

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Triennale in Lettere
Classe L-10

Tesi di Laurea

*L'acquisizione della categoria di soggetto in
contesto di bilinguismo italiano-tedesco*

Relatrice:

Prof.ssa Emanuela Sanfelici

Laureanda:

Anna Bozzetto

Matricola: 2008913

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

*A me stessa,
alle mie insicurezze e alla mia caparbietà
che mi hanno portato a raggiungere
qualsiasi obiettivo.*

*A chi ha saputo starmi vicino
anche nei giorni piú difficili.*

*A chi ha creduto in me
prima che ci credessi io.*

Ad maiora, semper!

ABSTRACT

Nel presente lavoro di tesi si tratterà di bilinguismo e di come questo venga spesso erroneamente confrontato col monolinguisimo in termini soprattutto quantitativi (secondo l'MUA), generando così tutta una serie di pregiudizi che inducono sempre più frequentemente le famiglie a non far apprendere ai figli più di una lingua. In realtà, il mito del plurilinguismo si può dire sfatato perché, alla luce degli studi di linguisti come Sorace (2002), Bonifacci, Cappello & Bellocchi (2012) si è notato come in realtà un bilingue possieda dei vantaggi a livello cognitivo, relazionale e culturale. Quando si pensa al bilinguismo, molte persone si preoccupano del fatto che, apprendere più lingue simultaneamente, possa generare confusione a livello grammaticale, ma anche ritardi nell'acquisizione vera e propria; quanto appena riportato in realtà non è legato specificamente alla conoscenza di due o più lingue, ma è riscontrabile anche in un monolingue: al di sotto dei tre anni di età, qualsiasi bambino, non avendo la struttura CP consolidata, tende a compiere alcuni errori linguistici, ma questi non devono allarmare i genitori perché sono comuni vista la precoce età. Più interessante quando si parla di 2L1 è l'ipotesi dell'interfaccia avanzata da Sorace, che verrà proposta nel capitolo secondo, la quale sostanzialmente consta dell'esistenza di questa porzione computazionale in cui più moduli grammaticali interagiscono fra loro; si tratta di un'area di interazione ed è dunque soggetta a vulnerabilità, nonché è terreno fertile per errori e *transfer* linguistici. In questa tesi ci si è proposti di analizzare una delle tante interfacce vulnerabili riportate da Kupisch & Rothman (2016), ovvero quella tra sintassi e discorso; in particolare si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla categoria di soggetto, che è legata al Parametro del Soggetto Nullo (PSN). Il PSN è un parametro molto rilevante per la Grammatica Generativa e distingue le varie lingue secondo tipologia: pro-drop, non pro-drop e quasi a soggetto obbligatorio (es. tedesco). Nel capitolo secondo, in particolare, il PSN verrà trattato in relazione alla lingua italiana, verranno analizzati i contesti in cui l'italiano ammette il pro-drop e questa sarà la base per l'analisi empirica che verrà proposta nell'ultima sezione. Nell'ultimo capitolo verrà riportato un caso di studio bilingue dalla sottoscritta analizzato; si tratta di un'analisi della produzione narrativa di una parlante bilingue italiano-tedesco che ci permetterà di capire concretamente come lavora il PSN in contesti di 2L1, ma soprattutto potremo esaminare e vedere possibili *transfer* da una lingua all'altra e

viceversa, cercando di capire se effettivamente uno dei due idomi sia dominante o meno sull'altro.

SOMMARIO:

<u>ABSTRACT</u>	<u>4</u>
<u>CAPITOLO 1.....</u>	<u>8</u>
<u>IL BILINGUISMO</u>	<u>8</u>
<u>1.1 CHIARIMENTI CONCETTUALI.....</u>	<u>8</u>
<u>1.2 LA COMPLESSA NOZIONE DI BILINGUISMO.....</u>	<u>10</u>
<u>1.4 LA SIMULTANEA ACQUISIZIONE DEL BILINGUISMO COME L1.....</u>	<u>16</u>
<u>1.3 THE CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS.....</u>	<u>20</u>
<u>1.5 THE INTERFACE HYPOTHESIS BY ANTONELLA SORACE</u>	<u>23</u>
<u>1.6 I VANTAGGI DEL BILINGUISMO.....</u>	<u>24</u>
<u>CAPITOLO 2.....</u>	<u>28</u>
<u>LA DISTRIBUZIONE DELLA CATEGORIA DI SOGGETTO NELLA LINGUA ITALIANA.....</u>	<u>28</u>
<u>2.1 IL PARAMETRO DEL SOGGETTO NULLO (PSN).....</u>	<u>28</u>
<u>2.1 IL SOGGETTO NULLO INFANTILE</u>	<u>29</u>
<u>2.3 IL PARAMETRO DEL SOGGETTO NULLO NELLE LINGUE PRO-DROP: IL CASO DELLA LINGUA ITALIANA.....</u>	<u>32</u>
<u>2.4 IL CAMBIO D'ORDINE DELLA FRASE IN ITALIANO: SV-VS.....</u>	<u>36</u>
<u>2.6 UNO SGUARDO SUL SISTEMA PRONOMINALE ITALIANO</u>	<u>38</u>
<u>2.5 COME L'INTERFACCIA SINTASSI- DISCORSO/PRAGMATICA INFLUENZA LA DISTRIBUZIONE DELLA CATEGORIA DI SOGGETTO</u>	<u>39</u>
<u>2.6 LA DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PRONOMINALI IN L1.....</u>	<u>41</u>
<u>2.7 LA DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PRONOMINALI IN 2L1.....</u>	<u>41</u>
<u>2.8 ALTRE INTERFACCIE VULNERABILI</u>	<u>43</u>

UN CASO EMPIRICO: ADELE.....	49
3.1 CHI È ADELE?.....	49
3.2 METODOLOGIA DI RICERCA	50
3.3 ANALISI DELLE PRODUZIONI	54
3.4 ANALISI DEI DATI.....	62
3.5 PUNTI DI FORZA DELLA RICERCA	65
3.6 PUNTI DI DIFFICOLTÀ DELLA RICERCA	65
CONCLUSIONI.....	67
BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO:.....	73
RINGRAZIAMENTI.....	80

Capitolo 1

IL BILINGUISMO

*“Una lingua diversa è
una diversa visione della vita”*

Federico Fellini

1.1 CHIARIMENTI CONCETTUALI

Crescere apprendendo due o più lingue dalla nascita va a denotare tutte quelle persone che si possono apporre sotto l’etichetta di poliglotta, o più specificatamente, di bilingue. E’ difficile dare una chiara definizione di bilinguismo o, più in generale, di poliglottismo perché spesso si tende a sbagliare e a pensare che la conoscenza di una o più lingue debba necessariamente essere perfetta in tutti i suoi aspetti: fonologico, semantico, sintattico, morfologico. Gli studi recenti dimostrano quanto in realtà sia comune sia per un bilingue, sia per un monolingue, in età acquisitiva, avere delle lacune, delle imperfezioni a livello linguistico. Il problema non è dunque, come sostengono alcuni studiosi contro il bilinguismo, il fatto di conoscere più lingue e rischiare di confonderle tra loro, ma piuttosto, è un tratto comune di qualsiasi bambino, monolingue o plurilingue che sia, avere una grammatica più o meno sviluppata. Un bilingue, come sostiene Grosjean (1989), non è due monolingue in una sola persona perché non conosce perfettamente entrambe le lingue, ma soprattutto risponde in modo diverso in relazione al dominio sociale in cui si trova, ovvero può utilizzare una lingua o l’altra in base al luogo geografico, alle sue preferenze, alla cultura a cui è più esposto, a quale, tra le lingue che sta acquisendo, gli è più congeniale ed immediata per esprimere sé stesso ed i concetti che vuole trasmettere.

Doverosamente va chiarito il concetto di dominio sociale, ovvero una classe di situazioni e contesti in cui ciascuna lingua è usata (lavoro, famiglia, scuola, usi ufficiali, ecc.), poiché è proprio da questa definizione che Ferguson (1959) distinse tra:

- DIGLOSSIA: la compresenza di due o più lingue che hanno funzioni sociali diverse;
- BILINGUISMO: la compresenza di due varietà linguistiche che hanno pari dignità e non vengono differenziate socio-funzionalmente.

A queste due categorie opposte è opportuno fare un accenno ad un terzo concetto sempre riguardante i rapporti diglottici che viene proposto da Berruto (1989), quello di dilalía. La dilalía (dal greco *dís* ‘due volte’ e *laléō* ‘parlo, converso, chiacchiero, racconto’) si configura come una deviazione della diglossia, ovvero dell’uso di due lingue sia congiuntamente sia separatamente nei vari domini d’uso. La diglossia ammette una lingua A solo per il contesto formale e una lingua B solo per quello informale, mentre la dilalia ammette che una lingua A ed una lingua B possano essere utilizzate in qualsiasi contesto, come nel caso di italiano e dialetto¹. Berruto (2005) propone inoltre una tabella contenente i criteri per l’identificazione dei quattro tipi di organizzazione dei repertori linguistici che viene qui sotto riportata (Tabella 1).

Criteri	Bilinguismo sociale	Diglossia	Dilalia	Bidialettismo
i) coesistenza di due lingue (sia per elaborazione sia per distanza) diverse	+	-	-	-
ii) sensibile diversità tra A e B		+	+	-
iii) uso di entrambe le varietà nella conversazione ordinaria	+	-	+	-
iv) chiara differenziazione funzionale fra i due codici (che determina il loro carattere A e B)	-	+	+	?
v) sovrapposizione di domini tra i due codici	+	-	+	+
vi) standardizzazione di B		+	-	-
vii) varietà B socialmente marcata e/o stratificata		-	+	+
viii) esistenza di un <i>continuum</i> di sottovarietà fra A e B		-	+	+
ix) alto prestigio della varietà A		+/-	+	+
x) presenza di entrambe le varietà nella socializzazione primaria		-	+	+
xi) possibilità di promozione di B a codice A alternativo		+	+	-
xii) frequenza della commutazione di codice e di enunciazione mistilingue	+	-	+	?
xiii) presenza di una tradizione di impiego letterario di B		+/-	+	-

Tabella 1: Criteri per l’identificazione dei quattro tipi di organizzazione dei repertori linguistici (Berruto 2005, pagina 206)

¹ È qui da intendersi che si possono utilizzare sia l’italiano sia il dialetto in contesti informali, posizione contraria rispetto alla diglossia che distingue contesto e forma linguistica.

I primi cinque criteri sono da ritenersi i più fondamentali nella fase di identificazione, i seguenti sono più specifici e si interessano alla struttura interna di ogni repertorio. Relativamente alla diglossia, va puntualizzato che con lingua A si intende una *high language*, con M una *medium language* e con B una *low language*; chiaramente, queste tre dominazioni sono relativistiche poiché non ci si sta qui riferendo a criteri intrinseci della lingua, ma meramente superficiali e soprattutto all'egemonia linguistica che determina in maniera significativa i rapporti di forza tra le lingue².

Per quanto riguarda il bilinguismo sociale, si tratta essenzialmente di ciò che Hudson (2002) descrive come una compresenza di due varietà di lingua a livello comunitario, come accade ad esempio in Friuli Venezia Giulia dove l'italiano e il dialetto friulano³ coesistono e si completano anche a livello pratico, nella vita quotidiana: nella provincia di Udine, ad esempio, il 40% dei comuni ha adattato la segnaletica bilingue e dal 2004 anche i segnali stradali sono stati sostituiti con la versione bilingue. Inoltre sono nati vari programmi televisivi in friulano come Telefriuli, Telpordenone ed è pure stata fatta una traduzione della Bibbia.

1.2 LA COMPLESSA NOZIONE DI BILINGUISMO

Quando si tratta di bilinguismo in generale, si fa essenzialmente riferimento alla competenza di un parlante di essere in grado di comunicare mediante due lingue, anche in modo non grammaticalmente perfetto. Al contrario, Leonard Bloomfield, linguista statunitense operante a cavallo tra la fine dell'800 e gli inizi del '900, sosteneva che il bilinguismo fosse «il possesso di una competenza da locutore nativo in due lingue»:

«In the extreme cases of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speaker round him ... In the cases where this perfect foreign-

² I motivi generalmente sono culturali, politici, militari. Un caso interessante è quello della lingua tedesca che è chiaramente lingua alta in Germania, in Austria ed in Svizzera, ma è lingua minoritaria nel Südtirol dove prevale invece l'italiano. Lo stesso discorso si potrebbe fare con la lingua francese che è lingua egemonica in Francia e *low language* nel cantone della Svizzera occidentale.

³ Il friulano è lingua minoritaria riconosciuta dallo stato italiano dal 1999 con la legge 482/1999, articolo 2. Fonte <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/994821.htm>

language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages» (Bloomfield, 1933, p. 55-56).

Si dibatte da secoli su quale possa effettivamente essere la definizione adeguata a questo fenomeno e ci si chiede soprattutto quali debbano essere i criteri confacenti a definire un soggetto bilingue o meno. A tal proposito, Graziella Favaro, pedagogista ed esperta di plurilinguismo, nonché docente di italiano come L2⁴, sostiene che:

« il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. È invece una costellazione fluida, nella quale l'egemonia di una lingua sull'altra, la gerarchia interna, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio». (Favaro, 2012, p. 289).

Favaro propone dunque una visione evolutiva del sistema linguistico, sempre in mutamento e che non approda mai ad una versione del tutto definita, ma soprattutto, generalmente, in un soggetto bilingue, una delle due domina sull'altra, ma questo rapporto di primogenio può anche essere sovvertito soprattutto in relazione alle esigenze e necessità del parlante, alle sue preferenze, ma soprattutto anche al contesto in cui vive.

Il concetto di bilinguismo viene problematizzato quando trattato in relazione all'acquisizione del linguaggio perché in tal caso, soprattutto se si tratta di *early bilingualism*, gli studiosi dibattono da anni⁵ sui pro e sui contro del bilinguismo. Gli studi sul bilinguismo sono iniziati circa cent'anni fa con Ronjat⁶ (1913) proseguendo poi col lavoro monumentale di Leopold Werner⁷ (1939-1940) e generalmente tutti gli studi compiuti a cavallo tra queste due mastodontiche analisi sono stati assai interessanti poiché spesso i ricercatori utilizzavano come oggetti d'indagine i loro figli che generalmente, dato il lavoro costantemente transnazionale dei genitori (spesso linguisti, missionari, psicologi), apprendevano una lingua nativa e, in aggiunta, la lingua che un genitore aveva

⁴ Con L2 si intende l'acquisizione di una lingua seconda all'interno di un contesto in cui quella lingua viene parlata come lingua primaria (L1). Un esempio chiarificante è l'acquisizione dell'italiano per gli immigrati per una questione di integrazione e comunicazione. Da Enciclopedia Treccani: https://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/

⁵ Meisel fa notare che soprattutto negli ultimi due secoli si è parlato molto di bilinguismo tanto da essere oggetto di molte pubblicazioni di linguistica e psicolinguistica.

⁶ L'opera in questione è *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* del 1913.

⁷ Qui si tratta di *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record* del 1939-1940, scritto in quattro volumi, che va a completare ed affinare quanto sostenuto da Ronjat quasi trent'anni prima: bilingui e monolingui apprendono il linguaggio allo stesso modo, ciò che differisce tra di essi è la velocità di acquisizione.

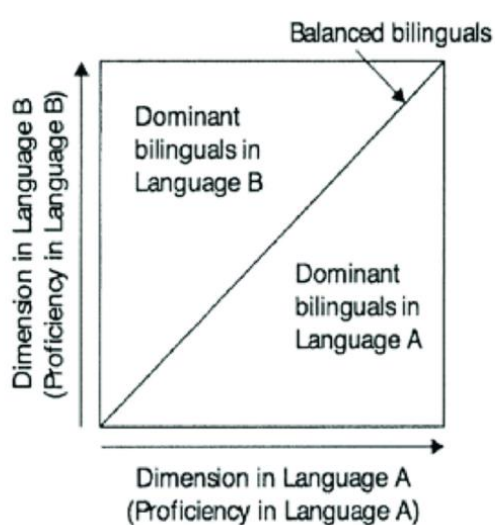
appreso in un paese estero per lavoro. Queste osservazioni devono essere ritenute però non del tutto oggettive e affidabili poiché Meisel puntualizza che spesso i pregiudizi possono avere la meglio ed influenzare lo studio. In che senso? Nel senso che generalmente, i primi studiosi sul bilinguismo, vedevano questa forma di duplice linguaggio in senso negativo e dunque, ad inizio '900, troviamo spesso casi studio con esiti profondamente diversi che non possono dare una vera ed effettiva teoria oggettiva del fenomeno in sé. A seguito di ciò, dagli anni '80 si è iniziato a concepire il bilinguismo come una vera e autonoma disciplina di studio e dunque sono stati creati i suoi libri-studio e le sue riviste. Gli studi, in particolare, sono stati implementati negli ultimi venticinque anni.

La preoccupazione di base degli studiosi è come una seconda lingua possa avere delle implicazioni negative o meno su un soggetto, se possa intaccarlo emotivamente, deviarlo a livello comunicativo o compromettere la sua sfera cognitiva. In realtà, come fanno notare Bonifacci, Cappello e Bellocchi (2012), coloro che acquisiscono due L-1 possiedono il cosiddetto «vantaggio bilingue» e dunque, nelle specifiche funzioni cognitive come i processi di attenzione, inibizione, memoria e, più in generale, nel sistema cognitivo in sé possiedono dei circuiti neuronali in più. In che senso? Un esempio riportato dai tre ricercatori rimanda al fatto che un soggetto bilingue è in grado di utilizzare più etichette lessicali per esprimere il medesimo concetto nonché di scegliere liberamente quale lingua utilizzare per esprimerlo anche in relazione al contesto in cui si trova e all'interlocutore⁸ che ha di fronte a sé, come puntualizza Bialystok (2009).

Dopo aver trattato in generale la nozione di bilinguismo e gli altri concetti ad esso connessi (diglossia, didalia, bilinguismo sociale), è opportuno ora focalizzarsi sul concetto di *bilinguality* proposto da Hamers e Blanc (2000) che differisce dal *bilingualism* proprio per la sua natura individuale. Il bilinguismo individuale riguarda il parlante singolo che acquisisce le competenze di due lingue, ma anche la capacità di intercambiarle senza difficoltà; questo è l'assunto base che distingue un L1 da un L2. Ciò che in questa tesi si urge di puntualizzare però è che «the bilingual is not two monolingual in one person» (Grosjean, 1989) poiché la conoscenza di entrambe le lingue non deve necessariamente essere perfetta in ciascun dominio, né entrambe devono avere lo stesso

⁸ Nicoladis & Genesee (1996) sostengono che, pragmaticamente parlando, un bambino è già in grado, intorno all'età di due anni, di selezionare la lingua da utilizzare in relazione al suo interlocutore.

livello di padronanza linguistica, ma tutto ciò non significa che ci sia qualche lacuna cognitiva nel parlante, anzi, la competenza linguistica addizionale permette al soggetto di supplire i vuoti linguistici in quei contesti laddove un monolingue si troverebbe in difficoltà; questo è ciò che si intende per «vantaggio bilingue» (Bonifacci, Cappello e Bellocchi, 2012). Inoltre, monolingui e bilingui non agiscono allo stesso modo nella medesima situazione perché le due tipologie di acquisizione possono essere quantitativamente differenti⁹, ma non qualitativamente; come sostiene Brown (1973), se un bilingue, a livello di strutture grammaticali, dimostra di saper produrre le stesse sequenze evolutive di un monolingue di cui condivide la medesima lingua, in tal caso si



può dimostrare con certezza l'assunto principale, ovvero che la qualità dei due conseguimenti linguistici è indistinta. La nozione di *balanced bilingualism* è stata ormai più volte confutata perché un bilinguismo in tali termini non è concepibile se si tiene in considerazione quanto affermato sopra¹⁰.

Figura 2: Representation of balanced bilingualism, showing that "balanced" only implies dominance in neither language, not high proficiency in both languages. Adapted from Goto Butler and Hakuta (2004).

Come si può ben notare nella figura 2 con bilinguismo bilanciato si intende che un parlante possiede le stesse competenze in entrambe le lingue che parla, ciò chiaramente è ideale poiché la *language proficiency* cambia costantemente tra le due lingue, è come se fossimo tra due poli ed essa si spostasse tra i due nel tempo (e nello spazio) facendo prevalere una lingua sull'altra e poi ribaltando nuovamente il tutto. Perché? Perché si rimanda qui a quanto affermato da Favaro (2012), ovvero ad una concezione fluida della lingua fatta di continue oscillazioni senza mai approdare ad un prodotto finito. Il dominio

⁹ Qui si fa riferimento in generale a più elementi: frequenza di produttività di determinate strutture/frasi, ricorsività.

¹⁰ Si tratta qui della competenza non perfetta e non bilanciata di entrambe le lingue.

di una lingua, quella generalmente in cui un soggetto è più competente, può variare sia nel corso dell'infanzia sia nel corso della vita più in generale, tutto dipende dalle necessità del parlante e dall'esposizione differita o meno di questo ad uno o all'altro idioma. Esistono inoltre altre tipologie di bilinguismo, motivo per cui si reputa più giusto parlare al plurale di bilinguismi proprio in virtù di questo fenomeno multidimensionale:

- ◇ Bilinguismo precoce o infantile: quando un parlante acquisisce una seconda lingua entro il *periodo critico* (Lenneberg, 1967). Il soggetto essere esposto a quell'idioma sin dalla nascita, ed in tal caso si parla di *acquisizione simultanea* con la lingua madre, oppure può apprenderlo in età scolare;
- ◇ Bilinguismo infantile L2: si tratta dell'acquisizione di una seconda lingua al di sotto del periodo critico, ma comunque postuma all'età proficua e più indicata per l'apprendimento, con molta probabilità dopo aver appreso la lingua madre (*acquisizione consecutiva*);
- ◇ Bilinguismo adulto L2: avviene dopo i 10 anni, laddove le risorse cognitive nel soggetto non sono attive ed operanti allo stesso modo in cui lo sono in un bambino durante il periodo critico. Tuttavia, ciò non implica che l'acquisizione di una nuova lingua non sia più possibile; richiede soltanto un impiego intellettuale maggiore. Si tratta qui di *acquisizione tardiva*.

Tenendo in considerazione la dimensione cognitiva, abbiamo in aggiunta:

- ◇ Bilinguismo coordinato: quando il parlante apprende indipendentemente due schemi linguistici ed è in grado di utilizzarli separatamente;
- ◇ Bilinguismo composito: quando un soggetto associa due sistemi linguistici ad una sola struttura cognitiva unitaria. Ad esempio, nel caso ci si debba riferire ad un medesimo referente (it. gatto e ingl. cat), il soggetto fa corrispondere una stessa concettualizzazione.
- ◇ Bilinguismo subordinato: quando una delle due lingue, per motivi sociali, culturali, religiosi o, anche, personali è subordinata alla seconda.

Mentre se si pone l'accento sull'influenza socio-culturale, troviamo:

- ◇ Bilinguismo additivo: quando il contesto sociale o le esigenze familiari promuovono positivamente l'apprendimento e l'uso di una seconda lingua. Un caso, ad esempio, è quello del Südtirol, dove, essendo una regione autonoma a livello amministrativo e legislativo con un proprio Statuto di Autonomia (dal 1972), si riserva la possibilità di utilizzare le lingue italiano, tedesco e ladino, in modo paritetico, come tre lingue madri che convivono all'interno di una stessa zona. Siamo comunque sul suolo italiano, ma la lingua italiana non è quella dominante perché a livello sociale, per motivi storico-culturali, sono presenti anche le altre due forme linguistiche sopracitate. Italiano, tedesco e ladino vengono insegnate a scuola, utilizzate nella vita pubblica, nella toponomastica e sono largamente condivise con l'obiettivo di salvaguardare le caratteristiche etniche e culturali dei tre gruppi linguistici.
- ◇ Bilinguismo sottrattivo: quando due lingue si contrastano vicendevolmente fino a quando una viene subordinata all'altra (Lambert, 1977). Questa forma sottrattiva è sempre legata al contesto sociale in cui avviene l'acquisizione bilingue.

È doveroso riportare qui un'estensione del concetto di bilinguismo proposta da Weinreich (1974, p. 4):

«Considereremo qui il contatto linguistico e il bilinguismo nel senso più lato, senza specificare il grado di diversità tra le due lingue. Ai fini del nostro studio è irrilevante che i due sistemi siano “lingue”, “dialetti della stessa lingua” o “varietà dello stesso dialetto”... i meccanismi dell'interferenza, a prescindere dalla quantità dell'interferenza stessa, saranno sempre gli stessi, che il contatto sia tra cinese e francese o tra due sottovarietà di inglese usate da famiglie vicine. E benchè non si dia per solito il nome di bilinguismo alla padronanza di due sistemi così simili, il termine nel suo senso tecnico potrebbe agevolmente essere esteso a coprire anche questi casi di contatto»

Da questa prospettiva, anche l'apprendimento di una lingua e di un suo dialetto può benissimo considerarsi una forma di bilinguismo poiché lo scarto interlinguistico risulta ininfluenza.

1.4 LA SIMULTANEA ACQUISIZIONE DEL BILINGUISMO COME L1

Negli ultimi 25 anni di studio si è arrivati a concludere che non c'è ingente differenza tra l'acquisizione monolingue e quella plurilingue poiché la seconda, nota Meisel (2004), è come se fosse una «multiple first language acquisition»; in tal senso, qualitativamente¹¹, le due acquisizioni linguistiche sono identiche. L'unico criterio che potrebbe realmente dimostrare delle differenze tra bilingui e monolingui è quello quantitativo, ma anche questo risulta un concetto relativo poiché va anche tenuto conto della soggettività del parlante e, se questo, è o non è un caso patologico¹². In particolar modo, quantitativamente parlando, i bimbi bilingue tendono ad iniziare a parlare tardi rispetto allo standard monolingue, ovvero dopo i due anni (2;0); va puntualizzato però che tutto dipende anche dal criterio che si sceglie di adottare e, si rimarca, dalla soggettività del bambino in sé. Ad esempio, i monolingui, secondo il criterio di produzione di parole all'età di due anni, risultano più scarsi rispetto ai bilingui¹³.

Passando ora alle similitudini e differenze qualitative, un punto cruciale nelle due acquisizioni potrebbe essere quello legato alla differenziazione dei sistemi grammaticali. A tutto questo, generalmente, sono anche legate le paure e le ansie di genitori che ritengono che, crescendo i figli poliglotti, questi possano avere delle difficoltà a livello cognitivo e comunicativo, soprattutto mescolando erroneamente e casualmente le varie

¹¹ Con «differenze e somiglianza qualitative» Meisel (2004) intende tutti quegli aspetti invariabili dello sviluppo grammaticale nel soggetto.

¹² Qui si fa riferimento ai Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) che vanno a ritardare lo sviluppo linguistico seppur non legati a cause biologiche, neurologiche o a fattori ambientali. Per un approfondimento si ritiene opportuno lasciare qui il link del *Developmental Language Disorder* <https://www.nidcd.nih.gov/health/developmental-language-disorder>

¹³ L'esempio è sempre tratto da Meisel (2004) ed è volto a dimostrare che, a livello quantitativo, è difficile stabilire effettivamente quale delle due acquisizioni sia “migliore” per il fanciullo, anche a livello connettivo-neurologico.

lingue apprese. Riguardo al problema della separazione delle lingue, il tema non sussiste poiché negli anni settanta del secolo scorso vari ricercatori sono arrivati alla conclusione che inizialmente un bilingue potrebbe avere qualche difficoltà nell'isolare lessico e grammatica, ma in realtà ciò non è così rilevante perché qualsiasi bambino a questo primo stadio di acquisizione può avere una grammatica più o meno sviluppata, ma ciò non è connesso alla conoscenza di una o più lingue contemporaneamente, quanto piuttosto a fattori di sviluppo naturale e comune a tutti i bambini. Altro fattore consueto tra i plurilingui è il *code switching*, che riguarda precisamente la sociolinguistica ed è sostanzialmente un mescolamento delle due lingue per trasmettere in modo più efficace certe frasi o situazioni complesse per esigenza di semplicità e maggior chiarezza. Ad esempio, nel caso studio questa di tesi, ovvero una bimba di 5 anni italo-tedesca, si è potuto notare che spesso questa, per raccontare qualche episodio avvenuto alla scuola materna con i coetanei o per esprimere le proprie emozioni, nel comunicare con la mamma (che le parla solo italiano, ma è altrettanto bilingue) iniziava i discorsi in italiano per poi concludere con frasi in tedesco probabilmente, per lei, più concise; con molta probabilità, il cambio di lingua permette alla bimba di farsi capire meglio, di essere più rapida nell'esprimersi, come se, attraverso la lingua tedesca, riuscisse a centrare il punto focale del discorso. Questo esempio chiarisce come una delle due lingue sia in qualche modo più efficace nell'espressione di sé per una bimba in età prescolare, ma ciò non implica che l'altra lingua venga meno o che sia meno sviluppata, semplicemente l'esigenza di chiarezza e concisione permette lo *switch* tra le due lingue. Il *code switching* è un fenomeno linguistico che avviene più frequentemente in coloro che sono più abili e competenti¹⁴ in entrambe le lingue (Poplack, 1988). Generalmente queste abilità emergono nei bilingui intorno ai due anni (Köppe e Meisel, 1995) e nella prima metà del terzo anno dimostrano di aver coscienza e abilità nel separare i sistemi grammaticali. Riguardo questa precoce differenziazione grammaticale, Volterra e Taeschner (1978) hanno proposto la *unitary system hypothesis*, ovvero la supposizione per cui inizialmente un bilingue sviluppa un solo sistema lessicale che comprende parole di entrambe le lingue, per poi passare ad una distinzione lessicale, ma non ancora sintattica ed approdare

¹⁴ Per esigenze di precisione, essere abili e competenti in entrambe le lingue significa averne acquisito entrambe le conoscenze grammaticali e le soft-skills.

nello stadio finale ad una completa distinzione di due sistemi linguistici differenti. Qui sotto pare opportuno riportare una sintesi di quanto appena descritto.

The three-stage model of bilingual language development (Volterra and Taeschner, 1978)

- I The child has only one lexical system comprising words from both languages.
- II Distinct lexical systems develop, but children still rely on one syntax for both languages.
- III Distinct grammatical systems develop, resulting in differentiation of two linguistic systems.

In realtà poi l'ipotesi del sistema unitario è stata superata e gli studi di Dewi, 2017; Genesee, 2001; Lanza, 1992; Paradis, 2001; Quay, 1995; Meisel, 1989; De Houwer 1995 hanno dimostrato con una discreta certezza che durante la fase olofrastica¹⁵ i bambini producono frasi che dimostrano una sedimentazione di due forme lessicali distinte, motivo per cui già intorno a un anno e sette mesi questi posseggono due forme morfosintattiche differenziate. In particolare, Meisel ha dimostrato che nei bilingui francese-tedesco viene utilizzato l'ordine corretto delle parole già al di sotto dei 18 mesi e De Houwer, studiando i plurilingui olandese-inglese ha scoperto che questi sono in grado di distinguere le due morfosintassi per quanto riguarda l'ordine delle parole e la morfologia flessiva¹⁶. Questi esempi supportano la *dual system hypothesis* perché dimostrano una precoce coscienza del bilinguismo nonché lo sviluppo avvenuto di due sistemi differenziati nel fanciullo. La *unitary system hypothesis* non potrebbe sussistere anche alla luce degli studi contemporanei perché non si spiegherebbe inoltre la differenziazione dei sistemi fonologici che avviene nei bambini addirittura prima di quella lessicale.

In particolare, affermato ciò, è opportuno ora introdurre il fenomeno della cross-linguistic influence proposto da Hulk e Müller (2001), ovvero in che modo, in un soggetto bilingue,

¹⁵ L'olofrase viene definita come una «frase formata da una sola parola» tipica dell'età infantile. È una fase produttiva che si aggira intorno ai 18 mesi e permette l'uso di un linguaggio semplice accompagnato da un gesto per permettere al bambino di comunicare (ad esempio “pappa” per indicare un “voglio la pappa”).

¹⁶ Con *morfologia flessiva* si intende quel processo di formazione delle parole partendo da un tema lessicale ed aggiungendoci dei morfemi flessivi che ne contengono le informazioni grammaticali (caso, numero, genere, persona, tempo, modo).

le due lingue possono influenzarsi reciprocamente a livello qualitativo. Questa interdipendenza linguistica può interessare più aspetti della lingua: sintassi, pragmatica, fonologia, morfologia e si può scindere in *transfer positivo* (produzioni linguisticamente corrette) e *transfer negativo* (errori grammaticali). In linea di massima, più due lingue sono grammaticalmente diverse, maggiore è la possibilità di effetto negativo dell'interferenza. Qual è il terreno fertile della cross-linguistic influence? I recenti studi dimostrano che nei parlanti bilingui ci sia la presenza di alcuni domini strutturali più inclini a questo fenomeno, che sono più vulnerabili e denotati dall'ambiguità. Questo ultimo key-term è il perno di tutta la ricerca che ruota attorno all'influenza cross-linguistica, ma soprattutto è il metro di comparazione per distinguere se una produzione è influenzabile o meno; ambiguo è un costrutto che può avere più interpretazioni a livello grammaticale e dunque anche a livello semantico.

Qualche esempio:

◇ *Ho visto Gianni nel parco con un cannocchiale*

È Gianni che viene visto nel parco con un cannocchiale in mano o viene visto attraverso un cannocchiale nel parco?

◇ *Serena discute la relazione con Marco*

È Serena a discutere univocamente la sua relazione con Marco o sono entrambi che stanno discutendo la loro relazione?

È proprio in questi casi di ambiguità linguistica che può avvenire l'interferenza cross-linguistica poiché, generalmente, un bilingue che si trova davanti ad una situazione ambigua cercherà di risolverla utilizzando le strutture grammaticali¹⁷ dell'altra lingua che possiede. Una delle due lingue viene dunque vista come dominante (Müller e Hulk, 2001) e genera una *unidirectional influence*.

¹⁷ Le strutture sintattiche dove si possono indagare queste interferenze sono quelle del C-domain, una parte del CP, la testa di tutta la frase che può contenere informazioni su soggetto o oggetto.

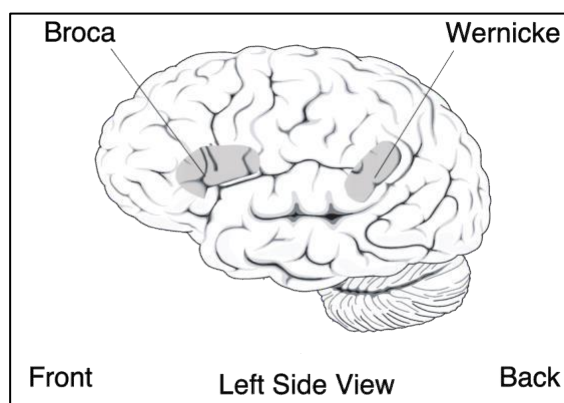
1.3 THE CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS

Una sezione a parte va dedicata alla *critical period hypothesis* proposta da Lanneberg (1967), ovvero a quella teoria per cui la competenza di un parlante nativo non può più essere appresa dopo una certa età, esiste dunque un periodo critico biologicamente determinato, entro cui, apprendere una lingua è più facile e naturale¹⁸. Questa ipotesi inizialmente faceva riferimento soltanto all'acquisizione della prima lingua, ma venne poi estesa da Brown (1994) anche alla L2. I motivi secondo cui questa competenza nativa non sarebbe più raggiungibile dopo la pubertà sono svariati: anatomici, fisiologici, motori e neuronali. Recenti studi dimostrano che il picco nell'acquisizione di una lingua al pari di un nativo inizia poco prima dei due anni e comincia a declinare prima dei cinque; il periodo critico tenderebbe a concludersi tra i sette e i dieci anni di età, chiaramente i confini temporali sono labili e talvolta anche soggettivi, ma in linea di massima, vari studi hanno constatato che questo range di anni è attualmente il più oggettivo possibile. Che succede dopo il periodo critico? Avviene ciò che Lenneberg (1967) chiama *lateralizzazione*, ovvero quel processo per cui il cervello umano perde di plasticità neuronale. Più chiaramente, i due emisferi cerebrali sviluppano funzioni specializzate.

Come si può ipotizzare l'esistenza di un periodo critico?

- ◇ Mediante studi sul cervello: i bambini che hanno subito delle lesioni o degli interventi all'emisfero sinistro (quello specifico del linguaggio dove ci sono l'area di Broca e di Wernicke-figura 3) hanno maggiori difficoltà

Figura 3: National Institut on Deafness and Others Communications Disorders



¹⁸ Qui urge precisare che questa congettura era già stata precedentemente fatta da Penfield e Roberts nel 1959. Si riporta qui la loro idea: « for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of 9». Chiaramente Lenneberg ha ampliato questa supposizione estendendo l'intervallo temporale del periodo critico, però era interessante capire da dove potesse essere nata questa famosa teoria. Da Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press

nell'apprendimento linguistico e soprattutto hanno una capacità comunicativa inferiore rispetto ad un qualsiasi caso non patologico.

- ◇ Mediante studi su bambini che non hanno avuto input linguistici: il caso più famoso è quello di Victor¹⁹, il ragazzo selvaggio dell'Aveyron, che aveva vissuto per undici anni nelle foreste del Massiccio francese ed era stato trovato nel 1800. Per cinque anni, il pedagogista Jean Itard²⁰, cercò di indurlo a socializzare senza grandi risultati. Victor era in grado di comprendere il linguaggio, ma non di produrlo, se non per qualche parola/frase come «latte», «o mio dio». Il suo modo



di comunicare era prettamente selvaggio, tutto dovuto al fatto che era appunto cresciuto per tutta la sua infanzia nei boschi e dunque il suo stile di vita nonché la sua maniera di esprimersi era più simile agli animali rispetto che agli uomini.

Un altro caso interessante è quello di Genie, la ragazzina californiana trovata nel 1970 dopo essere stata rinchiusa dal padre in una stanza per tredici anni in condizioni disumane. Al momento del ritrovamento Genie comprendeva solamente venti parole e riusciva a dire soltanto «stop it» e «no more»; il suo caso venne preso in considerazione da un team di psicologi guidati da Susan Curtiss²¹ che cercarono di stimolarle



¹⁹ Per comprendere meglio la storia di questo ragazzino, al link seguente si possono vedere delle immagini reali del caso <https://youtu.be/ShRjzYqFizk>

²⁰ Jean Itard fu medico, pedagogista ed educatore francese vissuto tra 1774-1838.

²¹ Susan Curtiss è una linguista americana, professoressa ordinaria all'università di Los Angeles. I suoi ambiti di ricerca più noti sono la psicolinguistica e la neurolinguistica. Da: <https://linguistics.ucla.edu/people/curtiss/>

intensivamente il linguaggio con scarsi risultati. Dopo sei anni, Genie era in grado di produrre qualche frase composta da 2-3 parole, distinguere i plurali dai singolari, le affermazioni negative dalle positive, ma la sua competenza linguistica era la stessa di un bambino di 18-20 mesi e non andò mai oltre.

Esempi di produzioni di Genie tratti dagli studi di Curtiss (1977) in O'Grady, Dobrovolsky, & Katamba, 1996, p. 495

- (1) Applesauce buy store
“Buy applesauce at the store”
- (2) Man motorcycle have
“The man has a motorcycle”
- (3) Genie full stomach
“I have a full stomach”
- (4) Mama have baby grow up
“Mama has a baby who grew up”
- (5) Father hit Genie cry long time ago
“When my father hit me, I cried, a long time ago”

Da queste produzioni notiamo che Genie ha appreso limitatamente la sintassi e la morfologia, però ha acquisito una discreta lessicalità.

I due casi qui sopra riportati supportano senza dubbio l'ipotesi del periodo critico dal momento che, entrambi i ragazzini, Victor e Genie, superato il decimo anno d'età, sia per mancanza di stimolazione linguistica, sia per deficit cerebrale, dimostrano delle enormi difficoltà nell'apprendimento del linguaggio.

- ◇ Mediante gli studi di Johnson & Newport (1989) sugli immigrati cinesi e coreani negli Stati Uniti. Questi casi studio hanno rilevato che, i soggetti arrivati negli USA prima dei sette anni, mostravano un livello di competenza nella lingua inglese pari a quella dei nativi, mentre quelli al di sopra del periodo critico ne possedevano una più scarsa.

1.5 THE INTERFACE HYPOTHESIS by Antonella Sorace

Partendo dall'assunto che l'influenza cross-linguistica può intaccare qualsiasi aspetto linguistico, un'ipotesi interessante è stata proposta da Antonella Sorace, professoressa di Linguistica dello Sviluppo dal 2002 presso l'Università di Edimburgo, fondatrice e direttrice dell'organizzazione no-profit *Bilingualism Matters*²², un servizio nato nel 2008 che offre alle famiglie supporto nella crescita multilinguistica dei figli attraverso sessioni informative, trainings e workshops. Sorace è inoltre autrice di varie pubblicazioni di linguistica nonché teorizzatrice dell'ipotesi dell'interfaccia tra la semantica e il discorso, la quale inizialmente era stata applicata soltanto all'acquisizione di una lingua L2, ma sviluppi recenti ne hanno permesso l'applicabilità anche negli L1. Sorace ipotizza che, nonostante un bilingue riesca a distinguere i vari sistemi fonologico, morfologico e sintattico, rimane comunque un punto di contatto tra le due lingue che riguarda l'aspetto pragmatico²³ di queste; più chiaramente si potrebbe dire che un bilingue deve mappare i principi pragmatici su specifiche strutture del linguaggio e scegliere poi solo quei casi che sono sintatticamente proficui per la lingua scelta. Si veda l'esempio sottostante sulla lingua italiana *pro drop*:

(6)

- a) Perché Giulia sta andando via?
- b) Perché lei è stanca.
- c) Perché \emptyset è stanca.

²² Per ulteriori informazioni sul progetto: <https://www.bilingualism-matters.org/>

²³ La pragmatica è il settore degli studi linguistici e semiotici che si occupa del rapporto fra i segni e i loro utenti, ovvero dell'uso dei segni, che ha sempre luogo in un contesto. Preannunciata dal filosofo americano Charles Morris negli anni Trenta del Novecento come necessario completamento della sintassi (studio delle relazioni fra segni) e della semantica (studio delle relazioni fra segno e designato) Da: [https://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).

L'italiano è una lingua a soggetto nullo quando nella produzione si fa riferimento al *topic*²⁴, nel caso invece questo venga cambiato o si abbia la necessità di introdurre uno nuovo in contrasto col precedente, allora si usa il soggetto esplicito. Entrambe le risposte alla domanda 1 (a) sono sintatticamente corrette, ma pragmaticamente, la 1 (c) è l'unica giusta perché la 1 (b) va ad introdurre un pronome superfluo, un nuovo *topic* in contrasto col primo (Giulia).

Applicare l'ipotesi dell'interfaccia nei bilingue è leggermente più complesso perché, in età di acquisizione, può avvenire l'influenza cross-linguistica con *transfer* positivo e negativo da una lingua A ad una lingua B e viceversa. Generalmente ciò accade in casi in cui il dominio C non è ancora del tutto acquisito dal parlante (Müller e Hulk, 2000) ed è dunque più soggetto a vulnerabilità, ovvero può compiere più errori in quelle porzioni computazionali in cui due moduli del sistema grammaticale interagiscono tra di loro. In particolare, Sorace, studiando la categoria del soggetto nei bilingue italiano-inglese, dunque una lingua pro-drop (italiano) e l'altra non pro-drop (inglese)²⁵, si è resa conto che generalmente ci sono maggiori omissioni dei soggetti [- topic] laddove c'è una maggiore esposizione alla lingua italiana oppure una esplicitazione maggiore dei soggetti in lingua inglese [+ topic] quando non c'è un supporto pragmatico, ovvero quando il bambino non ha ancora acquisito completamente quali siano quei contesti in cui il soggetto va necessariamente esplicitato. La pragmatica risulta dunque funzionale alla sintassi.

1.6 I VANTAGGI DEL BILINGUISMO

Al giorno d'oggi, al mondo, si parlano più di sette mila lingue, dialetti inclusi, motivo per cui essere monolingui non è la regola, bensì l'eccezione. Crescere bilingue non ha solo una serie di vantaggi linguistici, ma anche sociali, culturali, cognitivi. Ad esempio, data la plasticità del cervello plurilingue, gli studi dimostrano che un bilingue impara prima a

²⁴ *Topic* fa riferimento all'argomento del discorso.

²⁵ Con pro-drop viene intesa una lingua che ammette il soggetto nullo, come l'italiano; con non pro-drop si fa riferimento ad una lingua che vuole il soggetto obbligatorio, come inglese e tedesco.

leggere, apprende più facilmente un'altra lingua e distingue con naturalezza tra *forma* e *significato* in più lingue, ovvero è conscio che nello *switch linguistico*, lo stesso significato può mutare di segno linguistico (Garaffa, 2020). Inoltre, sembra che un bilingue abbia una memoria più forte (*ibid*) e una maggiore flessibilità cognitiva nel recepire gli stimoli (Gold, 2013). Interessanti sono gli ultimi studi di Costa (2014), dai quali emerge che un parlante bilingue, sul campo decisionale, tenderebbe a deliberare con un minore attaccamento affettivo-emotivo.

A livello sociale, è noto che un parlante plurilingue, oltre alle lingue e ai segni appresi, acquisisce inoltre la cultura annessa agli stessi idiomi, motivo per cui gli è più semplice comprendere la nozione di «altro» ed instaurare uno scambio qualitativo con questo.

“Uno dei vantaggi che vengono spesso rilevati è quello di comunicare con persone diverse, di culture diverse e in paesi diversi” (Grosjean, 2015, p. 99)

Questa capacità di decentramento cognitivo è essenziale per una società più inclusiva, non a caso, comprendere che chi ci sta di fronte è diverso da noi a tutto tondo, ci permette di rispettarne le scelte, i punti di vista e molto altro ancora, ma soprattutto ci fa capire che non esiste una visione unica del mondo, non esiste un punto di vista prevalente sugli altri che decreti ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, ma una serie di brandelli di prospettive sparse per tutto il globo che hanno pari dignità sociale.

Per quanto riguarda la sfera lavorativa, essere bilingue aiuta nella ricerca del lavoro, infatti, nelle competenze richieste dalle varie aziende, è necessario, se non quasi indispensabile, conoscere un'altra lingua rispetto a quella madre. Inoltre, una qualifica linguistica aiuta a distinguere sé stessi dalla massa di candidature²⁶.

Ad oggi, conoscere una seconda lingua è ancora l'eccezione, osservando infatti i dati qui sopra, solo il 35% della popolazione UE ne ha tali competenze. Non a caso, nel 2019, il consiglio dell'Unione Europea si è adoperato nel sollecitare l'implementazione

²⁶ Da: https://eures.ec.europa.eu/five-reasons-why-learning-language-can-boost-your-employability-2021-06-22_it

dell'apprendimento di due lingue straniere oltre alla lingua madre, qui il documento ufficiale pubblicato sulla Gazzetta Europea²⁷.

Pare doveroso dunque concludere questa prima sezione sul bilinguismo sfatando i vari pregiudizi con le parole di Antonella Sorace (2010, p. 2):

«La ricerca recente sul cervello bilingue ha contribuito non solo a sfatare i pregiudizi negativi sul bilinguismo, ma anche a dimostrare che lo sviluppo bilingue nei bambini comporta molto di più della conoscenza di due lingue: in aggiunta a benefici ben noti, come l'accesso a due culture, la maggiore tolleranza verso le altre culture, e gli indubbi futuri vantaggi sul mercato del lavoro, il bilinguismo conferisce benefici molto meno conosciuti, ma forse anche più importanti, sul modo di pensare e agire in diverse situazioni».

Europei poliglotti

Il numero di lingue straniere parlate dai cittadini dei 28 paesi dell'Unione europea di età compresa tra i 25 e i 64 anni, nel 2016

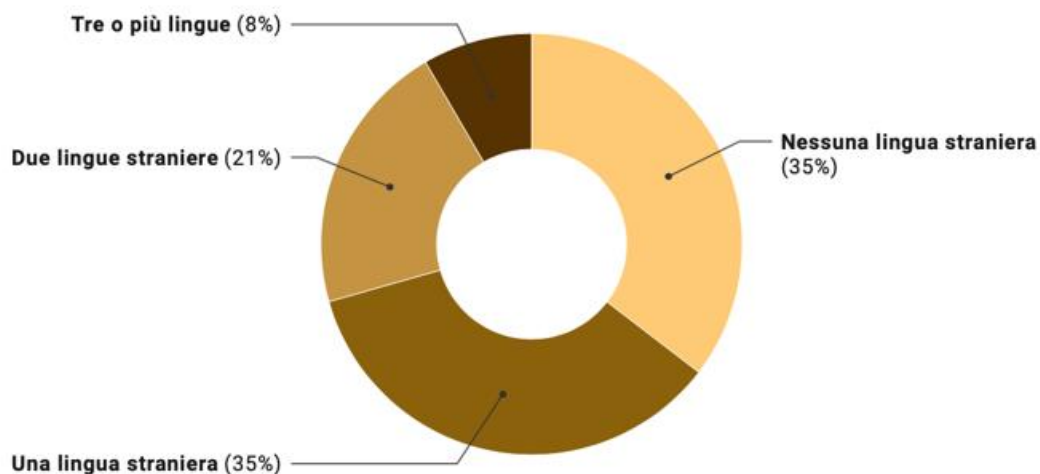


Figura 4: Grafico degli europei poliglotti, Eurostat

²⁷ Si veda: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))

Capitolo 2

LA DISTRIBUZIONE DELLA CATEGORIA DI SOGGETTO NELLA LINGUA ITALIANA

*“Ogni fatto è soggettivo: non importa cosa significa,
ma cosa significa per te”*

Richard Bach

2.1 IL PARAMETRO DEL SOGGETTO NULLO (PSN)

Nella linguistica sperimentale, nel momento in cui più lingue interagiscono, per interpretare i risultati dei vari casi studio è importante fare delle distinzioni a livello sintattico. Di grande rilievo è il parametro del soggetto nullo o pro-drop (da *pronoun dropping*, la «caduta del pronome»), quel fenomeno che permette sostanzialmente una divisione delle lingue nel mondo in due sottocategorie:

- Lingue a soggetto nullo, come italiano, romeno, spagnolo, portoghese, catalano.
- Lingue a soggetto obbligatorio, come inglese, tedesco²⁸, finlandese, francese, russo.

Le lingue pro-drop ammettono l’omissione del soggetto mentre quelle non pro-drop, necessitano sempre di un soggetto esplicito. Il parametro del soggetto nullo ha avuto

²⁸ In realtà il tedesco è un caso particolare, una lingua «partial pro-drop» secondo Ewa Trutkowska (2016), professoressa di linguistica tedesca della Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Germany. Secondo la professoressa infatti, alcuni soggetti nulli di prima/seconda persona singolare/plurale sarebbero possibili non tanto per un rapporto di dipendenza con un referente antecedente, quanto per alcune proprietà della flessione verbale.

molto successo nella letteratura (Chomsky 1981; Jaeggli 1982; Rizzi 1982, 1986; Jaeggli & Safir 1989; Alexiadou & Anagnostopoulou 1998; Camacho 2013), tanto che attualmente è uno dei parametri cardine della Grammatica Generativa²⁹ e, se affiancato al bilinguismo, trattato nel precedente capitolo di questa tesi, ed in particolare, all'ipotesi dell'interfaccia tra sintassi e discorso proposta da Antonella Sorace, questo parametro può essere utile a comprendere ancora più approfonditamente il fenomeno del *transfer* nei bilingue e soprattutto come due L1 possano influenzarsi reciprocamente nel periodo di acquisizione.

2.1 IL SOGGETTO NULLO INFANTILE

Un discorso a parte va fatto sul discorso nullo infantile. Infatti, numerosi studi hanno evidenziato come al di sotto dei tre anni, i bambini tendano di *default* ad omettere il soggetto nonostante la loro lingua target non sia pro-drop, come si può vedere dagli esempi dei casi studio (7) tedesco, (8) francese e (9) danese riportati in Hamann (1997):

(7) ø bin wieder lieb Elisa (2;10)

*am again good

I am good again

(8) ø tout tout tout mange Augustin (2;0)

*has all all all eaten

(he) has eaten all

(9) ø ikke køre traktor Jens (2;0)

*not drive traktor

(I, you etc. don't drive the tractor)

²⁹ L'approccio più recente della linguistica contemporanea che prevede la ricorsività linguistica, ovvero il linguaggio naturale come produzione potenzialmente infinita. La grammatica generativa propone essenzialmente delle regole che vanno a disciplinare questa ricorsività.

Inizialmente, negli anni ottanta, il soggetto nullo infantile era stato interpretato come una scelta parametrica sbagliata che il bambino compie poiché, sostiene Hyams (1986), inizialmente il parametro pro-drop è positivo e diventa negativo se il bambino entra a contatto con una lingua non pro-drop. In realtà gli studi recenti hanno dimostrato che c'è discontinuità tra questo fenomeno e l'omissione del soggetto nelle lingue pro-drop; in particolare, l'omissione del soggetto nelle lingue pro-drop può avvenire anche in alcuni contesti strutturali particolari, come in frasi subordinate e interrogative wh-. I bambini acquisenti una lingua non pro-drop dimostrano di non ammettere il soggetto nullo in questi casi seppur, come precedentemente affermato, al di sotto dei tre non abbiamo ancora fissato il parametro del soggetto nullo poiché in loro non è ancora completa la struttura CP.

(10) Maria si prende un panino perché *pro* ha fame

(11) Chi hai *pro* chiamato?

In realtà, sostiene Rizzi (1994), il soggetto nullo sarebbe limitato alla prima posizione con verbo flesso; altri tipi di soggetto nullo non in posizione assoluta sarebbero frutto di un altro fenomeno interessante, quello del *root infinitives*³⁰ (12):

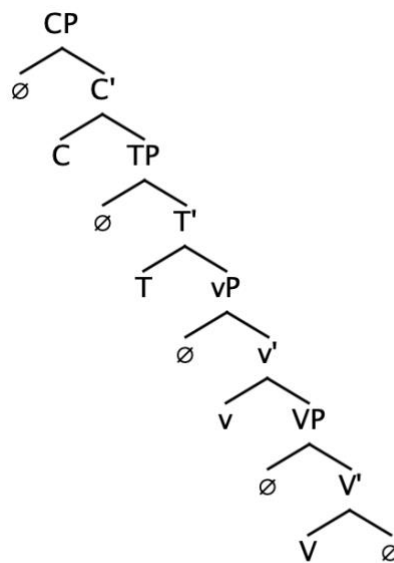
(12) Where ____go (ing)

Si è per anni pensato che, un parlante al di sotto dei due anni, non essendo in grado di flettere le varie forme verbali, semplificasse le produzioni utilizzando semplicemente il modo verbale infinito. Questo fenomeno degli infiniti usati in frasi principali tende a scomparire intorno ai tre anni e non si presenta in maniera molto frequente in lingue come l'italiano, il catalano, lo spagnolo poiché in queste sembra che il neo-parlante sia in grado di applicare correttamente la flessione verbale; ciò non implica che un parlante inglese o francese non abbia conoscenza della struttura flessiva verbale, ma semplicemente non sempre la applica. Come si può dunque spiegare questo fenomeno? Una risposta è stata

³⁰ Si tratta di «a commonly accepted label for non-finite root predicate. Such predicates are used to express a number of temporal and aspectual meanings» (Davidiak, 2008). Il fenomeno sarebbe specifico di quelle lingue non pro-drop e dunque assente nelle altre (Wexler, 1998), come nel caso di inglese e francese.

offerta da Rizzi (1993; 1994) e denominata «ipotesi del troncamento»; essa consiste sostanzialmente nel fatto che la grammatica infantile, pur possedendo tutte le categorie funzionali della grammatica *target*³¹, contiene delle mancanze nella porzione del CP (figura 5). La struttura che i bambini proiettano è dunque troncata, manca una parte di essa che può dunque generare degli errori linguistici come nel caso degli infiniti principali.

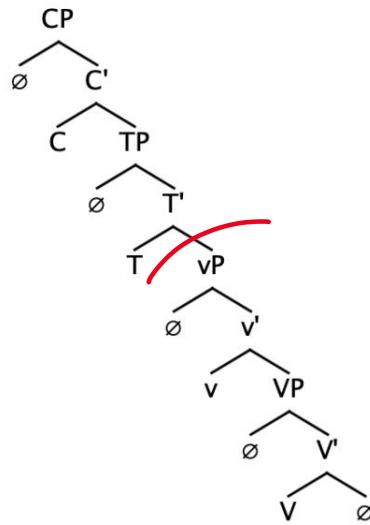
Figura 5: una qualsiasi struttura CP



Nel caso, ad esempio, avvenisse un troncamento su T⁰, verrebbe proiettata solo la struttura vP e dunque non ci sarebbe l'accordo temporale a livello sintattico (figura 6).

³¹ Con grammatica target si intende la completa competenza grammaticale di un parlante adulto.

Figura 6: Ipotesi di troncamento della struttura da T



Riassumendo, il soggetto nullo nelle lingue non pro-drop viene legittimato:

1. In posizione iniziale assoluta;
2. In contesti con infiniti non flessi.

Un discorso a parte va fatto invece per le lingue pro-drop, in particolare, nel prossimo paragrafo ci si concentrerà sul parametro del soggetto nullo in italiano.

2.3 IL PARAMETRO DEL SOGGETTO NULLO NELLE LINGUE PRO-DROP: IL CASO DELLA LINGUA ITALIANA

L'italiano è una lingua romanza, ciò significa che fa parte di quel gruppo linguistico che ha come antenato il latino. È una lingua che ammette il soggetto nullo consistente (Rizzi, 1982), diversamente da altre lingue romanze, come il francese, che è a soggetto obbligatorio, oppure il brasiliano- portoghese che nel tempo sta perdendo il pro-drop

(Holmberg/Nayudu/Sheehan 2009) poiché predilige anche nel parlato il soggetto esplicito³².

In italiano, come nello spagnolo e nel portoghese europeo, il soggetto esplicito si ritrova solo in alcuni contesti specifici:

- Inserimento di un referente nuovo in contrasto col precedente [+contrastive focus];
- Cambio di soggetto [+topic]

Il soggetto esplicito diventa superfluo se inserito in contesti diversi da quelli sopra elencati. Qui sotto viene riportato un esempio di uso del soggetto esplicito in casi di focus contrastivo.

(13) Voglio che lo prenda tu e non Mario

*Want that it take you and not Mario

(14) Voglio che lo prenda \emptyset e non Mario

*Want that it take \emptyset and not Mario

“I want you to take it and not Mario”

Negli esempi (13) e (14) il contrasto avviene tra “tu” e “Mario”, ma solo (13) risulta pragmaticamente accettabile in italiano poiché, come sopra affermato, nei casi [+contrastive focus] è necessario che il soggetto venga esplicitato. Inoltre, va puntualizzato, l’ambiguità viene qui data dal fatto che il verbo *prendere*, al congiuntivo presente, ha tre forme verbali uguali (I, II, III singolare): che *io* prenda, che *tu* prenda, che *lui/lei/esso* prenda. Specificato questo, l’ambiguità è data dal fatto che, in assenza di soggetto esplicito, la frase può far riferimento a tre ipotetici referenti diversi.

³² Con soggetto esplicito si intende un referente che apporta tutta una serie di informazioni ed è dunque marcato.

Viene ora riportato un esempio di [+topic] che chiarisca il secondo contesto in cui è obbligatorio l'uso del soggetto esplicito nella lingua italiana, come in (15) per evitare ambiguità referenziale:

- (15) Maria ha salutato Clara e poi LEI è andata via
Maria has greeted Clara and then SHE has gone out

La lingua italiana ammette il soggetto nullo se l'agente si trova in posizione iniziale di frase o se è lo stesso dell'enunciato antecedente (Grimshaw & Samek-Lodovici, 1998). A livello strutturale, però, il soggetto è presente sottoforma di *pro*, riceve dunque il caso nominativo e il ruolo tematico di agente dal verbo e si sposta poi nello Spec,TP. Pertanto, *pro* sostituisce il soggetto esplicito a tutti gli effetti (figura 7).

- (16) Io mangio la pasta
"I eat pasta"
(17) Ø mangio la pasta
*Ø eat pasta

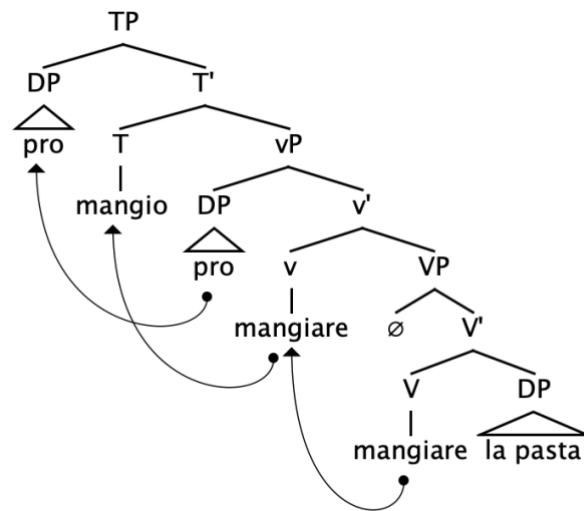
Per un parlante nativo, sia la frase (16) sia (17) sono corrette, per quanto in realtà la prima risulti un po' più forzata nell'uso parlato perché insiste particolarmente sul soggetto «io» che in questo contesto potrebbe essere visto come non grammaticalmente rilevante, ovvero non c'è necessità nel marcare quel soggetto dato non siamo in presenza di [+ topic] o di [+ contrastive focus]. Sul valore non grammaticale di alcuni soggetti espletivi molti studiosi si sono interrogati in particolare su quali possano essere i valori di topicalizzazione³³ di un soggetto (Cinque, Poletto, Benincà, Nicolis, Bocci, Cardinaletti, Lorusso etc.). L'esempio (16) sarebbe piuttosto preferibile nel caso fossimo all'interno di una conversazione in cui il soggetto va necessariamente marcato come:

- (18) A. Io mangio la pasta
B. Io, invece, mangio il riso.

³³ La topicalizzazione è un meccanismo sintattico che permette lo spostamento di alcune parti della frase in posizione iniziale in modo da marcare il *topic* della frase stessa.

Come ben si può notare, nell'esempio (18 B) c'è necessità di insistere sul soggetto poiché c'è un cambio di interlocutore, ma ciò non significa che (16) e (17) siano produzioni grammaticalmente sbagliate, ma semplicemente non sono pragmaticamente giuste.

Figura 7: esempio di frase principale con uso di pro a livello strutturale.



Un discorso a parte va fatto sui verbi zeroargomentali, ovvero quelle forme verbali che esprimono eventi che non necessitano, a livello semantico, della presenza di argomenti, come: piove, nevica, grandina, tuona. Questi verbi fanno nucleo per sé stessi e non necessitano di alcun soggetto nelle lingue pro-drop, come l'italiano, poiché sarebbe soltanto semanticamente e fonologicamente nullo. Il discorso cambia se invece si fa riferimento alle lingue non pro-drop, le quali, contrariamente, hanno bisogno del soggetto esplicito coi verbi zerovalenti³⁴, per quanto questo venga realizzato solo a livello fonologico e non sia dunque semanticamente un argomento del predicato.

³⁴ Di norma sono zerovalenti i verbi atmosferici poiché privi di argomento.

Figura 8: esempio di frase in italiano con verbo zerovalente

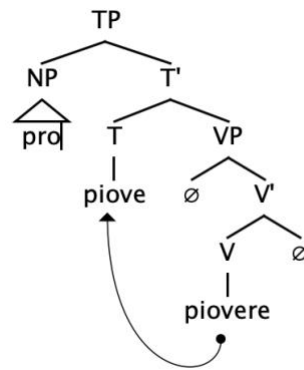
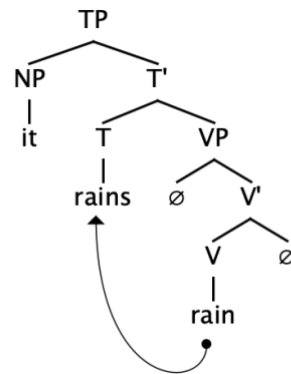


Figura 9: esempio di frase in inglese con verbo zerovalente



2.4 IL CAMBIO D'ORDINE DELLA FRASE IN ITALIANO: SV-VS

La particolarità dell'italiano moderno sta nel fatto che, nelle frasi dichiarative finite, il soggetto può essere posto sia prima sia dopo il verbo e dunque, l'ordine SV³⁵ può cambiare in VS come si può notare in (19):

- (19) A. È tornata Maria
 B. Maria è tornata.

³⁵ SV: soggetto, verbo; VS: verbo, soggetto.

Inizialmente alcuni studiosi, tra cui Rizzi (1982; 1986) e Jaeggli & Safir (1989), si sono chiesti se questo cambio di ordine SV-VS fosse in qualche modo legittimato dal Parametro del Soggetto Nullo (PSN); in realtà, gli studi più recenti hanno dimostrato che la presenza del soggetto nullo è una condizione necessaria, ma non sufficiente affinché si abbia un'inversione dell'ordine della frase (Pinto, 1997; Belletti, 2001; Cardinaletti, 2004, 2018). A seguito di ciò, i ricercatori si sono interrogati su quali possano essere i fattori che permettono l'alternanza di ordine SV-VS e si sono resi conto che la lingua italiana varia l'ordine delle parole in relazione ad alcuni particolari fattori che si interfacciano con la sintassi come nel caso dei predicati³⁶, i quali si possono sostanzialmente dividere in due macro-gruppi:

- Inergativi: verbi intransitivi in cui l'unico argomento, il soggetto sintattico, si comporta come il soggetto dei verbi transitivi (si riconoscono per l'uso dell'ausiliare *avere*);
- Inaccusativi³⁷: verbi intransitivi in cui il soggetto condivide certe proprietà sintattiche con l'oggetto diretto dei verbi transitivi (si riconoscono per l'uso dell'ausiliare *essere*).

Sulla base di ciò che sostengono Burzio (1986) e Belletti (2001; 2004) la variazione dell'ordine SV-VS dipende dall'informazioni del focus (ampio o stretto). Più chiaramente, se il contesto è circoscritto, sia i verbi inergativi sia gli inaccusativi prediligono l'ordine VS come in (20):

- (20) A. Chi è tornato/ ha mangiato?
 Who is came back/ has eaten?
 “Who came back/ate?”
- B. È tornato Mario/ ha mangiato Mario
 Is came back Mario/has eaten Mario

³⁶ Per un'analisi più dettagliata si veda: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/uno-sguardo-generale-sugli-ausiliari/13124>

³⁷ L'italiano, in particolare, tra le varie lingue romanze, si stima abbia il maggior numero di verbi inaccusativi (Jezek, 2003).

“Mario came back/Mario ate”

Nel caso, invece, il contesto sia più ampio, i verbi inergativi seguono preferibilmente l'ordine SV, mentre gli inaccusativi quello VS come nel caso (21):

- (21) A. Che cosa è successo?
What is happened?
“What happened?”
- B. È tornato Mario/ Mario ha mangiato
Is came back Mario/ Mario has eaten
“Mario came back/ Mario ate”

Riassumendo:

Tipo di predicato	Contesto stretto	Contesto ampio
Inergativo	VS	SV (VS)
Inaccusativo	VS	VS (SV)

Tabella 2: ordine delle parole atteso in base al tipo di predicato e alla sua relazione col contesto (focus) in italiano. Da Tasinato & Sanfelici (2022)

2.6 UNO SGUARDO SUL SISTEMA PRONOMINALE ITALIANO

Seguendo la classificazione proposta da Cardinaletti (1998) e Cardinaletti & Starke (1999), l'italiano possiede pronomi forti, deboli e clitici tra loro in rapporto gerarchico:

Tabella 3: classificazione proposta dalla dott.ssa Vedovato (2009) sulla base degli studi di Cardinaletti & Starke (1999)

- (22) A. Pronome forte > pronome deficitario →
B. Pronome forte (F) > pronome debole (D) > pronome clitico (C)

Come spiega poi la dott.ssa Vedovato, esistono essenzialmente due grandi classi pronominali (22 A), la prima, quella dei pronomi forti che possiedono una struttura completa, e la seconda quella dei pronomi a struttura ridotta, detti deficitari. In base poi al deficit strutturale, i pronomi si suddividono ulteriormente (22 B) in deboli e clitici, questi ultimi sono addirittura più ridotti. Segue poi un prospetto del sistema pronominale italiano (tabella 4).

Tabella 4: Il sistema pronominale italiano (Sensini, 2003 p. 137)

	in funzione di soggetto	in funzione di complemento		
		forma forte	forma debole	
1 ^a persona singolare	io	me (<i>di me, a me, con me ecc.</i>)	mi	
2 ^a persona singolare	tu	te (<i>di te, a te, con te ecc.</i>)	ti	
3 ^a persona singolare	maschile	egli, lui esso <i>solo persone</i> <i>animali e cose</i>	lui (<i>di lui, a lui, con lui, ecc.</i>) (solo persone), sé (solo riflessivo), ciò	lo, gli, ne (= <i>di lui</i>), si (solo riflessivo)
	femminile	ella, lei essa	lei (<i>di lei, a lei, con lei, ecc.</i>) (solo persone), sé (solo riflessivo)	la, le, ne (= <i>di lei</i>), si (solo riflessivo)
1 ^a persona plurale	noi	noi (<i>di noi, a noi, con noi, ecc.</i>)	ci	
2 ^a persona plurale	voi	voi (<i>di voi, a voi, con voi, ecc.</i>)	vi	
3 ^a persona plurale	maschile	loro essi <i>solo persone</i> <i>animali e cose</i>	loro (<i>di loro, a loro, ecc.</i>) (solo persone), essi (<i>di essi, a essi, ecc.</i>), sé (solo riflessivo)	li, ne (= <i>di loro</i>), si (solo riflessivo)
	femminile	loro esse	loro (<i>di loro, a loro, ecc.</i>) (solo persone), esse (<i>di esse, a esse, ecc.</i>), sé (solo riflessivo)	le, ne (= <i>di loro</i>), si (solo riflessivo)

2.5 COME L'INTERFACCIA SINTASSI-DISCORSO/PRAGMATICA INFLUENZA LA DISTRUZIONE DELLA CATEGORIA DI SOGGETTO

Nel precedente capitolo si è trattato di come, secondo Sorace, nei casi di bilinguismo, si ponga il problema dell'interfaccia tra sintassi e discorso, ovvero di come possano insorgere delle ambiguità nei bambini che stanno apprendendo le strutture grammaticali di due o più lingue e che devono capire come applicarle pragmaticamente in modo corretto in relazione alla lingua target che stanno utilizzando. In particolare, quando

l'interfaccia avviene in relazione alla sintassi-discorso, risulta interessante comprendere come la categoria di soggetto possa svilupparsi nelle varie lingue nel mondo:

- Soggetto esplicito;
- Soggetto nullo.

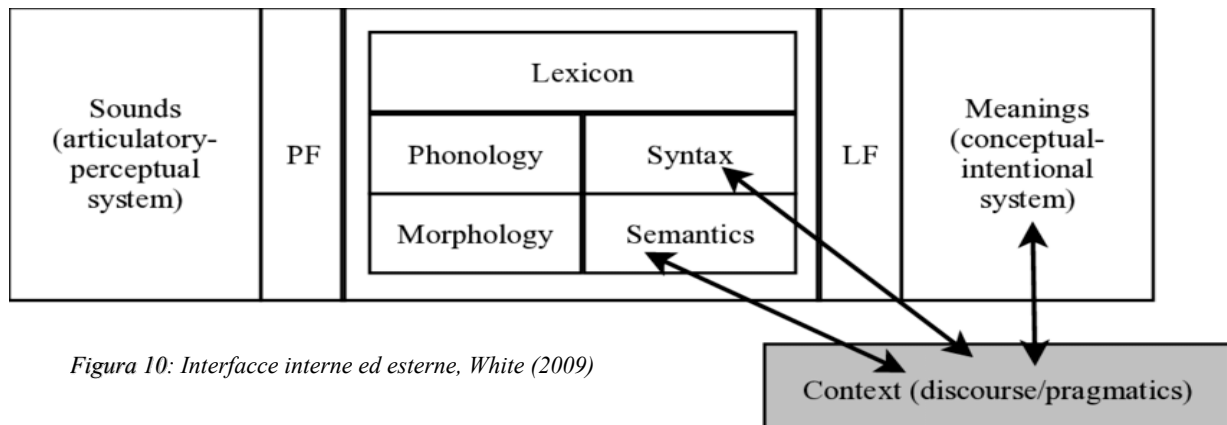


Figura 10: Interfacce interne ed esterne, White (2009)

La selezione e realizzazione del soggetto, in particolare, s'inserisce tra le cosiddette *interfacce esterne*, che sono di fatto i fenomeni linguistici più vulnerabili secondo Sorace. Si ritiene qui opportuno rimarcare il concetto di vulnerabilità, nozione cardine dell'ipotesi di Sorace che va a determinare tutte quelle situazioni in cui è più plausibile avvenga il transfer interlinguistico nel caso un soggetto sia plurilingue. L'interfaccia è la porzione della computazione in cui due moduli del sistema grammaticale interagiscono tra di loro. Si ricorda che Sorace (2011, 2012) ha affermato che non tutte le interfacce lavorano allo stesso modo: ad esempio, è solo l'interfaccia sintassi-discorso a essere vulnerabile durante l'acquisizione L2.

La figura 10 dimostra schematicamente le interfacce tra i vari moduli grammaticali in un sistema grammaticale di un parlante.

2.6 LA DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PRONOMINALI IN L1

I recenti studi linguistici hanno evidenziato come i bambini, nello stadio di acquisizione del linguaggio, producano soggetti nulli indipendentemente dal fatto che la loro grammatica *target* matura sia pro-drop oppure no (paragrafo 2.1). Infatti, è comune che i bambini molto piccoli producano frasi molto brevi e senza soggetti come:

- (23) Voglio pappa
* Want food
“I want food”

Ciò avviene anche in lingue a soggetto obbligatorio come inglese e francese, per quanto la produzione di soggetti nulli sia approssimativamente minore (30%) rispetto alle lingue pro-drop (70%)³⁸. Si è presupposto che questa sovrapproduzione di soggetti nulli nei primi stadi di acquisizione del linguaggio sia dovuta al fatto che la struttura CP non sia ancora del tutto matura, motivo per cui, come nota Grinstead (2004) studiando i monolingue spagnoli, progressivamente il parlante acquisisce la competenza pragmatica e dunque diminuisce l'uso irrilevante ed immoderato del soggetto nullo. In realtà, nella lingua italiana e nel portoghese europeo, la distribuzione e la frequenza del soggetto nullo è approssimativamente la stessa sia negli adulti sia nei bambini (Guasti 1993/1994; Valian & Eisenberg 1996), motivo per cui è da considerarsi un'acquisizione alquanto precoce nei monolingue italiano o portoghese, ma più in generale anche in tutte le lingue romanze.

2.7 LA DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PRONOMINALI IN 2L1

Nel caso dei bilingue, l'acquisizione del Parametro del Soggetto Nullo (PSN) è più complessa. Se viene preso in esame lo studio di Paradis & Navarro (2003) su Manuela,

³⁸ I dati percentuali vengono riportati da Kupisch & Rothman (2016)

parlante bilingue spagnolo (Cuba) e inglese, è chiaro, dalle sue produzioni, che questa produce una maggiore quantità di soggetti espliciti in spagnolo sin da bambina. Un risultato ben diverso dagli studi di Grinstead (2004) dove i monolingue dimostravano un uso del soggetto nullo al 100%. Paradis & Navarro (2003) arrivano dunque alla conclusione che Manuela possieda una sintassi nettamente diversa rispetto a un monolingue L1 poiché soggetta all'influenza cross-linguistica da parte della lingua inglese. Risultati simili aveva ottenuto Serratrice (2007) analizzando i bilingue italiano-inglese. La studiosa ha notato che questi tendevano ad inserire pronomi espliciti di terza persona come correlativi con il soggetto antecedente. In realtà, Sorace (2011) sembra non concordare con quanto affermato da Paradis/Navarro e Serratrice poiché è convinta che la maggiore o la minore distribuzione di soggetti nulli nei bilingue pro-drop/non pro-drop non dipenda dall'influenza cross-linguistica, ma sia semplicemente una semplice conseguenza del bilinguismo. Il Parametro del Soggetto (PSN) nullo risulta dunque strettamente legato all'ipotesi dell'interfaccia di Sorace perché, in particolare, la categoria di soggetto risulta vulnerabile nei bilingue, visto che, sintatticamente parlando, non tutte le lingue realizzano i soggetti allo stesso modo e, ragionando in termini di pragmatica, non tutti i contesti linguistici indoeuropei realizzano i soggetti in modo universale. Più chiaramente, i contesti, ad esempio, in cui l'italiano richiede un soggetto esplicito, non sono gli stessi della lingua francese o della lingua tedesca poiché ogni lingua utilizza il PSN a suo modo secondo specifiche regole. Ciò che appare interessante è il fatto che la vulnerabilità dell'interfaccia e la produzione di errori emerge maggiormente nei soggetti bilingue perché in essi entrano in relazione diversi modi di intendere, utilizzare e produrre il PSN relativamente alle due lingue acquisite. È qui che risulta interessante lavorare per via empirica per comprendere effettivamente quanto questa vulnerabilità possa dimostrare la dominanza e l'influenza di una lingua A su una lingua B di un soggetto 2L1. Tutto quanto descritto finora verrà poi applicato sperimentalmente nel capitolo terzo, per ora ci si riserva di affrontare brevemente le altre tipologie di interfacce vulnerabili tra i vari moduli grammaticali.

2.8 ALTRE INTERFACCE VULNERABILI

La categoria del soggetto non è l'unica categoria vulnerabile analizzabile in termini di interfaccia sintassi-discorso. È importante ricordare che, un'interfaccia esterna contiene tutti quei fenomeni che sono particolarmente soggetti ad errori, che denotano un'acquisizione linguistica parziale perché tendono ad essere appresi più tardi, che non sono predicibili a priori. Sono fenomeni che possono anche essere soggetti ad attrito, ovvero quella perdita di abilità linguistiche o la regressione di alcune specifiche proprietà grammaticali; questa forma di erosione linguistica intacca il lessico, la morfo-sintassi, il parlato quotidiano tipico del nativo. L'attrito è un fenomeno connesso al bilinguismo, infatti può accadere che un parlante sia più esposto ad una lingua a discapito dell'altra e dunque perda parte della sua competenza di nativo nei confronti della lingua meno praticata. L'esposizione, spiega Sorace, modifica i fenomeni detti "d'interfaccia"-come pronomi, aggettivi, articoli- o da condizionamenti semantico-pragmatici sulla scelta delle strutture sintattiche, in relazione ad elementi pragmatici al di fuori del sistema linguistico. Sorace puntualizza che «nel caso di permanenza in un altro Paese, un locutore vede ridotta la propria esposizione alla prima lingua, poiché la sente parlare meno spesso, da un minor numero di individui, in un numero inferiore di varianti». Segue poi una sorta di attrito generazionale, quello che va ad intaccare propriamente la grammatica; più chiaramente, un parlante nativo italiano che vive all'estero e che già ha subito attrito cresce i suoi figli bilingui, italiano-inglese ad esempio, e questi vengono esposti più all'inglese rispetto che all'italiano, ciò genera ulteriore attrito connesso anche al fatto che questi non hanno subito gli stessi input di un qualsiasi monolingue o bilingue costantemente influenzato da un contesto italofono. L'attrito, rimarca Sorace, è qualcosa che riguarda strettamente il coordinamento tra strutture linguistiche e contesto pragmatico, piuttosto che una vera e propria modifica della struttura grammaticale.

Ritornando più in generale sul concetto di interfaccia esterna come insieme di fenomeni vulnerabili, è auspicabile definire, nelle relazioni tra gli altri sub-moduli linguistici, quali possano essere questi "altri" fenomeni intaccabili e soggetti ad errore. L'analisi si svolgerà per tipologie di interfaccia, non verrà trattata quella tra sintassi e pragmatica (vedi paragrafo 2.5 *supra*).

3 L'interfaccia tra morfologia e sintassi: il genere.

La categoria del genere è presente in qualsiasi lingua romanza e si configura come un'invariabile proprietà lessicale del nome; gli articoli, gli aggettivi e i participi passati, poiché legati al nome sintatticamente, concordano con questo nel genere. Il genere non è una categoria che viene assegnata casualmente, bensì segue delle vere e proprie regole formali e semantiche; ad esempio, riportano Kupisch e Rothman, in italiano, il 70% dei sostantivi che terminano in -a oppure -o al singolare possono essere rispettivamente femminili o maschili come (24):

(24)

A. It. Pall_F

Eng. "Ball"

B. It. Gioc_M

Eng. "Game"

In realtà possono esserci dei casi particolari, come ad esempio *radio*, che termina in -o però è femminile. Diverso è il caso della lingua francese, che seppur lingua romanza, si comporta diversamente dall'italiano, ha più eccezioni e ha un accordo di genere non del tutto regolato, soprattutto nel parlato.

Come si relaziona la categoria di genere negli L1 e nei 2L1? Nei monolingue non sembra una tipologia problematica, anzi, sembra che i bambini acquisiscano precocemente le indicazioni morfologiche, ci sarebbe solo un'evidenza di errore del 5% per i monolingue di 2-3 anni³⁹.

Per quanto riguarda i 2L1, essi mostrano esiti simili a quelli dei monolingue, fanno forse qualche errore in più, però si dimostrano sensibili fin dalla tenera età nell'apprendimento di questa categoria. Kupisch/Müller/Cantone (2002) riportano che i bilingue italiano-

³⁹ Cfr. Pizzuto/Caselli (1992) & Chini (1995) per i monolingue italiano; Kupisch/Müller/Cantone (2002) per un confronto tra monolingue italiano e monolingue francese.

tedesco al di sotto dei 3 anni mostrano una precisione del 95-98% nell'uso del genere, la differenza del 3% varia in base all'acquisizione della categoria degli articoli che è leggermente più complessa e vulnerabile.

2. Interfaccia tra sintassi e semantica: l'aggettivo.

Gli aggettivi, nelle lingue romanze, si posizionano in relazione al nome e possono precederlo o seguirlo determinando così un dato ordine e un dato significato. Generalmente, in tutte le lingue romanze, la posizione dell'aggettivo è prenominale, ma possono anche esserci casi di post-posizione, in questi manterrebbe il suo senso letterale (25):

(25)

A. Mangio un panino piccolo

“I eat a small sandwich”

B. Marco, in matematica, è un piccolo genio

Marco, in maths, is a little genius”

In (25 A) si tende a focalizzare di più l'attenzione sull'aggettivo piccolo, mentre in (25 B) si pone maggiormente l'attenzione sul sostantivo genio.

Il problema che gli aggettivi pongono è quello del loro posizionamento poiché uno stesso aggettivo può essere usato in contesti diversi ed avere significati diversi, come riporta Kupisch nel caso dell'aggettivo “povero”, che in italiano può voler intendere “senza averi”(26 A), ma anche “provare pietà per qualcuno” (26 B):

(26)

A. Povero ragazzo, è morta sua mamma

“Poor boy, his mum is dead”

B. Vive per strada, è un ragazzo povero

“He lives on the streets, he's a poor boy”

Sia per i bilingue sia per i monolingue la categoria dell'aggettivo non risulta problematica da apprendere, Cardinaletti & Giusti (2010) riportano che i parlanti italo-foni iniziano ad utilizzare un'ingente varietà di attributi prima dei 3 anni d'età e li sanno porre correttamente in posizione prenominali. Nei casi di bilinguismo in cui vengono coinvolte una lingua romanza e una lingua germanica, il posizionamento dell'aggettivo potrebbe potenzialmente risultare più problematico e soggetto ad influenza cross-linguistica, come sostengono Volterra & Taeschner (1978), poiché il bilingue tenderebbe ad utilizzare più frequentemente la struttura presente in entrambe le lingue; più chiaramente, una lingua A ammette gli aggettivi solo prenominali, mentre una lingua B li ammette sia prenominalmente sia postnominalmente, il bilingue tenderà dunque a produrli maggiormente in posizione prenominali in entrambe le lingue.

3. Interfacce multiple: gli articoli.

La categoria dell'articolo subisce l'influenza di molteplici interfacce: può relazionarsi con l'interfaccia sintassi-semantica, laddove la presenza o l'assenza dell'articolo può determinare vari significati della frase, come nel caso dell'inglese (21):

(27)

A. I like the flowers (referente specifico)

“Mi piacciono i fiori”

B. I like flowers (referente generico)

*Mi piacciono fiori

In (27 A) la presenza dell'articolo specifica il sostantivo, qui non si fa riferimento a dei fiori qualsiasi, ma ad una categoria di fiori circoscritta. Per quanto riguarda (27 B), l'assenza dell'articolo crea una netta differenza con (27 A) perché va ad indicare un contesto più ampio e generico.

Gli articoli sono inoltre dei morfemi che possono codificare anche alcune funzioni formali come: genere, numero e caso. In realtà, le lingue romanze, oltre agli articoli determinativi,

posseggono anche quelli indeterminativi e questi risultano essere i più marcati per il genere e il numero. Essendo che la categoria degli articoli si interfaccia con plurimi moduli linguistici, essa risulta più complessa da apprendere e da utilizzare in modo pragmaticamente giusto; generalmente, gli articoli determinativi ed indeterminativi tendono a manifestarsi nei bambini prima dei possessivi e dei dimostrativi, ma ci sono chiaramente delle eccezioni (Bassano, Maillochon & Mottet, 2008; Bassano, 2013); gli studiosi evidenziano infatti che gli articoli tenderebbero a manifestarsi prima se connessi a nomi monosillabici rispetto ai nomi multisillabici. Generalmente, i monolingue sotto i 3 anni tendono ad omettere inoltre gli articoli nei contesti che ne richiederebbero l'obbligatorietà. Per quanto riguarda i bilingue, essi seguono sostanzialmente lo stesso sviluppo della categoria dell'articolo come i monolingue, mostrano soltanto un lieve ritardo nella produzione degli articoli nelle lingue romanze (Granfeldt, 2000; Hulk, 2004) o un'accelerazione nelle lingue germaniche (Kupisch, 2007).

Termina qui l'analisi delle varie interfacce e dei loro fenomeni vulnerabili, va puntualizzato che quanto sopra descritto non è un approdo finale, ma è il risultato di un continuo lavoro magmatico su cui tutt'ora i linguisti discutono, soprattutto tenendo in considerazione che svariati fenomeni non possono essere analizzati solo da punto di vista di una sola interfaccia, ma in esse si interrelazionano più interfacce che vanno a problematizzare il caso di studio stesso. Da qui in poi si lascerà largo spazio alla ricerca.

Capitolo 3

UN CASO EMPIRICO: ADELE

*“Un bambino non è un vaso da riempire,
ma un vaso da accendere”*

François Rabelais

Nei capitoli precedenti si è parlato di bilinguismo (capitolo uno) e di quali implicazioni e particolarità possano essere ad esso connesse nel campo strettamente linguistico (capitolo due). Nel secondo capitolo, in particolare, è stata trattata l'ipotesi dell'interfaccia (Sorace), che può relazionarsi con vari moduli della linguistica e che denota la vulnerabilità di alcune strutture linguistiche di un dato parlante bilingue. Alla luce di quanto affermato nelle sezioni precedenti e della letteratura corrente circa il bilinguismo, è opportuno ora applicare quanto detto ad un caso di studio empirico dalla sottoscritta analizzato: Adele.

3.1 CHI È ADELE?

Adele è una bimba di cinque anni perfettamente bilingue italiano-tedesco, è figlia di genitori italiani che, per lavoro, risiedono in Germania, nei pressi di Francoforte sul Meno, per circa 8 mesi l'anno, gestendo una gelateria artigianale. Il papà della bimba ha frequentato la scuola materna ed elementare in Germania, il restante percorso scolastico è stato svolto in Italia ed egli si può definire perfettamente 2L1; la mamma di Adele si configura invece come una L2 poiché ha appreso la lingua tedesca da autodidatta, per esigenze lavorative, dai vent'anni in poi. Adele attualmente frequenta sia la scuola materna in Italia, da metà ottobre a febbraio, sia il *Kindergarten* a Groß-Gerau, da marzo a metà ottobre; la bimba risulta chiaramente esposta per più tempo alla lingua tedesca. In famiglia, come ho potuto notare, Adele tende a rivolgersi maggiormente alla mamma in lingua italiana, allo stesso modo con i nonni, mentre con il papà predilige il tedesco. Con

me Adele riesce a rivolgersi in entrambe le lingue, ho avuto modo di passare moltissimo tempo con lei quando non lavoravo e spesso, nello spiegarmi un gioco o leggendo una qualsiasi storia assieme, lei si rivolgeva a me inizialmente in italiano, per poi inserire dei termini in tedesco o passare interamente alla lingua tedesca; ciò è avvenuto anche in senso contrario, dalla lingua tedesca a quella italiana. Per la sottoscritta, questa è un'evidenza di bilinguismo perfettamente compiuto. Come sopra affermato, Adele frequenta la scuola materna per più tempo in Germania, questo sicuramente influisce in lei a livello linguistico, ma mi sento in dovere di puntualizzare che il *Kindergarten* tedesco le piace di più di quello italiano e ciò, come ben si sa dagli studi psicologici, influisce chiaramente sulla sua motivazione e sulle sue emozioni poiché, il fatto che l'educazione tedesca le generi dei sentimenti positivi fa sì che si senta più predisposta verso la lingua e la cultura tedesca rispetto a quella italiana. Ciò non implica che la lingua e la cultura italiana vengano rifiutate, tutt'altro, però sono sicuramente al secondo posto. Durante il mio soggiorno in Germania ho avuto la possibilità di incontrare diversi casi di bilinguismo, ricordo chiaramente come una volta una mamma italiana con una figlia bilingue si sono rivolte a me per ordinare del gelato e la figlia si vergognasse di parlare in italiano per via del suo accento "diverso", ma soprattutto, raccontava la mamma, per via del fatto che a scuola i compagni tedeschi le avevano probabilmente fatto qualche battuta pregiudizievole sull'Italia, tanto da indurla a rifiutarne lingua e cultura in pubblico. Il caso appena riportato è chiaramente *in extremis*, il rifiuto di una delle due lingue è qui connesso, purtroppo, a dei pregiudizi; il caso di Adele è nettamente diverso poiché lei non rifiuta nulla, ha solo delle preferenze in alcuni contesti specifici.

3.2 METODOLOGIA DI RICERCA

Il lavoro di ricerca della seguente tesi ha avuto inizio a marzo, quando ho deciso di contattare la professoressa Sanfelici per esporle la mia volontà di essere da lei seguita per questo elaborato finale di laurea triennale in lettere. Sin da subito ho spiegato alla docente che avrei voluto lavorare nel campo del bilinguismo e, soprattutto, le ho esposto il mio forte interesse per la lingua tedesca. Dal nostro colloquio è emersa l'idea di trattare di bilinguismo italiano-tedesco, in primis perché sono una laureanda in Lettere Moderne, in

secundis perché ho detto alla professoressa di avere un caso di bilinguismo di mia conoscenza da poter studiare, ovvero Adele. La mia avventura è iniziata il 12 aprile 2023, ho preso un aereo per Francoforte sul Meno e ho avuto la possibilità di lavorare empiricamente e linguisticamente con la bimba fino al 17 aprile. In questi sei giorni completamente dedicati ad Adele ho avuto la possibilità di toccare con mano la bellezza e le difficoltà di un lavoro sperimentale. Per il mio lavoro di ricerca ho utilizzato il metodo dello *storytelling*, il quale risulta più efficace se si vuole indagare la competenza linguistica di un bambino visto che:

- È un'esperienza ludica, piacevole;
- È un momento di connessione emotiva poiché, nel raccontare o nell'ascoltare una storia, il bambino prova delle emozioni e le mostra sia nelle espressioni facciali (prossemica) sia enfatizzando alcune parole quando narra la storia sia producendo dei suoni di stupore, gioia, ribrezzo, paura ecc.;
- È opportunità di incontrare nuovi termini e nuove strutture sintattiche, ma soprattutto è un modo per imparare come comprendere ed utilizzare un linguaggio decontestualizzato, non a caso è uno dei metodi prediletti per l'alfabetizzazione scolastica (Dickinson & Tabors, 2001);
- È un metodo che permette lo sviluppo socio-emotivo, cognitivo, la memoria autobiografica e la crescita identitaria;
- Permette di analizzare i cambiamenti grammaticali e lessicali che avvengono tra la scuola dell'infanzia e quella primaria (Berman & Slobin, 1994);
- Aiuta a rilevare eventuali problemi nello sviluppo linguistico a livello strutturale (Bishop & Donlan, 2005), legato dunque alle varie branche della linguistica (fonologia, morfosintassi, semantica ecc.).
- È utile sia per un'analisi qualitativa del linguaggio, sia per una quantitativa (MLU)⁴⁰.

L'abilità narrativa risulta importante sia per lo sviluppo cognitivo del bambino, del pensiero logico-astratto, ma anche per lo sviluppo linguistico (Tigoli & Freccero, 2012);

⁴⁰ Si tratta qui del Mean Length of Utterance (MLU), l'analisi della lunghezza delle frasi, della quantità di parole prodotte e dell'insorgere di specifiche strutture ad una data età.

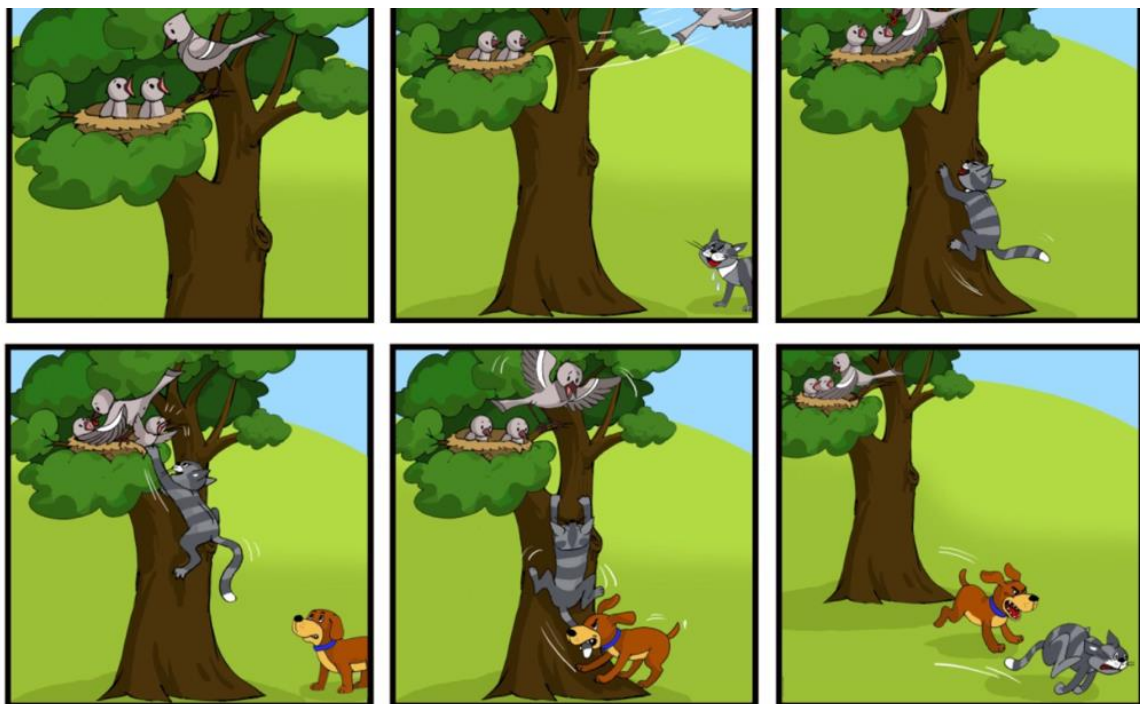
secondo Bruner (2003), infatti, la narrazione, fittizia e non, spinge il bambino a sviluppare il lessico e la sintassi perché c'è proprio questa umana esigenza di raccontare e raccontarsi.

Con Adele ho utilizzato due tipologie di narrazione:

- *Telling*, che si basa essenzialmente sul mostrare prima una storia verosimile o fittizia e farla poi raccontare al bambino in autonomia senza input esterni;
- *Storytelling*, che prevede sempre la visione di una storia verosimile o fittizia, ma questa viene raccontata da una voce fuoricampo, da un audio precedentemente registrato. Il bambino ascolta la storia e poi la racconta in autonomia.

Le storie utilizzate in questo progetto sperimentale sono quattro, la loro struttura è molto semplice: situazione iniziale, azione che rompe l'equilibrio di partenza, nuova situazione finale. Il materiale narrativo è stato interamente fornito dalla relatrice e verrà ora sinteticamente qui sotto riportato:

Figura 11: *Telling sugli uccellini*



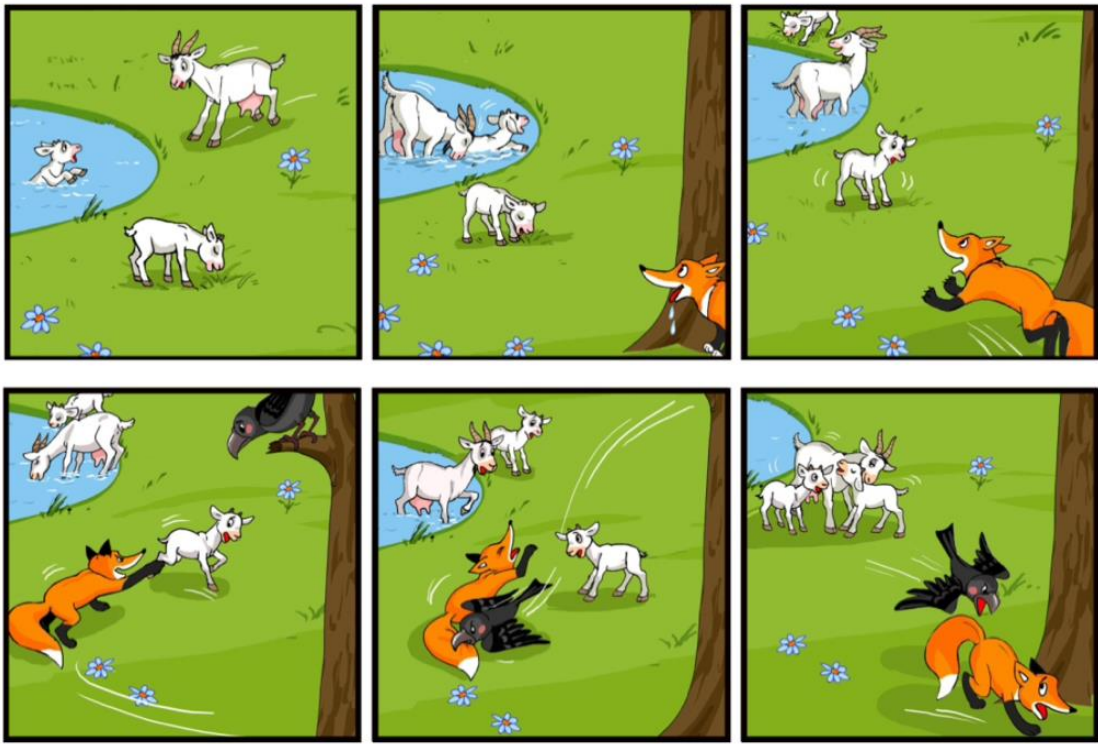


Figura 12: Telling sulle caprette



Figura 13: Retelling sul cane

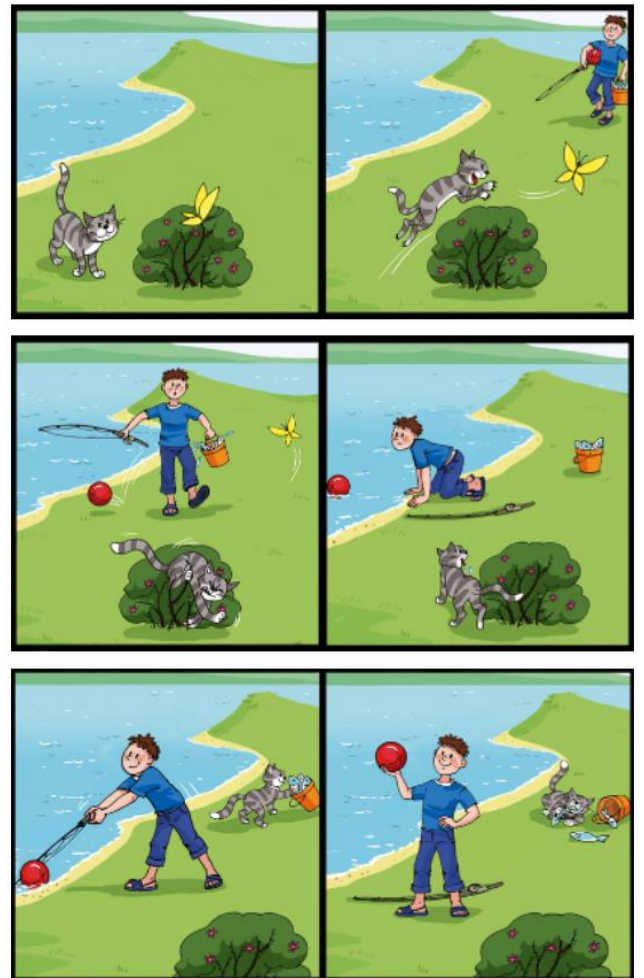


Figura 14: Retelling sul gatto

Le prime due storie sono state utilizzate per il *telling*, le ho mostrate alla bimba mediante un power-point nel pc e lei mi ha raccontato (figura 11) in lingua italiana, mentre (figura 12) in lingua tedesca. Per quanto riguarda le altre due narrazioni, Adele ha ascoltato (figura 13) con un audio registrato in italiano, mentre (figura 14) con una voce registrata in tedesco. L'obiettivo di questo lavoro era capire, a livello narrativo, quale fosse la competenza di Adele in entrambe le lingue, cercare di capire se in lei una delle due lingue fosse dominante o meno rispetto all'altra, ma soprattutto analizzare eventuali *transfer* tra italiano-tedesco e viceversa.

3.3 ANALISI DELLE PRODUZIONI

In questo paragrafo verranno analizzate le produzioni di Adele relative alle storie trattate nel paragrafo 3.2. Ci si concentrerà prima sulle produzioni relative al *telling*, per poi analizzare quelle del *retelling*; è doveroso puntualizzare che il supporto audio del *retelling* dovrebbe stimolare ad una comprensione più completa della storia nonché ad un racconto più dettagliato e lessicalmente più avanzato da parte della parlante nella fase seconda dell'esperimento (la fase prima coincide con la visione della storia).

(28) *Telling* sugli uccellini (raccontato in italiano)

*CHI: Avevano fame.

*ANNA: Chi aveva fame?

*CHI: Gli uccellini della mamma. Poi la mamma è andata via e lui mangiare l'uno. No, tutti e due. Poi qua sta provando [indica il gatto] a andare su per l'albero e prenderli e poi mentre lei li da a lui, il gatto si è preso uno. E poi il cane ha guardato male (manca l'oggetto). Poi qua l'ha presa e poi è scappata via (interessante: qui si trasporta il genere dal tedesco di DIE KATZE)

*ANNA: Chi è scappata via?

*CHI: **Il gatto.**

L'incipit è interessante perché Adele inizia a raccontarmi la storia con una frase a soggetto nullo senza specificare il topic della frase: “*pro* avevano fame”. La frase è pragmaticamente e sintatticamente corretta perché lei sa che stiamo entrambe guardando una storia, motivo per cui omette il soggetto e dà per scontato che gli occhi suppliscano ciò che lei non dice. In realtà, da parlante nativa, essendo conscia che in italiano, in prima posizione il soggetto va esplicitato necessariamente (capitolo 2) se si sta raccontando una storia in cui è presente [+topic] di cui nessuno sa nulla, suppongo che sarebbe qui più corretto utilizzare un soggetto esplicito. Mi è venuto infatti spontaneo chiederle poi a chi si stesse riferendo con quella frase e lei ha esplicitato.

Entra poi in scena la figura del gatto, Adele lo introduce mediante il pronome forte *lui* (vedi tabella 3) e anche questa parte è corretta perché abbiamo un referente nuovo in contrasto col precedente [+contrastive focus] e dunque, secondo la lingua italiana, è opportuno inserire un soggetto esplicito. Interessante è il verbo *mangiare* non flesso, è un unicum in tutte le produzioni in realtà e non ricorre a sufficienza per analizzarlo in termini di ipotesi del troncamento di Rizzi (1993; 1994) poiché:

- Adele ha più di tre anni;
- Il caso è singolo, servirebbero più dati per analizzare questo eventuale errore;
- Generalmente questo fenomeno è raro nelle lingue romanze, più frequente in quelle germaniche. Essendo che Adele è bilingue potrebbe portare questa lacuna della struttura CP dal tedesco all'italiano, ma il caso è troppo singolare per poter affermare ciò.

La frase successiva in cui viene descritto il gatto aggrappato all'albero per prendere gli uccellini risulta particolarmente ambigua. La frase inizia con un soggetto nullo pragmaticamente accettabile perché:

1. Adele mi sta indicando il gatto;

2. Il referente è lo stesso della frase precedente indicato col pronome *lui*.

Ciò che è problematica è la frase coordinata in cui abbiamo un [+topic] giustamente esplicitato col pronome *lei*, che fa riferimento alla mamma degli uccellini; problematico è il “LI dà a lui” perché in questo caso l’oggetto è diverso rispetto alla frase principale “prenderLI” (sottointeso, gli uccellini). Qui ho compreso, guardando le immagini, che la mamma sta dando dei vermetti ai figlioletti, ma la frase pronunciata da Adele risulta ambigua proprio perché in questo caso c’era necessità di esplicitare il nuovo oggetto, altrimenti non si comprende a chi si stia riferendo e sembra che la mamma degli uccellini dia i suoi figli in pasto al gatto. Giustamente la frase che segue “il gatto si è preso uno” è corretta perché abbiamo un [+contrastive focus] necessariamente esplicitato.

Viene poi inserito un nuovo personaggio, il cane, sempre ben esplicitato da Adele con “il cane ha guardato male”. L’unica ambiguità qui è data dal fatto che manca l’oggetto. Chi è guardato male dal cane? Il gatto, ma questo non viene esplicitato. L’ultima frase è particolarmente degna di nota perché improvvisamente non si fa più riferimento al gatto in termini di genere maschile, bensì al femminile. È interessante perché questa è un chiaro *transfer* dal tedesco, visto che appunto “*il gatto*” (in it. sostantivo maschile) in lingua tedesca è sostantivo femminile “*DIE Katze*”. Il soggetto della frase risulta essere il cane:

*CHI: Poi qua l’ha presa e poi è scappata via

Il *poi* è l’avverbio che ci permette che è presente un PRIMA. Il cane prima guarda male il gatto, poi lo prende e questo infine scappa. Adele qui concorda i due participi passati, come da regola, al femminile riferendosi a *il gatto/die Katze* visto che appunto il genere è un’invariabile proprietà lessicale del nome e dunque a livello sintattico il verbo prende il genere dal sostantivo.

Per accertarmi sul referente femminile che mi risultava ambiguo, ho chiesto ad Adele chi fosse scappatA via. La risposta “il gatto” ha confermato la mia ipotesi.

(29) *Telling* sulle caprette (raccontato in tedesco)

*CHI: Hier war **die kleine** in den Terrain gefallen. Dann hat die Mama **die** wieder raus geholt. Und dann wollte der Fuchs **diesen** Schaf essen, den Zwillinge von **diesen** Schaf essen. Also die Kinder von da Mama. Dann **(pro)** hatte geflihen (sbagliato, geflohen) weil der Fuchs wollte den fangt. Und dann hatte **(pro)** den gefangt von ein Bein. Dann hatte (manca l'articolo) Vogel den Fuchs angeschaut. Dann hatte wieder den Fuchs at **den** Vogel gesehen und dann hatte **den** einfach los gelassen und der Vogel wollte den zwilling nehmen und dann hatte **den** wieder los befreit und sind sie wieder alle zusammen und dann hatte **(pro)** den zwilling gebissen.

Adele inizia a raccontare la storia riferendosi ad una delle due caprette con “die kleine”, denotandone dunque il genere femminile. In realtà, in tedesco, il sostantivo “capra” è “die Ziege” ed è femminile, ma qui Adele utilizza “pecorella” per tutto il racconto, ovvero “das Schaf”, sostantivo neutro che però lei trasporta al femminile. Le ipotesi sono due:

1. O Adele non conosce il sostantivo “capra” in tedesco e ha semplificato utilizzando “das Schaf” intendendo più in generale la famiglia degli ovini;
2. O la bimba utilizza “das Schaf” non mantenendo il valore neutro tedesco, ma italianizzando il genere e quindi rendendo il sostantivo femminile (it. la pecorella/capretta).

Alla fine dell'analisi cercheremo di dare un'interpretazione a quest'ipotesi. Nella frase successiva Adele fa riferimento ad una delle due caprette con *die*, sempre riferendosi a pecorella al femminile, ma non si capisce bene se sia sottinteso *das Schaf* o *die Zeige* per quanto in tutto il testo la bimba utilizzi solo il primo, per cui il secondo viene automatico da escludere.

Risultano interessanti gli usi di *der/die/das* come *Definitivpronomen* (figura 15), che corrispondono circa all'italiano a *questo* e *quello*. Si tratta di un uso dei pronomi deboli strettamente legato al parlato e va dunque a denotare un parlante nativo vero e proprio; è una prova in più che va a classificare Adele come madrelingua tedesca perché ha appreso anche parte della comunicazione colloquiale e volgare.

	nominativo	accusativo	dativo
Maschile	der	den	dem
Femminile	die	die	der
Neutro	das	das	dem
Plurale	die	die	denen

Figura 15: da https://www.disfipeq.unich.it/sites/st10/files/breve_grammatica_-_tedesco.pdf

Come esempi, dalle sue produzioni, notiamo:

- Hat die Mama **die** wieder raus geholt: IT. La mamma ha ripreso *questa*.
- [...] dann hatte **den** einfach los gelassen: IT. [...] poi ha lasciato *questo* andare.

Seguono alcuni errori nell'uso dei casi e degli articoli in tedesco:

- *Diesen Schaf > Dieses Schaf (concordanza del neutro in accusativo);
- **Den** Fuchs (akk) > **Der** Fuchs (nom) nella frase "Dann hatte wieder den Fuchs at den Vogel gesehen";
- Dann hatte (**manca l'articolo**) Vogel den Fuchs angeschaut.

Troviamo inoltre un errore nella formazione del präteritum *hatte **geflihen** > hatte geflohen, ma è un caso singolo e dunque trascurabile.

Interessanti per la seguente analisi sono invece i frequenti casi di [+topic drop]. Il tedesco è una lingua a soggetto obbligatorio, con qualche eccezione nei vari dialetti, dove, spiega Rosenkvist (2018), ci sono dei casi di omissione dei soggetti di prima e persona singolare, ma mai della terza persona singolare. Adele omette spesso i soggetti di terza persona, soprattutto quelli legati alla forma "hatte", l'indicativo preterito del verbo *haben*; l'ambiguità qui è connessa al fatto che la coniugazione del verbo al passato prevede che la prima e la terza persona singolari siano uguali (hatte) e dunque, diversamente dall'italiano, non si può qui prevedere quale sia il soggetto della frase semplicemente guardando la desinenza verbale.

I vari casi di soggetto nullo presenti in questa porzione narrativa sono sicuramente un risultato di un'influenza cross-linguistica dalla lingua italiana a quella tedesca perché:

1. Il tedesco, come affermato, è una lingua a soggetto obbligatorio, con qualche eccezione pro-drop nelle parlate dialettali;
2. Stando a quanto affermano Poletto & Tomaselli (2002), le lingue germaniche sono caratterizzate dal Parametro del Verbo Secondo (V2) e questo richiede obbligatoriamente l'esplicitazione del soggetto. Infatti, «il fenomeno del soggetto nullo (la possibilità di lasciare inespresso il soggetto referenziale in tutti i contesti a tempo finito) ed il fenomeno del V2 (Verb Second/Verb Zweit) sono “incompatibili” in quanto, evidentemente, le proprietà morfo-sintattiche che permettono la realizzazione dell'uno, escludono la realizzazione dell'altro».

A rigor di logica, dato che le condizioni in cui Adele utilizza un [+topic drop] non sono quelle pro-drop della lingua tedesca, ma quelle della lingua italiana⁴¹, si può con certezza affermare che il transfer avviene da italiano a tedesco.

Passando ora all'analisi dei *retelling*, è opportuno specificare che questi, dando un input aggiuntivo (la voce che racconta la storia), dovrebbero in qualche modo offrire una sorta di supporto ulteriore al bambino: lessico più variegato, strutture linguistiche più corrette, pronuncia più adeguata alla lingua. Adele le avrà recepite e comprese?

(30) *Retelling* del gatto (ascoltato e raccontato in italiano)

*CHI: Il gatto voleva prendere la farfalla, ma non l'ha presa perché è volata via. [Indica la farfalla] (pro) era posata sul cespuglio, ma non l'aveva presa perché **si aveva impigliato** (costruzione tedesca) nel cespuglio e poi la palla è andata via e il gatto voleva prendere i pesci. E intanto che lui recuperava la palla [indica il ragazzo] e (pro) non si accorge che il gatto stava mangiando i pesci e lui era contento di riavere la sua palla.

⁴¹ Sono tutti casi di soggetto nullo in posizione iniziale di frase.

La prima frase, secondo il PSN, è corretta. Il soggetto è lo stesso nella coordinata introdotta dall'avversativa *ma* e viene infatti reso nullo; abbiamo un [+topic] nella subordinata introdotta dalla causale *perché*, Adele utilizza il soggetto nullo e lo applica correttamente perché qui non c'è possibilità di ambiguità visto che siamo in presenza di un participio passato che si accorda nel genere e nel numero col *focus* della coordinata, ovvero *farfalla*. Pragmaticamente sbagliato è l'inserimento del soggetto in "lui era contento" nell'ultima frase coordinata perché non siamo in presenza di [+topic] o di [+contrastive focus] e dunque l'esplicitazione non è necessaria; si può ipotizzare sia un transfer da tedesco a italiano.

Interessante è la costruzione verbale in "non l'aveva presa perché si aveva impigliato nel cespuglio". Questo è un transfer da tedesco a italiano perché deriva da "Er *hatte* sich im Busch *verfangen*" e la costruzione prevede l'uso dell'ausiliare *avere* (GER) rispetto all'ausiliare *essere* (IT). Il riflessivo *si* viene utilizzato correttamente perché, essendo presente con stessa funzione in entrambe le lingue, non genera problematicità.

L'ultimo periodo è problematico per la concordanza verbale: abbiamo un indicativo imperfetto nella principale, un indicativo presente nella coordinata introdotta dalla copulativa, una perifrastica col gerundio nella subordinata introdotta da *che* e poi nuovamente un indicativo imperfetto nella coordinata finale. È un problema di temporalità verbale nella costruzione del racconto.

(31) *Retelling* del cane (ascoltato e raccontato in tedesco)

*CHI: Der Hund wollte der hat gesehen dass die Maus an den Baum sitzen sah. Aber **die** wollte ihr fangt aber die Maus war zu schnell. Das wegen **es** ist in die Stümpfe von den Baum gestorben und dann ist der Luftballon **von der Hand den Kind** weg geflohen. Und dann hatte, wollte den Kind wieder den Luftballon nehmen und der Hund hatte dann gecoockt dass die Würste in der Tasche (manca il verbo) und (**pro**) hat gedacht dass **die** wieder fangen wollte. Und dann hat der Kind wieder den Luftballon geholt. **Der** war früh

dass den Luftballon wider hatte aber der Hund hat die Würste von der Tasche gegreift und **der** bemerkt es nicht dass der Hund die Würste gegessen hat.

In questo secondo retelling ho sin da subito notato la presenza di un solo soggetto nullo, presente in una frase coordinata: der Hund hatte [...] und (**pro**) hat gedacht [...]. Il contesto pro-drop è nettamente legato alla lingua italiana perché la lingua tedesca richiede il soggetto esplicito anche nelle coordinate con lo stesso topic della principale a cui sono legate.

In questo secondo *retelling* ho sin da subito notato la presenza di un solo soggetto nullo, presente in una frase coordinata: der Hund hatte [...] und (**pro**) hat gedacht [...]. Il contesto pro-drop sembrerebbe apparentemente legato alla lingua italiana, ma in realtà qui *pro* risulta accettabile in lingua tedesca perché siamo in un contesto di continuità della frase, il soggetto è lo stesso e le due frasi sono legate dalla congiunzione coordinante *et*, motivo per cui l'omissione del soggetto è qui legittimata.

Per quanto riguarda la categoria di genere, a volte c'è qualche errore, come, nel riferirsi a Der Hund (sostantivo maschile, nominativo, singolare):

- **Die** wollte ihr fangt : in questo caso l'articolo utilizzato è femminile, ma il sostantivo è maschile, per cui correttamente avrebbe dovuto essere *der*;
- **Es** ist in die Stümpfe von den Baum gestorben: qui Adele utilizza chiaramente un pronome soggetto, ma di genere errato. Il cane, in italiano come in tedesco, è di genere maschile, motivo per cui avrebbe dovuto utilizzare *er*. Forse per lei l'uso dei pronomi *er/sie* fanno essenzialmente riferimento alla categoria umana, mentre *es* come neutro le è più congeniale da utilizzare per le cose inanimate o per la categoria animale. Ciò non può avvenire in italiano perché il genere neutro proveniente dalla lingua latina non è progressivamente scomparso⁴², rimangono solamente alcuni relitti con desinenza -a come *braccia, corna, mura* oppure nomi astratti come *il bello, il buono*.

⁴² Per approfondire: [https://www.treccani.it/enciclopedia/neutro_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/neutro_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

Vengono poi notati altri casi, come in *telling* (30) di uso dei pronomi deboli *der/die/das* :

- **Die** wollte **ihr** fangt > il pronome *die* è di genere sbagliato (sempre riferito al maschile *Der Hund*), però, essendo al nominativo, vorrebbe intendere “Lui vuole prendere lei” con *ihr* riferito a “*Die Mause*”, ma usato erroneamente al dativo al posto dell’ accusativo *sie*. C’è sempre della confusione nell’uso di caso e genere.
- **Die** wieder fangen wollte : *die* sottointende *Würste*.
- **Der** war früh: *der* sottointende *Kind*.
- **Der** bemerkt es nicht: *der* sottointende *Kind*.
- [...] ist der Luftballon von der Hand **den** Kind weg geflohen: anche qui c’è un problema con l’uso del caso, Adele utilizza l’ accusativo *den*, ma qui siamo in un contesto cui si richiede il genitivo (la mano di chi? **del bambino**), per cui la produzione corretta dovrebbe essere **des Kind**.

3.4 ANALISI DEI DATI

Alla luce delle produzioni analizzate nel paragrafo 3.3 possiamo schematicamente ripercorrere quali sono i siti d’interesse che riguardano il bilinguismo di Adele:

- Conoscenza caotica del sistema casistico della lingua tedesca;
- *Transfer* linguistico frequente italiano > tedesco circa la categoria di genere;
- *Transfer* linguistico frequente italiano > tedesco per quanto concerne la categoria di soggetto in particolar modo nelle produzioni del *telling*, nei *retelling* il pro-dropping è più sorvegliato in entrambe le lingue, ovvero Adele è più conscia dei contesti sintatticamente e pragmaticamente giusti nei quali omettere o esplicitare un soggetto;
- Utilizzo dei pronomi deboli *der/die/das* tipico della parlata dialettale (vedi figura 15);
- Coniugazione verbale corretta, con qualche errore non significativo, eccetto un caso di *transfer* tedesco > italiano (uso dell’ausiliare *avere* al posto di *essere*).

- Nessun problema coi sistemi SV e VS poiché l'italiano li ammette entrambi, il tedesco solo VS.

Tenuto conto di quanto analizzato e qui sopra riassunto, si può affermare che Adele possieda un'ottima conoscenza di entrambe le lingue. A livello quantitativo, le produzioni in lingua tedesca risultano più articolate e lunghe rispetto a quelle in italiano, questo dovuto anche al fatto che la maggiore esposizione a questa lingua per otto mesi annui va sicuramente ad influire sulla ricchezza del suo lessico nonché sulla fluidità e flessibilità della sua parlata. Ho potuto notare che, contrariamente, in italiano la bimba parla più lentamente, come se dovesse in qualche modo ricercare alcuni termini prima di dirli, possiamo dunque notare che la sua fluidità si predomina in lingua tedesca a discapito di quella italiana. Come già esposto nel capitolo secondo, quando Adele ha qualche difficoltà nel narrare dei fatti in italiano, cambia lingua e passa al tedesco perché sembra sia per lei più semplice, efficace ed immediato esprimersi (influenza cross-linguistica). Rimango col dubbio se questo fenomeno possa avvenire anche in senso contrario, da tedesco a italiano nei mesi in cui è più esposta alla lingua italiana; alla luce di quanto letto in letteratura (Sorace, 2012) oserei dire che ciò potrebbe anche succedere, ma il fatto che Adele, anche emotivamente parlando, abbia una maggiore predilezione per la lingua tedesca mi porta a non avere abbastanza certezze per dare una risposta definitiva, dovrei proseguire le mie ricerche per altro tempo per poter essere più esaustiva.

A livello qualitativo, da quanto ho potuto notare, la bimba ha acquisito il Parametro del Soggetto Nullo (PSN). Il PSN, come ampiamente esposto nel paragrafo 2.3, si acquisisce intorno al terzo anno di età in linea con l'affinamento della struttura CP. Da questa ricerca ci si aspettava che, sulla base di quanto affermato da Hyams (1986), il PSN diventasse negativo nel momento in cui una lingua pro-drop entra a contatto con una lingua a soggetto obbligatorio. Tuttavia, si può affermare che ciò in realtà non è necessariamente vero perché Adele è l'esempio di bilingue che ha interiorizzato il parametro e più volte lo utilizza positivamente anche in tedesco.

Per quanto riguarda la categoria di genere, ci sono dei casi di errore perché il sistema dei generi differisce nelle due lingue:

- In italiano sono presenti due generi: maschile e femminile. Il genere neutro era presente nella lingua latina, ma progressivamente, nel passaggio latino > volgare è confluito nelle due categorie principali;
- In tedesco ci sono tre generi: maschile, femminile e neutro.

Il fatto che Adele a volte compia degli errori morfologici di genere non significa che lei non conosca la categoria di genere, ma semplicemente subisce delle influenze cross-linguistiche sia italiano > tedesco (das Schaft da neutro diventa femminile *die Schaft come da it. “la pecorella”) sia tedesco > italiano (il gatto che diventa femminile). Perché? Perché l’ambiguità può essere data anche dal fatto che uno stesso referente in tedesco/italiano può avere genere diverso nella seconda lingua. Per chiarire meglio:

(32) IT. Il sole_M

GER: Die Sonne_F

(33) IT. La luna_F

GER. Der Mond_M

Per quanto concerne la categoria degli articoli, la bimba li utilizza correttamente sia in italiano sia in tedesco, per quanto in lingua tedesca ci siano talvolta delle omissioni (es. *Vogel > der Vogel) o degli errori legati al genere.

Tutto ciò va analizzato in termini di esposizione ambientale: Adele è figlia di genitori italiani, parla esclusivamente tedesco col papà e preferibilmente l’italiano con la mamma, è esposta per il 67% dell’anno ad un ambiente germanofono e così è stato per tutto il suo periodo di acquisizione 2L1. Va puntualizzato che la bimba apprende entrambe le lingue da genitori che hanno subito attrito generazionale (Sorace, 2012) e dunque non ha gli stessi input, in particolare, in lingua italiana, dei familiari. Adele vive sostanzialmente il suo periodo critico (Lenneberg, 1967) in acquisizione simultanea 2L1 ambientalmente esposta ad entrambe le lingue, ma la sua *language proficiency* prevale attualmente nella

lingua tedesca, per quanto si possa ipotizzare che questa, come detto nel paragrafo 1.2, possa variare nel tempo e nello spazio. Si può per assurdo supporre che, essendo che la bimba è in età prescolare (5 anni, 6 mesi) e che il prossimo anno dovrà essere iscritta alla scuola elementare, se i genitori sceglieranno di farle frequentare una scuola italiana, è possibile che il contesto ambientale in cui si troverà (9 mesi in Italia, 3 in Germania) , cambierà nettamente i risultati di questa ricerca.

Riportando quanto affermato da Meisel (2004), si può affermare che Adele sia stata oggetto di due acquisizioni linguistiche qualitativamente identiche. I casi di *code-switching* che in lei avvengono nel parlato non sono altro che indicatori della sua maturata competenza di parlante abile in entrambe le lingue apprese (Poplack, 1988).

3.5 PUNTI DI FORZA DELLA RICERCA

Si è giunti alla fine di questo lavoro di ricerca e si ritiene opportuno riportare quali siano stati gli aspetti positivi di esso. In primo luogo è stato interessante poter toccare con mano quali sono i metodi, gli strumenti, gli studi correnti della disciplina linguistica e soprattutto averli applicati ad un campo di ricerca che sento mio a tutti gli effetti. In secondo luogo, è stato illuminante poter applicare la disciplina linguistica ad un caso studio personale, per approfondirlo non solo in termini linguistici, ma anche a livello umano e relazionale. In terzo luogo, è stata un'opportunità di crescita che ha ulteriormente sviluppato il mio grandissimo interesse verso la linguistica, che prima ritenevo su un piano astratto, ma di cui ora ne ho esperienza concreta.

3.6 PUNTI DI DIFFICOLTÀ DELLA RICERCA

Dopo aver analizzato gli aspetti positivi, è opportuno trattare anche quelli negativi di questo caso empirico. Chiaramente, come in qualsiasi disciplina, il campo della ricerca ha in sé delle difficoltà: in primo luogo, ogni esperimento empirico richiede tempo e dedizione per essere eseguito nel migliore dei modi, infatti mi sono dedicata ad Adele per

sette giorni, cercando di stimolare in lei l'interesse per ciò che le narrazioni che le stavo proponendo. In secondo luogo, è difficile essere oggettivi, soprattutto se il caso in questione ha un rapporto quasi familiare con il ricercatore; nel mio caso, Adele è come una sorellina più piccola per me e, come tale, spesso ha avuto la confidenza di cessare l'esperimento a metà per, magari, iniziare un altro gioco. In terzo luogo, registrando gli audio delle produzioni di Adele col mio pc, non sempre la qualità degli audio è stata delle migliori, motivo per cui ho dovuto ascoltarli più volte per ottenere un risultato il più preciso possibile. Infine, la distanza: per questa ricerca ho preso un aereo da Venezia a Francoforte sul Meno, ma penso che questo, più che un punto di difficoltà, sia un punto a favore di questa ricerca perché va a dimostrarne il mio grande interesse.

CONCLUSIONI

Arrivati alla conclusione di questo lavoro di tesi triennale, si ritiene opportuno ripercorrere tutto il tragitto svolto.

Nel capitolo primo è stato affrontato il concetto di bilinguismo, che come si è ben capito, è abbastanza complesso e dibattuto, ma soprattutto, secondo quanto affermato da Bloomfield, è qualcosa che va oltre la perfetta grammaticalità di un parlante in entrambe le lingue da lui acquisite e riguarda principalmente la competenza di saper comunicare mediante quei due idiomi. Un bilingue possiede un sistema linguistico fluido, in continua evoluzione e, come affermato da Favaro, non approda mai ad una versione solida e definitiva. Sono stati brevemente trattati anche i concetti di diglossia, la compresenza di due o più lingue con diverse funzioni sociali, e di *dilalía*, ovvero l'uso di due lingue indistintamente in qualsiasi contesto sociale. Sono stati poi elencati vantaggi e svantaggi del bilinguismo, questi ultimi, in particolare, sono legati alle ansie di genitori che indirizzano i figli verso il monolinguisimo per la paura di:

- Ritardi nell'apprendimento e nell'acquisizione linguistica;
- Confusione linguistica.

In realtà non si tiene conto del vantaggio bilingue sia a livello cognitivo sia a livello socio-relazionale. Sono state trattate poi le varie tipologie di bilinguismo: precoce, infantile come L2 ed adulto; questa tassonomia è legata alla nozione di *periodo critico* di Lenneberg perché, spiega lo studioso, esiste un lasso temporale entro cui è ancora possibile acquisire la competenza di parlante nativo a tutti gli effetti. Il bilinguismo può essere anche: coordinato, composito o subordinato, se analizzato a livello cognitivo, in relazione al parlante e alla sua capacità di utilizzare unitamente o separatamente le due lingue. Per quanto riguarda la sfera socio-culturale, il plurilinguismo può essere additivo o sottrattivo se il contesto sociale promuove positivamente o meno la compresenza e l'uso di due lingue. Si è poi passati a parlare dell'acquisizione del bilinguismo come L1 e, secondo quanto affermato da Meisel, si è approdati all'idea che il bilingue acquisisce

entrambe le lingue in modo qualitativamente identico, ciò che può differire dai monolingue è il criterio quantitativo. Sono stati dunque analizzati tutti quei fenomeni che possono emergere durante il periodo acquisitivo, come il *code-switching*, ovvero il passaggio da una lingua all'altra nel corso di una conversazione. Il fenomeno della frase mista emerge generalmente o nei parlanti esperti o nelle situazioni di ambiguità linguistica, come nel caso dell'interfaccia tra semantica e sintassi proposta da Sorace. Dell'ipotesi di Sorace si tratta nell'ultimo paragrafo del capitolo primo e si fa in particolare riferimento al fatto che un bilingue, in particolari contesti ambigui, deve mappare i principi pragmatici su specifiche strutture del linguaggio e scegliere poi solo quei casi che sono sintatticamente proficui per la lingua scelta.

Nel capitolo secondo si è parlato di interfaccia tra sintassi e discorso, in particolare di come questa, per un bilingue, sia vulnerabile e soggetta a transfer interlinguistici. In particolare, si è partiti dalla descrizione del Parametro del Soggetto Nullo (PSN), fenomeno che stila una divisione delle lingue mondiali in due sottocategorie: lingue pro-drop e lingue non pro-drop. Il PSN ha avuto molta fortuna in letteratura e, in particolare, è analizzabile in termini di interfaccia sintassi-discorso perché la categoria di soggetto rientra tra le più vulnerabili per un soggetto bilingue. Ci si è poi focalizzati sul PSN in relazione alla lingua italiana, ai contesti che lo legittimano [+contrastive focus] e [+topic] con esempi annessi esemplificativi; è stato affrontato anche il caso dei verbi zeroargomentali, che, dal loro nome, sono privi di argomento e dunque non necessitano di un soggetto limitatamente alla lingua italiana. Il Parametro del Soggetto Nullo, apparentemente sarebbe anche una delle cause dell'inversione di ordine SV-VS nella lingua italiana secondo quanto proposto da Rizzi (1982; 1986) e Jaeggli & Safir (1989); in realtà, si è notato che ciò non è del tutto del vero, il parametro sarebbe solo una condizione necessaria, ma non sufficiente all'inversione di ordine della frase. Il punto focale dell'inversione SV-VS sarebbero in realtà i predicati che si interfacciano alla sintassi in casi di [+broad focus] e [+narrow focus], si veda (tabella 1). È stato poi fatto uno zoom sul sistema pronominale italiano poiché si è ritenuto interessante proporlo visto che, in particolare, i pronomi soggetto possono essere comunque analizzabili in termini di interfaccia sintassi-discorso. Nel paragrafo 2.5 si è parlato di come l'ipotesi dell'interfaccia di Sorace si relazioni col parametro del soggetto nullo, in particolare, si è

notato come la selezione e la realizzazione del soggetto s'inserisca tra le interfacce esterne, ovvero quelle più vulnerabili, fertili per la produzione di errori e di *transfer* interlinguistici. Sono stati poi analizzati i soggetti pronominali sia in relazione al monolinguisma sia in relazione al plurilinguisma: si parte dall'assunto di base che i bambini piccoli tendono a produrre soggetti nulli indipendentemente dal fatto che la loro grammatica target sia pro-drop o meno perché la loro struttura CP è incompleta. Generalmente i monolingue, rispetto ai bilingue, apprendono la competenza pragmatica in anticipo e dunque diminuiscono la produzione irrilevante ed immoderata del soggetto nullo. Diversamente, i bilingue tendono a subire un'influenza da parte della lingua per loro dominante e dunque ad adottarne il parametro: Paradis & Navarro (2003), studiando i bilingue spagnolo-inglese, notano una sovrapproduzione di soggetti espliciti dovuto all'influenza cross-linguistica inglese > spagnolo. Sorace non concorda in particolare con quanto proposto da Paradis & Navarro perché l'alto tasso di soggetti espliciti riguarda referenti non portatori di informazioni e dunque esprimibili con un soggetto nullo. Nell'ultimo paragrafo del capitolo (2.8) sono state riportate le altre interfacce vulnerabili in termini di bilinguismo: interfaccia tra morfologia e sintassi; interfaccia tra sintassi e semantica; interfacce multiple.

Nel capitolo terzo si è passati a trattare un caso studio empirico: Adele. Una prima sezione è stata ampiamente dedicata alla descrizione del soggetto studiato, alle sue coordinate biografiche, ambientali, sociali, familiari. Adele ha cinque anni, è una bimba bilingue italiano-tedesco, è più esposta alla lingua tedesca per via della sua maggiore permanenza in Germania, ha due genitori italiani (padre 2L1 e madre L2) e ama frequentare il *Kindergarten* tedesco. È stata poi analizzata la metodologia di ricerca, per questo caso empirico sono state utilizzate quattro narrazioni: due *telling* e due *retelling*. Il motivo dell'uso dello *storytelling* è legato al fatto che mediante la narritività si può creare un ambiente ludico ed empirico allo stesso tempo: la bimba si diverte, si crea un ottimo rapporto interpersonale e allo stesso si può svolgere l'analisi linguistica senza troppe difficoltà. Nel paragrafo 3.3 sono state analizzate dettagliatamente le produzioni di Adele dalla sottoscritta registrate e trascritte; sono stati evidenziati gli errori e i possibili *transfer* interlinguistici, cercando di offrire un'interpretazione dei dati più completa ed esaustiva possibile, lavorando per congettura e avvalendosi della letteratura e degli studi correnti.

Il risultato finale decreta che Adele, avendo acquisito entrambe le lingue, italiana e tedesca, al di sotto della soglia del periodo critico, è una bilingue a tutti gli effetti. La sua lingua dominante è quella tedesca a livello quantitativo, è in parte anche a livello qualitativo, ma riguardo ciò potrebbe essere determinante il fattore esposizione: la bimba risiede in territorio germanofono per più tempo rispetto a quello italofono. Gli ultimi due paragrafi del capitolo sono rispettivamente dedicati ai punti di forza (3.5) e ai punti di difficoltà della ricerca (3.6).

Questa conclusione [...] c'è parsa così giusta, che abbiám pensato di metterla qui, come il sugo di tutta la *tesi*. La quale, se non v'è dispiaciuta affatto, vogliatene bene a chi l'ha scritta, e anche un pochino a chi l'ha raccomandata. Ma se in vece fossimo riusciti ad annoiarvi, credete che *non s'è fatto apposta* (Alessandro Manzoni, cap. XXXVIII de *I promessi sposi*).

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO:

- Alexiadou, A. & Anagnostopoulou, E., 1998. Parametrizing AGR: Word order, V-movement and EPP-checking. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16, pp.491-539..
- Bassano, D., Korecky-Kröll, K., Maillochon, I., van Dijk, M., Laaha, S., van Geert, P. And Dressler, W.U., 2013. Prosody and animacy in the development of noun determiner use: A cross-linguistic approach. *First Language*, 33(5), pp.476-503.
- Bassano, D., Korecky-Köll, K., Maillochon, I. & Dressler, W.U., 2013a. “The acquisition of nominal determiners in French and German. A crosslinguistic perspective on the grammaticalization of nouns”, in: Dominique Bassano/Maya Hickmann (edd.), *Grammaticalization and first language acquisition. Crosslinguistic perspectives*, Amsterdam/ Philadelphia, Benjamins, 37–59.
- Bassano, D., Maillochon, I. & Mottet, S., 2008. Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech: A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of child language*, 35(2), pp.403-438.
- Belletti, A. & Leonini, C., 2004. Subject inversion in L2 Italian. *EUROSLA yearbook*, 4(1), pp.95-118.
- Belletti, A., 2001. Inversion as focalization. *Subject inversion in Romance and the theory of Universal Grammar*, 60, p.90.
- Benincà, P. & Poletto, C., 2004. Topic, focus, and V2. *The structure of CP and IP*, 2, pp.52-75.
- Berman, R.A., 1997. Narrative theory and narrative development: The Labovian impact. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), pp.235-244.
- Berruto, G., 2005. Che cosa ci insegna il ‘parlare in due lingue’? Com-mutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica. *Rivista di linguistica*, 17(1), pp.3-14.
- Berruto, G., 1989. Main topics and findings in Italian sociolinguistics.
- Bialystok, E., Craik, F.I., Green, D.W. & Gollan, T.H., 2009. Bilingual minds. *Psychological science in the public interest*, 10(3), pp.89-129.

- Bishop, D. & Donlan, C., 2005. The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), pp.25-46.
- Bloomfield, L., 1994. *Language*. Motilal Banarsidass Publ..
- Bonifacci, P., Cappello, G. & Bellocchi, S., 2012. Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo. *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 5, pp.7-21.
- Brown, R., 1973. *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S., 2003. *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Burzio, L., 1986. *Italian syntax: A government-binding approach* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Camacho, J., 2013. Null subjects.
- Cardinaletti, A., 2018. On different types of postverbal subjects in Italian. *Italian Journal of Linguistics*, 30(2), pp.79-106.
- Cardinaletti, A., 1998. On the deficient/strong opposition in possessive systems. *Possessors, predicates and movement in the determiner phrase*, 22, pp.17-53.
- Cardinaletti, A., 2004. Toward a cartography of subject positions. *The structure of CP and IP. The cartography of syntactic structures*, 2, pp.115-165.
- Cardinaletti, A. & Starke, M., 1999. The typology of structural deficiency. *Clitics in the languages of Europe*, pp.145-233.
- Cardinaletti, A. & Giusti, G., 2011. The acquisition of adjectival ordering in Italian. *Variation in the Input: Studies in the Acquisition of Word Order*, pp.65-93.
- Chomsky N. 1981b, Principles and parameters in Syntactic Theory, in Hornstein N. And Lightfoot D. (eds), *Explanations in Linguistics*, Longman, London, pp. 32-75.
- Corno, S., 2015. Bilinguismo e attrito linguistico. Intervista a Antonella Sorace. *Éducation et sociétés plurilingues*, (39), pp.13-18.
- Curtiss, S., 2014. *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day wild child*. Academic Press.

- Davidiak, E., 2008. Root Infinitives in Second Language Acquisition: "To Be" or Not" To Be". *Hispanic Journal*, 29(1), pp.9-21.
- De Prada Pérez, A., 2010. Subject position in Spanish in contact with Catalan: Language similarity vs. Interface vulnerability. In *Proceedings of the 2009 Mind/Context Divide Workshop* (pp. 104-115). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Dickinson, D.K. & Tabors, P.O., 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Favaro, G., 2012. Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano linguadue*, 4(1), pp.251-262.
- Ferguson, C.A., 1959. Diglossia. *Word*, 15(2), pp.325-340.
- Garraffa, M., Sorace, A. & Vender, M., 2020. *Il cervello bilingue*. Carocci, Roma.
- Granfeldt, J., 2000. The acquisition of the determiner phrase in bilingual and second language French. *Bilingualism: language and cognition*, 3(3), pp.263-280.
- Grimshaw, J. & Samek-Lodovici, V., 1998. Optimal subjects and subject universals. Is the best good enough? Optimality and competition in syntax, ed. By Pilar Barbosa, Danny Fox, Paul Hagstrom, Martha McGinnis, and David Pesetsky, 193-219.
- Grinstead, J., 2004. Subjects and interface delay in child Spanish and Catalan. *Language*, pp.40-72.
- Grosjean, F. And Gilardoni, A., 2015. *Bilinguismo: miti e realtà*. Mimesis.
- Grosjean, F., 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), pp.3-15.
- Guasti, M.T., 1993. Verb syntax in Italian child grammar: Finite and nonfinite verbs. *Language acquisition*, 3(1), pp.1-40.
- Hamann, C., 1997. From syntax to discourse: Children's use of pronominal clitics, null arguments, infinitives and operators. *Habilitationsschrift, University of Geneva*.
- Hamers, J.F. & Blanc, M., 2000. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

- Holmberg, A., Nayudu, A. & Sheehan, M., 2009. Three partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. *Studia linguistica*, 63(1), pp.59-97.
- Hudson, A., 2002. Diglossia, bilingualism, and history: Postscript to a theoretical discussion.
- Hulk, A., Prévost, P. & Paradis, J., 2004. The acquisition of the French DP in a bilingual context. *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on functional categories: John Benjamins*.
- Iaia, C., 2020. Parametric clustering nell'acquisizione di Pro-drop in l2. Il parametro del soggetto nullo nell'italiano L2. *Lingue e Linguaggi*, 33, pp.145-169.
- Jaeggli, O. & Safir, K.J., 1989. The null subject parameter and parametric theory. In *The null subject parameter* (pp. 1-44). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jezek, E., 2003. Classi di verbi italiani tra semantica e sintassi. *Classi di verbi italiani tra semantica e sintassi*, pp.1000-1013.
- 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), pp.60-99.
- Köpcke, R. & Meisel, J.M., 1995. 13 CODE-SWITCHING IN BILINGUAL FIRST LANGUAGE ACQUISITION. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 10, p.276.
- Kupisch, T., 2007. Determiners in bilingual German–Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. *Bilingualism: language and cognition*, 10(1), pp.57-78.
- Kupisch, T. & Rothman, J., 2016. Interfaces with syntax in language acquisition.
- Kupisch, T., Müller, N. & Cantone, K.F., 2002. Gender in monolingual and bilingual first language acquisition: Comparing Italian and French. *Lingue e linguaggio*, 1(1), pp.107-150.
- Lenneberg, E.H., 1967. The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), pp.59-67.
- Leopold, W.F., 1970. Speech development of a bilingual child: A linguist's record. *(No Title)*.

- Meisel, J.M., 2006. The bilingual child. *The handbook of bilingualism*, pp.90-113.
- Müller, N. & Hulk, A., 2001. Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(1), pp.1-21.
- Nicoladis, E. & Genesee, F., 1996. A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language learning*, 46(3), pp.439-464.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. & Katamba, F. Eds., 1997. *Contemporary linguistics*. St. Martin's.
- Paradis, J. & Navarro, S., 2003. Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input?. *Journal of child language*, 30(2), pp.371-393.
- Pinto, M., 1997. *Licensing and interpretation of inverted subjects in Italian* (Doctoral dissertation).
- Poletto, C., Tomaselli, A. & Marcato, G., 2001. La sintassi del soggetto nullo nelle isole tedescofone del Veneto: cimbro e sappadino a confronto. *La dialettologia oltre il*, pp.237-252
- Poplack, S., 1988. Contrasting patterns of code-switching in two communities. *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*, 48, pp.215-244.
- Rizzi L. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- Rizzi L. 1986, Null Objects in Italian and the Theory of Pro, in "Linguistic Inquiry" 17, pp. 501-557.
- Rizzi L. 1994, "Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives", *Language Acquisition* 3: 371-393, ripubblicato in Rizzi (2000b).
- Rizzi, L., 2018. Early null subjects and root null subjects. In *Syntactic Theory and First Language Acquisition* (pp. 249-272). Psychology Press.
- Ronjat, J., 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion
- Rosenkvist, H., 2018. Null subjects and Distinct Agreement. *Null Subjects in Generative Grammar: A Synchronic and Diachronic Perspective*, p.285.

- Salustri, M., 2001. Bilinguismo e acquisizione infantile di L2: alcune osservazioni sull'acquisizione simultanea di italiano e tedesco da parte di bambini in età prescolare. *Rivista di Grammatica Generativa*, vol. 26 (2001), p. 85-119.
- Sensini M., 2003, *Le parti e il tutto*, Corso di Educazione Linguistica e Testuale, Mondadori Scuola, Milano.
- Serratrice, L., Sorace, A. & Paoli, S., 2004. Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 7(3), pp.183-205.
- Serratrice, L., 2007. Cross-linguistic influence in the interpretation of anaphoric and cataphoric pronouns in English–Italian bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(3), pp.225-238.
- Sorace, A., 2011. Pinning down the concept of “interface” in bilingualism. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(1), pp.1-33.
- Sorace, A., 2012. Pinning down the concept of interface in bilingual development: A reply to peer commentaries. *Linguistic approaches to bilingualism*, 2(2), pp.209-217.
- Sorace, A., 2010. Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. *Università di Edimburgo*.
- Tasinato, C. & Sanfelici, E., 2022. Word Order variation in L1 and L2 Italian speakers: the role of Focus and the Unaccusativity Hierarchy. *Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics*, 8(5), pp.1-27.
- Tigoli, M.C. & Freccero, E., 2012. Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione.
- Trutkowski, E., 2016. *Topic drop and null subjects in German*(Vol. 6). Walter de Gruyter gmbh & Co KG.
- Valian, V. & Eisenberg, Z., 1996. The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal of child language*, 23(1), pp.103-128.
- Vedovato, D., 2009. Categorizzazione dei pronomi personali in italiano: risultati di un'attività didattica. *BENINCÀ, P., PENELLO, N.(a cura di) G&D-Grammatica e Didattica*, 2, pp.19-36.

- Volterra, V. & Taeschner, T., 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of child language*, 5(2), pp.311-326.
- Weinreich, U., 1974. *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri.
- Wexler, K., 1998. Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106(1-4), pp.23-79.
- White, L., 2009, April. Language acquisition at the interfaces: some hardy perennials and new varieties. In *Mind-Context Divide Conference*. Iowa City: University of Iowa.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo lavoro di tesi e del mio percorso di laurea triennale desidero ringraziare tutte quelle persone che mi hanno sostenuta ed incoraggiata fino alla fine, non sarei arrivata fin qui senza il vostro supporto.

Ringrazio in primis la mia relatrice, la Professoressa Emanuela Sanfelici, per avermi seguito puntualmente, per aver creduto sempre nelle mie capacità e per la sua infinita disponibilità; nulla di tutto ciò sarebbe stato possibile senza il Suo grande contributo.

Ringrazio poi la mia famiglia, per avermi sostenuta sempre, anche nei momenti più difficili.

Ultimi, ma non ultimi, ringrazio tutti coloro che mi sono stati vicini durante questi tre anni, mi avete dato la forza di affrontare ogni gradino di questo percorso scosceso e per questo ve ne sarò sempre immensamente grata.

Per aspera, ad astra!