



DIPARTIMENTO DI LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

---

DOTTORATO DI RICERCA  
IN  
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE  
XXIX CICLO

**COMPRENSIONE E INTERPRETAZIONE  
DEL SOGGETTO NULLO  
ALL'INTERFACCIA TRA SINTASSI E PROSODIA  
UNO STUDIO TEORICO E APPLICATO  
SU BAMBINI DAI 3 AI 9 ANNI**

Tesi di dottorato di  
**Barbara Corpina**

Settori Scientifici Disciplinari:  
L-LIN/01 e L-LIN/02

Relatore: Prof.ssa Mara Frascarelli

Coordinatrice: Prof.ssa Fausta Antonucci

Anno Accademico 2017/2018

---



*A Martina e Stefano*  
*..per quei «Mamma, è bello noi tre insieme!»*  
*di cui questa ricerca ci ha privati..*  
*con tutto l'AMORE che ho.*

## ***RINGRAZIAMENTI***

Questo lavoro è il frutto di quasi quattro anni di ricerca e deve la sua realizzazione alla collaborazione e al prezioso contributo di numerose persone alle quali mi sento di dover rivolgere i miei più sentiti ringraziamenti.

Il primo grazie va a tutti i docenti del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università degli Studi "Roma Tre" che, in modi diversi, hanno contribuito alla mia crescita durante questo percorso di studi.

Tra i docenti del Dipartimento, un ringraziamento particolare va alla Professoressa Mara Frascarelli per aver creduto nel mio progetto.

Il presente lavoro deve molto anche all'Istituto "Stella Maris" di Pisa e al Dipartimento di Psicologia dell'Università di Roma "La Sapienza", che hanno generosamente messo a disposizione materiali, dati e suggerimenti sin dall'inizio della mia collaborazione con il PRIN 2012, in cui questa ricerca si era inserita. In particolare, ringrazio il Professor Pier Luigi Zocolotti e il *team* di Psicologhe Mara Trenta, Caterina Di Serio e Alessia Rossetti per la loro professionalità, i consigli e le acute osservazioni "non linguistiche".

Al Professore e amico Patrizio Accardo del Dipartimento di Ingegneria e Architettura dell'Università degli Studi di Trieste un grazie speciale per la gentilezza con cui mi ha offerto i suoi utilissimi "suggerimenti statistici".

Per la tempestività con cui hanno più volte risolto i problemi tecnici più imprevedibili e variegati (e soprattutto per la loro amicizia) ringrazio gli insostituibili Renato Moretti e Fabio Esposito.

In un percorso durato quasi quattro anni, "la buona compagnia fa la differenza".. Un ringraziamento affettuoso a Francesca Ramaglia, una delle persone più in gamba che l'università mi ha dato il privilegio di conoscere: un'amica disponibile e sincera che non ha mai esitato a offrirmi il suo prezioso aiuto e il suo sostegno in questi anni.

Un grazie anche a Monia Czech, amica fidata, schietta e pulita, sempre pronta all'ascolto delicato, sempre presente durante questo percorso.. e non solo.

A Samuela Oddo Giulio un grazie per i messaggi vocali kilometrici lasciati su *whatsapp* con cui, seppur a distanza e sempre tra mille impegni, abbiamo trovato il modo e il tempo di continuare a condividere (sempre rigorosamente col sorriso che caratterizza le sicule veraci come noi) gioie, preoccupazioni, pensieri, speranze, concorsi, tesi, esami e molto altro..

A Eugenio Zambrano, a Marina Marino, a Teresa De Felice e a Stefania Machì, che in modi diversi fanno ormai parte della mia famiglia, un ringraziamento di cuore per il loro sostegno, per l'aiuto pratico nella gestione di alcune situazioni, per gli scambi di opinione sempre costruttivi, e soprattutto per la loro presenza nei momenti più difficili e delicati.

Questi anni di studio “matto e disperatissimo” non si possono in nessun modo scindere dalla mia vita personale: matrimonio, gravidanza, maternità, sperimentazione e ricerca si sono fusi in un tutt'uno.. con i pro e i contro che ne sono derivati.. Alla mia meravigliosa famiglia (a quella “solo geograficamente” lontana in cui sono figlia, sorella e nipote, e a quella in cui sono moglie e mamma) devo il GRAZIE più grande, per avermi supportata, sopportata, amata e capita in ogni situazione. È proprio alla mia famiglia, e in particolare a mia figlia e a mio marito, che dedico questo lavoro.

Barbara Corpina



## **INDICE**

<b>INDICE</b> .....	<b>5</b>
<b>PREMESSA</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPITOLO 1</b> .....	<b>13</b>
<b>Introduzione</b> .....	<b>13</b>
1.1. Introduzione: obiettivi e quadro teorico di riferimento .....	14
1.2. Il Parametro del Soggetto Nullo: interesse per l'argomento e stato dell'arte.....	15
1.3. Soggetto nullo e Topic: la complessità del parametro .....	21
1.4. Diversi tipi di Topic .....	24
1.5. Le catene topicali e il <i>Topic Criterion</i> .....	30
1.5.1. Interpretazione dei <i>pro</i> (nomi) soggetto in una lingua <i>pro-drop</i> .....	33
1.6. UG e acquisizione dei parametri.....	36
1.7. Acquisizione del linguaggio nei bambini.....	40
1.7.1. Sviluppo linguistico dalla nascita ai 3 anni: dal lessico alla grammatica .....	41
1.7.2. Dalla grammatica alla psicologia: le competenze pragmatiche e narrative in età prescolare e scolare .....	44
1.7.3. Componente prosodica nello sviluppo del linguaggio .....	48
1.8. Acquisizione del PSN in bambini madrelingua.....	49
1.9. Finalità del progetto: obiettivi specifici.....	54
<b>CAPITOLO 2</b> .....	<b>57</b>
<b>La sperimentazione. Il lavoro, il campione, il metodo e gli strumenti</b> .....	<b>57</b>
2.1. La strutturazione del test in base al campione e alle ipotesi teoriche .....	57

2.2. Gli esperimenti, il campione testato e il gruppo di controllo .....	58
2.3. Gli Strumenti.....	61
2.3.1. Testare la produzione: “Le avventure di Lea e Bea” .....	62
2.3.2. Testare la comprensione: il test di “Peppa Pig” .....	62
2.3.2.1. Il test.....	65
2.3.2.1.1. I Tipo di item: strutture complete con verbi <i>bridge</i> .....	67
2.3.2.1.2. II Tipo di item: coordinate giustapposte .....	71
2.3.2.1.3. I <i>filler</i> .....	78
2.3.2.2. Il test: la variante.....	79
2.3.2.2.1. I Tipo di item: strutture complete con verbi <i>bridge</i> .....	80
2.3.2.2.2. II Tipo di item: coordinate giustapposte .....	85
2.4. La Somministrazione.....	89
2.5. Raccolta dei dati e loro valutazione .....	91
<b>CAPITOLO 3 .....</b>	<b>93</b>
<b><i>Risultati, percentuali e analisi dei dati .....</i></b>	<b>93</b>
3.1. Introduzione.....	93
3.2. Lo studio sulla comprensione .....	94
3.2.1. Soggetto nullo vs pronomi esplicito .....	99
3.2.2. Coordinate giustapposte vs complete introdotte da verbi <i>bridge</i> .....	111
3.2.3. Catene topicali in subordinate e coordinate complesse di secondo livello ..	123
3.3. Comprensione vs Produzione.....	135
3.3.1. Produzione: l’analisi dei dati .....	136
3.3.1.1. A-Topic, G-Topic e SN: analisi del test di produzione.....	136
3.3.1.2. Il Contrasto .....	138
3.3.2. Comprensione e Produzione: il confronto .....	143
3.4. Oltre i cinque livelli di analisi.....	146
3.4.1. Risposte attese multiple: quando cultura e conoscenza del mondo influenzano l’interpretazione del <i>pro</i> (nome).....	146
3.4.2. Dinamiche conversazionali e interpretazione del <i>pro</i> (nome).....	150
3.5. DP con nomi relazionali e interpretazione del <i>pro</i> (nome) .....	155
3.6. L’errore che (in parte) conferma l’ipotesi .....	160



<b><i>CAPITOLO 4</i></b> .....	<b>164</b>
<b><i>Conclusioni</i></b> .....	<b>164</b>
4.1. Gli obiettivi .....	164
4.1.1. Obiettivi in ambito teorico .....	165
4.1.2. Obiettivi in prospettiva acquisizionale .....	171
4.2. Combinazioni Intonative .....	176
4.3. Conclusioni .....	183
4.3.1. Limiti della ricerca e proposte per studi futuri .....	183
4.3.2. Contributo della ricerca alla letteratura sull'argomento .....	185
<b><i>APPENDICE</i></b> .....	<b>189</b>
<b><i>I filler</i></b> .....	<b>189</b>
<b><i>SIGLE E ABBREVIAZIONI</i></b> .....	<b>195</b>
<b><i>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</i></b> .....	<b>198</b>



## ***PREMESSA***

Il presente lavoro indaga il processo evolutivo ed acquisizionale del Parametro del Soggetto Nullo nei suoi aspetti interpretativi, analizzando la progressione delle competenze che consentono al bambino di correlare un soggetto nullo al suo antecedente nel discorso. Intendiamo quindi fornire un contributo al dibattito scientifico relativo a tale parametro sia dal punto di vista teorico che applicato.

L'argomento è stato affrontato adottando un approccio modulare e integrato allo studio dei diversi livelli dell'analisi linguistica coinvolti, con particolare attenzione alla prosodia e alla grammatica del discorso, componenti spesso trattate solo separatamente e in modo marginale nella maggior parte delle ricerche presenti in letteratura a riguardo.

In particolare, il presente studio prende in esame le complesse competenze che riteniamo necessarie all'individuazione della coreferenza dei soggetti referenziali di terza persona (siano essi nulli o pronominali espliciti) in bambini madre lingua italiani. Guardando all'oggetto di studio nella sua complessità, e quindi anche in considerazione dei numerosi fattori extralinguistici coinvolti, il nostro lavoro propone una prospettiva sperimentale molto ampia e si avvale di uno strumento d'indagine originale, progettato per le finalità di ricerca.

Lavorando all'interno della Teoria dei "Principi e Parametri", e assumendo che i bambini italiani, già nelle prime fasi di esposizione all'*input*, comprendono che nella loro lingua madre (da qui in poi anche L1) possono omettere il soggetto esplicito, abbiamo cercato di valutare:

- quando il bambino è in grado di "legare" il soggetto nullo all'antecedente inteso tra quelli possibili nel discorso e nel contesto situazionale;
- quali meccanismi sono coinvolti in questa capacità del parlante nativo;
- come avviene l'interpretazione dei pronomi soggetto che, seppur fonologicamente espressi, sono pur sempre caratterizzati per i loro tratti-*phi*, e non per la referenza;

- a quale età un bambino è capace di comprendere e di produrre in modo adeguato catene topicali (più o meno complesse);
- se nell'interpretazione dei soggetti nulli e dei pronomi espliciti le abilità di comprensione e produzione procedano in modo parallelo o se, invece, vi siano tempi di acquisizione differenti;
- se esista una relazione tra pronomi soggetto (nulli ed espliciti) e Topic, all'interfaccia tra sintassi e grammatica del discorso.

L'obiettivo del presente lavoro è dunque quello di offrire un contributo innovativo alla ricerca scientifica in questo ambito, sia in termini di conoscenze che in termini di strumenti d'indagine, nelle competenze relative sia alla comprensione che alla produzione.

Importante sottolineare che il presente lavoro si è inserito, negli anni passati, nel PRIN 2012 “Teoria, sperimentazione, applicazioni: le dipendenze a distanza nelle forme della diversità linguistica”, nato sotto la coordinazione nazionale della Prof.ssa Adriana Belletti e dalla collaborazione delle Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, “Roma Tre”, Siena, Milano “Bicocca”, Venezia “Ca'Foscari”, Verona e Firenze. All'unità di Roma, coordinata dal Prof. Pier Luigi Zoccolotti, era stata affidata la ricerca dal titolo “Interpretazione dei *pro*(nomi) in una prospettiva di interfaccia”, il cui scopo era quello di verificare le relazioni a distanza tra pronomi e antecedenti e l'interpretazione/produzione di catene topicali in bambini dai 3 ai 9 anni. Sotto la guida della Prof.ssa Mara Frascarelli, il presente lavoro ha potuto contribuire in modo importante alla ricerca, elaborando il *know-how* per l'indagine nell'abilità di comprensione e consentendo il raggiungimento di alcuni risultati interessanti. La rilevanza scientifica di questa indagine ha dunque già beneficiato di un riscontro del tutto positivo da parte degli studiosi e degli esperti del settore.

Per quanto riguarda l'organizzazione nell'esposizione, il lavoro è strutturato in quattro parti. Nella prima presenteremo il quadro teorico di riferimento, la rilevanza teorica dell'argomento e lo stato dell'arte, descriveremo il fenomeno in esame nella sua complessità, proponendo una rassegna del *background* teorico-sperimentale. Nel secondo capitolo forniremo tutte le informazioni relative alla parte sperimentale della ricerca, descrivendo le caratteristiche del campione e del gruppo di controllo e parlando degli strumenti e dei metodi utilizzati per l'elaborazione e l'uso dei test e le analisi dei dati. Il

terzo capitolo sarà interamente dedicato alla descrizione e all'analisi dei risultati ottenuti. Infine, nell'ultimo capitolo discuteremo i risultati più salienti in considerazione dei presupposti teorici e acquisizionali delle ipotesi di partenza, parleremo delle questioni che rimangono aperte e proporremo nuovi spunti di riflessione per ulteriori indagini in ricerche future.



# ***CAPITOLO 1***

## ***Introduzione***

In questo capitolo introduttivo discuteremo le nozioni fondamentali in campo linguistico (teorico e applicato) su cui si basa questo lavoro. Nella prima parte, presenteremo gli obiettivi e il quadro teorico di riferimento (cfr. § 1.1.), riassumeremo brevemente le posizioni presenti in letteratura e lo stato dell'arte sull'argomento in esame (cfr. § 1.2.), descriveremo il Parametro del Soggetto Nullo nella sua complessità (cfr. § 1.3.) ed esplicheremo i presupposti teorici dell'analisi, spiegando i motivi che ci hanno condotto alla scelta di un approccio modulare e integrato (cfr. § 1.4. e § 1.5.).

La seconda parte del capitolo sarà invece dedicata alla prospettiva acquisizionale del presente studio: riassumeremo le ipotesi di partenza in merito all'acquisizione del parametro in esame (cfr. § 1.6.), descriveremo brevemente le tappe più importanti dello sviluppo del linguaggio nel bambino dalla nascita all'età di cui ci occupiamo (cfr. § 1.7.) ed esporremo le proposte di alcuni lavori influenti nella letteratura recente, evidenziandone i punti di forza ed eventuali criticità (cfr. § 1.8.).

Infine, dedicheremo l'ultima parte del capitolo a una descrizione degli obiettivi di ricerca della presente indagine (cfr. § 1.9.).

## 1.1. Introduzione: obiettivi e quadro teorico di riferimento

Obiettivo del lavoro che proponiamo è quello di analizzare il processo di acquisizione del soggetto sottinteso (detto “nullo” nell’analisi linguistica) in bambini di età compresa tra i 3 e i 9 anni, valutando, sulla base di test ed esperimenti, sia le loro competenze produttive (produzione orale) che quelle ricettive (ascolto/comprendimento)<sup>1</sup>. Si è dunque operato in classi della scuola dell’infanzia e della scuola primaria.

In particolare, il modello teorico a cui facciamo riferimento è quello offerto dalla Grammatica Generativa (GG<sup>2</sup>; cfr. Chomsky 1957) e, precisamente, dal più recente sviluppo del cosiddetto Programma Minimalista, elaborato da Noam Chomsky a partire dal 1995. Per i suoi presupposti teorici, la GG si pone come obiettivo quello di individuare i principi che regolano il funzionamento del linguaggio e che sono considerati innati nella mente umana: tale ipotesi innatista consente di rendere conto, tra le altre cose, anche dei processi di acquisizione del linguaggio.

L’assunto di base di tale studio è rappresentato dalla considerazione che nella mente dell’individuo esiste un dispositivo innato che consente l’acquisizione del linguaggio umano (cfr. Chomsky 1965); tale dispositivo è detto *Language Acquisition Device* (da qui in poi LAD), ed è preposto alla comprensione e produzione linguistica, indipendentemente dalla specificità delle singole lingue (torneremo su questo punto in dettaglio in § 1.4.).

Grazie a questo dispositivo, l’uomo sarebbe “predisposto” allo sviluppo del linguaggio in quanto dotato di un insieme di “istruzioni” sul suo funzionamento, che Chomsky definisce Grammatica Universale (da qui in poi GU). Secondo molti linguisti e psicolinguisti “innatisti”, quindi, nel cervello infantile lo sviluppo della GU sarebbe guidato da un programma biologico geneticamente determinato, sotteso a una struttura neurale modulare, i cui contenuti sarebbero specificati nella nostra dotazione genetica

---

<sup>1</sup> Krashen (1981, 1982) distingue due processi fondamentali attraverso cui si impara una lingua: l’acquisizione, vale a dire un processo inconscio, e l’apprendimento, un processo conscio rivolto alla forma linguistica. L’acquisizione per Krashen è profonda, stabile e genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici, mentre l’apprendimento, razionale e volontario, è di durata relativamente breve. Qui parliamo soprattutto di acquisizione spontanea e non di apprendimento consapevole della lingua. Il lavoro, infatti, si concentrerà sullo studio del processo inconsapevole di acquisizione di una proprietà della lingua italiana, che – nella teoria linguistica – rappresenta un parametro, vale a dire un’opzione delle lingue naturali: il Parametro del Soggetto Nullo.

<sup>2</sup> Nell’uso delle sigle accorderemo gli articoli con le parole e non con le iniziali siglate.



(cfr. Pinker 1997).

La GU è costituita da un insieme di principi, a cui sono di norma associati una serie di parametri. I principi sono proprietà universali del linguaggio che, in quanto tali, non sono violate da nessuna lingua. Un esempio è il Principio di Proiezione Esteso (da qui in poi EPP, elaborato originariamente in ambito tipologico; cfr. Greenberg 1966), in base al quale tutte le frasi hanno un soggetto (seppur in alcune lingue esso può rimanere inespresso): tale principio deriva dall'assunto universale che una frase è l'unione di un soggetto (da qui in poi S sia per il singolare che per il plurale) e di un predicato; dunque ogni frase, per essere tale, deve contenere, oltre alla predicazione, anche il S della predicazione stessa. I parametri costituiscono invece lo spazio entro cui le lingue possono variare (all'interno dei principi universali): essi stabiliscono le opzioni entro cui le lingue definiscono la propria alternativa (fra un numero limitato di alternative possibili). Un esempio di parametro è, appunto, quello del soggetto nullo (da qui in poi SN o anche *pro*, sia per il singolare che per il plurale), in base al quale (nel pieno rispetto dell'EPP) le lingue si caratterizzano per l'obbligatorietà o le diverse possibilità di esprimere il S nella proposizione (cfr. *infra*).

Nel processo di acquisizione del linguaggio, il bambino fissa dunque i parametri della propria lingua, desumendo dall'*input* a cui è esposto l'alternativa selezionata tra quelle possibili. La grammatica, pertanto, non si costruisce dal nulla, ma "si seleziona" grazie all'*input* a cui si è esposti: in altre parole, il bambino non deve "imparare le regole" della propria lingua, piuttosto deve definirne il valore dei parametri escludendo le opzioni che durante le prime fasi di esposizione all'*input* non vengono attivate (apprendimento per dimenticanza; cfr. Mehler 1974): per usare le parole di Moro (2010), *nel cervello di un bambino non fiorisce una grammatica, ma ne sopravvive una sola dopo che sono state potate tutte le altre*.

## **1.2. Il Parametro del Soggetto Nullo: interesse per l'argomento e stato dell'arte**

All'interno del quadro teorico della GG, l'argomento del SN è stato molto dibattuto

soprattutto a partire dagli anni '80, sia in prospettiva interlinguistica che acquisizionale (cfr., tra gli altri, Jaeggli 1982, Rizzi 1982, Kenstowicz 1989, Jaeggli & Safir 1989). In particolare, l'interesse per il *pro* si è molto sviluppato in seguito al lavoro di Rizzi (1982), in cui si è provata la correlazione tra SN e altri fenomeni morfo-sintattici come la presenza/assenza di morfologia verbale “ricca”, l'effetto *that-traccia* e la realizzazione del S post-verbale in lingue del tipo S-V (soggetto-verbo).

Per meglio comprendere ciò di cui stiamo parlando, osserviamo gli esempi (1a-c), in cui la mancanza del pronome S, ammessa in italiano, produce agrammaticalità in lingue come il francese o l'inglese e, al contrario, gli esempi (2a-c) che mostrano la necessità di un pronome S “non-referenziale” con i verbi atmosferici in francese e in inglese e la corrispondente agrammaticalità in italiano:

(1a)	<i>Parla bene</i>	o	<i>Egli/Lui parla bene</i>
(1b)	* <i>Parle bien</i>	vs	<i>Il parle bien</i>
(1c)	* <i>Speaks well</i>	vs	<i>He speaks well</i>
(2a)	<i>Piove</i>	vs	* <i>Esso/Egli/Lui piove</i>
(2b)	* <i>Pleut</i>	vs	<i>Il pleut</i>
(2c)	* <i>Rains</i>	vs	<i>It rains</i>

Questo accade in quanto in alcune lingue (come il francese e l'inglese), la necessità di riempire la posizione dedicata al S (formalmente descritta come *Spec,IP*<sup>3</sup>) è un requisito di grammaticalità, pertanto l'introduzione di un S espletivo (anche detto “soggetto fantoccio”, in quanto privo di contenuto semantico) che funga da “segnaposto” nella posizione dedicata al S, è indispensabile. Al contrario, in lingue come l'italiano l'espletivo è nullo, non solo a livello semantico ma anche a livello fonologico, pertanto l'uso di una forma pronominale esplicita risulta agrammaticale.

Tale proprietà di lingue come l'italiano coincide, di norma, con una morfologia verbale

---

<sup>3</sup> Nella *Teoria X-barra*, la notazione *Spec,IP* indica la posizione di Specificatore del Sintagma della Flessione (*Inflectional Phrase*) ove viene assegnata la funzione sintattica di S.

più ricca<sup>4</sup> rispetto a lingue come l'inglese e il francese (almeno dal punto di vista fonologico), che invece richiedono necessariamente un pronome S esplicito accanto al verbo<sup>5</sup>:

<b>Italiano</b>	<b>Inglese</b>	<b>Francese<sup>6</sup></b>
(Io) mangio	<i>I eat</i> /i:t/	<i>Je mange</i> /mãʒ/
(Tu) mangi	<i>You eat</i> /i:t/	<i>Tu manges</i> /mãʒ/
(Lui) mangia	<i>He eats</i> /i:ts/	<i>Il mange</i> /mãʒ/
(Noi) mangiamo	<i>We eat</i> /i:t/	<i>Nous mangeons</i> /mã.ʒõ/
(Voi) mangiate	<i>You eat</i> /i:t/	<i>Vous mangez</i> /mã.ʒe/
(Loro) mangiano	<i>They eat</i> /i:t/	<i>Ils mangent</i> /mãʒ/

Come detto, un'altra caratteristica correlata al parametro del SN è la realizzazione del S in posizione post-verbale: l'italiano, diversamente dall'inglese e dal francese (come dalle altre lingue che non ammettono il SN), ammette il S post-verbale:

- (3a) *Viene Gianni*
- (3b) \**Comes John*
- (3c) \**Vient Jean*

Quale che sia la collocazione (e la spiegazione) strutturale del S post-verbale (cfr., tra gli altri, Rizzi 1986, Pinto 1994 e lavori successivi, Belletti 2001, 2004 e lavori successivi, Cardinaletti 2004a, Frascarelli 2004 e lavori successivi), l'agrammaticalità di (3b) e (3c) è dovuta al fatto che la posizione dedicata al S (*Spec,IP*) non può restare fonologicamente

<sup>4</sup> Infatti, da un punto di vista prettamente sintattico, l'ipotesi prevalente negli anni '80 era quella che la possibilità di realizzare il SN in una data lingua fosse da attribuire alla ricchezza del sistema flessionale del verbo (tratti-*phi*) e alla ricchezza del sistema pronominale di quella lingua (cfr. Chomsky 1981b, Rizzi 1982, 1986). Tuttavia, i limiti di un approccio di questo tipo sono stati recentemente messi in luce da diversi linguisti (cfr., tra gli altri, Huang 2000) che hanno proposto spiegazioni alternative. Secondo Holmberg (2005), ad esempio, il *pro* è un vero e proprio pronome che assegna un valore ai tratti non interpretabili di *Agr* del verbo: “*the null subject pronoun identifies Agr (i.e., the finite verb or auxiliary agrees with the null pronoun), not vice versa*” (cfr. Holmberg 2005: 548).

<sup>5</sup> Tale relazione non è però biunivoca in quanto, se è vero che le lingue a SN hanno, di norma, una morfologia verbale molto ricca, le lingue che non ammettono il SN non necessariamente hanno una morfologia verbale poco flessa (e.g., tedesco).

<sup>6</sup> Abbiamo affiancato alla coniugazione del verbo in inglese e in francese la trascrizione fonetica (IPA) per fare notare che, anche se il francese presenta cinque diverse grafie per la coniugazione delle sei persone del verbo, la pronuncia risulta identica per quattro di loro, pertanto alle cinque grafie corrispondono solo tre pronunce diverse: /mãʒ/ per la I, la II e la III persona singolare e per la III plurale, /mã.ʒõ/ per la I persona plurale e /mã.ʒe/ per la seconda persona plurale.

vuota in lingue che non ammettono il SN come l'inglese e il francese<sup>7</sup>; al contrario, in lingue come l'italiano tale posizione può essere occupata da un SN espletivo<sup>8</sup>.

Infine, nelle lingue che ammettono il SN non si verifica mai il cosiddetto *effetto that-traccia* che, invece, si riscontra in lingue come l'inglese: si tratta del fenomeno per cui una frase come quella in (4b) in inglese non è grammaticale, mentre l'equivalente italiana in (4a) lo è perfettamente<sup>9</sup>:

- (4a) *Chi<sub>k</sub> pensi che [t<sub>k</sub>] vincerà?*  
(4b) *\*Who<sub>k</sub> do you think **that** [t<sub>k</sub>] will win?*  
(4c) *Who<sub>k</sub> do you think [t<sub>k</sub>] will win?*

La correlazione sistematica tra il *pro* e questi tre fenomeni (ricchezza della morfologia verbale, S post-verbale ed *effetto that-traccia*) nelle lingue esaminate ha quindi portato a ipotizzare l'esistenza del cosiddetto "Parametro del Soggetto Nullo" (da qui in poi PSN; cfr., tra gli altri, Jaeggli 1982, Rizzi 1982, 1986, Kenstowicz 1989) e di un macroparametro che coinvolge tutti i fenomeni ad esso collegati.

Da allora, molti lavori sono stati dedicati al SN, rivelando nuovi fatti riguardanti comportamenti specifici per i diversi tipi di *pro* (tematico, generico, espletivo, impersonale, ecc.), ma anche riguardanti la possibilità e le modalità di realizzazione del *pro* in lingue diverse (cfr., tra gli altri, Huang 2000, Holmberg 2005, Biberauer *et al.* 2010).

In particolare, in base al PSN le lingue si distinguono in:

1. **lingue *pro-drop* coerenti**: che ammettono frasi con il SN (la lingua italiana è una

---

<sup>7</sup> Tuttavia, alcuni studi recenti mostrano che non tutte le lingue che non ammettono SN necessitano di S espletivi espliciti (cfr. Cardinaletti & Repetti 2010).

<sup>8</sup> Va però precisato che esistono delle eccezioni per cui alcune lingue a *pro-drop* "radicale" (cfr. *infra*), come il cinese, pur ammettendo i SN (in alcune condizioni) non possono realizzare S post-verbali.

<sup>9</sup> Senza entrare troppo nel dettaglio, questa differenza viene spiegata assumendo che in italiano il Parametro del Soggetto Nullo fa sì che in (4a) il requisito di Reggenza Propria sia rispettato (la traccia è legittimata dall'antecedente (che la c-comanda localmente) ed è quindi interpretabile alle interfacce). In inglese il movimento del S interrogativo *who* dalla posizione in cui riceve il Caso (dove si trova la traccia in (4b)) alla posizione canonica degli elementi *wh* (prima dell'ausiliare, in questo caso) non è compatibile con la presenza del complementatore *that*. Quest'ultimo infatti non si qualifica come un reggente proprio e si frappone tra il verbo della principale *think* e la traccia, impedendo di mettere in relazione il costituente mosso con la sua posizione d'origine. Se, invece, come mostrato in (4c), si omette il complementatore *that*, allora il verbo *think* si qualifica come la prima testa reggente che legittima la traccia dell'elemento *wh* (che si è spostato), e la frase risulta perfettamente grammaticale. In lingue a SN, come l'italiano, la presenza del complementatore non causa agrammaticalità in quanto la posizione del S (*Spec,IP*) è occupata da un SN espletivo.

lingua *pro-drop*);

2. **lingue non *pro-drop***: che in ogni frase richiedono sempre la presenza del S esplicito (l'inglese è una lingua *non pro-drop*);
3. **lingue a *pro-drop* parziale**: che ammettono il SN in alcuni casi ma richiedono (o preferiscono) la presenza del S esplicito in altri (come il finlandese);
4. **lingue a *pro-drop* radicale** (anche dette *discourse pro-drop languages*): che permettono il SN ma con severe restrizioni di tipo discorsivo e sono prive (o povere) di marche di accordo (come la lingua cinese; cfr. Biberauer *et al.* 2010).

Per quanto riguarda gli aspetti interpretativi del PSN, molti studi sostengono che l'interpretazione del SN dipenda dalla funzione sintattica e dalla posizione dei possibili antecedenti. Nello specifico, Rizzi (1986 e lavori successivi) e Filiaci, Sorace & Carreiras (2014) propongono che l'interpretazione del *pro* sia orientata verso il S, e che la sua coreferenza sia da recuperarsi all'interno del cotesto in cui l'antecedente è stato realizzato in modo esplicito, mentre Tsimpli *et al.* (2004), Belletti *et al.* (2005), Filiaci & Sorace (2007) sostengono che, in presenza di più possibili antecedenti, il referente del SN sia il costituente nominale ad esso più vicino. In Carminati (2002, 2005), invece, si propone che la coreferenza dei *pro*(nomi)<sup>10</sup> sia basata sulla *Position Antecedent Strategy* (da qui in poi *PAS*), secondo cui “*the null pronoun prefers an antecedent which is in the SpecIP position (or in the AgrS position under Pollocks split INFL hypothesis), while the overt pronoun prefers an antecedent which is not in the SpecIP position*” (Carminati 2002: 33). In questa prospettiva nella coreferenza dei *pro*(nomi) è, quindi, necessario distinguere l'interpretazione dei SN, sempre orientata verso l'antecedente con funzione di S, e l'interpretazione dei pronomi espliciti che, seppur in modo meno netto, in linea generale propende verso l'oggetto diretto (da qui in poi OD).

Altri studi recenti hanno invece affrontato lo studio del PSN da prospettive analitiche integrate (cfr. Frascarelli 2007, Jiménez-Fernández 2014, Jiménez-Fernández & Miyagawa 2014, Bizzarri 2015, Frascarelli in stampa/2018, Frascarelli & Jiménez-Fernández 2016), attribuendo l'interpretazione del SN tematico di terza persona (oggetto della presente indagine) a fattori che vanno ricercati nella relazione tra sintassi e grammatica del discorso (struttura dell'informazione) e nell'interfaccia interpretativa tra prosodia e semantica. In particolare, in un approccio di tipo cartografico, Frascarelli

---

<sup>10</sup> Da qui in poi useremo l'abbreviazione “*pro*(nome)” per indicare sia il SN (*pro*) che il pronome esplicito.

(2007 e lavori successivi) sostiene che, in una lingua *pro-drop* coerente come l'italiano, i S referenziali espressi prima del verbo occupano una posizione non argomentale (i.e., non si trovano nella loro posizione canonica). In particolare, i S referenziali pre-verbali in una lingua come l'italiano si trovano nella periferia sinistra della frase (cfr. Rizzi 1997b), in proiezioni “dedicate”, derivanti dalla scissione del nodo CP<sup>11</sup> (cfr. Rizzi 1997b, 2004, Belletti 2004), dove assumono una funzione discorsiva (cfr. 1.3.).

Secondo la prospettiva d'interfaccia proposta, l'interpretazione di un *pro* referenziale non dipende dunque dalla salienza sintattica del possibile antecedente, né dall'opposizione contesto *vs* cotesto<sup>12</sup>, ma da un'associazione di proprietà a più livelli. Questo significa che, in presenza di più possibili antecedenti, l'interpretazione di un SN di terza persona rimane sempre per lo più ambigua in una frase scritta, in quanto essa è priva di indicazioni prosodiche<sup>13</sup>. Nello scritto, dunque, il parlante identifica quello che *secondo lui* è l'argomento del discorso e, in base a tale interpretazione, attribuirà ai costituenti della frase (scritta) un contorno prosodico specifico, da cui dipenderà l'identificazione del SN.

Secondo questo approccio al fenomeno, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, il PSN coinvolge tutti i livelli di analisi, e si lega al concetto di Topic, risultando pertanto un fenomeno particolarmente complesso sia dal punto di vista teorico, che in prospettiva acquisizionale.

---

<sup>11</sup> Nella Teoria X-barra, con la sigla CP si indica il cosiddetto Sintagma del Complementatore (*Complementizer Phrase*).

<sup>12</sup> Questo sembra essere dimostrato anche dagli studi condotti sull'inglese da McDaniel & Maxfield (1992) da cui risulta che l'interpretazione del pronome va oltre la struttura sintattica delle frasi, in quanto in frasi come *Goofy is whispering to Grover; Now YOU whisper to him*, gli informanti (dei bambini) identificavano inaspettatamente *him* con *Grover*.

<sup>13</sup> L'importanza della componente prosodica è evidenziata anche in studi come quello di Vernice & Guasti (2014), in cui però si parla di *maggiore salienza* e di *intonazione enfatica*, senza fornire un'analisi specifica della componente prosodica.

### 1.3. Soggetto nullo e Topic: la complessità del parametro

Come abbiamo già detto (cfr. § 1.2.), l'italiano è una lingua *pro-drop* coerente e, in quanto tale, ammette frasi con il SN in tutte le condizioni strutturali. Tuttavia, la presenza *vs* assenza del S espresso non è una scelta “libera”, senza altre conseguenze o implicazioni, in quanto essa coinvolge considerazioni relative alla “struttura dell'informazione” (*Information Packaging*; cfr., tra gli altri, Vallduvì 1992, Vallduvì & Engdahl 1996, Kiss 1998, Krifka 1992, 2007). Vediamo come.

Sulla base di un'indagine *online* (cfr. Frascarelli in stampa/2018) effettuata tramite la somministrazione di un test la cui struttura formale è stata elaborata in Mazzulli (2015), si è dimostrato che l'interpretazione del SN e dei S espliciti di terza persona, risulta ambigua in assenza di correlati discorsivo-intonativi. Consideriamo frasi come (5a) e (5b):

(5a) *Leo ha detto che **pro** ha comprato una casa*

(5b) *Leo ha detto che **lui** ha comprato una casa*

Alla domanda *Chi ha comprato una casa?* (che seguiva nel questionario) le risposte dei partecipanti al test si distribuiscono come indicato nella Tabella 1.1.:

Opzioni di risposta	Esempio (5a)	Esempio (5b)
Leo ha comprato una casa	24%	27%
Qualcuno (che non è Leo) ha comprato una casa	31%	28%
Entrambe le risposte precedenti sono possibili	45%	45%

*Tabella 1.1.*

Di fronte a tale risultato (rilevato in modo coerente nelle 28 coppie di frasi nel test), la conclusione tratta è che i partecipanti non hanno potuto interpretare il SN in modo univoco perché non hanno saputo attribuire un ruolo informativo specifico all'antecedente proposto (*Leo*). In altre parole, l'assenza di contesto e di intonazione non ha consentito di comprendere se *Leo* fosse ciò di cui si parla (e dunque “l'attivatore di una catena

topicale”)<sup>14</sup>. L'interpretazione del SN o di un S pronominale esplicito in un testo scritto non può dunque risultare univoca o priva di incertezze: l'informazione prosodica è necessaria per interpretare la relazione di interfaccia tra funzione sintattica e funzione discorsiva di Topic.

A supporto di quanto detto fin qui, molti studi anche in ambito psicologico e psicolinguistico, tra i quali Ferguson, Gezundhejt & Martin (1993), Cresti (2000, 2005), Devescovi e Marchione (2006), Sorianello (2006) e Marchione (2009), definiscono l'enunciato sulla base dei fenomeni intonativi, mostrando come sia possibile identificare percettivamente variazioni della frequenza fondamentale (F0; cfr. § 1.4. - nota 18) o del tono, associate a unità di significato. Similmente, Halliday (1985, 1992) ipotizza che ciascuna unità di significato espressa con una specifica modulazione del tono della voce rappresenti un elemento significativo del discorso e del modo in cui il parlante lo organizza in tempo reale. E ancora, Cresti (2005) definisce enunciato *ogni espressione linguistica interpretabile pragmaticamente, cioè pienamente significativa (valore locutivo) e realizzata intonativamente secondo un pattern melodico convenzionale, a cui sia attribuibile una intenzione comunicativa (valore illocutivo) [...] L'intonazione permette di riconoscere in modo obiettivo e psicologicamente valido insiemi di parole che formano unità linguistiche* (cfr. Devescovi e Marano 2013: 184). Inoltre, studi prosodici come quelli di Pierrehumbert & Hirschberg (1990), Féry (1992) e Büring (1999) hanno distinto diversi tipi di Topic sulla base delle caratteristiche intonative delle parti del discorso.

Per meglio chiarire questo aspetto, facciamo un passo indietro.

Quando parliamo di struttura dell'informazione e di ruolo informativo degli elementi che costituiscono una frase, ci riferiamo alla funzione comunicativa degli enunciati e al modo in cui i costituenti si distribuiscono al fine di veicolare informazioni e significati. Ogni enunciato è, infatti, portatore di un contenuto informativo, organizzato secondo meccanismi di distribuzione dell'informazione. Semplificando una tematica molto complessa, possiamo dire che in tutti gli enunciati di tipo predicativo si riconoscono almeno due parti: l'informazione nuova, e quindi la predicazione (anche detta Comment o Focus) e l'informazione data, cioè la parte proposizionale che si propone come presupposta o come punto di partenza della predicazione: in quest'ultimo caso, si parla di

---

<sup>14</sup> Nel parlato, al contrario, diverse interpretazioni corrispondono a intonazioni diverse, e dunque l'ambiguità viene risolta.



Topic (cfr., tra gli altri, Dahl 1974, Reinhart 1981, Chafe 1987 e 1994, Lambrecht 1994, Frascarelli 2000, Grobet 2002). I termini Topic e Comment sono dunque usati per riferirsi a ciò che è stato introdotto nel *linguistic thinking*, rispettivamente come *psychological subject* e *psychological predicate* (cfr. Krifka 2007), intendendo con queste espressioni che il Topic è il costituente che identifica l'entità o l'insieme di entità che possono essere poste come punto di partenza per l'informazione contenuta nel *Common Ground* (da qui in poi CG; cfr. Krifka 2007), per la predicazione espressa dal costituente che rappresenta il Comment<sup>15</sup>.

Importante sottolineare che, quando parla di CG, Krifka (2007) si riferisce alla conoscenza condivisa dagli interlocutori ad un determinato punto dello scambio conversazionale. Esso si distingue in **CG content**, descritto come *the truth-conditional information accumulated up to a given point in the conversation* e **CG management**, in cui si distinguono (a) *the sequence of conversational moves (assertions, questions, rejections...) performed by the speech act participants, which require illocutive force* e (b) *instructions that help the interlocutor determine the way in which the CG content develops and is organized (not independent conversational moves per se)* (cfr. Bianchi & Frascarelli 2010: 48).

In particolare, come abbiamo già accennato in § 1.2., il Topic è un gruppo nominale che, in una lingua come l'italiano, è inserito in posizione extra-frasale ed è correlato a un costituente pronominale (che ha funzione sintattica e può ricevere ruolo argomentale). Esso è definito da Reinhart (1981) *what the sentence is about* ed è quindi connesso alla proprietà di *aboutness*. Tuttavia, il Topic non è caratterizzato solo da questa proprietà: esistono infatti diversi tipi di Topic, che svolgono funzioni diverse nel discorso e sono caratterizzati da proprietà sintattiche e prosodiche diverse.

Come argomentato in Frascarelli & Hinterhölzl (2007), infatti, esiste una correlazione sistematica tra le categorie del discorso (Focus, Topic, Contrasto, ecc.), le loro posizioni sintattiche e l'intonazione con cui vengono pronunciate. In questa prospettiva, l'interpretazione dei SN (ma come vedremo nel prossimo paragrafo, anche quella dei S pronominali espliciti) è strettamente connessa alle diverse tipologie di Topic e dipende quindi dal ruolo informativo dei possibili antecedenti nel contesto del discorso.

---

<sup>15</sup> Non potendo in questa sede fornire approfondimenti, come meriterebbe la complessità dell'argomento, trattiamo questo tema in maniera semplificata fornendo solo le nozioni di base necessarie alle nostre finalità di ricerca. Rimandiamo alla bibliografia per una trattazione esaustiva dei fenomeni in questione.

Dalle analisi riportate in Frascarelli (2007 e lavori successivi) risulta infatti che l'interpretazione del *pro* è strettamente connessa con l'identificazione dell'argomento del discorso: *the interpretation of referential NSs depends on a matching relation (Agree)<sup>16</sup> with a specific type of Topic. In a cartographic approach to discourse functions, this is identified with the Aboutness-shift Topic that is merged in the C-domain and is endowed with the edge feature [+aboutness] – an ‘extended EPP feature* (cfr. Frascarelli 2007: 691).

Per meglio comprendere tale citazione, nel prossimo paragrafo distingueremo e definiremo i diversi tipi di Topic.

#### 1.4. Diversi tipi di Topic

Come abbiamo già visto (cfr. § 1.3.), tutti i Topic sono connessi con ciò che il parlante ha posto come argomento del discorso, quindi con la proprietà di *aboutness*, ma Topic con proprietà sintattiche e prosodiche diverse “fanno cose diverse” (cfr. Frascarelli & Hinterhölzl 2007), pertanto è possibile distinguere (almeno) tre tipi di Topic:

1. **Topic di Aboutness-Shift** (da qui in poi **A-Topic**): introduce o reintroduce il tema del discorso, si tratta di *un costituente che è newly introduced, newly changed or newly returned to* (cfr. Givon 1983: 8). Dunque, questo genere di Topic può essere nuovo nel discorso, però il suo essere nuovo è finalizzato alla proposta di un tema e non ha valore assertivo in sé (*a constituent which is proposed as a matter of standing and current interest or concern*; cfr. Frascarelli & Hinterhölzl 2007: 88). Esso combina la proprietà di *aboutness* con quella di *shift*, che serve a spostare la conversazione su un argomento diverso rispetto a quello precedente.

L'A-Topic può essere ulteriormente definito come *the entity that a speaker identifies, about which then information (the comment), is given* (cfr. Krifka 2007:

---

<sup>16</sup> Il concetto di *Agree* fa riferimento a un'operazione fondamentale (insieme a quella di *Move*) all'interno del quadro teorico minimalista (cfr. Chomsky 1995), che consente una relazione di tratti funzionali sia verbali che nominali (tratti TAM e *phi*) tra un elemento in cui questi tratti sono interpretabili alle interfacce e un altro elemento in cui quei tratti sono presenti ma non interpretabili.

40); esso fornisce all'interlocutore le istruzioni che lo aiutano a comprendere il modo in cui il *CG content* si evolve e si (ri)organizza durante lo scambio: quindi è una vera e propria *mossa conversazionale* che, come argomentato in Bianchi & Frascarelli (2010), richiede forza illocutiva e aggiorna il CG: *the A-Topic pertains to the dimension of the CG management (i.e., it implements a conversational move and, as such, it is restricted to root clauses; cfr. Bianchi & Frascarelli 2010: 49)*. Per quanto riguarda il piano semantico, in linea con il *sentence Topic* di Reinhart, l'A-Topic si definisce come un'entità, il *file card* (cfr. Heim 1982) sotto cui l'informazione espressa nella proposizione che segue deve essere inserita e immagazzinata. Il CG, quindi, non è un insieme disordinato di proposizioni, ma è diviso in sottogruppi di proposizioni che vengono memorizzate ed “etichettate” all'interno di “faldoni” mentali, la cui etichetta è data dall'A-Topic. Se, ad esempio, intendiamo veicolare l'informazione *Luca e Maria si sono incontrati al parco*, potremmo esprimerla con una di queste due proposizioni:

- (6a) *Maria ha incontrato Luca al parco*
- (6b) *Luca ha incontrato Maria al parco*

Queste due proposizioni, uguali per il contenuto vero-proposizionale, sono però diverse dal punto di vista informativo, e dunque nel modo in cui vengono “immagazzinate” nel CG: con (6a) l'informazione viene immagazzinata sotto il *file card* di *Maria*, mentre con (6b) sotto il *file card* di *Luca*.

Questo tipo di Topic è fonologicamente riconoscibile in quanto caratterizzato dal tono complesso **L\*+H**: *phonetically realized as low or a fall to the TBU<sup>17</sup> and a*

---

<sup>17</sup> La TBU (*Tone bearing Unit*), nella fonologia autosegmentale, è un componente del livello segmentale (di solito un nucleo sillabico) che è in grado di essere associato a un costituente sul livello tonale.

*F0*<sup>18</sup> rise in the second half of the TBU, with a peak even before the end of the tonic or in the post-tonic syllable<sup>19</sup> (cfr. Gili Fivela *et al.* 2015: 148).

Per fare un altro esempio, consideriamo il seguente scambio conversazionale (immaginario):

(7) Interlocutore A: ...*Ho chiamato Maria ieri. Era con Luca.. Ma non si capiva niente al telefono. La linea era disturbata e non siamo riusciti a parlare a lungo.*

Interlocutore B: *Sì, ho saputo che si sono incontrati per caso. Ieri **Luca** mi ha chiamato e mi ha raccontato.. pro era andato a portare il cane a fare la sua solita passeggiata e pro se l'è trovata davanti. pro era stupito.. A quanto pare, **lei** è sempre la solita ragazza spensierata di sempre.. ed pro é bella come ai tempi del liceo.*

In (7) l'interlocutore B. prima propone *Luca* come l'argomento dello scambio conversazionale, topicalizzandolo all'inizio dell'enunciato. Pronunciato come un A-Topic (con il contorno intonativo che descriveremo qui di seguito), questo costituente realizza una *mossa conversazionale* che “comunica” all'interlocutore A. che l'argomento del discorso è *Luca* e che le informazioni che seguiranno nello scambio conversazionale saranno relative a quel referente (fino alla mossa conversazionale successiva). Dal momento che dopo la produzione del pronome *lei* la catena topicale cambia “punto di attacco”, assumiamo che tale pronome sia prodotto come un A-Topic e che, dunque, indichi uno *shift* topicale

---

<sup>18</sup> La F0 è la frequenza fondamentale: è il corrispettivo acustico della frequenza di vibrazione delle corde vocali durante l'emissione del messaggio parlato. Dal punto di vista acustico corrisponde alla prima armonica di un suono complesso periodico. Quindi può essere calcolata mediante un'analisi spettrale [...] Il valore di F0, espresso in Hertz, corrisponde all'inverso della durata del periodo (espresso in secondi; cfr. De Dominicis 2010: 170). Il valore medio di F0 dipende dalle caratteristiche anatomiche del parlante (i.e., spessore e lunghezza delle pliche vocali e sesso).

<sup>19</sup> La descrizione dei contorni intonativi nell'analisi prosodica è quella indicata dal sistema *ToBi* di Pierrehumbert (1980) in cui gli eventi tonali sono descritti come sequenze di toni *low* (L) and *high* (H). L'asterisco indica il picco dell'accento (*pitch accent*) ed è allineato con la vocale tonica. Il collegamento tra gli eventi tonali e le specifiche categorie del discorso è stato sostenuto in molti studi recenti (cfr., tra gli altri Pierrehumbert & Hirschberg 1990, Hayes & Lahiri 1991, Avesani 2003, Frascarelli 2004, Avesani & Vayra 2005, Avesani *et al.* 2005, Bocci e Avesani 2006, Frascarelli & Hinterhölzl 2007).

all'interlocutore A.

2. **Given Topic** (da qui in poi **G-Topic**): questa tipologia di Topic viene definita *given* (cfr. Heim 1982, Roberts 2004) in quanto si tratta di un costituente “dato o accessibile” (cfr. Chafe 1987) *which is typically destressed and realized in a pronominal form* (cfr. Frascarelli & Hinterhölzl 2007: 88). Givón (1983) afferma che *when a familiar topic is textually given and d-linked with a pre-established aboutness topic, it is defined as a continuing topic*. Il G-Topic mantiene, infatti, la continuità topicale rispetto all'A-Topic corrente (*Aboutness G-Topic*), o riprende un costituente del *background* che non era stato proposto come A-Topic nel contesto precedente (*Familiar G-Topics*)<sup>20</sup>. Contrariamente all'A-Topic, il G-Topic non compie alcuna *mossa conversazionale* e, dunque, non dipende dalla forza illocutiva. Infatti, come sostenuto in Bianchi & Frascarelli (2010: 49), *G-Topics do not instantiate a conversational move since givenness is calculated on the basis of the CG content. Hence, they do not depend on illocutive force and can be found in any type of subordinate clause*. Questo tipo di Topic è fonologicamente riconoscibile in quanto sempre pronunciato con un tono basso **L\*** (cfr. Frascarelli & Hinterhölzl 2007, Frascarelli 2007) *phonetically realized as a low tone at the minimum of the speaker's range in the TBU with no significant difference in comparison with the pretonic F0 level* (Gili Fivela *et al.* 2015: 147).

Per comprendere meglio la differenza tra G-Topic e A-Topic, vediamo in (8) e (9) uno stralcio di parlato spontaneo tratto dal *corpus* Bonvino (2006) per cui riportiamo l'analisi intonativa proposta in Frascarelli (2007), rispettivamente nella Figura 1.1. e nella Figura 1.2., al fine di valutare il modo in cui la struttura dell'informazione interagisce con la prosodia:

- (8) *I giochi avvenivano sempre durante la giornata, cioè non era come per noi adesso per cui magari, che ne so, uno va al cinema la sera o a teatro no - in realtà **la vita dei romani** avveniva sempre durante il giorno e quindi anche i giochi avvenivano durante il giorno*

---

<sup>20</sup> Quando un Topic Familiare è collocato nella periferia destra della frase, esso può avere la funzione di “*afterthought*”, in quanto serve a richiamare alla mente dell'interlocutore un referente del discorso. I Topic a destra e i Topic Familiari non saranno trattati in questo lavoro.

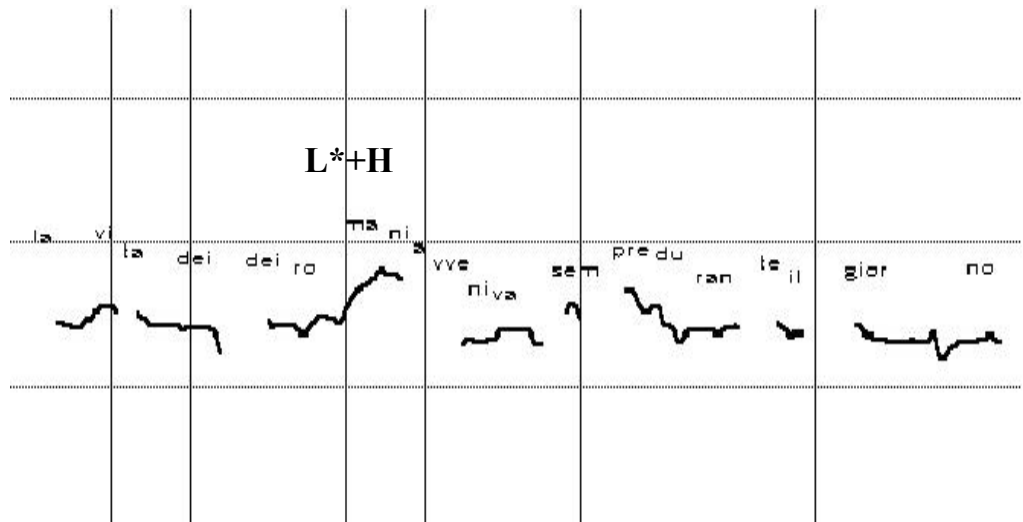


Figura 1.1. A-Topic in (8)

- (9) *I gladiatori<sub>k</sub> [A-Topic] entravano nell'arena, pro<sub>k</sub> sfilavano, pro<sub>k</sub> salutavano gli spettatori e pro<sub>k</sub> salutavano soprattutto l'imperatore, poi pro<sub>k</sub> si recavano davanti alla tribuna [...] e c'era l'arena che era praticamente un tavolato di legno sul quale veniva buttata della sabbia e su questa, loro<sub>k</sub>, i gladiatori<sub>k</sub> lottavano.*

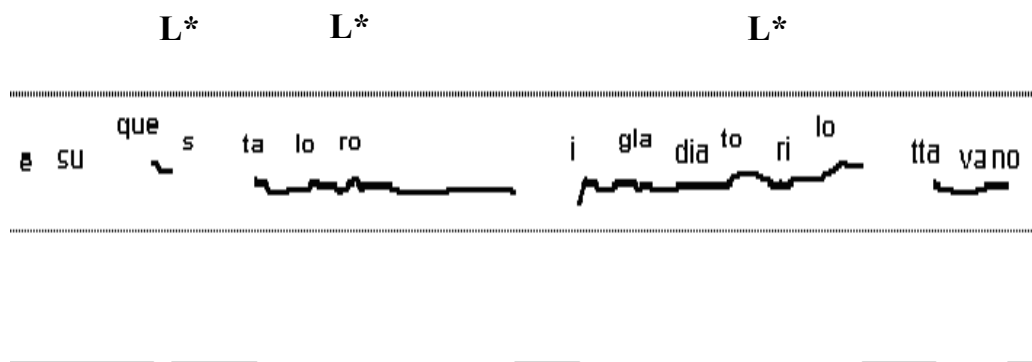


Figura 1.2. G-Topic in (9)

Come risulta evidente, il costituente nominale A-Topic *la vita dei romani* in (8), è associato al tono complesso L\*+H, che segnala la funzione di “cambio topicale” attraverso un incremento della F0 in allineamento con la vocale tonica nella sua completa estensione e raggiunge il suo picco intonativo sulla sillaba post-tonica (cfr. Frascarelli & Hinterhölzl 2007: 90). L’A-Topic si mostra come un’unità prosodica indipendente in quanto alla sua destra si può notare un *reset* della F0 seguito da una breve pausa che separa il Topic dal resto della frase.

Diversamente, i tre G-Topic, *questa, loro<sub>k</sub>, i gladiatori<sub>k</sub>*, in (9), sono tutti associati al tono L\* e la F0 corrispondente (in tutti e tre i casi) rimane bassa, quasi piatta rispetto alla *baseline* dell'interlocutore (cfr. Frascarelli & Hinterhölzl 2007). Il contorno intonativo associato a ciascuno dei tre G-Topic in (9) mostra anche che si tratta di sintagmi prosodici separati, in quanto ciascuno di essi è intonativamente separato da ciò che segue (nei primi due casi dal Topic successivo e nell'ultimo caso dal Comment) per mezzo di un *reset* o di una piccola pausa.

A questi due tipi di Topic, centrali nella nostra indagine, se ne aggiunge un terzo:

3. **Contrastive Topic** (da qui in poi **C-Topic**): Büring (1999) definisce il C-Topic come un elemento che *induces alternatives which have no impact on the Focus value and create oppositional pairs with respect to other topics*. Büring (2003) aggiunge a tale definizione che il C-Topic è *an instruction for the hearer on how to relate the asserted proposition(s) to a strategy of inquiry*. In altre parole, si tratta di un'istruzione per l'interlocutore al quale si segnala che il DP<sup>21</sup> topicalizzato si pone in contrapposizione con uno o più Topic in relazione all'informazione fornita nei rispettivi Comment. In questa prospettiva, Bianchi & Frascarelli (2010) (assumendo che l'entità denotata da un C-Topic debba far parte di un insieme di entità saliente nel contesto) propongono di definire il C-Topic come una strategia usata per semplificare una "proposizione complessa" producendo due frasi più semplici in cui il predicato si applica separatamente a ciascun membro di tale *salient set*. Anche in questo caso, questo tipo di Topic è fonologicamente riconoscibile in quanto associato al tono **H\*(+L)**, *phonetically realized as a rise to a peak around the middle of the syllable, in the first half of the vowel, and a fall that reaches the end in the TBU (often in the vowel)*. In some cases, the peak may correspond to the end of a shallow rise or a plateau. (cfr. Gili Fivela *et al.* 2015: 148).

Per mostrare la differenza tra questo particolare tipo di Topic e i due precedentemente descritti, riportiamo in (10) e nella corrispondente Figura 1.3. un esempio, sempre tratto dal *corpus* Bonvino (2006) e analizzato in Bianchi & Frascarelli (2010), in cui uno studente parla delle sue competenze linguistiche relative alle lingue straniere che ha studiato, confrontando l'inglese e il francese:

---

<sup>21</sup> Nella Teoria X-barra, la sigla DP indica il Sintagma del Determinante (*Determiner Phrase*).

- (10) A.: *come mai hai fatto due lingue, cioè, inglese e francese?*  
 B.: *francese l'ho fatto alle medie per tre anni con una professoressa con cui mi sono trovata benissimo [...] - con l'inglese mi sono trovata sempre a disagio.*

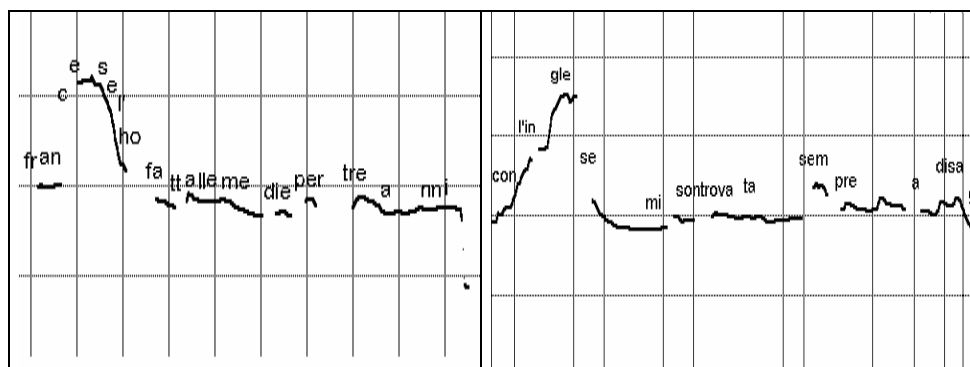


Figura 1.3. C-Topic in (10)

Come evidente, dall'analisi del contorno intonativo del C-Topic si registra un picco di F0 sulla prima metà della vocale della sillaba tonica (e che, quindi, non si estende per tutta la durata della vocale tonica come per il DP A-Topic in (8) analizzato nella Figura 1.1.). Similmente a quanto visto per l'A-Topic e per il G-Topic (cfr. esempi in (8) e (9)), anche nel caso del C-Topic, quest'ultimo forma un contorno intonativo separato (dal *reset* di F0 e da una pausa) rispetto al Comment che lo segue.

Abbiamo dunque visto che eventi tonali diversi segnalano in modo (sistematicamente) differenti ruoli informativi diversi nel discorso. Nel prossimo paragrafo vedremo come costituenti con ruoli discorsivi diversi si combinano all'interno delle catene topicali "organizzando il discorso".

## 1.5. Le catene topicali e il *Topic Criterion*

In relazione alle tipologie di Topic descritte in § 1.4., Frascarelli (2007) (ri)definisce il



cosiddetto *Topic Criterion* (cfr. Rizzi 1996) e spiega come l'interpretazione del SN sia dipendente dall'identificazione dell'A-Topic. Secondo l'autrice, infatti, ogni enunciato contiene un A-Topic (che può essere anche silente, se mantenuto continuo da frasi precedenti), con cui un eventuale SN instaura una relazione di *Agree* (cfr. Chomsky 2005). In particolare, Frascarelli (2007) mostra che:

1. ogni A-Topic dà inizio a una catena topicale, che può essere mantenuta per diverse frasi da SN o pronomi S deboli<sup>22</sup>;
2. se un A-Topic interviene in una catena topicale, questa viene spezzata e i SN e i pronomi deboli che seguono saranno legati all'A-Topic più vicino;
3. se invece un G-Topic interviene in una catena topicale, quest'ultima non si spezza e i SN e i pronomi S deboli che seguono rimarranno legati all'A-Topic<sup>23</sup>.

Consideriamo, a tal proposito, un brano tratto dal *corpus* Bonvino (2006) e riportato in Frascarelli (in stampa/2018), in cui è possibile notare il modo in cui la struttura dell'informazione interagisce con la prosodia:

(11)

- a. ...*mio fratello*<sub>z</sub> e *mia cognata*<sub>k</sub> (**L\*+H**) restano qui alla Garbatella per il momento
- b. comunque *lei*<sub>k</sub> (**L\***) mi ha detto che appena **pro**<sub>k</sub> può **pro**<sub>k</sub> se ne va perché.. non per la zona, credo
- c. perché è la casa dove *lei*<sub>k</sub> (**L\***) è cresciuta per cui
- d. bene o male la casa.. sì.. qualcosa<sub>j</sub> (**L\*+H**) l<sub>j</sub>'hanno fatta
- e. però... *lei*<sub>k</sub> (**L\*+H**) dice cioè mi muovo nella casa che per me è la casa dei miei genitori...

Come argomentato nel lavoro citato, *mio fratello* e *mia cognata* sono i referenti S della

<sup>22</sup> Come mostrato nell'esempio (11), nel *Topic Criterion* in Frascarelli (2007), i pronomi espliciti si distinguono in forti e deboli a seconda della loro realizzazione prosodica che indica la loro funzione nel discorso (approfondiremo questo punto in § 1.5.1.)

<sup>23</sup> I C-Topic non sono menzionati nel *Topic Criterion* in Frascarelli (2007), tuttavia, affermando che una catena topicale può essere interrotta solo da un A-Topic, si sostiene (seppur implicitamente) che un C-Topic non ha potere di interferire in una catena topicale. Tomioka (2009) invece afferma che in giapponese l'intonazione tipica del C-Topic (H\*(+L)) è associata anche a una funzione di *shift*. Se così fosse, anche in altre lingue, verosimilmente, il C-Topic potrebbe interferire in una catena topicale, spezzandola. Questo aspetto, seppur importante, non è cruciale per il nostro lavoro, dunque lo tratteremo solo in modo marginale (dove necessario), rimandando l'analisi a ricerche future.

frase *a.* ma solo *mia cognata* è pronunciato col tono L\*+H tipico dell'A-Topic che propone tale referente come argomento del discorso (cfr. punto 1. del *Topic Criterion*); il pronome *lei* in *b.*, infatti, riferendosi sempre a *mia cognata* (già posto come A-Topic nella frase che precede) è pronunciato con il tono L\*, tipico del G-Topic che mantiene la continuità topicale (cfr. punto 3 del *Topic Criterion*). I due SN presenti in *b.* sono anch'essi riferiti a *mia cognata*, che continua ad essere l'argomento del discorso posto dall'A-Topic in *a.* Similmente a quanto detto per il G-Topic in *b.*, in *c.* si registra un altro pronome L\*, che illustriamo nella Figura 1.4. di seguito:

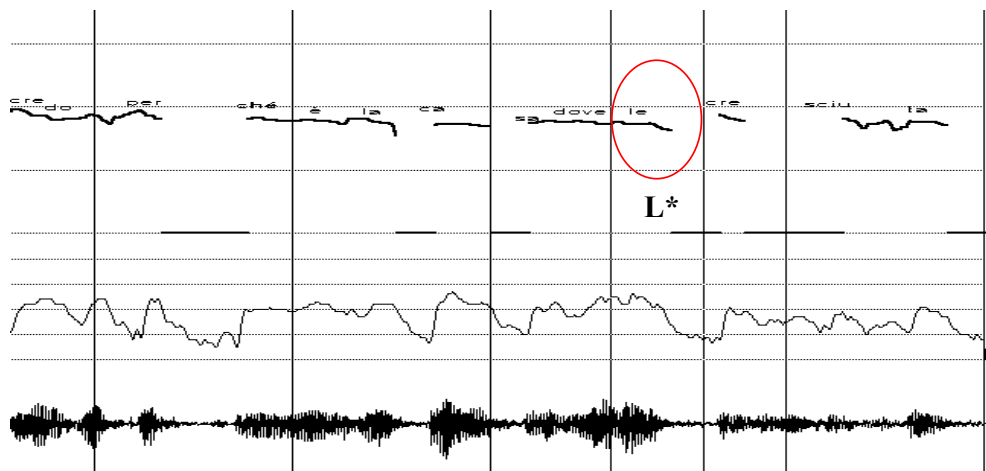


Figura 1.4. G-Topic in (11c.)

Notiamo quindi che sia i SN, sia i pronomi S espliciti realizzati con il tono L\* tipico del G-Topic, svolgono la stessa funzione nel discorso: quella di mantenere continua la catena topicale attivata dall'ultimo A-Topic realizzato (come descritto nel punto 1. del *Topic Criterion*).

Nella frase *d.*, invece, un altro A-Topic (*qualcosa*) interrompe la catena topicale in atto come mostrato nella Figura 1.5. Pertanto, in *e.* il parlante deve realizzare il pronome *lei* con il tono L\*+H dell'A-Topic per riportare nuovamente il discorso “sulla cognata”, come mostrato nella Figura 1.6 (cfr. punto 2. del *Topic Criterion*):

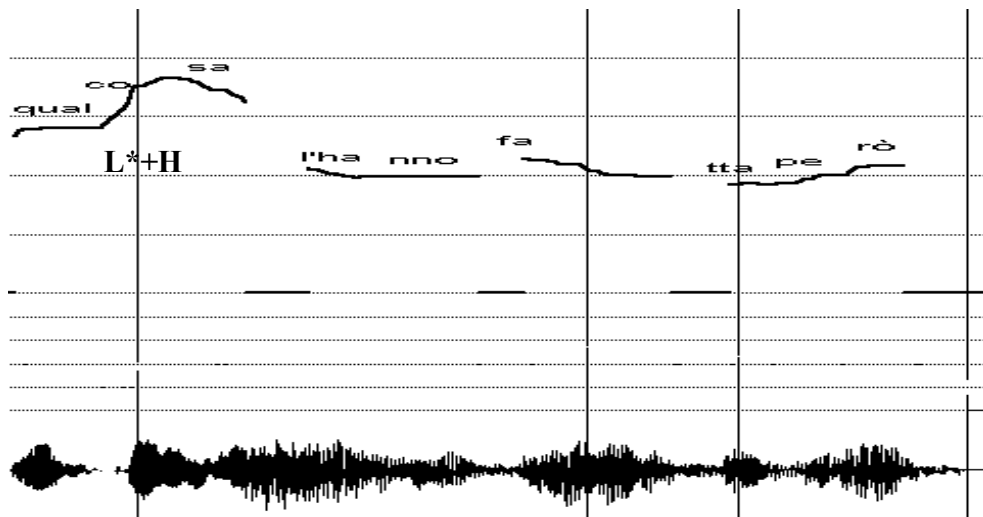


Figura 1.5. G-Topic in (11d.)

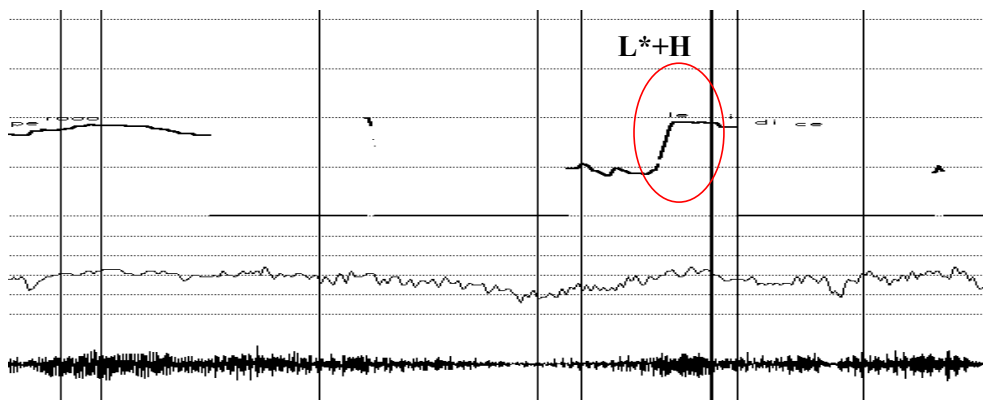


Figura 1.6. A-Topic in (11e.)

Il *Topic Criterion* di Frascarelli (2007) propone quindi un approccio del tutto innovativo allo studio del PSN, e in particolar modo all'interpretazione dei S (nulli ed espliciti) tematici referenziali, mostrando come i diversi livelli di analisi si interfaccino svolgendo, ciascuno a suo modo, un ruolo cruciale nel fenomeno in esame.

### 1.5.1. Interpretazione dei *pro*(nomi) soggetto in una lingua *pro-drop*

Dopo aver visto (cfr. § 1.5.) come il *Topic Criterion* di Frascarelli (2007) definisce i meccanismi interpretativi dei *pro*(nomi) S all'interno delle catene topicali, in questa sezione parleremo della distinzione tra pronomi espliciti deboli e forti alla luce delle

ricerche presenti in letteratura, chiarendo la posizione del *Topic Criterion* (cfr. Frascarelli 2007) rispetto alla distinzione tra pronomi S forte e pronomi S debole.

La letteratura sullo studio del sistema pronominale delle lingue romanze è molto vasta, ma la maggior parte degli approcci a tale argomento tiene in considerazione solo (o primariamente) il livello di analisi morfo-sintattico nella definizione delle categorie pronominali (tra gli altri, si veda la distinzione tra clitici, pronomi deboli e pronomi forti proposta in Cardinaletti & Starke 1994, 1999 e in Poletto & Pollock 2009).

Prendendo come punto di partenza il principio di *Avoid pronoun* (*Avoid overt pronoun, whenever possible*; cfr. Chomsky 1981b) sappiamo che in una lingua *pro-drop* come l'italiano, i S espliciti devono essere realizzati solo se necessari. Tuttavia, non viene specificato *quando* sono necessari. In effetti, *the Avoid Pronoun Principle might be regarded as a subcase of the conversational principle of not saying more than is required, or might be related to a principle of deletion-up-to recoverability, but there is some reason to believe that it functions as a principle of grammar* (cfr. Chomsky 1981b: 65). Tale approccio viene ripreso in Rizzi (1997), in cui si cerca di restringere l'ampio campo pragmatico aperto in Chomsky (1981b) proponendo che i pronomi siano realizzati in forma esplicita solo nei casi in cui il S pronominale è un Focus o un Contrasto. Più dettagliatamente, in Cardinaletti (2004a), si analizza il contributo discorsivo dei pronomi e si sottolinea che l'uso di pronomi forti è necessario quando il S non ha un "antecedente familiare" nel discorso, precisando che mentre il pronomi S forte può introdurre un nuovo referente nel discorso, i pronomi S clitici e deboli vengono usati solo come elementi anaforici. Sembra quindi opinione condivisa che la necessità di usare un pronomi esplicito sia strettamente connessa con la grammatica del discorso. Resta però da comprendere in cosa consista la differenza tra pronomi forti e deboli e da cosa dipenda precisamente il loro uso (e conseguentemente l'uso del SN) in una lingua *pro-drop* come l'italiano.

Come argomentato in Manzini (2014: 171), *when different morphologies or distributions are observed among non-clitic pronouns, the strong and weak categories are invoked but there is no uniform characterization of the properties and behaviors that strong and weak status correspond to*. A tal proposito, Frascarelli (2007, 2014, in stampa/2018) propone una distinzione tra pronomi deboli e forti che, senza trascurare l'analisi sintattica e morfologica (già proposta in altri studi, come i già citati Cardinaletti & Starke 1994, 1999, Poletto & Pollock 2009), tiene in considerazione l'interfaccia con

la prosodia e la struttura dell'informazione e afferma che *the use of weak/strong pronoun has a discourse function and plays a crucial role in the formation of Topic chains* (cfr. Frascarelli 2014: 5), chiarendo in seguito che SN e pronomi S deboli di terza persona hanno la stessa funzione nel discorso, vale a dire, quella di mantenere la continuità topicale: *they are links of an established A-Topic chain and freely alternate in a consistent NS language like Italian* (cfr. Frascarelli 2014: 6)<sup>24</sup>.

In Frascarelli (2007, 2014) si reinterpreta quindi l'*Avoid pronoun principle* di Chomsky (1981b) come una condizione che implica l'esistenza di Topic silenti: *Avoid strong pronoun, whenever it agrees with the local A-Topic* (cfr. Frascarelli 2014: 6). In altre parole, nel *Topic Criterion* di Frascarelli (2007), la distinzione tra pronomi deboli e forti offre un'analisi integrata del sistema pronominale in cui cooperano sintassi, morfologia, prosodia e struttura dell'informazione. La proposta è dunque che i pronomi espliciti deboli dal punto di vista prosodico sono dei G-Topic (che possono far parte di catene topicali), al pari dei SN. Al contrario, i pronomi espliciti prosodicamente forti sono degli A-Topic o dei C-Topic (se non sono dei Foci, di cui non ci occuperemo in questo lavoro). Il differente ruolo discorsivo è segnalato dal tipo di tono alto (*pitch*) associato. Osservazioni di questo genere hanno non poche implicazioni nello studio dei fenomeni che (in diverso modo) coinvolgono il sistema pronominale e, soprattutto, nello studio di fenomeni come quello in esame.

Alla luce delle proposte in Frascarelli (2007, 2014, in stampa/2018), che noi assumiamo, è dunque chiaro perché abbiamo ritenuto ipotesi come quelle in Carminati (2002, 2005) troppo rigidamente orientate in ambito sintattico: non tenendo conto dell'interfaccia prosodica si trascura la funzione discorsiva e non si comprende completamente la differenza tra pronomi forti (A-Topic) e pronomi deboli (G-Topic), fondamentale per la comprensione delle catene topicali.

---

<sup>24</sup> L'idea che il pronome nullo e il pronome esplicito debole possono ammettere la stessa distribuzione e la stessa interpretazione è presente anche nello studio sull'acquisizione della L2 di Belletti, Bennati & Sorace (2007: 672): *Given the proximity of subject pro and weak pronominal subjects, it can be hypothesized that the L2 near-natives optionally access the overt instead of the null realization of the weak subject pronoun*. Riguardo alle forme pronominali forti, il fatto che in italiano esse possano introdurre un nuovo referente nel discorso è proposta anche in Cardinaletti & Starke (1999) in prospettiva morfo-sintattica.

## 1.6. UG e acquisizione dei parametri

Come abbiamo accennato in § 1.1., in base agli assunti della GG, è grazie all'esistenza del dispositivo LAD che il bambino può apprendere la lingua naturale a cui è esposto sin dalla nascita. Senza postulare l'esistenza del LAD, infatti, sarebbe difficilmente spiegabile il fenomeno dell'acquisizione linguistica da parte del bambino in un arco di tempo relativamente così breve. Secondo Chomsky, infatti, l'*input* a cui è esposto il bambino nelle primissime fasi della sua vita non è sufficiente a consentirgli di acquisire la competenza linguistica che egli mostra di possedere già dopo pochi mesi dalla nascita (per la Teoria della *Povertà dello Stimolo* cfr., tra gli altri, Chomsky 1980, Pullum & Scholz 2002, Lombardi Vallauri 2004, Clark & Lappin 2011) per almeno 4 ragioni:

1. l'*input* che circonda il bambino è “degenerato”, cioè incompleto e spesso sgrammaticato;
2. l'*input* non contiene dati che possano correggere le forme sbagliate/inappropriate prodotte dai bambini;
3. i bambini, nei loro primi tentativi di espressione linguistica, producono frasi corrette che non hanno mai sentito prima e frasi inaccettabili che non sono in alcun modo riconducibili all'*input*, ma solo a generalizzazioni implicite avanzate sulla base dell'*input*;
4. gli errori dei bambini non riguardano mai i principi generali del linguaggio (ma possono essere associati al settaggio di opzioni nei parametri).

Chomsky (1980) sostiene, quindi, che lo stimolo non può spiegare una così rapida velocità di acquisizione del linguaggio e che, al contrario, il bambino possiede dalla nascita, e quindi come patrimonio genetico, tutti i principi della GU. Grazie al LAD, già all'età di 3 anni, il bambino ha quindi pienamente definito i parametri della propria lingua ed è, pertanto, in possesso della cosiddetta *core-grammar* relativa alla sua lingua madre.

Tuttavia, molti studiosi che avevano collaborato per molto tempo alle ricerche nell'ambito della GU, come Pinker & Jackendoff (2005), hanno poi messo in discussione anche la più recente prospettiva del Programma Minimalista criticando, tra le altre cose, il fatto che vengano trascurati fenomeni importanti relativi, ad esempio, alla morfologia flessiva e derivazionale e al modo in cui bambini la acquisiscono.

Altri studiosi (cfr. Sperber & Wilson 1986, 2002, Wilson & Sperber 2004, Sperber 2005) hanno quindi proposto modelli modulari in cui la grammatica è considerata, alla pari degli altri moduli, una componente che coopera nel linguaggio per le sue funzioni comunicative e pragmatiche. Riprendendo la prospettiva di Grice (1975), secondo cui l'uso del linguaggio dipende dagli scopi comunicativi degli interlocutori, questi studiosi propongono una "teoria pragmatica contestualista" (cfr. Ferretti 2013) che riassume la proposta di Grice (1975) in una sorta di *principio di pertinenza* (cfr. Devescovi e Marano 2013), secondo cui il parlante comunica intenzionalmente uno stimolo "ostensivo" che spinge l'interlocutore a individuare il contesto più vicino in cui sia rintracciabile un'interpretazione plausibile tramite meccanismi di inferenza. Secondo questa prospettiva, nell'individuo si evolve un micromodulo specializzato al processo di produzione e comprensione ostensivo-inferenziale del linguaggio, all'interno della più ampia capacità degli esseri umani di costruire metarappresentazioni. Tale capacità è intesa a coordinare una procedura *automatica* dipendente da moduli specializzati di elaborazione dell'*input* linguistico (cfr. Wilson & Sperber 2004).

Sulla base di approcci come questi, e in considerazione del fatto che la comunicazione umana è prima di tutto intenzionale (e, come tale, la sua efficacia dipende dalla capacità di comprendere le intenzioni altrui e di tenerne conto; cfr. Baldwin & Meyer 2007, Tomasello 2008), risulta evidente la necessità che nel bambino si formi una rappresentazione mentale del proprio "Sé" distinto dall'"Altro" con cui interagisce nel corso del suo sviluppo psicolinguistico e cognitivo (cfr. Bates 1990, Baumgartner, Devescovi e D'Amico 2000). Altrettanto necessario è che il bambino comprenda che durante una comunicazione, entrambi gli interlocutori (il Sé e l'Altro) sono guidati nel loro agire da scopi, emozioni e conoscenze che *possono* essere condivisi (ma non necessariamente lo sono): in altre parole, nel bambino deve costruirsi quella che è stata definita "Teoria della Mente" (cfr., tra gli altri, Camaioni 2011; § 1.7.2.).

Se il bambino è incapace di "rappresentarsi nell'altro", e quindi non si preoccupa di capire se e in che misura le informazioni del proprio CG siano congruenti rispetto a quelle contenute nel CG dell'interlocutore, il punto di vista del parlante diventa "tiranno" nella conversazione e nella gestione del discorso e tutte le informazioni che sono "date" per il parlante verranno trattate come "date" nello scambio conversazionale, anche se per l'interlocutore si tratta di informazioni "nuove" (tra l'altro, con inevitabili conseguenze di intercomprensione). Questo atteggiamento può compromettere (tra le altre cose) i

meccanismi che determinano l'uso e l'interpretazione dei *pro*(nomi). Assumendo, infatti, che il proprio punto di vista e le proprie conoscenze sono “universali”, e quindi condivise da qualsiasi interlocutore, il parlante userà un minor numero di mosse conversazionali e l'uso dei pronomi sarà sbilanciato a favore di quelli nulli (*pro*) o deboli<sup>25</sup>.

Senza entrare nel merito del dibattito teorico tra le diverse posizioni presenti in letteratura e i modelli rispettivamente proposti, da questa osservazione risulta innegabile che l'acquisizione del linguaggio è un processo in cui interagiscono, influiscono e si influenzano a vicenda diversi fattori linguistici ed extralinguistici. Riteniamo dunque che, se a livello teorico è fondamentale tenere conto dei diversi livelli di analisi linguistica, lo stesso approccio deve essere adottato in prospettiva acquisizionale: non si può esaminare e valutare lo sviluppo linguistico del bambino senza tener conto del suo sviluppo psicologico e delle sue capacità cognitive. Tuttavia, non potendo tenere conto di tutti i complessi fattori coinvolti (sia per mancanza di competenze adeguate sia perché, ad oggi, molti meccanismi implicati nell'acquisizione del linguaggio sono, essi stessi, oggetto di ricerche scientifiche *in itinere* in ambito psicologico, psicolinguistico e neurologico), abbiamo deciso di portare avanti una ricerca linguistica formale, cercando però di tenere presenti (limitatamente a quelle che sono le nostre competenze) gli studi interdisciplinari sull'argomento, anche grazie al prezioso contributo fornito dai colleghi del Dipartimento di Psicologia dell'Università “La Sapienza” di Roma.

In un approccio modulare alla lingua che tenga conto delle relazioni di interfaccia tra i diversi livelli di analisi, riteniamo quindi plausibile ipotizzare che nei primi tre anni di vita il bambino acquisisca pienamente tutti quei parametri che coinvolgono tendenzialmente un solo livello della grammatica, ma che l'acquisizione di quei parametri che coinvolgono diversi livelli della grammatica sia inevitabilmente più lenta. In altre parole, riteniamo – e suggeriamo come ipotesi di lavoro - che all'età di 3 anni, il bambino abbia inconsciamente ma pienamente acquisito una competenza/conoscenza relativa a parametri “mono-livello”, come, ad esempio:

- a. il repertorio dei suoni della propria L1 (ad esempio conoscerà le opposizioni vocaliche e consonantiche), parametro che coinvolge il solo livello fonologico della lingua;

---

<sup>25</sup> Carella & Frascarelli (2017), analizzando le catene topicali nei racconti spontanei di bambini dai 3 ai 9 anni, hanno definito questo modo (linguisticamente e cognitivamente immaturo) di gestire la narrazione “**Strategia dell'Imperatore**”, definizione che, per semplicità, adotteremo anche noi durante la trattazione di questo argomento.



- b. le proprietà morfologiche della propria L1 (ad esempio saprà se è una lingua flessiva piuttosto che agglutinante, polisintetica o isolante, o se vi siano distinzioni morfologiche di Caso);
- c. l'ordine dei costituenti della propria L1 (ad esempio saprà costruire frasi sintatticamente corrette rispettando il parametro Testa-Complemento);
- d. ...

Al contrario, riteniamo che il bambino non abbia ancora una gestione completa di parametri che implicano fenomeni di interfaccia. Ne consegue, come corollario, l'ipotesi che la piena acquisizione dei diversi parametri linguistici segua "un ordine gerarchico di acquisizione" legato alla loro complessità interna. In altre parole, assumiamo che il PSN *per sé* (i.e., la possibilità di omettere il S) sia regolarmente fissato intorno ai 3 anni ma, trattandosi di un parametro che implica competenze multi-livello per l'interpretazione dei *pro*(nomi), intendiamo verificare se tale competenza interpretativa sia acquisita pienamente solo più tardi.

A supporto di quanto da noi ipotizzato, Grinstead (1998) propone, alla luce dei risultati della sua ricerca sperimentale<sup>26</sup>, che i bambini con L1 *pro-drop* coerente da 0 a 2 anni d'età tendono a realizzare quasi esclusivamente SN: Grinstead definisce quindi questa fase *only null subject* (o anche *no-overt subjects stage*). Secondo questo studio, solo intorno ai 2 anni inizierebbero a comparire i S espliciti: da qui avrebbe quindi inizio la fase detta *null and overt subjects stage*. Secondo la *Interface Delay Hypothesis* di Grinstead (1998 e lavori successivi), dunque, il bambino, nei primi mesi di vita e fino ai 2 anni d'età (circa) non ha accesso all'interfaccia sintassi-pragmatica; ciò spiegherebbe quindi il motivo per cui la comparsa dei S espliciti sarebbe riscontrabile solo più tardi, *crucially at the same time as uncontroversially left-peripheral phenomena, such as topics*

---

<sup>26</sup> Nello specifico, l'autore propone uno studio longitudinale su un campione di bambini catalani e spagnoli, osservati a partire dall'età in cui avevano 18 mesi fino all'età di 30 mesi.

(cfr. Villa-García 2013: 377, ma anche Villa-García and Snyder 2010)<sup>27</sup>.

Alla luce di quanto detto finora, abbiamo quindi ritenuto che, per analizzare il processo di acquisizione del PSN, fosse necessario testare un *target* costituito da bambini di età inferiore ai 10 anni, e nello specifico, di età compresa tra i 3.0 e i 9.7 anni<sup>28</sup>. La scelta di tale intervallo risponde anche alla necessità di studiare l'acquisizione del PSN in quell'età che è stata definita “periodo critico” (cfr. Lenneberg 1967, Penfield & Roberts 1959 e altri), cioè quel periodo di crescita dell'essere umano in cui il cervello è particolarmente ricettivo e pronto all'acquisizione delle lingue<sup>29</sup>.

## 1.7. Acquisizione del linguaggio nei bambini

La ricerca attuale in ambito neurologico è ancora impegnata a definire come il linguaggio

---

<sup>27</sup> L'esistenza di una fase *no overt pronoun* è riscontrata anche in studi successivi (cfr., tra gli altri, Villa-García 2013), seppur adducendo diverse spiegazioni sia sul piano teorico che acquisizionale. In particolare, dal punto di vista teorico, secondo l'*Interface Delay Hypothesis* in Grinstead (1998), i S espliciti in lingue *pro-drop* coerenti come lo spagnolo appartengono al dominio CP (e sono quindi fenomeni riguardanti la periferia sinistra della frase), proposta che anche noi assumiamo nel presente studio. Dal punto di vista acquisizionale, secondo Villa-García (2013), la spiegazione alla fase *no overt pronoun* è da ricercarsi nella *Grammatical Conservatism Hypothesis* proposta da Snyder (2007), secondo cui i bambini non si avvalgono di una particolare costruzione finché non hanno acquisito i requisiti che la regolano. Pertanto, nei primi due anni di vita, i bambini utilizzerebbero quasi esclusivamente SN in quanto non hanno ancora determinato i prerequisiti necessari per utilizzare S espliciti, in accordo con quanto sostenuto dagli studi psicolinguistici citati sopra (cfr. *infra*), nonché da Carella & Frascarelli (2017) in merito alla Strategia dell'Imperatore (cfr. *infra* - nota 25).

<sup>28</sup> L'età è indicata con il formato A.M (dove A sta per Anni e M sta per Mesi), pertanto 3.0 anni corrisponde a 3 anni e zero mesi e 3.11 anni corrisponde a 3 anni e 11 mesi. Abbiamo ritenuto che non fosse necessario tenere conto dei giorni, pertanto ogni età è sempre approssimata per difetto e quindi è sempre da considerarsi “età compiuta”.

<sup>29</sup> Nell'espone la sua Ipotesi del Periodo Critico (*Critical Period Hypothesis* da qui in poi CPH), Lenneberg (1967 e studi successivi) ipotizza che il linguaggio umano sia una capacità cognitiva che si acquisisce durante il periodo che va dalla nascita fino all'inizio della pubertà, e quindi da 0 a 12 anni, età dopo la quale l'acquisizione del linguaggio presenta maggiori difficoltà e avviene secondo processi cognitivi diversi da quelli che si attivano durante l'acquisizione spontanea. Ciò accadrebbe in quanto il cervello perderebbe parte della sua plasticità neurale in concomitanza della maturità. Molti studi successivi hanno ripreso e modificato la CPH sotto diversi aspetti (cfr., tra gli altri, Penfield & Roberts 1959, Bateson 1979, Krashen 1982, Johnson & Newport 1989, Kuhl *et al.* 2005), criticando in modo particolare “l'assolutezza” con cui Lenneberg definisce la fine del periodo critico: sono quindi state formulate definizioni meno drastiche quali quelle di *sensitive period* e di *optimal period* che si oppongono alla “drasticità” di Lenneberg. Tuttavia, ad oggi (anche alla luce di molti studi in ambito neurologico; cfr. § 1.7.) è ancora opinione condivisa che la crescita dell'individuo comporti un declino graduale delle capacità di acquisizione del linguaggio, che sembra subire un'impennata durante la pubertà fino a ridursi drasticamente nell'età adulta.

si organizzano durante l'acquisizione. È però opinione condivisa che i meccanismi del linguaggio attuati da adulti e bambini durante la comunicazione sono molto diversi: *l'organizzazione cerebrale per l'elaborazione del linguaggio nell'adulto si avvale di processi anche modulari che specificano, e pertanto limitano, il tipo di informazione da elaborare, al contrario, il cervello infantile è "aperto" all'apprendimento di qualsiasi lingua e a qualsiasi modalità di presentazione dell'informazione con capacità di usufruire di codici audio-vocali e visuo-tattili. [...] L'interazione tra i diversi circuiti cerebrali responsabili dell'elaborazione linguistica nel bambino appare "più dinamica" rispetto a quanto osservato nell'adulto; tale caratteristica può essere legata alla maggiore "flessibilità o plasticità" che caratterizza le potenzialità dei processi di acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita (cfr. Brizzolara, Chilosi e Pecini 2013: 47 - 48).*

Riteniamo quindi utile offrire una breve descrizione delle diverse fasi e delle tappe principali dell'acquisizione tipica del linguaggio, partendo dalla nascita del bambino fino all'età prescolare e scolare di cui ci occupiamo.

### **1.7.1. Sviluppo linguistico dalla nascita ai 3 anni: dal lessico alla grammatica**

Nell'approcciarci agli studi interdisciplinari, abbiamo appreso che è possibile suddividere le diverse fasi dello sviluppo nelle seguenti macro-tappe cronologiche (i cui tempi tuttavia sono molto variabili individualmente e pertanto vanno considerati in maniera elastica):

#### **I Fase: Dalla nascita al VII-VIII mese**

Alla nascita, il neonato comunica solo con il pianto indifferenziato che, col passare delle settimane, inizia progressivamente a diversificarsi in modo sempre più evidente per esprimere i vari bisogni primari (fame, dolore, calore, freddo, ecc.) (cfr. Cianchetti *et al.* 1997). Intorno al secondo mese compaiono le emissioni modulate: questo primo stadio del vocalizzo (detto *cooing sound*) coinvolge l'interlocutore. Dal terzo mese inizia il vocalizzo vero e proprio (detto *babbling*), attraverso il quale il bambino esprime disagio e benessere con vocalizzazioni sempre più espressive. A 5 mesi in

genere i neonati assimilano nel vocalizzo sempre più suoni della lingua a cui sono esposti. Da questo mese in poi ha inizio la *lallazione* e la *selezione fonemica*, influenzata dalla lingua dell'ambiente circostante. Intorno al sesto mese cominciano i *balbettamenti* che nei mesi successivi diventano sempre più intenzionali e finalizzati all'interazione. A 8 mesi il bambino sa riconoscere perfettamente i suoni della lingua alla quale è regolarmente esposto.

## **II Fase: Dall'VIII-IX mese al XIX mese**

Il bambino inizia a imitare i suoni e intorno all'ottavo-decimo mese compaiono i primi morfemi intenzionali: il bambino capisce che esiste una correlazione tra suono e significato e che alcune espressioni possono essere usate per ottenere o indicare qualcosa. Tra l'ottavo e il nono mese ha inizio anche l'*ecolalia*, la ripetizione di morfemi con cui il neonato si esercita per lo stadio successivo, quello dell'*olofrase* (parola con funzione di frase). In questa fase scopre gradualmente i significati delle parole e impara a riconoscerle nei loro contesti. Intorno ai 12 mesi il bambino si appropria di una quindicina di parole che usa come *protofrasi*, parole singole che hanno la funzione e il significato di un enunciato completo, in quanto pronunciate in un contesto specifico e dotate di una sempre più chiara intonazione. In questa fase, il contesto e l'intonazione sono componenti fondamentali nel linguaggio, in quanto sopperiscono alla mancanza di elementi strutturali della frase: ad esempio, la parola "mamma" può essere pronunciata con varie intenzioni comunicative, a seconda dell'intonazione usata. Intorno ai 15 mesi il vocabolario è limitato e la comunicazione si avvale molto della gestualità: le abilità di comprensione sono chiaramente più sviluppate di quelle di produzione. Tra i 16 e i 18 mesi si ha un forte incremento del vocabolario, con notevoli differenze individuali. Col passare delle settimane, cresce il numero dei verbi, compaiono e aumentano gli aggettivi, la comprensione delle parole si decontestualizza e il numero di parole comprese si moltiplica.

## **III Fase: Dai 19 ai 36 mesi**

A partire dai 19 mesi il bambino comincia a costruire frasi semplici composte da due elementi (versioni abbreviate di proposizioni complete): questo "stile telegrafico" si avvale di nomi, verbi e aggettivi, ma risulta privo di elementi funzionali (flessione, ausiliari, copula, preposizioni, articoli, avverbi, congiunzioni e pronomi). Questi

primi enunciati sono semplici gruppi di parole poste l'una accanto all'altra ed esprimono prevalentemente identificazione, negazione, ripetizione, inesistenza, ubicazione, possesso, attributo, domanda e poi agente-ubicazione, azione-oggetto, azione-destinatario, azione-strumento in un crescendo di complessità.<sup>30</sup> Il bambino sviluppa quindi una sempre più evidente abilità nel compiere atti linguistici progressivamente più complessi.

Dopo i 24 mesi gli enunciati diventano sempre più lunghi e vengono organizzati grammaticalmente, mentre compaiono le parole-funzione.

Dal punto di vista quantitativo, un indice globale dello sviluppo sintattico è fornito dalla lunghezza media e dalla complessità dell'enunciato. Gli enunciati complessi sono definiti sulla base della presenza di due (o più) verbi (cfr. Bloom *et al.* 1980) e il loro sviluppo occupa in realtà tutto il periodo prescolare.

In un tempo relativamente breve, un bambino con sviluppo tipico del linguaggio passa per gradi da uno stile telegrafico a una fase presintattica (tra i 19 e i 26 mesi) a una sintassi primitiva (tra i 20 e i 29 mesi) che denota un graduale aumento degli enunciati nucleari semplici spesso ancora incompleti. Tra i 24 e i 36 mesi si registrano numerosi progressi; il bambino comprende frasi più complesse, inizia a produrre strutture a completamento della frase nucleare, nell'ordine: coordinate, subordinate, incassate implicite e infine qualche incassata esplicita. Tra i 27 e i 38 mesi, inizia la fase di consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse (cfr., tra gli altri, Chade 2004, Devescovi e Marano 2013). Le produzioni dei bambini si arricchiscono anche di elementi morfologici e connettivi interfrasali: in questa fase compaiono anche le prime frasi relative.

La presente ricerca prende in esame esattamente un campione di bambini di età uguale o superiore ai 36 mesi, sia in considerazione del fatto che a (circa) 3 anni il bambino ha fissato i parametri della propria L1, sia per l'assunto che a questa età è in grado di

---

<sup>30</sup> Secondo studi recenti questi primi enunciati, *seguono degli schemi (frame) costruiti tramite un elemento che rimane fisso più uno o più slot che possono essere riempiti da elementi variabili* (cfr. D'Odorico 2005: 89). Tali schemi hanno complessità variabile, ma in genere l'elemento fisso è un termine che esprime la forza illocutiva dell'enunciato (negazione, deissi, ricorrenza), mentre l'elemento variabile specifica l'ambito a cui essa va applicata" (cfr. D'Odorico e Carrubbi 2001): «ecco \_\_\_\_», «ancora \_\_\_\_», «là \_\_\_\_», «no \_\_\_\_». A questi schemi ne seguono altri più complessi, costruiti sulla base di un elemento semanticamente pieno (come un verbo) combinato con altri elementi variabili dotati di significato (cfr. D'Odorico 2005): in cui, ad esempio, l'elemento fisso è «metto» e quelli variabili sono «qui», «là», «dove», ottenendo quindi *frame* come «metto qui», «dove metto?», «metto qui io», ecc. (cfr. Tomasello 1992, Devescovi e Marano 2013).

comprendere i primi enunciati complessi inevitabilmente coinvolti nello studio del fenomeno in esame. Tuttavia, dallo studio di Bloom *et al.* (1980) risulta che gli enunciati complessi sono prodotti dai bambini secondo un ordine crescente di complessità, e nello specifico: i primi enunciati generalmente fanno uso di coordinazioni (giustapposizioni e relazioni di tipo temporale, causale e avversativo) e solo in seguito si presentano le complete. Queste ultime compaiono all'inizio solo con un gruppo ristretto di verbi che non richiedono connettivi (come *volere*) per poi passare a un più ampio (ma pur sempre limitato) gruppo di verbi come *pensare* e *dire*<sup>31</sup>. La completa padronanza delle complete, delle subordinate di livelli superiori al primo, così come delle relative, si raggiunge più tardivamente con un processo lento e graduale (cfr., tra gli altri, Eisenberg & Cairns 1994, D'Odorico 2005).

Il presente studio ha tenuto in considerazione, sia durante la progettazione della parte sperimentale del lavoro sia durante la fase analitica della ricerca, la progressione appena illustrata delle competenze linguistiche che, secondo i sopracitati studi, risultano perlopiù acquisite all'età iniziale del campione da noi analizzato.

### **1.7.2. Dalla grammatica alla psicologia: le competenze pragmatiche e narrative in età prescolare e scolare**

Nel periodo che va dall'età prescolare all'età scolare, si verifica il passaggio dalla grammatica frasale a quella interfrasale e discorsiva (Karmiloff-Smith 1992); quest'ultima si manifesta con diversi fenomeni che interessano sia la morfologia che la sintassi: i.e., uso anaforico della morfologia libera (determinanti e pronomi), uso di strategie globali e locali, introduzione di informazioni morfosintattiche, incremento di connettivi interfrasali (cfr. Devescovi e Marano 2013).

La maggior parte delle ricerche in ambito linguistico, psicolinguistico, psicologico e neurologico concordano sul fatto che le competenze di tipo pragmatico (i.e., richiamare

---

<sup>31</sup> I verbi come *credere*, *pensare* e *dire* vengono anche definiti *verbi bridge*. Si tratta di verbi che, per le loro proprietà sintattiche e semantiche, selezionano subordinate dotate di forza illocutiva. Tali subordinate mostrano dunque le caratteristiche di una frase principale (cfr. Meinunger 2004, Emonds 2004 & Heycock 2006, tra gli altri). Questa peculiarità delle subordinate introdotte da verbi *bridge* risulta molto rilevante ai fini della nostra ricerca in quanto, essendo dotate di forza illocutiva, esse ammettono la presenza di A-Topic, che negli altri tipi di subordinate è da escludere (cfr. Bianchi & Frascarelli 2010).

l'attenzione dell'interlocutore, alternare i turni, permettere all'interlocutore di identificare ciò di cui si parla, differenziare i ruoli rivestiti da parlante e interlocutore, rappresentarsi nella mente dell'altro) fino ai 3 anni sono molto limitate, in quanto a quest'età il bambino ha ancora un atteggiamento egocentrico che permane almeno fino ai 7 anni (cfr. Piaget 1961 e lavori successivi). Questo atteggiamento egocentrico a livello psicologico sembra responsabile delle conversazioni "poco canoniche" tra bambini di 2-3 anni: questi ultimi, esprimendosi in soliloqui e monologhi, non manifestano alcun interesse nell'accertarsi o curarsi che un eventuale interlocutore risponda o stia effettivamente capendo ciò che si sta dicendo.

All'età di 4 anni i bambini iniziano a sviluppare la capacità di parlare anche di temi più complessi, ma tendono a farlo dando ancora per scontato che le loro conoscenze siano condivise anche dall'interlocutore. Fino ai 7 anni le comunicazioni avvengono con una certa difficoltà, il bambino non vede il punto di vista altrui, non tenta di assumere il ruolo di ascoltatore e non si sforza di spiegare i propri pensieri e desideri, dando quindi per certo che la sua prospettiva sia il CG "condiviso e universale" (cfr., tra gli altri, Piaget 1968, Devescovi & Bates 2000, Lalli 2005, D'Amico *et al.* 2008)<sup>32</sup>.

I risultati ottenuti dagli studi sperimentali di D'Amico *et al.* (2008) mettono in evidenza gli effetti dell'età sulla capacità di costruire un racconto con un'adeguata struttura narrativa, mostrando che, *sebbene in tutte le storie prodotte dai bambini del campione sia possibile rintracciare la presenza di qualche episodio, perché la storia sia completamente narrata in tutte le sue parti si deve attendere fino ai 7 anni* (cfr. D'Amico *et al.* 2008: 85). Sulla stessa linea troviamo molti altri studi (cfr. Piaget 1968, Mounoud 1986, Karmiloff-Smith 1979, Devescovi *et al.* 1998) che sottolineano che la fascia d'età compresa tra i 5 e i 7 anni corrisponde a una fase cruciale di cambiamento in cui, come ampiamente messo in evidenza in modo concorde in letteratura, si verificano significative riorganizzazioni nei diversi aspetti delle abilità socio-cognitive e linguistiche. Se, quindi, possiamo dire con certezza che la maggior parte dei bambini dai 5 ai 7 anni ha acquisito alcuni elementi fondamentali del linguaggio (sappia strutturare le frasi più complesse, incluse le relative, le passive e le interrogative), non possiamo certo affermare con altrettanta sicurezza che, a questa età, il processo di acquisizione delle competenze linguistiche si sia concluso: esso infatti continua durante tutta l'età scolare in cui il

---

<sup>32</sup> Questa è la motivazione per cui, soprattutto in età prescolare e nei primi anni dell'età scolare, i bambini tendono a parlare utilizzando la già citata Strategia dell'Imperatore (cfr. 1.6. nota 25).

bambino arricchisce il suo vocabolario, consolida le competenze grammaticali e sintattiche e soprattutto sviluppa la funzione discorsiva, potenziando il linguaggio come strumento di pensiero, nonché le proprie capacità di gestione delle dinamiche conversazionali (cfr. Chade 2004, tra gli altri). Sembra infatti che il pieno sviluppo di queste competenze si raggiunga intorno agli 8/9 anni, quando il bambino inizia a comunicare in modo più efficace, adattando lo stile della conversazione in funzione dell'interlocutore, tenendo conto del punto di vista di chi lo ascolta e dei suoi bisogni comunicativi nella gestione della conversazione<sup>33</sup>.

Molti sono gli studi interdisciplinari che confermano quanto esposto finora. Berman (1988), occupandosi dell'analisi di racconti in ebraico, nota che i bambini di 3 e 4 anni mancano della padronanza linguistica e grammaticale necessarie per raccontare una storia, mentre in età scolare raggiungono competenze tali da dare alla narrazione la forma di un concatenamento sequenziale di eventi. Anche gli studi di Bamberg (1987) e Bamberg & Marchman (1990) su storie in inglese e tedesco indicano che a 5 anni i bambini non sanno ancora descrivere i singoli eventi di una storia, dando rilevanza alla struttura globale dell'episodio, mentre a 9 anni cominciano ad avere una visione d'insieme durante il racconto, incrementando l'uso di una sintassi complessa. Addirittura, secondo molti studi (cfr., tra gli altri anche i sopracitati Bamberg 1987 e Bamberg & Marchman 1990), le storie narrate risultano bene organizzate in una struttura gerarchica in cui tutte le informazioni necessarie alla narrazione sono pienamente esplicitate solo in età adolescenziale.

Altri lavori (cfr. Tomasello 2006, Power & Dal Martello 1986, Devescovi e Bates 2000, Kail & Hickman 2010, Orsolini *et al.* 1994, Orsolini *et al.* 1996) mostrano che i bambini, a partire dai 3/4 anni, iniziano a distinguere le informazioni di tipo pragmatico

---

<sup>33</sup> Nella letteratura psicologica (cfr. Shapiro & Hudson 1991, McCabe & Peterson 1991, Baumgartner *et al.* 2000), è stato rilevato che la competenza narrativa, implicando l'integrazione di conoscenze di diverso tipo, oltre a quelle strettamente linguistiche, si acquisisce progressivamente in età scolare. D'Amico *et al.* (2008) distinguono:

- conoscenze di tipo concettuale, che si riferiscono ad una conoscenza generale del mondo, delle persone e delle cose di cui si narra e di come essi si muovono, si relazionano e interagiscono [...];
- conoscenze di tipo linguistico, che includono gli espedienti linguistici necessari alla stesura di una storia, dall'uso dei pronomi e dei connettivi all'individuazione dei tempi verbali e alla selezione del lessico adeguato;
- conoscenze di tipo strutturale, relative alla conoscenza macrolinguistica delle componenti strutturali proprie dei diversi generi narrativi;
- conoscenze di tipo pragmatico, riferite alla prospettiva del narratore sugli eventi narrati e sul contesto in cui la narrazione avviene e quindi la capacità di esprimere valutazioni sugli eventi e sui personaggi della storia (cfr. D'Amico *et al.* 2008: 74).



veicolate da determinanti e pronomi ma, anche se a 5 anni sembrano in grado di discriminare “l’informazione data” e “l’informazione nuova”, non sono ancora capaci di discriminare “dato e nuovo” in considerazione delle conoscenze dell’interlocutore (cfr. Devescovi e Bates 2000). Solo in età scolare (tra i 6 e gli 8 anni) il bambino sembra in grado di tenere conto (in modo abbastanza efficace) del discorso precedente nell’uso di determinanti e pronomi in considerazione della loro funzione anaforica.

Devescovi e Marano (2013: 203) sostengono che *durante il processo di comprensione in tempo reale, il sistema di elaborazione linguistica sia impegnato nel riconoscimento dei ruoli semantici, sintattici e tematici dei diversi elementi della frase in modo da assegnare nel più breve tempo possibile il significato pertinente*. Pertanto, man mano che le informazioni provenienti dalle diverse “fonti” (fonologia/prosodia, morfologia, sintassi, ecc.) giungono all’orecchio del bambino, il sistema di decodifica del linguaggio cerca di mettere insieme i diversi frammenti di informazione, integrandoli tra loro in modo compatibile, ma alcuni fenomeni interpretativi (i.e., accordi morfologici a distanza, coreferenza pronominale) *richiedono un oneroso impegno della memoria di lavoro nel mantenere “attive” tutte le informazioni [...] utili all’interpretazione della frase e necessari alla risoluzione dell’accordo morfologico* (cfr. Devescovi e Marano 2013: 203).

Anche Tomasello (2003) sostiene che in età prescolare vi siano importanti limiti della memoria di lavoro e che, nel passaggio dall’acquisizione della grammatica della frase a quella del discorso, entrino in gioco fattori di tipo pragmatico e sociale, come la capacità di tenere in considerazione il punto di vista e le conoscenze dell’interlocutore (il CG di cui abbiamo già parlato in § 1.3.), e quindi di “rappresentarsi nella mente dell’altro” nel flusso discorsivo<sup>34</sup>. In questo modo, D’Odorico *et al.* (2009) offrono una spiegazione plausibile al fatto che dopo i primi anni dell’età scolare (ma non in età prescolare) si registri la capacità, da parte dei bambini, di controllare la dimensione dato/nuovo delle informazioni (riscontrabile nell’analisi del parlato in cui risulta un uso appropriato dei determinanti e dei pronomi) e di distinguere *la funzione pragmatica di Topic del discorso da quella di soggetto grammaticale, attraverso l’integrazione fra la dimensione sintattica dell’ordine delle parole e quella pragmatica dell’intonazione* (cfr. Devescovi e Marano 2013: 203).

---

<sup>34</sup> Anche Tomasello (2003) fa riferimento alla Teoria della Mente già citata in § 1.6. e per la quale rimandiamo alla vasta bibliografia (cfr., tra gli altri, Premack & Woodruff 1978, Wellman 1990, Gopnik & Wellman 1992, Wellman *et al.* 2001, Camaioni 2011) non solo in ambito psicologico e psicolinguistico.

### 1.7.3. Componente prosodica nello sviluppo del linguaggio

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la capacità di interpretare i *pro*(nomi) S presuppone che il bambino abbia già sviluppato, oltre alle capacità psicologiche, linguistiche e cognitive, anche le competenze prosodiche necessarie a discriminare gli eventi intonativi associati a diversi ruoli informativi dei costituenti.

Come abbiamo già avuto modo di illustrare in dettaglio (cfr. § 1.7.1.) i bambini, fin dai primi giorni di vita, sono in grado di distinguere una lingua straniera dalla propria lingua madre (cfr., tra gli altri, Mehler *et al.* 1988, Mehler & Christophe 1995, Guasti 2002) e di elaborare a livello percettivo le informazioni relative alle caratteristiche intonazionali (cfr. Nazzi *et al.* 1998, Perani *et al.* 2011 e altri). Questi lavori hanno mostrato che bambini di soli 2 giorni d'età, ascoltando un adulto che racconta una storia, attivano aree del *network* cerebrale linguistico, e che tale attivazione permane anche se l'*input* viene privato degli *aspetti lessicali e sintattici*, lasciando intatta l'*intonazione (hummed speech)*, mentre ciò non avviene quando la storia viene pronunciata con intonazione "neutra" (cfr. Devescovi e Marano 2013: 185)<sup>35</sup>. Questi risultati hanno suggerito che i neonati, piuttosto che elaborare le caratteristiche lessicali e sintattiche degli enunciati, processano quelle prosodiche (cfr., tra gli altri, Bertoncini & Mehler 1981, Bertoncini *et al.* 1988, Bertoncini *et al.* 1995, Mehler *et al.* 1988, Mehler *et al.* 1996, Ramus & Mehler 1999, Christophe *et al.*, 2003, Homae *et al.* 2007).

L'attivazione di abilità prosodiche più simili a quelle degli adulti inizia ad essere riscontrata solo a partire dal decimo mese di vita, e dalla seconda metà del primo anno di vita in poi la "modulazione melodica" (prima da sola e poi prodotta sincronicamente all'esecuzione di gesti) si rivela il principale strumento di comunicazione intenzionale del bambino (cfr., tra gli altri, Halliday 1992, D'Odorico & Franco 1991, Pizzuto *et al.* 2005, Esteve-Gibert & Prieto 2012). Come osservato in Guasti (2002: 53), *while at birth they are skillful in dealing with global variation, after one year of experience their capacities have been refined. During development, they lose some abilities (e.g., to deal with foreign*

---

<sup>35</sup> Torneremo su questo fenomeno in § 4.2.

*languages or with foreign consonantal contrasts), but gain access to others that prepare them to learn the units of their ambient language (i.e., words). In their first year of life, then, infants become attuned to global properties (prosodic structure) and the sound system of the language around them.* Deduciamo che l'associazione intonazione-atto linguistico nel bambino avviene molto prima dell'associazione intonazione-funzioni discorsive dei costituenti: quest'ultima, come già detto, implica un certo sviluppo psicologico e cognitivo dell'individuo.

Riteniamo che queste osservazioni siano presupposti importanti per uno studio come il nostro. Difatti, esse contribuiscono a individuare l'età in cui l'individuo, raggiunto uno sviluppo psicologico e cognitivo tale da produrre atti linguistici che tengano in considerazione il punto di vista dell'interlocutore, nonché un adeguato livello di gestione delle componenti linguistiche coinvolte, risulta finalmente in grado di integrare competenze diverse (linguistiche e non) al fine di processare tutte le informazioni nella decodifica del fenomeno che è oggetto del nostro studio.

## **1.8. Acquisizione del PSN in bambini madrelingua**

Per quanto è a nostra conoscenza, non sono molti i lavori recenti che hanno trattato in modo specifico il PSN in prospettiva acquisizionale relativamente alla L1, e ancor meno sono i lavori che se ne sono occupati proponendo approcci o riflessioni di interfaccia. Gli studi pubblicati si riferiscono prevalentemente all'acquisizione del PSN in contesti bilingui, in contesti L2 e/o di interferenza linguistica o all'analisi di fasce d'età differenti rispetto a quella di cui ci occupiamo in questo lavoro. Ciononostante, in questo paragrafo riporteremo alcuni studi pertinenti al nostro ambito ricerca, al fine di operare un confronto costruttivo tra metodologie di sperimentazione e di analisi<sup>36</sup>.

Uno degli studi più interessanti è senza dubbio quello proposto in Serratrice (2005),

---

<sup>36</sup> Tralascieremo volutamente tutti gli studi sull'uso dei *pro*(nomi) proposti sugli adulti, nonché gli studi sui bambini riguardanti strutture sintattiche quali le relative (cfr., tra gli altri, Belletti & Contemori 2010, 2012) che, richiedendo approfondimenti e presupposti teorici molto diversi da quelli che sono oggetto del nostro lavoro, non verranno trattate e non saranno oggetto di sperimentazione in questa ricerca.

dove si analizza l'uso di SN e pronomi S espliciti nelle produzioni spontanee di 6 bambini italiani L1 di età compresa tra 1.7 e 3.3 anni. Tale lavoro differisce dal nostro sia per *target* d'età del campione testato, che per obiettivi specifici, in quanto dedicato all'analisi della produzione di SN e S espliciti sia lessicali che pronominali di prima, seconda e terza persona. Tuttavia, lo citiamo in quanto la ricerca in Serratrice (2005) ha il merito di analizzare il fenomeno anche nell'interfaccia tra sintassi e pragmatica, molto spesso trascurata nei lavori su quest'argomento. L'ipotesi di partenza è che l'uso dei S (nulli ed espliciti) nei bambini dipenda da una sorta di *principle of informativeness* secondo cui i referenti S più rilevanti dal punto di vista informativo sarebbero realizzati in modo esplicito, mentre gli altri sarebbero realizzati come SN (cfr. Serratrice 2005: 455).

Dai risultati del lavoro, sembrerebbe che i bambini, già a questa età, posseggano delle competenze discorsivo-pragmatiche nell'uso dei SN e dei pronomi espliciti (*they can use null and overt subjects in complementary distribution in pragmatically appropriate ways*; cfr. Serratrice 2005: 451). Nello specifico, dallo studio si evince che:

- in corrispondenza di S tematici referenziali di terza persona i bambini tendono a preferire in modo molto netto i SN;
- l'uso appropriato di S espliciti cresce in proporzione alla lunghezza media degli enunciati prodotti, e quindi alla crescita del bambino;
- i S espliciti sono usati più spesso in corrispondenza della terza persona che negli altri casi;
- in riferimento alla struttura dell'informazione, i SN di terza persona sono *significantly more likely to be associated with active than inactive or semiactive referents* (cfr. Serratrice 2005: 450);
- i S di terza persona la cui coreferenza potrebbe risultare ambigua per la presenza di più di un potenziale antecedente vengono preferibilmente realizzati in modo esplicito (*significantly more frequently than third person active referents that were unambiguous*; cfr. Serratrice 2005: 450);

L'approccio adottato in Serratrice (2005), pur tenendo in considerazione l'interfaccia con la pragmatica e l'impatto della grammatica del discorso sul fenomeno in esame, trascura però la componente prosodica, che – come ormai chiaro - riteniamo sia un livello di analisi di fondamentale importanza in uno studio in questo ambito. Per quanto riguarda i risultati, questi mostrano una progressione nell'acquisizione della competenza

gestionale del fenomeno, tuttavia quest'ultimo è analizzato solo sulla base di dati del parlato spontaneo di un campione di bambini molto esiguo. Inoltre, come ammesso dalla stessa autrice, volendo dare giustizia alla complessità dell'argomento, uno studio di questo tipo dovrebbe tenere in considerazione anche fattori non strettamente linguistici e proporre un'elaborazione accurata di *task* sperimentali che manipolino alcune delle variabili per valutare l'abilità dei partecipanti di integrare le competenze sintattiche e pragmatico-discorsive.

Due anni più tardi, in Serratrice (2007), l'autrice si concentra sulla coesione referenziale nei racconti di bambini bilingui inglese-italiani in età scolare e dei coetanei monolingue. Questo lavoro più recente indaga l'uso dei *pro*(nomi) e osserva che, confrontando i risultati ottenuti dai racconti dei bambini bilingui e monolingui si riscontra *a predictable cross-linguistic difference between the proportion of [...] subjects that are realized overtly in pre-verbal position (averaging across groups 12% in Italian, and 60% in English), and the proportion that are realized as zero anaphors (averaging across groups 63% in Italian and 18% in English). In Italian the monolingual children maintain reference by using zero anaphors 60% of the time* (cfr. Serratrice 2007: 1072). Si registra quindi una percentuale prevalente di SN che mantiene la continuità topicale seppur la presenza di S espliciti (nominali e pronominali) risulti tutt'altro che trascurabile<sup>37 38</sup>.

Alla luce di quanto detto nei paragrafi precedenti, i dati ottenuti da questo secondo lavoro non ci stupiscono, anzi riteniamo possano essere di supporto ai presupposti teorici ampiamente discussi (cfr. § 1.4. e § 1.5.), secondo cui l'uso dei *pro*(nomi) in una lingua *pro-drop* come l'italiano dipende dal ruolo informativo dell'antecedente e dalle intenzioni comunicative del parlante, con una distinzione rilevante tra pronomi forti e deboli definiti in una prospettiva di interfaccia anche con la prosodia e la grammatica del discorso. Ancora una volta, però, la ricerca di Serratrice trascura l'analisi intonativa e si basa su un campione non molto numeroso, sebbene maggiore del precedente (12 bambini bilingui inglese-italiano di età compresa tra i 6.11 e gli 8.4 anni, 12 bambini monolingui inglesi di età compresa tra i 7.0 e gli 8.10 anni e 12 bambini monolingui italiani di età compresa tra i 6.11 e i 9.11 anni).

Gli informanti bilingui sono il *target* anche della ricerca in Sorace *et al.* (2009), in cui

---

<sup>37</sup> Tuttavia, il fatto che i S espliciti si trovino in posizione preverbale, sulla base di quanto detto in § 1.2. e § 1.5.1. ci suggerisce che essi non siano S, bensì Topic.

<sup>38</sup> Torneremo su questo punto in § 3.3.1.1.

si analizza l'uso dei *pro*(nomi) in bambini con bilinguismo inglese-italiano e spagnolo-italiano di età compresa tra i 6.2 e 10.10 anni. In questo caso il campione, molto più numeroso e rappresentativo, si compone di un totale di 167 bambini tra bilingui e monolingui e un gruppo di 60 adulti composto da 30 monolingui italiani e 30 monolingui inglesi. I partecipanti, suddivisi in due gruppi d'età (gli *younger* di età compresa tra 6.2 e 7.11 anni e gli *older* tra 8.0 e 10.10 anni) è sottoposto a un test in cui ai partecipanti è richiesto un giudizio sull'accettabilità di una storia basata su brevi animazioni, distinguendo contesti [+*Topic-shift*] e [-*Topic-shift*]. Tuttavia, nonostante il lavoro tenga in considerazione l'interfaccia con la grammatica del discorso, le basi teoriche sulle quali Sorace *et al.* (2009) formulano le proprie ipotesi di ricerca trascurano l'analisi dell'interfaccia prosodica.

I risultati di questo studio mostrano che anche i partecipanti italiani adulti non accettano sempre la realizzazione di pronomi espliciti S in condizioni [-*Topic-shift*]. Inoltre, *findings also show that, similarly to contexts with two intra-sentential linguistic antecedents, in contexts with one intra-sentential linguistic antecedent, and one extra-sentential linguistic antecedent, Italian speakers are equally likely to disregard the intra-sentential subject antecedent for an overt pronoun* (cfr. Sorace *et al.* 2009: 470). I risultati mostrano che la realizzazione del pronome esplicito in contesti [-*Topic-shift*] è da valutarsi in considerazione dell'interfaccia prosodica. Se infatti un informante è chiamato a fornire un giudizio di accettabilità sull'uso di un pronome esplicito in contesti di continuità, l'assenza di un'analisi prosodica delegherebbe all'informante l'attribuzione dei ruoli informativi dei pronomi stessi e dei possibili antecedenti (cfr. § 1.3.): quindi l'uso di un pronome esplicito forte in un contesto di continuità risulterebbe inappropriato. Allo stesso modo nell'interpretazione di catene topicali con più possibili antecedenti, l'assenza di un'analisi all'interfaccia prosodica non consente di cogliere la correlazione esistente tra le categorie del discorso, le posizioni sintattiche e l'intonazione con cui i pronomi e i possibili antecedenti vengono realizzati.

Tra le indagini più recenti e interessanti citiamo anche quella in Pinto (2013), che analizza l'uso dei *pro*(nomi) nelle narrazioni prodotte da bambini bilingui italiano/olandese. Anche in questo caso, gli obiettivi di ricerca sono molto lontani dai nostri, in quanto lo studio si concentra prevalentemente sull'interferenza reciproca tra L1 e L2 (*attrition*) nel processo di acquisizione del PSN in contesti di contatto linguistico. Il numero dei partecipanti alla sperimentazione non è molto elevato (10 bambini bilingui

con L1 italiano, 31 adulti bilingui di cui 12 con italiano L1 e i restanti 19 con olandese L1<sup>39</sup>), ma riteniamo che uno dei punti forti di questa ricerca sia quello di lasciare spazio a riflessioni integrate in merito all'interfaccia prosodica. I risultati dell'esperimento mostrano che *in Italian L1 null subjects are the default form in contexts of topic maintenance and that they can be used in contexts of topic re-introduction. However, they never show up in contexts of a new topic* (cfr. Pinto 2013: 141). Tuttavia, tra i partecipanti bilingui, in Pinto (2013) si riscontra *an overextended use of null subjects, also in contexts of topic-shift, where overt subjects would be expected. These constructions are not ambiguous, as speakers make use of alternative devices for anaphora interpretation that exploit contextual cues* (cfr. Pinto 2013: 131).

Anche in questo caso i risultati non stupiscono in quanto, come già detto in § 1.5.1. e come sostenuto dal *Topic Criterion* (cfr. Frascarelli 2007), i SN e i pronomi espliciti deboli G-Topic in italiano hanno la medesima funzione: quella di mantenere la continuità topicale. L'uso riscontrato di SN con funzione di A-Topic da parte dei partecipanti bilingui laddove la coreferenza è disambiguata dal contesto (da attribuirsi all'*attrition* tra le due lingue) mostra come l'interpretazione dei *pro*(nomi) coinvolga anche fattori esterni ai cinque livelli di analisi linguistica e possa mettere in gioco eventuali strategie di disambiguazione alternative a quelle prettamente linguistiche.

In ordine cronologico, l'ultimo studio che vogliamo citare è quello in Belletti & Manetti (2016), il cui obiettivo è quello di indagare la produzione di Topic in strutture passive, focalizzando l'attenzione sulle dislocazioni nella periferia sinistra della frase con ripresa clitica. L'argomento dello studio è chiaramente molto diverso dal nostro e riguarda soprattutto strutture passive sintatticamente marcate in cui, appunto, si prevede l'uso di una ripresa clitica che noi non trattiamo, tuttavia riteniamo interessante sia l'impostazione sperimentale, che i risultati ottenuti. La ricerca, svoltasi su un campione composto da 36 bambini tra i 4 e i 5 anni e un gruppo di controllo di 24 adulti tra i 19 e i 25 anni, propone un test di produzione che consiste nel mostrare dei disegni al fine di elicitare frasi *patient-oriented* con due condizioni sperimentali, e nello specifico: frasi in cui si propone un solo Topic correlato a un paziente e frasi in cui l'informante è chiamato a parlare di due personaggi, e quindi a proporre due Topic, correlati a due pazienti. I risultati mostrano che adulti e bambini preferiscono strategie di produzione diverse: i bambini realizzano

---

<sup>39</sup> Il totale dei bambini bilingui L1 olandese è indicato come *in progress*.

preferibilmente Topic nulli con ripresa pronominale clitica mentre gli adulti prediligono le strutture passive. In generale i bambini del campione mostrano una certa competenza nel distinguere e padroneggiare l'uso di Topic espliciti vs nulli, *with a good mastering of left peripheral topic emerging from age 4* (cfr. Belletti & Manetti 2016: 2).

Seppur mancante di un'analisi dell'interfaccia prosodica, questo lavoro mostra un interessante approccio integrato in cui si propone un'analisi d'interfaccia tra sintassi e grammatica del discorso. Inoltre, dal punto di vista metodologico, riteniamo che la proposta sperimentale in Belletti & Manetti (2016), molto simile a quella della presente ricerca, sia molto valida soprattutto nell'analisi di fenomeni come quello che è oggetto dello studio che proponiamo, in cui la manipolazione di più variabili e quindi la proposta di più condizioni sperimentali è necessaria.

## **1.9. Finalità del progetto: obiettivi specifici**

Riassumendo gli obiettivi di ricerca, lo scopo del nostro lavoro è quello di analizzare l'interpretazione dei *pro*(nomi) tematici referenziali di terza persona singolare sulla base di un approccio teorico e sperimentale, su un campione molto ampio di bambini di età compresa tra i 3 e i 9 anni e su un gruppo di controllo di adulti dai 16 ai 76 anni d'età.

Tale sperimentazione è finalizzata ai seguenti obiettivi specifici di ricerca:

1. verificare l'esistenza di un'evoluzione nell'acquisizione degli aspetti interpretativi del PSN in bambini del nostro *target* d'età;
2. capire a quale età il bambino è in grado di interpretare la coreferenza dei *pro*(nomi) come gli adulti, mostrando di avere una piena gestione dei meccanismi di coesione testuale dei pronomi espliciti e dei SN;
3. valutare le modalità di tale acquisizione in relazione a diverse variabili strutturali (i.e., interpretazione del SN vs pronome S esplicito, coordinazione vs subordinazione, posizione dell'antecedente) e sociolinguistiche (i.e., sesso);
4. valutare eventuali differenze di acquisizione in un confronto sperimentale tra comprensione e produzione relativamente alla fascia d'età compresa tra i 3 e i 4



anni;

5. verificare la validità del *Topic Criterion* come criterio alla base del Macroparametro del SN, in prospettiva evolutiva.



## ***CAPITOLO 2***

### ***La sperimentazione.***

#### ***Il lavoro, il campione, il metodo e gli strumenti***

### **2.1. La strutturazione del test in base al campione e alle ipotesi teoriche**

In questo capitolo illustreremo gli strumenti della nostra ricerca, descrivendo nel dettaglio il campione e il gruppo di controllo, nonché la struttura dei test utilizzati per gli esperimenti volti a valutare le competenze relative alla comprensione e alla produzione del fenomeno in esame.

Come ormai noto sulla base di quanto detto nel capitolo precedente, indagare un argomento di questo tipo, nella prospettiva intesa, su bambini in età prescolare si presentava come un compito complesso, sia perché le modalità di somministrazione del *testing* erano da progettarsi in considerazione delle limitate competenze linguistiche dei bimbi, alcuni dei quali non ancora in grado di leggere e scrivere, sia per le altrettanto limitate abilità psicologiche e cognitive, da tenersi in debita considerazione nel rapportarsi anche sperimentalmente con gli informanti.

Inoltre, il fatto che dai 3 ai 9-10 anni, come abbiamo visto, lo sviluppo dei bambini avviene con una velocità straordinaria sia dal punto di vista psicologico-cognitivo che dal punto di vista linguistico, ha reso complessa anche la scelta della formula di sperimentazione, che doveva essere identica per tutti i partecipanti, ma anche accettata da bambini di età molto diverse.

Nel progettare la parte sperimentale del nostro lavoro, abbiamo quindi tenuto presente, tra le altre cose, i limiti del livello di attenzione dei bambini rispetto a quello degli adulti, le scelte lessicali (i.e., i vocaboli da usare), morfo-sintattiche (i.e., la struttura delle parole e delle frasi da proporre) e discorsive (i.e., i rapporti di coordinazione e subordinazione

degli *item* da somministrare), nonché i contesti in cui inserirle al fine di creare specifiche presupposizioni necessarie ai fini della nostra ricerca.

Nella fase di progettazione e creazione del test di comprensione volto alla valutazione delle competenze interpretative relative al PSN, nonché nel confronto tra la comprensione e la produzione del fenomeno in esame, riteniamo che l'approccio interdisciplinare di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente abbia ampliato la nostra prospettiva dall'elaborazione dei *pattern* da usare per la nostra sperimentazione fino alla fase di analisi dei risultati ottenuti.

## **2.2. Gli esperimenti, il campione testato e il gruppo di controllo**

In base alle caratteristiche e alle finalità della nostra ricerca, abbiamo condotto due esperimenti diversi:

1. il primo riguarda la somministrazione di un test originale di comprensione su tutto il campione delle scuole elementari e delle scuole dell'infanzia che hanno aderito all'iniziativa<sup>40</sup>;
2. il secondo è finalizzato al confronto tra le abilità di comprensione e di produzione del fenomeno in esame e prevedeva la somministrazione di un test non originale (oltre a quello di comprensione), che abbiamo adattato per gli scopi della presente indagine. In particolare, ci siamo avvalsi di un esperimento ideato dai ricercatori dell'Istituto "Stella Maris" di Pisa, che se ne erano serviti per uno studio sulle disabilità linguistiche (cfr. § 2.3.1.). Poiché il test intendeva valutare le abilità narrative dei bambini, il nostro compito si è limitato alla raccolta dei *file* audio del test già somministrato e all'analisi delle curve prosodiche e delle realizzazioni dei *pro*(nomi) con finalità di analisi pertinenti al nostro progetto di

---

<sup>40</sup> Tale studio si è svolto in due *tranche* (seppur con qualche piccola variabile, come vedremo nei prossimi paragrafi; cfr. § *infra* e § 2.3.2.2.).

ricerca<sup>41</sup>.

Nel nostro progetto, la fase sperimentale si è svolta in due anni scolastici successivi. Nel 2014/2015 ci siamo occupati della prima sperimentazione per la valutazione delle competenze interpretative del SN, che è durata 4 mesi e si è svolta in 3 scuole e, nello specifico:

1. la Scuola Elementare Santa Maria Immacolata di Ciampino, in cui il test è stato somministrato a una prima elementare e a una seconda elementare;
2. la Scuola San Paolo della Croce di Ciampino, in cui sono state sottoposte al test due classi di prima elementare, due di seconda elementare e quattro classi della scuola dell'infanzia;
3. la Scuola Giuseppe Mazzini di Roma, in cui il test è stato somministrato a due classi di seconda elementare, nonché a due classi della scuola dell'infanzia. Presso questa scuola dell'infanzia, e precisamente presso una classe del plesso Ermenegildo Pistelli e una classe del plesso Leonarda Vaccari nel 2012 era già stato somministrato anche il test per la produzione<sup>42</sup>.

A questa parte sperimentale del progetto hanno partecipato 274 bambini, suddivisi come mostrato nella Tabella 2.1. che segue:

---

<sup>41</sup> Nell'anno scolastico 2015/2016 all'interno nel PRIN di cui abbiamo fatto parte, è stato elaborato un test di produzione originale mirato alle finalità di ricerca relative al *pro* (cfr. Carella & Frascarelli 2017), i cui risultati potranno essere oggetto di un futuro confronto con quelli del nostro studio su un campione costituito da bambini della stessa fascia d'età.

<sup>42</sup> Va però precisato che il confronto tra le abilità di comprensione e produzione nei bambini non è stato effettuato per gli stessi soggetti ma su campioni diversi in quanto il test di produzione era già stato somministrato nel 2012 dal Prof. Pierluigi Zoccolotti e dalla Dott.ssa Mara Trenta dell'Università degli Studi "La Sapienza", pertanto nel 2015 (anno della prima sperimentazione) molti degli informanti sottoposti al test di produzione non frequentavano più la stessa scuola e i pochi bambini ancora presenti erano ovviamente cresciuti. Abbiamo ritenuto, quindi, poco utile e poco pertinente alle nostre finalità di ricerca confrontare abilità diverse con test diversi (comprensione vs produzione) sugli stessi soggetti a distanza di ben 3 anni.

<b>Campione anno scolastico 2014/2015 (per età)</b>				
<b>Numero dei partecipanti</b>	<b>Fasce d'età</b>			
	<b>Da</b>		<b>A</b>	
	<b>Anni</b>	<b>Mesi</b>	<b>Anni</b>	<b>Mesi</b>
20	3	0	3	11
37	4	0	4	11
45	5	0	5	11
59	6	0	6	11
90	7	0	7	11
22	8	0	8	2

*Tabella 2.1.*

La seconda sperimentazione è durata 4 mesi e si è svolta nell'anno scolastico 2015/2016 in 2 scuole, in una delle quali il test è stato somministrato sia nelle classi elementari che sull'ultimo anno della scuola materna e, nello specifico:

1. la Scuola Elementare Santa Maria Immacolata di Ciampino in cui il test è stato somministrato a una prima, a una seconda e a una terza elementare;
2. la Scuola San Paolo della Croce di Ciampino in cui il test è stato somministrato a tre classi elementari (una prima, una seconda e una terza) e una classe dell'infanzia.

Il campione sottoposto alla seconda sperimentazione è composto da un totale di 213 partecipanti, suddivisi come mostrato di seguito nella Tabella 2.2.:

<b>Campione anno scolastico 2015/2016 (per età)</b>				
<b>Numero dei partecipanti</b>	<b>Fasce d'età</b>			
	<b>Da</b>		<b>A</b>	
	<b>Anni</b>	<b>Mesi</b>	<b>Anni</b>	<b>Mesi</b>
20	3	0	3	11
14	4	0	4	11
30	5	0	5	11
47	6	0	6	11
51	7	0	7	11
38	8	0	8	11
13	9	0	9	7

*Tabella 2.2.*

Riassumendo: il test di comprensione è stato somministrato a un campione composto da un totale di 487 partecipanti. La prima somministrazione è stata effettuata su bambini di età compresa tra i 3.0 e gli 8.2 anni, mentre la seconda su bambini di età compresa tra

i 3.0 e i 9.7 anni. Il confronto tra le abilità di comprensione e produzione è stato invece effettuato su un campione più piccolo composto da un totale di 38 informanti di età compresa tra i 3.0 e i 4.2 anni.

Riguardo al gruppo di controllo, esso è composto da 76 adulti di età compresa tra i 16.1 e i 76.6. anni. Tutti gli adulti sono stati sottoposti al test di comprensione, ma solo 16 di età compresa tra i 30.0 e i 74.11 anni hanno partecipato a quello di produzione.

Per quanto riguarda i dati anagrafici e conoscitivi richiesti agli informanti, non abbiamo ritenuto necessaria la conoscenza di dati personali di alcun genere se non quelli relativi all'età e alla nazionalità dei partecipanti (e, laddove necessario, dei loro genitori)<sup>43</sup>. La scelta di chiedere informazioni personali sull'età e sulla nazionalità era infatti obbligata dalle stesse finalità della ricerca, e nello specifico era dettata dalla necessità di comprendere se e in che tempi la competenza in esame venisse acquisita durante la crescita in bambini madrelingua italiani<sup>44</sup>.

### **2.3. Gli Strumenti**

Come già detto, la presente indagine sperimentale consta di due parti: un primo test di comprensione, a sua volta suddiviso in due batterie, e un secondo test i cui risultati sono stati analizzati per valutare e confrontare le competenze produttive relative al parametro in analisi.

Di seguito descriveremo nel dettaglio i due test in oggetto.

---

<sup>43</sup> Questi dati ci sono stati gentilmente forniti dalle rispettive scuole, previa autorizzazione dei genitori.

<sup>44</sup> Avendo effettuato la nostra ricerca prevalentemente in scuole religiose, la quantità di bambini di lingua madre non italiana o bilingui sottoposti al test è molto ridotta e, in quanto tale, né sufficientemente rappresentativa né omogenea (per situazioni relative alla L1 o ai pochissimi casi di L2) per uno studio del parametro anche in considerazione di questa variabile. Pertanto, nella nostra analisi abbiamo valutato solo i dati ottenuti dai bambini madrelingua, conservando i pochi dati di questi informanti fuori dal campione per eventuali studi futuri.

### **2.3.1. Testare la produzione: “Le avventure di Lea e Bea”**

Come già detto, il test di produzione fornito dall’Istituto “Stella Maris” di Pisa<sup>45</sup>, era stato ideato per valutare le abilità narrative in bambini con disabilità linguistiche. Tuttavia, ci è stata offerta la possibilità di adottare il gruppo di controllo di quello studio come campione della nostra ricerca. Abbiamo dunque analizzato le produzioni di 38 bambini con sviluppo tipico del linguaggio di età compresa tra i 3.0 e i 4.2 anni, utilizzando *Praat* (cfr. Boersmaand & Weenink 2004), un’applicazione che ci ha consentito di effettuare un’analisi dettagliata delle curve intonative, delle proprietà prosodiche dei referenti topicalizzati e degli eventuali pronomi correlati (e quindi della formazione di catene topicali) durante la narrazione del racconto, fornendoci tutte le informazioni necessarie allo studio dei singoli *file* audio registrati, nonché la possibilità di effettuare un’osservazione analitica su tre livelli (osservazione per unità prosodico-sintattiche, per caratteristiche intonative e per funzioni pragmatico-discorsive) .

Lo svolgimento di questo test “*Le avventure di Lea e Bea*” (da qui in poi L&B - cfr. Cerri *et al.* in preparazione) prevede che i bambini siano chiamati a raccontare la storia di due conigliette, sulla base delle immagini animate che scorrono sullo schermo di un computer (presentazione *Power Point*).

Nella prima parte del test, il somministratore presenta all’informante la storia delle due protagoniste, raccontandola con frasi brevi e semplici: il linguaggio utilizzato nel test è elementare, le frasi pronunciate dal somministratore sono tutte coordinate, fatta eccezione per una subordinata relativa e una temporale. Durante il racconto della storia, il somministratore mostra agli informanti i disegni corrispondenti alle azioni descritte nella narrazione; i partecipanti sono poi invitati a raccontare la storia a parole loro, mentre il somministratore registra la *performance* del bambino.

### **2.3.2. Testare la comprensione: il test di “Peppa Pig”**

Diversamente dal test di produzione, tutta la parte relativa al *testing* per la comprensione

---

<sup>45</sup> Per la gentile concessione dei risultati del test e per la disponibilità professionale, si ringraziano in modo particolare il Prof. Pier Luigi Zoccolotti e la Dott.ssa Mara Trenta.



e l'interpretazione del SN è stata progettata in modo originale per le finalità di ricerca e per il campione di riferimento. I risultati ottenuti sono stati classificati e analizzati rispetto a diversi aspetti che approfondiremo meglio nel prossimo capitolo.

Vista l'età prescolare di gran parte dei partecipanti, abbiamo elaborato un test che non richiedesse abilità di lettura né di scrittura, così che tutti potessero svolgerlo con le stesse modalità.

L'esperimento è composto da due batterie di domande. Ciascuna batteria si presenta su *file Power Point* in forma grafica multimediale, con frasi e domande fornite da voci registrate su *file* audio (le cui curve prosodiche sono state accuratamente verificate con *Praat* prima del montaggio finale).

L'esigenza di sottoporre al campione *item* dello stesso tipo, identici per struttura, vocaboli e disegni, manipolando solo l'intonazione e confrontando l'interpretazione di SN *vs* pronomi espliciti (deboli e forti), ci ha costretti a suddividere il test in due parti. Tale necessità si è imposta dopo l'erogazione del *beta-test* a un campione di 20 bambini dello stesso *target* di riferimento del nostro campione sperimentale. In quella occasione, infatti abbiamo riscontrato che quando i bambini visualizzavano sullo schermo un disegno già incontrato precedentemente, ricordando la risposta data per la frase associata in precedenza a quel disegno, rispondevano immediatamente, *senza ascoltare l'audio*, convinti che si trattasse di un esercizio di memoria o di attenzione. Si perdeva così la possibilità di analizzare coppie di *item* che nella maggior parte dei casi (seppur non in tutti) si propongono come “coppie minime”. Da qui la decisione di somministrare le due batterie di test a distanza di almeno una settimana l'una dall'altra, cosicché, pur ricordando il disegno, difficilmente l'informante avrebbe potuto ricordare anche la risposta data giorni prima.

Suddividere il test in due batterie, e quindi in due sessioni diverse, inoltre, ci ha consentito di rispettare i tempi raccomandati dalle linee guida per la somministrazione di test linguistici sperimentali a bambini (cfr. § 2.3.2.1.3.), in modo da mantenere alta l'attenzione dei piccoli partecipanti e da poter proporre un maggior numero di *item*.

In questo modo, abbiamo potuto riproporre ogni frase della prima batteria nella seconda batteria sostituendo il *pro* con un pronome esplicito e, in alcuni casi, variando i contorni intonativi (A-Topic *vs* G-Topic) sul soggetto-Topic. Così facendo, ci è stato possibile monitorare la risposta dei partecipanti rispetto a *input* sintatticamente e lessicalmente identici, ma crucialmente diversi per proprietà di interfaccia e dunque per intenzioni

comunicative.

A ogni *item* corrisponde una presentazione formata da due o tre *slide* composte da frasi *target* registrate e abbinate a disegni; ciascuna frase contiene un SN o un S pronominale esplicito, per cui i bambini sono chiamati a scegliere un antecedente, fornendo un proprio giudizio interpretativo. In particolare:

1. la prima *slide*, presente solo se necessaria alla creazione di un *background*, contestualizza la frase *target* della *slide* successiva;
2. la seconda propone la frase *target* con il disegno corrispondente;
3. nell'ultima si pone la domanda e si offrono le quattro opzioni di risposta.

A ogni *slide-item* del test corrisponde:

1. un disegno statico che propone la situazione comunicativa e mostra il contesto della frase;
2. un *file* audio abbinato al disegno che somministra al partecipante la frase *target* e pone la domanda interpretativa con le opzioni di scelta;
3. 4 opzioni di scelta, di cui 3 personaggi possibili antecedenti del SN (o del pronome S esplicito) e un personaggio che simboleggia l'indecisione del bambino tra le 3 risposte proposte. Le opzioni di scelta sono fornite sia in formato grafico che in formato audio. Il bambino, dopo aver ascoltato il *file* audio, deve scegliere tra le 4 opzioni proposte.

Si tratta quindi di un esercizio a scelta multipla (*Testing con Picture Matching Task*).

Dovendo assicurare un *background* di conoscenze condiviso, e data la necessità di tenere conto delle abilità linguistiche dei partecipanti (non ancora capaci di leggere eventuali "etichette" per riconoscere i personaggi menzionati negli *item*), abbiamo deciso di creare un test che avesse come protagonisti i personaggi (tutti ben noti ai partecipanti del campione) del cartone animato "Peppa Pig"<sup>46</sup>, così da evitare difficoltà di identificazione. Questa scelta ci ha inoltre consentito di mantenere alto il livello di attenzione, rendendo l'attività di *testing* divertente per i bambini, i quali hanno partecipato alla somministrazione con entusiasmo e motivazione, sentendosi particolarmente

---

<sup>46</sup> Si tratta di un cartone animato educativo che propone ai bambini un modello di società basato sulla famiglia unita e sull'amicizia, in cui i personaggi affrontano insieme le avventure quotidiane e/o le piccole difficoltà di ogni giorno.

coinvolti (e “ferrati”) nel *task* loro assegnato.

Come risvolto negativo di tanta popolarità, durante l’elaborazione degli *item* e delle opzioni di risposta è stato necessario tener conto anche delle caratteristiche e delle abitudini dei personaggi nel cartone animato. Nel *beta-test* avevamo infatti riscontrato qualche criticità nella somministrazione di frasi come quella in (1):

- (1) *Il nonno di George dice che **pro** vuole mangiare la torta al cioccolato di Mamma Pig.*

In (1) si chiedeva chi volesse mangiare la torta tra le seguenti opzioni: *Papà Pig*, *Nonno Pig* e *George Pig*, tuttavia le risposte risultavano tutte falsate in quanto i bambini, conoscendo bene (meglio di noi!) i profili dei personaggi, erano a conoscenza del fatto che *Papà Pig* fosse, tra tutti i personaggi, il più goloso delle torte al cioccolato di *Mamma Pig*. Pertanto, senza badare a nient’altro e convinti che si trattasse di un test sulla conoscenza del cartone animato, rispondevano immediatamente con l’opzione corrispondente. Lo studio sulle “conoscenze del mondo” relative al cartone animato ci ha consentito invece di evitare (quanto possibile) l’elaborazione di *item* orientati ed eventuali effetti corruttivi derivanti. Inoltre, risultati del *beta-test* come questo ci hanno suggerito, come vedremo meglio nel prossimo capitolo (cfr. § 3.4.1.), una serie di riflessioni importanti, a livello sia analitico che teorico, sulle componenti extralinguistiche coinvolte nell’interpretazione del parametro in analisi e sulle conseguenti implicazioni.

### 2.3.2.1. Il test

Nella prima sperimentazione i bambini sono stati chiamati a fornire dei giudizi interpretativi su 13 *item* per batteria di test di cui 8 frasi *target* e 5 *filler*.

Il test comprende due macrotipi di frasi *target*, in base ai diversi fattori che possono concorrere all’interpretazione del *pro*(nome):

1. Frasi con verbi *bridge*: questi *item* verificano l’interpretazione dei *pro*(nomi) in subordinate complete introdotte da verbi come *dire*, *credere*, *pensare*, ecc. (per una breve definizione dei verbi *bridge* si veda § 1.7.1. - nota 31), tutti verbi che

introducono subordinate in cui è possibile realizzare un A-Topic<sup>47</sup>. Questa prima tipologia consente quindi di creare catene topicali all'interno di frasi complesse che, dagli studi presenti in letteratura, risulta possano essere processate anche dalle prime fasce d'età del campione (infatti, come già visto in § 1.7.1., le subordinate rette da verbi *bridge* sono le prime a essere acquisite nello sviluppo del linguaggio del bambino) e di valutare l'interpretazione del *pro*(nome) in presenza di più possibili antecedenti (in queste frasi *target* erano infatti realizzati almeno due costituenti nominali, potenziali antecedenti del *pro*(nome)).

2. Frasi con coordinate giustapposte: la scelta di proporre strutture di questo tipo deriva dalla volontà di confrontare le catene topicali nei rapporti di coordinazione con quelle nei rapporti di subordinazione e verificare l'eventualità che il S matrice di una struttura complessa sia interpretato come “gerarchicamente più importante” di quello della subordinata. Inoltre, come abbiamo visto in § 1.7.1., i rapporti di subordinazione risultano essere più complessi da processare rispetto a quelli di coordinazione nelle prime fasi dell'acquisizione del linguaggio; abbiamo dunque ritenuto importante valutare se e quanto la difficoltà nel processare rapporti più o meno complessi potesse influire sull'interpretazione del fenomeno in esame.

Le opzioni di risposta intendono anche valutare se e in che misura l'interpretazione del *pro*(nome) sia influenzata dal *cotesto*, e quindi dall'insieme dei possibili antecedenti che precedono o seguono la frase *target* (e dunque da fattori linguistici) o dal *contesto*, e quindi dalla situazione in cui avviene l'atto linguistico (in altre parole dalle immagini che rappresentano la situazione comunicativa, e quindi da ciò che è visto dagli informanti).

Inoltre, tutti i macrotipi proposti sono finalizzati a verificare se l'interpretazione del SN e/o del pronome esplicito S possa essere influenzata dalla posizione e, più precisamente, dalla vicinanza del costituente nominale inteso come antecedente e dalla sua salienza morfo-sintattica (i.e., ruolo sintattico: S, OD e oggetto indiretto o circostanziali) *vs* grammatica del discorso (i.e., Topic).

La scelta di elaborare macrotipi di *item* con le suddette caratteristiche, è finalizzata

---

<sup>47</sup> Come già riportato in § 1.7.1. (nota 31), in base all'analisi in Bianchi & Frascarelli (2010), non tutti i Topic possono essere realizzati in qualsiasi frase. In particolare, gli A-Topic, che richiedono frasi dotate di forza illocutiva, possono trovarsi solo in frasi matrici o in contesti subordinati “quasi-matrice”, come lo sono le completeive rette da verbi di dire e di opinione (verbi *bridge*).

anche alla volontà di confrontare la nostra ricerca e i suoi risultati con le proposte presenti in letteratura (cfr. § 1.2.), in base a cui l'interpretazione del *pro*(nome) viene di norma correlata a: (a) la funzione sintattica dei possibili antecedenti, (b) fenomeni di località (cfr. § 1.2.), (c) la distinzione tra SN e pronomi S espliciti (cfr. 1.5.1). Assumendo una diversa ipotesi di partenza, è dunque importante verificare se e in che misura gli approcci rendano conto della realtà del fenomeno in esame.

### 2.3.2.1.1. I Tipo di *item*: strutture complete con verbi *bridge*

Come già accennato sopra, nelle strutture complete si valuta l'interpretazione del *pro*(nome) in contesti in cui è possibile realizzare un A-Topic sia nella principale che nella subordinata, come illustrato nella seguente coppia di frasi:

*Item* (2a) e (2b):

(2a) L'amica di Peppa dice che **pro** vuole giocare con la palla.

(L\*+H)

A-Topic

(2b) L'amica di Peppa dice che **lei** vuole giocare con la palla.

(L\*+H)

A-Topic

(L\*+H)

A-Topic

Disegno associato alle frasi *target* (2a) e (2b)<sup>48</sup>:

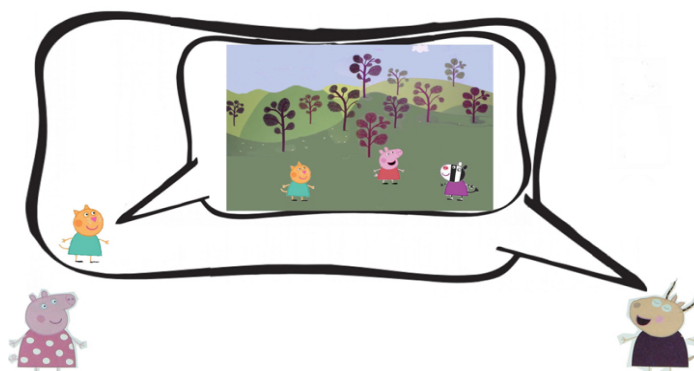


Figura 2.1.

Domanda: *Chi vuole giocare con la palla?*

Opzioni <sup>49</sup>	
<p><i>a. Candy Gatto</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)</p>	<p><i>b. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di modificatore all'interno del costituente S)</p>
<p><i>c. Zoe Zebra</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)</p>	<p><i>d. Boh</i> (offre la possibilità di non dare la risposta se si è indecisi ed è graficamente rappresentato con Mamma Pig indecisa)<sup>50</sup>.</p>

<sup>48</sup> Precisiamo che l'uso delle immagini del cartone animato "Peppa Pig" è stato gentilmente autorizzato dall'*Entertainment One* (società che ne detiene i diritti) sia per le finalità di ricerca che per la pubblicazione del lavoro.

<sup>49</sup> Nel test le opzioni di risposta sono proposte in ordine casuale.

<sup>50</sup> Questa opzione nasce per due motivi: il primo è che per alcuni *item*, le risposte possibili sono più di una e non sempre i bambini piccoli sono disposti a mostrarsi indecisi tra più risposte su un argomento che ritengono di conoscere bene (come il loro cartone animato preferito); inoltre, vista l'età dei partecipanti, credevamo fosse necessario dare un'opzione di indecisione che non mortificasse il bambino e, dunque, abbiamo evitato di formulare l'opzione con l'espressione "non lo so".

Durante il *beta-test*, infatti, ci siamo accorti che, di fronte a frasi ambigue o in casi di indecisione, il bambino, pur di rispondere, tendeva (dopo un primo momento di silenzio) a fornire una risposta qualsiasi tra quelle proposte. In collaborazione con gli psicologi del linguaggio del progetto PRIN che hanno collaborato all'indagine, abbiamo pertanto deciso di introdurre questa opzione (che nel test è rappresentata con un personaggio con espressione smarrita circondato da punti interrogativi; si veda Figura 2.1bis.). Tuttavia, da qui in poi nella presente descrizione, la indicheremo con la più canonica espressione "sono indeciso".

Disegno associato alle opzioni di risposta degli *item* (2a) e (2b):

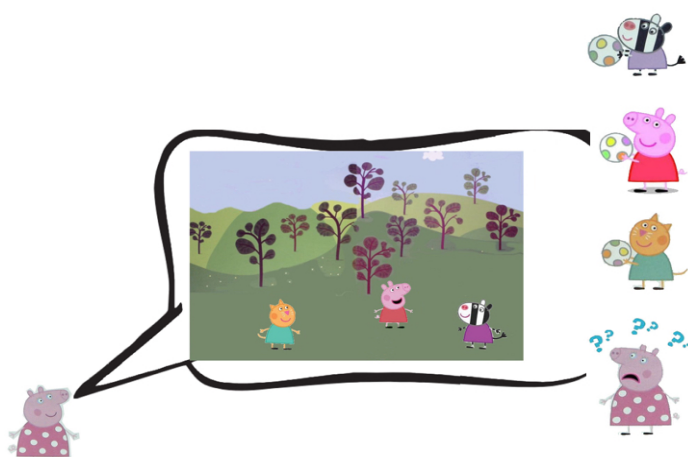


Figura 2.1bis.<sup>51</sup>

Risposta attesa	
<i>item</i> (2a): Candy Gatto Zoe Zebra Sono indeciso <sup>52</sup>	<i>item</i> (2b): Peppa Pig

Di questo gruppo fanno parte anche frasi come (3a) e (3b), precedute da una frase introduttiva che ne descrive il contesto situazionale:

*Item* (3a) e (3b):

[Peppa Pig e le sue amiche sono andate sulla neve..]

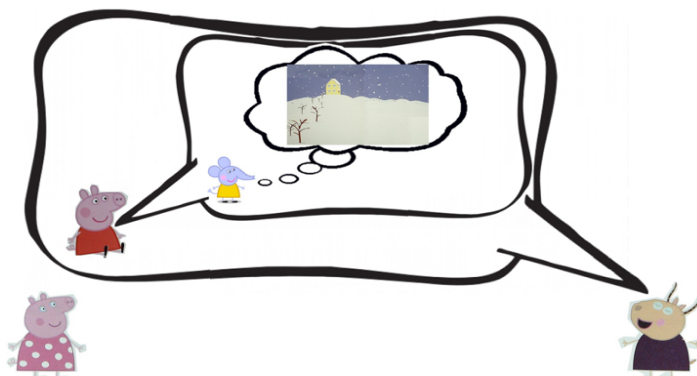
(3a) Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che pro andrà a sciare.  
**L\*** (L\*+H)  
**G-Topic** **A-Topic**

(3b) Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che lei andrà a sciare.  
**(L\*+H)** **L\*** **(L\*+H)**  
**A-Topic** **G-Topic** **A-Topic**

<sup>51</sup> Per semplicità, mostriamo le quattro opzioni di risposta solo per questo *item*, precisando però che la modalità di presentazione delle scelte possibili è sempre la medesima per tutte le frasi *target*, così come per i *filler* presenti nel test.

<sup>52</sup> In questo caso le opzioni possibili sono più di una in quanto due dei tre personaggi dati come opzioni di risposta sono “amiche di Peppa” (*Candy Gatto* e *Zoe Zebra*), pertanto entrambe sono previste come attese (dunque insieme all’opzione di indecisione). In realtà, dopo aver effettuato il *beta-test*, si era pensato che la posizione del personaggio di *Candy Gatto* rappresentato accanto al fumetto (come origine del fumetto che circonda il disegno) nella Figura 2.1., disambiguasse la risposta, ma i risultati del test ci hanno mostrato che non tutti i bambini e nessun adulto faceva caso al dettaglio figurativo, dando più peso all’informazione udita rispetto a quella visiva (addirittura dalle annotazioni di somministrazione risulta che molti adulti preferivano ascoltare gli audio senza guardare lo schermo, per concentrarsi di più sull’audio). Pertanto, si è deciso di considerare attese entrambe le opzioni sopraindicate

Disegno associato alle frasi *target* (3a) e (3b):



**Figura 2.2.**

Domanda: *Chi vuole andare a sciare?*

<b>Opzioni</b>	
<p><i>a. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto figurativo che nel contesto con funzione di S della frase principale)</p>	<p><i>b. Emily Elefante</i> (referente presente sia nel contesto che nel contesto con funzione di S della subordinata)</p>
<p><i>c. Susy Pecora</i> (referente assente sia nel contesto che nel contesto, anche se l'opzione è resa possibile dall'espressione "<i>Peppa e le sue amiche</i>" presente nel contesto della frase introduttiva)</p>	<p><i>d. Sono indeciso</i></p>
<b>Risposta attesa</b>	
<p><i>item (3a): Emily Elefante</i></p>	<p><i>item (3b): Emily Elefante</i> <i>Susy Pecora</i> <i>Sono indeciso</i></p>

Come abbiamo visto, nelle frasi illustrate si valuta l'interpretazione del SN vs S pronominale esplicito in corrispondenza del verbo "dire", sia nelle frasi incassate di primo livello (come in (2a-b)) sia in subordinate di secondo livello, incassate sotto una frase incassata che contiene un altro verbo *bridge* come "pensare" (in (3a-b))<sup>53</sup>. Come si può notare, questi due *item* consentono di valutare in modo chiaro (grazie alla possibilità di

<sup>53</sup> Come vedremo nel prossimo capitolo (cfr. § 3.2.3.), nella valutazione dei risultati di questo gruppo di frasi, abbiamo tenuto in dovuta considerazione anche la maggiore difficoltà nel processare i rapporti di subordinazione di livello superiore al primo.



introdurre un A-Topic nelle subordinate di primo e di secondo livello) se l'interpretazione del *pro*(nome) sia orientata verso l'antecedente S sovraordinato o incassato e/o se, piuttosto, la coreferenza del *pro*(nome), all'interfaccia prosodica, sia orientata verso l'A-Topic (indipendentemente dalla vicinanza dei possibili antecedenti, dalla loro funzione sintattica e/o dalla superiorità gerarchica di un S sull'altro).

Facciamo notare che gli *item* con più di una risposta attesa (i.e., tre sulle quattro proposte o addirittura tutte quelle proposte) sono sperimentalmente validi e utili al pari degli altri (e affatto “più facili”). Infatti, laddove, come in (3b), in una catena topicale attivata, l'intervento di un A-Topic spezza la catena indicando un cambio di argomento del discorso ed escludendo solo una tra le opzioni proposte, o laddove (come nel caso in (9a) in § 2.3.2.2.1.) la mancanza di un A-Topic faccia sì che nessuna opzione sia esclusa, ci aspettiamo che le risposte dei partecipanti si distribuiscono tra le opzioni. Se ciò non si verifica in modo omogeneo o se una o più opzioni non vengono selezionate, è importante indagare il motivo di tali scelte interpretative (strategie di tipo sintattico (i.e., località, funzione sintattica degli antecedenti), semantico (i.e., ruolo argomentale degli antecedenti) o, ancora, strategie extralinguistiche legate ad altri fattori; cfr. § 3.4.2., § 3.4.2., § 4.1.2.).

### 2.3.2.1.2. II Tipo di *item*: coordinate giustapposte

Con le frasi con coordinate giustapposte si cerca di verificare la validità degli approcci proposti in letteratura (cfr. § 1.2., § 1.5.1. e § 1.8.) vs della nostra ipotesi anche nei rapporti di paratassi (più semplici da processare rispetto a quelli di ipotassi). Vediamo alcuni esempi:

*Item* (4a) e (4b):

[*Eccoci al lago per pattinare sul ghiaccio..*]

(4a) *Susy Pecora è andata a pattinare sul ghiaccio con Zoe Zebra. Ora **pro** torna a casa.*

**(L\*+H)**  
**A-Topic**

(4b) Susy Pecora è andata a pattinare sul ghiaccio con Zoe Zebra. Ora **lei** torna a casa.

(L\*+H)  
A-Topic

L\*  
G-Topic

Disegno associato alle frasi *target* (4a) e (4b):



Figura 2.3.

Domanda: *Chi torna a casa?*

Opzioni	
a. <u>Susy Pecora</u> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)	b. <u>Zoe Zebra</u> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto come complemento indiretto)
c. <u>Rebecca Coniglio</u> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	d. Sono indeciso
Risposta attesa	
item (4a): <u>Susy Pecora</u>	item (4b): <u>Susy Pecora</u>

Item (5a) e (5b):

(5a) Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora **pro** sta giocando con le costruzioni.

(L\*+H)  
A-Topic

(5b) Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora **lui** sta giocando con le costruzioni.

(L\*+H)  
A-Topic

L\*  
G-Topic

Disegno associato alle frasi *target* (5a) e (5b):

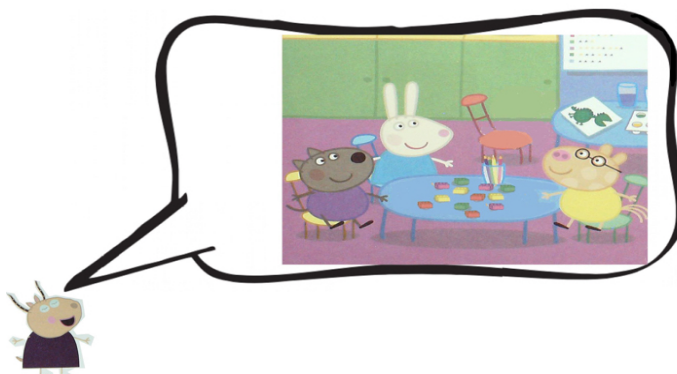


Figura 2.4.

Domanda: *Chi sta giocando con le costruzioni?*

Opzioni	
a. <i>Pedro Pony</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S)	b. <i>Danny Cane</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di oggetto indiretto)
c. <i>Richard Coniglio</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	d. <i>Sono indeciso</i>
Risposta attesa	
item (5a): <i>Pedro Pony</i>	item (5b): <i>Pedro Pony</i>

Item (6a) e (6b):

(6a) Susy Pecora ha incontrato Peppa Pig in spiaggia. **pro** Aveva una borsa  
gialla.

(L\*+H)  
A-Topic

(6b) Susy Pecora ha incontrato Peppa Pig in spiaggia. **Lei** aveva una borsa gialla.

(L\*+H)  
A-Topic

L\*  
G-Topic

Disegno associato alle frasi *target* (6a) e (6b):



Figura 2.5.

Domanda: *Chi aveva una borsa gialla?*

Opzioni	
a. <i>Susy Pecora</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto, con funzione di S)	b. <i>Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di OD)
c. <i>Rebecca Coniglio</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	d. <i>Sono indeciso</i>
Risposta attesa	
item (6a): <i>Susy Pecora</i>	item (6b): <i>Susy Pecora</i>

Item (7a) e (7b):

(7a) Danny Cane vuole fare un giro sulla bici di George con Pedro Pony. **pro** indosserà un caschetto.

**(L\*+H)**  
**A-Topic**

(7b) Danny Cane vuole fare un giro sulla bici di George con Pedro Pony. **Lui** indosserà un caschetto.

**(L\*+H)**  
**A-Topic**

**(L\*+H)**  
**A-Topic**



Disegno associato alle frasi *target* (8a) e (8b):



**Figura 2.7.**

Domanda: *Chi è andata via?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Susy Pecora</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S)	<i>b. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di OD)
<i>c. Mamma Pig</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (8a): Susy Pecora</i>	<i>item (8b): Susy Pecora</i>

Si noti che, nella progettazione degli *item* illustrati si è tenuto in considerazione, non solo la posizione e la funzione sintattica dei costituenti nominali, la distinzione tra SN e pronomi espliciti e, tra questi ultimi, la distinzione tra pronomi espliciti deboli (G-Topic) vs pronomi espliciti forti (A-Topic), ma anche il ruolo argomentale vs non argomentale<sup>54</sup> dei possibili antecedenti. Ciò consente di valutare il fenomeno non solo in relazione alle funzioni sintattiche degli antecedenti (all’interfaccia sintassi-grammatica del discorso), ma anche in relazione alle proprietà semantiche di questi ultimi (all’interfaccia sintassi-semantiche).

Così facendo, si è potuto dunque verificare anche se i costituenti con ruoli argomentali

<sup>54</sup> Come sappiamo, ogni verbo ha una valenza, in quanto, in base alle sue proprietà eventive/azionali, seleziona una serie di costituenti detti “argomentali” (o “nucleari”), che sono necessari e obbligatori per completarne il significato. Si dice, appunto, che questi costituenti che saturano la valenza del verbo svolgono un ruolo argomentale (anche detto “ruolo-*theta*” o “ruolo tematico”), diversamente dai costituenti nominali consentiti dal verbo ma non necessari, che sono detti “circostanziali” (o anche “non argomentali”, “extranucleari” o “aggiunti”).

che si collocano in una posizione alta nella gerarchia dei macroruoli<sup>55</sup> fossero “preferiti” come antecedenti del *pro*(nome) rispetto ai costituenti con ruoli più bassi all’interno della suddetta gerarchia, e se la semantica di alcuni verbi potesse in qualche modo influenzare l’interpretazione dei *pro*(nomi). La stessa verifica è stata applicata alle funzioni sintattiche<sup>56</sup>.

Di seguito riassumiamo nel dettaglio le caratteristiche degli antecedenti proposti nei diversi *item* riportati sopra:

1. in (4a-b) l'opzione *Zoe Zebra*, propone un referente con funzione di complemento comitativo, che non è selezionato dal verbo come argomento;
2. in (5a-b) l'opzione *Danny Cane*, propone un referente con funzione di OI, che fa parte della struttura argomentale del verbo; in particolare riceve ruolo-*theta* <beneficiario> e caso dativo;
3. in (6a-b) e in (8a-b) l'opzione *Peppa Pig*, propone un referente con funzione di OD, che fa parte della struttura argomentale del verbo e riceve ruolo-*theta* <paziente> e caso accusativo;
4. in (7a-b) le tre opzioni *Pedro Pony*, *Danny Cane* e *George Pig*, propongono rispettivamente un antecedente con funzione di S, uno con funzione di OI non argomentale e un’opzione di scelta non correlata alla struttura del verbo in quanto presente nel cotesto con funzione di modificatore nominale (il possessore della “bici”).

---

<sup>55</sup> I ruoli argomentali sono raggruppati sotto “insiemi di ruoli-*theta*” detti “macroruoli”, in quanto associati a determinate categorie semantiche di “controllo sull’evento” e, in ambito formale, a posizioni sintattiche all’interno del cosiddetto “Sintagma Verbale” (anche detto *Verb Phrase* nella Teoria X-barra). Senza entrare troppo nel dettaglio, in questa sede ci limiteremo a dire che tra i macroruoli, e quindi tra ruoli argomentali, esiste una gerarchia che si correla alla valenza dei verbi (e quindi alla semantica della predicazione) per cui il macroruolo ATTORE (che comprende il ruolo argomentale di <agente>), occupa una posizione più alta nel “controllo” dell’evento rispetto al macroruolo PAZIENTE, il quale, a sua volta, è gerarchicamente più alto rispetto al macroruolo FINE o al macroruolo COMITATIVO (cfr., tra gli altri, Foley & Van Valin 1984, Van Valin & La Polla 1997, Dik 1997, Puglielli e Frascarelli 2008).

<sup>56</sup> Esiste una gerarchia anche per le funzioni sintattiche che consente di fare delle predizioni sull’interazione con la gerarchia dei macroruoli e rende conto di una serie importante di fenomeni interlinguistici (e.g., relativi alle frasi passive, alle relative, alla *aktionsart*, ecc.). Tale gerarchia pone in una posizione più alta il S rispetto all’OD e quest’ultimo rispetto all’oggetto indiretto (da qui in poi OI): S > OD > OI (cfr., tra gli altri, Keenan 1972, Keenan & Comrie 1977, Comrie 1983, Puglielli e Frascarelli 2008).

### 2.3.2.1.3. I *filler*

Come abbiamo accennato in § 2.3.2.1., ogni batteria del nostro test propone, oltre agli 8 *item* sperimentali, anche 5 *filler*. Questi ultimi, strutturalmente simili alle frasi *target* sia nella grafica che nella formulazione delle domande, risultano però privi di qualsiasi tipo di manipolazione.

I *filler* sono di norma considerati uno strumento necessario nel *testing* e vanno inseriti al fine di evitare che il partecipante faccia inferenze e capisca (o intuisca) gli obiettivi che sono alla base della progettazione del test: in altre parole essi *sono creati per nascondere ogni tipo di manipolazione sperimentale osservabile* (cfr. Vernice 2013: 6) negli *item* da somministrare. In effetti, un partecipante non ingenuo *potrebbe modificare il proprio comportamento* (cfr. Vernice 2013: 5) nello svolgimento del test col conseguente ottenimento di risultati falsati<sup>57</sup>.

Il numero dei *filler* può essere variabile e può dipendere dalla tipologia dell'esperimento, ma la loro introduzione va sempre attentamente valutata anche in considerazione della durata totale del test stesso, che non può e non deve oltrepassare la soglia di attenzione e concentrazione dei partecipanti.

Vernice (2013: 6) fa notare infatti che *gli studi sull'acquisizione del linguaggio rivolti a bambini di età prescolare spesso non si avvalgono dell'uso di filler. In alternativa questi studi possono presentare un numero molto limitato di filler a fronte di un numero altrettanto limitato di item sperimentali (...) e aggiungere non più di 4 o 6 filler*. Mentre per gli adulti la soglia di attenzione si aggira intorno ai 30/40 minuti, *nel caso dei bambini (...) la soglia attentiva è (...) ridotta e l'esperimento non dovrebbe durare più di 10/15 minuti*.

Nel nostro test ci siamo inizialmente avvalsi dell'uso dei *filler* al fine di usare questo strumento anche per ottenere delle indicazioni aggiuntive sul tipo di partecipante<sup>58</sup>: il test somministrato nell'anno scolastico 2014/2015 contiene quindi 10 *filler* (5 nella prima

---

<sup>57</sup> Può infatti accadere che un partecipante empatizzi col somministratore e risponda sempre orientandosi verso (quella che crede sia) la risposta attesa o che, viceversa, risponda sempre scegliendo l'opzione (che crede sia quella) non attesa.

<sup>58</sup> Avevamo infatti pensato che un bambino che rispondesse in modo disatteso anche ai *filler* (di cui forniamo alcuni esempi in § Appendice) fosse un informante quanto meno poco attento, poco concentrato, frettoloso e/o poco interessato; inoltre avevamo ritenuto che l'inserimento dei *filler* (se ben studiati), potesse fornirci non solo informazioni utili alle finalità della ricerca in corso, ma anche suggerimenti importanti su eventuali ricerche future (cfr. § Appendice).



batteria e 5 nella seconda batteria). Nel test somministrato nell'anno scolastico 2015/2016, invece, dopo aver sperimentato che gli informanti non erano ancora in grado di fare inferenze sulle manipolazioni sperimentali e sulle finalità del test si è deciso di eliminare del tutto i *filler*, provvedendo alla loro parziale sostituzione con *item* sperimentali utili alle finalità della nostra ricerca.

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, essi sono stati somministrati (nelle due batterie) nel numero di 10 totali.

### **2.3.2.2. Il test: la variante**

Come già detto in § 2.2., il test di Peppa Pig (da qui in poi PP) è stato somministrato due volte: una prima volta su un campione di 274 bambini, nella versione che chiameremo PP1, e la seconda volta sul un campione di 213 bambini, nella versione che indicheremo con la sigla PP2.

Per la seconda somministrazione abbiamo potenziato il test al fine di migliorarlo e ampliarlo, testando frasi molto simili o identiche per struttura (e quindi senza difficoltà di confronto con i risultati della prima versione del test, dovute alla variabilità degli *item*) e proponendo un maggior numero di *item* e di combinazioni intonative ai bambini entrati a far parte della nostra ricerca sperimentale nell'anno successivo rispetto alla prima somministrazione. Chiaramente, la struttura sintattica delle frasi e le intonazioni testate nella prima versione del test di comprensione sono state riproposte nella seconda versione.

In questa variante del test, i bambini sono quindi stati chiamati a fornire giudizi interpretativi su un totale di 12 coppie di *item*, invece che su 8 per batteria di test (per un totale di 24 frasi sperimentali, invece che 16), come descritto dettagliatamente nei prossimi paragrafi.

### 2.3.2.2.1. I Tipo di *item*: strutture complete con verbi *bridge*

In questo e nel prossimo paragrafo descriveremo solo le modifiche apportate al test originale per la seconda somministrazione<sup>59</sup>. In questa variante del test, il macrotipo di *item* con strutture complete rette da verbi *bridge* è stato potenziato:

- aumentando il numero degli *item* con DP S modificato, vale a dire, DP in cui alla testa nominale in espressioni come “l'amica di Peppa” sono stati sostituiti nomi relazionali come “la mamma di Peppa”, che identificassero un unico possibile referente nel contesto/cotesto<sup>60</sup>, come nelle frasi descritte in (9a-b);
- aumentando il numero degli *item* con subordinate di secondo livello con frasi *target* come quelle descritte di seguito da (10) a (14).

Va precisato che gli *item* sostituiti e aggiunti sono sintatticamente equivalenti a quelli proposti durante la somministrazione della prima versione del test: aumentarne il numero ha però consentito di verificare in modo più dettagliato ed esteso alcuni risultati e di chiarire alcuni punti critici.

*Item* (9a) e (9b):

[*Che confusione nella stanza!!*]

(9a) La mamma di Peppa dice che **pro** dovrà mettere tutto a posto.

**L\***  
**G-Topic**

(9b) La mamma di Peppa dice che **lei** dovrà mettere tutto a posto.

**(L\*+H)**                      **(L\*+H)**  
**A-Topic**                      **A-Topic**

Domanda: *Chi metterà tutto a posto?*

---

<sup>59</sup> Per brevità di esposizione, in questo e nei prossimi paragrafi non riporteremo tutti i disegni relativi agli *item* somministrati, ma precisiamo che il modo in cui gli *item* sono stati proposti rimane invariato.

<sup>60</sup> In *item* come quelli in (2a-b) infatti, il DP S *l'amica di Peppa* rende possibili sia l'opzione *Candy Gatto* che l'opzione *Zoe Zebra*.

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Mamma Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)	<i>b. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto come modificatore all'interno del costituente S)
<i>c. Nonna Pig</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (9a): Mamma Pig</i> <i>Peppa Pig</i> <i>Nonna Pig</i> <i>Sono indeciso</i>	<i>item (9b): Peppa Pig</i> <i>Nonna Pig</i> <i>Sono indeciso</i>

Item (10a) e (10b):

*[George ha incontrato Pedro Pony al mare con Danny Cane..]*

(10a) Il fratello di Peppa crede che **pro** farà un castello di sabbia

**L\***

**G-Topic**

(10b) Il fratello di Peppa crede che **lui** farà un castello di sabbia

**(L\*+H)**

**A-Topic**

**(L\*+H)**

**A-Topic**

Domanda: *Chi farà il castello di sabbia?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. George Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale e della frase introduttiva)	<i>b. Pedro Pony</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto della frase introduttiva con funzione di OD)
<i>c. Danny Cane</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto della frase introduttiva, come circostanziale)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (10a): George Pig</i> <i>Pedro Pony</i> <i>Danny Cane</i> <i>Sono Indeciso</i>	<i>item (10b): Pedro Pony</i> <i>Danny Cane</i> <i>Sono Indeciso</i>

Item (11a) e (11b):

[È arrivato l'inverno ed è scesa la neve..]

(11a) Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **pro** andrà a sciare  
**(L\*+H)**                      **(L\*+H)**  
**A-Topic**                      **A-Topic**

(11a) Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **lei** andrà a sciare  
**(L\*+H)**                      **(L\*+H)**                      **L\***  
**A-Topic**                      **A-Topic**                      **G-Topic**

Domanda: Chi andrà a sciare?

<b>Opzioni</b>	
<p><i>a. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)</p>	<p><i>b. Emily Elefante</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase subordinata)</p>
<p><i>c. Susy Pecora</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)</p>	<p><i>d. Sono indeciso</i></p>
<b>Risposta attesa</b>	
<p><i>item (11a): Emily Elefante</i></p>	<p><i>item (11b): Emily Elefante</i></p>

Item (12a) e (12b):

[Eccoci al parco..]

(12a) Zoe Zebra dice che Susy Pecora pensa che **pro** vuole fare lo scivolo.  
**(L\*+H)**                      **L\***  
**A-Topic**                      **G-Topic**

(12b) Zoe Zebra dice che Susy Pecora pensa che **lei** vuole fare lo scivolo.  
**(L\*+H)**                      **L\***                      **L\***  
**A-Topic**                      **G-Topic**                      **G-Topic**

Domanda: *Chi vuole fare lo scivolo?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Zoe Zebra</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)	<i>b. Susy Pecora</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della subordinata di primo livello)
<i>c. Peppa Pig</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (12a): Zoe Zebra</i>	<i>item (12b): Zoe Zebra</i>

Item (13a) e (13b):

*[Mamma Pig ha comprato un nuovo videogioco..]*

(13a) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **pro** vuole giocare col computer.*  
**(L\*+H)**                      **(L\*+H)**  
**A-Topic**                      **A-Topic**

(13b) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **lei** vuole giocare col computer.*  
**(L\*+H)**                      **(L\*+H)**                      **L\***  
**A-Topic**                      **A-Topic**                      **G-Topic**

Domanda: *Chi vuole giocare al computer?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)	<i>b. Emily Elefante</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della subordinata)
<i>c. Zoe Zebra</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (13a): Emily Elefante</i>	<i>item (13b): Emily Elefante</i>

Item (14a) e (14b):

*[Stiamo per partire con l'aereo..]*

(14a) *Peppa Pig dice che Mamma Pig pensa che **pro** vuole sedersi vicino al finestrino.*  
**(L\*+H)**                      **L\***  
**A-Topic**                      **G-Topic**

(14b) *Peppa Pig dice che Mamma Pig pensa che **lei** vuole sedersi vicino al  
finestrino.*

**(L\*+H)**  
**A-Topic**

**L\***  
**G-Topic**

**L\***  
**G-Topic**

Domanda: *Chi vuole sedersi vicino al finestrino?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della frase principale)	<i>b. Mamma Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della subordinata)
<i>c. Emily Elefante</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (14a): Peppa Pig</i>	<i>item (14b): Peppa Pig</i>

Come già detto sopra, grazie alle modifiche apportate al test originale PP1, aumentando il numero di *item* somministrati in PP2 è stato possibile proporre un maggior numero di combinazioni intonative, come riassunto nella Tabella 2.3. qui di seguito:

Combinazioni intonative I Tipo											
Item con SN											
I Macrotipo	Test	Quantità item proposti per macrotipo	Frase principale			Subordinata di I livello			Subordinata di II livello		
			Tipo di costituente nominale	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic
Frase con un verbo <i>bridge</i>	PP1	1	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
	PP2	2	NP pieno	L*	G-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	L*	G-Topic	pro	/	/	/	/	/
Frase con due verbi <i>bridge</i>	PP1	1	NP pieno	L*	G-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/
	PP2	4	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	L*	G-Topic	pro	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	L*	G-Topic	pro	/	/

Item con pronome S esplicito											
I Macrotipo	Test	Quantità item proposti per macrotipo	Frase principale			Subordinata di I livello			Subordinata di II livello		
			Tipo di costituente nominale	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic
Frase con un verbo <i>bridge</i>	PP1	1	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	(L*+H)	A-Topic	/	/	/
	PP2	2	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	(L*+H)	A-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	(L*+H)	A-Topic	/	/	/
Frase con due verbi <i>bridge</i>	PP1	1	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	L*	G-Topic	pronome	L*	G-Topic
	PP2	4	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	L*	G-Topic	pronome	L*	G-Topic
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	L*	G-Topic	pronome	L*	G-Topic

Tabella 2.3.

Aumentare il numero degli *item* ha quindi consentito di valutare il fenomeno in condizioni sintattiche e prosodiche diverse. Tuttavia, la volontà di proporre un'analisi del fenomeno in relazione alle diverse interfacce, e quindi di combinare la manipolazione di più variabili, non ci ha permesso, come si evince dalla Tabella 2.4., di avere un numero di frasi *target* molto elevato per ciascuna combinazione intonativa e non ci ha consentito, in alcuni casi, di proporre confronti minimali tra gli *item* (cfr. § 3.2.1. e § 3.2.2.)

### 2.3.2.2.2. II Tipo di *item*: coordinate giustapposte

Il macrotipo di *item* in cui si valuta l'interpretazione del *pro*(nome) in coordinate giustapposte è stato riproposto per lo più invariato in PP2. Le modifiche effettuate su questa parte del test riguardano sostanzialmente la proposta di nuove combinazioni intonative per le frasi *target* già somministrate nel test originale PP1 (cfr. § 2.3.2.1.2.) e

la sostituzione di alcuni *item* con coordinate di secondo livello che, come vedremo più avanti, sono state elaborate al fine di valutare l'interpretazione del *pro*(nome) nel rapporto a distanza lungo. Nel presente paragrafo ci concentreremo dunque solo sulla descrizione delle modifiche apportate.

Gli *item* (5a-b), in cui si proponeva il confronto tra l'interpretazione del SN e del pronome esplicito debole con soggetto-A-Topic come possibile antecedente, sono stati riproposti modificando le combinazioni intonative come mostrato in (15a-b). Nello specifico si è pensato a un confronto tra l'interpretazione del SN in presenza di un S con tono L\* nella frase matrice (un G-Topic, in (15a)) e l'interpretazione di un pronome esplicito che propone uno *shift* topicale nella seconda frase, laddove la prima contiene anch'essa un S con tono L\*+H (un A-Topic, in (15b)) possibile antecedente:

Item (15a) e (15b):

(15a) Oggi Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora **pro** sta giocando con le costruzioni.

L\*  
G-Topic

(15b) Oggi Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora **lui** sta giocando con le costruzioni.

(L\*+H)  
A-Topic

(L\*+H)  
A-Topic

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Pedro Pony</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S)	<i>b. Danny Cane</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di oggetto indiretto)
<i>c. Richard Coniglio</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)	<i>d. Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (15a): Pedro Pony</i> <i>Danny Cane</i> <i>Richard Coniglio</i> <i>Sono indeciso</i>	<i>item (15b): Danny Cane</i>

Nella frase in (16a-b) è stato invece modificato l'ordine sintattico dei costituenti (rispetto a (7a-b)), antepoendo il circostanziale “con Pedro Pony” al circostanziale “sulla bici di George”, per evitare che vi fossero ambiguità interpretative (sull'attribuzione del



primo circostanziale). Inoltre (16a-b) sono state parzialmente modificate le combinazioni intonative (mentre in (7b) proponiamo un pronome forte A-Topic, e quindi uno *shift*, in (16b) proponiamo un pronome debole G-Topic):

Item (16a) e (16b):

(16a) Danny Cane vuole fare un giro con Pedro Pony sulla bici di George. **pro** indosserà un caschetto.

**(L\*+H)**  
**A-Topic**

(16b) Danny Cane vuole fare un giro con Pedro Pony sulla bici di George. **Lui** indosserà un caschetto.

**(L\*+H)** **L\***  
**A-Topic** **G-Topic**

Domanda: Chi indosserà il caschetto?

<b>Opzioni</b>	
a. <i>Danny Cane</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S)	b. <i>George Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di modificatore all'interno del costituente complemento indiretto)
c. <i>Pedro Pony</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di complemento indiretto)	d. <i>Sono indeciso</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>item (16a): Danny Cane</i>	<i>item (16b): Danny Cane</i>

In questa versione del test sono stati inoltre proposti degli *item* con coordinate giustapposte di secondo livello come quelle in (17a-b), al fine di prendere in esame il ruolo della componente sintattica in relazione alla diversa struttura delle frasi *target*. In particolare, abbiamo voluto valutare se vi fossero differenze nei risultati ottenuti nell'interpretazione dei *pro*(nomi) in coordinate di primo livello vs coordinate di secondo livello (e, conseguentemente, di verificare se l'interpretazione fosse legata a fenomeni di località) e in coordinate di secondo livello vs subordinate di secondo livello (per valutare la differenza tra paratassi e ipotassi).

Item (17a) e (17b):

(17a) Peppa Pig è andata al supermercato. Susy Pecora era già lì. **pro** ha comprato la cioccolata.

(L\*+H)  
A-Topic

(L\*+H)  
A-Topic

(17b) Peppa Pig è andata al supermercato. Susy Pecora era già lì. **Lei** ha comprato la cioccolata.

(L\*+H)  
A-Topic

(L\*+H)  
A-Topic

L\*  
G-Topic

Domanda: *Chi ha comprato la cioccolata?*

<b>Opzioni</b>	
<p><i>a. Peppa Pig</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della prima coordinata)</p>	<p><i>b. Susy Pecora</i> (referente presente sia nel contesto che nel cotesto con funzione di S della seconda coordinata)</p>
<p><i>c. Mamma Pig</i> (referente presente nel contesto ma non menzionato nel cotesto)</p>	<p><i>d. Sono indeciso</i></p>
<b>Risposta attesa</b>	
<p><i>item (16a): Susy Pecora</i></p>	<p><i>item (16b): Susy Pecora</i></p>

Altri *item* di questo gruppo già somministrati in PP1 sono stati riproposti nella versione PP2 del test senza apportare alcuna modifica.

Come abbiamo fatto nel paragrafo precedente, anche qui riassumiamo le modifiche delle combinazioni intonative effettuate per questo tipo di *item* nella seguente tabella:

Combinazioni intonative II Tipo											
Item con SN											
II Macrotipo	Test	Quantità <i>item</i> proposti per macrotipo	Prima Coordinata		Seconda Coordinata			Terza Coordinata			
			Tipo di costituente nominale	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic
2 coordinate giustapposte	PP1	5	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
	PP2	5	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	L*	G-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/	/	/	/
3 coordinate giustapposte			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pro	/	/
Item con pronome S esplicito											
II Macrotipo	Test	Quantità <i>item</i> proposti per macrotipo	Prima Coordinata		Seconda Coordinata			Terza Coordinata			
			Tipo di costituente nominale	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic	Tipo di costituente	Intonazione	Tipo di Topic
2 coordinate giustapposte	PP1	5	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	(L*+H)	A-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
	PP2	5	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	(L*+H)	A-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic	/	/	/
3 coordinate giustapposte			NP pieno	(L*+H)	A-Topic	NP pieno	(L*+H)	A-Topic	pronome	L*	G-Topic

Tabella 2.4.

## 2.4. La Somministrazione

In questa sezione riassumiamo le modalità e le norme adottate per la somministrazione dei test proposti agli informanti (campione e gruppo di controllo).

Il *testing*, in tutte le sue parti, è stato volutamente somministrato da personale professionista, che però non aveva alcuna familiarità con le ipotesi che sottendono il progetto, al fine di evitare qualsiasi tipo di influenza (o coinvolgimento) da parte dei somministratori. La somministrazione è stata infatti affidata a tre psicologhe e due neuro-

scienziato (senza alcun tipo di formazione in linguistica teorica e applicata), che svolgono attività di ricerca presso l'Università degli Studi "La Sapienza" e che hanno collaborato al progetto PRIN in cui questo lavoro si era parzialmente inserito.

Ogni somministratore è stato formato preventivamente sulle modalità di svolgimento del test e sull'annotazione delle risposte, da effettuarsi su un foglio elaborato allo scopo e fornito in forma cartacea per ogni partecipante. In particolare, le norme di somministrazione<sup>61</sup> stabilivano che:

1. le due batterie di test non dovevano essere somministrate a distanza di tempo inferiore a una settimana (per evitare che gli informanti ricordassero le risposte date durante la somministrazione della prima batteria, come già spiegato in § 2.3.2.);
2. ogni *item* poteva essere riascoltato più volte se richiesto dal partecipante ma, in tal caso, il somministratore era chiamato ad annotarne il numero di volte in modo da comprendere se e quali difficoltà fossero incontrate dai partecipanti in relazione a determinati *item*;
3. per ogni *item* il somministratore era chiamato ad annotare, in una parte dedicata, eventuali osservazioni spontanee degli informanti;
4. infine, al somministratore era attribuito il compito di prendere nota di eventuali considerazioni e impressioni in merito all'attenzione, alle abilità, all'interesse per il test, alle difficoltà e/o ai problemi riscontrati dal partecipante.

Riguardo al test di produzione, il racconto della storia di L&B avveniva in modo libero (sia durante la somministrazione effettuata nel 2012 al campione di bambini, sia quella effettuata al gruppo di controllo di adulti nel 2015/2016), senza interventi di alcun tipo da parte dei somministratori, i quali erano chiamati a intervenire solo se strettamente necessario (i.e., nel caso di bambini le cui scarse abilità narrative non consentivano il proseguire della narrazione oppure nel caso in cui l'informante interrompesse la narrazione rivolgendosi direttamente al somministratore per chiedere chiarimenti o aiuti).

---

<sup>61</sup> Naturalmente, tali regole sono valide anche per la somministrazione al gruppo di controllo, e non solo per il campione.

## 2.5. Raccolta dei dati e loro valutazione

I dati raccolti sia dal test di produzione che da quello di comprensione sono stati inseriti in un *database* progettato allo scopo, in cui sono conservate anche tutte le annotazioni raccolte dai somministratori relativamente a: svolgimento del test, osservazioni proposte dagli informanti, dati personali di interesse diretto, eventuali variabili soggettive riscontrate.

Per quanto riguarda i dati prosodici di *input* e di *output* relativi all'analisi del test di produzione e agli input vocali inseriti nel test di comprensione, come abbiamo già detto, essi sono stati analizzati con *Praat* (cfr. Boersma & Weenink 2004), prendendo in esame le curve intonative delle frasi somministrate e prodotte, le pause e tutte le proprietà prosodiche pertinenti alla ricerca.

Le registrazioni dei dati audio del test di produzione sono state altresì trascritte, classificate e analizzate. In particolare, per ogni enunciato analizzato è stata fornita un'analisi in 3 livelli (*tiers*): trascrizione ortografica, analisi della struttura informativa (i.e., Topic, Focus, Comment) e analisi degli eventi tonali secondo il sistema *ToBI* (cfr. Beckman, Hirshberg & Shattuck-Hufnagel 2005). Tale *corpus* rappresenta un *database* accessibile per future ricerche e dunque un importante contributo alla ricerca.

Come vedremo nel dettaglio nel prossimo capitolo, a questo lavoro di classificazione, che rappresenta una fase cruciale per la comprensione dei dati, ha poi fatto seguito l'analisi e il confronto dei risultati, in relazione alle diverse età dei partecipanti e alle diverse tipologie di frasi illustrate in questo capitolo, nonché nel caso dell'esperimento relativo alla produzione, un confronto con i risultati ottenuti dal test di comprensione.

La significatività delle differenze tra i risultati è stata valutata anche statisticamente con opportune diagnostiche basate sul confronto di coppie di tabelle effettuato tramite il "Test esatto di Fisher", che abbiamo ritenuto il più adeguato a definire statisticamente la significatività dei dati in esame.



## CAPITOLO 3

### *Risultati, percentuali e analisi dei dati*

#### **3.1. Introduzione**

Come già detto nel capitolo precedente (cfr. § 2.2.) la nostra ricerca si è avvalsa di due esperimenti, rispettivamente finalizzati a:

1. lo studio del processo di acquisizione delle competenze interpretative di *pro(nomi)* relativamente alle abilità di comprensione;
2. la valutazione di eventuali differenze di acquisizione tra la comprensione e la produzione di catene topicali e di *pro(nomi)*<sup>62</sup>.

In questo capitolo presenteremo in modo dettagliato i risultati di questi esperimenti, suddivisi in altrettante sezioni.

---

<sup>62</sup> L'esperimento comprende sia il test di comprensione PP1 che il test di produzione L&B (Cerri *et al.* in preparazione).

### 3.2. Lo studio sulla comprensione

Come abbiamo già detto nel capitolo precedente (cfr. § 2.2.), l'esperimento si è svolto in due *tranche*, e precisamente: nell'anno scolastico 2014/2015 il test di comprensione PP1 (composto da 16 *item*<sup>63</sup> e 10 *filler*) è stato somministrato a 274 bambini di età compresa tra i 3.0 e gli 8.2 anni e nell'anno scolastico successivo lo stesso test, nella versione PP2 (composta da 24 *item*, e quindi ampliata e parzialmente modificata rispetto a PP1, come già spiegato in modo dettagliato in § 2.3.2), è stato somministrato a un campione di 213 partecipanti di età compresa tra i 3.0 e i 9.7 anni.

Riportiamo i risultati generali dell'esperimento nella Tabella 3.1. e nel Grafico 3.1. qui di seguito per il test PP1 e nella Tabella 3.2. e nel Grafico 3.2. per il test PP2. Nell'ultima riga evidenziata in grigio di ciascuna tabella sono riportati i risultati ottenuti dal gruppo di controllo corrispondente, composto da 76 partecipanti di età compresa tra i 16.1 e i 76.6 anni:

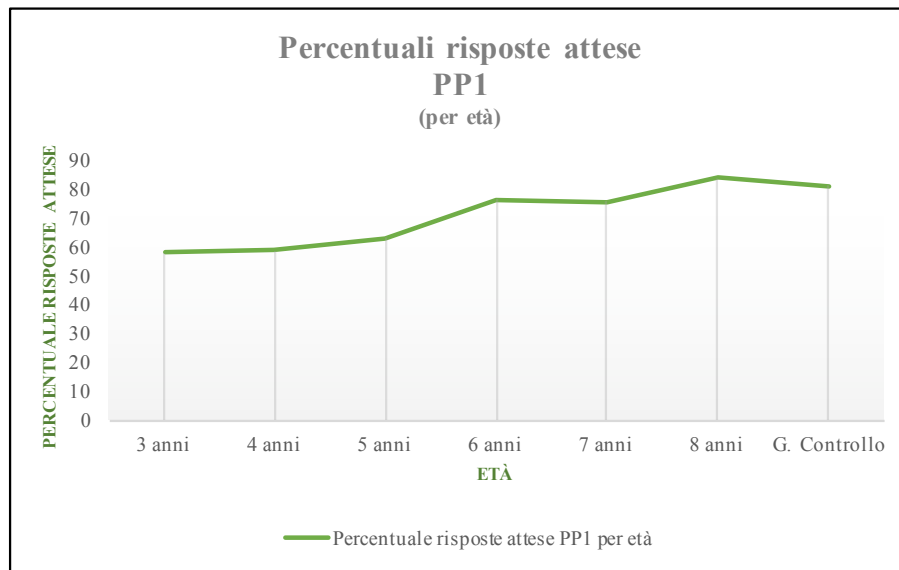
<b>Risultati generali somministrazione PP1 (per età)</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b>Numero dei partecipanti</b>	<b>Percentuale risposte attese</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	21	<b>58,16</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	37	<b>59,07</b>
<b>5.0 – 5.11</b>	45	<b>63,33</b>
<b>6.0 – 6.11</b>	59	<b>76,51</b>
<b>7.0 – 7.11</b>	90	<b>75,87</b>
<b>8.0 – 8.2</b>	22	<b>84,09</b>
<b>16.1 - 76.6</b>	76	<b>81,20</b>

*Tabella 3.1.*

---

<sup>63</sup> Due di questi 16 *item* non sono stati conteggiati nei calcoli statistici che seguiranno, in quanto abbiamo ritenuto che fossero da trattare in modo più specifico e dettagliato in una sezione a loro dedicata (cfr. § 3.4.2.).





**Grafico 3.1.**

Come mostrato, la percentuale di risposte attese aumenta tra i 3 e gli 8 anni in modo direttamente proporzionale al progredire dell'età. In particolare, si registra un incremento importante (del 17,44%) tra i 4 e i 6 anni e all'età di 8 anni le risposte attese del campione sono perfettamente in linea con quelle ottenute dalla somministrazione dello stesso test al gruppo di controllo.

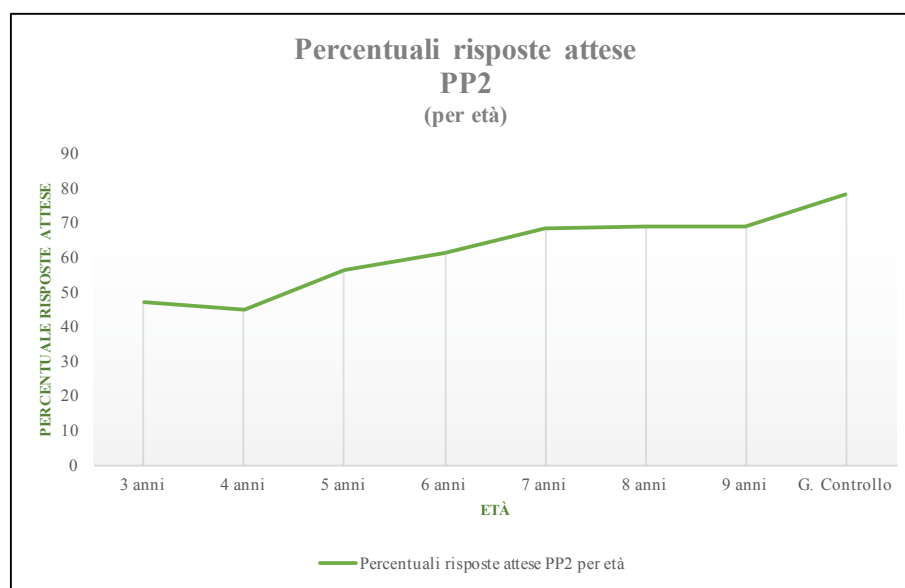
Similmente la Tabella 3.2. e il corrispondente Grafico 3.2. qui di seguito mostrano che anche la somministrazione della variante PP2 del test di comprensione conferma un incremento percentuale di risposte attese corrispondente all'età dei partecipanti:

<b>Risultati generali somministrazione PP2 (per età)</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b>Numero dei partecipanti</b>	<b>Percentuale risposte attese</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	20	<b>46,88</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	14	<b>44,94</b>
<b>5.0 – 5.11</b>	30	<b>56,39</b>
<b>6.0 – 6.11</b>	47	<b>61,61</b>
<b>7.0 – 7.11</b>	51	<b>68,3</b>
<b>8.0 – 8.11</b>	38	<b>68,86</b>
<b>9.0 – 9.7</b>	13	<b>68,91</b>
<b>16.1 - 76.6</b>	76	<b>78,23</b>

**Tabella 3.2.**

Come si può notare dal Grafico 3.2., anche in questo caso si registra un'importante crescita percentuale (del 17,05%) tra i 4 e i 6 anni. Il piccolo gruppo di partecipanti di età compresa tra gli 8.3 e i 9.7 anni, mancante in PP1, non aggiunge dati particolarmente

interessanti in merito alla progressione delle risposte attese:



**Grafico 3.2.**

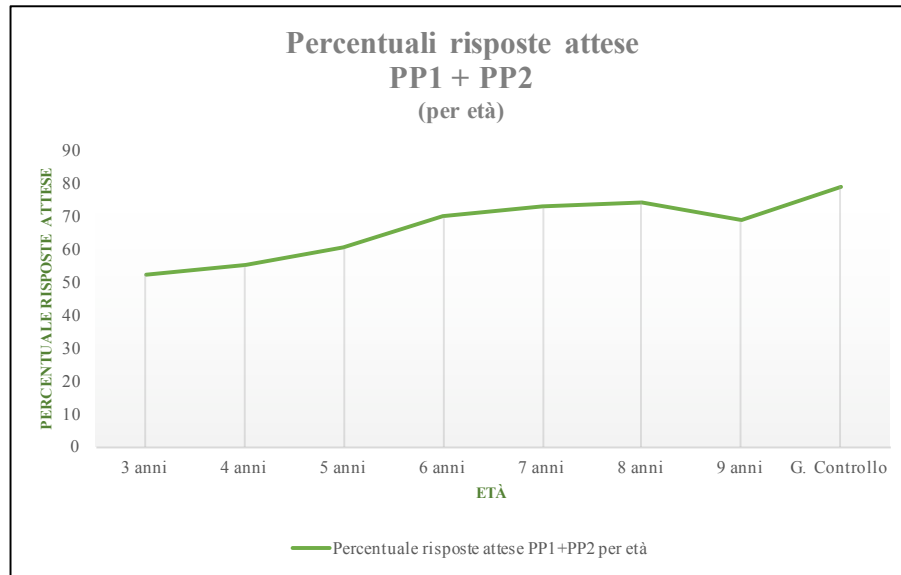
La Tabella 3.3. mostra le medie ponderate delle percentuali di risposte attese ottenute dalla somministrazione di entrambe le versioni del test PP (PP1 e PP2) e la suddivisione del campione e del gruppo di controllo, non soltanto per età, ma anche per sesso dei partecipanti:

<b>Risultati generali somministrazione PP1+PP2 (per età e sesso)</b>			
<b>Fasce d'età</b>	<b>Percentuale risposte attese PP1+PP2</b>		
	<b>Totale</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>52,66</b>	47,02	58,57
<b>4.0 – 4.11</b>	<b>55,19</b>	55,84	54,74
<b>5.0 – 5.11</b>	<b>60,56</b>	58,62	62,44
<b>6.0 – 6.11</b>	<b>69,91</b>	68,08	70,93
<b>7.0 – 7.11</b>	<b>73,13</b>	72,07	73,72
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>74,44</b>	74,69	74,29
<b>9.0 – 9.7</b>	<b>68,91</b>	64,58	72,62
<b>16.1 - 76.6</b>	<b>79,33</b>	<b>81,87</b>	<b>78,54</b>
<b>16.1 – 29.11</b>	<b>75,03</b>	74,27	75,88
<b>30.0 – 39.11</b>	<b>88,82</b>	88,16	86,4
<b>40.0 – 49.11</b>	<b>89,18</b>	90	86,18
<b>50.0 – 76.6</b>	<b>87,5</b>	89,47	84,21

**Tabella 3.3.**

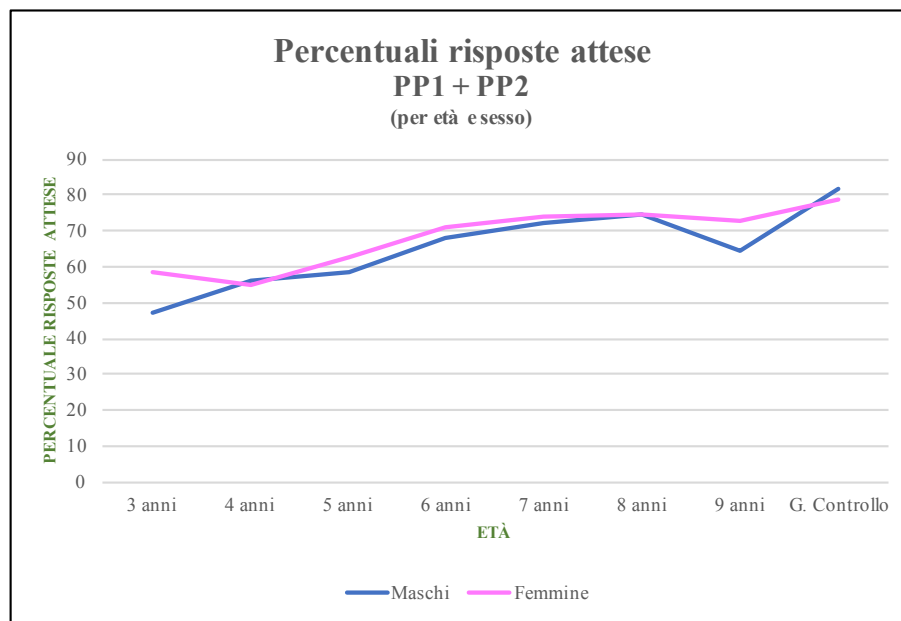
Dall'analisi dei risultati ottenuti, è possibile affermare che, l'andamento percentuale delle risposte attese cresce con l'età dei bambini ma, se **a partire dagli 8/9 anni,**

l'acquisizione della competenza in esame sembra stabilizzarsi, come risulta chiaramente dal Grafico 3.3a., essa non si esaurisce del tutto, in effetti, registra un ulteriore incremento in età adulta, come messo in luce dai dati relativi al gruppo di controllo:



**Grafico 3.3a.**

Si noti inoltre che, confrontando le risposte attese ottenute dalla suddivisione per  **sesso dei partecipanti**, si registra una percentuale superiore del 12,14% in corrispondenza delle partecipanti di 3 anni di sesso femminile rispetto a quella relativa ai coetanei di sesso maschile. Tale discrepanza tra i due sessi tende però a ridursi con l'età:



**Grafico 3.3b.**

Infine, se osserviamo la suddivisione del gruppo di controllo in 4 fasce d'età (16.1 - 29.11 anni, 30.0 - 39.11 anni, 40.0 - 49.11 anni e 50.0 - 76.6 anni, tutte evidenziate in grigio nelle ultime 4 righe della Tabella 3.3.) e consideriamo i risultati ottenuti dai maschi e dalle femmine sia del campione che del gruppo di controllo, si evince che lo scarto percentuale a favore del sesso femminile si assottiglia progressivamente fino ad annullarsi con la crescita e nell'età adulta.

I dati ottenuti dalla somministrazione del nostro test di comprensione sembrano quindi confermare i risultati riportati da diversi studi scientifici (cfr. Zosuls *et al.* 2009, Trott *et al.* 2004), che mostrano una maggiore prontezza da parte delle bambine (rispetto ai bambini) nell'acquisizione del linguaggio in tenerissima età. A partire dai 3 anni, tuttavia, nell'acquisizione degli aspetti interpretativi della competenza in esame, il sesso sembra non essere una variabile dal ruolo determinante per la fascia d'età del *target* di riferimento.

Infine, se nella Tabella 3.3. ci concentriamo sui dati relativi all'età dei partecipanti, possiamo notare come la percentuale delle risposte attese continui a crescere anche dopo i 9 anni e dopo la fine del periodo critico (la differenza percentuale tra i 9 anni e la fascia d'età compresa tra i 50 e i 76 anni è pari al 15,48%), con un incremento importante tra i 29 e i 39 anni e un picco massimo raggiunto tra i 30 e i 49 anni, età oltre la quale il valore percentuale sembra mantenersi per lo più stabile fino ai 76 anni.

Questi dati ci portano a ipotizzare che l'acquisizione degli aspetti interpretativi del parametro in esame sia un fenomeno complesso che, oltre a coinvolgere tutti i livelli dell'analisi linguistica, sembra essere connesso anche a fattori "esterni" alla lingua, che si continua ad acquisire anche in età adulta, con l'esperienza legata alla gestione della *performance* e alla conoscenza del mondo.

Nelle prossime sezioni mostreremo i risultati del presente studio, raggruppandoli per tipologia di *item*, precisamente metteremo a confronto:

1. l'interpretazione dei SN e dei pronomi espliciti;
2. l'interpretazione dei *pro*(nomi) in frasi giustapposte e in subordinate rette da verbi *bridge*;

3. l'interpretazione dei *pro*(nomi) in *item* sperimentali con catene topicali che si estendono in coordinate e subordinate complesse di secondo livello (operando un confronto con le subordinate e coordinate di primo livello)<sup>64</sup>.

Faremo infine delle considerazioni di carattere generale relative ai risultati ottenuti non solo dal campione testato ma anche dal gruppo di controllo.

### 3.2.1. Soggetto nullo vs pronome esplicito

Come già detto, riteniamo fondamentale distinguere l'interpretazione del SN e del pronome esplicito in considerazione del fatto che una delle ipotesi di partenza di questo lavoro è che, in base al *Topic Criterion* (cfr. Frascarelli 2007) e diversamente da quanto invece sostenuto in altri lavori (cfr. § 1.2.; Carminati 2002, 2005, Rizzi 1986, Filiaci *et al.* 2014, Belletti *et al.* 2005, Filiaci & Sorace 2007), vi sia una differenza sostanziale tra l'interpretazione che accomuna i SN e i pronomi deboli vs l'interpretazione dei pronomi forti (cfr. § 1.5.1.). A nostro avviso, quindi, non esiste una distinzione *a priori* tra interpretazione dei SN e interpretazione dei pronomi espliciti, piuttosto la differenza tra i due sistemi pronominali emerge dall'interfaccia prosodica, quindi dall'intonazione con cui i pronomi espliciti e i relativi antecedenti vengono realizzati.

Iniziando la presentazione, riportiamo in (1) i casi che propongono una breve catena topicale composta da un A-Topic correlato al S della principale e un *pro*/pronome esplicito debole (dunque un G-Topic) per il quale si chiede di indicare la coreferenza. Gli esempi (1a) e (1b) sono stati proposti con la stessa intonazione in modo da valutare le eventuali differenze risultanti in considerazione dell'unica variabile presente (i.e., *pro* vs pronome):

---

<sup>64</sup> La presentazione degli *item* nelle sezioni che seguono è operata in considerazione delle osservazioni fatte in § 1.7.1., in merito alla progressione nell'acquisizione delle strutture sintattiche in ordine di complessità.

- [Eccoci a una festa in maschera..]
- (1a) Susy Pecora ha salutato Peppa. Dopodiché pro è andata via.  
**(L\*+H)**  
**A-Topic**
- (1b) Susy Pecora ha salutato Peppa. Dopodiché lei è andata via.  
**(L\*+H)** **L\***  
**A-Topic** **G-Topic**

Domanda: *Chi è andata via?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Susy Pecora (S della principale<sup>65</sup>)</i>	<i>b. Peppa Pig (OD della principale)</i>
<i>c. Mamma Pig (presente solo nel contesto)</i>	<i>d. Sono indeciso<sup>66 67</sup></i>

Nella Tabella 3.4. mostriamo i dati ottenuti dalla somministrazione di tali enunciati al nostro campione di bambini e al gruppo di controllo (nell'ultima riga in grigio), indicando le percentuali corrispondenti a tutte le opzioni di risposta divise per fasce d'età<sup>68</sup>:

<sup>65</sup> Da qui in poi il S della principale nei grafici sarà indicato con la sigla SP e il S della subordinata con la sigla SS.

<sup>66</sup> Un dato interessante (dal punto di vista psicologico e delle dinamiche di *testing*) è quello relativo al fatto che i bambini del campione (diversamente dagli adulti del gruppo di controllo) si sono mostrati sempre molto restii a rispondere con l'opzione di indecisione alle domande poste e hanno sempre preferito fornire una delle risposte tra cui erano indecisi, piuttosto che ammettere di non saper dare una risposta su un argomento a loro così noto come il loro cartone animato preferito. Come già accennato nel capitolo precedente (cfr. § 2.3.2.1.1. nota 50) già durante la somministrazione del *beta-test* ci eravamo resi conto che i bambini indecisi preferivano riascoltare più volte l'*item*, fornendo poi una risposta tra le altre tre opzioni disponibili. I dati ci hanno poi confermato questa tendenza: gli *item* la cui risposta attesa prevede più alternative possibili hanno registrato il maggior numero di richieste di essere riascoltati (6,23% contro la media totale di 2,22%).

<sup>67</sup> Dal punto di vista metodologico, riteniamo di dover precisare che, seppur consapevoli che l'opzione "sono indeciso" potesse essere utilizzata non solo in casi di indecisione tra più opzioni possibili, ma anche in casi in cui l'informante volesse manifestare una propria incapacità nel fornire una risposta alla domanda proposta, in fase di elaborazione del test non è stato possibile (soprattutto in considerazione dell'età degli informanti del nostro campione di riferimento) trovare una modalità per far sì che i partecipanti potessero distinguere in modo inequivocabile la propria indecisione tra più opzioni dalla propria incapacità di rispondere. Tuttavia, si è deciso di raccogliere (sia per il campione che per il gruppo di controllo – cfr. § 2.4.) tutte le osservazioni spontanee fornite dai partecipanti, al fine di cogliere anche eventuali distinzioni tra i due usi dell'opzione "sono indeciso". Alla luce dei risultati ottenuti, gli unici casi in cui gli informanti ricorrevano a questa opzione per indicare la propria incapacità nel rispondere alla domanda del test, sono quelli registrati per i soli adulti in corrispondenza della somministrazione dei *filler* che presupponevano la conoscenza del cartone animato (cfr. § Appendice). Certamente, rimane un possibile margine d'errore nel conteggiare questo tipo di risposta nell'analisi dei risultati, così come abbiamo fatto, margine che includiamo tra i limiti della presente ricerca. Tuttavia, riteniamo che tale margine sia minimo, e dunque non infici la validità di tali risultati, né le conclusioni cui arriviamo sulla base di un campione così ampio.

<sup>68</sup> In tutte le tabelle le risposte attese sono evidenziate in grassetto.

Fasce d'età	Item (1a)				Item (1b)			
	<i>pro</i>				Pronome G-Topic			
	Opzione Attesa	Altre opzioni			Opzione Attesa	Altre opzioni		
	<i>S</i>	<i>OD</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>	<i>S</i>	<i>OD</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
<i>Susy Pecora</i>	<i>Peppa Pig</i>	<i>Mamma Pig</i>	<i>Susy Pecora</i>		<i>Peppa Pig</i>	<i>Mamma Pig</i>		
3.0 – 3.11	<b>61,90</b>	23,81	4,76	9,52	<b>85,71</b>	4,76	4,76	4,76
4.0 – 4.11	<b>72,97</b>	5,41	13,51	8,11	<b>72,97</b>	8,11	13,51	5,41
5.0 – 5.11	<b>73,33</b>	13,33	5,11	2,22	<b>68,89</b>	15,56	13,33	2,22
6.0 – 6.11	<b>84,75</b>	10,17	3,39	1,69	<b>89,83</b>	8,47	1,69	0
7.0 – 7.11	<b>91,11</b>	7,78	1,11	0	<b>94,44</b>	5,56	0	0
8.0 – 8.11	<b>90,91</b>	4,55	4,55	0	<b>90,91</b>	4,55	4,55	0
16.1 - 76.6	<b>96,05</b>	0	0	3,95	<b>84,00</b>	10,67	0	5,33

Tabella 3.4.

Come si può notare, nel caso di questi due *item*, la percentuale di risposte attese supera abbondantemente la soglia di ambiguità<sup>69</sup> già all'età di 3 anni e tende a crescere negli anni successivi. In entrambi i casi, a 8 anni la percentuale di risposte attese è del 90,91% senza differenze tra l'interpretazione del *pro* e del pronome debole (G-Topic).

Nel Grafico 3.4a. di seguito mostriamo come la percentuale di risposte attese (*Susy Pecora* = S) cresce con l'età in (1a), a discapito delle già ridotte percentuali corrispondenti alle altre opzioni di risposta (*Peppa Pig* = OD e *Mamma Pig* = altro referente presente nel contesto)<sup>70</sup>:

<sup>69</sup> Avendo utilizzato il Test esatto di Fisher (da qui in poi TeF) con un livello di probabilità accettata  $\alpha$  corrispondente al 5% per determinare la significatività statistica del valore di  $p$  (che si definisce come la probabilità di ottenere un risultato altrettanto estremo o più estremo di quello osservato, se la diversità è interamente dovuta alla sola variabilità campionaria, assumendo quindi che l'ipotesi iniziale nulla  $H_0$  sia vera; il  $p$  value può assumere solo valori compresi fra 0 e 1 e in particolare: quando si avvicina a 0 testimonia una bassa probabilità che la differenza osservata possa essere ascritta al caso), riteniamo di dover considerare una fascia di ambiguità tra il 44 e il 56% all'interno della quale i risultati ottenuti sono considerati, appunto, ambigui. Tali soglie di ambiguità sono state fissate in modo tale da lasciare un margine più che significativo rispetto al valore corrispondente al 50% delle risposte attese.

Seppur consapevoli del fatto che la linguistica non possa considerarsi tra le scienze (cosiddette) "dure", abbiamo comunque preferito fissare il valore di  $\alpha = 0,05$ , come comunemente accade nelle ricerche in ambito medico e biologico, pertanto, per tutti i valori  $p > 0,05$  l'evidenza empirica non sarà da considerarsi sufficientemente contraria all'ipotesi nulla  $H_0$  ( $H_0$  prevede che non esiste alcuna differenza tra i gruppi osservati rispetto al parametro considerato e, pertanto, eventuali differenze riscontrate vanno attribuite al caso), che quindi non potrà essere rifiutata, mentre per tutti i valori  $p \leq 0,05$  l'evidenza empirica sarà da ritenersi contraria all'ipotesi  $H_0$  che, pertanto, andrà rifiutata e i dati osservati saranno da considerarsi **statisticamente significativi**.

<sup>70</sup> In tutti i grafici che seguono le risposte non attese sono indicate nella legenda con un asterisco.

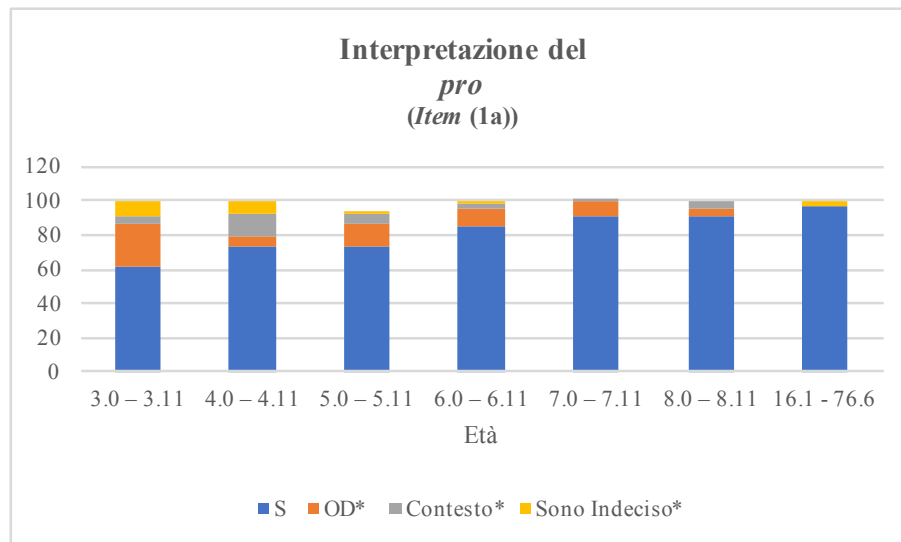


Grafico 3.4a.

Similmente, nel Grafico 3.4b. mostriamo che, diversamente da quanto sostenuto in lavori precedenti (cfr. Carminati 2002, 2005 ed altri; § 1.2.), anche nel caso dell'interpretazione del pronome esplicito debole, sia il campione che il gruppo di controllo scelgono come antecedente ancora l'opzione *Susy Pecora* (S), corrispondente all'A-Topic corrente nella catena topicale:

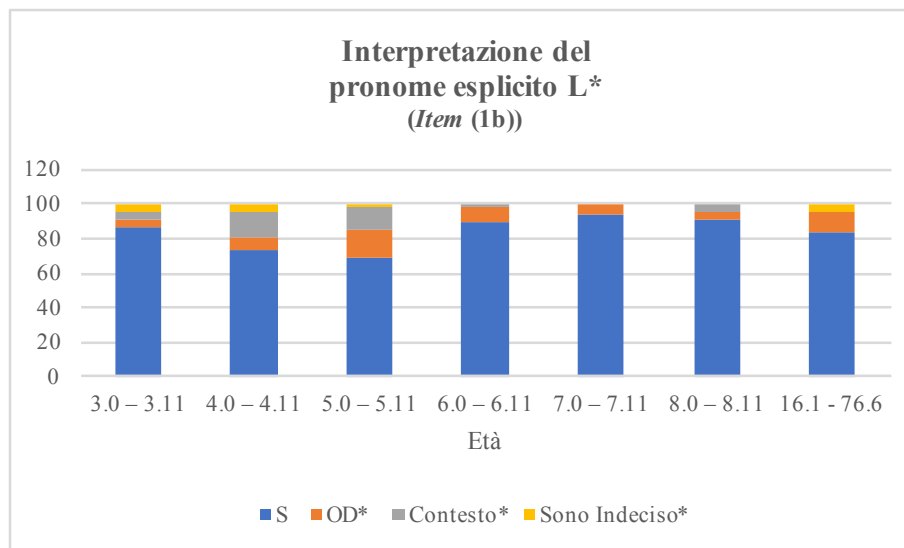


Grafico 3.4b.

Nel confronto tra i due *item* va però osservato che i risultati ottenuti dal gruppo di controllo fanno registrare il 96,05% di risposte attese per l'*item* (1a) in cui si richiede di interpretare il SN e l'84% relative a (1b) in cui il *pro* è sostituito dal pronome esplicito debole *lei*. Nonostante questa differenza del 12,05%, in entrambi i casi (interpretazione



del *pro* vs interpretazione del pronome debole), le percentuali non lasciano dubbi sulla netta preferenza (sia da parte degli adulti che da parte dei bambini) per l'antecedente realizzato come A-Topic (correlato alla funzione sintattica di S) piuttosto che per l'antecedente OD *Peppa Pig* (contra Carminati 2002, 2005)<sup>71</sup>.

La coppia di frasi in (2a-b) propongono la stessa opposizione tra *pro* e pronome debole già analizzata in (1a-b), tuttavia, oltre al S, il testo propone un altro possibile antecedente del *pro*(nome)<sup>72</sup>:

[Eccoci al lago a pattinare sul ghiaccio..]

(2a) Susy Pecora è andata a pattinare sul ghiaccio con Zoe Zebra. Ora **pro** torna a casa.

(L\*+H)  
A-Topic

(2b) Susy Pecora è andata a pattinare sul ghiaccio con Zoe Zebra. Ora **lei** torna a casa.

(L\*+H)  
A-Topic

L\*  
G-Topic

Domanda: *Chi torna a casa?*

Opzioni	
a. <i>Susy Pecora</i> (S)	b. <i>Zoe Zebra</i> (OI)
c. <i>Rebecca Coniglio</i> (solo contesto)	d. <i>Sono indeciso</i> .

Come mostrato nella Tabella 3.5. e nei due Grafici corrispondenti 3.5a. e 3.5b., anche questi casi sembrano confermare i risultati ottenuti nel confronto proposto in (1):

<sup>71</sup> Se confrontiamo le percentuali di risposte attese in (1a) e in (1b) rispetto al totale delle risposte date col TeF, il valore di  $p = 0,5385$  ( $p > 0,05$ ) indica che esse non sono significativamente differenti.

<sup>72</sup> Si noti che nella scelta degli *item* da analizzare, abbiamo voluto considerare anche contesti semantici e sintattici diversi. Così, ad esempio, in (2), sia il verbo matrice che quello nella coordinata sono verbi inaccusativi (di moto) mentre negli *item* in (1) nella principale vi è un verbo transitivo attivo e nella coordinata lo stesso verbo presente in (2).

Fasce d'età	Item (2a)				Item (2b)			
	pro				Pronome G-Topic			
	Opzione Attesa	Altre opzioni			Opzione Attesa	Altre opzioni		
	S	OI	Contesto	Sono indeciso	S	OI	Contesto	Sono indeciso
	Susy Pecora	Zoe Zebra	Rebecca Coniglio		Susy Pecora	Zoe Zebra	Rebecca Coniglio	
3.0 – 3.11	66,67	19,05	14,29	0	61,90	28,57	9,52	0
4.0 – 4.11	67,57	16,22	13,51	2,70	54,05	29,73	8,11	8,11
5.0 – 5.11	71,11	11,11	6,67	11,11	51,11	28,89	13,33	6,67
6.0 – 6.11	84,75	11,86	3,39	0	71,19	22,03	6,78	0
7.0 – 7.11	82,22	15,56	0	2,22	75,56	23,33	0	1,11
8.0 – 8.11	81,82	18,18	0	0	81,82	18,18	0	0
16.1- 76.6	94,74	2,63	0	2,63	81,33	13,33	0	5,33

Tabella 3.5.

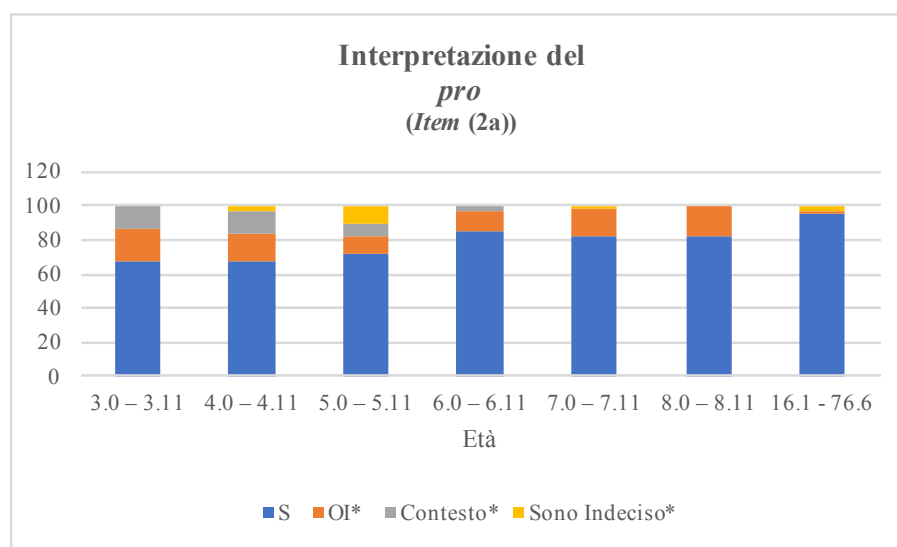


Grafico 3.5a.

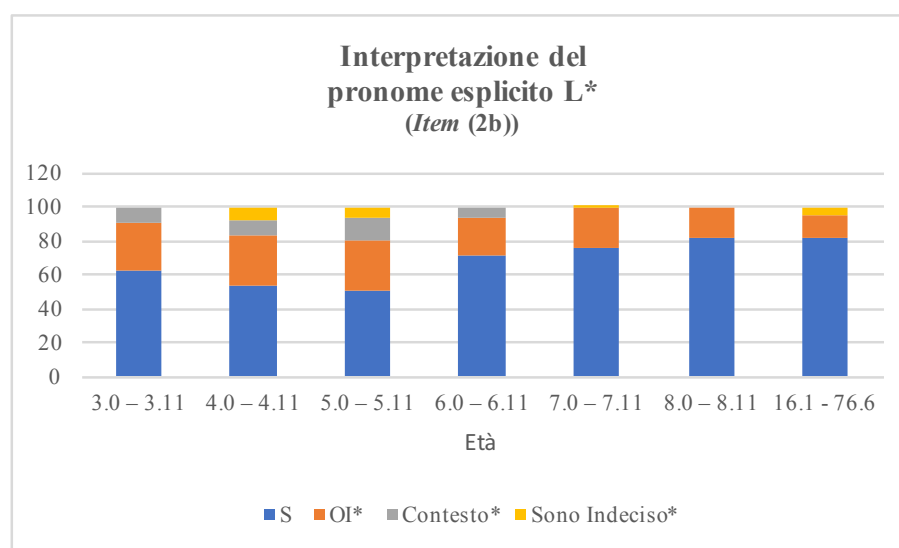


Grafico 3.5b.

Notiamo dunque, anche in questo caso, che il SN e il pronome esplicito G-Topic sono interpretati nello stesso modo, nonostante la maggiore presenza di risposte in cui l'interpretazione del pronome esplicito risulta orientata verso l'OI, rispetto alle risposte corrispondenti ottenute nell'interpretazione del SN in (2a)<sup>73</sup>.

Di seguito analizzeremo quattro frasi, il cui confronto è stato fondamentale per valutare il ruolo del fattore prosodico in contesti identici dal punto di vista sintattico e semantico. Si tratta infatti di frasi subordinate complesse, in cui sono proposti due possibili antecedenti, realizzati con intonazioni diverse, e a cui fanno seguito (nell'incassata di secondo livello) in due casi un SN e in altri due un pronome esplicito (anch'essi pronunciati in modo diverso):

- [È arrivato l'inverno ed è scesa la neve]
- (3a) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **pro** andrà a sciare.*  
           L\*                                  (L\*+H)  
       **G-Topic**                          **A-Topic**
- (3b) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **lei** andrà a sciare.*  
           (L\*+H)                          (L\*)                          (L\*+H)  
       **A-Topic**                          **G-Topic**                          **A-Topic**
- (3c) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **pro** andrà a sciare.*  
           (L\*+H)                          (L\*+H)  
       **A-Topic**                          **A-Topic**
- (3d) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **lei** andrà a sciare.*  
           (L\*+H)                          (L\*+H)                          L\*  
       **A-Topic**                          **A-Topic**                          **G-Topic**

Domanda: *Chi vuole andare a sciare?*

Opzioni	
a. <i>Peppa Pig</i> (S principale (nei grafici SP))	b. <i>Emily Elefante</i> (S subordinata (nei grafici SS))
c. <i>Susy Pecora</i> (contesto)	d. <i>Sono indeciso.</i>

Analizzando nel dettaglio tali esempi, notiamo che, in tutti i casi la subordinata complessa

<sup>73</sup> Se confrontiamo le percentuali di risposte attese in (2a) e in (2b) rispetto al totale delle risposte date col TeF, il valore di  $p = 0,4699$  ( $p > 0,05$ ) indica che esse non sono significativamente differenti.

presenta due verbi *bridge* (‘di dire’ nella principale e ‘di opinione’ nella subordinata). Dal punto di vista dell’interfaccia sintassi-prosodia-discorso, che è alla base del *Topic Criterion* (e delle nostre ipotesi di ricerca), ci aspettiamo quindi che:

- in (3a), (3c) e in (3d), l’antecedente del *pro* e del pronome esplicito debole sia l’A-Topic corrente (*Emily Elefante*),
- in (3b), il pronome esplicito venga correlato a *Emily Elefante* o *Susy Pecora* in quanto, avendo l’intonazione (L\*+H) dell’A-Topic, esso interrompe la catena topicale corrente e sarà pertanto interpretato come “diverso da *Peppa Pig*”<sup>74</sup>.

Fasce d’età	<i>Item (3a)</i>	<i>Item (3b)</i>	<i>Item (3c)</i>	<i>Item (3d)</i>
	Risposte Attese			
	<i>Emily Elefante (SS)</i>	<i>Emily Elefante (SS), Susy Pecora (contesto) o Sono indeciso</i>	<i>Emily Elefante (SS)</i>	<i>Emily Elefante (SS)</i>
3.0 – 3.11	28,57	61,90	20,00	20,00
4.0 – 4.11	51,35	70,27	14,29	21,43
5.0 – 5.11	53,33	66,67	53,33	56,67
6.0 – 6.11	74,58	84,75	59,57	70,21
7.0 – 7.11	84,44	71,11	86,27	82,35
8.0 – 8.11	95,45	90,91	89,47	81,58
16.1 - 76.6	92,11	62,67	88,16	66,67

Tabella 3.6.

Come mostrato nella Tabella 3.6., il numero di risposte attese in tutti i casi riportati in (3) è direttamente proporzionale alla crescita dei bambini, assestandosi tra l’81,58% e il 95,45% all’età di 8 anni, ma la progressione di tali risposte mostra notevoli differenze tra le diverse fasce d’età. Per gli *item* (3a-c-d) all’età di 3 anni si registra una percentuale di risposte attese che va dal 20 al 28,57%, mentre per l’*item* (3b) alla stessa età la percentuale ha già abbondantemente superato la soglia di ambiguità. Questo potrebbe non stupirci, visto che in (3b) le opzioni attese sono tre sulle quattro proposte e, quindi, la probabilità di scegliere la risposta non attesa è più bassa (tuttavia notiamo che le percentuali raggiunte in corrispondenza del gruppo di controllo e delle fasce d’età più alte del campione non sono superiori rispetto a quelle ottenute dalle altre frasi *target* messe a confronto). Se però ci concentriamo sugli altri tre *item*, noteremo che la soglia di ambiguità risulta superata tra i 5 e i 6 anni ma con percentuali molto diverse che lasciano ipotizzare una maggiore

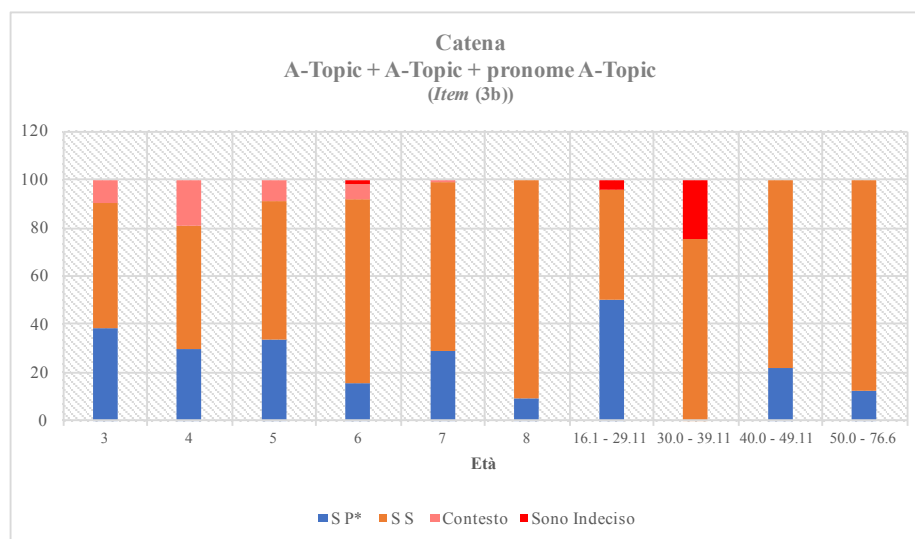
<sup>74</sup> Ovviamente in questo caso si accetta anche l’opzione *Sono indeciso* tra le risposte attese.

difficoltà nel processare (3c) piuttosto che (3a) e (3d). Infatti, mentre (3a) e (3d) mostrano una progressione percentuale molto simile, pur essendo prosodicamente e formalmente diverse, (3c) sembra creare più problemi interpretativi fino ai 7 anni<sup>75</sup>: riteniamo che una maggiore difficoltà di decodifica di questo *item* possa essere legata alla presenza dello *shift* topicale proposto da un Topic incassato in una subordinata di secondo livello (cfr. § 3.2.3., § 4.1.2. e § 4.2.).

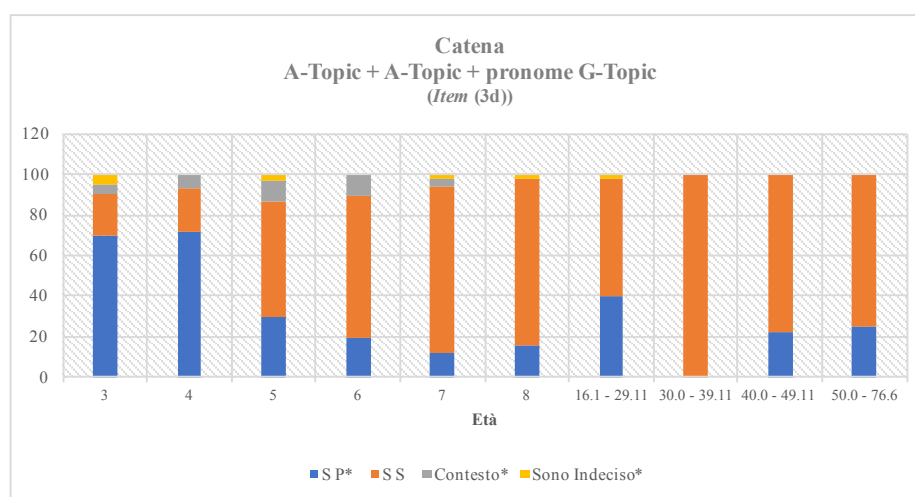
Nel confronto tra i quattro *item*, riteniamo importante soffermarci sul risultato relativo al gruppo di controllo per l'interpretazione del pronome esplicito in (3b) e in (3d), in quanto il numero di risposte attese è notevolmente più basso rispetto a quello ottenuto dai bambini di 8 anni del campione (il 28,24% in meno per l'*item* (3b) e il 14,91% in meno per l'*item* (3d)), nonostante il risultato ottenuto rimanga sempre ben al di sopra della soglia di ambiguità del 56%. Sembrerebbe che, nella competenza di un adulto più che in quella di un bambino, la presenza di un pronome esplicito, sebbene debole, sia correlata a uno *shift*. Per approfondire l'analisi di questo dato apparentemente anomalo, abbiamo dunque provato ad analizzare le relative risposte degli adulti suddivise per fasce d'età, come mostrato nei Grafici 3.7a-b di seguito, corrispondenti rispettivamente agli *item* in (3b-d):

---

<sup>75</sup> Alla luce di questi risultati, sarebbe interessante vedere se manipolando ulteriormente l'intonazione e le proprietà formali in (3) si riscontrerebbero regolarità tra queste ultime e la progressione percentuale; non avendo tuttavia in questa sede gli elementi per questo tipo di analisi rimandiamo alle osservazioni sulle combinazioni intonative proposte in § 4.2. e ad approfondimenti futuri.



**Grafico 3.6a.**<sup>76</sup>



**Grafico 3.6b.**

Dalla suddivisione del gruppo di controllo in fasce d'età risulta evidente, per (3b) e (3d), una diminuzione delle risposte non attese nell'età compresa tra i 16.1 e i 29.11 anni, che si riduce drasticamente nella fascia d'età successiva (tra i 30.0 e i 39.11 anni, in cui per tutti gli *item*, e non solo per (3b) e (3d), si registra il picco di risultati attesi – cfr. § 3.2., Tabella 3.3.). Oltre i 40 anni è presente una piccola percentuale di risposte non attese che si mantiene bassa fino ai 76 anni. Sembra quindi che in (3b-d) la presenza del pronome esplicito crei più problemi agli adulti di età compresa tra i 16.1 e i 29.11 anni che ai

<sup>76</sup> In questo grafico abbiamo indicato le tre opzioni di risposta attesa con tre tonalità di rosso al fine di evidenziare la differenza tra risposte attese e non attese (in blu).

bambini e ai partecipanti oltre i 30 anni<sup>77 78</sup>.

Di seguito, nella Tabella 3.7., riportiamo i risultati ottenuti dalla somministrazione dell'intero test di PP (PP1 + PP2) ai 487 bambini del campione e ai 76 partecipanti del gruppo di controllo, mostrando le differenze percentuali di risposte attese relative rispettivamente agli *item* sperimentali in cui abbiamo proposto l'interpretazione dei SN vs quelli in cui abbiamo proposto l'interpretazione dei pronomi espliciti con diversi contorni intonativi:

<b>Risposte Attese <i>pro</i> vs pronome esplicito</b>			
<b><i>Partecipanti</i></b>	<b><i>pro</i> + pronome esplicito</b>	<b><i>pro</i></b>	<b>pronome esplicito</b>
	PP1 + PP2	PP1 + PP2	PP1 + PP2
<b>Campione</b>	<b>66,94</b>	<b>69,50</b>	<b>64,77</b>
<b>Gruppo di Controllo</b>	<b>79,33</b>	<b>87,47</b>	<b>71,19</b>

*Tabella 3.7.*

Calcolando la differenza tra le percentuali assolute di risposte attese del campione e del gruppo di controllo con il TeF, risulta che la differenza tra *item* in cui si richiede l'interpretazione del *pro* e quelli in cui si richiede l'interpretazione del pronome esplicito è presente ma non significativa ( $p = 0,6387$ ). Questo conferma la nostra ipotesi di lavoro, secondo la quale l'interpretazione dei SN e dei pronomi espliciti non è differente *a priori*, ma dipende, piuttosto, dalle proprietà prosodiche dei pronomi e degli antecedenti (cfr. §1.5.). In effetti, se confrontiamo i risultati ottenuti, si registra una percentuale di risposte attese che conferma l'impossibilità di correlare la coreferenza dei *pro*(nomi) alle funzioni

<sup>77</sup> Sembra quindi registrarsi una minore attenzione da parte degli adulti di questa fascia d'età per i fatti di interfaccia e, piuttosto, una maggiore attenzione per la componente strutturale (cfr. § 4.1.1.).

<sup>78</sup> Come già accennato in § 2.3.2.2.1., a causa dell'impossibilità di somministrare un più elevato numero di frasi sperimentali al campione, non ci è sempre stato possibile proporre confronti minimali tra gli *item*. Pertanto, l'analisi comparativa tra gli *item* (3a-b-c-d) ha dovuto tenere in considerazione sia l'opposizione *pro*/pronome debole/pronome forte da interpretare, che le diverse curve intonative degli antecedenti. Similmente, il confronto tra gli *item* (4) e (5) e quello tra gli *item* (6) e (7) che proporremo in § 3.2.2. valuterà sia l'opposizione coordinata/subordinata che la diversa natura dell'antecedente DP S della principale: quest'ultimo in (4) e (6) è un DP composto dalla sola testa nominale, mentre in (5) e (7) è un DP con nome relazionale (distinzione analitica sulla quale comunque torneremo in § 3.5.). Il numero ridotto di *item* somministrati durante il test impone quindi confronti tra *item* che in alcuni casi differiscono per più variabili e rendono, pertanto, più complessa l'analisi stessa, nonché la valutazione dei risultati e delle considerazioni che ne derivano.

sintattiche o a condizioni di località. Si noti inoltre che le percentuali risultanti sono molto superiori alla soglia del 56% e dunque non lasciano spazio a dubbi interpretativi<sup>79</sup>.

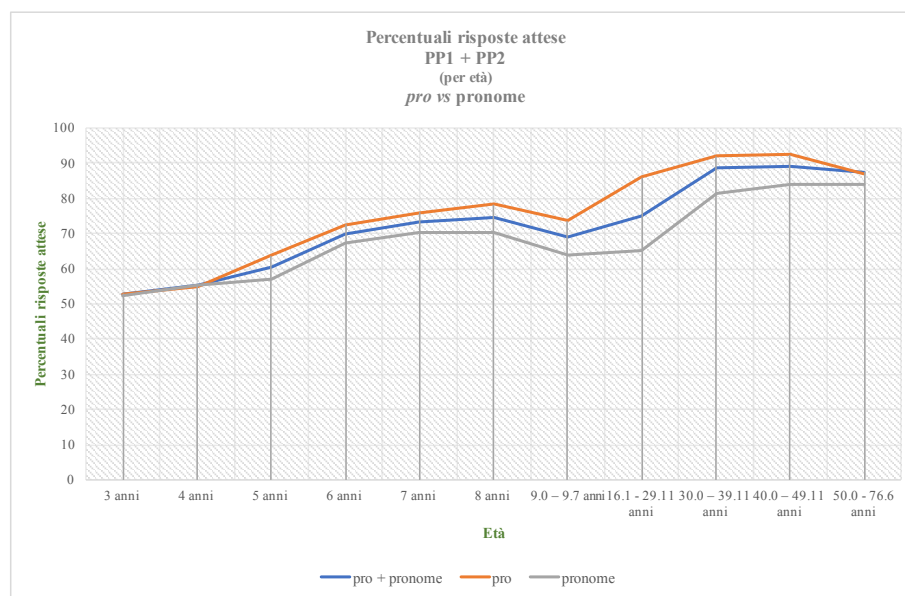
Di seguito consideriamo i risultati suddivisi per fasce d'età, nella Tabella 3.8. e nel Grafico corrispondente in cui suddividiamo per età anche i risultati del gruppo di controllo:

<b>Risposte Attese pro vs pronome esplicito (percentuali per età)</b>			
<b>Fasce d'età</b>	<b>Percentuale risposte attese pro + pronome esplicito</b>	<b>Percentuale risposte attese pro</b>	<b>Percentuale risposte attese pronome esplicito</b>
	PP1 + PP2	PP1 + PP2	PP1 + PP2
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>52,66</b>	<b>52,99</b>	<b>52,32</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	<b>55,19</b>	<b>55,07</b>	<b>55,32</b>
<b>5.0 – 5.11</b>	<b>60,56</b>	<b>63,86</b>	<b>57,25</b>
<b>6.0 – 6.11</b>	<b>69,91</b>	<b>72,64</b>	<b>67,17</b>
<b>7.0 – 7.11</b>	<b>73,13</b>	<b>76,01</b>	<b>70,25</b>
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>74,44</b>	<b>78,37</b>	<b>70,52</b>
<b>9.0 – 9.7</b>	<b>68,91</b>	<b>73,72</b>	<b>64,10</b>
<b>16.1 - 76.6</b>	<b>79,33</b>	<b>87,47</b>	<b>71,19</b>
<b>16.1- 29.11</b>	<b>75,03</b>	<b>85,96</b>	<b>65,22</b>
<b>30.0– 39.11</b>	<b>88,82</b>	<b>92,11</b>	<b>81,58</b>
<b>40.0– 49.11</b>	<b>89,18</b>	<b>92,4</b>	<b>84,21</b>
<b>50.0 - 76.6</b>	<b>87,5</b>	<b>86,84</b>	<b>84,21</b>

*Tabella 3.8.*

<sup>79</sup> Va però detto che la differenza percentuale del 15,99% a favore degli *item* che propongono l'interpretazione del *pro* rispetto a quelli che propongono l'interpretazione del pronome esplicito è un dato interessante e non trascurabile sul quale torneremo (cfr. § 4.1.1.).





**Grafico 3.8.**

Dall'osservazione della Tabella 3.8. e del Grafico 3.8., oltre a risultare un incremento percentuale regolare e costante direttamente proporzionale alla crescita dei partecipanti nell'interpretazione sia dei *pro* che dei pronomi espliciti, si riscontra altresì che i dati relativi all'interpretazione del SN e del pronome esplicito si discostano in modo crescente in età infantile ma in modo più importante in corrispondenza del gruppo di controllo, (ancora una volta<sup>80</sup>) nella fascia d'età compresa tra i 16.1 e i 29.11 anni, per poi tendere a convergere nuovamente dai 30.0 ai 76.6 anni: sembra pertanto che questa tendenza riscontrata nell'analisi dei risultati degli *item* (3b-d) per il gruppo di controllo sia confermata dai risultati generali (cfr. § 4.1.1.).

### 3.2.2. Coordinate giustapposte vs complete introdotte da verbi *bridge*

Come già ampiamente discusso nel capitolo precedente (cfr. § 2.3.2.1.), il test di comprensione propone sia coordinate giustapposte che complete introdotte da verbi *bridge*.

La scelta di valutare catene topicali all'interno di diversi tipi di frase è dettata dalla necessità di:

<sup>80</sup> cfr. *infra*, *item* (3b-d).

- creare catene in cui sia possibile avere sia A-Topic che G-Topic (cfr. §1.7.1. e § 2.3.2.1.) al fine di testare diverse combinazioni,
- confrontare le catene topicali sia nei rapporti di coordinazione che in quelli di subordinazione per verificare l'eventuale rilevanza, nel caso delle subordinate, di gerarchie sintattiche di interpretazione tra il S della principale e il S della subordinata (cfr. § 2.3.2.1.).

Come già fatto nel confronto tra *item* con SN *vs item* con pronome esplicito, riportiamo qui di seguito alcune delle frasi proposte nell'esperimento e i risultati ottenuti.

I casi illustrati in (4) e (5) sono mirati ad analizzare le due diverse tipologie frasali con catene topicali composte da un A-Topic correlato al S della principale e un *pro*/pronome esplicito debole (G-Topic). Tali frasi sono state proposte con la stessa intonazione, in modo da valutare come unica variabile la dicotomia coordinazione/subordinazione e le eventuali differenze di interpretazione:

- (4) *Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora pro giocando con le costruzioni.*

(L\*+H)  
A-Topic

Domanda: *Chi sta giocando con le costruzioni?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Pedro Pony</i>	<i>b. Danny Cane</i>
<i>c. Richard Coniglio</i>	<i>d. Sono indeciso.</i>

In (4), all'interno della principale vi sono due possibili antecedenti del SN, *Pedro Pony* e *Danny Cane* (il primo correlato alla funzione sintattica di S e il secondo a quella di OI), il terzo possibile referente (*Richard Coniglio*) è presente solo nel contesto, ma non menzionato. Ci aspettiamo dunque che l'antecedente del *pro* sia l'A-Topic, vale a dire *Pedro Pony*. Osserviamo dunque le risposte:

Fasce d'età	Item (4)			
	A-Topic + pro			
	Opzioni di risposta			
	S	OI	Contesto	Sono indeciso
	<i>Pedro Pony</i>	<i>Danny Cane</i>	<i>Richard Coniglio</i>	
3.0 – 3.11	52,38	38,10	4,76	4,76
4.0 – 4.11	51,35	37,84	8,11	2,70
5.0 – 5.11	46,67	31,11	15,56	6,67
6.0 – 6.11	64,41	35,59	0	0
7.0 – 7.11	58,89	34,44	4,44	2,22
8.0 – 8.11	81,82	18,18	0	0
16.1 - 76.6	77,63	11,84	0	10,53

Tabella 3.9.

Come si evince dalla Tabella 3.9., in (4) la percentuale di risposte attese cresce parallelamente all'età dei partecipanti e a 8 anni supera l'80%, percentuale perfettamente in linea con quella ottenuta dal gruppo di controllo<sup>81</sup>.

Nel Grafico 3.9. mostriamo più chiaramente come, per (4), la percentuale di risposte attese (*Pedro Pony*) cresca a discapito delle altre alternative (*Danny Cane* e *Richard Coniglio*):

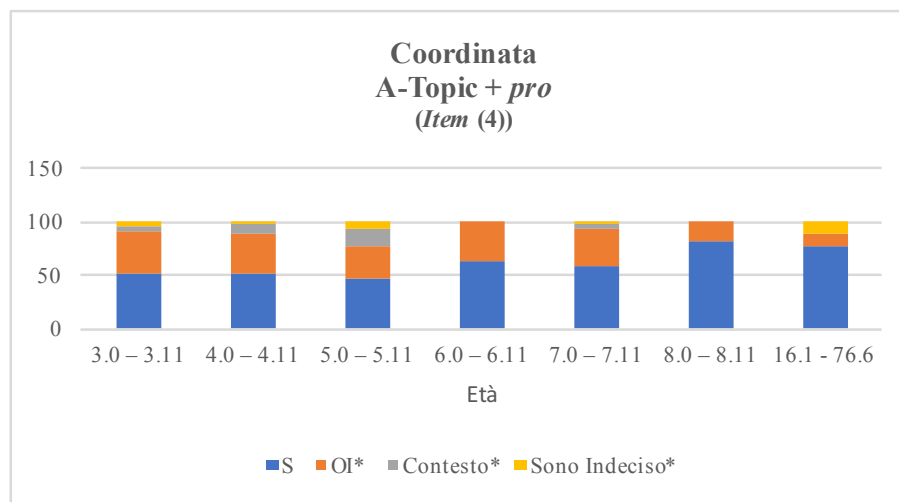


Grafico 3.9.

Osserviamo ora, attraverso la frase (5) se quanto riportato per le coordinate è valido anche per le completeive rette da verbi *bridge*:

- (5) L'amica di Peppa dice che pro vuole giocare con la palla.  
**(L\*+H)**  
**A-Topic**

<sup>81</sup> Dal TeF risulta che  $p = 0,8326$  ( $p > \alpha = 0,05$ ), pertanto la differenza tra le risposte attese sul totale delle risposte fornite per la fascia d'età corrispondente agli 8 anni e il gruppo di controllo non è significativa.

Domanda: *Chi vuole giocare con la palla?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Candy Gatto</i>	<i>b. Zoe Zebra</i>
<i>c. Peppa Pig</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

In questo caso, il DP “l’amica di Peppa” fa sì che sia l’opzione *Candy Gatto* che l’opzione *Zoe Zebra* siano possibili antecedenti del *pro* (in quanto entrambe sono amiche di Peppa Pig), mentre l’opzione *Peppa Pig* (PP incassato nel DP S) è l’unica risposta da escludere. I risultati attestano quanto segue:

Fasce d’età	<i>Item (5)</i>				
	A-Topic + <i>pro</i>				
	Opzioni di risposta				Totale Attese
	<i>S (possibili)</i>		<i>Sono indeciso</i>	<i>PP Peppa Pig</i>	
<i>Candy Gatto</i>	<i>Zoe Zebra</i>				
3.0 – 3.11	23,81	28,57	0	47,62	52,38
4.0 – 4.11	18,92	16,22	2,70	62,16	37,84
5.0 – 5.11	26,67	24,44	8,89	40	60
6.0 – 6.11	47,46	18,64	6,78	27,12	72,88
7.0 – 7.11	46,67	20	3,33	30	70
8.0 – 8.11	68,18	27,27	0	4,55	95,45
16.1 - 76.6	6,58	7,89	85,53	0	100

*Tabella 3.10.*

Ancora una volta la percentuale di risposte attese tende a crescere tra i 3 e gli 8 anni, con un aumento percentuale superiore al 40%. All’età di 8 anni, la percentuale è del 95,45%, perfettamente in linea con quella ottenuta dal gruppo di controllo<sup>82</sup>, che in questo caso si attesta al 100%. Dobbiamo però far notare che, tra le risposte attese, in corrispondenza della crescita dai 3 agli 8 anni si nota un evidente andamento “altalenante”, probabilmente dovuto a un effetto corruttivo che i risultati del *beta-test* ci avevano portato a sottovalutare: in effetti, nella prima *slide* dell’*item (5)*, il personaggio di *Candy Gatto* è quello rappresentato accanto al fumetto all’interno del quale sono disegnate le tre amiche con la palla (cfr. § 2.3.2.1.1 - Figura 2.1.). Questo particolare tende infatti a far sì che i bambini in età scolare preferiscano l’opzione *Candy Gatto* rispetto alle altre due attese,

<sup>82</sup> Il valore  $p = 0,8407$  conferma che la differenza tra le risposte attese sul totale delle risposte fornite per le due fasce d’età non è significativa.

mentre i bimbi più piccoli e gli adulti sembrano fare meno caso a questo elemento figurativo.

Nel Grafico 3.10. mostriamo più chiaramente la crescita e la distribuzione percentuale delle opzioni attese corrispondente all'età dei partecipanti e il modo in cui tale crescita avvenga a discapito dell'unica risposta non attesa (*Peppa Pig* = PP) che dai 3 ai 5 anni registra un consenso rispettivamente del 47,62%, del 62,16% e del 40% per poi ridursi fino al 4,55% all'età di 8 anni e allo 0% in corrispondenza del gruppo di controllo<sup>83</sup>. Questo fenomeno (come vedremo più avanti; cfr. *infra*, § 3.2.3. e § 4.1.2.), si verifica anche in altri *item* in cui tra le opzioni è presente il personaggio che rappresenta l'eroina del cartone animato (*Peppa Pig*) e che, in quanto tale, sembra essere il preferito dai partecipanti in età prescolare. A nostro avviso, questi ultimi, non avendo gli strumenti (psicologici, cognitivi e linguistici) per processare adeguatamente questa frase e, nello specifico, i rapporti di coreferenza (identificando l'antecedente del *pro*(nome) con le opzioni attese), optano per l'opzione di scelta del personaggio protagonista adottando una sorta di “**Strategia dell'Eroe**” sulla quale torneremo più avanti (cfr. § 3.2.3. e § 4.1.2.):

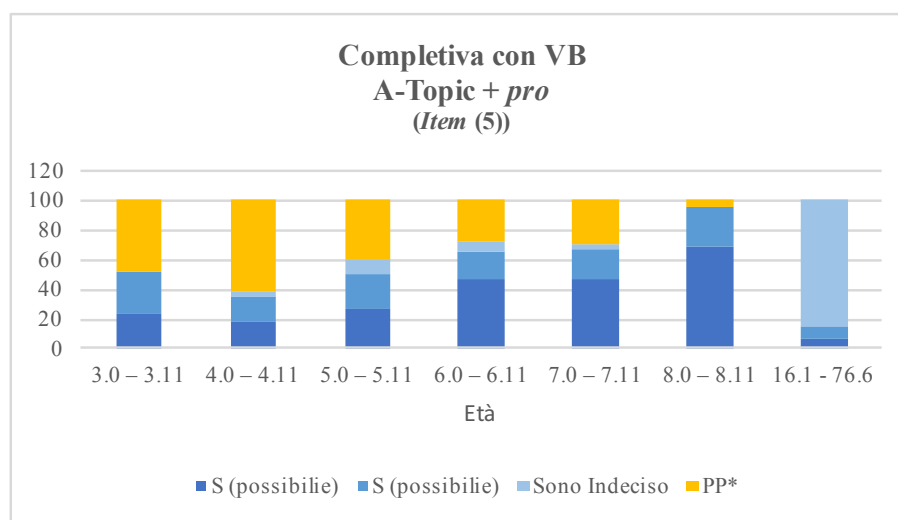


Grafico 3.10.<sup>84</sup>

Di seguito analizziamo un'altra frase appartenente alla stessa tipologia (coordinata *vs* subordinata), in cui si propone lo stesso contorno intonativo presente in (4) e (5), ma si

<sup>83</sup> Come già detto nella nota 66 in § 3.2.1. qui possiamo notare chiaramente la tendenza da parte del campione (soprattutto nelle prime fasce d'età) a preferire all'opzione di indecisione una delle altre possibili *vs* la tendenza degli adulti di dirsi liberamente indecisi in assenza di dati che li orientino più chiaramente verso una delle altre opzioni proposte.

<sup>84</sup> In questo grafico abbiamo indicato le tre opzioni di risposta attesa con tre tonalità di blu al fine di evidenziare la differenza tra risposte attese e non attese (in giallo).

richiede l'interpretazione del pronome invece che del SN.

- (6) *Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora lui sta giocando con le costruzioni.*

(L\*+H)

A-Topic

L\*

G-Topic

Domanda: *Chi sta giocando con le costruzioni?*

Opzioni	
a. <i>Pedro Pony</i>	b. <i>Danny Cane</i>
c. <i>Richard Coniglio</i>	d. <i>Sono indeciso.</i>

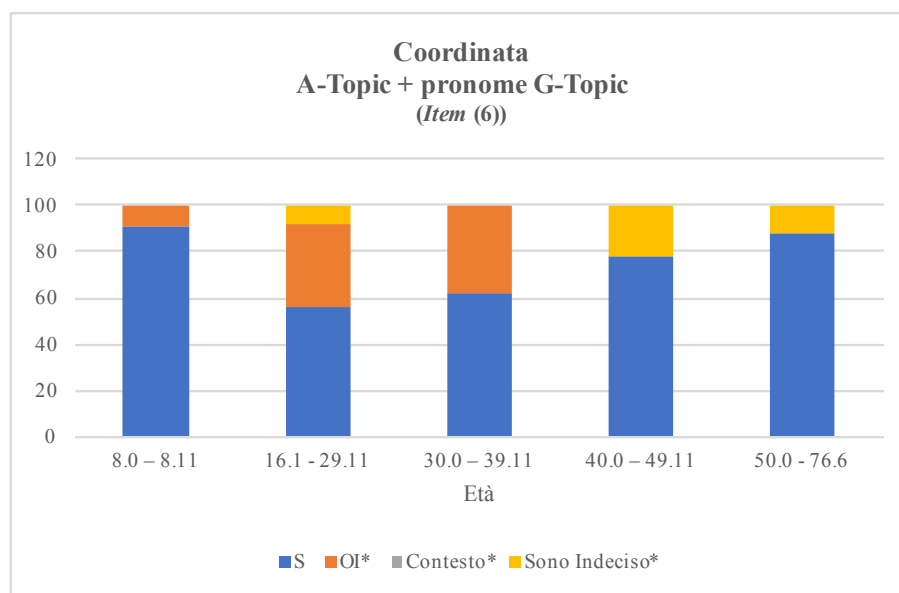
Anche in questo caso, come in (4) per il SN, ci aspettiamo che nell'interpretazione del pronome esplicito debole i partecipanti all'esperimento scelgano l'antecedente realizzato come A-Topic, e quindi *Pedro Pony*:

Fasce d'età	Item (6)			
	A-Topic + pronome G-Topic			
	Opzioni di risposta			
	<i>S</i>	<i>OI</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
<i>Pedro Pony</i>	<i>Danny Cane</i>	<i>Richard Coniglio</i>		
3.0 – 3.11	52,38	47,62	0	0
4.0 – 4.11	54,05	32,43	13,51	0
5.0 – 5.11	60	24,44	15,56	0
6.0 – 6.11	59,32	33,90	5,08	1,69
7.0 – 7.11	71,11	26,67	2,22	0
8.0 – 8.11	90,91	9,09	0	0
16.1 - 76.6	62,67	28	0	9,33
16.1 - 29.11	56	36	0	8
30.0 – 39.11	62,5	37,5	0	0
40.0 – 49.11	77,78	0	0	22,22
50.0 - 76.6	87,5	0	0	12,5

Tabella 3.11.

Si noti che l'aumento delle risposte attese cresce a discapito dell'opzione contestuale ma anche, e soprattutto, di quella associata all'OI che passa dal 47,62% dei 3 anni al 9,09% degli 8 anni. Dalla Tabella 3.11. e dal Grafico 3.11., però, si evince anche che, così come in (3b) e (3d) (cfr. § 3.2.1.), anche in questo caso per il gruppo di controllo si registra una maggiore percentuale di risposte non attese rispetto alla fascia d'età degli 8 anni: nello

specifico il 28% degli adulti sceglie l'opzione *Danny Cane*<sup>85</sup> e il 9,33% manifesta la propria indecisione:



**Grafico 3.11.**

Concentrandoci sul gruppo di controllo, nel Grafico 3.11. mostriamo l'andamento percentuale delle risposte divise per fasce d'età, dove risulta come la percentuale di risposte attese si abbassi notevolmente rispetto alla fascia d'età degli 8 anni del campione, fino a raggiungere la soglia di ambiguità (56%) tra i 16.1 ai 29.11 anni, risalga leggermente (62,5%) nella fascia d'età successiva, per poi ridursi notevolmente dopo i 40 anni, età dopo la quale l'opzione *Danny Cane* scompare del tutto, lasciando il posto a una percentuale sempre più piccola di indecisi (il 22% nella fascia d'età compresa tra i 40.0 e i 49.11 anni e il 12,5% dopo i 50 anni).

Come per gli *item* (3b-d), anche in questo caso sembra, quindi, che la difficoltà nell'interpretazione del pronome esplicito sia riscontrata maggiormente all'interno del gruppo di controllo piuttosto che nel campione, e che questa anomalia coinvolga solo le fasce d'età più basse tra gli adulti<sup>86</sup>. Tuttavia, il confronto di questo *item* con i precedenti, non ci porta a ipotizzare che l'interpretazione del pronome possa attribuirsi a fattori puramente sintattici e/o di località, in quanto le frasi (1b) e (2b) osservate in § 3.2.1.,

<sup>85</sup> Se vogliamo valutare anche l'interfaccia tra sintassi e semantica, possiamo notare che il DP *Danny Cane* svolge la funzione sintattica di OI e ha ruolo argomentale <beneficiario>, quindi occupa una posizione bassa nel controllo dell'evento (cfr. § 2.3.2.1.2. – note 55 e 56; § 4.2. – nota 130).

<sup>86</sup> Diversamente dai casi (3b-d) visti in § 3.2.1., questa volta, oltre alla fascia d'età compresa tra i 16.1 e i 29.11 anni, anche quella tra 30.0 e i 39.11 anni mostra una percentuale rilevante di risposte non attese.

hanno mostrato che le percentuali di riposte attese, sia per il gruppo di controllo che per il campione, risultano molto nette anche per l'interpretazione del pronome esplicito. Riteniamo inoltre molto improbabile pensare ad una eventuale correlazione (seppur parziale) con una sola fascia d'età, a meno che non si valuti la possibilità che sia in atto un cambiamento linguistico sull'asse diacronico relativamente all'uso dei pronomi (come proposto in Cardinaletti 2004b; torneremo su questa riflessione più avanti – cfr. § 4.1.1.). In questa fase analitica, riteniamo plausibile suggerire che tale anomalia possa essere in qualche modo connessa a variabili extralinguistiche correlate a quella fascia d'età (vale a dire che si tratti di un effetto dei processi di educazione scolastica, formazione o altri fattori più individuali; § 3.4.1. e § 4.1.2.).

In (7) valutiamo l'interpretazione del pronome esplicito G-Topic e lo stesso contorno intonativo proposto in (6) in una completiva retta da un verbo *bridge*, così da operare un confronto tra le due tipologie di *item*:

- (7)            *L'amica di Peppa dice che lei vuole mangiare una mela.*  
                     (L\*+H)                                      L\*  
                     A-Topic                                      G-Topic

Domanda: *Chi vuole mangiare una mela?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Candy Gatto</i>	<i>b. Peppa Pig</i>
<i>c. Zoe Zebra</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

Anche qui (come per il SN in (5) e il pronome G-Topic in (6)), ci aspettiamo che il campione e il gruppo di controllo identifichino come antecedente del pronome esplicito quello corrispondente all'A-Topic corrente (in questo caso, come in (5), l'unica opzione non attesa è *Peppa Pig*). Verifichiamo in base ai risultati:



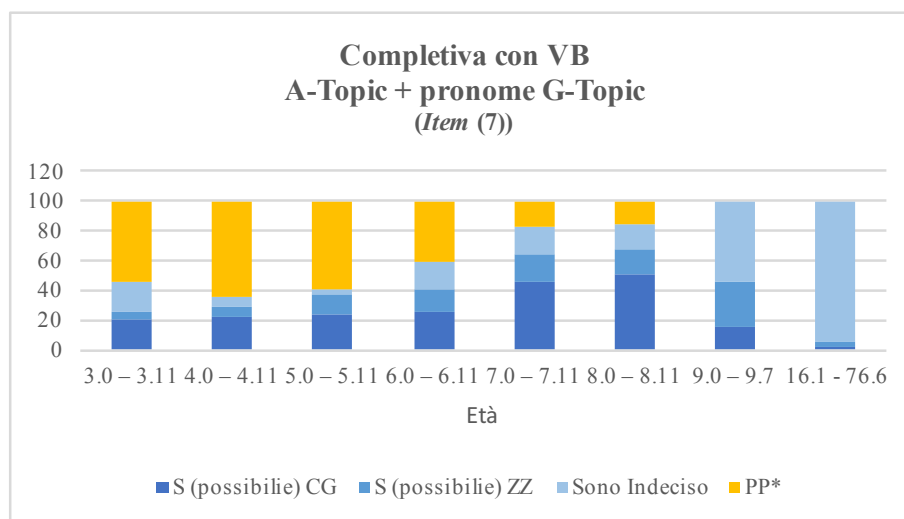
Fasce d'età	<i>Item (7)</i>				
	A-Topic + pronome G-Topic				
	Opzioni di risposta				Tot. attese
	<i>S (possibili)</i>		<i>Sono indeciso</i>	<i>PP</i>	
	<i>Candy Gatto</i>	<i>Zoe Zebra</i>		<i>Peppa Pig</i>	
3.0 – 3.11	20	5	20	55	45
4.0 – 4.11	21,43	7,14	7,14	64,29	35,71
5.0 – 5.11	23,33	13,33	3,33	60	40
6.0 – 6.11	25,53	14,89	19,15	40,43	59,57
7.0 – 7.11	45,10	19,61	17,65	17,65	82,35
8.0 – 8.11	50	18,42	15,79	15,79	84,21
9.0 – 9.7	15,38	30,77	53,85	0	100
16.1 - 76.6	1,32	3,95	94,74	0	100

Tabella 3.12.

Come si evince dalla Tabella 3.12., l'ipotesi è confermata: il numero delle risposte attese tra i 3 e i 9 anni cresce dal 45% al 100%, un risultato confermato dal gruppo di controllo. Inoltre, come si illustra nel Grafico 3.12. qui di seguito, la percentuale di attese aumenta con la crescita dei partecipanti a discapito dell'opzione da escludere (*Peppa Pig* che, anche in questo caso, come in (5), in quanto eroina del cartone animato, registra la maggior parte dei consensi tra i 3 e i 5 anni).

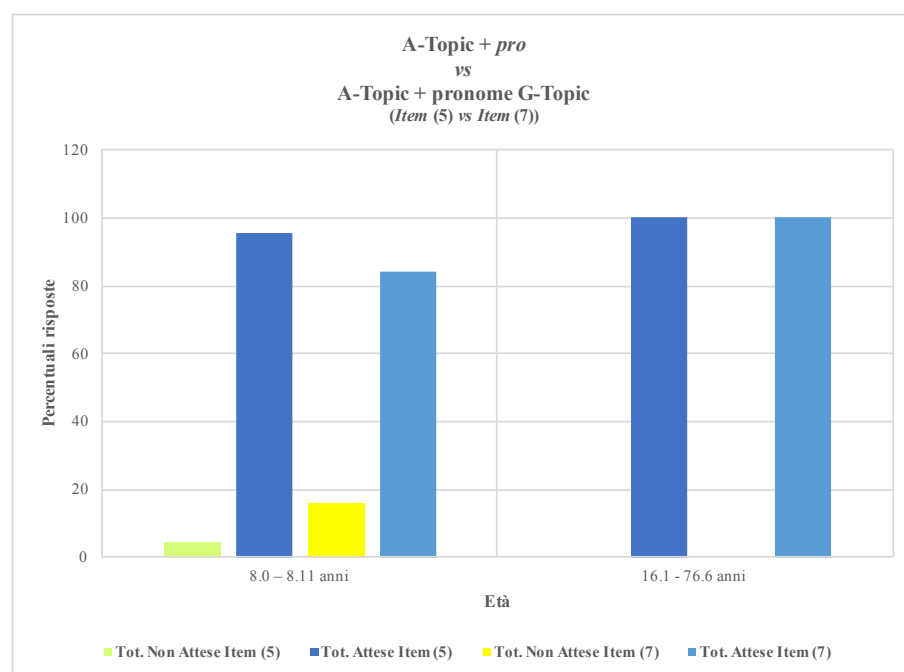
Se osserviamo le percentuali di attese corrispondenti alla fascia d'età dei 9 anni e le confrontiamo con quelle date dal gruppo di controllo, notiamo una notevole differenza tra le risposte attese scelte dai bambini e quelle scelte dagli adulti: i primi si dividono tra le tre opzioni possibili con una maggioranza di indecisi su *Candy Gatto* e *Zoe Zebra*, mentre quasi la totalità di adulti opta per l'indecisione<sup>87</sup>:

<sup>87</sup> Dalle annotazioni effettuate durante la somministrazione al gruppo di controllo in corrispondenza di questo *item* e dell'*item* (5), si registra che i partecipanti adulti si sono dichiarati indecisi a causa della scarsa conoscenza del cartone animato (non sapevano chi, tra *Candy* e *Zoe*, fosse l'amica di *Peppa*). I pochi che hanno selezionato una di queste due opzioni (*Candy Gatto* o *Zoe Zebra*) hanno addotto spiegazioni (a loro dire) fornite su base logica. Come si nota, quindi, le conoscenze del mondo sono un ingrediente fondamentale quando le proprietà formali non consentono una scelta univoca.



**Grafico 3.12.**<sup>88</sup>

A questo punto però riteniamo utile fare un confronto diretto tra questo *item* e quello già analizzato in (5), accostando nel grafico 3.12a. di seguito le percentuali di risposte attese vs non attese ottenute dalla fascia d'età più alta del campione e dal gruppo di controllo:



**Grafico 3.12a.**

<sup>88</sup> In questo grafico abbiamo indicato le tre opzioni di risposta attese con tre tonalità di blu al fine di evidenziare la differenza tra risposte attese e non attese (in giallo).

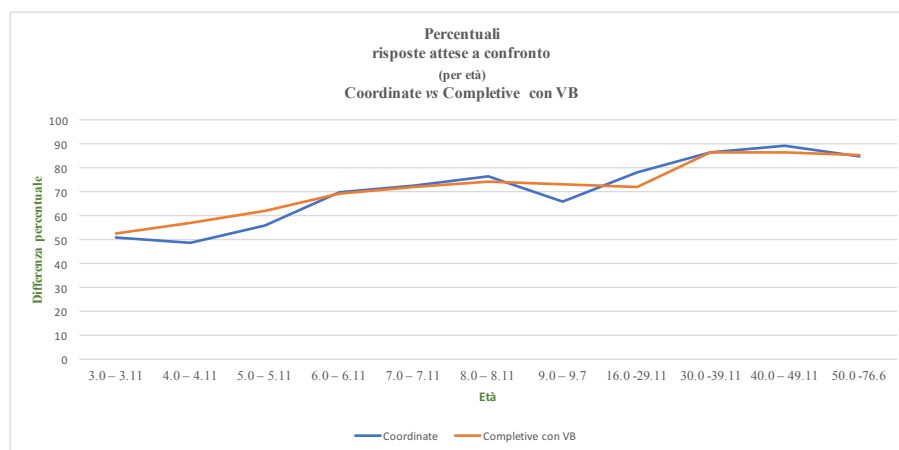
Come risulta chiaro dal Grafico 3.12a., non vi sono differenze significative (TeF:  $p = 0,6069$ ) tra le percentuali di risposte attese ottenute per l'*item* (5) in cui si richiedeva l'interpretazione del SN e per l'*item* (7) in cui invece si richiedeva di indicare l'antecedente del pronome esplicito debole G-Topic: in entrambi i casi il gruppo di controllo (all'unanimità) e il campione dell'età di 8 anni (con percentuali molto alte) fanno registrare una nettissima preferenza per le risposte attese<sup>89</sup>.

Di seguito, nella Tabella 3.13., riportiamo i risultati ottenuti dalla somministrazione dell'intero test di PP (PP1 + PP2), mostrando le percentuali di risposte attese relative rispettivamente agli *item* sperimentali con coordinate e con completeive rette da verbi *bridge* proposte con diversi contorni intonativi:

<b>Risultati generali PP</b> <b>Coordinate vs completeive rette da VB</b> <b>(per età)</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b>Coordinate</b>	<b>Completeive con VB</b>
	<b>PP1 + PP2</b>	<b>PP1 + PP2</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>50,96</b>	<b>52,93</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	<b>48,95</b>	<b>57,06</b>
<b>5.0 – 5.11</b>	<b>56</b>	<b>62,1</b>
<b>6.0 – 6.11</b>	<b>70,08</b>	<b>69,15</b>
<b>7.0 – 7.11</b>	<b>72,75</b>	<b>72,41</b>
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>76,61</b>	<b>74,17</b>
<b>9.0 – 9.7</b>	<b>65,93</b>	<b>73,08</b>
<b>16.0 -29.11</b>	<b>78,54</b>	<b>72,00</b>
<b>30.0 -39.11</b>	<b>86,81</b>	<b>86,81</b>
<b>40.0 – 49.11</b>	<b>89,51</b>	<b>86,42</b>
<b>50.0 -76.6</b>	<b>84,72</b>	<b>85,42</b>

*Tabella 3.13.*

<sup>89</sup> Abbiamo eseguito il confronto tra queste due frasi sul gruppo di controllo e sulla fascia d'età tra gli 8.0 e gli 8.11 anni, invece che su quella tra i 9.0 e i 9.7 anni, in quanto per l'*item* (5) non avevamo risposte del campione di questa fascia d'età.



**Grafico 3.13.**

Dai dati riportati nella Tabella 3.13. e dal Grafico associato, risulta che le percentuali relative all'interpretazione dei *pro*(nomi) nei due diversi tipi di *item* proposti non mostrano differenze significative. La differenza percentuale tra i risultati generali (PP1+PP2) relativi a ciascuna tipologia di *item* è lievemente a favore delle complete per i bambini dai 3 ai 5 anni; dai 6 agli 8 anni invece le percentuali di risposte attese risultano leggermente a favore delle coordinate; anche per il gruppo di controllo si registra un maggior numero di risposte attese per le coordinate, ma per nessuna fascia d'età si registrano differenze percentuali significative<sup>90</sup>: ne deduciamo che la struttura sintattica delle due tipologie di frasi esaminate non influenzi in alcun modo l'interpretazione dei *pro*(nomi).

Si noti che tale risultato conferma, tra le altre cose, che l'acquisizione delle complete rette da verbi *bridge* è una delle prime tappe nel processo acquisizionale del linguaggio, come riportato in lavori su lingue diverse (cfr. D'Odorico 2005, Eisenberg & Cairns 1994, § 1.7.1.).

<sup>90</sup> Dall'applicazione del TeF risulta che, dal confronto delle risposte attese tra le due tipologie di *item* rispetto al totale delle risposte ottenute, i valori di *p* calcolati su tutte le fasce d'età nella Tabella 3.13. sono compresi tra 0,5491 e 1 ( $I \geq p_{3-76anni} \geq 0,5491$ ) e quindi tutti ben superiori al valore di  $\alpha = 0,05$ .

### 3.2.3. Catene topicali in subordinate e coordinate complesse di secondo livello

In questo paragrafo analizzeremo i risultati derivanti dal confronto tra gli *item* che propongono catene topicali (sia lunghe che corte) in coordinate e subordinate complesse di secondo livello. La scelta di inserire frasi che propongano catene topicali più lunghe di quelle già osservate nei precedenti paragrafi è dettata dalla necessità di verificare:

- un maggior numero di combinazioni intonative,
- eventuali differenze nell'interpretazione del *pro*(nome) in coordinate e subordinate di secondo livello,
- eventuali differenze nell'interpretazione del *pro*(nome) in catene topicali in cui vi sia un maggior numero di possibili antecedenti con la stessa funzione sintattica.

Come già fatto per le tipologie precedentemente analizzate, riportiamo di seguito alcuni degli *item* dell'esperimento e i risultati ottenuti.

Le frasi *target* (8) (già proposta in (3c)) e (9) valutano catene topicali in cui i SN hanno due possibili antecedenti, e rispettivamente:

- in (8) il SN della completiva (di secondo livello), introdotta dal verbo *bridge pensare*, ha due possibili antecedenti con funzione sintattica di S, quello della principale *Peppa Pig* e quello della completiva (introdotta dal verbo *bridge dire*) *Emily Elefante*;
- in (9) il SN della coordinata (di secondo livello) ha come possibili antecedenti, il S della principale *Peppa Pig* e il S della coordinata (di primo livello) *Susy Pecora*.

Nei due casi in esame il contorno intonativo propone entrambi i S come A-Topic, così da valutare le eventuali differenze risultanti, in considerazione dell'unica variabile relativa alla complessità della coordinata vs subordinata di secondo livello<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Facciamo notare che la scelta dell'*item* (9) per il confronto con (8) non è casuale. In (9), come in (8), il S della frase matrice è *Peppa Pig*: questo ci consente di valutare se la Strategia dell'Eroe, già riscontrata in (5) e in (7), sia presente anche nei casi di (8) e (9) allo stesso modo o se, invece, in uno dei due la preferenza per la protagonista nella fascia d'età compresa tra i 3 e i 5 anni sia meno significativa o assente.

- (8) *Peppa Pig dice che Emily Elefante pensa che **pro** andrà a sciare.*  
**(L\*+H)**                      **(L\*+H)**  
**A-Topic**                      **A-Topic**

Domanda: *Chi andrà a sciare?*

<b>Opzioni</b>	
a. <i>Peppa Pig</i>	b. <i>Emily Elefante</i>
c. <i>Susy Pecora</i>	d. <i>Sono indeciso.</i>

- (9) *Peppa Pig è andata al supermercato. Susy Pecora era già lì. **pro** ha comprato la cioccolata.*  
**(L\*+H)**                                      **(L\*+H)**  
**A-Topic**                                      **A-Topic**

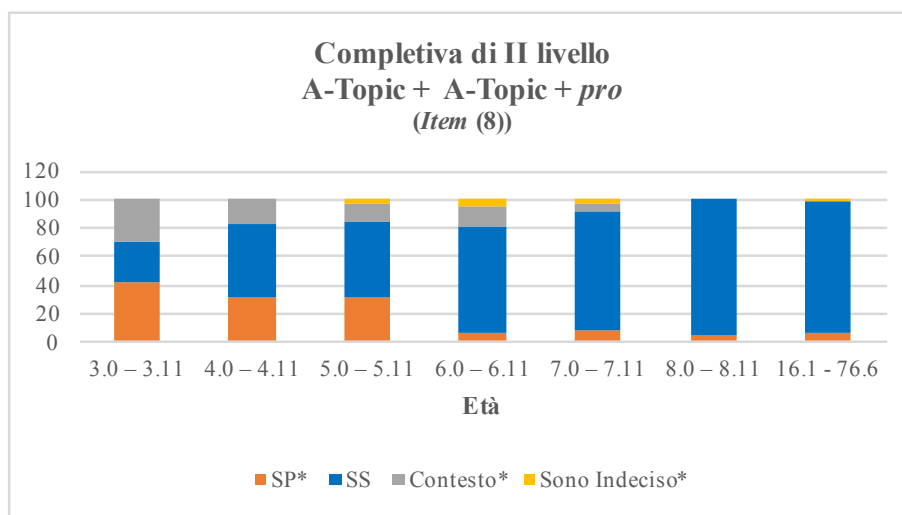
Domanda: *Chi ha comprato la cioccolata?*

<b>Opzioni</b>	
a. <i>Peppa Pig</i>	b. <i>Susy Pecora</i>
c. <i>Mamma Pig</i>	d. <i>Sono indeciso</i>

In (8) ci aspettiamo che l'antecedente del SN sia quello corrispondente all'A-Topic più vicino, e quindi *Emily Elefante*. Questa predizione è inequivocabilmente avvalorata dai dati:

<b>Fasce d'età</b>	<b>Item (8)</b>			
	Completiva di II livello A-Topic + A-Topic + <i>pro</i>			
	<b>Opzioni di risposta</b>			
	<i>SP</i>	<i>SS</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
<i>Peppa Pig</i>	<i>Emily Elefante</i>	<i>Susy Pecora</i>		
<b>3.0 – 3.11</b>	42,86	<b>28,57</b>	28,57	0
<b>4.0 – 4.11</b>	32,43	<b>51,35</b>	16,22	0
<b>5.0 – 5.11</b>	31,11	<b>53,33</b>	13,33	2,22
<b>6.0 – 6.11</b>	6,78	<b>74,58</b>	13,56	5,08
<b>7.0 – 7.11</b>	7,78	<b>84,44</b>	4,44	3,33
<b>8.0 – 8.11</b>	4,55	<b>95,45</b>	0	0
<b>16.1 - 76.6</b>	6,58	<b>92,11</b>	0	1,32

*Tabella 3.14.*



**Grafico 3.14.**

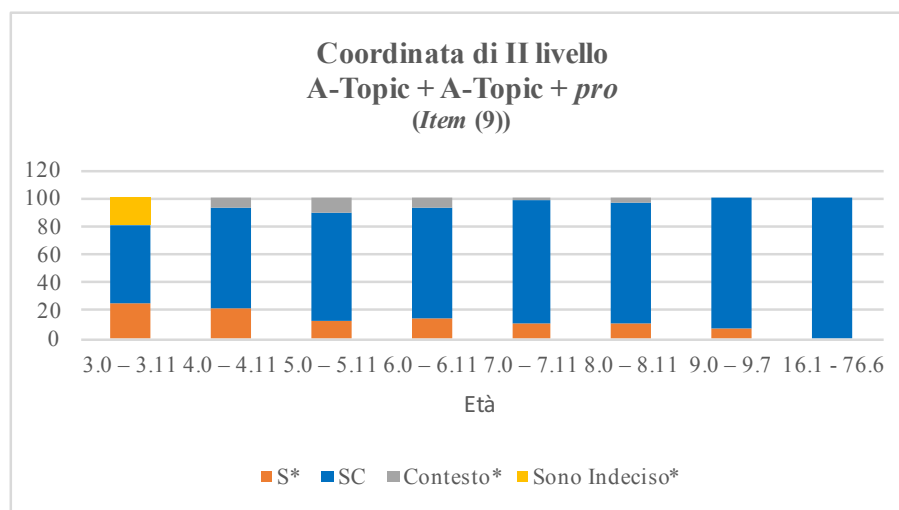
La Tabella 3.14. mostra che il notevole aumento percentuale delle risposte a favore dell'opzione *Emily Elefante*, coincidente con la crescita anagrafica dei partecipanti, è inversamente proporzionale alla preferenza per le opzioni *Susy Pecora* e (soprattutto) *Peppa Pig* che all'età di 3 anni si attesta al 42,86%, ma già all'età di 6 anni si riduce al 6,78%. Anche in questo caso, come in (5) e in (7), la preferenza per l'eroina del cartone animato rimane molto alta tra i 3 e i 5 anni (cfr. § 3.2.2. e § 4.1.2.)

Osserviamo ora, attraverso la frase (9), se quanto riportato per le complete di secondo livello è valido anche per le coordinate complesse.

In (9), come per (8), ci aspettiamo che l'antecedente del SN sia l'A-Topic corrente, cioè quello più vicino al *pro*, e quindi il S della giustapposta (*Susy Pecora*). Vediamo i risultati ottenuti nella Tabella 3.15. di seguito:

Fasce d'età	<b>Item (9)</b>			
	Coordinata per giustapposizione di II livello A-Topic + A-Topic + pro			
	<b>Opzioni di risposta</b>			
	<i>S</i>	<i>SC</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
<i>Peppa Pig</i>	<i>Susy Pecora</i>	<i>Mamma Pig</i>		
<b>3.0 - 3.11</b>	25	<b>55</b>	0	20
<b>4.0 - 4.11</b>	21,43	<b>71,43</b>	7,14	0
<b>5.0 - 5.11</b>	13,33	<b>76,77</b>	10	0
<b>6.0 - 6.11</b>	14,89	<b>78,72</b>	6,38	0
<b>7.0 - 7.11</b>	11,76	<b>86,27</b>	1,96	0
<b>8.0 - 8.11</b>	10,53	<b>86,84</b>	2,63	0
<b>9.0 - 9.7</b>	7,69	<b>92,31</b>	0	0
<b>16.1 - 76.6</b>	0	<b>100</b>	0	0

**Tabella 3.15.**



**Grafico 3.15.**

Crediamo sia interessante notare come, mentre in (8) la soglia di ambiguità risulta superata solo a 6 anni, in (9) già all'età di 3 anni la percentuale di risposte attese è prossima alla soglia di ambiguità (con una differenza percentuale di ben 26,43 punti percentuali tra la completa e la coordinata): questo suggerisce che il bambino a 3 anni abbia sviluppato maggiori competenze nei rapporti complessi di coordinazione rispetto a quelli di subordinazione. E, dunque, che i primi siano cognitivamente più "semplici" dei secondi nel processo di acquisizione delle strutture complesse.

A tal proposito, se ci soffermiamo sul confronto tra le risposte non attese, e in particolare sulle percentuali corrispondenti all'opzione *Peppa Pig*, possiamo osservare che, mentre nel caso della completa di secondo livello, la percentuale di preferenze per l'eroina del cartone animato è del 42,86% per i bambini di 3 anni (percentuale che scende al 32,43% a 4 anni e al 31,11% a 5 anni), per la coordinata giustapposta di secondo livello, la percentuale di preferenze per la protagonista è solo del 25% a 3 anni (a 4 anni del 21,43% e a 5 anni del 13,33%). Pare quindi che i bambini ricorrano a strategie alternative (come la Strategia dell'Eroe) per l'interpretazione del SN negli enunciati per i quali la decodifica delle informazioni linguistiche (prosodiche, morfologiche, sintattiche, semantiche e pragmatico-discorsive) risulta ancora troppo complessa (cfr. § 1.7.2. e §



1.7.3.)<sup>92</sup>. Così, mentre in (9) la capacità di processare le coordinate di secondo livello risulta già ben consolidata a 3 anni, in (8) la struttura più complessa delle completeive risulta consolidata solo più tardi<sup>93</sup>.

Di seguito proponiamo gli *item* (10) e (11) in cui l'interpretazione del SN è da fornire all'interno di catene topicali più corte, seppur con lo stesso contorno intonativo A-Topic + *pro*, sia per la completiva (10) che per la coordinata (11), in modo da osservare se vi siano differenze significative rispetto ai casi (8) e (9) appena analizzati:

- (10)        L'amica di Peppa dice che **pro** vuole mangiare una mela.  
               **(L\*+H)**  
               **A-Topic**

Domanda: *Chi vuole mangiare una mela?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Candy Gatto</i>	<i>b. Peppa Pig</i>
<i>c. Zoe Zebra</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

In (10) ci aspettiamo che l'antecedente del SN sia il DP A-Topic *l'amica di Peppa* che designa sia *Candy Gatto* che *Zoe Zebra* (entrambe amiche di Peppa Pig) come possibili risposte attese e *Peppa Pig* come l'unica opzione da escludere. Osserviamo:

<sup>92</sup> È certamente possibile che la percentuale più bassa di risposte attese tra i 3 e i 5 anni possa essere attribuita, oltre che alla maggiore complessità degli *item* (come da noi ipotizzato), anche a una implicita difficoltà del test per gli informanti di questa fascia d'età. Tuttavia, è anche vero che i bambini di oggi (anche quelli sotto i 3 anni d'età) sono del tutto abituati a programmi televisivi che "abbattono la quarta parete" promuovendo l'interazione con lo spettatore. Basti pensare ai numerosi cartoni come "La casa di Topolino", "Blaze e le megamacchine", "Dora l'esploratrice", "Daniel Tiger" e moltissimi altri (quotidianamente trasmessi su Rai Yoyo, Cartoonito, Disney Channel e altri canali tematici), in cui i protagonisti, trovandosi davanti a una scelta fra più opzioni, (nel dubbio) si rivolgono ai piccoli spettatori con le domande/ricieste più variegata, e restano (persino) silenziosamente in attesa per diversi secondi per dare ai bambini il tempo di rispondere.

<sup>93</sup> Si potrebbe obiettare che in (9) la scelta dell'opzione *Peppa Pig* sia da ascrivere a un eventuale effetto strutturale del S della matrice sul S giustapposto per i bimbi delle prime fasce d'età (e quindi con acquisizione ancora incerta) ma, se così fosse, non si spiegherebbe perché anche nei casi (5) e (7) visti sopra (cfr. § 3.2.2.) si riscontri lo stesso fenomeno, nonostante in quei casi l'opzione non attesa *Peppa Pig* non sia S, bensì un PP che modifica la testa nominale del DP S, né si spiegherebbe perché questa preferenza non si riscontri in modo così netto quando le opzioni non prevedono la risposta *Peppa Pig*.

Fasce d'età	Item (10)				
	Completiva di I livello A-Topic + pro				
	Opzioni di risposta				Totale Attese
	S (possibili)		Sono indeciso	PP	
	Candy Gatto	Zoe Zebra		Peppa Pig	
3.0 – 3.11	25	10	5	60	40
4.0 – 4.11	21,43	0	0	78,57	21,43
5.0 – 5.11	33,33	13,33	0	53,33	46,66
6.0 – 6.11	40,43	21,28	4,26	34,03	65,97
7.0 – 7.11	43,14	25,49	7,84	23,53	76,47
8.0 – 8.11	42,11	34,21	7,89	15,79	84,21
9.0 – 9.7	38,46	23,08	23,08	15,38	84,62
16.1 - 76.6	2,67	4	89,33	4	96

Tabella 3.16.

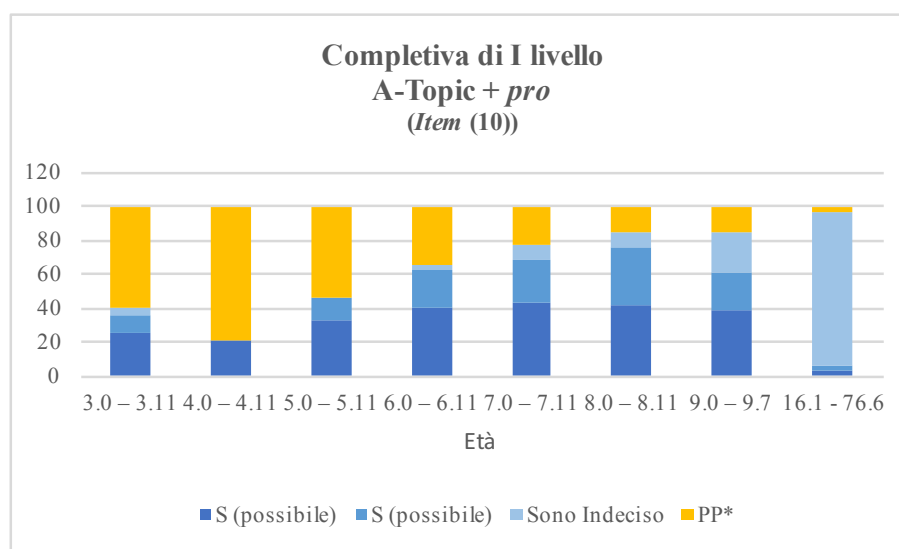


Grafico 3.16.<sup>94</sup>

Come mostrato nella Tabella 3.16. e nel Grafico corrispondente, la percentuale di risposte attese a 3 anni è del 40%<sup>95</sup> e a 9 anni si attesta all'84,62% (con un aumento percentuale del 44,62% durante la crescita), mentre il gruppo di controllo fa registrare una percentuale del 96%<sup>96</sup> delle attese. Ancora una volta facciamo notare come decresce la percentuale

<sup>94</sup> In questo grafico abbiamo indicato le tre opzioni di risposta attese con tre tonalità di blu al fine di evidenziare la differenza tra risposte attese e non attese (in giallo).

<sup>95</sup> Anche in questo caso, similmente a quanto detto per l'item (5) in § 3.2.2., il personaggio di *Candy Gatto* è rappresentato, nella prima *slide*, accanto al fumetto all'interno del quale sono disegnate le tre amiche con un cestino pieno di mele. Pertanto, anche qui, la preferenza per l'opzione *Candy Gatto* alle altre due possibili, è attribuibile a un effetto corruttivo sul campione (ma non sul gruppo di controllo che sembra fare meno caso a questo elemento figurativo; cfr. § 4.1.2.).

<sup>96</sup> Si noti come i bambini, ancora una volta (cfr. § 3.2.1. - nota 66 e § 3.2.2. - nota 83), preferiscano fornire un'opzione diversa da quella *Sono indeciso*, e come la percentuale di indecisi cresca con l'età passando dal 5% all'età di 3 anni al 23,8% all'età di 9 anni; diversamente, possiamo affermare che gli adulti prediligono l'opzione di indecisione alla scelta tra le due opzioni *Candy Gatto* e *Peppa Pig*, entrambe possibili.

relativa all'unica risposta non attesa *Peppa Pig*, che passa dal 60% dei 3 anni (e addirittura dal 78,57% dei 4 anni) al 15,38% dei 9 anni, per poi ridursi ulteriormente in età adulta, attestandosi al 4% in corrispondenza del gruppo di controllo.

Osserviamo ora la frase (11), in modo da poter mettere a confronto *item* con complete e coordinate di primo e secondo livello. In particolare, il SN in (11) ha come possibili antecedenti il S della principale *Susy Pecora* e l'OD della principale *Peppa Pig*<sup>97</sup>:

- (11) *Susy Pecora* ha salutato *Peppa*. Dopodiché **pro** è andata via.  
**(L\*+H)**  
**A-Topic**

Domanda: *Chi è andata via?*

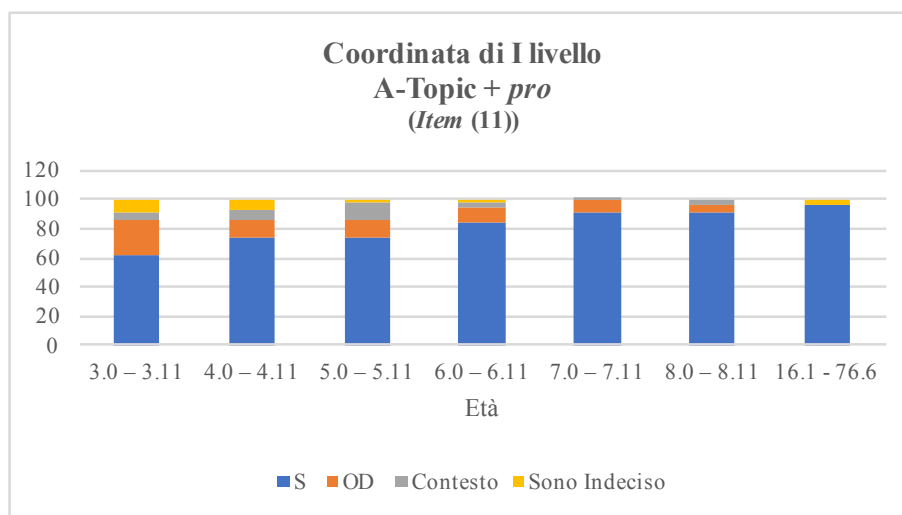
<b>Opzioni</b>	
<i>a. Susy Pecora</i>	<i>b. Peppa Pig</i>
<i>c. Mamma Pig</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

Ci aspettiamo che l'antecedente del SN sia, come nei casi precedenti, l'A-Topic corrente (*Susy Pecora*):

<b>Fasce d'età</b>	<b>Item (11)</b>			
	Coordinata per giustapposizione A-Topic + <i>pro</i>			
	<b>Opzioni di risposta</b>			
	<i>S</i>	<i>OD</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
	<i>Susy Pecora</i>	<i>Peppa Pig</i>	<i>Mamma Pig</i>	
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>61,90</b>	23,81	4,76	9,52
<b>4.0 – 4.11</b>	<b>72,97</b>	13,51	5,41	8,11
<b>5.0 – 5.11</b>	<b>73,33</b>	13,33	11,11	2,22
<b>6.0 – 6.11</b>	<b>84,75</b>	10,17	3,39	1,69
<b>7.0 – 7.11</b>	<b>91,11</b>	7,78	1,11	0
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>90,91</b>	4,55	4,55	0
<b>16.1 - 76.6</b>	<b>96,05</b>	0	0	3,95

*Tabella 3.17.*

<sup>97</sup> Anche in questo caso abbiamo cercato di selezionare *item* per i quali le opzioni di risposta includessero l'opzione *Peppa Pig* tra le risposte non attese in modo da completare il confronto anche in considerazione della variabile "Strategia dell'Eroe" presente allo stesso modo in tutti i casi analizzati in questa sezione.



**Grafico 3.17.**

Anche qui risulta evidente l'ormai consueto aumento delle risposte attese corrispondente alla crescita anagrafica: si registra una percentuale del 61,90% già all'età di 3 anni e del 90,91% all'età di 8 anni, risultato perfettamente in linea con quello ottenuto dal gruppo di controllo (96,05%)<sup>98</sup>.

Analizzando i risultati ottenuti dal campione di 3 anni, notiamo una differenza percentuale del 21,90% tra la completa in (10) (in cui però, ricordiamo, che il valore percentuale totale è dato dalla somma di tre alternative possibili) e la coordinata in (11) che conferma come, all'interfaccia strutturale, i rapporti di coordinazione sembrano acquisiti prima di quelli di subordinazione di pari livello. In effetti, dal confronto tra (10) e (11) possiamo notare ancora una volta che, nella coordinata in (11), e quindi in corrispondenza di una struttura sintattica meno complessa da processare rispetto a una subordinata, l'effetto della Strategia dell'Eroe è nettamente inferiore (nonostante, dal punto di vista strutturale, il DP *Peppa Pig* OD in (11) abbia uno *status* gerarchicamente privilegiato rispetto a quello del PP che modifica il DP S in (10)).

Nella Tabella 3.18. e nel Grafico ad essa associato, riepiloghiamo i risultati dei 4 *item* (8), (9), (10) e (11) visti in questa sezione e offriamo un confronto (a parità di contorno intonativo dei possibili antecedenti) tra:

1. coordinate semplici e complesse;
2. complete di primo e di secondo livello;
3. coordinate semplici e complete di primo livello;

<sup>98</sup> Dall'applicazione del TeF risulta che la differenza tra le percentuali di risposte attese sul totale per la fascia d'età degli 8 anni e del gruppo di controllo non è significativa in quanto  $p = 0,8389$  ( $p > 0,05$ ).

4. coordinate complesse e complete di secondo livello.

<i>Item a confronto</i>				
Fasce d'età	Risposte Attese			
	Completive		Coordinate	
	<i>Item (8)</i>	<i>Item (10)</i>	<i>Item (9)</i>	<i>Item (11)</i>
	II livello	I livello	II livello	I livello
	A-Topic + A-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + A-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + <i>pro</i>
3.0 – 3.11	28,57	40	55	61,9
4.0 – 4.11	51,35	21,43	71,43	72,97
5.0 – 5.11	53,33	46,66	76,77	73,33
6.0 – 6.11	74,58	65,97	78,72	84,75
7.0 – 7.11	84,44	76,47	86,27	91,11
8.0 – 8.11	95,45	84,21	86,84	90,91
16.1 - 76.6	92,11	96	100	96,05

Tabella 3.18.

Si noti che i risultati del confronto tra l'interpretazione del SN in *item* con rapporti di coordinazione vs subordinazione confermano gli studi secondo i quali, anche se il primo tipo di subordinate che entra a far parte delle competenze dai bambini è proprio quello delle complete rette da verbi *bridge* (cfr. § 1.7.1.), durante il processo acquisizionale del linguaggio, tale tappa è raggiunta e consolidata solo in un momento successivo rispetto all'acquisizione delle coordinate (cfr. D'Odorico 2005, Eisenberg e Cairns 1994, § 1.7.1.).

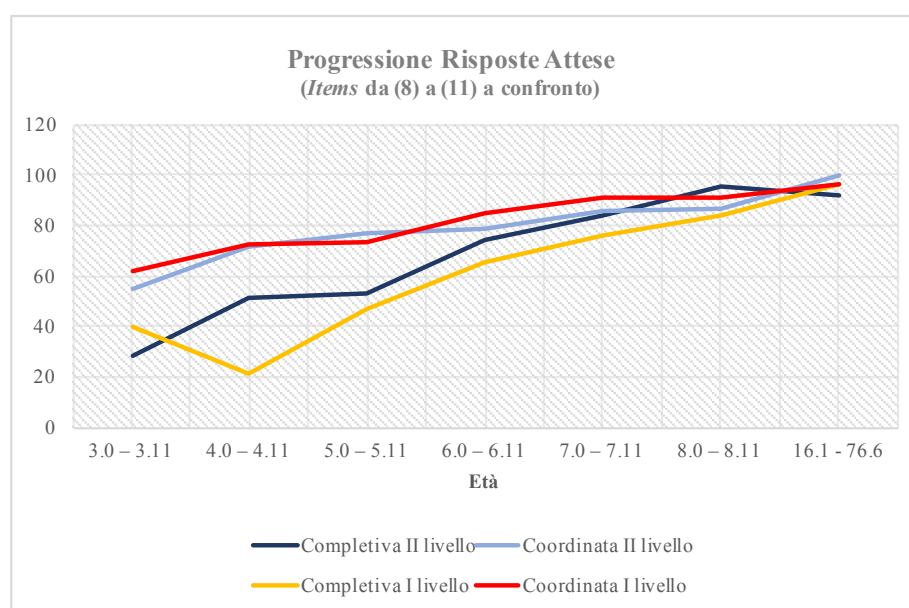


Grafico 3.18.

Come possiamo notare, dal confronto di questi quattro *item* risulta che all'età di 8 anni non si registrano differenze significative nell'interpretazione del SN in coordinate e subordinate di primo livello e coordinate e subordinate di secondo livello<sup>99</sup>. Dunque, le maggiori difficoltà mostrate “agli esordi” per le completeive vengono recuperate, ottenendo una competenza finale omogenea.

Dal confronto dei dati sopra illustrati risulta invece una differenza significativa se si considerano i risultati relativi alle fasce d'età di entrata e di uscita del processo di acquisizione delle completeive e delle coordinate di secondo livello<sup>100</sup>.

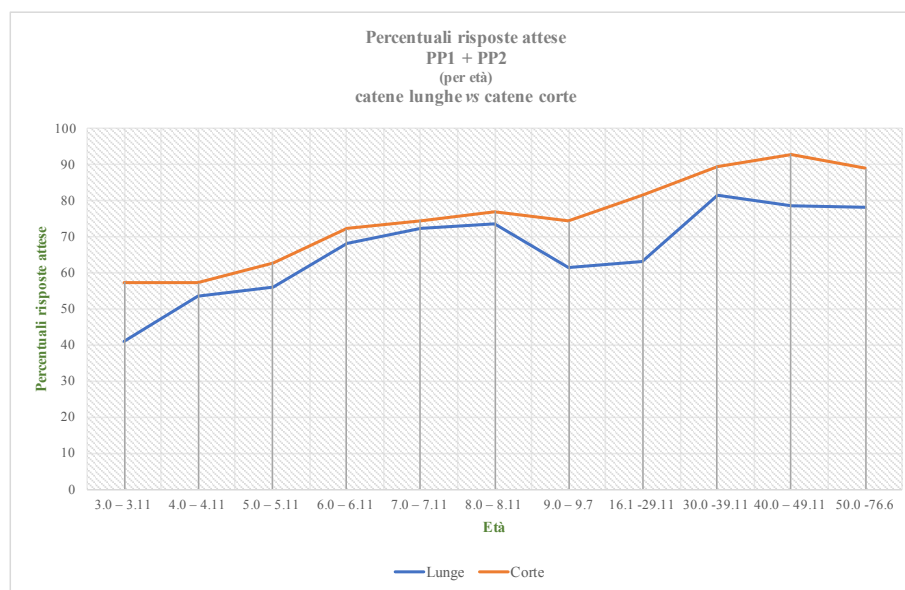
Di seguito, nella Tabella 3.19. e nel Grafico ad essa associato, riportiamo i risultati generali ottenuti dalla somministrazione dell'intero test di PP (PP1 + PP2), mostrando le percentuali di risposte attese relative rispettivamente agli *item* sperimentali con catene topicali (lunghe e corte) proposte con diversi contorni intonativi:

<b>Risultati generali PP</b>						
<b>Catene topicali lunghe vs catene topicali corte</b>						
<b>(per età)</b>						
<b>Fasce d'età</b>	<b>Catene Topicali Corte</b>			<b>Catene Topicali Lunghe</b>		
	<b>Totale</b>	<b>Subordinate</b>	<b>Coordinate</b>	<b>Totale</b>	<b>Subordinate</b>	<b>Coordinate</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>57,38</b>	65,45	52,13	<b>40,98</b>	31,88	55
<b>4.0 – 4.11</b>	<b>57,21</b>	58,33	56,13	<b>53,33</b>	25,89	64,29
<b>5.0 – 5.11</b>	<b>62,71</b>	65,78	60,67	<b>56</b>	43,75	75
<b>6.0 – 6.11</b>	<b>72,21</b>	79,40	68,16	<b>68,02</b>	47,87	75,53
<b>7.0 – 7.11</b>	<b>74,52</b>	80,14	71,19	<b>72,13</b>	56,37	85,29
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>76,94</b>	84,72	72,08	<b>73,5</b>	56,25	85,53
<b>9.0 – 9.7</b>	<b>74,18</b>	79,49	70,19	<b>61,54</b>	55,77	84,62
<b>16.1 -29.11</b>	<b>81,30</b>	89,22	80,27	<b>63,24</b>	56,67	96,08
<b>30.0 -39.11</b>	<b>89,42</b>	96,25	89,84	<b>81,25</b>	77,5	100
<b>40.0 -49.11</b>	<b>92,74</b>	98,89	94,44	<b>78,70</b>	75,56	94,44
<b>50.0 -76.6</b>	<b>88,94</b>	98,75	88,28	<b>78,13</b>	73,75	100

*Tabella 3.19.*

<sup>99</sup> Dall'applicazione del TeF sul confronto delle risposte attese dalla somministrazione di tutte le possibili combinazioni dei quattro *item* in esame, risulta sempre che il valore di  $p > 0,05$ , pertanto la differenza tra i quattro valori percentuali non è significativa (da notare, tuttavia, un andamento anomalo delle percentuali di attese in relazione, rispettivamente, alle completeive di primo e secondo livello nei bambini di 4 anni).

<sup>100</sup> Calcolando il valore di  $p$  per i risultati ottenuti rispettivamente dai bambini di 3 anni e dal gruppo di controllo, si ottiene  $p = 0,04787$  ( $p < 0,05$ ).



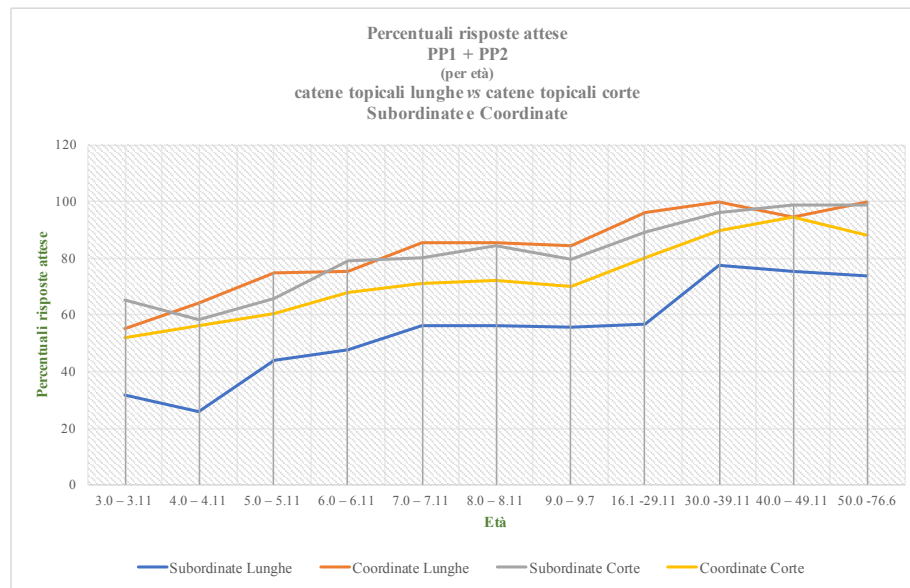
**Grafico 3.19.**

Come si può notare, già all'età di 3 anni il numero di risposte attese è maggiore nelle catene topicali corte rispetto a quelle più lunghe: questo risultato chiaramente non è sorprendente, in quanto i rapporti strutturali complessi possono sovraccaricare la memoria di lavoro dell'individuo, e in particolar modo del bambino in età prescolare, che non ha ancora ben consolidato alcune strutture sintattiche (cfr. § 1.7.1. e § 1.7.2.; tra gli altri, Tomasello 2003, Devescovi e Marano 2013).

Se però osserviamo le curve relative alle percentuali delle risposte attese, notiamo che tale differenza tra i due tipi di *item* si riduce già dai 4 anni e rimane abbastanza costante fino agli 8 anni, età dopo la quale si registra una flessione delle risposte attese per le catene topicali più lunghe: quindi, dai 9 ai 29 anni la differenza percentuale tra catene lunghe e corte si accentua per ridursi nuovamente e mantenersi più o meno costante dopo i 30 anni. Anche in questo caso non è possibile in questa sede ricercare le cause di questa flessione corrispondente alla fascia d'età di cui sopra, a causa della mancanza di un numero adeguato di *item* e di partecipanti che consentano la manipolazione delle variabili connesse al fenomeno<sup>101</sup>.

Nel Grafico 3.19a. di seguito, mostriamo le differenze percentuali generali tra catene topicali lunghe e corte relative ai rapporti di subordinazione e coordinazione:

<sup>101</sup> Ricordiamo che questa ricerca è finalizzata all'acquisizione della competenza in esame nei bambini, pertanto il numero dei partecipanti adulti per ciascuna fascia d'età è molto inferiore rispetto a quello delle fasce d'età del campione.



**Grafico 3.19a.**

Come risulta evidente, la differenza percentuale maggiore tra catene topicali lunghe e corte si riscontra nelle subordinate. Lo scarto tra le risposte attese per le subordinate lunghe e corte si mantiene costantemente a favore dei rapporti di subordinazione di primo livello in tutte le fasce d'età. Riguardo alla differenza percentuale registrata tra coordinate di primo e secondo livello, non è molto rilevante già all'età di 3 anni e risulta lievemente a favore delle catene topicali più lunghe seppur in modo non significativo<sup>102</sup>.

Come commento conclusivo, riteniamo importante suggerire che l'andamento percentuale più basso registrato per le risposte attese in corrispondenza dei rapporti di subordinazione di secondo livello sia dovuto a una maggiore difficoltà nel processare le incassate di livello superiore al primo (sia nei bambini, che negli adulti). In questi casi, quindi, l'interpretazione dei *pro*(nomi) risulta più problematica, non per motivi legati alla località o al ruolo sintattico degli antecedenti, ma per effetto di difficoltà legate al *processing* della frase stessa.

<sup>102</sup> Dall'applicazione del TeF sul confronto delle risposte attese dalla somministrazione delle coordinate corte vs coordinate lunghe risulta che il valore di  $p = 0,9046$  ( $p > 0,05$ ), pertanto la differenza tra i due valori percentuali rispetto al totale delle risposte non è significativa. Riteniamo che tale differenza possa quindi essere legata alle inevitabili differenze (a diversi livelli) tra le frasi *target* (i.e., semantica dei verbi) o ad altri fattori coinvolti (i.e., extralinguistici).



### 3.3. Comprensione vs Produzione

Come abbiamo già detto nel capitolo precedente (cfr. § 2.2. e § 2.3.1.), per confrontare le abilità di comprensione e produzione nell'interpretazione del fenomeno in esame, abbiamo proposto un esperimento in due *tranche*, e precisamente: nell'anno scolastico 2011/2012 il test di produzione L&B (cfr. Cerri *et al.* in preparazione) e nell'anno scolastico 2014/2015 il test di comprensione PP1 (entrambi somministrati a bambini di età compresa tra i 3.0 e i 4.2 anni (cfr. § 2.2. e § 2.3.1.).

Precisiamo che, relativamente al test di produzione, il numero dei dati analizzabili riduce il campione effettivo a 23 partecipanti (dai 38 iniziali), in quanto le scarse abilità narrative di 15 informanti e la conseguente necessità di continui interventi da parte dei somministratori durante lo svolgimento del test hanno fatto sì che i testi prodotti non fossero narrazioni ma solo elenchi di nomi di personaggi e oggetti presenti nei disegni senza creazione di frasi né, tantomeno, di catene topicali.

In questo caso, il gruppo di controllo è composto da 16 adulti di età compresa tra i 30.0 e i 74.11 anni per il test di produzione e da 76 di età compresa tra i 16.1 e i 76.6 anni per il test di comprensione, come indicato nella Tabella 3.20. che segue:

Partecipanti al Campione e al Gruppo di Controllo (per tipologia di esperimento)						
Età	PRODUZIONE					COMPRESIONE
	Totale partecipanti	Totale analizzabili		Totale con scarse abilità narrative		Totale partecipanti
		Numero	Percentuale	Numero	Percentuale	
3.0 – 4.2	38	23	60,53	15	39,47	23
30.0 - 74.11	16 <sup>103</sup>	16	100	0	0	76

Tabella 3.20.

<sup>103</sup> Nello specifico, il gruppo di controllo è composto da 4 informanti di età compresa tra i 30.0 e i 39.11 anni, 7 partecipanti tra i 40.0 e i 49.11 anni, 2 tra i 50.0 e i 59.11 anni e i restanti 3 adulti di età compresa tra i 70.0 e i 74.11 anni.

### 3.3.1. Produzione: l'analisi dei dati

#### 3.3.1.1. A-Topic, G-Topic e SN: analisi del test di produzione

In questa sezione mostriamo nel dettaglio il modo in cui abbiamo analizzato e valutato i risultati ottenuti dal test di produzione.

Come già detto (cfr. § 2.3.1. e § 2.5.), dopo aver raccolto tutte le registrazioni delle *performance* degli informanti, si è proceduto con l'analisi prosodica e delle catene topicali. Chiaramente tale analisi doveva basarsi su fattori oggettivi comparabili, al fine di poter rapportare i dati e i risultati ottenuti dal test di produzione con i risultati ottenuti dal test di comprensione. Quest'ultimo, essendo un test "a risposta chiusa" offriva già dei risultati facilmente analizzabili in termini di risposta attesa/non attesa, cosa più difficile in un esperimento che prevede produzioni spontanee, seppur elicitate. Abbiamo quindi deciso di valutare i testi senza perdere mai di vista l'obiettivo di verificare le nostre ipotesi di partenza, riportando a una classificazione oggettiva i diversi tipi di realizzazione, anche laddove la narrazione fosse stata "stravolta" o parzialmente trasformata in una storia del tutto diversa e/o personale.

Nello specifico, abbiamo identificato come "risposta attesa" ogni catena topicale ben formata e, tra le *performance* analizzate, abbiamo individuato le seguenti tipologie:

1. Testi con catene topicali **ben formate**: come previsto dal *Topic Criterion*: di questo gruppo fanno parte tutti i racconti in cui (a) l'intonazione associata all'A-Topic L\*+H è utilizzata solo sui DP che iniziano una catena topicale, (b) i *pro* o i pronomi deboli (con intonazione L\*) sono utilizzati solo per mantenere la continuità topicale (e mai per interromperla) e (c) l'eventuale presenza di un Contrasto (intonazione (L+) H\*) non interferisce con la catena topicale attivata dall'A-Topic più vicino;
2. Testi in cui l'informante usa la **Strategia dell'Imperatore** (cfr. Carella & Frascarelli 2017; § 1.6. - nota 25, § 1.7.2.): di questo gruppo fanno parte i testi in cui i partecipanti utilizzano *pro* e pronomi deboli non "ancorati" ad un precedente A-Topic esplicito, in quanto assumono che l'interlocutore condivida totalmente il proprio punto di vista e dunque sappia *what the sentence is about* (cfr. Reinhart 1981);

3. Testi in cui l'informante usa **strategie miste** durante il racconto: di questo gruppo fanno parte le narrazioni in cui gli informanti utilizzano entrambe le strategie descritte sopra e, a volte, una terza (non riscontrata in modo esclusivo) che prevede l'uso dell'**A-Topic per mantenere la continuità topicale**. Questa strategia consiste nel ripetere l'A-Topic anche se la catena non è stata interrotta, e quindi laddove ci aspetteremmo un *pro* o un pronome debole.

Vediamo di seguito, nella Tabella 3.21. e nel Grafico corrispondente, i risultati ottenuti in considerazione della suddetta distinzione tra i racconti:

<b>Risultati L&amp;B</b> (per tipologia di realizzazione delle catene topicali)						
Fasce d'età	Catene Topicali					
	Attese	Strategia Imperatore	Strategie miste			
			a.	b.	c.	d.
			Attese + A-Topic per continuità	Attese + Imperatore + A-Topic per continuità	Attese + Imperatore	Imperatore + A-Topic per continuità
3.0 – 4.2	21,74	43,48	13,04	4,35	4,35	13,04
30.0 – 39.11	50	0	50	0	0	0
40.0 – 49.11	100	0	0	0	0	0
50.0 – 59.11	100	0	0	0	0	0
70.0 – 74.11	100	0	0	0	0	0
30.0 – 74.11	87,5	0	12,5	0	0	0

Tabella 3.21.

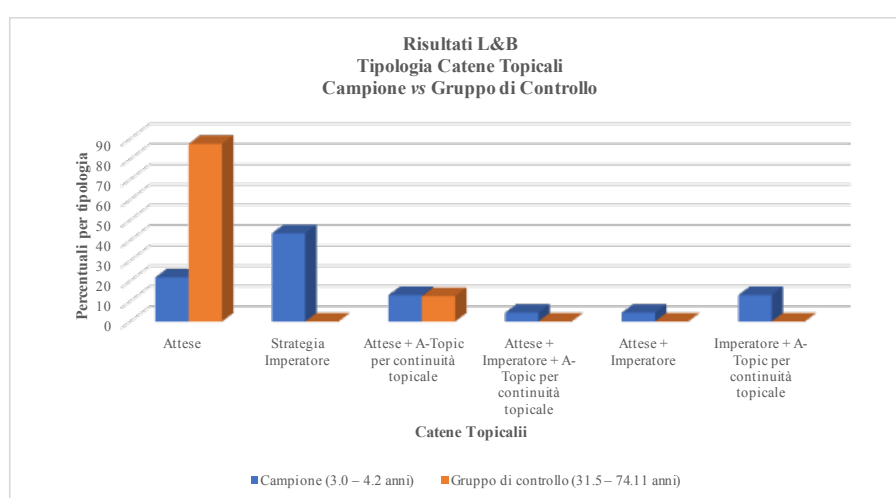


Grafico 3.21.

Come risulta evidente, ben il 43,48% del campione introduce l'argomento del discorso

utilizzando *pro* o pronomi deboli (Strategia dell'Imperatore<sup>104</sup>), il 21,74% realizza catene topicali ben formate, mentre il 34,78% degli informanti usa strategie miste<sup>105</sup>.

Riguardo al gruppo di controllo, invece, l'87,5% degli informanti produce catene ben formate e il 12,5% narrazioni in cui queste ultime si alternano con ripetizione dell'A-Topic dove invece ci aspetteremmo un G-Topic con funzione di continuità<sup>106</sup>. La Strategia dell'Imperatore – come si poteva attendere – è totalmente estranea a questa fascia d'età.

Analizzando la frequenza d'uso dei SN e dei pronomi espliciti deboli, è interessante notare una netta preferenza dei primi rispetto ai secondi sia tra il campione che nel gruppo di controllo, e precisamente: all'interno del campione, si registra un solo caso su 23 in cui l'informante realizza un G-Topic nominale (tra coloro che utilizzano la Strategia dell'Imperatore), mentre in tutti gli altri casi i bambini producono sempre SN piuttosto che pronomi deboli, per un totale di 97 SN e un unico G-Topic esplicito; nel gruppo di controllo si contano invece 118 SN e 6 G-Topic espliciti in totale: solo due adulti su 16 alternano durante la narrazione *pro* e G-Topic, per un totale di 3 G-Topic e 6 SN per ciascun racconto. Inoltre, tra i G-Topic si riscontra la presenza di un unico pronome debole (*loro*) vs 5 costituenti nominali *Lea e Bea*.

### 3.3.1.2. Il Contrasto

Per rendere più completa la nostra analisi, nonostante il Topic Contrastivo non siano oggetto di interesse diretto di questo studio, abbiamo preso in esame anche le realizzazioni del Contrasto nelle narrazioni dei bambini<sup>107</sup>, distinguendo due diverse tipologie:

1. **Contrasto atteso:** di questo gruppo fanno parte tutte le *performance* del campione e del gruppo di controllo in cui il Contrasto è prodotto con

---

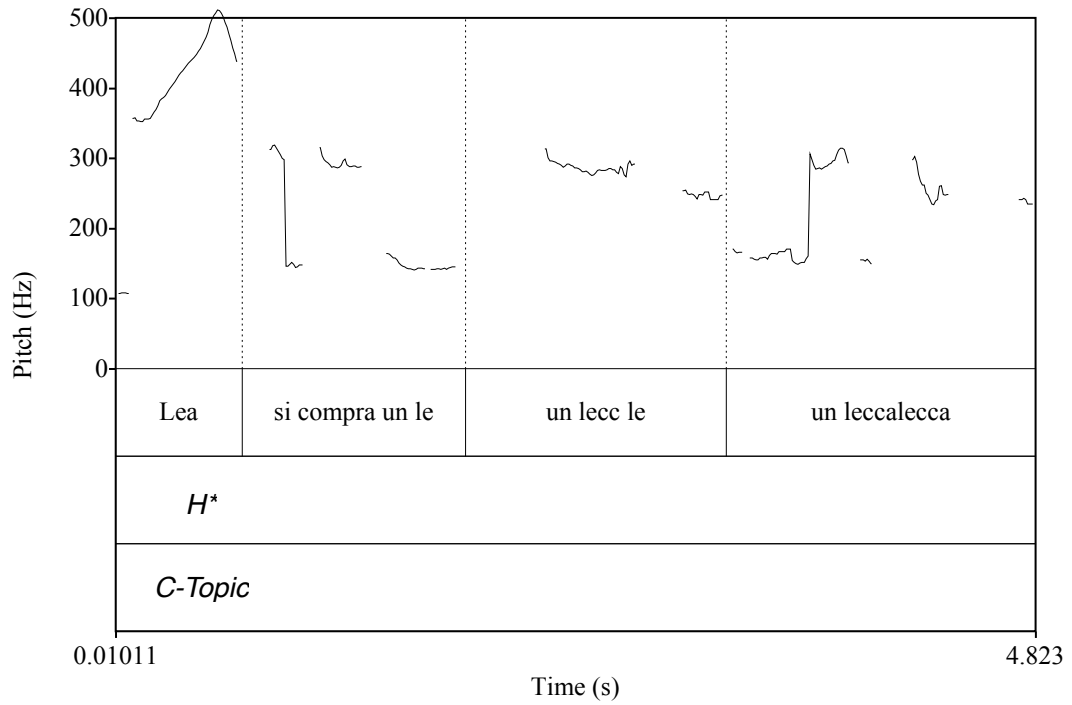
<sup>104</sup> Sulla Strategia dell'Imperatore cfr. Carella & Frascarelli 2017. § 1.6. e § 1.7.2.

<sup>105</sup> Facciamo notare che, tra le strategie miste, solo il 13,04% non include catene ben formate.

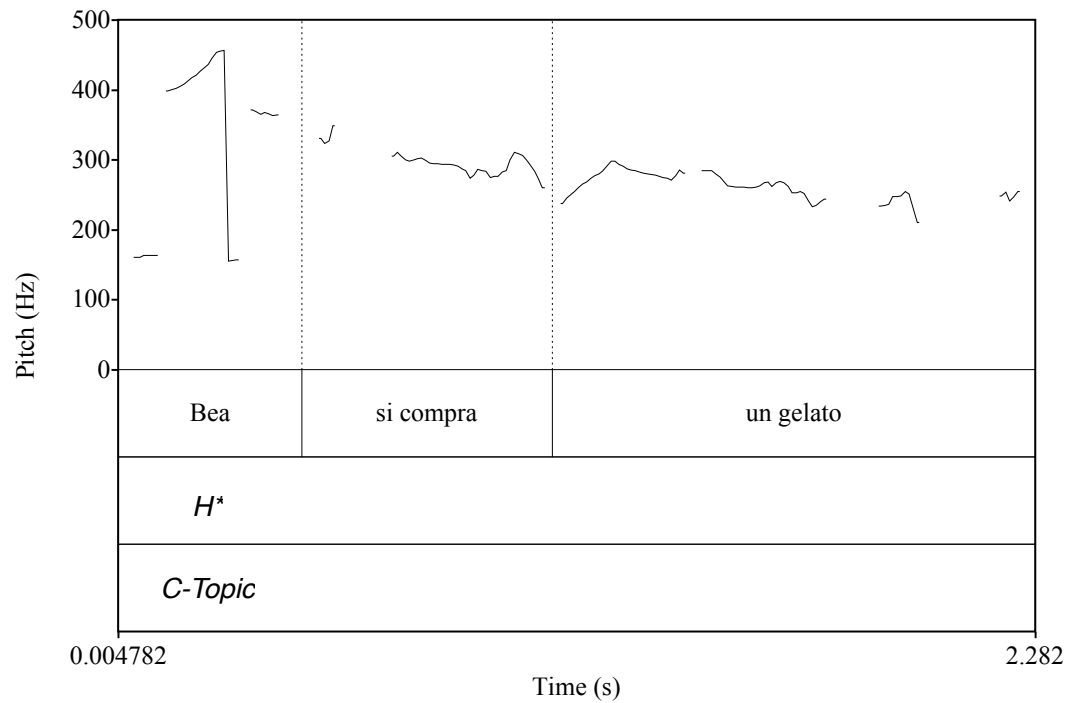
<sup>106</sup> Tra gli adulti, riscontriamo due soli casi "anomali" in cui si registra la presenza di un A-Topic dopo la realizzazione di un contrasto e un A-Topic dopo l'introduzione di due nuovi personaggi nel racconto. L'uso della strategia mista "ben formate + A-Topic con funzione di continuità" è quindi attestata anche in età adulta (cfr. § 4.1.1.).

<sup>107</sup> Durante l'*input* dimostrativo di L&B il somministratore proponeva una frase con un contrasto non sempre riprodotto nelle narrazioni dei bambini ma spesso riscontrato.

l'intonazione H\* su entrambi i costituenti che lo realizzano, come mostrato nella Figura 3.1a-b:

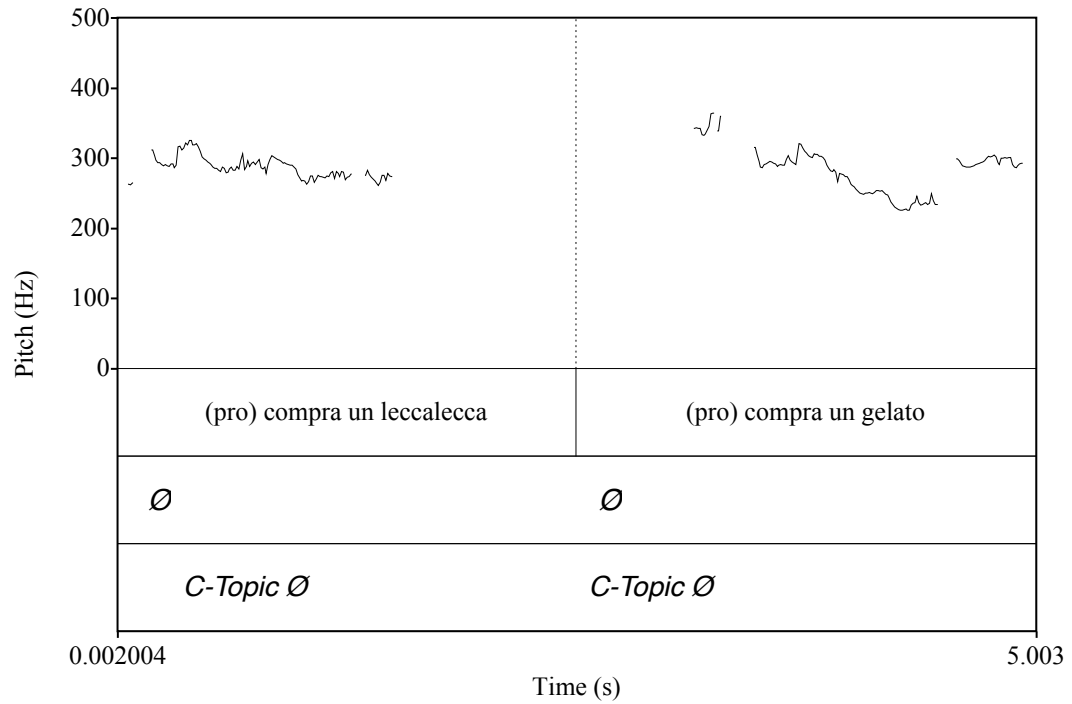


**Figura 3.1a.**

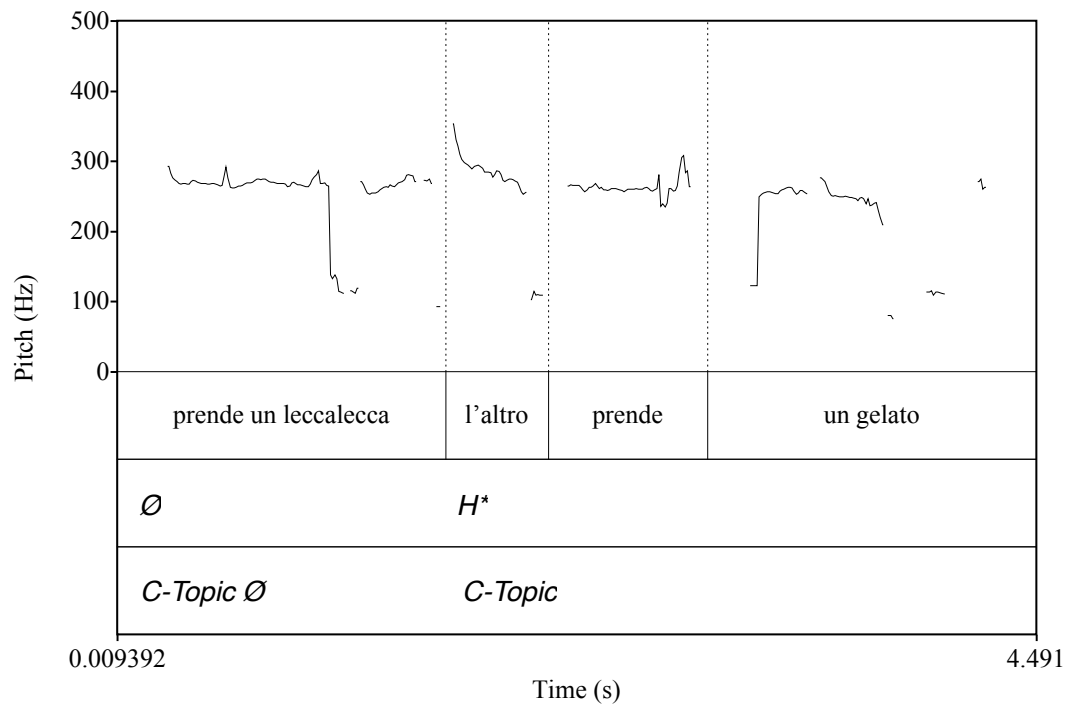


**Figura 3.1b.**

2. Contrasto **non atteso**: questo gruppo si compone delle diverse varianti riscontrate per realizzare ciò che nel discorso è chiaramente un Contrasto (vale a dire con due SN, due A-Topic, un SN e un C-Topic, oppure con un A-Topic e un C-Topic). Di seguito forniamo due esempi di contrasti non attesi, e rispettivamente, nella Figura 3.2. un contrasto realizzato con 2 *pro* e nella Figura 3.3. un contrasto realizzato con *pro* + C-Topic:



**Figura 3.2.**

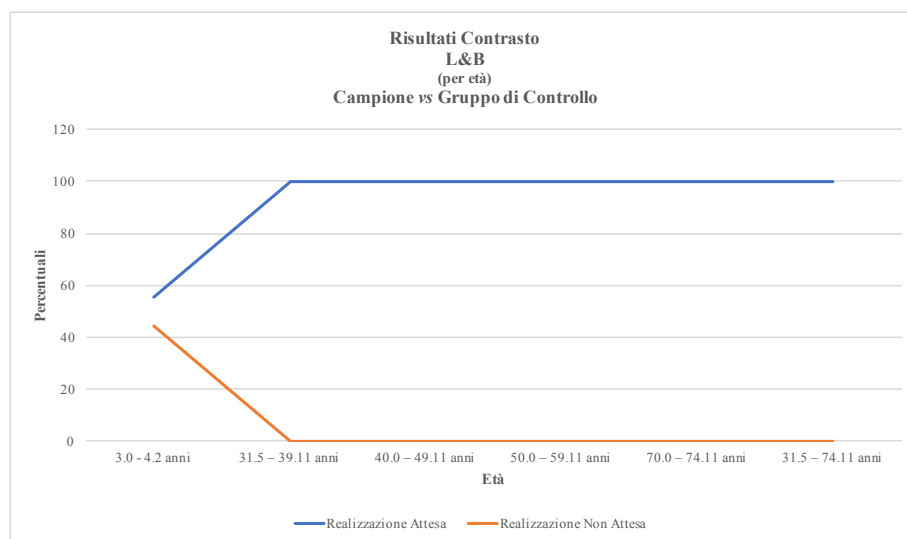


**Figura 3.3.**

Nella Tabella 3.22. e nel Grafico 3.22. mostriamo i risultati ottenuti relativamente al Contrasto:

<b>Contrasto L&amp;B.</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b>Contrasto</b>	
	<b>Realizzazione Attesa</b>	<b>Realizzazione non attesa</b>
<b>3.0 – 4.2</b>	<b>55,56</b>	<b>44,44</b>
<b>30.0– 39.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>
<b>40.0 – 49.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>
<b>50.0 – 59.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>
<b>70.0 – 74.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>
<b>30.0 – 74.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>

**Tabella 3.22.**



**Grafico 3.22.**

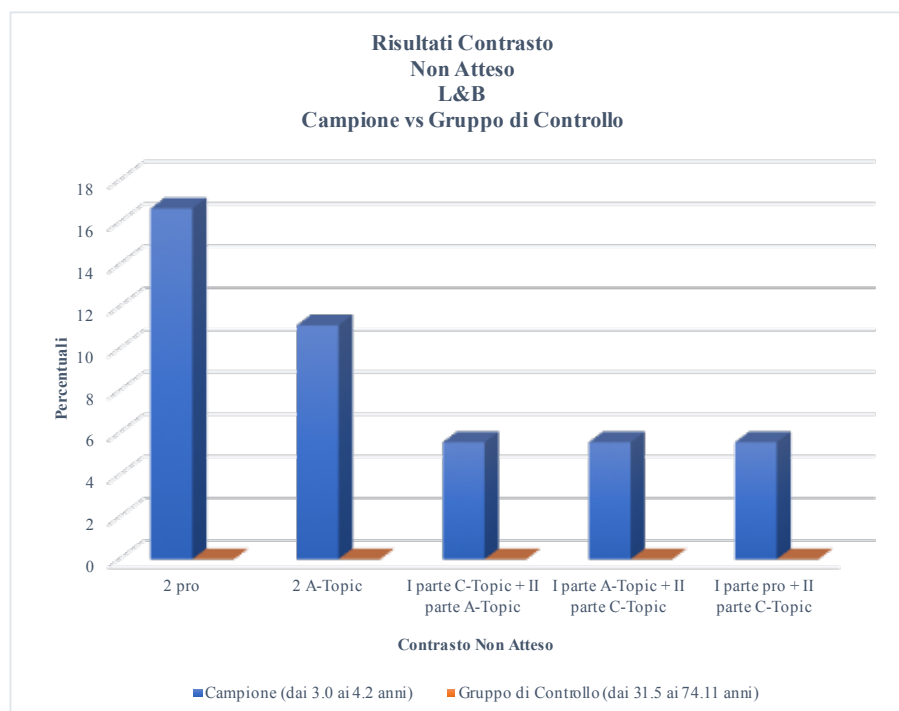
Come evidente, anche in questo caso con l'età cresce la percentuale di risposte attese e decresce la percentuale di Contrasti non attesi, che si annullano in corrispondenza della prima fascia d'età del gruppo di controllo.

Di seguito, nella Tabella 3.23, distinguiamo in modo dettagliato i tipi di Contrasto non atteso, suddivisi, nelle ultime cinque colonne, per tipologia di realizzazione:

<b>Realizzazione Contrasto non atteso (per età)</b>						
<b>Fasce d'età</b>	<b>Attesi</b>	<b>Non Attesi (percentuale sul totale realizzati)</b>				
		<b>Strategie "coerenti"</b>		<b>Strategie miste</b>		
		<b>2 pro</b>	<b>2 A-Topic</b>	<b>I parte C-Topic + A-Topic</b>	<b>A-Topic + II parte C-Topic</b>	<b>pro + II parte C-Topic</b>
<b>3.0 - 4.2</b>	<b>55,56</b>	<b>16,67</b>	<b>11,11</b>	<b>5,56</b>	<b>5,56</b>	<b>5,56</b>
<b>30.0- 74.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tabella 3.23.**





**Grafico 3.23.**

Come si può notare, il 55,56% dei bambini tra i 3.0 e i 4.2 anni produce un Contrasto atteso, mentre il restante 44,44% realizza curve prosodiche non attese con una preferenza netta per le due strategie “coerenti” (il 16,67% con SN e l’11,11% con A-Topic per entrambe le parti del Contrasto) che per le strategie “miste”<sup>108</sup>.

Poiché questo test era stato effettuato (dai creatori dell’Istituto “Stella Maris” di Pisa) su bambini di una sola fascia d’età (tra i 3.0 e i 4.2 anni), non ci è purtroppo possibile fare osservazioni in merito all’evoluzione nel processo di acquisizione per l’abilità di produzione, argomenti per i quali rimandiamo a studi recenti (cfr. Carella & Frascarelli 2017) e ricerche future.

### **3.3.2. Comprensione e Produzione: il confronto**

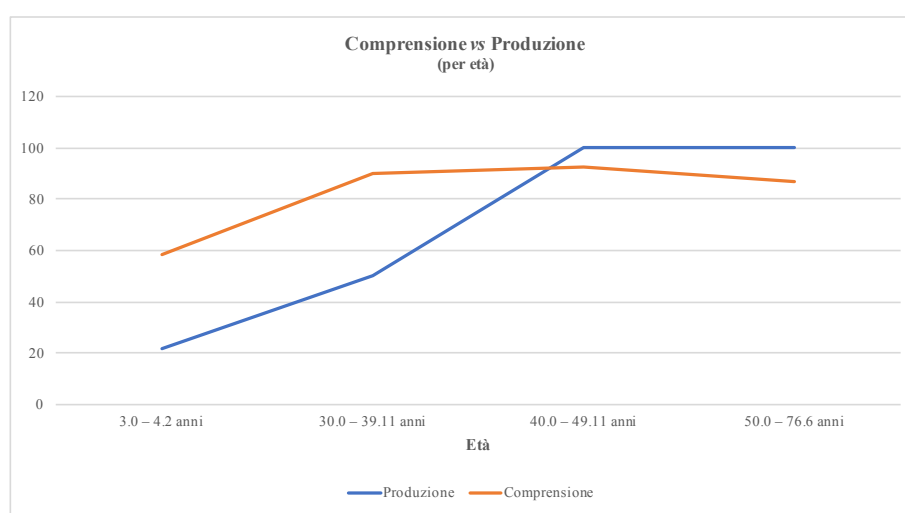
In questa sezione, riportiamo i risultati dell’esperimento volto al confronto tra comprensione e produzione.

<sup>108</sup> Chiaramente queste produzioni miste sono da interpretarsi come espressioni di un parlato ancora non ben strutturato che, però, vista la presenza di una parte ben formata, sembra essere in fase evolutiva verso la realizzazione attesa.

Qui di seguito, nella Tabella 3.24. e nel Grafico corrispondente, riportiamo le percentuali generali (suddivise per età) del test L&B e del test PP1, rispettivamente per la produzione e la comprensione del parametro in esame:

<b>Risultati L&amp;B e PP1 a confronto (per età)</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b>Percentuali risposte attese</b>	
	<b>Produzione</b>	<b>Comprensione</b>
<b>3.0 – 4.2</b>	<b>21,74</b>	<b>58,74</b>
<b>30.0 – 39.11</b>	<b>50</b>	<b>90,18</b>
<b>40.0 – 49.11</b>	<b>100</b>	<b>92,86</b>
<b>50.0 – 76.6</b>	<b>100</b>	<b>86,78</b>
<b>30.0 – 76.6</b>	<b>87,5</b>	<b>81,20</b>

*Tabella 3.24.*



*Grafico 3.24.*

Come si evince chiaramente dal Grafico 3.24., la percentuale di risposte attese cresce in modo direttamente proporzionale al progredire dell'età, sia nel caso della produzione che in quello della comprensione.

Risulta chiaro che le abilità di comprensione sono nettamente più consolidate già in corrispondenza del campione, e quindi nella fascia d'età compresa tra i 3.0 e i 4.2 anni; esse subiscono un incremento del 31,44% in corrispondenza della fascia d'età più bassa del gruppo di controllo (dai 30.0 ai 39.11 anni), fino a toccare il picco dell'92,86% in corrispondenza della fascia d'età successiva. Per quanto riguarda la produzione, invece, le percentuali corrispondenti alla fascia d'età del campione sono molto più basse rispetto alla comprensione (il 37% in meno), ma anche in questo caso in corrispondenza della fascia d'età compresa tra i 30.0 e i 39.11 anni si registra un incremento percentuale del

28,26%.

Interessante è osservare come, per i partecipanti adulti di età compresa tra i 30.0 e i 39.11 anni, la percentuale di risposte attese per la produzione sia ancora all'interno della fascia di ambiguità: in effetti tutte le produzioni non attese del gruppo di controllo si registrano tra i 30 e i 39 anni. Riguardo alla fascia d'età successiva, e quindi a partire dai 40 anni, le percentuali relative alla produzione subiscono un'impennata tale che le risposte attese si assestano al 100%, mentre le competenze nella comprensione si assestano su percentuali leggermente più basse, seppur inequivocabilmente nette.

Riteniamo che questi dati siano estremamente interessanti ai fini della nostra analisi, in quanto confermano che le competenze interpretative di interfaccia che sono oggetto del nostro studio, seppur attestate all'età di 3 anni, continuano ad essere acquisite durante l'età scolare e, anche se tra gli 8/9 anni il processo di acquisizione può sembrare pressoché completo, in realtà esso continua ben oltre il periodo critico e durante l'età adulta, sia per quanto riguarda le abilità di comprensione che per quelle di produzione.

Riguardo all'osservazione dei dati sotto la lente statistica del TeF, crediamo sia interessante sottolineare che, confrontando le differenze percentuali dei risultati ottenuti dal test di comprensione e di produzione sia per il campione che per il gruppo di controllo, il valore di  $p = 0,0002$  ( $p > 0,05$ ) mostra come la differenza tra queste due competenze sia altamente significativa. Questo risultato non deve stupire, se si riflette sul fatto che, dopo la crescita e il conseguente sviluppo linguistico, psicologico e cognitivo (che consente all'individuo di esprimere la complessità del proprio pensiero e interpretare la complessità del pensiero altrui), chi parla (normalmente) ha ben chiari i rapporti di coreferenza che produce, mentre chi ascolta, dovendosi (tra le altre cose) rappresentare nella mente dell'altro (cfr. § 1.6. e § 1.7.2.), può mostrare incertezze di diverso tipo e a diversi livelli nel processare il messaggio e tutte le informazioni (linguistiche ed extralinguistiche) che esso veicola. Pertanto, riteniamo plausibile che, nelle prime fasi, l'individuo comprenda più di quanto riesca a produrre nella propria lingua ma che, crescendo, produca meglio di quanto possa comprendere.

Infine, se vogliamo guardare più in generale alle abilità di comprensione e produzione, non possiamo fare a meno di notare che la prassi didattica nelle scuole tende spesso a trascurare la prima, concentrandosi maggiormente sulla seconda: si insegna raramente a comprendere e a gestire le strategie cognitive, metacognitive, (extra)linguistiche e psicologiche utili ai fini della comprensione. Quindi, l'individuo “impara a comprendere”

con la propria esperienza, attraverso un *iter* fatto anche di equivoci, correzioni e negoziazioni. Ne consegue che lo sviluppo di queste abilità è inevitabilmente connesso non solo (meramente) alla crescita dell'individuo, ma anche a fattori sociologici, culturali, educativi, psicologici, nonché alle attitudini personali conseguentemente coinvolte.

### **3.4. Oltre i cinque livelli di analisi**

In questa sezione faremo delle osservazioni derivanti da considerazioni poste in essere dagli stessi informanti in merito ad alcuni *item* sperimentali. In alcuni casi, infatti, le annotazioni registrate durante la somministrazione hanno fornito validi indizi per l'approfondimento dei fenomeni in esame, e ci hanno suggerito riflessioni sulla complessità della competenza in esame e sul coinvolgimento di fattori esterni ai cinque livelli di analisi linguistica nell'interpretazione dei *pro*(nomi).

#### **3.4.1. Risposte attese multiple: quando cultura e conoscenza del mondo influenzano l'interpretazione del *pro*(nome)**

In questo paragrafo ci occuperemo degli *item* per i quali le risposte attese sono più di una e per cui era attesa un'indecisione da parte del parlante. La scelta di dedicare una sezione a questo argomento è dettata dalla volontà di indagare nel dettaglio:

- quali siano i fattori extralinguistici che influenzano le risposte dei parlanti quando l'interfaccia linguistica non suggerisce una scelta univoca tra le opzioni proposte,
- se vi siano differenze nelle strategie di risposta adottate da adulti e bambini.

Qui di seguito analizziamo il caso in (12), in cui l'assenza di un A-Topic nella frase matrice non fornisce indicazioni formali sull'antecedente del SN. Ci aspettiamo, pertanto, che tutte le opzioni siano possibili:

- (12) Oggi Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora **pro** sta giocando con le costruzioni.

**L\***  
**G-Topic**

Domanda: *Chi sta giocando con le costruzioni?*

Opzioni	
a. <i>Pedro Pony</i>	b. <i>Danny Cane</i>
c. <i>Richard Coniglio</i>	d. <i>Sono indeciso</i>

Fasce d'età	Item (12)			
	G-Topic + pro			
	Opzioni di risposta			
	S	OI	Contesto	Sono indeciso
<i>Pedro Pony</i>	<i>Danny Cane</i>	<i>Richard Coniglio</i>		
3.0 – 3.11	25	30	20	25
4.0 – 4.11	21,43	50	14,29	14,29
5.0 – 5.11	37,93	55,17	6,90	0
6.0 – 6.11	23,40	68,09	8,51	0
7.0 – 7.11	47,06	52,94	0	0
8.0 – 8.11	36,84	69,53	0	2,63
9.0 – 9.7	38,46	53,85	0	7,69
16.1 - 76.6	65,79	17,11	0	17,11

Tabella 3.25.

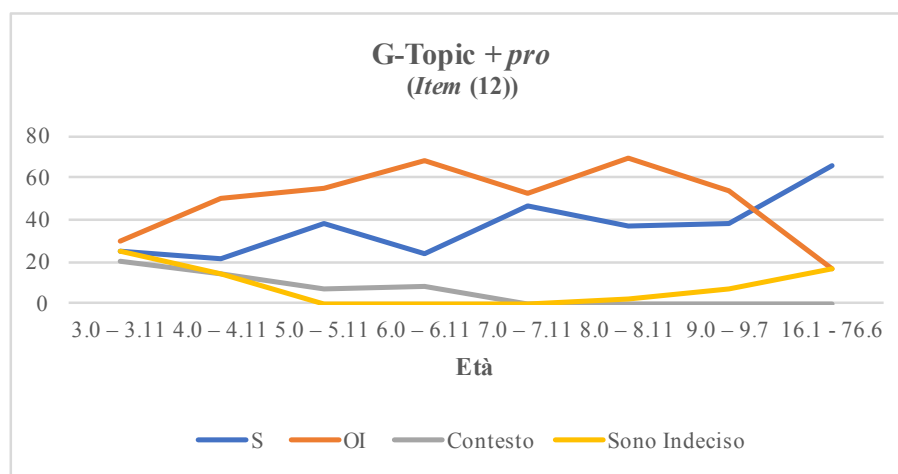


Grafico 3.25.

Come mostrato nella Tabella 3.25., il gruppo di controllo e il campione prediligono risposte diverse. Il 65,79% degli adulti è orientato sull'opzione *Pedro Pony*, S della principale (nonché costituente con ruolo argomentale <agente>), e il restante 34,22% si distribuisce equamente tra l'opzione *Danny Cane*, OI della principale (<beneficiario>), e

*Sono indeciso*, mentre nessun adulto identifica il SN con l'opzione di contesto *Richard Coniglio* (presente solo nella figura su schermo). Al contrario, le risposte dei bambini di 3 anni sono quasi equamente divise tra le 4 opzioni, ma con la crescita il campione tende a preferire come antecedente *Danny Cane* (il più vicino al SN da interpretare), principalmente a discapito di *Richard Coniglio* e dell'indecisione, mentre l'opzione S (*Pedro Pony*) registra un risultato più significativo a partire dall'età scolare (7 anni) seppur in modo irregolare.

Anche in (13) qui di seguito l'assenza di un A-Topic crea un'ambiguità nell'individuazione dell'antecedente del SN:

- (13) *La mamma di Peppa dice che pro dovrà mettere tutto a posto prima di andare a letto.*

**L\***  
**G-Topic**

Domanda: *Chi dovrà mettere tutto a posto?*

Opzioni	
a. <i>Mamma Pig</i>	b. <i>Peppa Pig</i>
c. <i>Nonna Pig</i>	d. <i>Sono indeciso</i>

Fasce d'età	Item (13)			
	G-Topic+pro			
	Opzioni di risposta			
	S	PP	Contesto	
	<i>Mamma Pig</i>	<i>Peppa Pig</i>	<i>Nonna pig</i>	<i>Sono indeciso</i>
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>20</b>	<b>70</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	14,29	71,43	7,14	7,14
<b>5.0 – 5.11</b>	10	90	0	0
<b>6.0 – 6.11</b>	17,02	78,72	4,26	0
<b>7.0 – 7.11</b>	13,73	86,27	0	0
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>21,05</b>	<b>78,95</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>9.0 – 9.7</b>	<b>15,38</b>	<b>76,92</b>	<b>7,69</b>	<b>0</b>
<b>16.1 - 76.6</b>	<b>65,79</b>	<b>26,32</b>	<b>0</b>	<b>7,89</b>

Tabella 3.26.

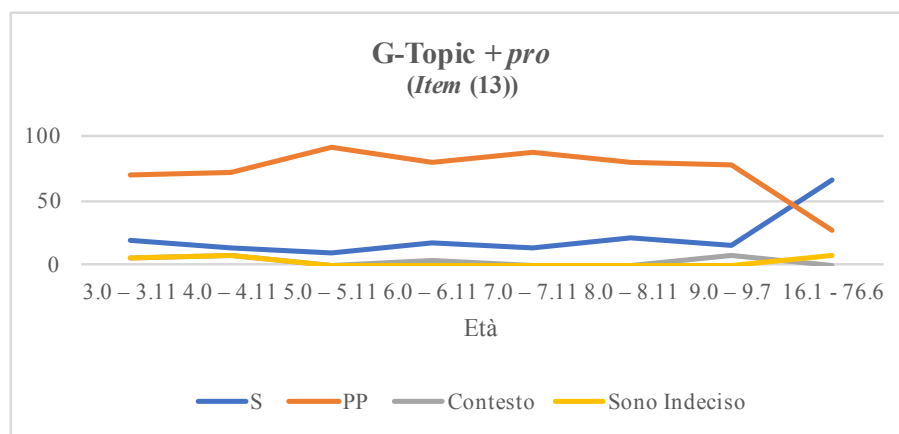


Grafico 3.26.

Come si può notare, anche in questo caso la percentuale di risposte attese ottenute dagli adulti e dai bambini è molto diversa. Il 65,79% degli adulti risponde che sarà *Mamma Pig* (S della principale) a mettere tutto a posto, solo il 26,32% sceglie l'opzione *Peppa Pig* (PP incassato nel DP S) e il restante 7,89% esprime la propria indecisione, mentre nessun adulto si orienta verso il referente non menzionato (di contesto) *Nonna Pig*. Al contrario il 70% dei bambini, già dall'età di 3 anni predilige l'opzione *Peppa Pig*, percentuale che cresce ulteriormente con l'età a discapito delle altre opzioni: a 9 anni solo il 15,38% si orienta verso l'opzione *Mamma Pig* e solo il 7,69% verso l'opzione di contesto *Nonna Pig*.

Facciamo notare, attraverso il confronto dei Grafici 3.25. e 3.26., rispettivamente corrispondenti alle Tabelle 3.25. e 3.26., la differenza tra (12) e (13): mentre nel primo le risposte dei bambini si distribuiscono in modo quasi uguale già all'età di 3 anni, per poi prediligere l'opzione OI (con una percentuale che arriva al 47,06% sull'antecedente S), nel secondo caso, sin dai 3 anni, vi è una netta maggioranza (70%) che indica, come antecedente del SN, il PP *Peppa Pig* con una percentuale di risposte orientate al S che non supera il 21,05%.

Riteniamo che la differenza tra adulti e bambini in (12) possa essere considerata una conseguenza della formazione scolastica, per cui il S è sia "colui che compie l'azione" sia "colui di cui si parla". Questa nozione, radicata in molti parlanti, conduce gli adulti del gruppo di controllo (dopo anni di "tradizione scolastica") a prediligere, più o meno consapevolmente, una strategia di tipo sintattico e a collegare il SN di una subordinata al





(14b) *Susy Pecora ha incontrato Peppa Pig in spiaggia. Lei aveva una borsa gialla.*

(L\*+H)  
A-Topic

L\*  
G-Topic

Domanda: *Chi aveva una borsa gialla?*

Opzioni	
a. <i>Susy Pecora</i>	b. <i>Peppa Pig</i>
c. <i>Rebecca Coniglio</i>	d. <i>Sono indeciso</i>

In (14a-b) ci aspettiamo che l'antecedente (del SN in (14a) e del pronome S esplicito debole in (14b)) si identifichi con l'A-Topic corrente *Susy Pecora*, ma vediamo i risultati nella Tabella 3.27. e nel Grafico ad essa associato:

Fasce d'età	Item (14a)			
	A-Topic + pro			
	Opzioni di risposta			
	S	OD	Contesto	Sono indeciso
<i>Susy Pecora</i>	<i>Peppa Pig</i>	<i>Rebecca Coniglio</i>		
3.0 – 3.11	19,05	66,67	14,29	0
4.0 – 4.11	32,43	51,35	16,22	0
5.0 – 5.11	37,78	55,56	6,67	0
6.0 – 6.11	54,24	37,29	8,47	0
7.0 – 7.11	55,56	42,22	1,11	1,11
8.0 – 8.11	54,55	40,91	4,55	0
16.1 - 29.11	17,65	66,67	0	15,69
30.0 - 39.11	12,5	62,5	0	25
40.0 - 49.11	11,11	44,44	0	44,44
50.0 - 76.6	62,5	25	0	12,5
16.1 - 76.6	21,05	59,21	0	19,74

Tabella 3.27.

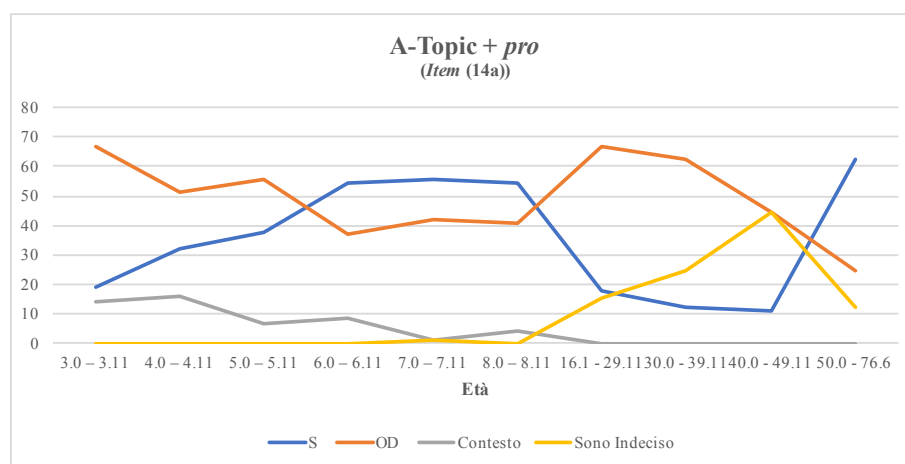


Grafico 3.27.

Come si può notare, le risposte attese in (14a) presentano un andamento percentuale alquanto irregolare. Il 66,67% dei bambini di 3 anni preferisce l'opzione *Peppa Pig* (per effetto della Strategia dell'Eroe), ma questa percentuale decresce con l'età anagrafica a favore dell'opzione attesa *Susy Pecora* (che però non supera mai la soglia di ambiguità del 56%). Il gruppo di controllo, invece, sembra prediligere l'opzione *Peppa Pig* in tutte le fasce d'età, tranne l'ultima.

Passiamo ora a considerare i dati relativi all'interpretazione del pronome esplicito:

Fasce d'età	Item (14b)			
	A-Topic + pronome G-Topic			
	Opzioni di risposta			
	<i>S</i>	<i>OD</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
<i>Susy Pecora</i>	<i>Peppa Pig</i>	<i>Rebecca Coniglio</i>		
3.0 – 3.11	19,05	71,43	9,52	0
4.0 – 4.11	32,43	56,76	8,11	2,70
5.0 – 5.11	28,89	64,44	6,67	0
6.0 – 6.11	52,54	42,37	3,39	1,69
7.0 – 7.11	62,22	36,67	1,11	0
8.0 – 8.11	77,27	22,73	0	0
16.1 - 29.11	14	74	0	12
30.0 - 39.11	25	75	0	0
40.0 - 49.11	66,67	33,33	0	0
50.0 - 76.6	62,5	37,5	0	0
16.1 - 76.6	26,67	65,33	0	8

Tabella 3.28.

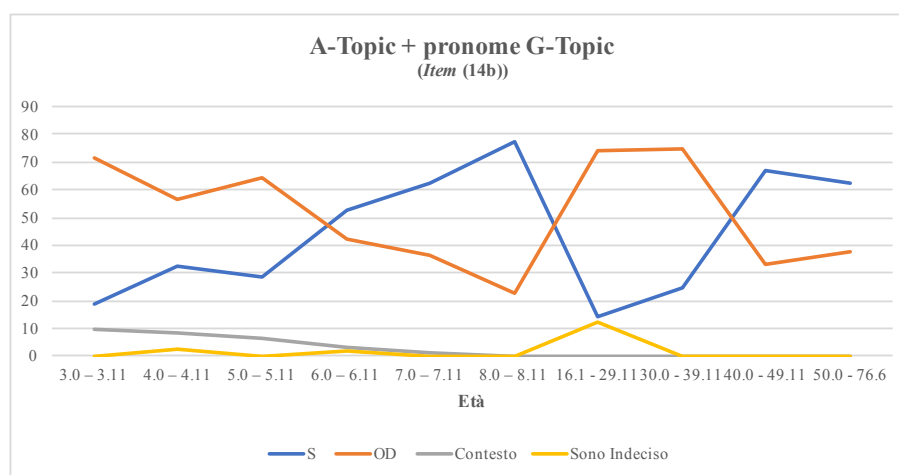


Grafico 3.28.

Anche in questo caso, l'andamento percentuale delle risposte risulta molto irregolare: all'età di 3 anni il 71,43% dei bambini preferisce l'opzione corrispondente all'eroina del

cartone animato, percentuale che diminuisce con la crescita anagrafica a favore dell'opzione attesa *Susy Pecora*, che all'età di 8 anni raggiunge il 77,27% di preferenze (il restante 22,73% si orienta invece su *Peppa Pig*). Tuttavia, tra gli adulti si registra una netta preferenza dell'opzione non attesa delle prime due fasce d'età e un'inversione di tendenza dopo i 40 anni.

Da un'analisi comparativa dei due *item*, risulta che in entrambi i casi il numero delle risposte attese cresce con l'età anagrafica del campione soprattutto tra i 6 e gli 8 anni, ma gli informanti adulti preferiscono in modo abbastanza netto la risposta non attesa, soprattutto nella fascia d'età compresa tra i 16 e i 39 anni.

La nostra ipotesi è che l'adulto, per esperienza, sa che le dinamiche conversazionali seguono degli schemi taciti in cui l'introduzione di un referente alla fine dell'enunciato ha, presumibilmente, la finalità di spostare l'argomento del discorso. Tale riflessione sulle dinamiche conversazionali avviene, come è ovvio che sia, solo in età più matura, o meglio, con l'acquisizione di una maggiore consapevolezza e di un'adeguata competenza di gestione della propria lingua madre e delle dinamiche testuali e del discorso<sup>112</sup>.

In altre parole, nelle frasi in esame, gli informanti dimostrano di trovare illogico il fatto di introdurre un nuovo referente nel discorso (*Peppa Pig*) per poi parlare del Topic della matrice (*Susy Pecora*). Dunque, in (14a-b), il Comment *ha incontrato Peppa Pig in spiaggia* sembra essere interpretato come *starting point* al quale “aggiungere” informazioni successive (cfr. Chafe 1987).

Ma perché questa “strategia interpretativa” è presente solo in casi come quelli in (14) e non anche in altri con struttura analoga? La nostra idea è che sia la semantica del verbo *incontrare* a contribuire a questo fenomeno non riscontrato in nessun altro *item* (seppur simile)<sup>113</sup>. In effetti i verbi come *incontrare* sono considerati verbi con “doppio S” in quanto il valore vero-condizionale di *X incontra Y* equivale a *Y incontra X*. Quindi ciò che formalmente è un OD, semanticamente, è comunque “un primo attore” nell'evento descritto, non un “paziente” che viene modificato da un'azione. La scelta del partecipante che assume la funzione sintattica di S è dunque legata pragmaticamente a una mera selezione di *foreground* e di *background* nel discorso.

---

<sup>112</sup> Analizzando le annotazioni delle somministrazioni agli adulti, infatti, abbiamo notato che molti informanti (dopo aver chiesto, anche più volte, di riascoltare questi *item*) accompagnano la loro risposta con osservazioni relative alle dinamiche conversazionali dei casi in esame, adducendo che dire di “aver incontrato” un nuovo personaggio presuppone che si voglia parlare di lui.

<sup>113</sup> Si vedano *item* (1a-b) e (2a-b) in § 3.2.1. e (4) in § 3.2.2., tra gli altri.

Per supportare quanto appena suggerito, confrontiamo (14a-b) con (1a-b), che riportiamo di seguito:

[Eccoci a una festa in maschera..]

- (1a-b) Susy Pecora ha salutato Peppa. Dopodiché **pro/lei** è andata via.  
(L\*+H) L\*  
A-Topic G-Topic

Possiamo notare che (14) e (1) sono molto diversi tra loro, per almeno due ragioni:

1. il verbo *salutare* ha una semantica diversa dal verbo *incontrare*: *X ha salutato Y* non equivale a dire che *Y ha salutato X*;
2. anche la semantica dei verbi nelle frasi giustapposte è diversa: nella coordinata in (1) il S di *andare* è semanticamente un <tema> che compie l'azione di *andare via*, mentre in (14) il S della coordinata *pro(nome) aveva una borsa gialla* è un <locativo> (cfr. Puglielli & Frascarelli 2008, tra gli altri).

Riteniamo, dunque, che queste variabili possano essere le discriminanti all'interfaccia semantica che determinano la differenza tra questi due *item* e quelli precedentemente analizzati. Notiamo dunque come l'interfaccia tra sintassi e semantica abbia anch'essa un ruolo importante nella definizione fenomeno in esame e dunque nell'interpretazione del SN.

Ne deduciamo che in un contesto sperimentale è necessario fare attenzione alle scelte lessicali, in quanto verbi come *incontrare* possono innescare, nell'informante che decodifica l'*item*, dinamiche e riflessioni logico-discorsive che possono modificare/alterare i risultati (cfr. § 4.2. – nota 130).

### 3.5. DP con nomi relazionali e interpretazione del *pro*(nome)

In questa sezione vedremo insieme come si comportano gli *item* in cui il DP S della principale è costituito da un nome relazionale modificato da un PP (rispetto ad altri in cui il DP è composto dalla sola testa nominale), al fine di verificare se i DP con nomi relazionali diano risultati significativamente diversi nell'interpretazione del *pro*(nome). La scelta di proporre nel test 8 *item* di questo tipo era dovuta alla volontà di approfondire questioni legate a fattori più propriamente prosodici. Riproponiamo qui di seguito in (15) la frase già illustrata in (5):

- (15) L'amica di Peppa dice che **pro** vuole giocare con la palla.  
**(L\*+H)**  
**A-Topic**

Domanda: *Chi vuole giocare con la palla?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Candy Gatto</i>	<i>b. Peppa Pig</i>
<i>c. Zoe Zebra</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

In § 3.2.2. abbiamo già visto che l'unica opzione non attesa è *Peppa Pig* (in quanto sia *Candy Gatto* che *Zoe Zebra* sono amiche di Peppa).

Fasce d'età	<i>Item (15)</i>				
	A-Topic + <i>pro</i>				
	Opzioni di risposta				Totale Attese
	<i>S (possibili)</i>		<i>Sono indeciso</i>	<i>PP Peppa Pig</i>	
<i>Candy Gatto</i>	<i>Zoe Zebra</i>				
3.0 – 3.11	23,81	28,57	0	47,62	52,38
4.0 – 4.11	18,92	16,22	2,70	62,16	37,84
5.0 – 5.11	26,67	24,44	8,89	40	60
6.0 – 6.11	47,46	18,64	6,78	27,12	72,88
7.0 – 7.11	46,67	20	3,33	30	70
8.0 – 8.11	68,18	27,27	0	4,55	95,45
16.1 - 76.6	6,58	7,89	85,53	0	100

*Tabella 3.29.*

Come mostrato nella Tabella 3.29, dopo l'aumento percentuale delle risposte attese corrispondente alla crescita anagrafica dei partecipanti, all'età di 8 anni, esse si assestano

al 95,45%, perfettamente in linea con la percentuale ottenuta dal gruppo di controllo (100%).

In (16), una frase simile a quella in (15) è proposta con il pronome esplicito nella subordinata con l'intonazione L\*+H tipica dell'A-Topic. In questo caso, avendo due A-Topic, ci aspettiamo che il pronome esplicito proponga un nuovo argomento del discorso, diverso da quello proposto nella matrice (*la mamma di Peppa*):

(16) *La mamma di Peppa dice che lei dovrà mettere tutto a posto prima di andare a letto.*

**(L\*+H)**  
**A-Topic**

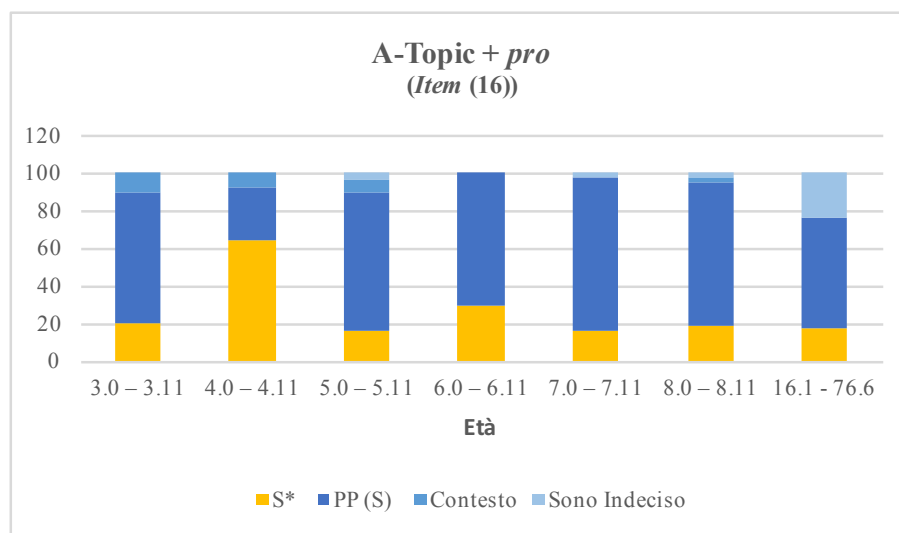
**(L\*+H)**  
**A-Topic**

Domanda: *Chi dovrà mettere tutto a posto?*

Opzioni	
<i>a. Mamma Pig</i>	<i>b. Peppa Pig</i>
<i>c. Nonna Pig</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

Fasce d'età	Item (16)				Totale Attese
	A-Topic + pronome A-Topic				
	Opzioni di risposta				
	<i>S</i>	<i>PP (S)</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>	
	<i>Mamma pig</i>	<i>Peppa Pig</i>	<i>Nonna Pig</i>		
<b>3.0 – 3.11</b>	20	<b>70</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>80</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	64,29	<b>28,57</b>	<b>7,14</b>	<b>0</b>	<b>35,71</b>
<b>5.0 – 5.11</b>	16,67	<b>73,33</b>	<b>6,67</b>	<b>3,33</b>	<b>83,33</b>
<b>6.0 – 6.11</b>	29,79	<b>70,21</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>70,21</b>
<b>7.0 – 7.11</b>	15,68	<b>82,36</b>	<b>0</b>	<b>1,96</b>	<b>84,32</b>
<b>8.0 – 8.11</b>	18,42	<b>76,31</b>	<b>2,63</b>	<b>2,63</b>	<b>81,57</b>
<b>16.1 - 76.6</b>	17,33	<b>58,67</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>82,67</b>

Tabella 3.30.



**Grafico 3.30.**<sup>114</sup>

Come mostrato nella Tabella 3.30 e nel Grafico corrispondente, ancora una volta alla crescita dei partecipanti corrisponde un aumento percentuale delle risposte attese che, già a partire dai 7 anni di età, si mantiene stabilmente in linea con il risultato ottenuto dal gruppo di controllo. Però, facciamo osservare un andamento anomalo per cui già nella fascia d'età dei 3 anni ben l'80% degli informanti sceglie una delle opzioni previste, ma tale percentuale scende drasticamente in corrispondenza dei 4 anni (35,71%) per poi impennarsi nuovamente. Crediamo che ciò sia dovuto, come già discusso in § 3.2.2. e § 3.2.3. (relativamente agli *item* (5), (7) e (8)) a fattori extralinguistici, per cui i bambini di 3 anni tendono spesso a utilizzare la Strategia dell'Eroe. In questo caso, diversamente dagli altri esaminati, *Peppa Pig* è una delle opzioni attese, l'unica presente nel contesto, pertanto essa resta quella preferita anche oltre i 5/6 anni.

Qui di seguito mostriamo un caso molto simile, in cui però l'intonazione L\*+H dell'A-Topic è stata realizzata, sul modificatore del DP (i.e., sul PP *di Peppa*), e non sulla testa nominale *amica*. Si voleva così verificare quale antecedente venisse interpretato come A-Topic (se la testa o il suo modificatore) e dunque anche in che modo venisse operato lo *shift*:

- (17)      *L'amica di Peppa dice che lei vuole giocare con la palla.*  
                  (L\*+H)      (L\*+H)  
                  A-Topic      A-Topic

<sup>114</sup> In questo grafico abbiamo indicato le tre opzioni di risposta attesa con tre tonalità di blu al fine di evidenziare la differenza tra risposte attese e non attese (in giallo).

Domanda: *Chi vuole giocare con la palla?*

Opzioni	
a. <i>Candy Gatto</i>	b. <i>Peppa Pig</i>
c. <i>Zoe Zebra</i>	d. <i>Sono indeciso</i>

Fasce d'età	Item (17)				
	A-Topic + pronome A-Topic				
	Opzioni di risposta				Totale Attese
	S (possibili)		Sono indeciso	PP	
<i>Candy Gatto</i>	<i>Zoe Zebra</i>	<i>Peppa Pig</i>			
3.0 – 3.11	57,14	14,29	9,52	19,05	80,95
4.0 – 4.11	29,73	18,92	0	51,35	48,65
5.0 – 5.11	35,56	15,56	0	48,88	51,12
6.0 – 6.11	54,24	28,81	3,39	13,56	86,44
7.0 – 7.11	61,11	20	0	18,89	81,11
8.0 – 8.11	68,18	27,27	0	4,55	95,45
16.1 - 76.6	6,67	10,67	69,33	13,33	86,67

Tabella 3.31.

Come possiamo notare, l'interpretazione è legata in modo fondamentale all'interfaccia prosodica per cui, anche se il PP *Peppa* è un modificatore del nome *amica* (e dunque non designa un antecedente nel discorso), essendo “marcato” con l'intonazione propria dell'A-Topic, viene interpretato come tale: dunque lo *shift* topicale non può essere su *Peppa Pig*, ma su qualsiasi altra opzione.

Dalla Tabella 3.31., infatti si evince che i bambini, influenzati dalla componente visiva dell'immagine (come già discusso relativamente a (5) in § 3.2.2. e a (10) in § 3.2.3. - nota 95), preferiscono *Candy Gatto* tra le opzioni attese, mentre gli adulti si mostrano semplicemente indecisi.

Di seguito, nella Tabella 3.32. e nel Grafico ad essa associato, riportiamo i risultati generali ottenuti dalla somministrazione dell'intero test di PP (PPO + PP2), mostrando le percentuali di risposte attese relative rispettivamente agli *item* sperimentali con DP S costituito da un nome N° relazionale e un PP e quelli con DP S non modificato:



Risultati generali PP DP (N) vs DP (N + PP) (per età)		
Fasce d'età	DP	DP connesso (N + PP)
	PP1 + PP2	PP1 + PP2
3.0 – 3.11	49,12	65,45
4.0 – 4.11	55,66	48,04
5.0 – 5.11	60,04	59,78
6.0 – 6.11	68,13	76,10
7.0 – 7.11	71,95	76,60
8.0 – 8.11	71,44	85,56
9.0 – 9.7	65,38	79,49
16.1 -29.11	71,44	91,18
30.0 -39.11	83,75	98,44
40.0 – 49.11	85,19	100
50.0 -76.6	81,67	100

Tabella 3.32.

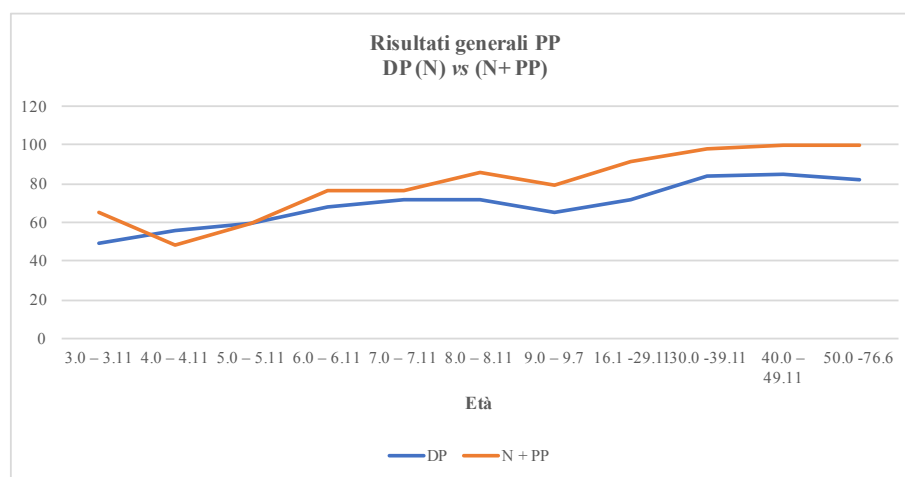


Grafico 3.32.

Come si può notare, sia il campione che il gruppo di controllo fanno registrare una maggiore percentuale di risposte attese in corrispondenza dei DP con nomi relazionali. All'età di 3 anni la percentuale a favore di questi ultimi supera già abbondantemente la soglia di ambiguità, mentre all'età di 4 e 5 anni è più alta in corrispondenza dei DP costituiti dalla sola testa nominale N°, per poi mostrare nuovamente una tendenza alla crescita a vantaggio dei DP con nomi relazionali soprattutto a partire dagli 8 anni. Tuttavia, calcolando la significatività della differenza tra i valori corrispondenti ai due tipi di *item* per le fasce d'età dai 3 ai 4 anni con il TeF, risulta che il valore di  $p = 0,1354$ , e quindi ben al di sopra del valore  $\alpha = 0,05$ . Da questo confronto si evince quindi che gli *item* in cui gli antecedenti S sono DP con nomi relazionali non sono significativamente

più facili da interpretare, rispetto ai corrispettivi con DP non modificati.

### 3.6. L'errore che (in parte) conferma l'ipotesi

In quest'ultima parte del capitolo parleremo nello specifico di un *item* in cui il pronome G-Topic da interpretare è stato erroneamente realizzato con l'intonazione H\*(+L) tipica del Contrasto. Nonostante l'errore, i risultati ottenuti si sono rivelati ugualmente interessanti alla fine. Vediamoli:

- (18) *Oggi Pedro Pony ha regalato una macchinina a Danny Cane. Ora **lui** sta giocando con le costruzioni.*
- |                |                |
|----------------|----------------|
| <b>(L*+H)</b>  | <b>H*(+L)</b>  |
| <b>A-Topic</b> | <b>C-Topic</b> |

Domanda: *Chi sta giocando con le costruzioni?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Pedro Pony</i>	<i>b. Danny Cane</i>
<i>c. Richard Coniglio</i>	<i>d. Sono indeciso</i>

In base al *Topic Criterion* (cfr. Frascarelli 2007) ci aspettiamo che il C-Topic, come il G-Topic, non interferisca nella catena topicale e che, pertanto, il pronome esplicito *lui*, realizzato con intonazione H\*(+L), abbia come antecedente l'A-Topic corrente *Pedro Pony*. Questo, però, non accade:

Fasce d'età	Item (18)			
	A-Topic + pronome C-Topic			
	Opzioni di risposta			
	<i>S</i>	<i>OI</i>	<i>Contesto</i>	<i>Sono indeciso</i>
<i>Pedro Pony</i>	<i>Danny Cane</i>	<i>Richard Coniglio</i>		
3.0 – 3.11	45	30	25	0
4.0 – 4.11	28,57	42,86	21,43	7,14
5.0 – 5.11	40	33,33	26,67	0
6.0 – 6.11	36,17	59,57	2,13	2,13
7.0 – 7.11	50,98	47,06	0	1,96
8.0 – 8.11	34,21	65,79	0	0
9.0 – 9.7	30,77	69,23	0	0
16.1 - 29.11	60	38	0	2
30.0 - 39.11	12,5	87,5	0	0
40.0 - 49.11	33,33	66,67	0	0
50.0 - 76.6	12,5	87,5	0	0
16.1 - 76.6	46,67	52	0	1,33

Tabella 3.33.

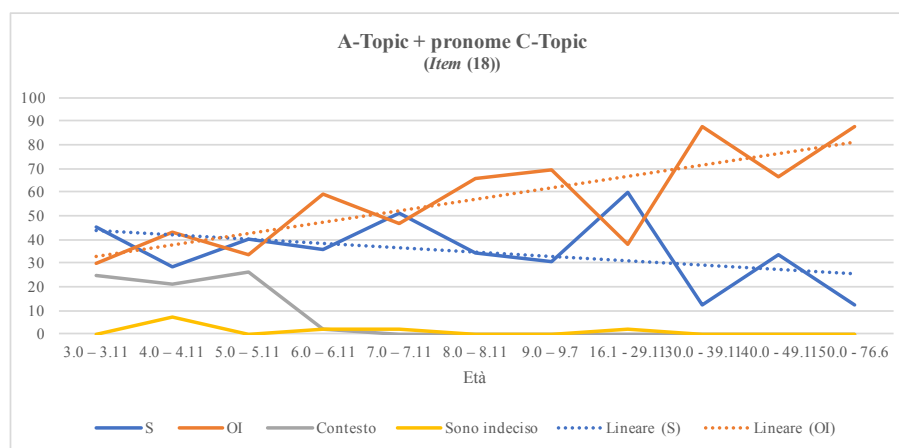


Grafico 3.33.

Come mostrato nel Grafico 3.33., il numero delle risposte attese si mantiene, sebbene altalenante, al di sotto del 51% tra i 3 e i 7 anni e decresce sensibilmente dopo gli 8 anni a vantaggio dell'opzione *Danny Cane*, che nella fascia d'età dei 9 anni registra la percentuale più alta per il campione (69,23%). Tale percentuale continua a crescere anche nelle diverse fasce d'età relative al gruppo di controllo, toccando il picco massimo dell'87,5% tra i 30 e i 39 anni e tra i 50 e i 76 anni.

Il risultato ottenuto sembra suggerire che il Contrasto, pur essendo una categoria del discorso indipendente e ortogonale rispetto a Focus e Topic (cfr. Molnar 2002, tra gli altri), combinandosi con il Topic, può assumere una funzione di *shift*. Una proposta come questa è stata avanzata da Tomioka (2009) per lingue come il giapponese, in cui il Topic Contrastivo può determinare *shift* topicale e l'interpretazione può quindi risultare

ambigua. Se così fosse anche per l'italiano, sarebbe necessario riconsiderare il *Topic Criterion* e alcune considerazioni avanzate in Frascarelli (2007). Certamente, un caso solo non è sufficiente per invalidare o ampliare un Criterio, tuttavia suggerisce la necessità di ideare, in futuro, un esperimento sistematicamente dedicato a questo scopo (cfr. § 4.1.1.).

Nonostante il risultato non atteso, la frase esaminata conferma ancora una volta che l'interfaccia prosodica ha un ruolo di primaria importanza nell'individuazione della coreferenza *pro*(nominale).



## CAPITOLO 4

### *Conclusioni*

In questo capitolo riassumeremo e illustreremo in maniera conclusiva i risultati dalla nostra ricerca, in considerazione degli obiettivi iniziali del presente lavoro sia in ambito acquisizionale che teorico. Oltre a ciò, parleremo delle questioni rimaste aperte rispetto alle ipotesi di partenza, proporremo spunti di riflessione per ricerche future alla luce dei nuovi quesiti emersi, valutando il reale contributo del nostro lavoro in questo ambito di ricerca.

#### **4.1. Gli obiettivi**

Come ampiamente discusso, i nostri obiettivi di ricerca riguardavano sia l'ambito linguistico teorico che quello applicato, in prospettiva acquisizionale.

Sulla base dei due studi sperimentali elaborati e proposti per la valutazione delle abilità di comprensione degli aspetti interpretativi del PSN e per la valutazione di eventuali differenze tra comprensione e produzione, si è inteso valutare se e in che misura l'interpretazione dei *pro*(nomi) sia un fenomeno d'interfaccia tra i diversi livelli dell'analisi linguistica e se esso coinvolga anche fattori extralinguistici. Nello specifico abbiamo verificato se l'interpretazione dei *pro*(nomi):

- dipenda dalla funzione sintattica dei possibili antecedenti, dalla distinzione tra pronomi S espliciti *vs* nulli e da fenomeni di località (interfaccia morfo-sintattica);

- sia legata a specifiche realizzazioni intonative e ai ruoli informativi degli antecedenti e dei *pro*(nomi) da interpretare (interfaccia con la prosodia e con la grammatica del discorso);
- sia connessa al ruolo argomentale dei possibili antecedenti (interfaccia con la semantica);
- coinvolga anche le competenze extralinguistiche dei parlanti (i.e., conoscenza del mondo e delle dinamiche conversazionali, logica, pensiero comune, educazione, cultura) in relazione alle diverse età (adulti vs bambini);
- infine, in prospettiva acquisizionale, si è verificata l'esistenza di una relazione tra l'acquisizione della competenza interpretativa dei *pro*(nomi) e l'età e lo sviluppo linguistico, psicologico e cognitivo dell'individuo.

#### 4.1.1. Obiettivi in ambito teorico

Come ampiamente discusso nel Capitolo 1, secondo la nostra ipotesi teorica, l'interpretazione del *pro*(nome) S dipende dal ruolo informativo dei possibili antecedenti. Nello specifico, si è assunto che i meccanismi d'interpretazione seguono il *Topic Criterion* in Frascarelli (2007), e sono pertanto da ricercarsi all'interno dell'interfaccia prosodica.

Secondo questo assunto, quindi, si intendeva verificare se:

1. gli A-Topic diano inizio a catene topicali che possono essere mantenute anche in frasi successive da SN o pronomi deboli (G-Topic, prodotti con tono basso e integrati nel contorno intonativo della frase);
2. l'intervento di un A-Topic spezzi la catena topicale e se, quindi, i SN e i pronomi deboli che seguono si leghino ad esso;
3. l'intervento di un G-Topic non spezzi la catena topicale e se, quindi, i SN e i pronomi deboli che seguono rimangano legati all'ultimo A-Topic realizzato.

I risultati generali confermano che, come da ipotesi iniziale, la **componente informativa e prosodica** ha un **ruolo determinante** nella coreferenza dei *pro*(nomi). In effetti, le risposte attese rappresentano la maggioranza dei risultati ottenuti già a partire

dall'età di 6-7 anni, come mostrato nella prima colonna della Tabella 4.1. qui di seguito (già parzialmente proposta in § 3.2.1.):

<b>Risultati generali pro vs pronome esplicito (per età)</b>			
<b>Fasce d'età</b>	<b>Percentuale risposte attese (tutti gli <i>item</i>)</b>	<b>Percentuale risposte attese <i>pro</i></b>	<b>Percentuale risposte attese pronome esplicito</b>
<b>Campione</b>	<b>66,94</b>	<b>69,50</b>	<b>64,77</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	<b>52,66</b>	<b>52,99</b>	<b>52,32</b>
<b>4.0 – 4.11</b>	<b>55,19</b>	<b>55,07</b>	<b>55,32</b>
<b>5.0 – 5.11</b>	<b>60,56</b>	<b>63,86</b>	<b>57,25</b>
<b>6.0 – 6.11</b>	<b>69,91</b>	<b>72,64</b>	<b>67,17</b>
<b>7.0 – 7.11</b>	<b>73,13</b>	<b>76,01</b>	<b>70,25</b>
<b>8.0 – 8.11</b>	<b>74,44</b>	<b>78,37</b>	<b>70,52</b>
<b>9.0 – 9.7</b>	<b>68,91</b>	<b>73,72</b>	<b>64,10</b>
<b>Gruppo di Controllo</b>	<b>79,33</b>	<b>87,47</b>	<b>71,19</b>
<b>16.1- 29.11</b>	<b>75,03</b>	<b>85,96</b>	<b>65,22</b>
<b>30.0– 39.11</b>	<b>88,82</b>	<b>92,11</b>	<b>81,58</b>
<b>40.0– 49.11</b>	<b>89,18</b>	<b>92,4</b>	<b>84,21</b>
<b>50.0 - 76.6</b>	<b>87,5</b>	<b>86,84</b>	<b>84,21</b>

Tabella 4.1.

Va tuttavia rilevata una differenza percentuale tra l'interpretazione di *item* che includevano SN e *item* con pronomi espliciti. Se si confrontano la seconda e la terza colonna della Tabella 4.1., infatti, si nota che l'interpretazione del SN risulta più vicina alle attese rispetto a quella dei pronomi S espliciti, sebbene le percentuali delle risposte attese a partire dai 6 anni si mantengano ben al di sopra della soglia di ambiguità per entrambi i tipi di frasi *target*. Come abbiamo visto in § 3.2.1., tale differenza non risulta statisticamente significativa al TeF, ma intendiamo comunque dedicarvi una riflessione. Una spiegazione plausibile, a nostro avviso, è che l'interpretazione del pronome esplicito sia più problematica con il crescere dell'età in quanto, in una lingua *pro-drop* coerente (come l'italiano), l'uso del pronome S esplicito debole con funzione di G-Topic (per la continuità topicale) è meno frequente dell'uso del SN con la stessa funzione<sup>115</sup>. Pertanto, il suo uso potrebbe far sorgere perplessità, specialmente in età adulta e, in particolare, in

<sup>115</sup> Anche i dati ottenuti dall'analisi del test di L&B (cfr. § 3.3.1.1.) mostrano una minore frequenza d'uso del pronome S esplicito debole rispetto al SN con funzione di continuità topicale. Tale tendenza è, inoltre, confermata da altri studi: tra gli altri, Serratrice (2005, 2007), Sorace *et al.* (2009) e Pinto (2013), già citati in § 1.8.



seguito all'educazione scolastica, spesso molto tradizionale e legata a meccanismi tipici della lingua scritta<sup>116</sup>. In effetti, la differenza percentuale tra *pro* e pronomi espliciti è maggiormente riscontrata nel gruppo di controllo, piuttosto che nel campione. In ogni caso, come mostrato dalla Tabella 4.1., tale differenza, più accentuata in corrispondenza della fascia d'età che va dai 16.1 ai 29.11 anni, si riduce nelle fasce d'età successive fino quasi ad annullarsi per la fascia d'età compresa tra i 50.0 e i 76.6 anni.

Dopo aver osservato le frequenti flessioni percentuali corrispondenti agli informanti tra i 16.1 e i 29.11 anni (come più volte riscontrato nel capitolo precedente dedicato all'analisi degli *item*), abbiamo attentamente analizzato le risposte dei singoli partecipanti, proprio al fine di individuare il motivo per cui la maggior parte delle risposte non attese del gruppo di controllo siano quasi sistematicamente corrispondenti a questa fascia d'età. Le annotazioni di somministrazione e l'osservazione dei dati ci hanno portato ad alcune plausibili spiegazioni:

1. poiché molti informanti tra i 19 e i 29 anni erano studenti universitari, le loro risposte potrebbero essere state falsate dalla “paura di sbagliare” (come fosse un esame di linguistica)<sup>117</sup>;
2. dopo aver acquisito le competenze linguistiche che consentono di processare un enunciato senza particolari difficoltà, è possibile che l'individuo sia portato a considerare con meno attenzione il fattore prosodico, dando precedenza a “regole grammaticali” (cfr. § 3.4.1.) suggerite da alcuni approcci scolastici tradizionali, specialmente nella fascia d'età compresa tra gli 8-9 anni e la fine del percorso di studi;
3. un'ulteriore spiegazione potrebbe derivare dall'unione delle due precedenti, quindi le percentuali più basse di risposte attese potrebbero essere in parte dovute a un effetto corruttivo legato al contesto di somministrazione e in parte al fatto che un certo nozionismo tende a “fondere” grammatica del discorso e morfo-sintassi, allontanando il discente dal ruolo fondamentale della prosodia nella comunicazione.

---

<sup>116</sup> Sarebbe interessante verificare se in contesti di parlato spontaneo, perplessità analoghe sarebbero ugualmente presenti, confermando la differenza percentuale di cui sopra.

<sup>117</sup> Dalle annotazioni di somministrazione risulta infatti che gli informanti intervistati all'università, durante il test, sembravano tentennare ponendosi quesiti in merito a quale potesse essere la risposta “più corretta”. È quindi possibile che molti dei partecipanti intervistati fossero studenti che, in seguito a insegnamenti espliciti di linguistica, abbiano fornito risposte non propriamente spontanee durante la sperimentazione, nonostante le raccomandazioni fatte dai somministratori prima dell'inizio del test.

Purtroppo però, non avendo strumenti per valutare sistematicamente la validità di queste ipotesi, ci limitiamo a porle all'attenzione e riteniamo possa essere interessante approfondirle in eventuali ricerche future in cui, in primo luogo, sarebbe utile verificare (anche con la somministrazione di *item* mirati) il riscontro regolare di alcune risposte in corrispondenza delle fasce d'età più giovani tra gli adulti. In tal modo si potrebbe quindi valutare se l'andamento dei risultati nell'interpretazione dei *pro*(nomi) possa riflettere, come proposto anche in Cardinaletti (2004b) un cambiamento linguistico in atto sull'asse linguistico diacronico relativo all'uso dei pronomi soggetto forti, deboli e nulli e sia quindi legato a fattori generazionali (cfr. § 3.2.2).

Relativamente al test di **produzione**, somministrato insieme a quello di comprensione con finalità di confronto tra le due competenze, i risultati (riportati nella seconda colonna della Tabella 4.2. qui sotto) hanno mostrato come anche la produzione sembri **confermare le ipotesi** teoriche di partenza:

<b>Risultati L&amp;B e PPI a confronto (Campione vs Gruppo di controllo)</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b>Percentuali risposte attese</b>	
	<b>Produzione</b>	<b>Comprensione</b>
<b>3.0 – 4.2</b>	<b>21,74</b>	<b>58,74</b>
<b>30.0 – 76.6</b>	<b>87,5</b>	<b>81,20</b>

*Tabella 4.2.*

In effetti, gli informanti del gruppo di controllo introducono di norma l'argomento del discorso, antecedente del SN (o del pronome debole), con l'intonazione L\*+H tipica dell'A-Topic, mentre per mantenere la continuità topicale realizzano prevalentemente SN e, molto più raramente, S espliciti deboli con l'intonazione L\* tipica del G-Topic (cfr. § 3.3.1.1.). I parlanti nativi del campione tra i 3.0 e i 4.2 anni, invece, mostrano ancora una certa immaturità nello sviluppo della competenza in esame e mettono prevalentemente in atto strategie alternative che denotano un processo di acquisizione ancora *in itinere* (cfr. § 3.3.1. e Tabella 4.3. qui di seguito).

**Dal confronto tra comprensione e produzione** si evince un'evidente **differenza evolutiva** tra queste due competenze che, come già evidenziato in § 3.3.2., riteniamo sia da attribuirsi al fatto che ai bambini della fascia d'età del campione, per i quali lo sviluppo linguistico, psicologico e cognitivo non è ancora completo, risulta molto più semplice comprendere gli adulti, che esprimersi con i loro stessi strumenti.

Risulta comunque evidente che entrambe le abilità si sviluppano in modo direttamente proporzionale all'età e all'esperienza del parlante. Quest'ultimo, nelle prime fasi dell'età infantile, sfrutta le proprie abilità di comprensione per imparare a produrre, mentre in età adulta affina le proprie abilità di comprensione, maturando una sempre maggiore competenza anche nella gestione delle dinamiche conversazionali.

Osserviamo ora, in modo più dettagliato, i risultati del test di produzione, nella Tabella 4.3. qui di seguito (cfr. Tabella 3.21. in § 3.3.1.1.):

<b>Risultati L&amp;B</b> <b>(per tipologia di realizzazione delle catene topicali)</b>						
<b>Fasce d'età</b>	<b>Catene Topicali</b>					
	<b>Attese</b>	<b>Strategia Imperatore</b>	<b>Strategie miste</b>			
			<b>a.</b>	<b>b.</b>	<b>c.</b>	<b>d.</b>
			<b>Attese + A-Topic per continuità topicale</b>	<b>Attese + Imperatore + A-Topic per continuità topicale</b>	<b>Attese + Imperatore</b>	<b>Imperatore + A-Topic per continuità topicale</b>
<b>3.0 – 4.2</b>	<b>21,74</b>	<b>43,48</b>	<b>13,04</b>	<b>4,35</b>	<b>4,35</b>	<b>13,04</b>
<b>30.0 – 39.11</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>40.0 – 49.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>50.0 – 59.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>70.0 – 74.11</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>30.0 – 74.11</b>	<b>87,5</b>	<b>0</b>	<b>12,5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

*Tabella 4.3.*

Come si può notare, si registra una percentuale di risposte attese totale pari al 21,74% per il campione e all'87,5% per il gruppo di controllo di età compresa tra i 30.0 e i 74.11 anni. Riguardo alle risposte non attese, il 21,74% dei bambini mostra di fare uso di diverse strategie che includono anche catene ben formate (cfr. colonne *a.*, *b.* e *c.*), mentre il 43,48% usa esclusivamente la Strategia dell'Imperatore, segno di un'evidente immaturità nelle competenze pragmatico-narrative (cfr. § 1.6. e § 1.7.2.). Infine, il 13,04% usa strategie miste che non includono catene topicali ben formate. Il 12,5% totale degli adulti che forniscono risposte non attese alterna alle catene ben formate l'uso di A-Topic con funzione di continuità topicale (i.e., lo ripetono anche se la catena non è stata spezzata)<sup>118</sup>.

<sup>118</sup> Anche in questo caso, gli unici due informanti per i quali abbiamo riscontrato le narrazioni non del tutto attese appartengono alla fascia d'età più bassa del gruppo di controllo. Tuttavia, ricordiamo che per questo esperimento gli informanti adulti più giovani hanno un'età compresa tra i 30.0 e i 39.11 anni, nessuno dei quali intervistato in ambito universitario, pertanto assumiamo che la competenza continui ad acquisirsi anche in età adulta, ben oltre la fine del periodo critico.

La presenza (seppur minoritaria) di risposte non attese da parte degli adulti, a nostro avviso, è interessante dal punto di vista analitico, in quanto gli informanti che propongono A-Topic con funzione di continuità topicale lo fanno in condizione contestuali particolari, vale a dire, dopo un Contrasto e dopo l'introduzione di due nuovi personaggi nel racconto: entrambi casi in cui i costituenti nominali sono realizzati in modo intonativamente prominente (seppur con curve prosodiche diverse rispetto a quella dell'A-Topic). Sarebbe interessante indagare, in una ricerca futura, sull'esistenza di una correlazione sistematica tra queste condizioni. Analizzando l'unico caso in cui si registra un A-Topic dopo un Contrasto (il 6,25% delle risposte totali nel test di produzione e il 52% delle risposte totali per l'*item* (18)<sup>119</sup> nel test di comprensione), possiamo solo notare che il C-Topic sembra interferire in catene topicali attivate solo quando l'A-Topic e il G-Topic che segue il Contrasto presentano gli stessi tratti di accordo.

In una ricerca dedicata sarebbe interessante verificare se:

1. l'intervento di un C-Topic spezza regolarmente la catena topicale rendendo necessaria la realizzazione di un altro A-Topic per riprendere il precedente argomento del discorso (possibilità che non sembra essere confermata dai risultati ottenuti nel presente lavoro);
2. il C-Topic non sia in alcun modo collegato a una funzione di *shift* e possa essere seguito indifferentemente da qualsiasi tipo (i.e., nominale, pronominale o silente) di G-Topic con funzione di continuità; oppure
3. l'intervento del C-Topic con gli stessi tratti di accordo dell'A-Topic, pur non spezzando la catena topicale attivata, richieda preferibilmente l'uso di Topic espliciti (i.e., nominali o pronominali) piuttosto che di Topic silenti.

Riguardo alle percentuali di risposte attese ottenute, possiamo concludere che esse **confermano** senza dubbio le nostre ipotesi di lavoro. Emerge inoltre in modo evidente che il fenomeno in esame coinvolge, oltre ai diversi livelli di interfaccia, fattori extralinguistici (i.e., la conoscenza del mondo, l'educazione, la formazione, la cultura) e la messa in atto di strategie alternative, soprattutto di tipo (morfo-)sintattico, semantico-discorsivo e logico che, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, sembrano connesse alle diverse fasce d'età.

---

<sup>119</sup> Ricordiamo che si tratta dell'unico *item* nel quale è stato erroneamente proposto un contrasto nel test di PP (cfr. § 3.6.).

Un'ultima considerazione, a cui riteniamo sia importante dare risalto alla fine di questa sezione, riguarda il fatto che l'analisi delle relazioni anaforiche tra i pronomi e le cosiddette "espressioni-R" consente di mettere in luce una distinzione significativa tra *pro*/pronomi deboli e pronomi forti. Facendo riferimento ai tradizionali "Principi del Legamento" (sui quali cfr., tra molti altri, Chomsky 1981b, Graffi 1994, Haegeman 1996 [1994], Kayne 2002, Zwart 2002) notiamo infatti che:

- (a) i SN e i pronomi deboli (con funzione di G-Topic) sembrano rispondere coerentemente al Principio B del Legamento, secondo cui il pronome non deve essere c-comandato (e quindi deve essere "libero") all'interno del suo Complesso Funzionale Completo (da qui CFC);
- (b) i pronomi forti (con funzione di A-Topic), sembrano invece rispondere al Principio C, comportandosi quindi come espressioni-R (cioè come DP dotati di referenza propria), che non possono essere legati in nessun dominio frasale.

In effetti, mentre i SN e i pronomi deboli risultano sempre coreferenti con l'A-Topic locale (esplicito o nullo) che, nella periferia sinistra della frase, appartiene evidentemente a un CFC diverso, i pronomi forti escludono qualsiasi tipo di coreferenza anaforica (proponendo infatti sempre uno *shift*), ammettendo invece solo una coreferenza di tipo testuale (va a dire "pragmatica", ma non sulla base del c-comando).

#### **4.1.2. Obiettivi in prospettiva acquisizionale**

Dal punto di vista acquisizionale, in base al quadro teorico di riferimento, il PSN *per sé* (i.e., la possibilità di omettere il S) è sicuramente acquisito all'età di 3 anni a livello di realizzazione, ma l'interpretazione del SN (così come quella del pronome esplicito), che implica il coinvolgimento di diversi livelli di analisi, richiede l'attuazione di complesse competenze linguistiche ed extralinguistiche associate a tale parametro (cfr. § 1.7.). In effetti, nello sviluppo del linguaggio le diverse componenti, seppur riconoscibili dal bambino sin dalla nascita, hanno bisogno di entrare in relazione per essere adeguatamente decodificate: esse si integrano tra loro e con le abilità extralinguistiche in maniera

dinamica nel tempo, in relazione alle risorse cognitive a disposizione dell'individuo. Ne deriva che alcune competenze necessitano di tempi più lunghi per essere completamente acquisite. Assumiamo, quindi, che esiste un'evoluzione dello **sviluppo della competenza** interpretativa dei *pro*(nomi) che, anche in considerazione degli studi interdisciplinari sullo sviluppo psicologico e cognitivo dei bambini, viene **progressivamente acquisita** con la crescita.

Nello studio dello sviluppo di tale competenza, la nostra ricerca si è inoltre interessata alla valutazione delle modalità di tale acquisizione, in relazione a varianti strutturali (ma che dagli studi in letteratura risultano perlopiù acquisite nella fascia d'età più bassa del campione; § 1.7.1.), come i rapporti di coordinazione vs subordinazione (di primo e secondo livello).

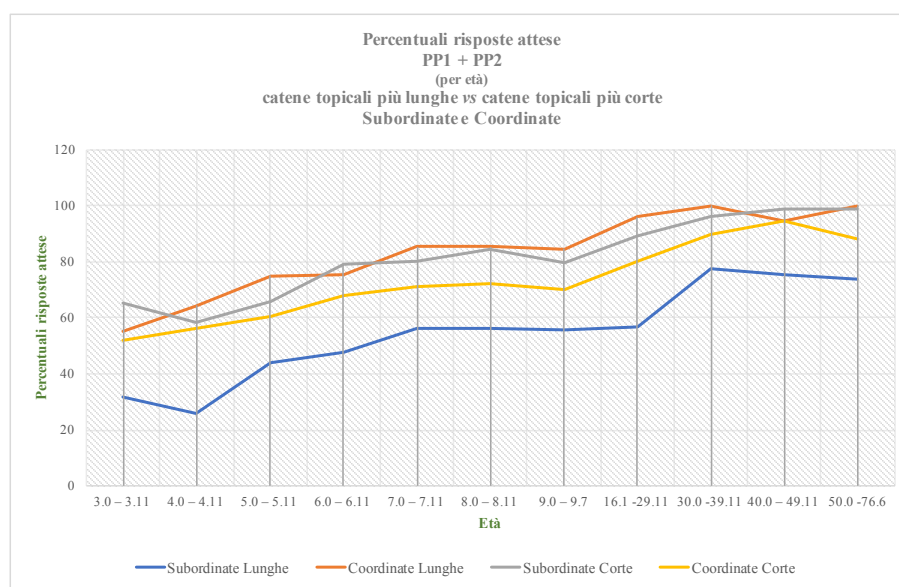
I risultati ottenuti dalla somministrazione del test di **comprensione** alle sette fasce d'età del campione (come mostrato nella Tabella 4.1. in § 4.1.1.), evidenziano una chiara evoluzione della competenza in esame dai 3 ai 9 anni (che, come avevamo già visto in § 3.2., non è soggetta a differenze significative legate al sesso). Tale processo acquisizionale, tuttavia, sembra non esaurirsi neanche durante il periodo critico, bensì prosegue ben oltre le nostre predizioni durante l'età adulta, con un incremento importante in corrispondenza della fascia d'età che va dai 30.00 ai 39.11 anni, età oltre la quale tale competenza sembra stabilizzarsi.

Similmente, anche i risultati del test di **produzione** sembrano mostrare un'importante evoluzione nell'acquisizione del parametro nel gruppo di controllo. In effetti, come già detto nel paragrafo precedente, le uniche realizzazioni non attese del racconto di L&B tra gli adulti si registrano in corrispondenza della fascia d'età più bassa (tra i 30.0 e i 39.11 anni), mentre in tutte le altre fasce si registra la totalità delle risposte attese:

<b>Risultati L&amp;B (per età)</b>	
<b>Fasce d'età</b>	<b>Percentuali risposte attese</b>
	<b>Produzione</b>
<b>3.0 – 4.2</b>	<b>21,74</b>
<b>30.0 – 39.11</b>	<b>50</b>
<b>40.0 – 49.11</b>	<b>100</b>
<b>50.0 – 76.6</b>	<b>100</b>
<b>30.0 – 76.6</b>	<b>87,5</b>

*Tabella 4.4.*

Tornando al test di comprensione, come abbiamo già visto (cfr. § 3.2.2. e § 3.2.3.) e come mostrato nel Grafico 4.5. qui di seguito (cfr. Grafico 3.19a. in § 3.2.3.), l'interpretazione dei *pro*(nomi) in catene topicali create in strutture di subordinazione e coordinazione non fa registrare differenze significative tra le percentuali delle risposte attese ottenute per gli *item* né in coordinate lunghe e corte (primo e secondo livello di coordinazione) né nelle completeive corte (primo livello di subordinazione). Al contrario l'andamento percentuale delle risposte attese in frasi *target* che prevedono l'interpretazione di un *pro*(nome) in una **completiva di secondo livello** si mantiene costantemente **più basso** rispetto a tutti gli altri:



**Grafico 4.5.**

Questo dato, riscontrato sia nelle diverse fasce d'età del campione che nel gruppo di controllo rappresenta un risultato molto significativo in quanto evidenzia una **distinzione strutturale** importante nell'acquisizione delle **relazioni a distanza**. Questa distinzione pone infatti un discrimine importante tra coordinate e completeive rapportabile a una maggiore difficoltà oggettiva di processare frasi incassate di livello superiore al primo. Assumiamo, dunque, che la complessità strutturale delle completeive di secondo livello sia superiore a quella delle coordinate, causando un sovraccarico nella memoria di lavoro, con inevitabili conseguenze interpretative nell'individuazione dell'antecedente del *pro*(nome). In altre parole, la differenza significativa nell'interpretazione dei *pro*(nomi) in strutture di questo tipo dipende dal *processing*, che risulta più complesso in condizioni

sintattiche di ipotassi che di paratassi<sup>120</sup>.

Riassumiamo infine quanto riscontrato nel Capitolo 3 dall'analisi delle risposte fornite dai parlanti delle diverse fasce d'età (campione e gruppo di controllo) in merito all'uso di **strategie alternative**. Dai risultati ottenuti, sembra che tutti i partecipanti mostrino una tendenza a utilizzare strategie diversificate, con differenze apparentemente connesse all'età. In particolare, in presenza di strutture sintattiche complesse abbiamo notato che:

1. dai 3 ai 5 anni si registra molto regolarmente l'uso della Strategia dell'Eroe (cfr. § 3.2.2. e § 3.2.3.), mentre tra i 5 e 7 anni un importante progresso della competenza in esame (progresso confermato anche dagli studi interdisciplinari discussi in § 1.7.2.) fa sì che tale strategia scompaia<sup>121</sup>;
2. nella fascia d'età che va dagli 8-9 ai 29 anni, si riscontra l'uso di strategie prevalentemente morfo-sintattiche<sup>122</sup> (che, come già detto in § 3.4.1. e § 4.4.1., potrebbero essere dovute all'influenza di nozioni scolastiche poco sensibili alla grammatica del discorso).
3. solo da parte degli adulti (e, più limitatamente, da parte dei bambini di 8-9 anni), si registra la messa in atto di strategie che tengono conto della semantica

---

<sup>120</sup> Facciamo notare che la (maggiore) difficoltà riscontrata dagli informanti in corrispondenza dei rapporti di subordinazione di livello superiore al primo non può in alcun modo attribuirsi meramente a fenomeni di località, in quanto in tal caso la stessa difficoltà dovrebbe riscontrarsi anche in condizioni di paratassi.

<sup>121</sup> Riguardo all'esperimento di produzione, i bambini del campione in età prescolare (dai 3.0 ai 4.2 anni) utilizzano prevalentemente la Strategia dell'Imperatore, nonché altre strategie miste mostrando un'acquisizione della competenza ancora *in itinere* (cfr. § 1.6 – nota 25, § 1.7.2, § 3.3.1.1 e § 4.1.2.) e facendo registrare una percentuale ancora molto bassa di risposte “del tutto” attese (21,74 %).

<sup>122</sup> Tuttavia, l'uso di tali strategie non fa registrare alcuna sistematicità e spesso risulta secondario rispetto all'uso di strategie di interfaccia. Riprendiamo, ad esempio, gli *item* in § 3.2.1. (1a) e (1b), che riportiamo qui di seguito:

(1a) *Susy Pecora* (A-Topic) ha salutato *Peppa*. *Dopodiché pro* è andata via.

(1b) *Susy Pecora* (A-Topic) ha salutato *Peppa*. *Dopodiché lei* (G-Topic) è andata via.

Volendo osservare specificatamente i risultati ottenuti dagli adulti tra i 16.1 e i 29.11 anni, in (1a) e (1b) rispettivamente il 96,08% e il 78% degli informanti identifica l'antecedente del *pro*(nome) con il costituente A-Topic corrispondente al S della principale (risultati di (1a) *contra* Tsimpli *et al.* 2004, Belletti *et al.* 2005, Filiaci & Sorace 2007; risultati di (1b), *contra* Carminati 2002, 2005).

Se invece si valuta un *item* come quello in (12) (cfr. § 3.4.1.) qui di seguito, notiamo che in assenza di indicazioni prosodico-discorsive (laddove quindi non si prevede alcuna risposta attesa), nella fascia d'età in esame la percentuale è (ovviamente) molto meno netta rispetto a quella ottenuta in (1a). Tuttavia, il 72,55% degli informanti pare adottare una strategia di tipo sintattico e preferisce identificare il SN con il S della principale (come proposto in Carminati 2002, 2005) e quindi con il costituente con maggior controllo (sia all'interfaccia sintattica che semantica, in quanto con ruolo argomentale <agente>), nonché l'antecedente più lontano dal *pro* da interpretare (*contra* Tsimpli *et al.* 2004, Belletti *et al.* 2005, Filiaci & Sorace 2007):

(12) *Pedro Pony* (G-Topic) ha regalato una macchinina a *Danny Cane*. Ora *pro* sta giocando con le costruzioni.

L'osservazione dei dati quindi mostra come, anche laddove si riscontri l'uso di strategie sintattiche solo in corrispondenza di una determinata fascia d'età, esse non sembrano comunque trovare una spiegazione univoca in nessuna delle proposte interpretative presenti in letteratura (cfr. § 1.2.).



lessicale e dell'esperienza maturata in alcune dinamiche conversazionali (cfr. § 3.4.2.)<sup>123</sup>, assente nei bambini più piccoli.

Inoltre, tra le tendenze strategiche che mettono in gioco fattori prettamente extralinguistici (riscontrate ove si prevedeva più di una risposta attesa), notiamo:

- una particolare tendenza da parte dei bambini in età scolare ad osservare in modo molto attento le immagini che descrivono i contesti delle frasi *target*, mentre gli adulti sembrano non tenere conto dei dettagli figurativi nel fornire la risposta;
- da parte dei bambini, un netto rifiuto di dichiararsi indecisi con la conseguente selezione (non sempre chiara da interpretare) di una delle altre opzioni possibili, mentre gli adulti si mostrano indecisi senza riserve, adducendo che più di una risposta è possibile;
- una tendenza generale, riscontrata negli informanti di tutte le età, a mettere in gioco competenze legate alla conoscenza del mondo, al pensiero comune, alla logica e (probabilmente) all'esperienza personale.

L'analisi incrociata dei dati mostra che l'uso delle suddette strategie (linguistiche ed extralinguistiche) non è sistematicamente prevedibile. In effetti, come abbiamo visto in § 3.4.1., nei casi degli *item* (12) e (13) in cui l'assenza di un A-Topic nell'enunciato non offriva indicazioni linguistiche per individuare l'antecedente del *pro*(nome), le risposte degli informanti (campione e gruppo di controllo) si dirigono verso opzioni diverse a seconda dell'età, ma in alcuni casi la selezione della risposta è fornita sulla base di ragionamenti (cfr. *item* (13) in § 3.4.1. e *item* (14a-b) in § 3.4.2.) che coinvolgono anche fattori più individuali legati all'esperienza, alle conoscenze e alla formazione personale. Ne consegue che alcuni interrogativi non possono trovare risposte esaustive all'interno dell'analisi linguistica e richiedono, probabilmente, degli studi integrati e delle valutazioni di diversa natura, che esulano dai nostri obiettivi di ricerca.

---

<sup>123</sup> Ricordiamo che in questi casi, sia il coreferente del SN che quello del pronome esplicito venivano identificati con l'opzione corrispondente al costituente nominale (con funzione di OD e ruolo argomentale < paziente > del verbo *incontrare*) più vicino al *pro*(nome) da interpretare (cfr. § 3.4.2. e § 4.3.1. - nota 133).

## 4.2. Combinazioni Intonative

In questa sezione intendiamo completare l'analisi proposta fin qui con ulteriori osservazioni sperimentali di natura più specificatamente prosodica.

Come abbiamo visto in § 1.7.3., recenti studi hanno mostrato che durante la narrazione di una storia da parte di adulti, le aree del *network* cerebrale linguistico di bambini di pochi giorni si attivano e rimangono attive anche se la storia raccontata viene privata degli elementi lessicali e sintattici, purché l'intonazione non venga alterata in modo innaturale. Le aree cerebrali, invece, si disattivano quando la storia viene narrata con un andamento intonativo che si mantiene tendenzialmente piatto (per citare Devescovi e Marano 2013: 185, *quando la storia viene pronunciata con intonazione "neutra"*). Inoltre, l'esperienza insegna che, anche per un adulto, l'attenzione è favorita nell'ascolto dalla modulazione prosodica del parlante. Infine, poiché abbiamo visto (cfr. § 3.2.1.) che *item* morfo-sintatticamente identici, ma diversi dal punto di vista prosodico, hanno prodotto risultati molto diversi, abbiamo ritenuto importante effettuare un'ulteriore analisi al fine di verificare se per le diverse fasce d'età vi fossero comportamenti sistematici e/o criticità nel processare alcune combinazioni intonative nelle catene topicali.

Riportiamo dunque nella Tabella 4.6. qui di seguito le percentuali di risposte attese per tipologia di contorni intonativi relativamente alle catene topicali corte<sup>124</sup>:

---

<sup>124</sup> Si sono distinte le combinazioni intonative in due tabelle per dividere quelle relative alle catene corte (coordinate e subordinate di primo livello) da quelle relative alle catene topicali lunghe (coordinate e subordinate di secondo livello), rispettivamente nelle due Tabelle 4.6. e 4.7.

Combinazioni intonative a confronto			
Fasce d'età	Catene topicali corte		
	a.	b.	c.
	A-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + pronome G-Topic	A-Topic + pronome A-Topic
<b>Campione</b>	65,24	68,34	59,96
<b>3.0 – 3.11</b>	46,95	55,07	54,47
<b>4.0 – 4.11</b>	48,24	56,33	55,56
<b>5.0 – 5.11</b>	57,67	68,95	57,33
<b>6.0 – 6.11</b>	68,4	77,19	63,84
<b>7.0 – 7.11</b>	70,25	80,56	64,3
<b>8.0 – 8.11</b>	74,92	82,69	57,78
<b>9.0 – 9.7</b>	71,15	52,44	41,03
<b>Gruppo di Controllo</b>	91,96	77,82	70,39
<b>16.1- 29.11</b>	90,41	73,39	65,03
<b>30.0– 39.11</b>	97,22	83,93	77,08
<b>40.0– 49.11</b>	97,53	88,89	85,19
<b>50.0 - 76.6</b>	90,28	87,5	81,25

Tabella 4.6.<sup>125</sup>

Da una prima osservazione dei dati, emerge abbastanza chiaramente che alcune combinazioni intonative risultano più complesse da processare rispetto ad altre. Osserviamole una per una qui di seguito:

**Colonna a. - Combinazione intonativa A-Topic + *pro*:**

L'interpretazione del SN in una catena topicale originata dall'A-Topic mostra un'evoluzione dell'acquisizione molto regolare, che fa registrare un aumento delle risposte attese di circa 25 punti percentuali tra i 3 e gli 8-9 anni e un ulteriore aumento (superiore al 20%) in corrispondenza del gruppo di controllo.

**Colonna b. - Combinazione intonativa A-Topic + pronome debole G-Topic:**

Se consideriamo la colonna b., la combinazione intonativa in cui si richiede, dopo un A-Topic, l'interpretazione del pronome S esplicito debole (G-Topic) appare la più facile a livello di comprensione. Notiamo infatti una percentuale di risposte attese già del 55,07% all'età di 3 anni (quasi 9 punti percentuali in più rispetto al corrispondente

<sup>125</sup> Dalla tabella abbiamo escluso gli *item* in cui si richiedeva l'identificazione dell'antecedente del *pro* in assenza di A-Topic (combinazione "G-Topic + *pro*(nome)"), per i quali tutte le risposte erano attese.

risultato nella colonna *a.*). Tale percentuale cresce regolarmente fino a superare già tra i 7 e gli 8 anni l'80%. Subisce tuttavia una flessione importante (del 30,25%) in corrispondenza della fascia d'età più alta del campione, per riprendere nuovamente la sua crescita nel gruppo di controllo. Come già suggerito in precedenza, riteniamo che tale caso sia in linea con una generale difficoltà interpretativa che si sviluppa a partire dai 9 anni e per tutta l'età adulta, forse per ipercorrettivi derivanti dalle rigidità del nozionismo scolastico.

### **Colonna c. - Combinazione intonativa A-Topic + pronome forte A-Topic:**

Nella colonna *c.*, la combinazione intonativa che istruisce uno *shift* topicale (“A-Topic + pronome A-Topic”) risulta, in generale, più difficile da processare nei bambini, mentre i risultati totali del gruppo di controllo fanno registrare una nuova crescita delle risposte attese, la cui media si attesta però al 70,39%, (circa 7 punti percentuali in meno rispetto alla combinazione “A-Topic + pronome G-Topic” e 21,57 in meno rispetto alla combinazione “A-Topic + *pro*”).

Confrontando i risultati nelle tre colonne, si può individuare una sorta di gerarchia di acquisizione corrispondente a un crescendo di difficoltà che va dall'interpretazione del SN (colonna *a.*), a quella del pronome S debole G-Topic (colonna *b.*) fino all'interpretazione del pronome esplicito forte A-Topic (colonna *c.*): quest'ultima risulta infatti la più difficile da decodificare<sup>126</sup>.

Osserviamo ora le combinazioni intonative delle catene topicali lunghe nella Tabella 4.7. di seguito:

---

<sup>126</sup> Una possibile spiegazione, a nostro avviso, è da ricercarsi nella natura stessa delle funzioni discorsive svolte dai costituenti G-Topic e A-Topic. In effetti, mentre il pronome G-Topic ha la funzione di mantenere la continuità topicale, il pronome A-Topic svolge una funzione di *shift*, più complessa rispetto a quella del G-Topic, in quanto l'A-Topic compie una mossa conversazionale che aggiorna il CG.

Combinazioni intonative a confronto						
Fasce d'età	Catene topicali lunghe					
	d.	e.	f.	g.	h.	i
	A-Topic + A-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + A-Topic + <i>pronome</i> G-Topic	A-Topic + G-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + G-Topic + <i>pronome</i> G-Topic	G-Topic + A-Topic + <i>pro</i>	A-Topic + G-Topic + <i>pronome</i> A-Topic
<b>Campione</b>	70,27	68,86	29,82	32,39	69,34	74,09
<b>3.0 – 3.11</b>	30	38,33	40	40	28,57	61,91
<b>4.0 – 4.11</b>	30,95	38,1	35,71	28,57	51,35	70,27
<b>5.0 – 5.11</b>	60	56,67	35	40	53,33	66,67
<b>6.0 – 6.11</b>	67,38	66,67	31,92	34,04	74,58	84,75
<b>7.0 – 7.11</b>	87,58	82,35	28,43	27,45	84,44	71,11
<b>8.0 – 8.11</b>	88,6	85,09	21,05	28,95	95,45	90,91
<b>9.0 – 9.7</b>	87,18	84,62	19,23	30,77	/	/
<b>Gruppo di Controllo</b>	90,35	72,81	36,84	55,26	92,11	56,58
<b>16.1- 29.11</b>	90,2	64,71	29,41	48,04	94,12	45,1
<b>30.0– 39.11</b>	95,83	100	43,75	62,5	100	75
<b>40.0– 49.11</b>	96,3	77,78	50	77,78	88,89	77,78
<b>50.0 - 76.6</b>	79,17	91,67	62,5	68,75	75	87,5

Tabella 4.7.

**Colonna d. – Combinazione intonativa A-Topic + A-Topic + *pro*:**

Analizzando i risultati relativi alla combinazione “A-Topic + A-Topic + *pro*”, riscontriamo, come per la colonna *a.* della Tabella 4.6., una progressione regolare sia per il campione che per il gruppo di controllo. Facciamo notare che, come ci aspettavamo, le percentuali di risposte attese dei partecipanti in età prescolare sono *più basse rispetto a* quelle ottenute per la combinazione intonativa nella *colonna a.*, in cui si prendevano in esame *item* con coordinate e subordinate di primo livello.

**Colonna e. – Combinazione intonativa A-Topic + A-Topic + *pronome debole* G-Topic:**

Analogamente al caso esaminato nella colonna *b.*, in presenza di un *pronome debole*, anche le catene lunghe registrano un andamento percentuale molto regolare tra i 3 e gli 8-9 anni e una flessione importante in corrispondenza della fascia d'età più bassa del gruppo di controllo. Tuttavia, in questo caso osserviamo anche un andamento

altalenante oltre i 40 anni: in effetti mentre tra i 30.0 e i 39.11 anni la totalità degli adulti fornisce la risposta attesa, tra i 40.0 e i 49.11 anni la percentuale scende al 77,78% e risale nuovamente al 91,67% per la fascia d'età più alta del gruppo di controllo. Pare quindi che in corrispondenza di questa combinazione intonativa persista qualche dubbio interpretativo anche in altre fasce dell'età adulta.

### **Colonne *f.* e *g.* – Combinazioni intonative A-Topic + G-Topic + *pro*/pronome debole G-Topic:**

Se osserviamo le colonne *f.* e *g.*, notiamo che, quando un SN o un pronome S esplicito debole sono preceduti da un A-Topic e un G-Topic (in questa sequenza), non risulta **alcuna progressione** nell'acquisizione durante la crescita e le percentuali si attestano su valori decisamente bassi, molto al di sotto della fascia di ambiguità dai 3 ai 9 anni. Nel gruppo di controllo si registra invece, sia nella colonna *f.* che nella colonna *g.*, un aumento percentuale delle risposte attese più regolare, sebbene con risultati sempre mediamente molto più bassi che negli altri casi. Si tratta di un dato interessante, soprattutto se si osserva che la soglia di ambiguità delle risposte attese risulta superata solo dopo i 30 anni per gli *item* con combinazione "A-Topic + G-Topic + pronome debole G-Topic" e (addirittura) solo dopo i 50.0 anni per la combinazione "A-Topic + G-Topic + *pro*". Riteniamo importante precisare che tra questi *item* non vi sono coordinate di secondo livello, ma esclusivamente frasi *target* in cui il *pro*(nome) da interpretare si trova in una subordinata di secondo livello. Pertanto, assumiamo che il risultato negativo sia in parte determinato dalla combinazione tra difficoltà interpretative e complessità sintattica. Rimane tuttavia un dato rilevante che mette in luce una maggiore complessità di *processing* in determinati contesti interpretativi (cfr. § 3.2.3.), per cui l'informante tende a individuare la coreferenza del *pro*(nome) con l'antecedente più vicino (sebbene prosodicamente quest'ultimo non determini uno *shift*). Tale tendenza è più marcata per l'interpretazione del SN (colonna *f.*) che per l'interpretazione del pronome G-Topic (colonna *g.*)<sup>127</sup>.

### **Colonne *h.* e *i.***

Riguardo alle catene topicali riportate nelle ultime due colonne *h.* e *i.*, precisiamo che

---

<sup>127</sup> Questo risultato pare confermare quanto proposto in Tsimpli *et al.* (2004), Belletti *et al.* (2005), Filiaci & Sorace (2007) (cfr. § 1.2.).

sono state testate su un solo *item* per tipologia: nello specifico si tratta dei casi già discussi e messi a confronto rispettivamente in (3a) e in (3b) nel Capitolo 3 (cfr. § 3.2.1.). Tuttavia, se rapportati alle altre tipologie esaminate, notiamo che:

#### **Colonna h. - Combinazione intonativa G-Topic + A-Topic + *pro***

La combinazione “G-Topic + A-Topic + *pro*” sembra essere meno complessa da interpretare rispetto alle altre due in cui si richiede l’interpretazione del SN. Nello specifico, presenta differenze percentuali significative rispetto alla combinazione “A-Topic + G-Topic + *pro*” (colonna *f.*), e differenze moderate ma comunque presenti rispetto alla combinazione “A-Topic + A-Topic + *pro*” (colonna *d.*). Per quanto riguarda il gruppo di controllo, le percentuali nella colonna *h.* sono molto alte e raggiungono la totalità delle risposte attese in corrispondenza della fascia d’età compresa tra i 30.0 e i 39.11 anni, età dopo la quale si riscontra una flessione percentuale del 25% tra i 40 e i 76.6 anni. Si noti che una flessione simile si registra anche nei risultati relativi alla combinazione “A-Topic + A-Topic + *pro*” (del 17,13% oltre i 50 anni), nonché in quelli relativi alla combinazione “A-Topic + A-Topic + pronome G-Topic” (del 22,22% tra i 40.0 e i 49.11 anni), vale a dire, tutte combinazioni in cui la catena topicale è spezzata da un A-Topic che precede il *pro*(nome) da interpretare.

#### **Colonna i. - Combinazione intonativa A-Topic + G-Topic + pronome A-Topic**

Per quanto concerne la combinazione “A-Topic + G-Topic + pronome A-Topic” dell’ultima colonna, le percentuali di risposte attese risultano nettamente superiori al caso in cui il pronome da interpretare non propone uno *shift* (colonna *g.*), per tutte le fasce d’età del campione. Alcune differenze si notano invece nel gruppo di controllo. Infine, facciamo notare che dal confronto tra la colonna *i.* e la colonna *h.* risulta che la combinazione “A-Topic + G-Topic + pronome A-Topic” viene acquisita prima rispetto alla combinazione “G-Topic + A-Topic + *pro*”, e dunque sembra che interpretare una catena topicale che inizia con un A-Topic e propone uno *shift* finale sia meno complesso che interpretare una sequenza che inizia senza indicazioni sull’argomento del discorso. Tuttavia, in corrispondenza del gruppo di controllo la combinazione nella colonna *i.* pone più problemi di quella nella colonna *h* (per un confronto più dettagliato

tra questi due *item* si rimanda al Capitolo 3; cfr. § 3.2.1).

Dall'osservazione dei dati discussi in questa sezione, deduciamo che vi sono delle combinazioni intonative che risultano più semplici da processare rispetto ad altre, nonché combinazioni intonative che presentano particolari criticità per alcune fasce d'età. Riassumendo quanto osservato relativamente alle catene topicali corte nella Tabella 4.6., l'intonazione discendente "A-Topic + *pro*(nome)"<sup>128</sup> risulta la catena topicale cognitivamente più semplice da acquisire. Riguardo ai dati nella Tabella 4.7., notiamo, invece, che le corrispondenti catene topicali lunghe **con intonazione discendente** "A-Topic + G-Topic + *pro*(nome)" fanno registrare molte risposte non attese, mostrando l'importanza della località sintattica dell'antecedente. Pertanto (come avevamo già proposto prima di approfondire la questione prosodica), assumiamo che le difficoltà dovute al *processing* dei rapporti di subordinazione superiori al primo grado mettono in gioco strategie sintattiche che tengono conto della distanza strutturale dei possibili antecedenti<sup>129</sup>.

Meno complesse rispetto a queste ultime risultano, invece, le combinazioni con uno *shift* intermedio ("A-Topic + A-Topic + *pro*(nome) G-Topic" e "G-Topic + A-Topic + *pro*") in cui si valutano sia subordinate che coordinate di livello superiore al primo, nonché le combinazioni ascendenti con uno *shift* finale ("A-Topic + G-Topic + pronome A-Topic").

Dal confronto tra tutte le combinazioni delle Tabelle 4.6. e 4.7. concludiamo quindi che la complessità degli *item* dipende anche da fattori relativi alle proprietà intonative associate alle diverse funzioni delle categorie esaminate.

Sulla base di quanto detto finora, proponiamo una gerarchia di rilevanza per i fattori di interfaccia che influiscono nell'interpretazione del *pro*(nome):

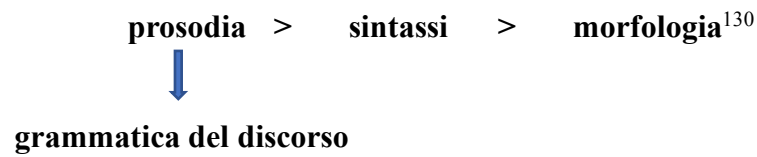
---

<sup>128</sup> Con differenze tra l'interpretazione del SN e quella del pronome S esplicito debole che fa registrare maggiori difficoltà interpretative (cfr. § 3.2.1. e § 4.1.1.).

<sup>129</sup> Rilevate soprattutto nell'interpretazione del SN, in accordo con quanto sostenuto in Tsimpli *et al.* 2004, Belletti *et al.* 2005 e Filiaci & Sorace 2007.



(1)



In particolare, le informazioni prosodiche identificano i ruoli informativi dei DP espliciti da interpretare all'interfaccia con la grammatica del discorso; la componente sintattica è rilevante nella distinzione tra ipotassi e paratassi nei rapporti a distanza di secondo grado; le proprietà morfologiche (i.e., alternanza SN/pronome esplicito) mostrano di avere anch'esse un peso nell'individuazione dei coreferenti dei *pro*(nomi)<sup>131</sup>.

### 4.3. Conclusioni

#### 4.3.1. Limiti della ricerca e proposte per studi futuri

Come abbiamo già visto nel Capitolo 2, una delle più grandi difficoltà nel progettare questo studio e, soprattutto, nell'elaborare un test di comprensione che fosse adeguato a tutti i bambini delle fasce d'età prese in esame, è stata quella di tenere in considerazione le caratteristiche dei partecipanti e, al contempo, gli obiettivi della ricerca, coniugando

---

<sup>130</sup> Quanto alla semantica, dai risultati ottenuti in seguito alla sperimentazione non ci è possibile collocarla ordinatamente in questa gerarchia. Questo livello di analisi sembra infatti essere coinvolto in modo perlopiù trasversale nell'individuazione della coreferenza *pro*(nominale). Come abbiamo visto, infatti, l'uso di verbi inaccusativi e transitivi attivi in *item* come (1a-b) e (2a-b) in § 3.2.1. non sembra far registrare differenze rilevanti nell'interpretazione dei *pro*(nomi). Similmente, dall'analisi di altri *item* (cfr. § 3.2.2. – nota 85) non si osserva una preferenza sistematica da parte degli informanti per gli antecedenti a maggior controllo (in cui, tra le altre cose, il maggior controllo semantico nella gerarchia dei macroruoli corrisponde, come è ovvio che sia, al maggior controllo sintattico nella gerarchia delle funzioni sintattiche). Al contrario, negli *item* (14a-b) in § 3.4.2. la semantica lessicale del verbo *incontrare* pare aver innescato negli informanti adulti (ma non nei bambini) dinamiche e riflessioni logico-discorsive che hanno inequivocabilmente alterato i risultati. Ne deduciamo che, in qualche misura, anche la semantica ha un suo ruolo nell'individuazione della coreferenza *pro*(nominale), tuttavia in questa sede non ci è possibile offrirne una descrizione chiara, per la quale rimandiamo a future ricerche mirate.

<sup>131</sup> Sebbene le osservazioni fatte in merito alle combinazioni intonative osservate ci suggeriscano che le difficoltà interpretative dei diversi *item* siano (ordinatamente) dovute a più fattori di interfaccia, resterebbero da indagare sistematicamente tutte le combinazioni possibili.

tali necessità con fattori logistici, spesso legati alle disponibilità offerte dagli istituti scolastici e alle conseguenti restrizioni temporali imposte alla somministrazione.

Queste limitazioni non ci hanno consentito di analizzare, ad esempio, un maggior numero di combinazioni intonative con un numero più rappresentativo di *item* (cfr. § 2.3.2.2.1, § 2.3.2.2.2., § 4.2.), né ci hanno permesso di valutare se, quanto e come la manipolazione combinata di più variabili influisse sull'acquisizione della competenza in esame<sup>132</sup>.

Inoltre, i risultati ottenuti dagli esperimenti effettuati pongono nuovi quesiti e aprono altre prospettive di ricerca. Come abbiamo visto durante l'analisi delle frasi (14a-b) (cfr. § 3.4.2.), lo studio dell'influenza della semantica lessicale avrebbe meritato approfondimenti volti alla valutazione di una possibile corrispondenza tra *item* in cui sono realizzati verbi con specifici tratti semantici lessicali<sup>133</sup> ed eventuali risposte non attese. Una correlazione su cui intendiamo tornare in studi futuri<sup>134</sup>.

Anche i risultati ottenuti dal confronto tra *item* con strutture sintattiche di diversa complessità (cfr. § 3.2.3.) ha aperto nuove prospettive di ricerca che riteniamo possano condurre a:

- fornire indicazioni significative in merito ai tempi e alle modalità di accesso del bambino, durante il suo sviluppo, alle diverse interfacce;
- una valutazione sistematica dei livelli di analisi che sembrano avere maggiore “rilevanza” nell'identificazione della coreferenza del *pro*(nome) in relazione

---

<sup>132</sup> Inoltre, come già detto (cfr. 2.3.2.2.1. e § 3.2.1. – nota 78) il numero limitato di *item* non ci ha consentito di proporre sempre confronti minimali e ha complicato, in alcuni casi, la valutazione precisa dei risultati e delle relative considerazioni.

<sup>133</sup> Ricordiamo che in (14a-b) (cfr. § 3.4.2.) si proponevano gli *item* riportati di seguito in cui si chiedeva di individuare rispettivamente la coreferenza del SN e del pronome esplicito debole *lei* in una catena topicale attivata dall'A-Topic *Susy Pecora*:

(14a) *Susy Pecora ha incontrato Peppa Pig in spiaggia. pro aveva una borsa gialla.*

(14b) *Susy Pecora ha incontrato Peppa Pig in spiaggia. Lei aveva una borsa.*

In entrambi i casi, i risultati mostrano che il numero delle risposte attese cresce con l'età anagrafica del campione soprattutto tra i 6 e gli 8 anni, ma gli informanti adulti preferiscono in modo abbastanza netto la risposta non attesa *Peppa Pig*, soprattutto nella fascia d'età compresa tra i 16 e i 39 anni. Riteniamo che il verbo *incontrare* per le caratteristiche già discusse in § 3.4.2. possa suggerire riflessioni logico-discorsive che possono modificare o alterare i risultati facendo rilevare una differenza tra questi due *item* e gli altri simili precedentemente analizzati.

<sup>134</sup> All'interfaccia con la semantica lessicale, studi come quello in Lorusso *et al.* (2005) mostrano che in bambini tra i 18 e 36 mesi si riscontra una maggiore occorrenza del S post-verbale, nonché una minore frequenza d'uso dei SN in corrispondenza dei verbi inaccusativi rispetto a quelli transitivi e inergativi. Pur avendo proposto nel nostro test di comprensione diverse tipologie di verbi (prevalentemente transitivi e inaccusativi di moto), non abbiamo riscontrato correlazioni sistematiche tra difficoltà interpretative dei SN e uso dei verbi inaccusativi (presenti in diversi *item* nel nostro test) per le fasce d'età prese in esame. Tuttavia, riteniamo che potrebbe essere interessante approfondire questo aspetto in prospettiva acquisizionale in ricerche future.

alle diverse fasce d'età;

- uno studio più approfondito sull'attivazione di strategie non linguistiche in caso di dubbi interpretativi durante il *processing* degli enunciati.

Infine, un ultimo interesse di ricerca più specificatamente acquisizionale ci suggerisce di verificare in lavori futuri il modo in cui l'interpretazione del *pro*(nome) S si possa coniugare (nelle diverse età e relativamente ai diversi livelli di interlingua) con approcci didattici come quello dell'intercomprensione (e con l'intercomprensione stessa). In effetti, le metodologie dell'intercomprensione, mirando allo sviluppo delle strategie linguistiche, cognitive e metacognitive, potrebbero in qualche modo contribuire a far acquisire al parlante madre lingua (che apprende una L2 con caratteristiche relative al PSN diverse da quelle della L1) una maggiore consapevolezza in merito all'uso di tali strategie e della loro importanza anche per la propria L1 relativamente al funzionamento dei meccanismi interpretativi dei *pro*(nomi).

#### **4.3.2. Contributo della ricerca alla letteratura sull'argomento**

Come abbiamo visto, la presente ricerca ha affrontato il dibattuto argomento del PSN da una prospettiva diversa rispetto a quelle proposte in letteratura. Infatti, il fenomeno, analizzato in questa sede, sia in prospettiva teorica che acquisizionale, è stato oggetto di uno studio che ha tenuto conto, con un approccio modulare e integrato, di diversi livelli dell'analisi linguistica, nonché dei fattori extralinguistici inevitabilmente implicati. Riteniamo, infatti, che il presente lavoro sperimentale abbia il merito di aver contribuito a:

- distinguere in modo chiaro l'analisi propriamente morfo-sintattica del fenomeno dallo studio della sua interpretazione a diversi livelli dell'analisi linguistica;
- raggiungere una maggiore consapevolezza della complessità dei meccanismi interpretativi coinvolti nell'individuazione della coreferenza *pro*(nominale);
- mostrare, attraverso dati empirici, il coinvolgimento dei diversi livelli dell'analisi linguistica, con particolare attenzione per l'interfaccia con la

prosodia e la grammatica del discorso (livelli d'analisi spesso trascurati dalla letteratura sul fenomeno in oggetto), senza tralasciare l'osservazione della componente morfo-sintattica (i.e., SN vs pronomi S espliciti) e di fattori più propriamente semantico-lessicali (i.e., uso di verbi con caratteristiche specifiche; cfr. § 3.4.2.). Suggestendo una gerarchia di rilevanza di questi livelli di analisi (cfr. § 4.2.) nell'interpretazione dei *pro*(nomi);

- chiarire la relazione tra l'interpretazione dei SN e dei pronomi S espliciti e le condizioni strutturali di ipotassi e paratassi. Nello specifico, si è mostrato che l'individuazione del coreferente del *pro*(nome) non dipende esclusivamente dalla distanza strutturale dei possibili antecedenti (cfr. coordinate vs subordinate di secondo livello), ma da fattori che coinvolgono le diverse interfacce;
- evidenziare come, nell'individuazione della coreferenza *pro*(nominale), il *processing* degli enunciati in strutture ipotattiche di livello superiore al primo crei maggiori difficoltà dovute a un sovraccarico nella memoria di lavoro dell'interlocutore, impegnata nella decodifica delle diverse informazioni linguistiche (i.e., fonologia/prosodia, morfologia, semantica, grammatica del discorso/pragmatica) in strutture incassate sintatticamente complesse<sup>135</sup>;
- approfondire la conoscenza dei processi di acquisizione della competenza interpretativa in esame relativamente a un'ampia fascia d'età e su un campione sperimentale statisticamente molto rappresentativo;
- infine, mostrare come l'uso di strategie linguistiche e non linguistiche (con evidenti differenze tra parlanti nativi di diverse età) nell'individuare la coreferenza *pro*(nominale) implichi anche il coinvolgimento di fattori (i.e., la formazione, l'educazione, la conoscenza del mondo, la logica, l'esperienza) che suggeriscono studi e riflessioni interdisciplinari.

---

<sup>135</sup> Come abbiamo visto in § 3.2.3., infatti, i bambini di 3 anni mostrano già una maggiore "familiarità" con i rapporti complessi di coordinazione rispetto a quelli di subordinazione.

Alla luce di quanto detto, riteniamo che il presente lavoro offra un contributo originale e innovativo sia alla ricerca sul PSN che allo studio sull'acquisizione della competenza interpretativa relativa alla coreferenza *pro*(nominale) in età infantile, proponendo un approccio di più ampio respiro e aprendo nuove prospettive e riflessioni in campo (inter)linguistico.



## *APPENDICE*

### *I filler*

Come abbiamo visto in § 2.3.2.1.3., durante la somministrazione della prima versione del test di PP abbiamo incluso 5 *filler* per batteria di test.

La somministrazione di questi 10 *item* privi di manipolazione sperimentale è quindi stata effettuata su 274 bambini e 76 adulti.

Avendo utilizzato i *filler* anche per verificare se gli informanti fossero concentrati, interessati e attenti al test, in questa sezione abbiamo pensato di analizzarne i risultati ottenuti. Li abbiamo quindi distinti in due gruppi, a seconda delle competenze richieste per ottenere la risposta “attesa”, e nello specifico:

- *Filler* che implicano la conoscenza del cartone animato “Peppa Pig” (o quanto meno delle caratteristiche principali dei suoi personaggi), come quello in (1):

(1) *George Pig ha un pupazzo preferito.*

Disegno associato al *filler* (1):



*Figura A.1.*

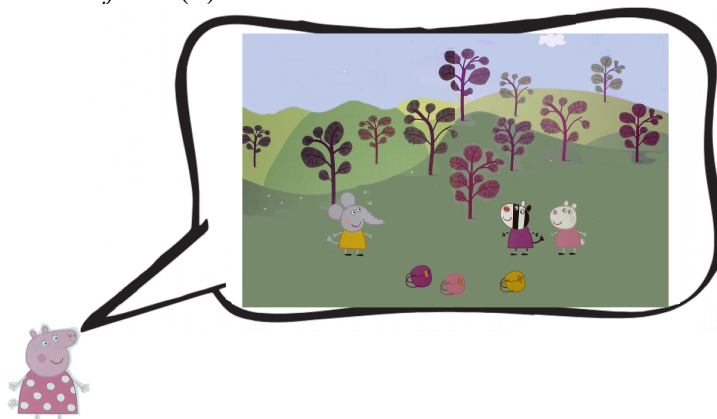
Domanda: *Chi è il pupazzo preferito di George?*

<b>Opzioni</b>	
<i>a. Il Signor Dinosaurio</i>	<i>b. Il Signor Panda</i>
<i>c. Il Signor Topolino</i>	<i>d. Sono indeciso.</i>
<b>Risposta attesa</b>	
<i>Il Signor Dinosaurio</i>	

- *Filler* che richiedono prevalentemente ragionamento logico e osservazione delle immagini, come quello in (2):

(2) *Le amiche di Peppa hanno lo zainetto dello stesso colore del vestito.*

Disegno associato al *filler* (2):



*Figura A.2.*



Domanda: *Chi ha lo zainetto viola?*

Opzioni	
a. Susy Pecora	b. Zoe Zebra
c. Emily Elefante	d. Sono indeciso.
Risposta attesa	
Zoe Zebra	

Riportiamo i risultati nella Tabella A.1. di seguito:

Risultati <i>Filler</i> (per età)			
Fasce d'età	Totali	Conoscenza PP	Logica e osservazione
3.0 – 3.11	76,67	95,24	64,29
4.0 – 4.11	88,38	95,27	83,78
5.0 – 5.11	93,78	97,78	91,11
6.0 – 6.11	97,97	98,73	97,46
7.0 – 7.11	98,11	99,17	97,41
8.0 – 8.2	98,64	100	97,73
3.0 – 8.2	<b>94,45</b>	<b>98,09</b>	<b>92,03</b>
16.1 – 29.11	71,89	42,52	91,48
30.0 – 39.11	90	75	100
40.0 – 49.11	79,86	55,56	96,06
50.0 – 76.6	77,5	53,13	93,75
16.1 – 76.6	<b>75,34</b>	<b>48,60</b>	<b>93,17</b>

Tabella A.1.

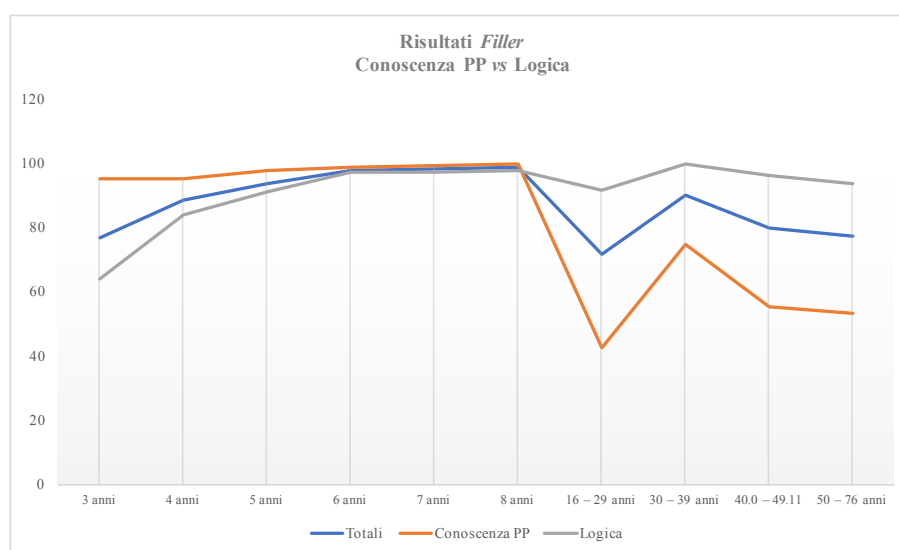


Grafico A.1.

Come mostrato nella Tabella A.1. e nel Grafico corrispondente, i *filler* la cui risposta

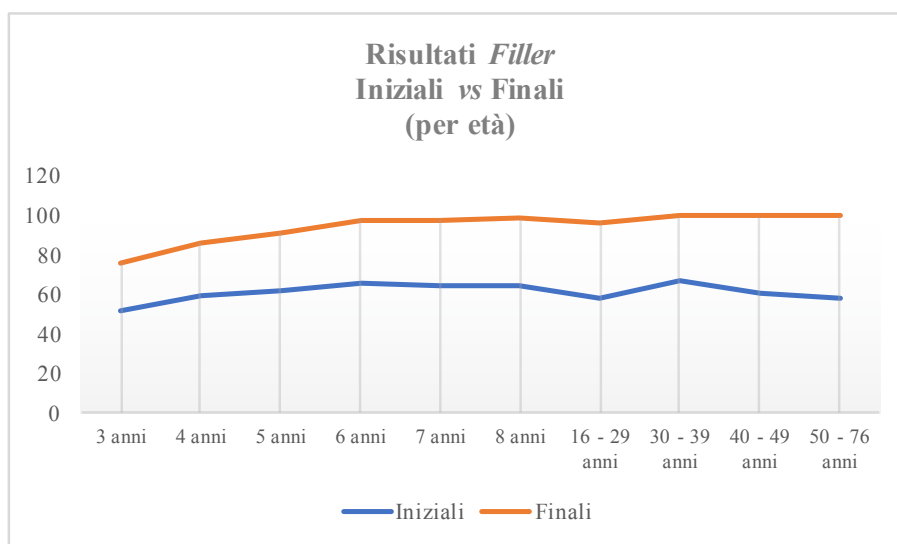
attesa presuppone una conoscenza del cartone animato fanno registrare percentuali tra il 95,25% e il 100% delle attese tra i bambini, mentre le percentuali si mantengono molto basse (tra il 42,52% e il 55,56%) per il gruppo di controllo (come atteso), fatta eccezione per la fascia d'età compresa tra i 30.0 e i 39.11 anni, per la quale la percentuale di attese è pari al 75% (risultato presumibilmente dovuto al fatto che i partecipanti adulti di questa fascia d'età erano genitori di bambini piccoli che guardavano il cartone animato).

Riguardo ai *filler* la cui risposta attesa implica ragionamento e osservazione logica, notiamo che all'età di 3 anni le percentuali di risposte attese mostrano uno sviluppo delle competenze logiche non ancora completo. Le percentuali aumentano però velocemente con la crescita, superando il 90% già tra i 5 e i 6 anni: percentuali molto in linea con quelle ottenute dal gruppo di controllo. Tra gli adulti la fascia d'età in cui si raggiunge il picco della totalità di risposte attese è quella tra i 30.0 e i 39.11 anni mentre la fascia d'età tra i 16.1 e i 29.11 anni fa registrare la percentuale meno alta che, comunque, si attesta sul 91,48%.

Infine, per una valutazione generale sull'interesse degli informanti e del loro livello di attenzione durante il test (seppur consapevoli del fatto che tale analisi non può offrire le informazioni che invece sarebbero da indagare con un apposito test attentivo), abbiamo voluto verificare se le percentuali delle risposte attese ottenute per i *filler* logici proposti all'inizio del test fossero molto più alte rispetto a quelle ottenute per gli *item* dello stesso tipo somministrati alla fine di ciascuna batteria, così da valutare una eventuale perdita di interesse o di attenzione durante la durata del test: abbiamo quindi confrontato la media dei risultati ottenuti dai primi con quella ottenuta dagli ultimi nella Tabella A.2. e nel Grafico A.2. di seguito:

<b>Risultati <i>Filler</i> Iniziali vs Finali (per età)</b>		
<b>Fasce d'età</b>	<b><i>Filler</i> iniziali</b>	<b><i>Filler</i> Finali</b>
<b>3.0 – 3.11</b>	51,59	76,19
<b>4.0 – 4.11</b>	59,46	86,48
<b>5.0 – 5.11</b>	61,85	91,85
<b>6.0 – 6.11</b>	65,82	97,74
<b>7.0 – 7.11</b>	65,19	97,78
<b>8.0 – 8.2</b>	65,15	98,48
<b>3.0 – 8.2</b>	62,96	91,24
<b>16.1 – 29.11</b>	58,27	97,03
<b>30.0 – 39.11</b>	66,67	100
<b>40.0 – 49.11</b>	60,65	100
<b>50.0 – 76.6</b>	58,33	100
<b>16.1 – 76.6</b>	59,48	97,98

*Tabella A.2.*



*Grafico A.2.*

Come evidente, non si registrano flessioni tra i *filler* logici proposti nella parte iniziale e in quella finale del test. Al contrario, le percentuali ottenute dai *filler* finali sono molto più alte, come a dimostrare una crescita dell'attenzione da parte degli informanti (adulti e bambini) durante l'applicazione all'esperienza<sup>136</sup>: un piccolo successo in termini di *design* ed elaborazione per il nostro test.

<sup>136</sup> Tuttavia, non avendo modo di misurare la difficoltà oggettiva dei singoli *filler* per poterla rapportare agli altri dello stesso tipo nel test, teniamo in conto che i risultati ottenuti possano dipendere anche dal livello di difficoltà (o da altre variabili) dei singoli *item* in esame.



## ***SIGLE E ABBREVIAZIONI***

A-Topic = *Aboutness-Shift Topic*

Agr = *Agree*

C-Topic = *Contrastive Topic*

CFC = *Complesso Funzionale Completo*

CG = *Common Ground*

CP = *Complementizer Phrase*

CPH = *Critical Period Hypothesis*

DP = *Determiner Phrase*

EPP = *Principio di Proiezione Esteso*

Espressioni-R = *espressioni referenziali/ DP dotati di referenza propria*

F0 = *Frequenza fondamentale*

G-Topic = *Given Topic*

GG = *Grammatica Generativa*

GU = *Grammatica Universale*

H = *high*

H<sub>0</sub> = *ipotesi nulla (anche detta ipotesi zero)*

INFL = *Inflection*

IP = *Inflectional Phrase*

IPA = *International Phonetic Alphabet*

L = *low*

L1 = *lingua madre*

L2 = *seconda lingua*

LAD = *Language Acquisition Device*

L&B = *Test di produzione Le avventure di Lea e Bea*

NP = *Noun Phrase*

OD = Oggetto Diretto  
OI = Oggetto Indiretto  
 $p$  =  $p$  value - valore di  $p$  (anche detto “livello di significatività osservato”)  
PAS = *Position Antecedent Strategy*  
PP = *Prepositional Phrase*  
PP1 = Test di comprensione “Peppa Pig” versione originale  
PP2 = Test di comprensione “Peppa Pig” versione oodificata  
PRIN = Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale  
*pro*(nome) = *pro* e pronome S esplicito  
PSN = Parametro del Soggetto Nullo  
S = Soggetto  
SN = Soggetto Nullo  
SP = Soggetto Principale (solo nei grafici)  
Spec = Specificatore  
SS = Soggetto Subordinata (nei grafici)  
TAM = Tempo Aspetto e Modo  
TBU = *Tone Bearing Unit*  
TeF = Test esatto di Fisher  
V = Verbo  
VB = Verbi *bridge*  
VP = *Verb Phrase*  
\* = (nelle intonazioni) indice del picco dell'accento (*pitch accent*)  
(nei grafici con le opzioni di risposta) indice della risposta non attesa



## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press, London.
- Avesani, C. (2003). “La prosodia del focus contrastivo. Un accento particolare?”, in G. Marotta e N. Nocchi (a cura di), *La coarticolazione. Atti delle XIII Giornate di studio del Gruppo Fonetica Sperimentale dell’AIA*, ETS, Pisa, pp.157 - 167.
- Avesani, C. and M. Vayra (2005). “Accenting, Deaccenting and Information Structure in Italian Dialogue”, in L. Dybkjær and W. Minker (eds.), *Proceedings of the 6<sup>th</sup> SIGdial Workshop on Discourse and Dialogue*, Special Interest Group on Discourse and Dialogue (SIGdial), Lisbona, pp. 19 - 24.
- Avesani C., M. Vayra, D. Banelli. e M. G. Lovisolo (2005). “Accentazione, deaccentazione e struttura informativa”, in P. Cosi (a cura di), *Misura di Parametri. Aspetti tecnologici ed implicazioni nei modelli linguistici*, Atti del Primo Convegno Nazionale AISV, Padova, 2004, EDK Editore, Brescia, pp. 287 - 312.
- Baldwin, D. and M. Meyer (2007). “How inherently social is language?”, in E. Hoff and M. Shatz (eds.), *Blackwell handbook of language development*, Blackwell, Oxford.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bamberg, M. (2008). “Sequencing Events in Time or Sequencing Events in Story-Telling? From Cognition to Discourse – With Frogs Paving the Way”, in J. Guo, S. Ervin-Tripp, and Nancy Budwig (eds.), *Festschrift for Dan Slobin*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 181- 186.



- Bamberg, M. and V. Marchman (1990). "What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries", in *Papers in Pragmatics*, 4, pp. 58-121.
- Bates, E. (1990). "Language about me and you: Pronominal reference and the emerging concept of self", in D. Cicchetti e M. Beeghly (eds.), *The self in transition: Infancy to childhood*, The University of Chicago Press, Chicago, Ill., pp. 165 - 183.
- Bateson, P. (1979). "How do sensitive periods arise and what are they for?", in *Animal Behavior*, 27, pp. 470 - 486.
- Baumgartner, E. and A. Devescovi (2001). *I bambini raccontano*. Erikson, Trento.
- Baumgartner, E., A. Devescovi and S. D'Amico (2000). *Il lessico psicologico dei bambini*. Carocci Editore, Roma.
- Beckman, M.E., J. Hirshberg, and S. Shattuck-Hufnagel (2005). "The original ToBI system and the evolution of the ToBI framework", in *Prosodic models and transcription: Towards prosodic typology*, Oxford University Press, Oxford, pp. 9 – 54.
- Belletti, A. (2001). "Inversion as focalization" in: A. Hulk, J.Y. Pollock (Eds.), *Subject Inversion in Romance and the theory of Universal Grammar*. Oxford University Press, New York, pp. 60 - 90.
- Belletti, A. (Ed.) (2004a). "Structures and Beyond" in: *The Cartography of Syntactic Structures*, vol. 3, Oxford University Press, New York.
- Belletti, A. (2004b), "Aspects of the low IP area", in: L. Rizzi (ed.), *The Structure of CP and IP*, Oxford University Press, Oxford, pp. 16 - 51.
- Belletti, A. (2005). 'Extended Doubling and the VP periphery' *Probus* 17, 1, pp. 1 -35.

- Belletti, A., E. Bennati and A. Sorace (2007). “Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian”, in *Natural Language and Linguistic Theory*, 25: 4, pp. 657 - 689.
- Belletti, A. (2009). *Structures and Strategies*. Routledge, London.
- Belletti, A., C. Contemori, 2010, “Intervention and Attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults”, in: J. Costa, A. Castro, M. Lobo, F. Pratas (eds.), *Language Acquisition and Development*, 3. *Proceedings of Gala 2009*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, UK, pp. 39–52.
- Belletti, A. and C. Contemori (2012). “Subjects in children’s object relatives in Italian”, in *Revue Roumaine de Linguistique* 57, pp. 117 – 142.
- Belletti, A. and C. Manetti (2016). “Topics and passives in Italian-speaking children and adults”, paper presented at 42<sup>th</sup> IGG, Salento University, Lecce.
- Benincà, P. and G. Cinque (1985). “Lexical Subjects in Italian and the pro-drop Parameter”, paper presented at the *Comparative Generative Grammar Fiesta*, Salzburg.
- Berman, R. A. (1988). “On the ability to relate events in narrative”, in *Discourse Processes*, 11, pp. 469 – 497.
- Berman, R. and D. I. Slobin (1994). *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bertoncini, J., R. Bijeljac-Babic, P. W. Jusczyk, L. Kennedy, and J. Mehler (1988). “An investigation of young infants' perceptual representations of speech sounds”, in *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, pp. 21 - 33.

- Bertoncini, J., C. Floccia, T. Nazzi, and J. Mehler (1995). "Morae and syllables: Rhythmical basis of speech representations in neonates", in *Language and Speech*, 38, pp. 311 - 329.
- Bertoncini, J., and J. Mehler (1981). "Syllables as units in infant speech perception", in *Infant Behavior and Development*, 4, pp. 247 - 260.
- Bianchi, V. and M. Frascarelli (2010). "Is topic a root phenomenon?", in *Iberia* 2, 43 - 88.
- Biberauer T., A. Holmberg, I. Roberts and M. Sheehan (2010). *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bizzarri, C. (2015). "Russian as a Partial Pro.Drop Language. Data and Analysis from a New Study", in *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale* 49, pp. 335 - 362.
- Bloom, L., M. Lahey, L. Hood, K. Lifter and K. Fiess (1980). "Complex sentence-acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode", in *Journal of Child Language*, 7, pp. 235 - 261.
- Bocci G. e Avesani C. (2006). "Focus Contrastivo nella periferia sinistra della frase: un solo accento, ma non solo un accento", in R. Savy e C. Crocco (a cura di), *Analisi Prosodica. Teorie. Modelli e sistemi di annotazione. Atti del secondo convegno AISV- Associazione Italiana di Scienze della Voce*, Salerno, 30 novembre - 2 dicembre 2005, EDK Editore, Rimini.
- Boersma, P. and D. Weenink (2014). *Praat: doing phonetics by computer [Computer program]*. Version 5.4.04, retrieved 28 December 2014 from <http://www.praat.org/>
- Bonvino, E. (2006). *Le Sujet Postverbal en Italien Parlé: Syntaxe, Zones et Intonation*. Orphrys, Paris.

- Brizzolara, D., A. Chilosi e C. Pecini (2013). “Basi neurobiologiche dello sviluppo del linguaggio”, in D’Amico S. e A. Devescovi (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, pp. 41 - 60.
- Büring, D. (1999). “Topic”, in P. Bosch and R. van der Sandt (eds.), *Focus. Linguistic Cognitive and Computational Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 142 - 165.
- Büring, D. (2003). “On D-trees, beans, and B-Accents”, in *Linguistics and Philosophy* 26, pp. 511 – 545.
- Camaioni, L. (2011). *La teoria della mente*. V ed., Laterza, Roma-Bari.
- Cardinaletti, A. and M. Starke (1994). “The typology of structural deficiency. On the three grammatical classes”, University of Venice Working Paper in *Linguistics* 4, pp. 41 - 109.
- Cardinaletti, A. and M. Starke (1999). “The Typology of Structural Deficiency. A Case Study of the Three Classes of Pronouns”, in: van Riemsdijk, H. (Ed.), *Clitics in the Languages of Europe*, Mouton-De Gruyter, Berlin, pp. 145 - 233.
- Cardinaletti, A. (2004a). “Towards a Cartography of Subject Positions”, in *The structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structures, vol. 2*, L. Rizzi (ed.), Oxford University Press, New York.
- Cardinaletti, A. (2004b). “La traduzione dei pronomi: interferenza sintattica e cambiamento linguistico”, in G. Garzone e A. Cardinaletti (a cura di), *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, Franco Angeli, Milano, pp. 129 – 150.
- Cardinaletti, A. and L. Repetti (2010). “Proclitic vs enclitic pronouns in northern Italian dialects and the null-subject parameter”, in R. D’Alessandro, A. Ledgeway, I. Roberts, *Syntactic Variation. The Dialects of Italy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 119 - 134

- Cardinaletti, A. (2016), “Some new observations on the cartography of Topic and Focus” in RGG. *Rivista di Grammatica Generativa*, vol. 38, pp. 45 - 63
- Carella, G. and M. Frascarelli (2017) “When the Emperor is in chains”, Paper submitted to Language Acquisition.
- Carminati, M. N. (2002). *The processing of Italian subject pronouns*. PhD Thesis, University of Massachusetts Amherst.
- Carminati, M. N. (2005). “Processing reflexes of the feature hierarchy (Person Number Gender) and implications for linguistic theory”, in *Lingua*, 115, pp. 259 – 85.
- Cerri, B., Mazzotti S., Brizzolara D. e Chilosi A. (in preparazione). «*Pronti per leggere?*». *Training di potenziamento/trattamento dei prerequisiti alla letto-scrittura*. Giunti O.S, Firenze.
- Chafe J. J. (2004). *Il linguaggio del bambino: lo sviluppo, le difficoltà, gli interventi*. Erickson, Trento.
- Chafe, W. (1976). “Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view”, in Charles N. Li, *Subject and Topic*, New York Academic Press, New York, pp. 27 - 55.
- Chafe, W. (1987). “Cognitive Constraints on Information Flow”, in Tomlin Russel S. (a cura di), *Coherence and Grounding in Discourse*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 21 – 51.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness and Time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press, Chicago – London.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton, London.

- Chomsky, N. (1962). “Explanatory models in linguistics”, in E. Nagel, P. Suppes and A. Tarski (eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science*, Stanford University Press, Stanford, pp. 528 – 550.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky (1980). *Rules and Representations*. Blackwell, Oxford.
- Chomsky, N. (1981a). “Principles and parameters in syntactic theory”, in N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.), *Explanations in Linguistics*, Longman, London pp. 32 – 75.
- Chomsky, N. (1981b). *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, Praeger, New York.
- Chomsky, N. (1993). “A Minimalist Program for Linguistic Theory”, in K. Hale and S. J. Keyser (eds), *The view from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 1 - 52.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT, Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (2005). *On phases*. ms., MIT, Cambridge, MA.
- Christophe, A., M. Nespors, M. T. Guasti, B.V. Ooyen (2003). “Reflexions on prosodic bootstrapping: its role for lexical and syntactic acquisition”, in *Developmental Science*, 6 (2), pp. 213 – 222.
- Cianchetti, C. e G. Sannio Fancello (1997). *Test TVL. Test di valutazione del linguaggio. Livello prescolare*. Erikson, Trento.

- Clark, A. and S. Lappin (2011). *Linguistic Nativism and the Poverty of the Stimulus*. Wiley / Blackwell, Oxford.
- Comrie, B. (1983 [1981]). *Universali del linguaggio e tipologia linguistica*. A cura di P. Ramat, trad. it., Bologna, Il Mulino [ed. orig.: *Language Universals and Linguistic Typology*, Basil Blackwell Publisher Ltd, Oxford].
- Corpina, B. (2017) “The Interpretation of Null Subject: pros & topics”, paper submitted to Language Acquisition.
- Cresti, E. (2000). *Corpus di italiano parlato, 2 voll*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Cresti, E. (2005). “Enunciato e frase: teoria e verifiche empiriche”, in M. Biffi, O. Calabrese e L. Salibra (a cura di), *Italia linguistica: discorsi di scritto e di parlato. Scritti in onore di Giovanni Nencioni*, Prolagon, Siena, pp. 249 - 260.
- Dahl, Ö. (1974). “Topic-comment structure in a generative grammar with a semantic base”, in F. Daneš (ed.), *Papers on functional sentence perspective*, Mouton, Prague, pp. 75 - 80.
- D’Amico S. e A. Devescovi (a cura di) (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino, Bologna.
- D’Amico, S., S. Albano, A. Marano e A. Devescovi (2008). “La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato”, in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 1-2, pp. 73 – 89.
- De Dominicis, A. (2010). *Intonazione. Una teoria della costituenza delle unità intonative*. Carocci, Roma.
- Devescovi, A. e E. Bates (2000). “Il linguaggio”, in N. Dazzi e G. Vetrone (a cura di), *Psicologia. Introduzione per le scienze umane*, Carocci, Roma, pp. 236 - 279.

- Devescovi, A., S. D'Amico, S., Smith, I. Mimica, and E. Bates (1998), "The Development of sentence comprehension in Italian and Serbo-Croatian: Local versus distributed cues", in D. Hillert (ed.), *Syntaxis and semantics, Vol. 31. Sentence processing: A cross-linguistic perspective*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 345 - 377.
- Devescovi, A. e A. Marano (2013). "Lo sviluppo della grammatica", in *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, pp. 173 – 206.
- Devescovi, A. and D. Marchione (2006). "The development of grammar", in D. Riva, I. Rapin, and G. Zardini (a cura di), *Language: Normal and pathological development*, Libbey, Montrouge, pp. 61 - 76.
- Dik, S.C. (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part I*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- D'odorico, L. (2005). *Lo sviluppo linguistico*. Laterza, Roma-Bari.
- D'odorico, L. and S. Carrubbi (2001). "Early multi-word utterances in Italian-speaking children", in M. Almgren, A. Barreña, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal, B. Mac Whinney (eds.), *Research on Child Language Acquisition*, Mass., Cascadilla Press, Somerville, pp. 1124 - 1142.
- D'odorico, L. e M. Fasolo (2008). "Prosodia e sintassi: uno studio sulla lingua italiana", in Arcuri L., P. Boscolo e F. Peressotti, *Language & Cognition: A long story, Festschrifts in honour of Ino Flores D'Arcais*, CLEUP, Padova.
- D'odorico, L., M. Fasolo and D. Marchione (2009). "The prosody of early multy-word speech: Word order and its intonational realization in the speech production of Italian children", in *Enfance*, 61, n. 3, pp. 567 – 586.
- D'odorico, L. and F. Franco (1991). "Selective production of vocalization types in different communication contexts", in *Journal of Child language*, 18, pp. 475 - 479.



- Eisenberg, S. L. and H. S. Cairns, (1994). “The development of infinitives from three to five”, in *Journal of Child Language*, 21(3), pp. 713 - 734.
- Emonds, J. (2004). “Unspecified Categories as the Key to Root Constructions”, in D. Adger, C. de Cat and G. Tsoulas (eds.), *Peripheries: Syntactic Edges and their Effects*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 75 - 120.
- Esteve-Gilbert, N. and P. Prieto (2012). “Prosody signals the emergence of intentional communication in the first year of life: Evidence from Catalan-babbling infants”, in *Journal of Child Language*, 1, n.1, pp. 1 - 26.
- Ferguson, B. G., H. Gezundhajt and P. Martin (1993). *Accent intonation et modèles phonologiques*. Mèlodie, Toronto.
- Ferretti, F. (2013). *Alle origini del linguaggio umano. Il punto di vista evoluzionistico*. Laterza, Roma-Bari.
- Féry, C. (1992). “Focus, Topic and Intonation in German”, in *Arbeitspapiere des Sonderforschungsbereichs 340*, 20.
- Filiaci, F. (2003). *The acquisition of null and overt subjects by English-near-native speakers of Italian*. MSc dissertation, University of Edinburgh.
- Filiaci, F. and A. Sorace (2007). “Anaphora resolution in near-native speakers of Italian”, in *Second Language Research*, 22, pp. 339 – 368.
- Filiaci, F., A. Sorace and M. Carreiras. (2014). “Anaphoric biases of null and overt subjects in Italian and Spanish: A cross-linguistic comparison”, in *Language, Cognition, and Neuroscience* 29, pp. 825 - 843.
- Foley, W. and R. D. Van Valin (1984), *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Frascarelli, M. (2000). *The Syntax-Phonology Interface in Focus and Topic Constructions in Italian*. Kluwer, Dordrecht.
- Frascarelli, M. (2004). “Dislocation, Clitic Resumption and Minimality: A comparative analysis of left and right Topic constructions in Italian”, in R. Bok-Bennema, B. Hollebrandse, B. Kampers-Manhe and P. Sleeman (eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2002*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 99 - 118.
- Frascarelli, M. (2007). “Subjects, Topics and the Interpretation of Referential pro. An interface approach to the linking of (null) pronouns”, in *Natural Language and Linguistic Theory*, 25, 4, pp. 691 - 734.
- Frascarelli, M. (2014). “Avoid Pronoun in consistent and partial pro-drop languages: A comparative interface analysis”, paper presented at 40<sup>th</sup> IGG, Trento University.
- Frascarelli, M. (in stampa/2018). “The interpretation of *pro* in consistent and partial NS languages: A comparative interface analysis”, in F. Cognola and J. Casalicchio (eds.), *Null-Subjects in Generative Grammar. A synchronic and diachronic perspective*. Oxford University Press, Oxford University Press, Oxford/New York.
- Frascarelli, M. and A. Jiménez-Fernández (2016). “How partial a language can be?”, paper presented at the 26<sup>th</sup> Colloquium of Generative Grammar, University of Extremadura.
- Frascarelli, M. and R. Hinterhölzl (2007). “Types of Topic in German and Italian”, in K. Schwabe and S. Winkler (eds.), *On Information Structure, Meaning and Form*, Benjamins, pp. 87 - 116.
- Frascarelli M., F. Ramaglia e B. Corpina (2012). *Elementi di Sintassi*. Caissa Italia, Cesena/Roma.

- Gili Fivela, B., C. Avesani, M. Barone, G. Bocci, C. Crocco, M. D'Imperio, R. Giordano, G. Marotta, M. Savino and P. Sorianello (2015). "Intonational phonology of the regional varieties of Italian", in S. Frota and P. Prieto (eds), *Intonation in Romance*, Oxford: OUP, pp. 140 - 197.
- Givón, T. (ed.) (1983). *Topic Continuity in Discourse: A quantitative cross-language study*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Goldsmith, J. A. (1999). *Phonological Theory. The essential readings*. Blackwell Publishing, London.
- Gopnik, A. and H. M. Wellman (1992). "Why the Child's Theory of Mind really is a theory", in *Mind & Language*, vol. 7, n. 1-2, pp. 145 - 171.
- Graffi, G. (1994). *Sintassi*. Il Mulino, Bologna.
- Greenberg, J. H. (1966). *Universals of Language*. Cambridge, Mass/London.
- Grice, P. (1975). "Logic and conversation", in P. Cole and J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech acts*, New York Academic Press, New York.
- Grinstead, J. (1998). *Subjects, sentential negation and imperatives in child Spanish and Catalan*, Ph.D. Thesis, UCLA.
- Grinstead, J. (2000). "Tense, Number and Nominative Case Assignment in Child Catalan and Spanish", in *Journal of Child Language* 27(1), pp. 119 - 155.
- Grobet, A. (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Duculot, Brussels - Paris.
- Guasti, T. (2002). *Language acquisition: the growth of grammar*. MIT Press.

- Haegeman, L. (1996 [1994]). *Manuale di grammatica generativa: la teoria della reggenza e del legame*. A cura di V. Bianchi, C. Cecchetto e G. Cocchi, trad. it Hoepli, Milano [ed. orig. *Introduction to Government and Binding Theory*, 2<sup>nd</sup> ed., Blackwell, Oxford].
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. Arnold, London.
- Halliday, M. (1992). *Lingua parlata e lingua scritta*. il Mulino, Bologna.
- Hayes, B. and A. Lahiri (1991). “Bengali Intonational Phonology”, in *Natural Language and Linguistic Theory* 9, pp. 47 - 96.
- Heim, I. (1982). *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. PhD dissertation, University of Massachusetts at Amherst.
- Heycock, C. (2006). “Embedded Root Phenomena”, in M. Everaert and H. van Riemsdijk (eds.), *The Blackwell companion to syntax, Vol. II*, Basic Blackwell, Oxford, pp. 174 - 209.
- Holmberg, A. (2005). “Is There a Little pro? Evidence from Finnish”, in *Linguistic Inquiry* 36, pp. 535 - 564.
- Homae, F., H. Watanabe, T. Nakano and G. Taga (2007). “Prosodic processing in the developing brain”, in *Neuroscience Research*, 59, n.1, pp. 29 - 39.
- Huang, Y. (2000). *Anaphora. A cross-linguistic approach*. Oxford University Press, Oxford.
- Hudson, J. A. and L. R. Shapiro (1991). “From knowing to telling: The development of children’s scripts, stories, and personal narratives”, in A. McCabe and C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 89 - 136.

- Jaeggli, O. (1982). *Topics in Romance Syntax*. Foris, Dordrecht.
- Jaeggli, O. (1989). ‘The Null Subject Parameter and Parametric Theory’, in O. Jaeggli and K. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*, Kluwer, Dordrecht, pp. 1 - 44.
- Jaeggli, O. and K. Safir (1989). *The Null Subject Parameter*. Kluwer, Dordrecht.
- Jiménez-Fernández, A. (2014). “Discourse categories and the interpretation of *pro*”, paper presented at *III GLUE Workshop. Argument drop and parametric variation*, Roma Tre University.
- Jiménez-Fernández, A. and S. Miyagawa (2014). “A feature-inheritance approach to root phenomena and parametric variation”, in *Lingua* 145, pp. 275 – 302.
- Johnson, J. S. and E. L. Newport (1989). “Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language”, in *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60 - 99.
- Kail, M. and M. Hickman (2010). “New perspective in the study of first and second language acquisition: Linguistic and cognitive constraints”, in M. Kail and M Hickman (eds.), *Language acquisition across linguistic and cognitive system*, John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia, pp. 1 - 13.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*. Il Mulino, Bologna.
- Kayne, R. (2002). “Pronouns and their Antecedents”, in S.D. Epstein and T.D. Seely (eds.), *Derivation and Explanation in the Minimalist Program*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 133 - 166.

- Keenan, E. L. (1972). "On Semantically Based Grammar", in *Linguistic Inquiry* 3, pp. 413 - 461.
- Keenan, E. L. and B. Comrie (1977). "Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar", in *Linguistic Inquiry* 8, pp. 63 - 99.
- Kenstowicz, M. (1989). "The Null Subject Parameter in Modern Arabic Dialects", in O. Jaeggli and K. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*, Kluwer, Dordrecht, pp. 263 - 276.
- Kiss, É. K. (1998). "Identificational Focus versus Information Focus", in *Language* 74, pp. 245 - 273.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford.
- Krifka, M. (1992). "A compositional semantics for multiple Focus constructions", in J. Jacobs (ed.), *Informationsstruktur und Grammatik*, Opladen, Westdeutscher Verlag, pp. 17 - 53.
- Krifka, M. (2007). "Basic Notions of Information Structure", in C. Féry and M. Krifka (eds.), *Interdisciplinary Studies on Information Structure*, ISIS, Universitätverlag Potsdam, pp. 13 - 55.
- Kuhl, P. K., B. T. Conboy, D. Padden, T. Nelson and J. Pruitt (2005). "Early speech perception and later language development", in *Language Learning and Development*, 1, pp. 237 - 264.
- Lalli, N. (2005). *J. Piaget: Sintesi di una teoria complessa*. <http://nicolalalli.it/pdf/piaget.pdf>

- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus and the mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Langus, A. J. Mehler and M. Nespors (2016). “Rhythm in language acquisition”, in *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 81 (2017), pp. 158 – 166.
- Lelli, M. (2013). “Il bambino tra I 3 e I 6 anni: sviluppo tipico e atipico”, intervento pedagogico-didattico mirato al progetto in rete scuola infanzia *Individuazione problematiche comunicativo-linguistiche*, presso il CTI di Como.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lombardi Vallauri, E. (2004). “The relation between mind and language: The Innateness Hypothesis and the Poverty of the Stimulus”, in *The Linguistic Review* 21 (2004), pp. 345–387.
- Lorusso, P., C. Caprin and M. T. Guasti (2005). “Overt Subject Distribution in early Italian Children”, in *Proceedings of the 29th annual Boston University Conference on Language Development - BUCLD 29 Online Proceedings Supplement*, Boston University.
- Manzini, M.R. (2014). “Grammatical categories: strong and weak pronouns in Romance”, in *Lingua* 150, pp. 171 – 201.
- Marchione, D. (2009). “Strategie di costruzione dell’enunciato complesso: confronto tra lunghezza media dell’enunciato e misure qualitative nel linguaggio parlato dai bambini in età prescolare”, in *Giornale italiano di psicologia*, 36, n. 2, pp. 399 - 422.
- Mazzulli, V. (2015). *Chi è pro? Interfaccia prosodica nella coreferenza topicale. Un'indagine percettiva online*. Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi Roma Tre.

- Mehler, J. (1974). "Connaître par désapprentissage", in E. Morin, M. Piattelli-Palmarini (eds.), *L'unité de l'homme*. Seuil, Paris, pp. 25 – 37.
- Mehler, J., P. Jusczyk, G. Lambertz, N. Halsted, J. Bertoncini, and C. Amiel-Tison (1988). "A precursor of language acquisition in young infants", in *Cognition*, 29, pp. 144 - 178.
- Mehler, J., and A. Christophe (1995). "Maturation and learning of language in the first year of life", in M. Gazzaniga (ed.), *The cognitive neurosciences*, Mass.: MIT Press, Cambridge.
- Mehler, J., E. Dupoux, T. Nazzi, and G. Dehaene-Lambertz (1996). "Coping with linguistic diversity: The infant's viewpoint", in J. L. Morgan and K. Demuth (eds.), *Signal to syntax*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- Mereu, L. e M. Frascarelli (2006). "L'interfaccia Sintassi-Fonologia. Interpretazione e implicazioni teoriche", in R. Savy e C. Crocco (a cura di), *Atti del II Convegno AISV (30 novembre-2 dicembre)*, Padova: EDK Editore, pp. 256 - 285.
- McCabe, A. and C. Peterson (eds.) (1991). *Developing Narrative Structure*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- McDaniel, D. and T. Maxfield (1992). "Principle B and Contrastive Stress", in *Language Acquisition* 2, pp. 337 - 358.
- Meinunger, A. (2004). "Verb position, verbal mood and the anchoring (potential) of sentences", in H. Lohnstein and S. Trissler (eds.), *The syntax and semantics of the left periphery*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 313 - 341.
- Molnár, V. (2002). "Contrast – from a Contrastive Perspective", in H. Hallelgard, S. Johansson, B. Behrens and C. Fabricius-Hansen (eds.), *Information Structure in a Cross-linguistic Perspective*, Rodopi, Amsterdam/New York: pp. 147 - 162.



- Moro, A. (2010). *Breve storia del verbo essere. Viaggio al centro della frase*. Adelphi, Milano.
- Mounoud, P. (1986), “Action and cognition. Cognitive and motor skills in a developmental perspective”, in M. G. Wade and H. T. A. Whiting (eds.), *Motor Development in children*, Dordrecht, M. Nijhoff, pp. 373 - 390.
- Nazzi T., J. Bertoncini and J. Mehler (1998). “Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm”, in *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 24, pp. 756 – 766.
- Nelson, K. (ed.) (1989). *Narrative from the crib*. Mass., Harvard University Press, Cambridge.
- Nespor, M. and I. Vogel (1986). *Prosodic Phonology*. Foris, Dordrecht.
- Northwestern University (2008). "Boys' And Girls' Brains Are Different: Gender Differences, in *Language Appear Biological*, ScienceDaily, 5 March 2008. <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/03/080303120346.htm>
- Orsolini, M., R. Fanari e P. Di Giacinto (1994). “La comprensione dei pronomi clitici nei bambini”, in *Giornale italiano di psicologia*, 21, 5, pp. 733 - 759
- Orsolini, M., F. Rossi and C. Pontecorvo (1996). “Re-introduction of referents in Italian children's narratives”, in *Journal of Child Language* 23, pp. 465 - 486.
- Penfield, W. and L. Roberts (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Perani D., M.C. Saccuman, P. Scifo, A. Anwander, D. Spada, C. Baldoni, A. Poloniato, G. Lohmann and A. D. Friederici (2011). “Neural language networks at birth”, in

*proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, n. 38, pp. 16056 – 16061.

Peterson, C. and McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. Plenum, New York.

Petter G. (1961). *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*. Giunti, Firenze.

Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, Torino.

Piaget, J. (1968). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Giunti, Firenze.

Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Unpublished Ph.D. dissertation, MIT, Cambridge, MA.

Pierrehumbert, J. and J. Hirschberg (1990). "The Meaning of Intonational Contours in the Interpretation of Discourse", in Cohen, Philip R., J. Morgan and M. Pollack (eds.), *Intentions in Communication*, Cambridge, MA: MIT Press, pp. 271 - 311.

Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Norton, New York.

Pinker, S. and R. Jackendoff (2005). "The faculty of language. What's special about it?", in *Cognition*, 95, n.2, pp.201 - 236.

Pinto, M. (1994). "Subjects in Italian: distribution and interpretation", in *Linguistics in the Netherlands 1994*, R.Bok-Bennema and C. Cremers (eds.), 175-186. Amsterdam: John Benjamins.

Pinto M. (1997). *Licensing and interpretation of inverted subjects in Italian*. PhD dissertation, Utrecht University.

- Pinto M. (2013). "Tracking referents with null subjects", in *Linguistics in the Netherlands*, Vol. 30 Issue 1, pp. 131-145.
- Pizzuto, E., M. Capobianco and A. Devescovi (2005). "Gestual-vocal deixis and representational skills in early language development", in *Interaction Studies*, 6, n. 2, pp. 223 - 252.
- Poletto, C. and J.Y. Pollock (2004). "On the Left Periphery of Some Romance wh-Questions", in Rizzi, L. (ed.), *The Cartography of Syntactic Structures. Vol. 2, The Structure of CP and IP*, Oxford: Oxford University Press, pp. 251 - 296.
- Poletto, C. and J.Y. Pollock (2009). "Another look at wh- questions in Romance: A look at Mendrisiotto", in: Torck, D., Wetzels, L. (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory* (2006). John Benjamins, Amsterdam, pp. 199-258.
- Power, R. J. D. and M. F. Dal Martello (1986). "The use of the definite and indefinite article by Italian preschool children", in *Journal of Child Language*, 13, n. 1, pp. 145 - 154.
- Puglielli, A. e M. Frascarelli, (2008). *L'Analisi Linguistica. Dai dati alla teoria*. Caissa Italia, Cesena/Roma.
- Premack, D. and G. Woodruff (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?", in *Behav. Brain Sci.* 1, pp. 515 – 526.
- Pullum, G. K. and B. C. Scholz (2002). "Empirical assessment of stimulus poverty arguments", in *The Linguistic Review* 19 (1–2), pp. 9 – 50.
- Ramus, F. and J. Mehler (1999). "Language identification with suprasegmental cues: a study based on speech resynthesis", in *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(1), pp. 512-521.

- Rastelli, S. (2013). "Introduzione. La ricerca sperimentale sul linguaggio", in *La ricerca sperimentale sul linguaggio: acquisizione, uso, perdita*. Pavia, Pavia University Press.
- Reinhart, T. (1981). "Pragmatics and Linguistics: An Analysis of Sentence Topics", in *Philosophica* 27, pp. 53 - 94.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Foris, Dordrecht.
- Rizzi, L. (1986). "Null Objects in Italian and the Theory of pro", in *Linguistic Inquiry* 17, pp. 501 - 558.
- Rizzi, L. (1990). *Relativized Minimality*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Rizzi, L. (1994). "Early Null Subjects and Root Null Subjects", in T. Hoekstra and B. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia, pp. 151 - 176.
- Rizzi, L. (1996). "Residual Verb Second and the Wh-Criterion", in A. Belletti and L. Rizzi (eds.), *Parameters and Functional Heads. Essays in Comparative Syntax*, Oxford University Press, Oxford, pp. 63 - 90.
- Rizzi, L. (1997a). "A Parametric Approach to Comparative Syntax Properties of the Pronominal System", in L. Haegeman (ed.), *The New Comparative Syntax*, Longman, London, pp. 268 - 285.
- Rizzi, L. (1997b). "The Fine Structure of the Left Periphery", in L. Haegeman (ed.), *Elements of grammar. Handbook in generative syntax*, Kluwer, Dordrecht, pp. 281 - 337.
- Rizzi, L. (2001). *Locality and left periphery*. Ms., University of Siena.
- Rizzi, L. (2004). *The Cartography of Syntactic Structures. Vol. 2, The Structure of CP and IP*. Oxford University Press, Oxford.

- Rizzi, L. (2006). "On the Form of Chains: Criterial positions and ECP effects", in L. Cheng and N. Corver (eds.), *Wh Movement: moving on*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 97 - 133.
- Roberts, C. (2003). "Uniqueness in Definite Noun Phrases", in *Linguistics and Philosophy* 26, pp. 287 - 350.
- Serratrice, L. (2005). "The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian", in *Applied Linguistics*, 26, pp. 437 - 462.
- Serratrice, L. (2007). "Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers", in *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1058 - 1087.
- Snyder, W. (2007). *Child Language: The Parametric Approach*. Oxford University Press, Oxford.
- Shapiro, L. R. and J. A. Hudson (1991). "Tell me a make-believe story. Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives", in *Developmental Psychology* 27, n. 6, pp. 960 - 964.
- Sorianello, P. (2006). "Prosodia. Modelli e ricerca empirica". Carocci, Roma.
- Sperber, D. (2005). "Modularity and relevance: How can a massively modular mind be flexible and context-sensitive?", in P. Carruthers, S. Laurence and S. Stich (eds.), *The innate mind structure and content*. Oxford, Oxford University Press.
- Sperber, D. and D. Wilson (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Sperber, D. and D. Wilson 2002. "Pragmatics, modularity and mind-reading", in *Mind and Language*, 17, n.1-2, pp. 3 - 23.

- Stalnaker R. (1978). "Assertion", in P. Cole (ed.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, New York, Academic Press, pp. 315 - 332.
- Stalnaker R. (2002). "Common Ground", in *Linguistics and Philosophy* 25, pp. 701 - 721.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: a case study in early grammatical development*, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of acquisition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). "Acquiring linguistic constructions", in D. Kuhn and R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. 2*. New York, Wiley, pp. 255 - 298.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Mass., The MIT Press, Cambridge.
- Tomioka, S. (2009). "Contrastive Topics operate on Speech Acts", in M. Zimmermann and C. Féry (eds.), *Information Structure: Theoretical, Typological, and Experimental Perspectives*.
- Trott K., S. Dobbinson and P. Griffiths (2004). *The Child Language Reader*. Routledge – Taylor and Francis Group, London and New York.
- Tsimpli, I. M., A. Sorace, C. Heycock. and F. Filiaci (2004). "First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English", in *International Journal of Bilingualism* 8, pp. 257 – 277.
- Vallduvi, E. (1992). *The Informational Component*. New York, Garland.
- Vallduví, E. and E. Engdahl (1996). "The linguistic realization of information packaging", in *Linguistics*, 34, pp. 459 – 519.

- Van Valin, R. D. and R. J. La Polla (1997). *Syntax: Structure, Meaning and Function*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vernice, M. (2013). “La raccolta e l’analisi dei dati linguistici”, in Rastelli, S. (a cura di) (2013), *La ricerca sperimentale sul linguaggio: acquisizione, uso, perdita*. Pavia University Press, Pavia, pp. 1 - 14.
- Vernice, M. and M. T. Guasti (2014). “Effects of prosodic cues on topic continuity in child language production”, in *First Language*, 34, pp. 406 - 427.
- Villa-García, J. (2011). “Acquisitional Evidence Bearing on the Account of Preverbal and Postverbal Subjects in Spanish”, in L. Ortiz-López (ed.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, www.lingref.com, document #2486, pp. 178 - 189.
- Villa-García, J. (2013). “On the role of children’s deterministic learning in the ‘no-overt-subject’ stage in the L1 acquisition of Spanish”, in *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Vol. 37, n. 1, pp. 275 - 388.
- Villa-García, J. and W. Snyder (2010). “On the Acquisition of Overt Subjects, Topics and Wh-Questions in Spanish”, in A. Castro, J. Costa, M. Lobo, and F. Pratas, (eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Wellman, H. M. (1990). *The child’s Theory of Mind*. MIT press, Cambridge, MS, US.
- Wellman, H. M., D. Cross, and J. Watson (2001). “Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief”, in *Child Development*, 72, pp. 655 - 684.
- Wilson, D. and D. Sperber (2004). “Relevance Theory”, in L. R. Horn and G. Ward (eds.), *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell, Oxford, pp. 607 - 632.

Zosuls K. M., D. N. Ruble, C. S. Catherine, S. Tamis-LeMonda, P. E. Shrout, M. H. Bornstein and F. K. Greulich (2009). "The acquisition of gender labels in infancy: Implications for sex-typed play", in *Developmental Psychology*, 45(3), pp. 688 – 701.

Zwart, J.W. (2002). "Issues relating to a derivational theory of binding", in S.D. Epstein and T.D. Seely (eds.), *Derivation and Explanation in the Minimalist Program*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 269 - 304.