2 - La televisione ha il volume troppo alto. È colpa di mio padre: (A) gli dico (B) si dico (C) ci dico sempre di abbassare il volume e non lo fa mai!
- 3 - Anna abita molto vicino al suo ufficio: per arrivare a casa (A) si bastano (B) le bastano (C) ci bastano dieci minuti.
- 4 - Il vostro regalo ai vostri genitori sarà una bella sorpresa e sicuramente (A) vi farà (B) gli farà (C) si farà molto piacere.
- 5 - La proposta di lavoro che Antonio ha ricevuto è molto interessante, ma deve ancora valutare se (A) le conviene (B) gli conviene (C) si conviene accettare.
- 6 - Maria è tornata a casa ieri mattina. Lo so perché io (A) si ho telefonato (B) le ho telefonato (C) le sono telefonata ieri sera.
- 7 - Adoro scrivere lettere a mio fratello. Anche questo pomeriggio infatti (A) si scriverò (B) gli scriverò (C) ci scriverò.
- 8 - Sto per partire per l'Italia e sto per salutare Stefania: (A) gli mancherò (B) si mancherò (C) le mancherò ?
- 9 - Abbiamo saputo che Lucio sta poco bene e siamo venuti a (A) farsi visita (B) farci visita (C) fargli visita.

## 4.2 Test di grammaticalità

### ATTIVITÀ

Individua, fra le seguenti, le frasi che ti sembrano non grammaticali, non accettabili, non corrette o non naturali e correggile.

1. Mia madre è molto golosa (= she is a glutton). Si piace molto la cioccolata.
2. Il mio giardino è molto bello e le mie piante sono fantastiche. Le adoro!
3. Mio padre non ama il Natale. Non piacciono i regali.
4. Là c'è un tavolo. Adesso metto quei libri.
5. Alan è in America da molto tempo. Si manca (= miss) l'Italia.
6. Mio fratello adora la nostra gatta Beba e spazzola (= brush) ogni giorno.
7. Emiliano sostiene che il suo gatto Zeno ha la facoltà del linguaggio e quindi si parla dei fatti della giornata.
8. Alan quando tornerà (= go back) a casa saluterà i suoi genitori e li abbraccerà (= hug).
9. I miei studenti bevono molto. Si piace la birra.
10. Mia madre ama mio padre. Lo ama molto anche se qualche volta lui è insopportabile.
11. Mio fratello è molto ostinato (= stubborn). Io si parlo ma non riesco a convincerlo ad essere più buono.
12. Adoro Trieste, una bella città nel nord-est d'Italia. Andrò a Trieste questa estate.
13. Alan è ghiotto di (= be fond of) pesce crudo. Infatti, ad Alan piace il sushi.
14. Gli studenti di Holy Cross e Alan non vogliono alzarsi alle sette la mattina. Si piace troppo dormire la mattina.
15. Babbo Natale (= Santa Claus) vuole bene (= love) a quel bambino. Si dà un sacco di regali.
16. Mi alzo alle sette di mattina ma vorrei alzarmi alle 2 di pomeriggio!
17. Adesso spedisco (= send) una lettera ad un mio amico. Ho deciso che si scriverò una lettera al giorno.
18. Adoro leggere libri di linguistica. Compro molti su Amazon.
19. Non mi piace come si comporta quella persona. Ora si dico qualcosa!

## 4.3 Descrizione guidata di immagini

### I. Elicitazione dati a HOLY CROSS

Alan Pona

### II. PRESENTAZIONE

- Nelle slide seguenti vedrai delle immagini.
- Accanto ad ogni immagine ci sarà una domanda.
- Rispondi alle domande.
- Nella risposta dovrà esserci il verbo.
- Non rispondere con una sola parola.

### III. ESEMPIO:

- Alla domanda:  
Che cosa piace ad Alan?  
• non potrai rispondere:  
Gli spaghetti.

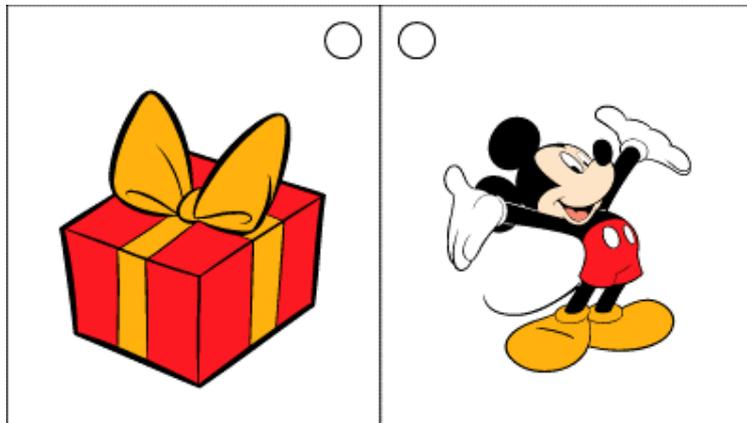
### IV. Usa la risposta che ti sembra di volta in volta più naturale

V. Esempi di slide

- Che cosa piace ad Alan?



- Che cosa dà Topolino a Minnie?



© Disney. Tutti i diritti riservati



- Che cosa fa la bambina al bambino?



## 4.4 Esercizi strutturali

**Esercizio: Sì, lo vedo.** Answer the following questions using direct object pronouns.

Ex. Vedi il professore?                      **Sì, lo vedo.**

1. Devi studiare le parole?
2. Mi inviti alla festa?
3. Guardi i film romantici?
4. Cerchi Maria?
5. Ci saluti domani?

## Bibliografia consultata

- Abney, S. 1987, *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*, Ph.D. Dissertation, MIT.
- Aglioti S. M., Fabbro F. 2006, *Neuropsicologia del linguaggio*, Bologna: Il Mulino.
- Anderson, S. R. 1982, "Where's Morphology?", *Linguistic Inquiry* 13: 571-612.
- Anderson, S. R. 1992, *A-morphous Morphology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, S. R. 1993, "Wackernagel's Revenge: Clitics, Morphology, and the Syntax of Second Position", *Language* 69: 68-98.
- Andorno, C. 1996, "'Prima parla poi pensa': Successo di una strategia di acquisizione basata sulla copia meccanica in italiano L2", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2: 291-311.
- Andorno, C. (a cura di) 2001, *Banca dati di Italiano L2*, Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia.
- Auger J., Janda R. D. 1994, "Clitics as Affixes and the Process Morphology of Romance Verbs", articolo presentato all'incontro annuale della Linguistic Society of America, Boston, Gennaio 1994.
- Balboni, P. E. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Università per Stranieri di Siena – Bulzoni Editore.
- Balboni, P. E. 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET.
- Balboni, P. E. 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia: Marsilio Editori.
- Baker, M. 1985, "The Mirror Principle and Morphosyntactic Explanation", *Linguistic Inquiry* 16: 373-416.
- Baker, M. 1988, *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*, Chicago: University of Chicago Press.
- Baker, M. 2003, *Gli atomi del linguaggio*, Milano: Hoepli.

- Banfi, E. 1993, "L'italiano come L2", in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Barbosa, P. 2000, "Clitics: A Window into the Null Subject Property", in J. Costa (ed.), *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, Oxford, Oxford University Press: 31-93.
- Belletti, A. 1990, *Generalized Verb Movement*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Belletti, A. (ed.) 2004, *Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures* Vol. 3, Oxford: Oxford University Press.
- Belletti A., Rizzi L. 1988, "Psych Verbs and  $\theta$ -Theory", *Natural Language and Linguistic Theory* 6: 291-352.
- Belletti A. et al. 1984, *Gajà spitascià. I, Grammatica e antologia del dialetto galliatese*, Novara: La Moderna.
- Benincà, P. 1995, "Complement Clitics in Medieval Romance: The Tobler-Mussafia Law", in A. Battye, I. Roberts (eds.), *Clause Structure and Language Change*, Oxford: Oxford University Press.
- Benincà, P. 2004, "The Left Periphery of Medieval romance", *Studi Linguistici e Filologici Online* 2004, Vol 2: 243-297.
- Bennacchio R., Renzi L. 1987, "Clitici Slavi e Romanzi", Università di Padova, *Quaderni Patavini di Linguistica – Monografie* 1.
- Berretta, M. 1985, "«Ci» vs. «gli»: un microsistema in crisi?", in A. F. De Bellis, L. M. Savoia (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Atti del XVII Congresso SLI* (Urbino 1983), Roma: Bulzoni, 117-133.
- Berretta, M. 1986, "Per uno studio sull'apprendimento di italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni", in G. Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino, 329-352.
- Berretta, M. 1989, "Tracce di coniugazione oggettiva in italiano", in F. Foresti, E. Rizzi, P. Benedini (a cura di), *L'italiano tra le lingue romanze*, Roma: Bulzoni, 125-150.
- Berretta, M. 1990, "Morfologia in italiano lingua seconda", in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Roma: Bulzoni, 181-201.
- Berretta, M. 1995, "Morphological Markedness in L2 Acquisition", in R. Simone (ed.), *Iconicity in Language*, Amsterdam: Benjamins, 197-233.

- Berruto G., Berretta M. 1977, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Napoli: Liguori Editori.
- Bettoni, C. 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bigagli, A. 2008, *Evoluzione e processing della lettura dell'italiano: Uno studio condotto su soggetti normolettori e dislessici in età di scolarizzazione*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Firenze.
- Bini, M. 1992, "L'apprendimento dell'italiano L2 in contesto istituzionale: Lo sviluppo del sistema dei pronomi personali", *Il Forieri* 6-1: 21-34.
- Bley-Vroman R., Felix S., Ioup G. 1988, "The Accessibility of Universal Grammar in Adult Language Learning", *Second Language Research* 4: 1-32.
- Bonet, E. 1995, "Feature Structure of Romance Clitics", *Natural Language and Linguistic Theory* 13: 607-647.
- Bonet. E. 1991, *La morfologia dels clitics pronominals en catala i en altres llengües romaniques*, Ph.D. Dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Borer, H. 1984a, *Parametric Syntax*, Dordrecht: Foris.
- Borer, H. 1984b, *The Projection Principle and Rules of Morphology*, NELS 14, Amherst, University of Massachusetts, GLSA.
- Borer, H. 1996, "Syntax and Morphology: an Overview", Amherst, University of Massachusetts.
- Boškovič, Z. 1998, *Second Position Cliticization: Syntax and/or Phonology?*, University of Connecticut, Mass.
- Brandi, L. (a cura di) 2002, *Il testo fra oralità e scrittura*, Firenze: Quaderni IRRE Toscana.
- Brandi, L. 1997, "L'impostazione della didattica nell'apprendimento di L2", in C. Ciserni, M. G. Staderini (a cura di), *Atti del corso di formazione iniziale per i docenti italiani destinati alle scuole italiane all'estero*, IRRSAE Toscana, Firenze 1997.
- Brandi L., Cordin P. 1981, "Dialetti e italiano: un confronto sul parametro soggetto nullo", *Rivista di Grammatica Generativa*, 6: 33-87.
- Brandi L., Cordin P. 1989, "Two Italian Dialects and the Null Subject Parameter", in O. Jaeggli, K. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*, Dordrecht: Reidel, 111-142.

- Brugè, L. 2000, "Teoria linguistica e insegnamento della grammatica", in R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma: Bonacci Editore, 42-61.
- Bruner, J. 2008, *Un modello narrativo della costruzione del Sé*, (URL: <http://xoomer.alice.it/celgross/ecole/altri/bruner.htm>)
- Calleri, D. 1983, *Ricerca sui clitici nel linguaggio infantile*, MS, Università di Torino, Istituto di Dialettologia Italiana.
- Cardinaletti, A. 1994, "On the Internal Structure of Pronominal DPs", *The Linguistic Review* 11: 195-219.
- Cardinaletti A., Starke M. 1999, "The Typology of Structural Deficiency: A Case Study of the Three Classes of Pronouns", in H. van Riemsdijk (ed.), *Clitics in the Languages of Europe*, Berlin: Mouton de Gruyter, 145-233.
- Cardinaletti A, Starke M. 2000, "Overview: The Grammar (and Acquisition) of Clitics", in C. Hamann, S. Powers (eds.), *The Acquisition of Scrambling and Cliticisation*, Dordrecht: Kluwer, 165-186.
- Chaudron, C. 2003 "Data Collection in SLA Research", in C. J. Doughty, M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Chini, M. 1993, "Francese come L2", in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, Firenze: La Nuova Italia, 103-176.
- Chini, M. 2000, "Interlingua: modelli e processi di apprendimento", in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci, 45-69.
- Chini, M. 2005, *Che cos'è la Linguistica Acquisizionale?*, Roma: Carocci.
- Chini M., Ferraris S. 2003, "Morfologia del nome", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, 37-69.
- Chomsky, N. 1966, *Current Issues in Linguistic Theory*, The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1970, "Remarks on Nominalization", in R. Jacobs e P. Rosenbaum (eds.), *Readings in English Transformational Grammar*, Waltham, Mass.: Ginn and Co, 184-221.
- Chomsky, N. 1981, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986, *Barriers*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Chomsky, N. 1991, "Some Notes on Economy of Derivation and Representation", in R. Freidin (ed.), *Principles and Parameters in Comparative Grammar*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 417-454.
- Chomsky, N. 1993, "A Minimalist Program for Linguistic Theory", in K. Hale, S. J. Keyser (eds.), *The View From Building 20*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1-52.
- Chomsky, N. 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 2000, "Minimalist Inquiries: the Framework", in R. Martin, D. Michaels, J. Uriagereka (eds.), *Step by Step. Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 2001, "Derivation by Phase", in M. Kenstowicz (ed.), *Ken Hale: a Life in Language*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1-52.
- Chomsky, N. 2002, *On Nature and Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 2005, *On Phases*, manoscritto non pubblicato.
- Cinque, G. 1999, *Adverbs and Functional Heads – A Cross-Linguistic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Cinque, G. (ed.) 2002, *Functional Structure in DP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*, Vol. 1, Oxford: Oxford University Press.
- Clahsen H., Muysken P. 1986, "The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners – A Study of the Acquisition of German Word Order, *Second Language Research* 2: 93-119.
- Clahsen H., Muysken P. 1989, "The UG Paradox in L2 Acquisition", *Second Language Research* 5: 1-29.
- Cocchi G., Giusti M., Manzini M. R., Mori T., Savoia L. M. 1996, *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini rom e cinesi*, Roma: Bulzoni.
- Cook V. J., Newson M., 1996, *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky*, Bologna: Il Mulino.
- Corder, S. P. 1967, "The Significance of Learners's Errors", *International Review of applied Linguistics* 5: 161-170.
- Corder, S. P. 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- Costa, J. (ed.) 2000, *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, Oxford: Oxford University Press.

- Danesi, M. 1998, *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia: Guerra Edizioni.
- De Marco, A. (a cura di) 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci.
- Demetrio, D. 1996, *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di Sé*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. 2008, *La costruzione dell'identità nella letteratura personale: il mondo delle migrazioni*, paper presentato al XVII Convegno Nazionale ILSA, Firenze, 22 novembre 2008.
- Di Sciullo A. M., Williams E. 1987, *On the Definition of Word*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dimitrakopoulou M., Kalaintzidou M., Roussou A., Tsimpli I.M. 2003, "Clitics and Determiners in the Greek L2 Grammar, paper presented at the 6th International Conference of Greek Linguistics.
- Dobrovie-Sorin, C. 1993, *The Syntax of Romanian. Comparative Studies in Romance*, Berlin: Mouton De Gruyter.
- Duarte I., Matos G. 2000, "Romance Clitics and the Minimalist Program", in J. Costa (ed.), *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, Oxford: Oxford University Press: 116-142.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. 1982, *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1989, "Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules", *Studies in Second Language Acquisition* 11: 305-328.
- Ellis, R. 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997, *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Epstein S., Flynn S., Martohardjono G. 1996, "Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research", *Brain and Behavioral Sciences* 19: 677-758.
- Epstein S., Flynn S., Martohardjono G. 1998, "The Strong Continuity Hypothesis: Some Evidence Concerning Functional Categories in Adult L2 Acquisition", in S. Flynn, G. Martohardjono, W. O'Neil (eds.), *The Generative Study of Second Language*

- Acquisition*, Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 61-77.
- Eubank, L. (ed.) 1991, *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Eubank L., 1993/1994, “On the Transfer of Parametric Values in L2 Development”, *Language Acquisition* 3: 183-208.
- Eubank, L. 1994, “Optionality and the Initial State in L2 Development”, in T. Hoekstra, B. Schwartz (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 369–388.
- Eubank, L. 1996, “Negation in Early German-English Interlanguage: More Valueless Features in the L2 Initial State”, *Second Language Research* 12: 73-106.
- Fabbro, F. 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- Felix, S. 1981, “The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition”, *Language Learning* 31: 87-112.
- Felix, S. 1985, “More Evidence on Competing Cognitive Systems”, *Second Language Research* 1: 47-72.
- Felix S., Simmet A., 1986, “Processi naturali nell’apprendimento scolastico di L2”, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L’apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino, 283-306.
- Felix S., Weigl W. 1991, “Universal Grammar in the Classroom: The Effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition”, *Second Language Research* 7: 162-181.
- Flynn, S. 1996, “A Parameter-setting Approach to Second Language Acquisition”, in W. Ritchie, T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, 121-158.
- Franceschina, F. 2001, “Morphological or Syntactic Deficits in Near-native Speakers? An Assessment of Some Current Proposals”, *Second Language Research* 17: 213-247.
- Franks, S. 1998, “Clitics in Slavic. Position Paper”, *Comparative Slavic Morphosyntax Meeting*, Bloomington, Indiana.
- Frota S., Vigário M. 1996, “On Weight Effect in European Portuguese”, articolo presentato al Glow Workshop on Weight Effects, Atene.

- Galves, C. 2000, "Agreement, Predication, and Pronouns in the History of Portuguese", in J. Costa (ed.), *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, Oxford: Oxford University Press, 143-168.
- Galves C., Sândalo F. 2004, "Clitic-Placement in the History of Portuguese and the Syntax-Phonology Interface", in A. Castro, M. Ferreira, V. Hacquard, A. P. Salanova (eds.), *Romance Op. 47, Collected Papers on Romance Syntax*, MIT Working Papers in Linguistics 47: 115-128.
- Gass S. M., Selinker L. 2001, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. 1990, "Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo temporale", in G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano: Franco Angeli.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003, *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci.
- Graffi, G. 1994, *Sintassi*, Bologna: Il Mulino.
- Grassi R., Bozzone Costa R., Grezzi C. (a cura di) 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Grimshaw, J. 1997, "The Best Clitic: Constraint Conflict in Morphosyntax", in L. Haegeman (ed.), *Elements of Grammar*, Dordrecht: Kluwer, 169-196.
- Grimshaw, J. 2001, "Optimal Clitic Positions and the Lexicon in Romance Clitic Systems", in G. Legendre, J. Grimshaw, S. Vikner (eds.), *Optimality-Theoretic Syntax*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 205-240.
- Halle M., Marantz A. 1993, "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection", in K. Hale, S. J. Keyser (eds.), *The View from Building 20*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Halle M., Marantz A. 1994, "Some Key Features of Distributed Morphology", in A. Carnie, H. Harle, T. Bures (eds.), *Papers on Phonology and Morphology*, MIT Working Papers in Linguistics 21: 275-288.
- Halpern, A. L. 1995, *On the Placement and Morphology of Clitics*, Dissertations in Linguistics, Stanford, California: CSLI.

- Halpern, A. 1998, "Clitics", in A. Spencer, A. Zwicky (eds.), *The Handbook of Morphology*, Oxford: Blackwell Publishers, 101-122.
- Harris, J. W. 1991, "The Exponence of Gender in Spanish", *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.
- Harris, J. W. 1994, "The Syntax-phonology Mapping in Catalan and Spanish Clitics", in A. Carnie, H. Harley, T. Bures (eds.), *Papers on Phonology and Morphology, MIT Working Papers on Linguistics* 21: 321-353.
- Harris, J. W. 1998, "Enclitic -n in Spanish", in A. Schwegler, B. Tranel, M. Uribe-Etxebarria (eds.), *Romance Linguistics; Theoretical Perspectives*, Amsterdam: John Benjamins, 111-127.
- Harris, J. W. 1998, "Spanish Imperatives: Syntax Meets Morphology", *Journal of Linguistics* 34: 27-52.
- Hornstein, N. 2000, *Move! A Minimalist Theory of Construal*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Householder, F. W. 1981, *The Syntax of Apollonius Dyscolus*, traduzione inglese e commento, Amsterdam: John Benjamins.
- Huang, C.-T. J. 1984, "On the Distribution and Reference of Empty Pronouns", *Linguistic Inquiry* 15: 531-574.
- Jaeggli, O. A. 1981, *Topics in Romance Syntax*, Dordrecht: Foris.
- Kayne, R. 1975, *French Syntax: The Transformational Cycle*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kayne, R. 1984, *Connectedness and Binary Branching*, Dordrecht: Foris.
- Kayne, R. 1989, "Facets of Romance Past Participle Agreement", in P. Benincà (ed.), *Dialect Variation and the Theory of Grammar*, Dordrecht: Foris, 88-103.
- Kayne, R. 1991, "Romance Clitics, Verb Movement and PRO", *Linguistic Inquiry* 22: 647-686.
- Kayne, R. 1993, "Toward a Modular Theory of Auxiliary Selection", *Studia Linguistica* 47: 27-62.
- Kayne, R. 1994, *The Antisymmetry of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kayne, R. S. 2006a, *Expletives, Datives and the Tension between Morphology and Syntax*, Ms. on line, New York University.
- Kayne, R. S. 2006b, "Silent Clitics", paper presented at the *Fourth University of Cambridge postgraduate conference in language research*, March 17.

- King K. A., Mackey A. 2008, *L'acquisizione linguistica*, Bologna: Il Mulino.
- Kiparsky, P. 1973, "Elsewhere in Phonology", in S. Anderson, P. Kiparsky (eds.), *A Festschrift for Morris Halle*, New York: Holt Rinehart and Wiston, 93-107.
- Kiparsky, P. 1982, *Lexical Phonology and Morphology*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Klavans, J. 1985, "The Independence of Syntax and Phonology in Cliticization", *Language* 61: 95-120.
- Lapointe, S. 1980, *A Theory of Grammatical Agreement*, Ph.D. Dissertation, Amherst, University of Massachusetts.
- Lardiere, D. 1998, "Dissociating Syntax From Phonology in a Divergent End-state Grammar", *Second Language Research* 14: 359-375.
- Lardiere, D. 2000, "Mapping Features to Forms in Second Language Acquisition", in J. Archibald (ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Oxford: Blackwell, 102-29.
- Larsen-Freeman D., Long M. H., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York: Longman.
- Lavinio, C. 1975, *L'insegnamento dell'italiano. Un'inchiesta campione in una scuola media sarda*, Cagliari: Edes.
- Lazzarino G., Peccianti M. C., Aski J. M., Dini A. 2004, *Prego! An Invitation to Italian (6th edition)*, New York: The McGraw-Hill Companies.
- Lightbrown P. M., Spada N. 1999, *How Languages Are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Lieber, R. 1992, *De-Constructing Morphology*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lo Duca, M. G. 2003, "Sulla rilevanza in glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: 'narrare' in italiano L2", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, 254-270.
- Long, M. 1983, "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research", *TESOL Quarterly* 17: 359-382.
- Luís, A. 2002, "The Morphophonology of Pronominal Affixes in Portuguese", *Proceedings of the Western Conference of Linguistics 2002*, Vol. 14, Department of Linguistics, California State University, Fresno: 148-160.
- Luís A., Otoguro R. 2005, "Morphological and Syntactic Well-formedness: The Case of European Portuguese Proclitics", in M. Butt, T. Holloway King (eds.), *Proceedings*

- of the 10th International Lexical Functional Grammar Conference (LFG 05), University of Bergen: CSLI Publications.
- Luís A., Spencer A. 2005, "A Paradigm Function Account of 'mesoclis' in European Portuguese", in G. Booij, J. van Marle (eds.), *Yearbook of Morphology*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 79-154.
- Maddii, L. (a cura di) 2004, *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene: EdiLingua.
- Madeira, A. M. 1992, "On Clitic Placement in European Portuguese", in H. van de Koot (ed.), *UCL Working Papers in Linguistics* 4, University College London: 95-122.
- Manzini, M. R. 1993, "Triggers for V2: Germanic and Romance", *Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze* 4:1-17.
- Manzini, M. R. 1994, "Triggers for Verb-Second: Germanic and Romance", *The Linguistic Review* 11, Walter de Gruyter: 299-314.
- Manzini, M. R. 2001, "La grammatica minimalista di Chomsky", *Studi di grammatica italiana*, 20: 351-379.
- Manzini, M.R., Roussou A. 2000, "A Minimalist Theory of A-movement and Control", *Lingua* 110: 409-447.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 1999, "The Syntax of Middle-reflexive and Object Clitics: A Case of Parametrization in Arbëresh Dialects", in M. Mandalà (ed.), *Studi in onore di Luigi Marlekaj*, Bari: Adriatica, 283-328.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 2002, "Clitics: Lexicalization Patterns of the So-called 3rd Person Dative", *Catalan Journal of Linguistics*, 1: 117-155.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 2004a, "The Nature of the Agreement Inflections of the Verb", *MIT Working Papers in Linguistics* 47: 149-178.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 2004b, "Clitics: Cooccurrence and Mutual Exclusion Patterns", in A. Belletti, L. Rizzi (eds.), *The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*, vol 2, New York: Oxford University Press, 211-250.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 2004c, "Uninterpretable Features are Incompatible in Morphology with Other Minimalist Postulates", *Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze* 14: 13-33.

- Manzini M. R., Savoia L. M. 2005, *I dialetti italiani e romanci. Morfosintassi generativa*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 2007, *A Unification of Morphology and Syntax. Investigations into Romance and Albanian Dialects*, Londra-New York, Routledge.
- Manzini M. R., Savoia L. M. 2008, *Work Notes on Romance Morphosyntax*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Manzini M.R., Savoia L.M. (in stampa a), "Syncretism and Suppletivism in Clitic Systems: Underspecification, Silent clitics or Neither?", in A. Ledgwey, R. D'Alessandro, I. Roberts (eds.), *Syntactic variation. The dialects of Italy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzini M. R., Savoia L. M. (in stampa b), "Lexicalization of 3rd Person Object Clitics: Clitic Enclisis and Clitic Drop", in A. Ledgwey, R. D'Alessandro, I. Roberts (eds.), *Syntactic Variation. The Dialects of Italy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marantz, A. 1997, "No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon", Mass., MIT.
- Martins, A. M. 2000, "A Minimalist Approach to Clitic Climbing", in J. Costa (ed.), *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, Oxford, Oxford University Press: 169-190.
- Martins, A. M. 2003, "From Unity to Diversity in Romance Syntax: A Diachronic Perspective of Clitic Placement in Portuguese and Spanish", in K. Braunmüller, G. Ferraresi (eds.), *Aspects of Multilingualism in European Language History*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 201-233.
- Masciello E., Cabras C. 2005, *Quaderno per ascoltare, capire, parlare, leggere e scrivere in Italiano*, Firenze, Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira.
- Masciello, E. 2006, *Essere insegnante/facilitatore linguistico. Appunti didattici per l'insegnamento della lingua italiana L2*, Firenze, Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira.
- Masciello, E. 2006, *Quaderno di appunti e spunti di grammatica italiana*, Firenze, Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira.
- Meisel, J. 1986, "Strategie di apprendimento della seconda lingua. Più di un tipo di semplificazione", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino, 47-100.

- Meisel, J. 1997, "The Acquisition of the Syntax of Negation in French and German: Contrasting First and Second Language Acquisition", *Second Language Research* 13: 227-263.
- Merli M., Quercioli F. 2003 "Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani", (URL:[http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=88&page\\_id=97](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=88&page_id=97))
- Monachesi, P. 1998, "The Morphosyntax of Romanian Cliticization", in P. Coppen, H. Van Halteren, L. Teunissen (eds.), *Proceedings of Computational Linguistics in the Netherlands 1997*, Amsterdam: Rodopi, 99-118.
- Nocentini, A. 2003, "Evoluzione e struttura dei pronomi clitici in italiano", in N. Maraschio, T. Poggi Salani (a cura di), *Italia Linguistica Anno Mille, Italia Linguistica Anno Duemila, Atti del XXXIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)*, Roma: Bulzoni, 273-284.
- O'Grady, W. 1996, "Language Acquisition Without Universal Grammar: A General Nativist Proposal for L2 Learning", *Second Language Research* 12: 374-397.
- O'Grady, W. 2003, "The Radical Middle: Nativism Without Universal Grammar", in J. Doughty, M. H. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, 43-62.
- O'Grady W., Yamashita Y., Cho S. 2008, "Object Drop in Japanese and Korean", *Language Acquisition* 15: 58-68.
- Omaggio Hadley, A. 2001, *Teaching Language in Context*, 3rd ed., Boston: Heinle & Heinle.
- Pallotti, G. 1998, *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Pallotti G., Zedda A. G. 2006, "Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità", *Revista de Italianística*, 12: 47-64.
- Pavesi, M. 1984, "The Acquisition of Relative Clauses in a Formal and Informal Context", in Singleton, Little (eds.).
- Pavesi, M. 1986, "Markedness, Discoursal Modes and Relative Clause Formation in a Formal and Informal Context", *Studies in Second Language Acquisition* 8: 38-55.
- Penello, N. 2004, "I clitici locativo e partitivo nelle varietà italiane settentrionali", in B. Patrono, C. Polo (a cura di), *Quaderni di Lavoro dell'ASIS 4*: 37-104 (rivista elettronica disponibile on-line sul sito <http://asis-cnr.unipd.it/>, ISSN 1826-8242).

- Perlmutter, D. 1971, *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*, New York: Reinhart and Winston.
- Pienemann, M. 1984, "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186-214
- Pienemann, M. 1986, "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino, 307-326.
- Pienemann, M. 1987, "Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing", *Australian Review of Applied Linguistics* 10: 83-113.
- Pienemann, M. 1998, *Language Processing and Language Development - Processability Theory*, Amsterdam: Benjamins.
- Pinker, S. 1997, *L'istinto del linguaggio*, Milano: Mondadori.
- Pinker, S. 1999, *Words and Rules*, New York: HarperCollins Publishers.
- Pollock, J. Y. 1989, "Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP", *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Pollock, J. Y. 1996, *Langage et cognition: introduction au programme minimaliste de la grammaire generative*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Pona, A. 2005, *La morfosintassi dei pronomi clitici*, tesi di laurea, Università degli Studi di Firenze.
- Postal, P. M. 1969, "Anaphoric Islands", in *Papers From the 5<sup>th</sup> Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 205-239.
- Prévost P., White L. 2000, "Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence From Tense and Agreement", *Second Language Research* 16: 103-133.
- Price C. J., Mechelli A. 2005, "Reading and Reading Disturbance", *Current Opinion in Neurobiology*, 15: 231-238.
- Prince A., Smolensky P. 1993, *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*, Piscataway, NJ: Rutgers University Center for Cognitive Science.
- Quercioli, F. 2008, "Pensiero narrativo, metodo biografico e sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento linguistico", in E. Jafrancesco (a cura di), *Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA*, Milano: Le Monnier-Mondadori, 135-154.

- Raposo, E. 2000, "Clitic Positions and Verb Movement", in J. Costa (ed.), *Portuguese Syntax. New Comparative Studies*, Oxford: Oxford University Press, 266-297.
- Renzi, L. 1992, *Nuova introduzione alla filologia romanza*, Bologna: Il Mulino.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 Vol., Bologna: Il Mulino.
- Rivas, A. 1978, *A Theory of Clitics*, Ph.D. Dissertation, MIT.
- Rizzi, L. 1997, "The Fine Structure of the Left Periphery", in L. Haegeman (ed.), *Elements of Grammar: Handbook in Generative Syntax*, Dordrecht: Kluwer, 281-337.
- Rizzi, L. (ed.) 2004, *The Structure of CP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*, Vol. 2, Oxford: Oxford University Press.
- Rizzi, L. 2006, "Sintassi: le strutture", in A. Laudanna, M. Voghera (a cura di), *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari: Laterza.
- Roberge, Y. 1986, *The Syntactic Recoverability of Null Arguments*, Ph.D. Dissertation, University of British Columbia.
- Rohlf, G. 1968 [1949], *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Morfologia*, Torino: Einaudi.
- Rohlf, G. 1969 [1954], *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Sintassi e formazione delle parole*, Torino: Einaudi.
- Rudin, C. 1997, "AgrO and Bulgarian Pronominal Clitics", in M. Linseth, S. Franks (eds.), *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Indiana Meeting, 1996*, Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 224-252.
- Rudin, C. et al. 1999, "Macedonian and Bulgarian *li* Questions : Beyond Syntax", *Natural Language and Linguistic Theory* 13, 3: 541-586.
- Salvi, G. 1990, "La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della penisola iberica", *Medioevo Romanzo* XV, 2: 177-210.
- Santoro, M. 2007, "Second Language Acquisition of Italian Accusative and Dative Clitics", *Second Language Research* 23: 37-50.
- Santoro, M. 2008, *The Development of Italian Accusative and Dative Clitics in Interlanguage Grammars*, München: Lincom GmbH.
- Schachter, J. 1989, "A New Look at an Old Classic", *Second Language Research* 5: 30-42.
- Schachter, J. 1990, "On the Issue of Completeness in Second Language Acquisition", *Second Language Research* 6: 93-124.

- Schütze, C. 1994, "Serbo-Croatian Second Position Clitic Placement and the Phonology-Syntax Interface", *MIT Working Papers in Linguistics* 21: 373-473.
- Schwartz B. D., Eubank L. 1996, "What is the 'L2 Initial State'?", *Second Language Research* 12: 1-5.
- Schwartz B. D., Sprouse R. 1994, "Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage, in T. Hoekstra, B. D. Schwartz (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 317-68.
- Schwartz B. D., Sprouse R. 1996, "L2 cognitive states and the full transfer/full access model", *Second Language Research* 12: 40-72.
- Schwartz, B. 1988, "The Epistemological Status of Second Language Acquisition", *Second Language Research* 2: 120-159.
- Schwartz, B. D. 1998, "On Two Hypotheses of 'Transfer' in L2: Minimal Trees and Absolute L1 Influence", in S. Flynn, G. Martohardjono, W. O'Neil (eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*, Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 35-59.
- Selinker, L. 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231 (trad. it. in E. Arcaini e B. Py (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e applicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana).
- Selkirk, E. 1982, *The Syntax of Words, Linguistic Inquiry monograph*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Semplici, S. 2001, "Modelli operativi di analisi di materiali didattici", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier.
- Slobin, D. (ed.) 1986, *The Cross Linguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spencer, A. 1991, *Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Spencer A., Zwicky A. M. 1998, "Introduction" in A. Spencer, A.M. Zwicky (eds.), *The Handbook of Morphology*, Oxford: Blackwell Publishers, 1-10.
- Sportiche, D. 1996, "Clitic Constructions", in J. Rooryck, L. Zaring (eds.), *Phrase Structure and the Lexicon*, Dordrecht: Kluwer, 213-276.
- Sproat, R. 1985, *On Deriving the Lexicon*, Ph.D. Dissertation, MIT.

- Strozer, J. 1976, *Clitics in Spanish*, Ph.D. Dissertation, UCLA.
- Suñer, M. 1988, "The Role of Agreement in Clitic Doubled Constructions", *Natural Language and Linguistic Theory* 6/3: 391-434.
- Swaffar, J. K. 1983, *The Cognitive Process Approach*, paper presented at the Northeast Regional Conference on Strengthening the Humanities through Foreign Language and Literacy Studies, Philadelphia, PA.
- Szabolcsi, A. 1994, "The Noun Phrase", in K. Kiss, F. Kiefer (eds.), *The Syntactic Structure of Hungarian, Syntax and Semantics* 27, New York: Academic Press, 179-274.
- Tedeschi, R. 2006, "The Acquisition of Object Clitics in Italian: Data From an Elicited Production Task", *Annali Online di Ferrara - Lettere*, Vol. 2: 31-42.
- Terzi, A. 1999, "Clitic Combinations, Their Hosts and Their Ordering", *Natural Language and Linguistic Theory* 17: 85-121.
- Toman, J. 1998, "Word Syntax", in A. Spencer, A. M. Zwicky (eds.), *The Handbook of Morphology*, Oxford: Blackwell, 306-321.
- Tortora, C. 1997, *The Syntax and Semantics of the Weak Locative*, tesi di dottorato non pubblicata, Università del Delaware.
- Tortora, C. 2000, "Functional Heads and Object Clitics", in M. Hirotani *et al.* (eds.), *Proceedings of the 30th Meeting of the Northeast Linguistics Society (NELS30)*: 639-653.
- Tortora, C. 2002a, "Romance Enclisis, Prepositions, and Aspect", *Natural Language & Linguistic Theory* 20: 725-758.
- Tortora, C. 2002b, "On Prepositions and Spatial inalienable Possession", relazione presentata al *LSRL XXXII*, Toronto.
- Tortora, C. (ed.) 2003, *The Syntax of Italian Dialects*, Oxford/New York: Oxford University Press.
- Trumper, J. B. 2003, "The Misunderstood Double Marking of Indirect Objects and New Infinitive Strategies in Unexpected Places. A Brief Study of Romance Variation", in C. Tortora (ed.), *The Syntax of Italian Dialects*, Oxford/New York: Oxford University Press, 229-249.

- Tsimpli, I. M. 2003, "Clitics and Determiners in L2 Greek", *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition*, Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 331-339.
- Tsimpli I. M., Roussou A. 1991, "Parameter-resetting in L2?", *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.
- Uriagereka, J. 1995, "Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance", *Linguistic Inquiry* 26: 79-123.
- Vainikka A., Young-Scholten M. 1994, "Direct Access to X' -Theory: Evidence from Korean and Turkish Adults Learning German", in T. Hoekstra, B. D. Schwartz (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- Vainikka A., Young-Scholten M. 1996, "Gradual Development of L2 Phrase Structure", *Second Language Research* 12: 7-39.
- Vainikka A., Young-Scholten M. 1998, "The Initial State in the L2 Acquisition of Phrase Structure", in S. Flynn, G. Martohardjono, W. O'Neil (eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*, Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 17-34.
- Valentini, A. 1993, "Tedesco come L2", in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, Firenze: La Nuova Italia, 177-259.
- Vedovelli, M. 2002, *Guida all'Italiano per Stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le Lingue*, Roma: Carocci.
- Vedovelli M., Villarini A. 2003, "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, 270-304.
- Vigário, M. 1999, "Pronominal Cliticization in European Portuguese: A Postlexical Operation", *Catalan Working Papers in Linguistics* 7: 219-237.
- Vignozzi, L. 2003, "Esperimenti suggestopedici", *Didattica & Classe Plurilingue* 7.
- White, L. 1989, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam: Benjamins.

- White, L. 1991a, "Adverb Placement in Second Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the Classroom", *Second Language Acquisition* 7: 133-61.
- White, L. 1991b, "Second Language Competence versus Second Language Performance: UG or Processing Strategies?", in L. Eubank (ed.), *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- White, L. 1995, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- White, L. 1996, "Clitics in L2 French", in H. Clahsen (ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, 335-368.
- White, L. 2003a, "On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language", in J. Doughty, M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, 19-42.
- White, L. 2003b, *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, E. 1981, "On the Notions Lexically Related and Head of a Word", *Linguistic Inquiry* 12: 245-274.
- Zorzi, D. 1987, "I pronomi clitici nell'uso degli studenti anglofoni", *Le lingue del mondo*, LII, 3-4: 41-53.