



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

ex dm 270/2004

Tesi di Laurea

**La comprensione e la produzione  
delle frasi relative oblique negli  
studenti della scuola secondaria di  
primo grado**

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Francesca Volpato

**Correlatrici**

Ch.ma Prof.ssa Anna Cardinaletti

Dott.ssa Elisa Piccoli

**Laureanda**

Dafne Callegari

893550

**Anno Accademico**

2022-2023

*Alla mia famiglia*



## INDICE

<b>I. ABSTRACT</b>	<b>1</b>
<b>II. ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>10</b>
<b>PARTE PRIMA-ASPETTI TEORICI</b>	
<b>CAPITOLO 1-L'ACQUISIZIONE E LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO</b>	<b>15</b>
1.1. Introduzione	15
1.2. Le caratteristiche del linguaggio	15
1.3. Lo sviluppo del linguaggio: tre diverse teorie	16
1.3.1. La teoria comportamentista	17
1.3.2. La teoria cognitivista	17
1.3.3. La teoria innatista	18
1.4. Il periodo critico	19
1.5. Le fasi dello sviluppo del linguaggio	20
1.6. Conclusioni	21
<b>CAPITOLO 2- LE STRUTTURE LINGUISTICHE INDAGATE</b>	<b>23</b>
2.1. Introduzione	23
2.2. Il movimento sintattico	23
2.3. Le frasi relative semplici e complesse	26
2.3.1. Asimmetria RS-RO	29
2.3.2. Relative dative	33
2.3.3. Relative locative	34
2.3.4. Relative genitive	35
2.4. Studi sulla competenza nelle frasi relative	35
2.5. Conclusioni	37

## **PARTE SECONDA-ANALISI SPERIMENTALE**

<b>CAPITOLO 3- TEST STANDARDIZZATO TROG-2</b>	<b>41</b>
3.1. Introduzione	41
3.2. Partecipanti	41
3.3. Modalità di somministrazione dei test	42
3.4. TROG-2	42
3.5. Risultati	45
3.6. Conclusioni	48
<b>CAPITOLO 4-TEST DI COMPRESIONE</b>	<b>50</b>
4.1. Introduzione	50
4.2. Materiali e metodi	50
4.3. Codifica delle risposte	52
4.4. Risultati	56
4.4.1. Target	56
4.4.2. Ruoli invertiti	58
4.4.3. Soggetto incassato	59
4.4.4. Fine frase	60
4.4.5. Altro	60
4.5. Confronto con i dati di Albertini (2020)	60
4.6. Discussione	61
<b>CAPITOLO 5- TEST DI PRODUZIONE ELICITATA</b>	<b>66</b>
5.1. Introduzione	66
5.2. Materiali e metodi	66
5.3. Codifica delle risposte	68
5.4. Risultati	70
5.4.1. Target	71
5.4.2. Grammaticale	72

5.4.3. Non standard	73
5.4.4. Agrammaticale	74
5.4.5. Altro	75
5.5. Discussione	77
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>87</b>
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	<b>94</b>

## I. ABSTRACT

Lo scopo del presente lavoro di tesi consiste nel descrivere la competenza linguistica di ragazzi di età compresa tra i 13 e i 14 anni nelle frasi relative oblique in italiano. La loro prestazione è stata confrontata con i dati del gruppo di alunni della scuola primaria raccolti nel lavoro di Albertini 2020.

Ai partecipanti sono stati somministrati tre test, nello specifico due test sperimentali, rispettivamente: un test di produzione elicitata di frasi relative, un test di comprensione di frasi relative (relative sul soggetto e sull'oggetto e relative oblique locative, dative e genitive, Piccoli in preparazione) e un test standardizzato di comprensione grammaticale (TROG 2, Bishop 2003; per la versione italiana, Suraniti et al. 2009).

Dall'analisi dei risultati è emerso che gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno avuto delle prestazioni migliori rispetto agli alunni della scuola primaria in entrambi i test sperimentali. Tuttavia, è necessario specificare che gli alunni della scuola secondaria di primo grado non arrivano ad ottenere il punteggio massimo in tutte le strutture, pertanto questo suggerisce che la padronanza delle frasi relative oblique deve ancora consolidarsi. Inoltre, in generale i partecipanti di entrambi i gruppi presentano delle difficoltà a livello di produzione di frasi relative oblique. Infatti, gli alunni tendono ad evitare queste strutture e a sostituirle con frasi più semplici a livello sintattico, come frasi relative sul soggetto o frasi relative passive. Per quanto riguarda il test di comprensione, per contro, sono stati riscontrati risultati migliori, raggiungendo in alcuni casi percentuali molto alte.



## II. ABSTRACT

The purpose of this thesis was to evaluate the linguistic performance of a group of 16 typically developing middle school students ranging in age from 13 to 14 attending the third year of middle school at “Istituto comprensivo G. Falcone e P. Borsellino” in Trevignano (TV). All students were assessed on subject relatives, object relatives, dative, locative, and genitive relatives in Italian using two experimental tests: a comprehension test and an elicited production task (Piccoli, in preparation). Moreover, the students’ grammatical proficiency was evaluated through the TROG-2 standardized test (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009).

The results on the comprehension and production of relative clauses were compared with those obtained in Albertini’s (2020) paper, which aimed at evaluating the linguistic performance of a group of primary school children. All tests were administered individually in a quiet room of the school. The participants’ answers were first recorded and then transcribed in order to be evaluated and analyzed.

As for the relative clauses’ comprehension test, it included 72 items, namely 48 experimental items and 24 filler items; the experimental items included the following sentence types:

- 6 subject relative clauses

*ex: I bambini che rincorrono il cane.*

*The children that chase the dog.*

- 6 object relative clauses

*ex: Il leone che i bambini spingono.*

*The lion that the children push.*

- 12 dative relative clauses

*ex: Il gatto a cui il topo dona un fiore.*

*The cat to whom the mouse gives a flower.*

- 12 locative relative clauses

*ex: Il cavallo da cui il maestro scende.*

*The horse from whom the teacher gets down.*

- 12 genitive locative clauses

*ex: Il postino il cui figlio saluta.*

*The postman whose son greets.*

During the test, some pictures were shown to the participants, each representing two scenes displaying the same action but reversed thematic roles. The experimenter presented each card by asking the participants to show them one of the referents and the student had to indicate the correct referent among the four proposed on the card.

The students' answers were coded based on the methodology proposed by Piccoli (in preparation). More specifically, the answers were classified into four different categories, namely:

- **Target:** when the participant selected the correct referent.
- **Reversed thematic roles:** when the participant inverted the thematic roles.
- **Embedded subject:** when the student indicated the subject of the sentence instead of the required referent.
- **Other:** when the student did not select neither the referent nor the agent, therefore they made another kind of mistake.

Furthermore, it is important to underline that another category was used specifically in subject relatives. This category is named "**end of the sentence**", and it was related to those situations where the student could understand the thematic roles but chose the patient instead of the agent.

As far as the elicited production task is concerned, it was used to identify the different production strategies that could occur in such syntactically complex sentences in Italian.

Similarly to the comprehension test, the elicited production task was composed of 72 items, namely 48 experimental items and 24 filler items. As mentioned above, this test investigated the production of:

- 6 subject relative clauses  
ex: *I topi che rincorrono l'elefante.*  
*The mice that chase the elephant.*
- 6 object relative clauses  
ex: *Il papà che i maestri indicano.*  
*The dad that the teachers point to.*
- 12 dative relative clauses  
ex: *Il ragazzo a cui il postino dà un pallone.*  
*The boy to whom the postman gives a ball.*
- 12 locative relative clauses  
ex: *L'albero da cui la scimmia scende.*  
*The tree from which the monkey gets down.*
- 12 genitive locative clauses  
ex: *La gallina il cui pulcino vola.*  
*The hen whose chick flies.*

The items were presented to the participants through a PowerPoint presentation consisting of 72 slides, in which drawings representing the characters of the stories were displayed. Before beginning with the actual administration of the test, the experimenter needed to contextualize the protagonist of the story, Carlotta, an explorer who wanted to show the participants what she was discovering during her journey. In fact, each item was introduced by a short story in order to explain what was happening in the image presented, and then the participant was asked who or what Carlotta saw through her binoculars. A target referent was highlighted and the student had to orally produce a sentence.

The participants' answers were coded based on the methodology proposed by Piccoli (in preparation). Thus, they were classified into five different categories, namely:

- **Target:** all sentences that corresponded to the correct answer have been coded as "target". Sentences that contained a different verb tense or a synonym were also included in this category.
- **Grammatical:** all sentences that were grammatically correct and appropriate to the context but did not correspond to the target answer were considered as "grammatical".
- **Non-standard:** all sentences that included typical features of colloquial Italian were considered as "non-standard".
- **Ungrammatical:** all sentences that were grammatically incorrect and could not be coded as nonstandard were classified as "ungrammatical".
- **Other:** all sentences that could not be associated with any of the categories mentioned above were coded as "other".

For both the comprehension and the elicited production tasks, the results were compared with those obtained from Albertini's (2020) paper, in order to investigate whether there were any differences in the performance of the two age groups. It is important to underline that, since Albertini used a different coding methodology, her data were adapted to the coding methodology used in this thesis.

The TROG-2 (Test for Reception of Grammar-2) was a standardized clinical test published by Bishop (2003) and was edited in its Italian version by Suraniti and colleagues (2009). It was a language test aimed at investigating receptive grammar skills. Results were then compared with normative data. The administration of this test allowed for the assessment of participants' weaker language areas and provided a global picture of cognitive functioning.

The TROG-2 consisted of 80 four-option multiple-choice items, which were in turn divided into grammatical contrasts of four items each. The order of the items involved increasing difficulty. The vocabulary used, consisting of adjectives, nouns and verbs, was simple and limited. Such features allowed the error pattern to be attributed solely to a

lack of knowledge and acquisition of the structure taken into consideration. Each item consisted of four images: one figure was the target figure, that is, the one representing the sentence read by the experimenter, and three lexical or grammatical distractors. Lexical distractors were those pictures that only by one or two words did not match the test sentence, while grammatical distractors were figures that differed from the sentence spoken by the experimenter only by a grammatical contrast, such as a suffix, word order, or a functional element. The results of the TROG-2 showed that 8 participants showed a higher equivalent linguistic age in comparison to their chronological age, whereas the remaining 8 showed a lower linguistic age compared to their actual age.

As far as the results of the experimental tests are concerned, on a general level middle schoolers performed better than elementary schoolers in all structures in both comprehension and production, and this suggests that the proficiency level improves with increasing age and educational level. However, it is important to underline that the group of middle school students did not perform at ceiling in either of the two tests, therefore this suggests that they still need to improve their skills both in comprehension and production of relative clauses.

More specifically, as for the comprehension test, the group of middle school students achieved high scores in all structures. In particular, they had an almost perfect performance in subject relatives. Then, they obtained good accuracy percentages in object relatives, locatives and genitives. Datives were the structures that caused more difficulty; however, the percentage was still rather high. In fact, most of the mistakes that the students made in the comprehension test were found in datives and genitives. More specifically, in several items that contained dative or genitive relatives, they had difficulty in identifying the thematic roles and the correct referent. Indeed, they often inverted the thematic roles, or they selected the subject of the sentence instead of the required referent. Another relevant aspect concerns the asymmetry between subject relatives and object relatives that was observed in previous papers (Volpato e Adani 2009; Adani et al. 2010; Adani 2011; Volpato 2012; Adani et al. 2014; Volpato e Vernice 2014). In this study, on a statistical level it was not possible to notice any significant differences

between subject relatives and object relatives. However, taking in consideration the raw data, it was still possible to see a slight difference between subject relatives and object relatives, which means that subject relatives were understood better by the participants.

As for production, difficulties were found in both groups, particularly in object relatives, datives, locatives, and genitives. This implies that the group of middle school students still needs to improve their skills in the production of relative clauses, even though they performed better compared to the primary school students. More specifically, the middle school students showed very good performance in subject relatives. Primary school children obtained very high scores in these structures as well. This suggests that both groups had a high proficiency level in the production of subject relatives. Furthermore, it is possible to notice the asymmetry between subject relatives and object relatives that was observed in previous studies (Volpato e Adani 2009; Adani et al. 2010; Adani 2011; Volpato 2012; Adani et al. 2014; Volpato e Vernice 2014). As mentioned above, all the other structures were problematic in both groups, which adopted some strategies in order to avoid the production of object relatives, datives, locatives, and genitives. In particular, they often produced grammatically correct sentences that were appropriate to the context but did not correspond to the target answers. For instance, they preferred to produce passive relative clauses instead of object relatives or double subject relatives instead of genitives. Subject relatives were often produced to avoid datives and, finally, the *wh-element* “dove” (“where”) was used in locatives. These strategies were observed in previous papers (Volpato 2019, Volpato 2022; Contemori e Belletti 2013; Tambosi 2020; Galvani 2020; Albertini 2020; Piccoli 2018; Piccoli in preparation). Moreover, several *nonstandard* and *ungrammatical* sentences were produced. Indeed, participants of both groups produced structures with which they were more familiar and the mistakes they made suggest how complex such grammatical structures are. Furthermore, datives, locatives, and genitives are generally used more in the formal register, to which the participants of these studies were not completely exposed yet.



## INTRODUZIONE

L'idea per questo lavoro di tesi prende forma durante il secondo anno di Laurea Magistrale, nello specifico in seguito ai corsi di Linguistica Clinica 1 e Linguistica Clinica 2, durante i quali ho avuto l'occasione di approfondire lo studio dei processi di acquisizione e lo sviluppo delle strutture sintattiche complesse.

L'obiettivo di questa tesi consiste nell'indagare la competenza linguistica di un gruppo di alunni a sviluppo tipico di età compresa tra i 13 e i 14 anni. In particolare, sono state valutate la comprensione e la produzione di frasi relative sul soggetto e sull'oggetto e frasi relative oblique come le locative, le dative e le genitive in italiano attraverso la somministrazione di tre test, rispettivamente: un test di produzione elicitata di frasi relative (Piccoli, in preparazione), un test di comprensione di frasi relative (Piccoli, in preparazione) e un test standardizzato di comprensione grammaticale (TROG 2, Bishop 2003; Suraniti et al. 2009). In particolare, per quanto riguarda i test di comprensione e produzione di frasi relative oblique ideati da Piccoli (in preparazione), non sono ancora disponibili dati su questa specifica fascia d'età.

Per quanto riguarda i risultati emersi dal test standardizzato, questi sono stati messi a confronto con i dati normativi, mentre i test di comprensione e produzione sono stati confrontati con i dati ottenuti dallo studio di Albertini (2020), il quale ha indagato la competenza nella comprensione e nella produzione di frasi relative in un gruppo di bambini della scuola primaria, al fine di indagare se vi sono differenze nelle prestazioni in diverse fasce d'età.

Dai risultati ottenuti è emerso che sia i partecipanti della scuola primaria sia quelli della scuola secondaria di primo grado presentano una buona capacità di comprensione di frasi relative. In particolare, gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una prestazione migliore rispetto agli alunni della scuola primaria in tutte le strutture, pertanto questo suggerisce che il livello di comprensione migliora con l'aumentare dell'età e del grado di istruzione. Per quanto riguarda la produzione, invece, sono state riscontrate delle difficoltà in entrambi i gruppi, in particolare nelle relative

sull'oggetto e nelle oblique. Quindi, possiamo affermare che, nonostante anche nella produzione il gruppo di alunni della scuola secondaria di primo grado abbia avuto una performance migliore, la padronanza nella produzione di relative complesse deve ancora consolidarsi.

La tesi è strutturata in due parti: la prima parte è dedicata a fornire una panoramica teorica sulle frasi relative, mentre la seconda è destinata all'analisi sperimentale. Nello specifico, l'elaborato si articola in cinque capitoli, ordinati come segue.

Il primo capitolo costituisce un'introduzione alle caratteristiche e all'acquisizione della lingua. In particolare, vengono presentati i principi fondamentali che lo caratterizzano e vengono espone alcune delle teorie che negli anni hanno tentato di spiegare l'acquisizione linguistica. Infine, vengono elencate le fasi che ogni individuo a sviluppo tipico attraversa nel proprio percorso di acquisizione linguistica.

Il secondo capitolo ha lo scopo di descrivere le strutture linguistiche indagate nel presente lavoro di tesi, ossia le frasi relative sul soggetto, le frasi relative sull'oggetto, le frasi relative locative, le frasi relative genitive e le frasi relative dative. Dal momento che queste strutture derivano dal movimento sintattico, viene innanzitutto fornita una definizione di questo fenomeno. In seguito, vengono descritte le frasi relative, ponendo particolare attenzione all'asimmetria che è stata riscontrata tra relative sul soggetto e relative sull'oggetto.

Il terzo capitolo fornisce le informazioni relative ai partecipanti e alle modalità di somministrazione dei test. Inoltre, presenta la valutazione della competenza linguistica e sintattica dei partecipanti attraverso la somministrazione del test standardizzato TROG-2. All'interno del capitolo vengono riportate le caratteristiche principali del test, includendo anche alcuni esempi degli stimoli proposti, e i risultati ottenuti.

Il quarto e il quinto capitolo sono mirati alla descrizione dettagliata dei test di comprensione e di produzione elicitata di frasi relative oblique (Piccoli, in preparazione). In entrambi i capitoli viene presentata l'analisi descrittiva e statistica dei dati e la discussione dei risultati ottenuti dal gruppo sperimentale, i quali sono stati poi confrontati con il gruppo di Albertini (2020).



## **PARTE PRIMA-ASPETTI TEORICI**



## CAPITOLO 1

### L'ACQUISIZIONE E LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

#### 1.1. Introduzione

Questo capitolo è volto a fornire una panoramica generale sugli aspetti che caratterizzano il linguaggio. Nello specifico, verranno presentati i principi fondamentali che lo rendono unico rispetto ad altre forme di comunicazione. In seguito, verranno approfondite le teorie che finora hanno tentato di spiegare le modalità attraverso le quali l'essere umano acquisisce e sviluppa la lingua. Infine, verranno elencate le fasi che ogni individuo attraversa nel proprio percorso di acquisizione linguistica.

#### 1.2. Le caratteristiche del linguaggio

Il linguaggio costituisce il mezzo principale che permette agli esseri umani di comunicare tra loro e di creare relazioni. Inoltre, l'acquisizione di una lingua può essere considerata un'abilità tipicamente umana (Aglioti, Fabbro, 2006); infatti, si sostiene che gli esseri umani siano geneticamente predisposti all'acquisizione linguistica, diversamente a quanto accade nel mondo animale in cui esistono delle modalità comunicative non verbali. Affinché l'acquisizione linguistica avvenga, l'individuo deve essere inserito in un determinato contesto linguistico (Caselli, Maragna, Volterra, 2006) e grazie all'esposizione all'input linguistico si dà inizio ad un processo spontaneo di acquisizione.

In condizioni di sviluppo tipico, ogni bambino acquisisce la lingua seguendo lo stesso identico percorso e già dopo qualche anno di vita padroneggia in maniera discreta la lingua a cui viene esposto, ossia quella che poi diventerà la propria lingua madre o L1 e riesce a discriminare i suoni che invece non sono tipici della sua lingua.

Inoltre, il linguaggio umano si distingue da altre forme di comunicazione per la presenza di cinque principi fondamentali che si trovano alla base di tutte le lingue del mondo, rispettivamente (Chomsky, 1993):

- **Arbitrarietà:** non esiste un legame diretto e immediato tra la forma del significante (vale a dire la forma della parola) e il suo significato, bensì si tratta di un rapporto stabilito per convenzione.
- **Generatività:** la possibilità di generare un numero infinito di frasi a partire da un numero finito di elementi e regole.
- **Ricorsività:** favorisce l'applicazione di una stessa regola linguistica un numero illimitato di volte, permettendo quindi la creazione di infinite frasi unicamente integrando nuovi elementi.
- **Discretezza:** stabilisce l'esistenza di unità linguistiche discrete, dette fonemi, che caratterizzano il linguaggio, e ciò permette di formare un numero elevato di segni (parole) attraverso un numero limitato di fonemi (Graffi, Scalise, 2002).
- **Dipendenza dalla struttura:** analizza le parole nel loro insieme esaminandone i legami (Graffi, Scalise, 2002). Ogni lingua presenta delle regole interne che ne determinano la forma e l'ordine delle parole, permettendo ai parlanti di produrre enunciati ritenuti grammaticali e a giudicare come agrammaticali gli altri.

### 1.3. Lo sviluppo del linguaggio: tre diverse teorie

Il linguaggio viene acquisito attraverso un processo naturale e spontaneo, il quale sembra non comportare particolari sforzi e avviene in modo inconsapevole entro i primissimi anni di vita, in assenza di patologie. Negli anni sono state elaborate tre diverse teorie nel tentativo di spiegare il processo attraverso il quale gli esseri umani acquisiscono il linguaggio, rispettivamente: la teoria comportamentista, la teoria cognitivista e la teoria innatista.

### **1.3.1. La teoria comportamentista**

La teoria comportamentista è stata proposta da Skinner nel 1957. Si tratta di una teoria volta allo studio del comportamento umano, ossia come ogni individuo reagisce nel momento in cui gli vengono presentati determinati stimoli. La teoria sostiene che si verifica apprendimento quando si instaura una relazione tra uno stimolo (un segnale dell'ambiente), una risposta (un determinato comportamento) e un rinforzo (una conseguenza). Pertanto, secondo Skinner un bambino impara a parlare in maniera simile a come apprende qualsiasi altro tipo di comportamento, vale a dire attraverso le interazioni con l'ambiente e i rinforzi forniti dagli adulti. Inoltre, Skinner afferma che l'apprendimento è dato da una risposta che l'essere umano associa meccanicamente ad uno stimolo, agendo quindi in maniera del tutto passiva. A tal proposito, risulta importante menzionare la teoria del condizionamento (Pavlov, 1927), ossia un sistema di apprendimento fondato sulla creazione di un'associazione di eventi dipendenti tra loro. Per quanto riguarda l'acquisizione della lingua, ci si riferisce alle ricompense e agli incoraggiamenti da parte dei genitori nei confronti di alcuni comportamenti dei bambini giudicati come positivi, ad esempio la produzione di espressioni corrette (Albertini, 2020).

### **1.3.2. La teoria cognitivista**

La teoria cognitivista è stata proposta da Piaget nel 1967. In particolare, questa teoria sostiene che l'acquisizione del linguaggio vada di pari passo con lo sviluppo cognitivo, il quale avviene grazie a due processi: l'assimilazione e l'accomodamento. Nello specifico, l'assimilazione permette di riorganizzare i dati provenienti dall'esterno in modo tale da ordinarli in schemi mentali e strutture logiche di cui il bambino già dispone, mentre l'accomodamento fa sì che il bambino possa rinnovare e verificare un determinato schema mentale in seguito all'esposizione a nuovi stimoli, confermando quindi l'importanza della stimolazione proveniente dall'ambiente.

Facendo riferimento alla teoria di Piaget, lo sviluppo cognitivo del bambino avviene in quattro stadi nei quali si può osservare come si modificano le modalità con cui il bambino si confronta con la realtà, le proprie esperienze e quelle con l'ambiente esterno (Piaget,

1967). In particolare, gli stadi identificati da Piaget sono rispettivamente (Shaffer e Kipp, 2015):

- **Stadio senso-motorio (0-2 anni):** in questa fase, i bambini coordinano i loro input sensoriali e le loro attività motorie andando a creare degli schemi di comportamento che permettano loro di agire e arrivare a conoscere l'ambiente.
- **Stadio pre-operatorio (2-6 anni):** questo stadio è caratterizzato dalla comparsa della funzione simbolica, ossia la capacità di associare una parola o un oggetto a qualcos'altro. Cominciano a palesarsi le prime forme di linguaggio, nonché la più evidente forma di simbolismo che i bambini mostrano.
- **Stadio operatorio concreto (6-12 anni):** in questa fase il bambino inizia a compiere operazioni logiche, comprende la conservazione delle quantità, dei materiali e della superficie.
- **Stadio operatorio formale (dai 12 anni in poi):** da questo momento in avanti, il bambino è capace di produrre ragionamenti astratti.

Pertanto, come precedentemente anticipato, secondo Piaget lo sviluppo del linguaggio si inserisce nella successione delle fasi dello sviluppo cognitivo.

### 1.3.3. La teoria innatista

La teoria innatista è stata proposta da Chomsky alla fine degli anni Sessanta come critica alla teoria cognitivista (Chomsky, 1965). Chomsky sostiene che l'acquisizione linguistica non avvenga per imitazione o grazie all'insegnamento, ma che gli esseri umani siano dotati di una capacità innata, determinata a livello genetico, che permette loro di imparare le lingue alle quali vengono esposti. Questo avviene grazie ad un processo attivo di scoperta di regole, in cui la competenza linguistica precede l'esecuzione. L'essere umano, quindi, dispone di una capacità innata che contiene una determinata quantità di principi astratti che accompagnano il processo di acquisizione linguistica, detto Grammatica Universale.

Con l'espressione Grammatica Universale si fa riferimento ad "un oggetto mentale, un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio" (Guasti, 2007). Inoltre, la

Grammatica Universale garantisce che l'acquisizione della lingua si realizzi in tempi e modi identici, indipendentemente dalle influenze e dalle variazioni dell'ambiente esterno, la cui unica funzione sarebbe quella di fornire la stimolazione linguistica (Basile, 2012).

Pertanto, accanto alla Grammatica Universale, quindi la parte innata, è importante l'esposizione ad un sistema linguistico specifico che costituisce una componente appresa attraverso l'esperienza. La combinazione e reciproca influenza di queste due parti permette lo sviluppo di una grammatica mentale. Quindi, a differenza di ciò che avviene secondo le scuole di pensiero comportamentiste e cognitiviste, Chomsky sostiene che l'acquisizione della lingua costituisca un processo attivo guidato da regole e la naturalezza con cui un bambino è in grado di produrre frasi nella propria lingua può essere spiegato solamente facendo riferimento a quella disposizione genetica presente in ogni individuo, la Grammatica Universale (Chomsky, 1965), che permette lo sviluppo della lingua, purché questo avvenga entro il periodo critico.

#### 1.4. Il periodo critico

Quando si parla di sviluppo del linguaggio, è fondamentale tenere in considerazione il concetto di periodo critico. Nello specifico, con il termine "periodo critico" si fa riferimento ad una finestra temporale entro la quale un bambino deve essere esposto ad un input linguistico affinché possa sviluppare la competenza linguistica. In particolare, è stato dimostrato che apprendere una lingua risulta molto più facile durante l'infanzia rispetto all'età adulta, ed è per questo che si parla di periodo critico, in quanto costituisce il lasso di tempo entro cui le abilità linguistiche vengono acquisite in maniera ottimale (Guasti, 2007). Infatti, al di fuori di questa finestra temporale risulta estremamente difficile per un individuo acquisire una lingua in maniera naturale e spontanea.

Sono stati svolti diversi studi sul periodo critico ed è fondamentale citarne alcuni. Dallo studio di Lenneberg (1967) emerge che la plasticità cerebrale, ossia la capacità delle cellule neurali di apprendere o cambiare una determinata funzione, è particolarmente attiva nei primi anni di vita e tende a regredire intorno alla pubertà, nonché l'età in cui si conclude il periodo considerato ottimale ai fini dell'acquisizione linguistica. Questa

ipotesi è supportata dagli studi sui “feral children”, ossia quei bambini che sono stati cresciuti in isolamento e di conseguenza non sono stati esposti a nessun input linguistico.

È importante citare anche uno studio successivo (Johnson e Newport, 1989), nonostante sia focalizzato sull’acquisizione di una L2. Questo articolo conclude che la competenza grammaticale di una persona dipenda dall’età in cui questa ha cominciato a studiare quella determinata lingua straniera e questo può ricondursi all’età di esposizione alla L1.

Infine, Friedmann e Rusou (2015) dimostrano che una tarda esposizione alla prima lingua comporta rilevanti difficoltà nell’acquisizione.

#### 1.5. Le fasi dello sviluppo del linguaggio

Come accennato nelle sezioni precedenti, in condizioni di sviluppo tipico, il linguaggio viene acquisito in una serie di fasi successive. Shaffer e Kipp (2015) le riassumono secondo il seguente schema:

1. **Periodo prelinguistico (dalla nascita ai 10-13 mesi):** il bambino risponde in maniera selettiva agli stimoli sociali, è in grado di discriminare suoni e di comprendere alcune parole. Si verifica poi la cosiddetta lallazione, ossia la produzione di suoni composti da consonanti nasali e occlusive bilabiali e vocale.
2. **Periodo olofrastico (11-18 mesi):** il bambino è in grado di produrre olofrasi, ossia parole che rappresentano il significato di una frase intera. Inoltre, si ha la cosiddetta “esplosione del vocabolario”, quindi il lessico incrementa visibilmente.
3. **Periodo telegrafico (2 anni):** il bambino comincia a formulare frasi più articolate e il lessico continua ad espandersi. In questa fase è comune riscontrare i fenomeni di iperestensione, ovvero la tendenza a utilizzare lo stesso vocabolo per indicare più esemplari, e di ipoestensione, ossia l’uso di un termine solo per un determinato oggetto.
4. **Periodo prescolare (2-5 anni):** il bambino impara a produrre frasi più complesse, utilizzando anche gli elementi funzionali come gli articoli. Si riscontra il fenomeno di iperregolarizzazione, ossia una sorta di ipergeneralizzazione di regole grammaticali anche a casi irregolari in cui non vanno applicate.

5. **Periodo scolare-adolescenza:** il bambino produce frasi più complesse e utilizza un lessico più specifico. Inoltre, inizia a riflettere sul proprio linguaggio e impara a manipolarlo.

#### 1.6. Conclusioni

Il linguaggio è una prerogativa tipicamente umana e il suo sviluppo avviene seguendo delle tappe successive a partire dai primissimi anni di vita, in assenza di particolari condizioni o patologie. Vi sono tre teorie principali che spiegano lo sviluppo del linguaggio, rispettivamente la teoria comportamentista, la teoria cognitivista e la teoria innatista. In particolare, quest'ultima è la più accreditata. Infine, un aspetto fondamentale nello studio dell'acquisizione linguistica è il cosiddetto periodo critico, quella finestra temporale all'interno della quale è possibile acquisire una lingua in maniera ottimale.



## CAPITOLO 2

### LE STRUTTURE LINGUISTICHE INDAGATE

#### 2.1. Introduzione

Questo capitolo mira a descrivere le strutture sintattiche complesse dell'italiano che sono state indagate all'interno del presente lavoro di tesi, ossia le frasi relative e, più nello specifico, le relative oblique. Nello specifico, verrà innanzitutto fornita una definizione di movimento sintattico, in quanto è il fenomeno responsabile della formazione delle frasi complesse come le relative; in seguito, verranno descritte le frasi relative, con particolare attenzione all'asimmetria tra relative sul soggetto e relative sull'oggetto, le relative dative, locative e genitive.

#### 2.2. Il movimento sintattico

Con l'espressione movimento sintattico si fa riferimento ad un fenomeno responsabile dello spostamento di un costituente dalla posizione in cui viene interpretato alla posizione in cui viene effettivamente pronunciato (Donati, 2008) e da cui derivano le strutture linguistiche complesse, come le frasi relative. Si tratta di un fenomeno che riguarda lo spostamento di un sintagma nominale che dapprima è localizzato all'interno di un sintagma verbale ma in seguito viene dislocato. Questo fenomeno implica, talvolta, una modifica dell'ordine canonico dei costituenti. Nell'esempio in (1) è possibile notare che il DP *la macchina* è interpretato come oggetto del verbo *sto lavando*, e per questa ragione, *sto lavando* e *la macchina* costituiscono insieme il sintagma verbale.

- 1) La macchina che sto lavando <la macchina > è bianca.

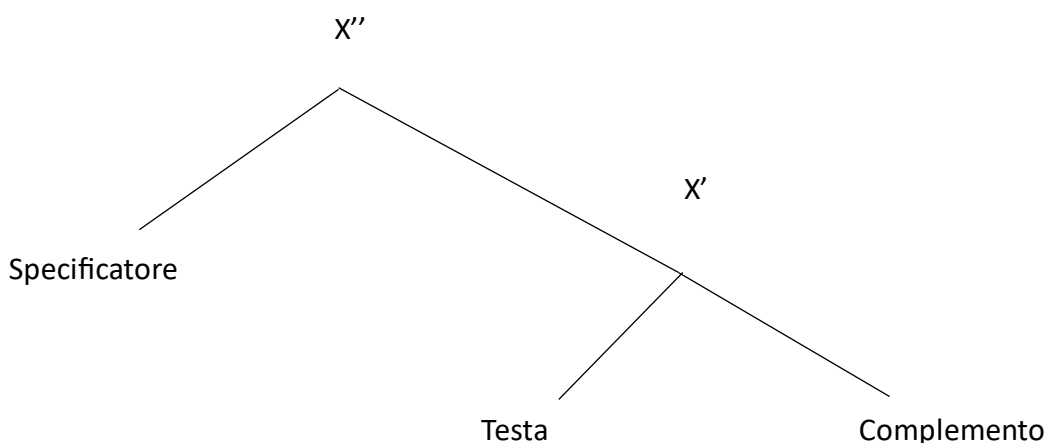
Tuttavia, è importante sottolineare che il DP *la macchina* è pronunciato in una posizione diversa da quella di origine, più nello specifico nella periferia sinistra della frase. Nonostante il DP sia dislocato e si trovi distante dal verbo che lo seleziona come oggetto, la frase risulta grammaticale. Questo è possibile grazie a due operazioni sintattiche

fondamentali chiamate MERGE (tradotta in italiano come SALDA o UNISCI) e MOVE (tradotto come MUOVI) (Donati, 2008).

La prima operazione, MERGE, permette di saldare le unità linguistiche in modo tale da creare costituenti o sintagmi, e strutture via via più complesse, motivo per cui può essere considerata alla base della sintassi stessa. La seconda, invece, l'operazione MOVE, modifica le relazioni sintattiche che si trovano all'interno delle frasi e l'ordine originale dei costituenti. Tuttavia, è necessario specificare che l'operazione MOVE mantiene la grammaticalità della frase (Donati, 2008).

Un altro aspetto fondamentale da considerare nello studio delle strutture sintattiche è il cosiddetto modulo X-barra proposto da Chomsky (1970). Si tratta di una modalità di rappresentazione di tutti i sintagmi, attraverso la creazione di un diagramma ad albero. È possibile notare che il modulo X-barra è in linea con il principio di ricorsività delle lingue, dal momento che prevede la reiterazione di una stessa regola linguistica più volte, creando un numero potenzialmente infinito di frasi, favorito dall'operazione di MERGE. Inoltre, non ha solamente la funzione di rappresentare le relazioni sintattiche che intercorrono tra i costituenti, bensì permette di illustrare chiaramente la struttura gerarchica che sussiste tra le unità del sintagma e i sintagmi stessi che contribuiscono alla formazione della frase (Chomsky, 1970).

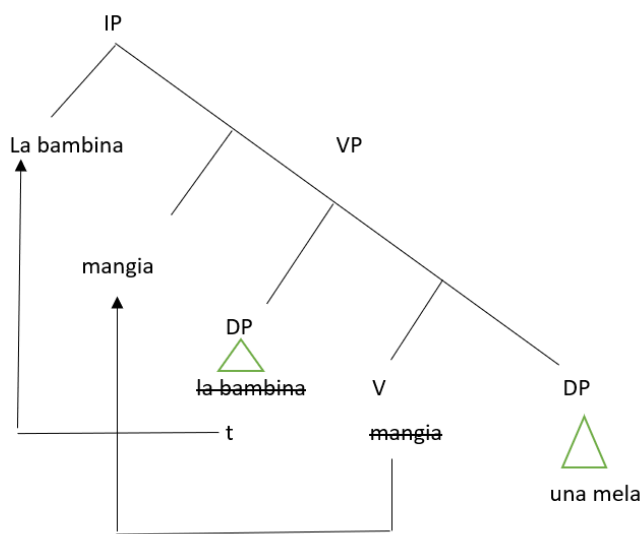
Il modulo si articola in tre livelli ed è caratterizzato dalla presenza di ramificazioni binarie:



Sul primo livello si trova l'unità più importante del sintagma, vale a dire la testa. Sullo stesso piano si può individuare la presenza del complemento selezionato dalla testa. Sul secondo livello si trova lo specificatore, ossia l'elemento che modifica la testa del sintagma. Infine, il terzo livello costituisce il livello massimale della proiezione X-barra (Donati, 2008).

Vediamo ora la rappresentazione della struttura sintattica di una frase semplice:

2) La bambina mangia una mela.



Da questa rappresentazione ad albero è possibile notare che la frase in (2) si può suddividere in due costituenti: *la bambina* e *mangia una mela*, i quali sono rispettivamente un DP e un VP. All'interno del sintagma verbale si trova anche un altro DP, ossia *una mela*. In una frase semplice come quella riportata nell'esempio generalmente si trovano due movimenti sintattici: il movimento del soggetto *la bambina* dallo Specificatore di VP alla posizione di Specificatore di IP, e il movimento del verbo, il quale ha origine nella posizione di Testa di VP e si muove verso la posizione di Testa di IP. Questi due movimenti si verificano per due motivi diversi. Da un lato, il soggetto ha origine in VP dal momento che è selezionato dal verbo, il quale a sua volta gli attribuisce il ruolo tematico di Agente. Tuttavia, necessita di muoversi verso la proiezione di IP al

fine di ottenere il caso nominativo. Il verbo, piuttosto, sale verso la testa di IP per flettersi e accordarsi con i tratti morfosintattici del soggetto.

### 2.3. Le frasi relative semplici e complesse

Come anticipato nella sezione precedente, le frasi relative sono strutture complesse derivate dal movimento sintattico. Innanzitutto, è fondamentale distinguere due tipologie di frasi relative: da un lato abbiamo le relative restrittive e dall'altro le relative appositive. Le restrittive modificano l'elemento antecedente e riducono il numero dei possibili referenti del sintagma nominale, dal momento che vengono fornite le informazioni necessarie al fine di indentificare l'elemento in questione, mentre le frasi appositive introducono informazioni aggiuntive riguardo un'entità menzionata in precedenza all'interno del discorso, pertanto è già nota, ma si tratta di un'informazione non fondamentale, senza la quale l'enunciato risulta comunque comprensibile. Generalmente questa tipologia di frase viene racchiusa tra due virgole (Cinque, 2001).

A livello strutturale, le frasi relative sono strutture complesse e subordinate derivate mediante il movimento sintattico di tipo A' (Haegemann, 1996), ossia implicano il movimento di un sintagma nominale NP in una posizione periferica della frase [Spec/CP], detta anche A' o non argomentale (Donati, 2002). Questo permette la creazione di una catena che unisce il costituente situato in posizione di specificatore di CP alla sua posizione di partenza (Chomsky, 1995). Dal momento che, come accennato sopra, le frasi relative sono strutture linguistiche complesse, generalmente risultano compromesse negli individui a sviluppo atipico, ad esempio soggetti con disturbo specifico dell'apprendimento o del linguaggio. Per quanto riguarda invece la popolazione a sviluppo tipico, nonché la popolazione oggetto di studio nel presente lavoro, tendenzialmente queste strutture sono acquisite con un'alta percentuale di accuratezza, ma più tardi rispetto ad altre strutture, a causa della loro complessità e pertanto spesso necessitano di un insegnamento esplicito affinché possano essere utilizzate.

In italiano, le frasi relative possono essere introdotte dal complementatore *che* o dai pronomi relativi *quale* e *cui* (Cinque, 1991). Nello specifico, il complementatore *che* introduce le frasi relative sul soggetto (RS) e le frasi relative sull'oggetto (RO), mentre i

pronomi relativi *quale* e *cui* introducono frasi relative dative, locative e genitive. Il pronome relativo *quale* si accorda con il DP antecedente, mentre il pronome relativo *cui* è invariabile. Inoltre, il complementatore *che* ha una funzione complementare ai pronomi relativi *quale* e *cui*, vale a dire che, se si sostituisce il *che* con uno dei due pronomi relativi, la frase diventa agrammaticale (Cinque, 1991; 2001).

3) Il cane che rincorre il bambino.

4) \*Il cane cui/quale rincorre il bambino.

Queste frasi si caratterizzano per una dipendenza a lunga distanza tra la posizione interna alla frase subordinata e quella esterna nella frase principale. Inoltre, contengono uno spazio vuoto (detto *gap*) nella frase incassata, il quale ha la funzione di evidenziare la posizione iniziale del costituente relativizzato. Nelle RS il costituente che viene mosso è il soggetto (5), nelle RO è l'oggetto (6):

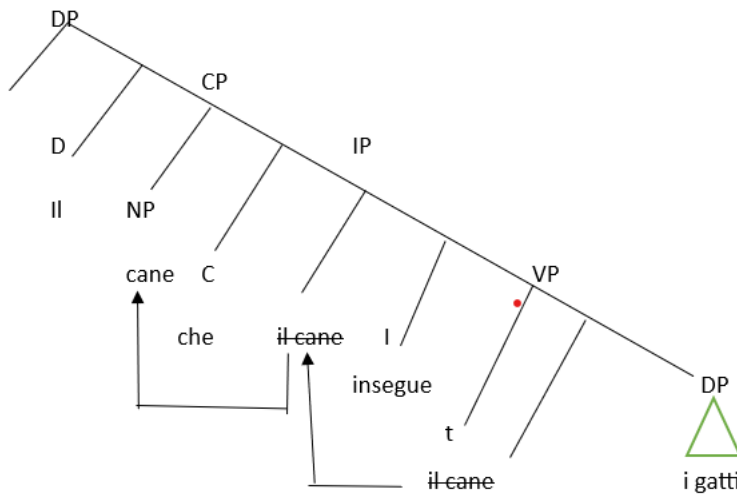
5) Il cane che <il cane> insegue i gatti. RS

6) I gatti che il cane insegue <i gatti>. RO

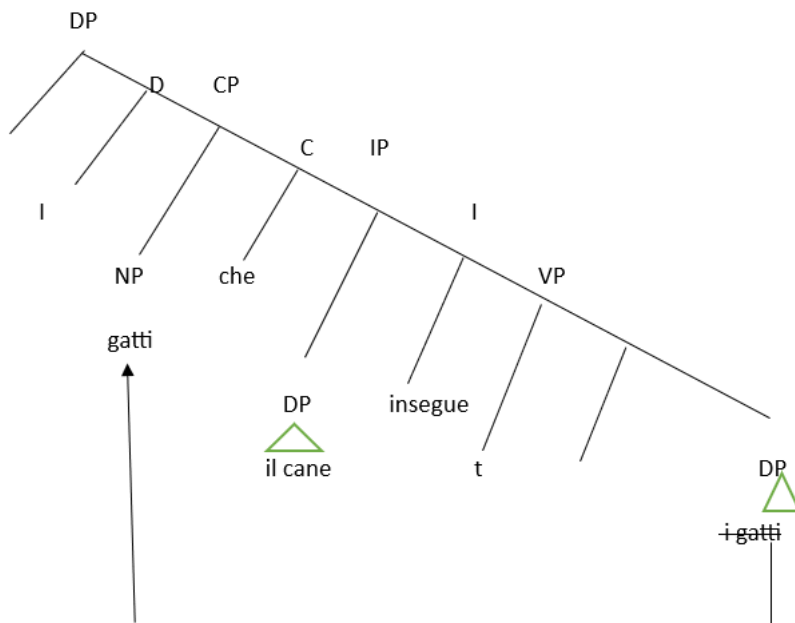
Prima di procedere con la classificazione delle strutture relative indagate all'interno di questa tesi, è opportuno soffermarsi su due teorie di derivazione sintattica della frase relativa. Inizialmente, Chomsky (1977) e Cinque (1982) ipotizzavano che le frasi relative derivassero dal movimento di un operatore nullo, il quale si spostava dalla posizione incassata di origine ad una più alta all'interno della frase, ossia quella di specificatore di CP, ed era coindicizzato con la testa della frase relativa.

In seguito, altri autori (Kayne, 1994; Bianchi, 1999) hanno suggerito una teoria diversa, la quale sostiene che è proprio la testa della relativa che si muove e cambia posizione all'interno della frase e non l'operatore nullo. Lo spostamento del soggetto da VP a CP implica la formazione di una RS, mentre la risalita dell'argomento interno del VP va a creare una RO (Kayne, 1994; Vergnaud, 1974). La posizione in cui si origina il movimento viene marcata da una traccia, la quale, assieme al costituente mosso creano una catena coindicizzata che permette il trasferimento del ruolo tematico. È possibile notare questo processo nelle strutture sintattiche menzionate in (5) e (6) e riportate di seguito:

7) Il cane che <il cane> insegue i gatti. RS



8) I gatti che il cane insegue <i gatti>. RO



Le due rappresentazioni permettono di individuare le caratteristiche che differenziano le due tipologie di frase. In particolare, ciò che distingue le RS dalle RO sono l'ordine dei costituenti e la lunghezza del movimento. Nelle RS si può notare che l'ordine dei costituenti non viene modificato, bensì viene preservato l'ordine canonico SVO, e che il movimento della testa è breve. Invece, nelle RO si verifica un cambiamento nell'ordine

dei costituenti a causa del movimento dell'oggetto, pertanto si crea un ordine marcato OVS.

### 2.3.1. Asimmetria RS-RO

Diversi studi hanno dimostrato che le RS risultano più semplici a livello di produzione e comprensione rispetto alle RO (Diessel e Tomasello, 2000; Utzeri, 2007; Volpato e Adani, 2009; Adani et al., 2010; Belletti e Contemori, 2010; Volpato, 2010; Adani, 2011; Volpato, 2012; Adani et al., 2014; Pivi e Del Puppo, 2014; Volpato e Vernice, 2014; Volpato 2019).

È stato riscontrato che le RS sono acquisite spontaneamente già a partire dai 3-4 anni di vita (Diessel e Tomasello, 2000) e l'accuratezza aumenta progressivamente con l'aumentare dell'età (Pivi e Del Puppo, 2014), fino ad arrivare ad una completa padronanza in adolescenza e età adulta (Utzeri, 2007; Volpato, 2010, 2019).

Le RO, invece, vengono acquisite più tardi rispetto alle RS, quindi presentano percentuali di accuratezza inferiore. Inoltre, si nota un altro aspetto interessante, ossia che con l'aumentare dell'età la percentuale di produzione tende a diminuire (Belletti e Contemori, 2010; Volpato 2010, 2019).

Sono state proposte diverse ipotesi per spiegare l'asimmetria tra RS e RO.

De Vincenzi (1991) ha proposto il Principio della Catena Minima, il quale considera la lunghezza della dipendenza che si crea tra il costituente mosso in Spec/CP e la sua traccia. Questa ipotesi sostiene, quindi, che la dipendenza a breve distanza che si crea nelle RS sia meno onerosa rispetto a quella a lunga distanza che invece si ottiene nelle RO.

9) La tigre che colpisce gli elefanti. RS

[<sub>CP</sub> La tigre **che** [<sub>IP</sub><la tigre>[colpisce gli elefanti]]]

10) Gli elefanti che la tigre colpisce. RO

[<sub>CP</sub> Gli elefanti **che** [<sub>VP</sub> la tigre che colpisce <gli elefanti>]]



(Volpato 2010)

Friedmann e Szterman (2006) suggeriscono che l'aspetto che rende le RO più difficili rispetto alle RS sia la modifica dell'ordine canonico e quindi la creazione di un ordine marcato dei costituenti. Tutto ciò richiede un livello di attenzione e uno sforzo di comprensione e produzione maggiore rispetto alle RS.

Infine, Friedmann et al. (2009) sostengono che sia la Minimalità Relativizzata, un fenomeno linguistico teorizzato da Rizzi nel 1990, a provocare l'asimmetria RS-RO. Nello specifico, Friedmann et al. (2009) hanno riscontrato che le difficoltà che i bambini dimostrano con le RO sono legate ad una parziale identità di tratti tra l'elemento che si muove e quello che interviene, in particolare alla restrizione lessicale della testa della relativa. Nel momento in cui l'elemento che si muove e l'elemento che interviene non condividono alcun tipo di tratti, la frase è compresa in maniera corretta.

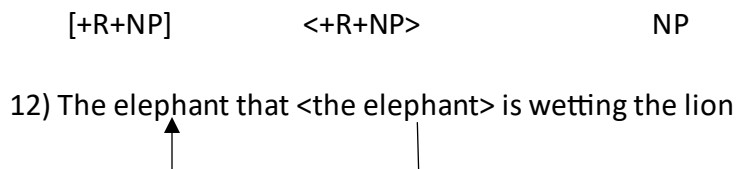
Per comprendere il principio nella sua formulazione originaria, vengono abbinare delle lettere alle varie posizioni, le quali presentano una configurazione del tipo:

11) X...Z...Y

Y rappresenta la posizione di origine del movimento, ossia la posizione in cui il costituente viene interpretato, mentre X costituisce la posizione di arrivo del movimento, vale a dire la posizione in cui il costituente viene effettivamente pronunciato. Z rappresenta l'elemento di disturbo che impedisce l'instaurarsi della relazione tra le due posizioni, ossia tra il costituente mosso e la sua traccia/copia. (Rizzi, 1990, 2004)

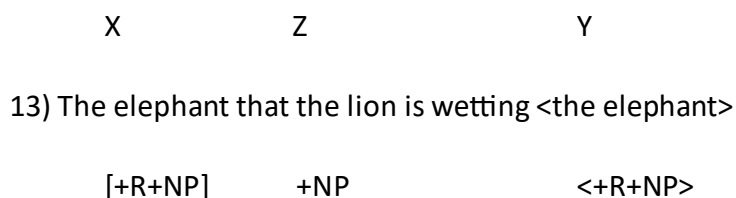
Ad ogni posizione nella struttura è associato un set di tratti morfosintattici (Rizzi 2004): i costituenti che si trovano in IP, ossia nel nodo flessionale, si caratterizzano per la presenza di un set di tratti argomentali (A), vale a dire i tratti di persona, numero, genere, caso. Essi sono quindi i tratti che possono identificare un sintagma nominale. I tratti di quantificazione (Q), invece, sono ad esempio quelli che caratterizzano un elemento che

si trova nel CP: il tratto WH- delle frasi interrogative<sup>1</sup>. Affinché si verifichi Minimalità Relativizzata, deve esserci identità di tratti, cioè l'interveniente non deve appartenere alla stessa classe strutturale degli elementi tra i quali dovrebbe stabilirsi la relazione. Nelle RS questo fenomeno non si verifica, dal momento che nessun costituente Z blocca la relazione tra la testa della relativa (ossia il soggetto mosso) e la sua copia.



(Friedmann, Belletti, Rizzi 2009)

Nonostante anche nelle RO i costituenti mostrino tratti diversi, Friedmann et al. (2009) hanno riscontrato delle difficoltà nella comprensione delle RO nei bambini ebraici a sviluppo tipico di età compresa tra i 3;7 e i 5;0 anni. Questo tipo di struttura viene compreso correttamente solamente dagli adulti, perché hanno un sistema linguistico maturo, chiaramente in assenza di altre compromissioni. Gli adulti hanno la capacità di distinguere le due classi e di individuare correttamente i tratti morfosintattici dei due DP all'interno dell'enunciato (13)



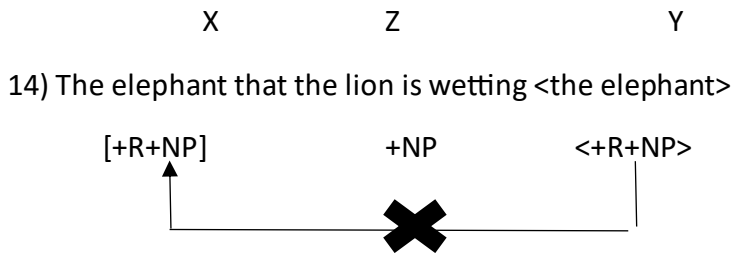
(Friedmann, Belletti, Rizzi 2009)

Questo non si verifica nei bambini, dal momento che il loro sistema grammaticale è ancora immaturo. Per cui, i bambini non riescono a distinguere i tratti di specificazione del costituente che interviene (*the lion*) da quelli del costituente che viene mosso (*the elephant*) (14). Ciò che opera in questi casi è quindi una versione più rigida di Minimalità

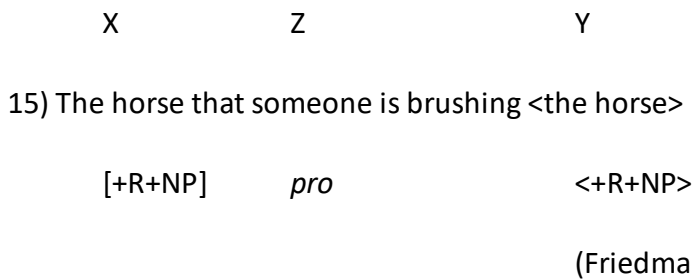
---

<sup>1</sup> o il tratto R delle relative.

Relativizzata, per la quale anche la parziale identità di tratti può rendere difficoltosa la comprensione delle RO (14).



Mediante la manipolazione delle proprietà referenziali dell'elemento Z, il quale può intervenire, ad esempio, inserendo un *pro*, si può osservare che le difficoltà legate alla comprensione delle RO diminuiscono e le percentuali di accuratezza aumentano, dal momento che i tratti dell'elemento Z sono completamente diversi da quelli di X e Y e c'è disgiunzione (Friedmann et al., 2009) (15).



In conclusione, sembra che l'asimmetria tra le RS e le RO sia dovuta a più fattori: la relazione di breve o lunga distanza che si instaura nelle due tipologie di frasi; l'ordine degli elementi all'interno della frase (SVO o OVS) e, infine, la presenza di un sintagma nominale che impedisce, soprattutto nei bambini e nelle grammatiche immature, la relazione tra la posizione di origine del movimento e la posizione di arrivo (X e Y disturbati da un elemento Z).

### 2.3.2. Relative dative

Le frasi relative dative si caratterizzano per il fatto di essere precedute dalla preposizione *a*, la quale è seguita a sua volta da pronomi relativi come *cui/quale*. Questa struttura linguistica è caratterizzata dal fenomeno del *pied-piping*, che si verifica quando un costituente complesso si sposta dalla posizione originale di argomento del verbo alla posizione di specificatore di CP. Dal momento che il *pied-piping* coinvolge più sintagmi, risulta più impegnativo a livello di computazione (Guasti, 2014).

In questo caso, l'elemento coinvolto è l'oggetto indiretto, vale a dire il sintagma introdotto dalla preposizione *a*:

16) Il bambino a cui hai comprato il libro.

Il bambino [a cui <il bambino>] hai comprato il libro <a cui bambino>

The diagram shows the sentence 'Il bambino [a cui <il bambino>] hai comprato il libro <a cui bambino>'. A horizontal line is drawn below the words 'a cui <il bambino>'. From the left end of this line, an arrow points up to the word 'bambino' in 'Il bambino'. From the right end of the line, an arrow points up to the word 'bambino' in '<a cui bambino>'. This illustrates the movement of the relative clause from its original position as the indirect object of the verb 'hai comprato' to its position as the specifier of the CP 'Il bambino'.

17) Il bambino al quale hai comprato il libro.

Il bambino [al quale <bambino>] hai comprato il libro <al quale bambino>

The diagram shows the sentence 'Il bambino [al quale <bambino>] hai comprato il libro <al quale bambino>'. A horizontal line is drawn below the words 'al quale <bambino>'. From the left end of this line, an arrow points up to the word 'bambino' in 'Il bambino'. From the right end of the line, an arrow points up to the word 'bambino' in '<al quale bambino>'. This illustrates the movement of the relative clause from its original position as the indirect object of the verb 'hai comprato' to its position as the specifier of the CP 'Il bambino'.

Tuttavia, è necessario specificare che gli studi di Cinque (1991) e di Guasti e Cardinaletti (2003) hanno osservato che talvolta il pronome relativo è sostituito dal complementatore *che* nell'italiano colloquiale (non-standard), nonostante in italiano standard sia agrammaticale.

18) Sono un tipo che gli piace rischiare

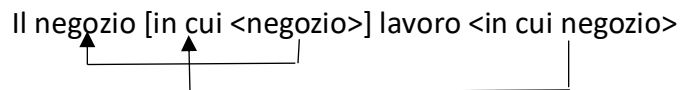
(Guasti e Cardinaletti, 2003).

### 2.3.3. Relative locative

Le frasi relative locative sono strutture composte da una preposizione seguita dai pronomi relativi, ad esempio *cui*, *quale* (preceduto dall'articolo) e in alcuni casi *dove* (Cinque, 1991; Guasti e Cardinaletti, 2003). Anche questa struttura è derivata grazie al fenomeno del pied-piping e in questo caso è un sintagma preposizionale che si sposta:

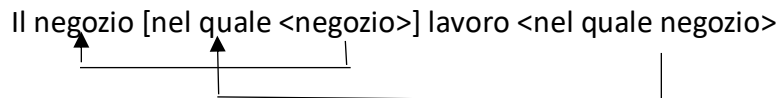
19) Il negozio in cui lavoro.

Il negozio [in cui <negozio>] lavoro <in cui negozio>



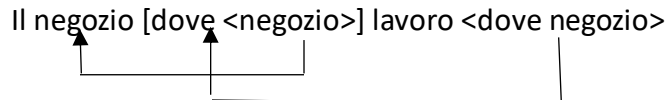
20) Il negozio nel quale lavoro.

Il negozio [nel quale <negozio>] lavoro <nel quale negozio>



21) Il negozio dove lavoro.

Il negozio [dove <negozio>] lavoro <dove negozio>



Anche nelle relative locative, Cinque (1991) e Guasti e Cardinaletti (2003) hanno riscontrato l'esistenza di alcune forme non standard in cui è possibile sostituire i pronomi relativi con il complementatore *che*:

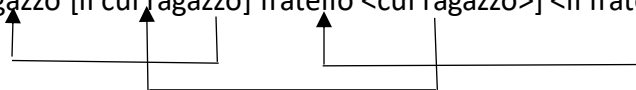
22) È un posto che non si incontra anima viva

(Guasti e Cardinaletti, 2003)

### 2.3.4. Relative genitive

Le relative genitive sono obbligatoriamente introdotte da un articolo (Cinque, 1991; Giusti e Cardinaletti, 2003). Anche le genitive sono derivate grazie al fenomeno del pied-piping e in questo caso è il DP ad essere mosso.

23) Il ragazzo il cui fratello è partito.

Il ragazzo [il cui ragazzo] fratello <cui ragazzo> <il fratello cui ragazzo> è partito  
  
(Guasti e Cardinaletti, 2003)

Anche nel caso delle genitive è possibile creare una versione non standard con il complementatore *che*:

24) Il ragazzo che il fratello è partito.

### 2.4. Studi sulla competenza nelle frasi relative

Negli anni sono stati condotti diversi studi al fine di osservare come le frasi relative oblique sono utilizzate da determinati gruppi di persone. Innanzitutto, Guasti e Cardinaletti (2003) hanno osservato la produzione elicitata di frasi relative oblique e genitive in un gruppo di 30 bambini italiani a sviluppo tipico di età compresa tra i 5;2 e i 10;0 anni. Da questo studio è emerso che i bambini in questa fascia d'età non sono in grado di produrre queste strutture complesse in quanto richiedono l'utilizzo dei pronomi relativi, i quali vengono appresi solamente in seguito ad un insegnamento esplicito all'interno del contesto scolastico. Nello specifico, i risultati dimostrano come i partecipanti producano una piccolissima percentuale di relative genitive e oblique utilizzando i pronomi relativi, preferendo piuttosto sostituirli con il complementatore *che*, mentre per quanto riguarda le locative, tendono ad utilizzare il pronome *dove*.

Lo studio di Albertini (2020) ha esaminato la competenza di 12 bambini di età compresa tra i 9;2 e i 10;3 anni nella comprensione e produzione di queste strutture complesse. Dai risultati è emerso che i partecipanti presentano maggiore difficoltà nella produzione di frasi relative oblique, dal momento che, come anticipato, vengono acquisite attraverso l'insegnamento esplicito durante gli anni scolastici. In particolare, è stata riscontrata una

tendenza ad evitare e sostituire le relative oblique con delle frasi sintatticamente più semplici, ad esempio le RS o le relative passive. Per quanto riguarda la comprensione, invece, si è vista una maggiore competenza, raggiungendo in alcuni casi percentuali di accuratezza molto alte.

Un altro studio (Piccoli, 2018), ha indagato la produzione di queste strutture complesse in 56 studenti adolescenti monolingui a sviluppo tipico, bilingui e con DSA di età compresa tra i 15;1 e i 20;9 anni. Dal momento che le persone coinvolte in questo studio avevano un'età maggiore rispetto ai partecipanti di Guasti e Cardinaletti (2003), i ragazzi a sviluppo tipico in Piccoli (2018) presentano percentuali di accuratezza maggiori nella produzione di pronomi relativi in tutte e tre le tipologie di frasi. Tuttavia, i partecipanti di Piccoli (2018) tendono a preferire l'utilizzo del verbo alla forma passiva nelle frasi relative dative (ad esempio, Prodotta: *Tocca il porcellino a cui è regalata una calza rossa piena di dolci*; Target: *Tocca il porcellino a cui il gallo regala la calza rossa piena di dolci*), oppure preferiscono produrre frasi con due RS in sostituzione delle relative genitive (Prodotta: *Tocca il papà che ha il figlio che gioca a calcio*; Target: *Tocca il papà il cui figlio gioca a calcio*) o RS al posto di relative dative (Prodotta: *Tocca il papà del figlio che gioca a calcio*; Target: *Tocca il papà il cui figlio gioca a calcio*). Pertanto, si riscontra un frequente ricorso a strategie grammaticali al fine di evitare la produzione di frasi relative complesse.

Lo studio di Piccoli, Cardinaletti e Volpato (2023) ha presentato la competenza nelle frasi relative oblique in un gruppo di 74 adolescenti, di età compresa tra i 14 e i 20 anni, attraverso l'utilizzo di un test di produzione elicitata. Da questo studio è emersa una tendenza ad adottare strategie diverse al fine di evitare la produzione delle relative oblique. Queste strategie generalmente includono l'utilizzo delle RS, quindi le frasi relative più semplici. Nello specifico, le RO sono state prodotte in percentuale minima e sostituite da relative passive. Le relative genitive sono state prodotte in percentuale maggiore, ma sono state in gran parte evitate attraverso l'uso di RS o di PP genitivi contenenti una RS, evitando quindi il *pied-piping* del pronome relativo genitivo *cui*. Anche per quanto riguarda le dative si è riscontrata una buona percentuale di risposte alternative alla frase target che consistono in RS. Infine, le locative sono quelle prodotte in percentuale corretta più alta. Si è visto un minore ricorso a strategie di evitamento,

dal momento che trattandosi di verbi intransitivi non possono essere prodotte né RS né relative passive; quindi, la frase target è prodotta in percentuale alta o sostituita da una locativa introdotta dal pronome relativo *dove*. Quindi, in linea generale, il *pied-piping* tende ad essere evitato.

I risultati emersi da questi studi sembrano supportare l'ipotesi di McDaniel, McKee e Bernstein (1998), i quali avevano riscontrato una differenza tra la grammatica tipica della lingua colloquiale e la grammatica prescrittiva. In particolare, la grammatica prescrittiva predilige l'utilizzo di pronomi relativi e strutture complesse, mentre la prima tende a preferire l'uso di strutture linguistiche più semplici. Si può quindi affermare che le relative oblique appartengono al registro formale, motivo per cui vengono utilizzate con maggiore frequenza nella lingua scritta e vengono acquisite solamente in seguito ad un insegnamento esplicito.

## 2.5. Conclusioni

In questo capitolo sono state presentate le strutture indagate nel presente progetto di tesi, ossia le frasi relative, in particolare le relative oblique dative, locative e genitive. A partire dalla definizione del fenomeno del movimento sintattico, responsabile della formazione di strutture complesse come le frasi relative, sono state analizzate le frasi relative, con particolare attenzione all'asimmetria tra le relative sull'oggetto e le relative sul soggetto. In seguito, è stato posto l'accento sulla classificazione delle relative oblique e infine sono stati presentati alcuni studi sulla competenza di queste strutture complesse, dai quali è emerso che le relative oblique appartengono al registro formale e vengono acquisite solamente grazie all'insegnamento esplicito; pertanto, si tende a preferire l'utilizzo di strutture linguistiche più semplici.



## **PARTE SECONDA-ANALISI SPERIMENTALE**



## CAPITOLO 3

### TEST STANDARDIZZATO TROG-2

#### 3.1. Introduzione

In questo capitolo saranno innanzitutto fornite le informazioni relative ai partecipanti e alle modalità di somministrazione dei test. In seguito, sarà presentata la valutazione della competenza linguistica e sintattica dei 16 partecipanti allo studio, attraverso la somministrazione del test standardizzato TROG-2.

#### 3.2. Partecipanti

Al presente studio hanno partecipato 16 ragazzini a sviluppo tipico della classe terza della scuola secondaria di primo grado dell'istituto comprensivo G. Falcone e P. Borsellino di Trevignano (TV). I test sono stati somministrati a novembre 2023. Al momento della somministrazione, i partecipanti avevano un'età compresa tra i 13;0 e i 13;11 anni (media 13;3). Nella tabella di seguito vengono riportati i dati del gruppo sperimentale relativi al sesso e all'età anagrafica.

ID	Sesso	Età anagrafica
S1	F	13;10
S2	F	13;4
S3	F	13;5
S4	F	13;3
S5	M	13;10
S6	F	13;1
S7	M	13;5
S8	F	13;0
S9	F	13;1
S10	F	13;6
S11	M	13;2
S12	M	13;7
S13	M	13;0
S14	F	13;11
S15	M	13;5
S16	M	13;6

*Tabella 1: Informazioni relative ai partecipanti*

I dati raccolti per il presente elaborato sono stati confrontati con i dati dello studio di Albertini (2020). In particolare, Albertini ha somministrato i test a un gruppo di 12 bambini frequentanti la classe quarta della scuola primaria di età compresa tra i 9;2 e i 10;3 anni (media: 9;7).

### 3.3. Modalità di somministrazione

Gli alunni sono stati testati individualmente in un'aula messa a disposizione dalla scuola. I test sono stati proposti in tre sessioni di somministrazione distinte: dapprima è stata svolta la prima parte del test di produzione elicitata e la prima parte del test di comprensione di frasi relative oblique, in seguito è stato somministrato il TROG-2 e infine l'ultima sessione si è conclusa con la seconda parte del test di produzione elicitata e la seconda parte del test di comprensione di frasi relative oblique. Tutti i test sono stati somministrati grazie al supporto di un computer portatile e di un tablet. La voce di tutti i partecipanti è stata registrata al fine di facilitare la trascrizione delle risposte, avvenuta in un secondo momento per poter essere valutata e analizzata. Inoltre, i test sono stati svolti durante l'orario scolastico in sessioni di durata di 20-30 minuti.

### 3.4. TROG-2

Il TROG-2 (*Test for Reception of Grammar-2*) è un test clinico standardizzato pubblicato da Bishop (2003) ed è stato curato nella sua versione italiana da Suraniti e colleghi nel 2009. Si tratta di un test di valutazione del linguaggio volto ad analizzare le capacità grammaticali ricettive, sia a livello qualitativo che quantitativo. I risultati vengono poi confrontati con i dati normativi ottenuti da un campione di età compresa tra i 4 e gli 87 anni provenienti da tutta Italia. La somministrazione di questo test permette di valutare le aree linguistiche più deboli dei partecipanti e di avere un quadro globale del funzionamento cognitivo.

Il TROG-2 si compone di 80 stimoli a risposta multipla a quattro opzioni, a loro volta suddivisi in contrasti grammaticali di quattro item ciascuno. L'ordine degli item prevede una difficoltà crescente. Il lessico utilizzato comprende aggettivi, sostantivi e verbi ed è semplice e limitato. Ciò permette di attribuire i pattern d'errore esclusivamente ad una mancanza di familiarità con la struttura presa in esame.

Lo sperimentatore può ripetere una frase al massimo tre volte nel caso in cui non dovesse ricevere una risposta dal partecipante entro 5 secondi, oppure nel caso in cui il partecipante stesso ne abbia bisogno perché lo richiede direttamente o nel caso in cui l'individuo indichi più di una figura.

Ogni item è costituito da quattro immagini: una figura è quella target, ossia quella che rappresenta la frase letta dallo sperimentatore e da tre distrattori lessicali o grammaticali. Per distrattori lessicali si intendono quelle immagini che solamente per una o due parole non corrispondono alla frase del test, mentre i distrattori grammaticali sono delle figure che si differenziano dalla frase pronunciata dallo sperimentatore solamente per un contrasto grammaticale, ad esempio un suffisso, l'ordine delle parole o un elemento funzionale.

Ogni blocco è considerato superato (S) nel momento in cui il partecipante è in grado di individuare la risposta corretta per tutti gli item contenuti in quel blocco. Se ciò non accade, il blocco viene considerato fallito (F). Nel caso in cui il partecipante dovesse fallire cinque blocchi consecutivi, il test deve essere sospeso. Ciascun blocco ha la funzione di valutare una determinata proprietà linguistica. La suddivisione in blocchi è la seguente:

- Blocco A: due elementi
- Blocco B: negativo
- Blocco C: *in* e *su* invertibili
- Blocco D: tre elementi
- Blocco E: SVO invertibili
- Blocco F: quattro elementi
- Blocco G: proposizione relativa soggetto
- Blocco H: non solo X ma anche Y
- Blocco I: *sopra* e *sotto* invertibili
- Blocco J: comparativo/assoluto
- Blocco K: passivo invertibile
- Blocco L: anafora assente

- Blocco M: genere o numero del pronome
- Blocco N: congiunzione pronominale
- Blocco O: né questo né quello
- Blocco P: X ma non Y
- Blocco Q: proposizione principale posposta
- Blocco R: singolare o plurale
- Blocco S: proposizione relativa oggetto
- Blocco T: proposizione relativa a incassamento centrale

La figura (1) corrisponde all'item P2 "Il pettine è lungo ma non è blu": la risposta corretta è la numero 1, mentre le altre sono distrattori.

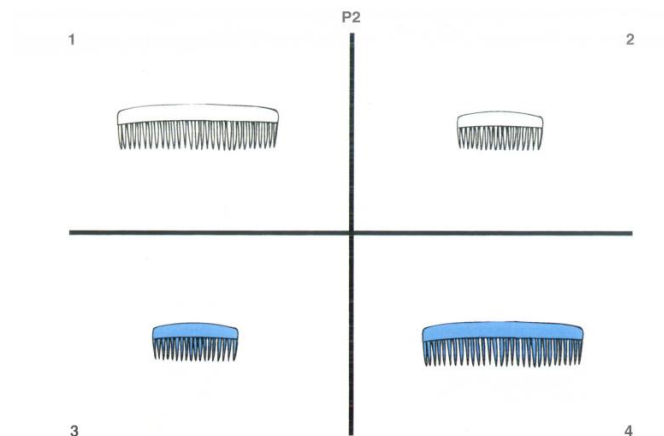


Figura 1: Esempio di item nel TROG-2

I primi blocchi del test presentano distrattori di tipo lessicale, mentre gli ultimi blocchi contengono solamente elementi di distrazione di natura grammaticale.

Per quanto riguarda la valutazione della performance, questa può essere svolta in primo luogo conteggiando la quantità di blocchi superati convertendoli in punteggi standard in base all'età. In secondo luogo, la valutazione avviene convertendo il numero di blocchi superati in un punteggio di età linguistica equivalente.

Infine, i risultati ottenuti dai 16 studenti testati in questo studio sono stati messi a confronto con i dati normativi ottenuti da un campione di 792 soggetti di varie fasce d'età.

### 3.5. Risultati

La tabella qui riportata espone i risultati ottenuti dai partecipanti a questo lavoro di tesi:

<b>ID</b>	<b>Blocchi superati</b>	<b>Punteggi standard</b>	<b>Età equivalente</b>
S1	14	91	9;2
S2	17	108	>16;6
S3	11	75	6;7
S4	14	91	9;2
S5	18	113	>16;6
S6	17	108	>16;6
S7	12	80	7;5
S8	18	113	>16;6
S9	19	119	>16;6
S10	17	108	>16;6
S11	11	75	6;7
S12	14	91	9;2
S13	14	91	9;2
S14	17	108	>16;6
S15	11	75	6;7
S16	17	108	>16;6

*Tabella 2: Risultati del TROG-2*

Come si può notare dalla tabella, buona parte dei partecipanti ha superato un discreto numero di blocchi, arrivando a risolverne 19 nel caso del soggetto S9, presentando quindi un'età linguistica superiore a 16;6 anni. 8 soggetti si collocano al di sopra della norma per la loro fascia d'età, 4 si trovano leggermente al di sotto della media e altri 4 si situano decisamente al di sotto della norma. Questi casi verranno discussi successivamente nel dettaglio.

Per ciò che concerne l'età linguistica, nessuno dei soggetti risulta avere un'età linguistica equivalente a quella anagrafica. Nello specifico, 8 soggetti presentano un'età linguistica maggiore e 8 partecipanti risultano avere un'età linguistica minore. Successivamente

verranno descritti nel dettaglio i pattern d'errore di ogni gruppo di studenti che ha raggiunto un'età linguistica inferiore rispetto all'età anagrafica.

Prendendo in considerazione il gruppo di partecipanti che ha ottenuto un'età linguistica di 9;2 anni, è possibile riscontrare alcuni pattern d'errore comuni. Ad esempio, tutti i soggetti di questo gruppo, ossia S1, S4, S12 e S13, hanno fallito il blocco R (singolare o plurale). In particolare, gli studenti hanno indicato l'immagine al singolare quando sarebbe stata plurale e viceversa negli item R2 (*Il **ragazzo** raccoglie i  **fiori***) e R3 (*Le **ragazze** stanno in piedi sulla  **sedia***). In questi due item si trovano dei distrattori grammaticali: sono presentate diverse combinazioni di elementi singolari e plurali che possono creare difficoltà nell'interpretazione. Quindi, si potrebbe affermare che i partecipanti che non hanno superato questo blocco abbiano delle lievi difficoltà nella discriminazione dei tratti del singolare e del plurale, ma non è da escludere una possibile scarsa attenzione al momento della somministrazione. Un altro pattern comune si nota nel blocco T (proposizione relativa a incassamento centrale): in S1, S12 e S13 si è verificato uno scambio di soggetti o di referenti negli item T2 (*L'uomo, che  **l'elefante** guarda, sta mangiando*) e T3 (*L'anatra, sulla quale c'è la  **palla**, è gialla*). Anche in questo blocco si trovano dei distrattori di tipo grammaticale che possono rendere difficoltosa l'interpretazione. Pertanto, anche in questo caso gli studenti che non hanno superato questo blocco potrebbero presentare delle lievi difficoltà nell'identificazione del soggetto o dei referenti, che a loro volta potrebbero essere legate alla complessità delle strutture proposte, ossia le relative ad incassamento centrale. Inoltre, anche nei blocchi L, N, P, Q è stata riscontrata una difficoltà nel riconoscimento dei referenti, infatti, in questo gruppo di partecipanti, due alunni su quattro hanno scambiato i referenti nei blocchi sopracitati. Anche in questo caso si potrebbe dire che i partecipanti presentino delle lievi difficoltà nel riconoscimento dei soggetti o dei referenti. Queste difficoltà potrebbero essere riconducibili sia alla complessità delle frasi proposte sia a un basso livello di attenzione al momento della somministrazione.

Proseguendo poi con S7, che ha raggiunto un'età linguistica di 7;5 anni, anche nel suo caso sono stati riscontrati errori a livello di riconoscimento del soggetto e dell'oggetto nei blocchi E, K, N, Q e T. Inoltre, anche S7, come il gruppo precedente, non ha superato

il blocco R a causa di un errore a livello dei tratti del singolare e del plurale nell'item R2. Si potrebbe concludere che anche nel caso di S7 vi sono delle lievi difficoltà a livello di riconoscimento del soggetto e dell'oggetto e dei tratti del singolare e del plurale, ma è doveroso tenere in considerazione una possibile distrazione al momento della somministrazione del test.

Infine, anche nel caso del gruppo di partecipanti che presenta un'età linguistica di 6;7 anni, ossia S3, S11 e S15, sono emerse difficoltà per quanto riguarda il riconoscimento del soggetto e dell'oggetto nei blocchi J, K, L, N, Q, S, T. In particolare, è importante sottolineare che tutti gli alunni di questo gruppo hanno fallito il blocco S (proposizione relativa oggetto) negli item S1 (*La ragazza **insegue** il cane, che sta **saltando***), S3 (*La tazza è **nella** scatola, che è **rossa***) e S4 (*La sciarpa è **sulla** matita, che è **blu***). Anche all'interno di questo blocco si trovano dei distrattori grammaticali che potrebbero rendere difficoltosa l'interpretazione. Per cui, i partecipanti che non hanno superato questo blocco presentano delle difficoltà nel riconoscere il soggetto e l'oggetto e ciò potrebbe essere dovuto alla complessità delle strutture proposte, ossia le frasi relative sull'oggetto. Questo risulta essere in linea con gli studi precedenti che mostrano come le relative sull'oggetto siano difficili da comprendere (Diessel e Tomasello, 2000; Utzeri, 2007; Volpato e Adani, 2009; Adani et al., 2010; Belletti e Contemori, 2010; Volpato, 2010; Adani, 2011; Volpato, 2012; Adani et al., 2014; Pivi e Del Puppo, 2014; Volpato e Vernice, 2014). Inoltre, come i partecipanti precedenti, non è stato superato il blocco R, sempre negli item R2 e R3; perciò, anche in questo gruppo emerge una lieve difficoltà per quanto riguarda i tratti del singolare e del plurale. Come per i partecipanti precedenti, questi errori potrebbero essere ricondotti ad effettive difficoltà grammaticali ma anche ad un livello di attenzione più basso durante il test.

In ogni caso, è fondamentale sottolineare che per tutti gli studenti che non hanno ottenuto un'età linguistica coerente con la propria età anagrafica, i blocchi non sono stati superati solamente per un errore.

### 3.6. Conclusioni

In conclusione, dai risultati del test standardizzato TROG 2 è emerso che 8 partecipanti presentano un'età linguistica equivalente maggiore rispetto alla loro età anagrafica, mentre i restanti 8 hanno ottenuto un'età linguistica inferiore in confronto alla loro età cronologica.

È stato possibile riscontrare dei pattern comuni nei soggetti che presentano un'età linguistica inferiore all'età anagrafica, ossia tutti i partecipanti non hanno superato il blocco R; quindi, hanno dimostrato delle difficoltà nel riconoscimento dei tratti del singolare del plurale, e 7 su 8 hanno fallito il blocco T, in cui si è verificato un mancato riconoscimento del soggetto o uno scambio di referenti. Sono stati inoltre riscontrati altri errori di riconoscimento dei referenti nei blocchi J, E, K, L, N, P, Q, S.

In generale, è possibile affermare che dai risultati emergono delle lievi difficoltà a livello grammaticale riconducibili alla complessità di alcune delle strutture proposte, ad esempio le frasi relative ad incassamento centrale o le relative sull'oggetto.



## CAPITOLO 4

### TEST DI COMPRENSIONE

#### 4.1. Introduzione

Questo capitolo è mirato a presentare il test di comprensione di frasi relative oblique somministrato ai partecipanti<sup>2</sup>. I risultati ottenuti da questo studio sono stati confrontati a livello descrittivo con quelli del gruppo di bambini della scuola primaria di Albertini (2020).

#### 4.2. Materiali e metodi

Il test di comprensione di frasi relative oblique utilizzato in questo lavoro di tesi è stato realizzato da Piccoli (in preparazione). L'obiettivo del test è quello di indagare la capacità di comprensione delle frasi relative complesse dell'italiano in individui a sviluppo tipico e atipico.

Il test si compone di 72 item, suddivisi in 48 frasi sperimentali e 24 frasi filler. Nello specifico, il test osserva la comprensione di:

- 6 frasi relative sul soggetto (es: *I bambini che rincorrono il cane*);
- 6 frasi relative sull'oggetto (es: *Il leone che i bambini spingono*);
- 12 frasi relative dative (es: *Il gatto a cui il topo dona un fiore*);
- 12 frasi relative locative (es: *Il cavallo da cui il maestro scende*);
- 12 frasi relative genitive (es: *Il postino il cui figlio saluta*).

Per quanto riguarda le frasi filler, queste sono principalmente frasi relative sul soggetto irreversibili, che vengono comprese con più facilità sia dagli adulti che dai bambini. Questa tipologia di item ha lo scopo di permettere ai partecipanti di smorzare la tensione e motivarli a portare a termine la prova e per escludere eventuali partecipanti.

---

<sup>2</sup> Per le informazioni relative ai partecipanti, consultare il capitolo 3.

Come anticipato, nonostante il test di comprensione si concentri sulle frasi relative oblique, ha anche l'obiettivo di osservare la competenza dei partecipanti nelle frasi relative introdotte dal complementatore *che*. Per queste strutture gli item proposti presentano la condizione di mismatch dei tratti di numero al fine di evitare la creazione di frasi ambigue e per facilitare la comprensione degli stimoli da parte dei partecipanti (Volpato, 2010; 2019; Adani et al., 2010; 2014; Frugarello et al., 2015).

Per quanto riguarda la comprensione delle RS, sono stati utilizzati verbi transitivi reversibili che presentano il tratto del plurale attivato sul verbo incassato e, di conseguenza, anche sulla testa della relativa stessa, dal momento che il soggetto incassato e la testa della relativa condividono gli stessi tratti (es: *I postini che salutano il papà*). Le RO, invece, contengono sempre verbi transitivi reversibili in condizione di mismatch. Tuttavia, in questo caso la testa della relativa è al singolare, mentre il soggetto e il verbo incassati sono al plurale (es: *Il nonno che i topi salutano*).

Le frasi relative oblique reversibili, invece, sono presentate sia in condizione di match che di mismatch dei tratti di numero. Pertanto, il confronto tra le due condizioni permette di capire se i tratti di numero facilitino o meno la selezione del referente corretto.

Infine, le frasi filler includono verbi transitivi irreversibili o verbi intransitivi. Anche nel caso delle frasi filler sono stati modificati i tratti di numero al fine di osservare se il plurale può facilitare la comprensione.

È importante specificare che tutte le frasi contenute nel task di selezione d'agente sono all'indicativo presente al fine di evitare che i tempi composti creino delle difficoltà nella comprensione della frase (Piccoli, in preparazione).

Durante il test vengono mostrate delle immagini al partecipante, all'interno delle quali dei personaggi compiono la stessa azione, ma i ruoli tematici sono invertiti. Ogni scheda viene presentata dall'esaminatore attraverso la consegna "*Indica...*" e il/la ragazzo/a deve indicare il referente corretto tra i quattro proposti nella scheda. Di seguito viene riportato un esempio di stimolo proposto:



Figura 2: Frase sperimentale: *Mostrami/indica la rana a cui il cane serve la cena.*

L'esempio riportato nella figura (2) illustra una frase relativa genitiva in condizioni di mismatch. Come è possibile vedere dalla figura, ogni referente è identificato da una lettera dell'alfabeto (A-B-C-D) nei riquadri contenenti i disegni. Queste lettere hanno la funzione di identificare il referente selezionato nel foglio di trascrizione delle risposte.

Il test è stato somministrato in un'aula silenziosa della scuola, in due sessioni a distanza di tre settimane l'una dall'altra (la prima sessione si è svolta a inizio novembre 2023 e la seconda a fine novembre 2023). Nello specifico, prima è stato somministrato il test di produzione e poi quello di comprensione.

#### 4.3. Codifica delle risposte

Le risposte sono state classificate in quattro diverse categorie, in base al referente indicato dai vari partecipanti:

- **Target:** quando il partecipante seleziona il referente corretto.
- **Ruoli invertiti:** quando il partecipante inverte i ruoli tematici.
- **Soggetto incassato:** quando il partecipante seleziona il soggetto della frase.
- **Altro:** quando il partecipante non seleziona né il referente né l'agente, commettendo quindi un altro tipo di errore.

Inoltre, nel caso specifico delle RS, è stata utilizzata un'ulteriore categoria, denominata **fine frase**, per indicare quelle situazioni in cui il partecipante comprende i ruoli tematici ma sceglie il paziente invece dell'agente. Questa modalità di codifica è stata ripresa dal lavoro di Piccoli (in preparazione).

Si riportano di seguito alcuni item a titolo esemplificativo:

**Relative sul soggetto (RS)**



Figura 3: Indica i cuochi che fermano il vigile (item 22)

RS	Fine frase	Il vigile fermato dai cuochi/Il vigile che i cuochi fermano (A)
	Target	I cuochi che fermano il vigile (B)
	Altro	Il vigile che ferma i cuochi (C)
	Ruoli invertiti	I cuochi fermati dal vigile/I cuochi che il vigile ferma (D)

Tabella 3: Esempi di strategie di risposta per le RS

Nel caso di una RS, il partecipante può indicare il referente target (B) oppure può commettere uno dei seguenti errori: indicare il paziente invece che l'agente (A), selezionare il referente opposto (D) oppure indicare l'oggetto della frase (C).

## Relative sull'oggetto (RO)



Figura 4: Indica il leone che i bambini spingono (item 28)

RO	Soggetto incassato	I bambini che spingono il leone (A)
	Target	Il leone che i bambini spingono (B)
	Ruoli invertiti	Il leone che spinge i bambini (C)
	Altro	I bambini spinti dal leone/I bambini che il leone spinge (D)

Tabella 4: Esempi di strategie di risposta per le RO.

Nel caso di una RO, il partecipante può indicare la risposta corretta (B) oppure può commettere uno dei seguenti errori: può scegliere il soggetto della frase (A), indicare il referente opposto (C) o selezionare l'oggetto della frase (D).

## Dative (DAT)

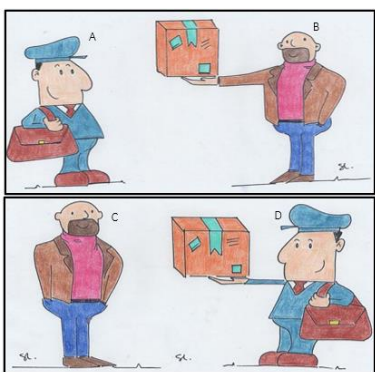


Figura 5: Indica il papà a cui il postino porta un pacco (item 8)

DAT	Altro	Il postino che riceve un pacco (A)
	Ruoli invertiti	Il papà che porta un pacco al postino (B)
	Target	Il papà a cui il postino porta un pacco (C)
	Soggetto incassato	Il postino che porta un pacco al papà (D)

Tabella 5: Esempi di strategia di risposta per le Dative.

Nel caso di una dativa, il partecipante può indicare la risposta corretta (C) oppure commettere uno dei seguenti errori: può selezionare il referente opposto (B), indicare il soggetto della frase (D) oppure (A).

### Locative (LOC)

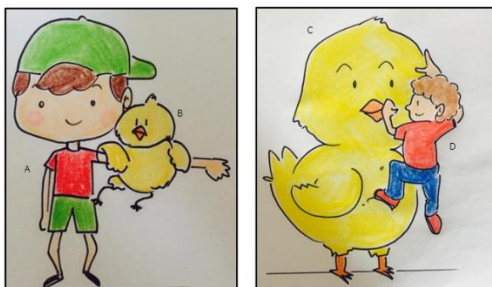


Figura 6: Indica il pulcino su cui il bambino sale (item 14)

LOC	Altro	Il bambino su cui il pulcino sale (A)
	Ruoli invertiti	Il pulcino che sale sul bambino (B)
	Target	Il pulcino su cui il bambino sale (C)
	Soggetto incassato	Il bambino che sale sul pulcino (D)

Tabella 6: Esempi di strategia di risposta per le Locative.

Nel caso di una locativa, il partecipante può indicare la risposta corretta (C) oppure commettere uno dei seguenti errori: può indicare il referente opposto (B), selezionare il soggetto della frase (D) oppure indicare l'oggetto della frase (A). **Genitive (GEN)**

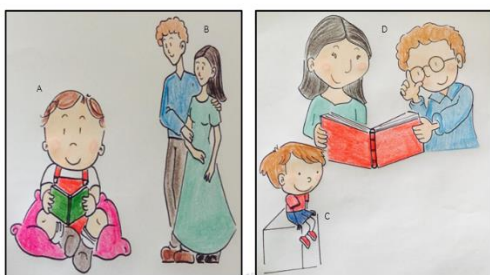


Figura 7: Indica il figlio i cui genitori leggono (item 17)

GEN	Ruoli invertiti	Il figlio che legge (A)
	Altro	I genitori che guardano il figlio leggere (B)
	Target	Il figlio i cui genitori leggono (C)
	Soggetto incassato	I genitori che leggono (D)

Tabella 7: Esempi di strategie di risposta per le Genitive.

Nel caso di una genitiva, il partecipante può indicare la risposta corretta (C) oppure commettere uno dei seguenti errori: selezionare il referente opposto (A), indicare il soggetto della frase (D) oppure scegliere (A).

#### 4.4. Risultati

Di seguito vengono esposti i risultati dei test e l'analisi statistica. Per condurre l'analisi statistica è stato utilizzato il software JASP (University of Amsterdam). Nello specifico, è stato condotto un test ANOVA per misure ripetute prendendo in considerazione un fattore random, ossia i soggetti. Pertanto, è stata effettuata un'analisi *by subject* per ognuna delle cinque variabili dipendenti: *target*, *ruoli invertiti*, *fine frase*, *soggetto incassato* e *altro*. Le variabili indipendenti sono il gruppo e il tipo di frase (e la loro interazione). Inoltre, i confronti tra le varie strutture sono stati svolti utilizzando il test post-hoc con la correzione Bonferroni. Come anticipato sopra, i dati raccolti per questo lavoro di tesi sono stati confrontati a livello descrittivo con quelli dello studio di Albertini (2020), perciò è stato possibile vedere alcune differenze nella padronanza delle frasi relative oblique nelle due fasce d'età (13-14 anni; 9-10 anni).

##### 4.4.1. **Target**

Per quanto riguarda le risposte *target*, la tabella (8) presenta la prestazione del gruppo sperimentale. Possiamo osservare che, in generale, gli alunni della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una buona prestazione in termini di percentuali di accuratezza. Infatti, hanno ottenuto dei punteggi molto alti in tutte le strutture. Nello specifico, possiamo osservare che le strutture più preservate sono le RS, seguite poi dalle RO e dalle locative, le quali presentano lo stesso livello di accuratezza. Le dative risultano essere le più problematiche, ma comunque la percentuale di accuratezza rimane piuttosto alta.

Tipo frase	SECONDARIA 1°GRADO	
	M	DS
RS	98%	6%
RO	91%	14%
DAT	82%	16%
LOC	91%	12%
GEN	85%	17%

Tabella 8: Prestazione del gruppo sperimentale nelle risposte target

Procediamo quindi con l'analisi *by subject* delle risposte *target*. Innanzitutto, è fondamentale specificare che inizialmente è stata svolta un'analisi *by subject* distinguendo tra le condizioni di match e di mismatch dei tratti di numero, dal momento che è stato ipotizzato che questi potessero favorire la comprensione. Poiché da questa analisi è emerso che, quando i tratti di numero sono diversi nei DP della frase la prestazione non è diversa da quella in cui i DP presentano gli stessi tratti, per cui non hanno aiutato nella comprensione delle frasi relative, in tutte le analisi che seguono, i dati relativi ai tratti di numero in ogni struttura saranno sempre aggregati. Per quanto riguarda la variabile dipendente *target*, nell'analisi *by subject* svolta aggregando le condizioni di match e di mismatch, notiamo un effetto principale di frase ( $F=4.931$ ,  $\eta_p^2=0.247$ ,  $p=.002$ ). Nello specifico, abbiamo una differenza significativa tra le RS e le DAT e tra le RS e le GEN.

		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
RS vs	RO	0.073	0.039	1.847	0.697
	DAT	0.161	0.039	4.089	<b>0.001</b>
	LOC	0.073	0.039	1.847	0.697
	GEN	0.130	0.039	3.298	<b>0.016</b>
RO vs	DAT	0.089	0.039	2.242	0.286
	LOC	$6.250 \times 10^{-7}$	0.039	$1.583 \times 10^{-5}$	1.000
	GEN	0.057	0.039	1.451	1.000
DAT vs	LOC	-0.089	0.039	-2.242	0.286
	GEN	-0.031	0.039	-0.791	1.000
LOC vs	GEN	0.057	0.039	1.451	1.000

Tabella 9: Effetto di frase nelle risposte target

#### 4.4.2. Ruoli invertiti

Per quanto riguarda le risposte codificate come *ruoli invertiti*, la tabella (10) presenta l'utilizzo della strategia *ruoli invertiti* nel gruppo sperimentale. In particolare, si nota che questa strategia è stata utilizzata in percentuali molto basse in tutte le strutture. Nello specifico, le dative risultano essere quelle in cui gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno utilizzato maggiormente questa strategia, ma comunque la percentuale è piuttosto bassa.

Tipo frase	SECONDARIA 1°GRADO	
	M	DS
RS	0%	0%
RO	2%	6%
DAT	12%	13%
LOC	7%	12%
GEN	4%	11%

Tabella 10: Utilizzo della strategia "ruoli invertiti" nei due gruppi

Passiamo ora all'analisi *by subject* della strategia *ruoli invertiti*, dalla quale emerge un effetto di frase ( $F=5605$ ,  $\eta_p^2=0.272$ ,  $p=.002$ ). In particolare, dalla tabella (11) possiamo osservare una differenza significativa tra le RS e le DAT, tra le RO e le DAT e tra le DAT e le GEN.

		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
RS vs	RO	-0.021	0.026	-0.797	1.000
	DAT	-0.120	0.026	-4.565	<b>&lt; .001</b>
	LOC	-0.073	0.026	-2.781	.072
	GEN	-0.036	0.026	-1.391	1.000
RO vs	DAT	-0.099	0.026	-3.768	<b>.004</b>
	LOC	-0.052	0.026	-1.984	.518
	GEN	-0.016	0.026	-0.594	1.000
DAT vs	LOC	0.047	0.026	1.784	.795
	GEN	0.083	0.026	3.175	<b>.024</b>
LOC vs	GEN	0.036	0.026	1.391	1.000

Tabella 11: Effetto di frase nelle frasi codificate come "ruoli invertiti"

#### 4.4.3. Soggetto incassato

La tabella (12) mette in luce l'utilizzo della strategia *soggetto incassato* nel gruppo sperimentale. È importante ricordare che questa strategia non può verificarsi nelle RS, per cui non è stato possibile considerarla nell'analisi. Si può notare che la strategia *soggetto incassato* è stata utilizzata in percentuali molto basse in tutte le strutture prese in considerazione. Quelle che risultano essere più problematiche sono le genitive, ma comunque la percentuale rimane piuttosto bassa.

Tipo frase	SECONDARIA 1°GRADO	
	Questo studio	
	M	DS
RO	5%	10%
DAT	5%	13%
LOC	2%	4%
GEN	11%	11%

Tabella 12: Utilizzo della strategia "soggetto incassato" nel gruppo sperimentale.

Passiamo ora all'analisi *by subject* della strategia *soggetto incassato*. Si osserva un effetto di frase ( $F=4300$ ,  $\eta_p^2=0.223$ ,  $p=.009$ ). In particolare, dalla tabella (13) si osserva una differenza significativa tra le LOC e le GEN.

		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
RO	DAT	$-2.168 \times 10^{-17}$	0.026	$-8.208 \times 10^{-16}$	1.000
	LOC	0.036	0.026	1.382	1.000
	GEN	-0.057	0.026	-2.167	.213
DAT	LOC	0.036	0.026	1.382	1.000
	GEN	-0.057	0.026	-2.167	.213
LOC	GEN	-0.094	0.026	-3.549	<b>.006</b>

Tabella 13: Effetto di frase nelle risposte codificate come "soggetto incassato".

#### 4.4.4. Fine frase

Per quanto riguarda le risposte codificate come *fine frase*, la tabella (14) riporta la prestazione del gruppo sperimentale. Questa strategia è stata utilizzata in una percentuale molto bassa e solamente nelle RS in quanto, come anticipato sopra, questa strategia è possibile solo nelle RS. Di conseguenza, non è stato possibile svolgere l'analisi statistica per le risposte codificate come *fine frase*.

Tipo frase	SECONDARIA 1°GRADO	
	M	DS
RS	2%	57%

Tabella 14: Utilizzo della strategia "fine frase" nel gruppo sperimentale.

#### 4.4.5. Altro

La tabella (15) presenta l'utilizzo della strategia *altro* nel gruppo sperimentale. In particolare, possiamo notare che i partecipanti non hanno mai utilizzato questa strategia nelle RS. Per quanto riguarda le altre strutture, invece, si rileva che le RO e le dative sono quelle in cui è stata utilizzata di più questa strategia, seppur in percentuale molto bassa.

Tipo frase	SECONDARIA 1°GRADO	
	Questo studio	
	M	DS
RS	0%	0%
RO	2%	6%
DAT	2%	3%
LOC	1%	2%
GEN	1%	2%

Tabella 15: Utilizzo della strategia "altro" nel gruppo sperimentale.

Passiamo ora all'analisi *by subject* delle risposte codificate come *altro*. Non si riscontra un effetto di frase ( $F=1.134$ ,  $\eta_p^2=0.070$ ,  $p=.349$ ). Pertanto, non vi sono differenze significative tra le varie strutture.

#### 4.5. Confronto con i dati di Albertini (2020)

Dal momento che la modalità di codifica delle risposte utilizzata per questo lavoro di tesi è stata ripresa dallo studio di Piccoli (in preparazione), non è stato possibile svolgere un confronto statistico con i dati di Albertini (2020), la quale ha adottato dei criteri diversi.

Pertanto, qui verrà esposto un confronto a livello descrittivo per quanto riguarda le risposte *target*. Come è possibile notare dalla tabella (16), si riscontra che gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una prestazione migliore rispetto agli alunni della scuola primaria. Quindi, è possibile affermare che la competenza nella comprensione di queste strutture migliora con l'aumentare dell'età e del grado di istruzione. Tuttavia, il fatto che neanche gli alunni della scuola secondaria di primo grado abbiano raggiunto il punteggio pieno suggerisce che la padronanza delle frasi relative oblique deve ancora consolidarsi.

PRIMARIA	SECONDARIA 1°GRADO
Albertini (2020)	Questo studio
79%	89%

Tabella 16: Differenze nella performance dei due gruppi.

#### 4.6. Discussione

Questo capitolo si è concentrato sulla comprensione delle frasi relative, in particolare le relative oblique. I risultati sono stati analizzati effettuando un test ANOVA per misure ripetute prendendo in considerazione i soggetti come fattore random. È stata quindi condotta un'analisi *by subject* per ognuna delle cinque variabili dipendenti: *target*, *ruoli invertiti*, *fine frase*, *soggetto incassato* e *altro*. Le variabili indipendenti sono il gruppo e il tipo di frase (e la loro interazione). Come esposto sopra, queste sono anche le categorie adottate per la codifica delle risposte. In particolare, è stata utilizzata la codifica *target* quando il partecipante ha selezionato il referente corretto; *ruoli invertiti* nei casi in cui il soggetto ha invertito i ruoli tematici; *soggetto incassato* nel momento in cui il partecipante ha indicato il soggetto della frase; *altro* quando il partecipante non ha selezionato né il referente né l'agente, commettendo quindi un altro tipo di errore. Inoltre, nel caso specifico delle RS, è stata utilizzata un'ulteriore categoria, denominata *fine frase*, per indicare quelle situazioni in cui il partecipante è stato in grado di comprendere i ruoli tematici ma ha scelto il paziente al posto dell'agente. Questa modalità di codifica è stata ripresa dal lavoro di Piccoli (in preparazione).

Da una prima analisi è stato visto che i tratti di numero diversi nei due DP non hanno aiutato nella comprensione; pertanto, si è deciso di aggregare i tratti. Questo risulta essere in contrapposizione con studi precedenti, che invece hanno riscontrato che i tratti di numero nella condizione di *mismatch* facilitano la comprensione (Volpato 2010, 2019; Adani et al. 2010, 2014; Frugarello et al. 2015). Tuttavia, è importante sottolineare che gli studi qui menzionati hanno indagato le frasi relative introdotte da *che*.

Per quanto riguarda l'analisi *by subject* delle frasi target, è stata riscontrata una differenza significativa tra le RS e le dative e tra le RS e le genitive. Questo significa che le RS sono state comprese meglio rispetto alle dative e le genitive. Non è stata riscontrata una differenza significativa tra le RS e le RO, per cui a livello statistico non si è verificata l'asimmetria RS-RO riportata in studi precedenti (Volpato e Adani 2009; Adani et al. 2010; Adani 2011; Volpato 2012; Adani et al. 2014; Volpato e Vernice 2014). Tuttavia, prendendo in considerazione le percentuali di accuratezza, è comunque possibile notare una leggera differenza tra le RS e le RO, dalla quale emerge che le RS sono state comprese meglio. Inoltre, dai dati grezzi è possibile notare che le dative sono state quelle più problematiche. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che il verbo in queste strutture richiede l'assegnazione di tre ruoli tematici, per cui queste frasi possono creare più difficoltà nella comprensione rispetto alle altre tipologie di frase.

Per ciò che concerne le altre strategie di risposta, dal momento che le percentuali non sono particolarmente alte, è possibile affermare che nel complesso gli studenti della scuola secondaria di primo grado che hanno partecipato a questo studio hanno un buon livello di comprensione delle frasi relative. Questo è confermato anche dal confronto che è stato fatto con il gruppo dello studio di Albertini: si è visto che gli alunni della scuola primaria hanno avuto una prestazione peggiore rispetto agli studenti della scuola secondaria di primo grado. Pertanto, possiamo affermare che la competenza nella comprensione migliora con l'aumentare dell'età e del livello di istruzione. Tuttavia, è necessario specificare che nemmeno gli alunni della scuola secondaria di primo grado arrivano ad un'accuratezza piena, per cui si può supporre che la padronanza delle relative oblique deve ancora consolidarsi.

Alla luce di questo, è possibile notare che nel gruppo sperimentale alcuni stimoli si sono rivelati più problematici di altri, in particolar modo nelle dative e nelle genitive. Per quanto riguarda le dative, gli item che sono risultati più problematici sono i seguenti:

- Item 4: *Mostrami/indica il gatto a cui il topo dona un fiore*. In particolare, 5 partecipanti su 16 hanno sbagliato questo item: S7 ha indicato il soggetto della frase al posto del referente corretto (“Il topo che dona un fiore al gatto”, *soggetto incassato*), mentre S11, S12, S13 e S15 hanno invertito i ruoli tematici (“Il gatto che dona un fiore al topo”, *ruoli invertiti*).
- Item 5: *Mostrami/indica la rana a cui il cane serve la cena*. Nello specifico, 5 soggetti non hanno superato questo item: S3, S15, S7 e S14 hanno invertito i ruoli tematici (“La rana che serve la cena al cane”, *ruoli invertiti*), mentre S15 ha selezionato il soggetto della frase invece del referente corretto (“Il cane che serve la cena alla rana”, *soggetto incassato*).
- Item 8: *Mostrami/indica il papà a cui il postino porta un pacco*. In particolare, 5 partecipanti non hanno indicato la risposta corretta in questo stimolo: S1 non ha selezionato né il referente target né l’agente, per cui ha commesso un altro tipo di errore (“Il postino che riceve un pacco”, *altro*); S5, S11, e S12 hanno invertito i ruoli tematici (“Il papà che porta un pacco al postino”, *ruoli invertiti*) e S15 ha indicato il soggetto della frase invece del referente target (“Il postino che porta un pacco al papà”, *soggetto incassato*).
- Item 23: *Mostrami/indica il leone a cui i gatti prestano la moto*. Questo item è stato particolarmente problematico, in quanto 9 studenti su 16 non hanno indicato il referente corretto: S3, S4, S8, S9, S11, S13 e S14 hanno invertito i ruoli tematici (“Il leone che presta la moto ai gatti”, *ruoli invertiti*), S6 ha commesso un altro tipo di errore (“I gatti che ricevono la moto dal leone”, *altro*) e infine S15 ha indicato il soggetto della frase (“I gatti che prestano la moto al leone”, *soggetto incassato*).

Nel caso delle genitive, gli item che hanno creato più difficoltà sono:

- Item 7: *Mostrami/indica la giraffa i cui cuccioli giocano*. Nello specifico, 6 partecipanti su 16 non hanno superato questo item: S3, S4, S10, S11 e S15 hanno indicato il soggetto della frase invece del referente corretto (“I cuccioli che giocano”) mentre S7 ha invertito i ruoli tematici (“La giraffa che gioca”).
- Item 11: *Mostrami/indica l’elefante il cui cucciolo canta*. In particolare, 5 studenti su 16 non hanno selezionato il referente corretto in questo stimolo: S3, S5, S6, S15 hanno indicato il soggetto (incassato) della frase (“Il cucciolo che canta”), mentre S11 ha invertito i ruoli tematici (“L’elefante che canta”).
- Item 31: *Mostrami/indica il gatto il cui padrone cucina*. Nello specifico, 6 alunni su 16 hanno sbagliato questo item: S1, S2, S4, S13 e S15 hanno scelto il soggetto (incassato) della frase invece del referente corretto (“Il padrone che cucina”) e S12 ha invertito i ruoli tematici (“Il gatto che cucina”).

Considerando quindi gli item menzionati sopra, nelle dative e nelle genitive i partecipanti hanno avuto difficoltà nell’individuazione dei ruoli tematici e del referente corretto, dal momento che le strategie di risposta più utilizzate sono state appunto *ruoli tematici* e *soggetto incassato*.



## CAPITOLO 5

### TEST DI PRODUZIONE ELICITATA

#### 5.1. Introduzione

Questo capitolo descrive il test di produzione di frasi relative oblique somministrato al gruppo sperimentale<sup>3</sup>. Come per il test di comprensione, anche nel test di produzione i risultati sono stati confrontati con quelli del lavoro di Albertini (2020).

#### 5.2. Materiali e metodi

Il test di produzione elicitata di frasi relative oblique, realizzato da Piccoli (in preparazione), ha l'obiettivo di osservare le diverse strategie di produzione di queste strutture sintatticamente complesse dell'italiano.

Il test è composto da 72 stimoli, di cui 48 sono item sperimentali, mentre i restanti 24 sono frasi filler. Il test indaga la produzione di:

- 6 frasi relative sul soggetto (es: *I topi che rincorrono l'elefante*);
- 6 frasi relative sull'oggetto (es: *Il papà che i maestri indicano*);
- 12 frasi relative dative (es: *Il ragazzo a cui il postino dà un pallone*);
- 12 frasi relative locative (es: *L'albero da cui la scimmia scende*);
- 12 frasi relative genitive (es: *La gallina il cui pulcino vola*);

Per quanto riguarda le RS e le RO, queste sono presentate in condizione di *mismatch* di tratti, mentre le relative oblique sono presentate sia in condizioni di *match* che di *mismatch*, sia al singolare che al plurale. Le frasi filler, invece, sono principalmente RS irreversibili. Anche in questo caso, i tratti di numero sono in condizione di *mismatch*.

Gli item vengono presentati ai partecipanti mediante una presentazione Power Point composta di 72 slide, nelle quali vengono mostrati dei disegni che rappresentano i

---

<sup>3</sup> Per le informazioni relative ai partecipanti, consultare il capitolo 3.

personaggi delle storie. Prima di iniziare la somministrazione, viene introdotta la protagonista della storia, Carlotta, un' esploratrice che sta compiendo un viaggio e vuole mostrare ai partecipanti cosa sta scoprendo.

Ogni stimolo è introdotto da una breve storia al fine di spiegare cosa accade nell'immagine presentata e poi viene chiesto al partecipante chi o cosa vede Carlotta attraverso il suo binocolo. Di seguito viene riportato un esempio di stimolo:

25) *“In questa storia ci sono due cani e quattro ragazzi. Due ragazzi lanciano un bastone a un cane, due ragazzi lanciano un osso all'altro cane. Quale cane vede Carlotta col binocolo?”* (Item 23) La risposta attesa è *Il cane a cui i ragazzi lanciano un osso.*

Nel momento in cui viene posta la domanda, il partecipante viene aiutato dalla figura stessa, in quanto un referente target viene evidenziato e il partecipante deve provare a produrre oralmente la risposta allo stimolo proposto:

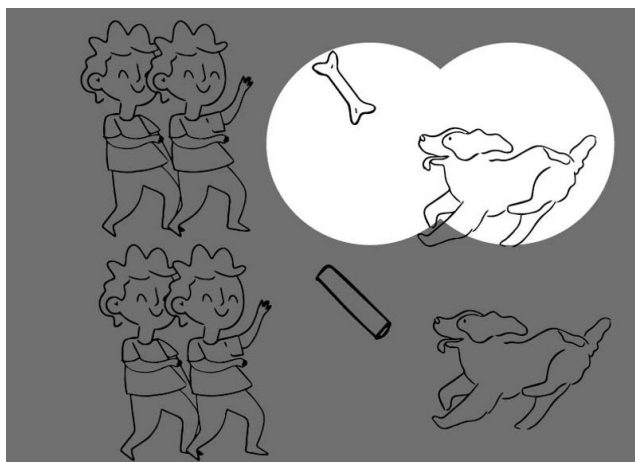


Figura 8: Esempio di immagine abbinata a (25)

L'immagine riportata nella figura (8) rappresenta una frase relativa dativa in condizioni di *mismatch*. Come si può notare dalla figura, al partecipante vengono mostrate due immagini che illustrano la stessa azione ma con un oggetto diverso. La domanda posta all'alunno/a era presentata in modo tale da forzarlo/a a produrre una frase relativa.

Il test è stato somministrato in un'aula silenziosa messa a disposizione dalla scuola, in due sessioni a distanza di tre settimane l'una dall'altra (la prima sessione si è svolta a

inizio novembre 2023, mentre la seconda a fine novembre 2023). Le risposte ottenute sono state registrate e trascritte su un foglio di lavoro, e in un momento successivo sono state classificate sulla base della codifica presentata nel paragrafo seguente.

### 5.3. Codifica delle risposte

Di seguito vengono riportate le categorie in cui sono state classificate le risposte date dai partecipanti. Questa modalità di codifica è stata ripresa dal lavoro di Piccoli (in preparazione).

- **Target:** sono state considerate “target” tutte le risposte che corrispondono alla frase obiettivo dello stimolo. È stato deciso di includere in questa categoria anche le frasi che contengono un tempo verbale diverso rispetto a quello atteso o l'utilizzo di un sinonimo del verbo e/o della parola suggerita dall'item.

26) REL.DAT target: *Il cane a cui i ragazzi lanciano un osso.*

- **Grammaticale:** sono state considerate “grammaticali” tutte le risposte grammaticalmente corrette e adeguate al contesto ma non corrispondenti alla frase target.

27) REL.DAT: *Il coniglio a cui le giraffe fanno la foto.*

Prodotta: *Il coniglio che viene fotografato dalle giraffe.*

Di seguito si riporta una tabella con alcune strategie grammaticali utilizzate dai partecipanti:

Strategia grammaticale	Esempio di frase corretta	Risposta target
Passiva relativa (PASS.REL)	Il vigile che viene fermato dai due orsi.	RO: Il vigile che gli orsi fermano.
Relativa sul soggetto doppia (2RS)	Il gatto che ha i padroni che ballano.	REL.GEN: Il gatto i cui padroni ballano.
RS	Il cane che riceve l'osso.	REL.DAT: Il cane a cui i ragazzi lanciano un osso.
DOVE	Il camion dove i pompieri salgono.	REL.LOC: Il camion su cui i pompieri salgono.

Tabella 17: Strategie grammaticali

- **Non standard:** sono state codificate come “non standard” tutte le frasi che presentano delle caratteristiche non tipiche dell’italiano standard, ma che non possono essere considerate agrammaticali in quanto si ritrovano nel registro colloquiale.

28) REL.LOC target: *Il camion su cui i pompieri salgono.*

Prodotta: *Quello che i pompieri salgono.*

Di seguito si riporta una tabella con alcune strategie non standard utilizzate dai partecipanti:

Strategia non standard	Esempio di frase non standard	Risposta target
CHE+pr	Il leone che gli viene prestata la tazza.	REL.DAT: Il leone a cui il pinguino presta la tazza.
DOVE	L'albero dove scende la scimmia.	REL.LOC: L'albero da cui la scimmia scende.
Di che	Il gatto dei padroni che ballano.	REL.GEN: Il gatto i cui padroni ballano.

Tabella 18: Strategie non standard

- **Agrammaticale:** sono state considerate “agrammaticali” tutte le frasi scorrette che non potevano essere classificate come non standard.

29)REL.DAT: *Il papà a cui i bambini donano la torta.*

Prodotta: *Il papà in cui i bambini regalano la torta.*

- **Altro:** sono state classificate come “altro” tutte le frasi non identificabili con le categorie esposte sopra.

30) REL.GEN: *La mamma le cui figlie si lavano.*

Prodotta: *La mamma che guarda le figlie che si fanno il bagno.*

#### 5.4. Risultati

Di seguito vengono esposti i risultati dei test e l'analisi statistica. Per svolgere l'analisi statistica è stato utilizzato il software JASP (University of Amsterdam). Nello specifico, è stato condotto un test ANOVA per misure ripetute prendendo in considerazione un fattore random, ossia i soggetti. Pertanto, è stata effettuata un'analisi *by subject* per ognuna delle cinque variabili dipendenti: *target*, *grammaticale*, *non standard*, *agrammaticale* e *altro*. Le variabili indipendenti sono il gruppo e il tipo di frase (e la loro interazione). Inoltre, i confronti sono stati svolti utilizzando il test post-hoc con la correzione Bonferroni. Come anticipato sopra, i dati raccolti per questo lavoro di tesi

sono stati confrontati con quelli dello studio di Albertini (2020), quindi è stato possibile vedere alcune differenze nelle due fasce d'età (13-14 anni; 9-10 anni). È importante specificare che, dal momento che Albertini (2020) ha utilizzato dei criteri di codifica diversi rispetto a quelli adottati per questo lavoro di tesi, è stato necessario ricodificare i dati di Albertini (2020) adattandoli quindi alla modalità di codifica impiegata in questo studio, ossia quella di Piccoli (in preparazione).

#### 5.4.1. Target

Per quanto riguarda le risposte target, la tabella (19) mette a confronto le prestazioni dei due gruppi. Si può notare che entrambi i gruppi hanno ottenuto percentuali di accuratezza molto alte nelle RS, mentre hanno avuto più difficoltà nelle altre strutture. Inoltre, gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una performance migliore nelle oblique rispetto agli alunni della primaria. Tuttavia, questi ultimi hanno prodotto più RO rispetto agli studenti della scuola secondaria di primo grado.

Tipo frase	PRIMARIA		SECONDARIA 1°GRADO		MEDIA
	Albertini (2020)		Questo studio		
	M	DS	M	DS	
RS	92%	9%	100%	0%	96%
RO	17%	18%	3%	7%	10%
DAT	14%	33%	49%	28%	32%
LOC	19%	24%	18%	12%	18%
GEN	0%	0%	21%	23%	10%
<b>MEDIA</b>	28%	17%	38%	14%	

Tabella 19: Prestazione dei due gruppi nelle risposte target

Come nel caso del test di comprensione, si è visto che i tratti di numero diversi nei due DP non hanno influito sulla performance, cioè non hanno facilitato la produzione delle frasi relative oblique. Pertanto, si è deciso di aggregare i dati delle combinazioni di tratti. La prima analisi *by subject* prende in considerazione i dati nelle risposte target: si nota un effetto di frase ( $F=95.712$ ,  $\eta_p^2=0.813$ ,  $p<.001$ ), un effetto di gruppo ( $F=5.135$ ,  $\eta_p^2=0.189$ ,  $p=.034$ ) e un'interazione tra frase e gruppo ( $F=6.620$ ,  $\eta_p^2=0.231$ ,  $p<.001$ ).

Prendendo in considerazione l'intero campione, dalla tabella (20) osserviamo una differenza significativa tra le RS e tutte le altre strutture, poi tra le RO e le DAT e tra le DAT e le GEN.

		Differenza Media	Errore standard	t	p <sub>bonf</sub>
RS vs	RO	0.859	0.052	16.468	< .001
	DAT	0.646	0.052	12.376	< .001
	LOC	0.776	0.052	14.871	< .001
	GEN	0.854	0.052	16.368	< .001
RO vs	DAT	-0.214	0.052	-4.092	< .001
	LOC	-0.083	0.052	-1.597	1.000
	GEN	-0.005	0.052	-0.100	1.000
DAT vs	LOC	0.130	0.052	2.495	.145
	GEN	0.208	0.052	3.992	.001
LOC vs	GEN	0.078	0.052	1.497	1.000

Tabella 20: Effetto di frase nelle risposte target

Considerando l'interazione, possiamo notare una differenza significativa tra gli alunni della scuola primaria e gli studenti della scuola secondaria di primo grado solo nelle DAT, come riportato nella tabella (21).

Gruppi		Differenza media	Errore standard	t	p <sub>bonf</sub>
primaria, RS	secondaria 1°grado, RS	-0.083	0.079	-1.050	1.000
primaria, RO	secondaria 1°grado, RO	0.135	0.079	1.705	1.000
primaria, DAT	secondaria 1°grado, DAT	-0.354	0.079	-4.460	< .001
primaria, LOC	secondaria 1°grado, LOC	0.010	0.079	0.131	1.000
primaria, GEN	secondaria 1°grado, GEN	-0.208	0.079	-2.624	.451

Tabella 21: Interazione gruppo-frase nelle risposte target

#### 5.4.2. Grammaticale

La tabella (22) mette a confronto le prestazioni dei due gruppi per quanto riguarda le risposte codificate come *grammaticali*. Possiamo notare che entrambi i gruppi hanno prodotto una percentuale di frasi grammaticali, diverse dalle target, molto bassa nelle RS. Emerge poi una percentuale piuttosto alta nelle RO. Infine, notiamo che gli alunni della scuola primaria hanno prodotto una percentuale maggiore di frasi grammaticali nelle oblique rispetto agli studenti della scuola secondaria di primo grado.

Tipo frase	PRIMARIA		SECONDARIA 1°GRADO		MEDIA
	Albertini (2020)		Questo studio		
	M	DS	M	DS	
RS	2%	6%	0%	0%	1%
RO	67%	30%	75%	26%	71%
DAT	53%	39%	30%	25%	41%
LOC	35%	23%	18%	17%	26%
GEN	71%	28%	46%	36%	59%
<b>MEDIA</b>	46%	25%	34%	21%	

Tabella 22: Utilizzo della strategia "grammaticale" nei due gruppi

Passiamo ora all'analisi *by subject* delle risposte che sono state codificate come *grammaticali*. Notiamo un effetto di frase ( $F=31.930$ ,  $\eta_p^2=0.592$ ,  $p<.001$ ) ma non un effetto di gruppo ( $F=3.235$ ,  $\eta_p^2=0.128$ ,  $p=.086$ ). Inoltre, non emerge neanche un'interazione tra frase e gruppo ( $F=2.213$ ,  $\eta_p^2=0.091$ ,  $p=.074$ ).

Prendendo in considerazione l'intero campione, dalla tabella (23) notiamo una differenza significativa tra le RS e tutte le altre strutture indagate, poi tra le RO e le DAT, e tra le RO e le LOC. Si riscontra una differenza significativa anche tra le LOC e le GEN.

		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
RS	RO	-0.698	0.068	-10.188	< .001
	DAT	-0.404	0.068	-5.893	< .001
	LOC	-0.255	0.068	-3.726	.003
	GEN	-0.576	0.068	-8.403	< .001
RO	DAT	0.294	0.068	4.295	< .001
	LOC	0.443	0.068	6.462	< .001
	GEN	0.122	0.068	1.785	.777
DAT	LOC	0.148	0.068	2.167	.330
	GEN	-0.172	0.068	-2.510	.139
LOC	GEN	-0.320	0.068	-4.677	< .001

Tabella 23: Effetto di frase nelle risposte "grammaticali"

#### 5.4.3. Non standard

La tabella (24) confronta l'utilizzo della strategia *non standard* tra i due gruppi. Notiamo che sia nelle RS che nelle RO entrambi i gruppi hanno prodotto una percentuale molto bassa di frasi *non standard*. Per quanto riguarda le frasi relative oblique, i bambini della scuola primaria hanno prodotto più frasi *non standard* nelle dative e nelle locative. Gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno prodotto più frasi *non standard*

nelle locative. Per quanto riguarda le genitive, invece, notiamo un livello simile in entrambi i gruppi.

Tipo frase	PRIMARIA		SECONDARIA 1°GRADO		MEDIA
	Albertini (2020)		Questo studio		
	M	DS	M	DS	
RS	2%	6%	0%	0%	1%
RO	12%	29%	1%	4%	7%
DAT	23%	36%	9%	15%	16%
LOC	26%	23%	34%	17%	30%
GEN	12%	26%	14%	22%	13%
<b>MEDIA</b>	15%	24%	12%	12%	

Tabella 24: Utilizzo della strategia "non standard" nei due gruppi

Passiamo ora all'analisi *by subject* delle frasi codificate come *non standard*. Osserviamo un effetto di frase ( $F=15.392$ ,  $\eta_p^2=0.412$ ,  $p<.001$ ), ma non un effetto di gruppo ( $F=0.325$ ,  $\eta_p^2=0.015$ ,  $p=.574$ ).

Prendendo in considerazione l'intero campione, dalla tabella (25) possiamo osservare una differenza significativa tra le RS e le DAT, tra le RS e le LOC, tra le RS e le GEN, tra le RO e le LOC, tra le DAT e le LOC e infine tra le LOC e le GEN.

		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
RS	RO	-0.057	0.040	-1.442	1.000
	DAT	-0.148	0.040	-3.737	<b>.003</b>
	LOC	-0.292	0.040	-7.344	<b>&lt; .001</b>
	GEN	-0.120	0.040	-3.013	<b>.034</b>
RO	DAT	-0.091	0.040	-2.295	.241
	LOC	-0.234	0.040	-5.902	<b>&lt; .001</b>
	GEN	-0.062	0.040	-1.571	1.000
DAT	LOC	-0.143	0.040	-3.607	<b>.005</b>
	GEN	0.029	0.040	0.724	1.000
LOC	GEN	0.172	0.040	4.331	<b>&lt; .001</b>

Tabella 25: Effetto di frase nelle risposte "non standard"

#### 5.4.4. Agrammaticale

Dalla tabella (26) possiamo osservare il confronto tra le prestazioni dei due gruppi per quanto riguarda la produzione di frasi *agrammaticali*. Sia nelle RS che nelle RO entrambi i gruppi hanno prodotto percentuali molto basse di frasi agrammaticali, mentre per quanto riguarda le frasi relative oblique, rileviamo che i bambini della scuola primaria

hanno prodotto una percentuale maggiore di frasi agrammaticali rispetto ai ragazzini della scuola secondaria di primo grado.

Tipo frase	PRIMARIA		SECONDARIA 1°GRADO		MEDIA
	Albertini (2020)		Questo studio		
	M	DS	M	DS	
RS	4%	8%	0%	0%	2%
RO	2%	6%	6%	13%	4%
DAT	7%	7%	3%	5%	5%
LOC	20%	16%	10%	11%	15%
GEN	15%	15%	11%	21%	13%
<b>MEDIA</b>	10%	10%	6%	10%	

Tabella 26: Utilizzo di frasi agrammaticali nei due gruppi

Ora passiamo all'analisi *by subject* delle frasi che sono state codificate come *agrammaticali*. Si riscontra un effetto di frase ( $F=5.687$ ,  $\eta_p^2=0.205$ ,  $p<.001$ ), ma non un effetto di gruppo ( $F=1.371$ ,  $\eta_p^2=0.059$ ,  $p=.254$ ) e neanche un'interazione tra frase e gruppo ( $F=1.127$ ,  $\eta_p^2=0.049$ ,  $p=.349$ ).

Se prendiamo in considerazione l'intero campione, osserviamo dalla tabella (27) una differenza significativa tra le RS e le LOC, tra le RS e le GEN, tra le RO e le LOC e infine tra le DAT e le LOC.

		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
RS	RO	-0.021	0.034	-0.621	1.000
	DAT	-0.029	0.034	-0.851	1.000
	LOC	-0.128	0.034	-3.801	<b>.003</b>
	GEN	-0.107	0.034	-3.179	<b>.020</b>
RO	DAT	-0.008	0.034	-0.230	1.000
	LOC	-0.107	0.034	-3.180	<b>.020</b>
	GEN	-0.086	0.034	-2.558	.123
DAT	LOC	-0.099	0.034	-2.950	<b>.041</b>
	GEN	-0.078	0.034	-2.328	.222
LOC	GEN	0.021	0.034	0.622	1.000

Tabella 27: Effetto di frase nelle risposte agrammaticali

#### 5.4.5. Altro

La tabella (28) mette a confronto la performance dei due gruppi nella produzione di frasi classificate come *altro*. Possiamo riscontrare una maggiore produzione di queste frasi nel gruppo della scuola secondaria di primo grado rispetto a quello della primaria.

Tipo frase	PRIMARIA		SECONDARIA 1°GRADO		MEDIA
	Albertini (2020)		Questo studio		
	M	DS	M	DS	
RS	1%	5%	0%	0%	1%
RO	1%	5%	15%	16%	8%
DAT	1%	2%	9%	10%	5%
LOC	1%	3%	21%	13%	11%
GEN	1%	5%	15%	24%	8%
<b>MEDIA</b>	1%	4%	12%	13%	

Tabella 28: Utilizzo della strategia "altro" nei due gruppi

Passiamo ora all'analisi *by subject* delle risposte che sono state codificate come *altro*: notiamo un effetto di frase marginalmente significativo ( $F=2.235$ ,  $\eta_p^2=0.056$ ,  $p=.072$ ); si riscontra un effetto di gruppo ( $F=12.966$ ,  $\eta_p^2=0.124$ ,  $p=.002$ ) e un'interazione tra frase e gruppo ( $F=2.499$ ,  $\eta_p^2=0.062$ ,  $p=.048$ ). In particolare, osservando entrambi i gruppi, dalla tabella (29) notiamo una differenza significativa tra gli alunni della scuola primaria e quelli della scuola secondaria nelle LOC.

Gruppi		Differenza media	Errore standard	t	$p_{\text{bonf}}$
primaria, RS	secondaria, 1°grado, RS	0.021	0.054	0.383	1.000
primaria, RO	secondaria, 1°grado, RO	-0.125	0.054	-2.298	1.000
primaria, DAT	secondaria, 1°grado, DAT	-0.083	0.054	-1.532	1.000
primaria, LOC	secondaria, 1°grado, LOC	-0.203	0.054	-3.734	<b>.014</b>
primaria, GEN	secondaria, 1°grado, GEN	-0.125	0.054	-2.298	1.000

Tabella 29: Interazione gruppo-frase nelle risposte codificate come "altro"

## 5.5. Discussione

Questo capitolo si è concentrato sulla produzione delle frasi relative, in particolare le frasi relative oblique. I risultati sono stati analizzati effettuando un test ANOVA per misure ripetute prendendo in considerazione i soggetti come fattore random. È stata quindi condotta un'analisi *by subject* per ognuna delle cinque variabili dipendenti: *target*, *grammaticale*, *non standard*, *agrammaticale* e *altro*, le categorie adottate per la codifica delle risposte. Le variabili indipendenti sono gruppo e tipo di frase (e la loro interazione).

La modalità di codifica utilizzata per questo lavoro di tesi è stata ripresa dallo studio di Piccoli (in preparazione). In particolare, è stata utilizzata la denominazione *target* per tutte le risposte che corrispondono alla frase attesa. È stato deciso di includere in questa categoria anche le frasi che contengono un tempo verbale diverso rispetto a quello atteso o l'utilizzo di un sinonimo del verbo e/o della parola suggerita dallo stimolo. Sono state considerate *grammaticali* tutte le risposte grammaticalmente corrette e adeguate al contesto ma non corrispondenti alla frase *target*. Sono state codificate come *non standard* tutte le frasi che presentano delle caratteristiche non tipiche dell'italiano standard, ma che non possono essere considerate agrammaticali in quanto si ritrovano nel registro colloquiale. Sono state considerate *agrammaticali* tutte le frasi scorrette che non potevano essere classificate come non standard. Infine, sono state classificate come "altro" tutte le frasi non identificabili con le altre categorie.

I risultati del gruppo sperimentale sono stati confrontati con quelli del gruppo di alunni della scuola primaria del lavoro di Albertini (2020), al fine di osservare eventuali differenze nelle due fasce d'età. Tuttavia, è necessario specificare che i dati di Albertini (2020) sono stati rivisti e adattati alla modalità di codifica utilizzata in questo lavoro, ossia quella ripresa dallo studio di Piccoli (in preparazione), che si differenzia da quella di Albertini (2020) per l'introduzione delle categorie *non standard* e *altro*. Inoltre, da una prima analisi è stato visto che i tratti di numero non hanno influito sulla produzione; pertanto, per avere delle analisi più affidabili i dati dei tratti di numero sono stati aggregati.

In generale, è possibile affermare che gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una prestazione migliore rispetto agli alunni della primaria. Questo, quindi, conferma ciò che è stato osservato in altri studi, ossia che la competenza in queste strutture complesse migliora con l'aumentare dell'età e del livello di istruzione (Piccoli 2018; Cardinaletti et al. 2022; Galvani 2020; Albertini 2020). Tuttavia, è necessario specificare che neanche gli alunni della scuola secondaria di primo grado arrivano alla piena padronanza in tutte le strutture, per cui questo suggerisce che la competenza delle relative oblique deve ancora consolidarsi.

Per quanto riguarda le frasi *target*, nell'intero campione si è osservata una differenza significativa tra le RS e tutte le altre strutture, poi tra le RO e le dative, tra le dative e le locative e infine tra le dative e le genitive. Pertanto, si può affermare che in generale le RS sono quelle prodotte con maggiore accuratezza; le RO vengono prodotte con più facilità rispetto alle dative; le dative rispetto alle locative presentano una performance migliore e infine le dative vengono prodotte meglio rispetto alle genitive. È possibile ritrovare in entrambi i gruppi l'asimmetria RS-RO riscontrata in studi precedenti (Volpato e Adani 2009; Adani et al. 2010; Adani 2011; Volpato 2012; Adani et al. 2014; Volpato e Vernice 2014). È stato visto che questa asimmetria è legata principalmente a tre fattori. Il primo fattore riguarda il tipo di relazione che si instaura tra i costituenti. In particolare, nelle RS si crea una relazione a breve distanza, mentre nelle RO si costruisce una relazione a lunga distanza. Il secondo fattore che influisce sull'asimmetria tra RS e RO coinvolge l'ordine degli elementi (SVO-OSV). Infine, il terzo fattore fa riferimento alla presenza di un elemento di disturbo nella relazione tra la posizione di origine del movimento e la posizione di arrivo (Minimalità Relativizzata). Considerando invece i due gruppi, è stata riscontrata una differenza significativa tra il gruppo della scuola primaria e quello della scuola secondaria di primo grado nelle dative. Questo significa che queste strutture vengono prodotte con maggiore accuratezza dagli studenti della scuola secondaria di primo grado rispetto ai bambini della scuola primaria.

Passando poi alle risposte codificate come *grammaticali*, è stato visto che diverse volte i partecipanti di entrambi i gruppi hanno prodotto frasi grammaticalmente corrette ma non corrispondenti alla risposta attesa. Questo significa che hanno utilizzato delle

strategie al fine di evitare la produzione di queste strutture complesse. Ad esempio, i partecipanti hanno preferito produrre delle frasi relative passive invece delle RO e delle relative sul soggetto doppie al posto delle genitive. Si è visto poi l'utilizzo delle RS come strategia di evitamento nelle dative e infine l'uso dell'elemento *wh- dove* nelle locative. Tutte queste strategie di risposta grammaticali sono state riscontrate in studi precedenti (Volpato 2019, Volpato 2022; Contemori e Belletti 2013; Tambosi 2020; Galvani 2020; Albertini 2020; Piccoli 2018; Piccoli in preparazione). In particolare, in questi studi si è visto che le RS sono le strutture più preservate perché non richiedono la creazione di una catena a lunga distanza tra l'elemento mosso e la sua traccia, quindi i partecipanti tendono ad utilizzare le RS o relative sul soggetto doppie anche come strategia di evitamento delle frasi relative oblique. Per quanto riguarda l'utilizzo delle frasi relative passive invece delle RO è interessante notare che Belletti e Chesi (2011) hanno riscontrato che le relative passive non sono molto frequenti nel linguaggio spontaneo, nemmeno tra gli adulti, però risultano più facili da produrre quando viene richiesto di formulare delle RO attraverso dei test di elicitazione. Infatti, si è visto anche in altri studi che le relative passive vengono prodotte molto spesso come strategia di evitamento delle RO (Volpato 2019; Contemori e Belletti 2013; Cardinaletti e Volpato 2015)<sup>4</sup>. In generale, si può affermare che l'utilizzo di tutte queste strategie di evitamento nei due gruppi presi in considerazione per questo lavoro è probabilmente dovuto ad una minore padronanza di RO e relative oblique, dal momento che i soggetti in queste fasce d'età devono ancora essere esposti ad un insegnamento esplicito a livello scolastico (Guasti e Cardinaletti 2003; Cardinaletti et al. 2022; Piccoli 2018). Un altro motivo per cui i partecipanti hanno avuto difficoltà nella produzione di queste strutture è presumibilmente legato alla poca frequenza con cui queste tipologie di frasi vengono utilizzate nel registro colloquiale; pertanto, sia gli alunni della scuola primaria che gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno prodotto frasi sintatticamente più semplici con cui hanno più familiarità.

Proseguendo con le risposte classificate come *non standard*, si è visto che in alcuni casi i partecipanti hanno prodotto delle frasi che non corrispondono alla risposta attesa ma

---

<sup>4</sup> Questo è stato osservato anche in caso di persone con DSA (Tambosi 2020; Galvani 2020).

non è stato possibile considerarle agrammaticali perché si trattava di strutture presenti nel linguaggio colloquiale, come già visto in studi precedenti (Guasti e Cardinaletti 2003; Volpato 2022). Nell'intero campione si nota una differenza significativa tra le RS e le dative, tra le RS e le locative, tra le RS e le genitive, tra le RO e le locative, tra le dative e le locative e infine tra le locative e le genitive. Questo significa che sono state prodotte più frasi *non standard* in tutte le oblique rispetto alle RS; sono state prodotte più frasi *non standard* nelle dative e nelle locative rispetto alle RO; sono state osservate più frasi *non standard* nelle locative rispetto alle dative e infine nelle genitive rispetto alle locative. Il fatto che i partecipanti abbiano prodotto frasi *non standard* in diverse occasioni denota la complessità di queste strutture. Inoltre, le frasi relative oblique sono utilizzate principalmente nel registro formale, al quale i partecipanti di questo studio e di quello di Albertini (2020) non sono ancora stati esposti; pertanto, ci si può aspettare che gli studenti in queste fasce d'età facciano ricorso all'utilizzo di frasi meno complesse e più vicine al loro contesto linguistico (Piccoli, in preparazione).

Per quanto riguarda le risposte codificate come *agrammaticali*, si è visto che il gruppo di alunni della scuola primaria ha prodotto un maggior numero di frasi *agrammaticali* nelle relative oblique rispetto agli studenti della scuola secondaria di primo grado. In particolare, nell'intero campione si rileva una differenza significativa tra le RS e le locative, tra le RS e le genitive, tra le RO e le locative e infine tra le dative e le locative. Questo mostra che sono state prodotte più frasi *agrammaticali* nelle locative e nelle genitive rispetto alle RS, nelle locative e nelle genitive rispetto alle RO e nelle locative rispetto alle dative. Quindi, i partecipanti hanno commesso degli errori in quanto le strutture indagate sono frasi complesse di cui devono ancora acquisire la piena padronanza (Piccoli, in preparazione). Tuttavia, è importante specificare che le percentuali di produzione di frasi agrammaticali sono piuttosto basse, per cui questo dimostra che i partecipanti hanno una buona capacità di utilizzo di altre strategie grammaticalmente corrette, come visto nello studio di Piccoli (in preparazione).

Passando, infine, alle risposte codificate come *altro*, è stata osservata una differenza significativa tra il gruppo della primaria e quello della scuola secondaria di primo grado

nelle locative. Pertanto, gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno prodotto più frasi appartenenti alla categoria *altro* rispetto agli alunni della primaria.

Si può quindi concludere che i ragazzi della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una performance migliore rispetto ai bambini della primaria, nonostante gli studenti della scuola secondaria di primo grado non abbiano ottenuto il punteggio massimo in tutte le strutture. Questo è un dato atteso, dal momento che studi precedenti hanno riscontrato che la padronanza delle frasi relative oblique migliora con l'aumentare dell'età e del grado di istruzione (Piccoli 2018; Cardinaletti et al. 2022; Galvani 2020; Albertini 2020).



## CONCLUSIONI

Questo studio aveva lo scopo di osservare e descrivere la competenza linguistica di un gruppo di ragazzi a sviluppo tipico di età compresa tra i 13 e i 14 anni nella comprensione e nella produzione di strutture complesse in italiano, le frasi relative. Tale competenza è stata indagata mediante la somministrazione di tre test: un test di comprensione e un test di produzione elicitata di frasi relative oblique (Piccoli, in preparazione) e un test standardizzato di comprensione grammaticale, il TROG 2 (Suraniti et al., 2009). In particolare, per quanto riguarda i test di comprensione e produzione di frasi relative oblique ideati da Piccoli (in preparazione), non erano ancora disponibili dati su questa specifica fascia d'età. Inoltre, i risultati del gruppo sperimentale sono stati confrontati con i dati del gruppo di alunni della scuola primaria raccolti nel lavoro di Albertini (2020). È importante ricordare che il confronto è stato possibile solamente in seguito ad una nuova analisi dei dati di Albertini (2020), dal momento che questo lavoro ha adottato una modalità di codifica diversa rispetto a quella di Albertini (2020).

Il test di comprensione di frasi relative oblique (Piccoli, in preparazione) è stato utilizzato per analizzare la prestazione degli alunni nella comprensione di frasi relative sul soggetto, relative sull'oggetto e frasi relative oblique, ossia le dative, le locative e le genitive. Dai dati è emerso che gli studenti della scuola secondaria di primo grado, in generale, hanno avuto una prestazione migliore rispetto agli alunni della primaria; pertanto, possiamo affermare che la competenza nella comprensione migliora con l'aumentare dell'età e del livello di istruzione. Tuttavia, è necessario specificare che neanche gli alunni della scuola secondaria di primo grado hanno raggiunto il punteggio massimo, per cui si può dedurre che la padronanza nella comprensione delle relative oblique deve ancora consolidarsi. In particolare, il gruppo di studenti della scuola secondaria di primo grado ha ottenuto percentuali di accuratezza molto alte in tutte le strutture. Nonostante quelle più problematiche fossero le dative, comunque la percentuale di accuratezza era piuttosto alta. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che il verbo in queste strutture richiede l'assegnazione di tre ruoli tematici, per cui le dative

possono creare più difficoltà nella comprensione rispetto alle altre tipologie di frase. Inoltre, nelle dative e nelle genitive, gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno avuto particolare difficoltà nell'individuazione dei ruoli tematici e del referente corretto; infatti, i partecipanti hanno spesso invertito i ruoli tematici oppure hanno selezionato il soggetto della frase invece del referente richiesto, motivo per cui le strategie di risposta più utilizzate in queste strutture sono state *ruoli tematici* e *soggetto incassato*.

Il test di produzione elicitata di frasi relative oblique (Piccoli, in preparazione) mira a valutare la produzione dei tipi di frasi proposti nel test di comprensione, indagando le strategie messe in atto per evitare la loro produzione. I risultati dimostrano che i ragazzi della scuola secondaria di primo grado hanno avuto una prestazione migliore rispetto ai bambini della primaria; pertanto, possiamo affermare che anche la competenza nella produzione migliora con l'aumentare dell'età e del livello di istruzione. Tuttavia, anche in questo caso è fondamentale sottolineare che neanche gli alunni della scuola secondaria di primo grado sono arrivati alla piena padronanza di tutte le strutture, per cui si può ipotizzare che la competenza nella produzione delle relative oblique deve ancora completarsi. Nello specifico, entrambi i gruppi hanno ottenuto percentuali molto alte nelle RS, mentre nelle altre strutture hanno avuto più difficoltà. Questo suggerisce che le RS sono le strutture più preservate perché non richiedono la creazione di una catena a lunga distanza tra l'elemento mosso e la sua traccia. Inoltre, i partecipanti molto probabilmente hanno più familiarità con le RS rispetto alle RO e alle relative oblique, dal momento che queste ultime sono più frequenti nel registro formale, a cui gli studenti sono esposti poco frequentemente. Infatti, data la complessità delle strutture proposte, sono state riscontrate diverse strategie di evitamento: i partecipanti di entrambi i gruppi hanno preferito utilizzare strutture grammaticalmente più semplici, ma non corrispondenti alla risposta attesa, ad esempio spesso sono state prodotte delle relative passive invece delle RO, delle relative sul soggetto doppie al posto delle genitive, delle RS invece delle dative e infine è stato adottato l'elemento *wh- dove* nelle locative.

Il TROG 2 (*Test for Reception of Grammar-2*) è un test linguistico standardizzato che valute le capacità grammaticali di comprensione in persone di età compresa tra i 4 e gli

87 anni. Ai partecipanti sono stati proposti 80 stimoli a scelta multipla, suddivisi in 20 blocchi, ognuno dedicato ad un aspetto grammaticale diverso. I dati ottenuti sono stati confrontati con i dati normativi di un campione di 792 soggetti di diverse fasce d'età. Dai risultati è emerso che buona parte dei partecipanti ha superato un discreto numero di blocchi, arrivando a risolverne 19 nel caso di un partecipante, che ha mostrato quindi un'età linguistica equivalente a maggiore di 16;6 anni. Altri 8 partecipanti si collocano al di sopra della norma per la loro fascia d'età, 4 si trovano leggermente al di sotto della media e, infine, altri 4 si situano decisamente al di sotto della norma.

Dai risultati ottenuti nel test di comprensione e in quello di produzione, si evince che sia gli alunni della primaria, sia quelli della secondaria di primo grado mostrano delle difficoltà sia a livello di comprensione che di produzione delle frasi relative. Tuttavia, è importante specificare che entrambi i gruppi hanno avuto delle percentuali più alte nella comprensione rispetto alla produzione, raggiungendo punteggi molto alti nel caso del gruppo di studenti della scuola secondaria di primo grado, anche se non è mai stato ottenuto il punteggio massimo. Questo può essere dovuto al fatto che queste strutture complesse non sono ancora state completamente acquisite a livello scolastico, soprattutto per quanto riguarda la produzione, oppure vengono utilizzate poco frequentemente nella lingua colloquiale, dal momento che anche gli adulti tendono a preferire l'utilizzo di frasi più semplici in contesti informali, come dimostrato dallo studio di Guasti e Cardinaletti (2003).



## BIBLIOGRAFIA

Adani, F. et al. (2010), *Grammatical feature dissimilarities make relative clauses easier: A comprehension study with Italian children*, «Lingua», 120 (9), 2148-2166.

Adani, F. et al. (2014), *Number dissimilarities facilitate the comprehension of relative clauses in children with (Grammatical) Specific Language Impairment*, «Journal of Child Language», 41 (4), 811-841.

Albertini, Y. (2020), *La comprensione e la produzione delle frasi relative oblique nei bambini di quarta elementare*, Tesi di Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia.

Aglioti, S.M., Fabbro, F. (2006), *Neuropsicologia del linguaggio*, il Mulino, Bologna.

Basile, G. (2012), *La conquista delle parole*, Carocci Editore, Roma.

Belletti, A., Contemori, C. (2010). *Intervention and attraction. On the production of Subject and Object relatives by Italian (young) children and adults*, in Castro, A., Costa, J., Lobo, M., Pratas, F. (eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2009*, Cambridge Scholars Press, Cambridge.

Berruto, C., Cerruti, M. (2017), *La linguistica-un corso introduttivo*, Utet, Novara.

Bishop, D.V.M. (2009). TROG-2. Test of Reception of Grammar, versione 2. Adattamento italiano a cura di Silvana Suraniti, Raffaele Ferri e Vincenzo Neri. Giunti OS.

Cardinaletti, A., Volpato, F. (2015), *On the comprehension and production of passive and relative clauses by university students with dyslexia*, in Di Domenico, E. et al. (eds.), *Structures, Strategies and Beyond. Studies in Honour of Adriana Belletti*, Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia.

Caselli, M. C., Maragna S., Volterra V. (2006). *Linguaggio e sordità: gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, Bologna.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MA: MIT Press, Cambridge.

- Chomsky, N. (1967) *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, in Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, pp. 142-143.
- Chomsky, N. (1970). *Aspetti di una teoria della sintassi*, in *Saggi linguistici*, vol. 2, Boringhieri, Torino.
- Chomsky, N., Lasnik H. (1993). *Principles and Parameters Theory*, in *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*, De Gruyter, Berlin.
- Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*, MA: The MIT Press, Cambridge.
- Cinque, G. (1982), *On the theory of relative clauses and markedness. The linguistic review*, 1 (3), 247-284.
- Cinque, G. (1991), "*La frase relativa*", in Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Seconda Edizione, 443-503, il Mulino, Bologna.
- Cinque, G., (2001), "*La frase relativa*", in Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Terza Edizione, 457-517, il Mulino, Bologna.
- Contemori, C., Belletti, A. (2014), *Relatives and passive object relatives in Italian-speaking children and adults: Intervention in production and comprehension*, *Applied Psycholinguistics*, 35, 1021-1053.
- De Vincenzi, M. (1991). *Syntactic parsing strategies in Italian: The minimal chain principle*, vol. 12, Dordrecht/Boston/Londra, Kluwer Academic Publishers.
- Diessel, H., Tomasello, M., (2000), *The development of relative clauses in spontaneous child speech*, *Cognitive Linguistics*, 11 (1-2), 131-151.
- Donati, C. (2002). *Sintassi elementare*, Carocci, Roma.
- Donati, C. (2008), *La sintassi: regole e strutture*, Il Mulino, Bologna.
- Friedmann, N., Rosou, D. (2015), *Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life*, «Current Opinion in Neurobiology», 35:27-34.

- Friedmann, N. e Szterman, R. (2006), *Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (1): 56–75.
- Friedmann, N., Belletti, A., Rizzi, L., (2009), “*Relativized relatives. Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies*”, *Lingua*, 119 (1), 67-88.
- Galvani, S. (2020), *Ripetizione e produzione elicidata di frasi complesse e test di memoria in adulti con DSA*, Tesi di Laurea Magistrale, Università Ca’ Foscari, Venezia.
- Guasti, M. T., Cardinaletti, A. (2003), *Relative clause formation in romance child’s production*, «*Probus*», 15, 47-89.
- Guasti, M.T. (2004), *Language acquisition: The growth of grammar*, MA, first MIT press paperback edition, Cambridge.
- Guasti, M. T. (2007). *L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Guasti, M. T. (2014), *Language Acquisition. The growth of grammar*, MA: The MIT Press, Cambridge.
- Haegeman, L. (1996), *Manuale di grammatica generativa: la teoria della reggenza e del legamento*, Hoepli, Milano.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002), *The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?* «*Science*», 298, 1569-1579.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989), *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*, «*Cognitive Psychology*», 21(1), 60–99.
- Kayne, R. (1994). *The antisymmetry of syntax*, Mass: MIT Press, Cambridge.
- Lenneberg, E., H. (1967), *Biological foundations of language*, *Hospital Practice*, 2:12, 59-67.
- McDaniel, D., McKee, C., Bernstein, J.B., (1998), *How children’s relatives solve a problem for minimalism*, *Language*, Vol. 74 (2), 308-334.

Pavlov I.P. (1927). *Conditional Reflexes*, Dover Publications, New York (translation by Oxford University Press).

Papagno, C. et al. (2007), *Processing of syntactically complex sentences relies on verbal short-term memory: evidence from a short-term memory patient*, «Cognitive Neuropsychology», 24 (3), 292-311.

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi.

Piccoli, E. (2018) *Ripetizione e produzione elicitata di frasi complesse in studenti adolescenti con DSA e bilingui. Un protocollo di insegnamento esplicito*, Tesi di Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari Venezia.

Piccoli, E., Volpato, F. (2022) *Oblique Relative Clauses in Italian Students with Developmental Dyslexia: Language Assessment and Syntactic Training*, in Janebová, M. et al. (eds), *Language Use and Linguistic Structure*, Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2021, Olomouc Modern Language Series, Vol. 9, Palacký University.

Piccoli, E., Cardinaletti, A., Volpato, F. (2023), *L'elicitazione orale di frasi relative oblique: strategie di risposta e implicazioni per la didattica*, Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università, Pisa University Press.

Piccoli, E. (in preparazione), *Le frasi relative oblique in italiano-Produzione e comprensione dall'età scolare all'età adulta e uno studio di priming sintattico*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.

Pivi, M., Del Puppo, G. (2014), *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*, in Favilla M. E., Nuzzo, E. (a cura di), *Grammatica Applicata: Apprendimento, Patologie, Insegnamento*, 54-74, Studi AltLA 2, Milano.

Pivi, M., Del Puppo, G. (2014), *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*, in Favilla M. E., Nuzzo, E. (a cura di),

*Grammatica Applicata: Apprendimento, Patologie, Insegnamento*, 54- 74, Studi AltLA 2, Milano.

Rizzi, L. (1990), *Relativized Minimality*, MA: The MIT Press, Cambridge.

Rizzi, L. (2004a), *Locality and left periphery*, in Belletti A. (Ed.), *Structures and beyond: The cartography of syntactic structures*, vol. 3, Oxford University Press, Oxford-New York.

Shaffer, D.R., Kipp, K. (2015), *Psicologia dello sviluppo-Infanzia e adolescenza*, Piccin Nuova Libreria, Padova, 357-397. [*Developmental Psychology-Childhood and Adolescence*, 2014; trad. it. Chiara Mirandola].

Skinner, B. F., (1957), *Verbal behaviour*, Appleton-Century Crofts, New York.

Suraniti, S., Ferri, R., Neri, V. (2009). *TROG-2 - adattamento italiano*, Giunti OS, Firenze.

Utzeri, I., (2007). "The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian: a comparative experimental study", *Nanzan Linguistics: Special Issue 3*, Vol. 1, 283-313.

Vergnaud, J. R. (1974), *French Relative Clauses*, Tesi di dottorato, The MIT Press, Cambridge.

Volpato, F. e Adani F. (2009), *The subject/object relative clause asymmetry in Italian hearing-impaired children: Evidence from a comprehension task*, in Moscati, V. e Servidio, E. (a cura di), *Proceedings XXXV Incontro di Grammatica Generativa*, 269– 281. STiL Studies in Linguistics, Siena.

Volpato, F. (2010), *The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.

Volpato, F., (2012), *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features*, in Ferré, S., Prévost, P., Tuller, L., Zebib, R., (eds), *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages*, 306-325.

Volpato, F. e Vernice, M. (2014), *The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children*, *Lingua* 139: 39–67.

Volpato, F. (2019), *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Volpato, F. (2022), *On the production of restrictive pied-piping relative clauses in Italian: evidence from populations with typical and atypical language development*, in *ISOGLOSS*, vol. 8, 1-25.

Tambosi, E. (2019), *Ripetizione e produzione elicitata di frasi complesse in 15 studenti adolescenti con DSA*, Tesi di Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia.



## RINGRAZIAMENTI

Ringrazio la mia relatrice, la professoressa Francesca Volpato, e la mia correlatrice, la professoressa Anna Cardinaletti, per avermi seguita in questo lavoro di tesi. In particolare, ci tengo a ringraziare la professoressa Volpato perché con la sua presenza, la sua grande pazienza e disponibilità mi ha permesso di condurre questa ricerca e di raggiungere questo traguardo.

Ringrazio la dottoressa Elisa Piccoli per il supporto, la fiducia e per avermi accompagnata durante lo svolgimento della fase sperimentale, in particolare per avermi guidata nell'analisi statistica, ma anche per avermi sostenuta nei momenti di difficoltà.

Ringrazio la dirigente dell'Istituto comprensivo G. Falcone e P. Borsellino di Falzè di Trevignano (TV), il vicepresidente e la professoressa Roberta Marchetto per aver accolto con interesse questo progetto. Ringrazio gli allievi della classe 3° C e le loro famiglie per aver partecipato allo studio con entusiasmo.

Un ringraziamento speciale va alla dottoressa Giulia Bellè, per avermi accolta permettendomi di svolgere il tirocinio nel suo Centro Studi Allegramente. Ringrazio anche le altre professioniste che lavorano al Centro per avermi accompagnata in questa meravigliosa esperienza.

Un grande grazie va alla mia famiglia per avermi costantemente sostenuta: ai miei genitori, che mi hanno sempre spronata a dare il meglio di me; alle mie sorelle Greta e Ginevra, che, per quanto diverse nell'età e nelle attitudini, mi completano e non riuscirei ad immaginare una vita senza di loro.

Infine, un enorme grazie va alle mie amiche di sempre per tutto il sostegno che mi hanno dato durante questo percorso.



