



I pronomi clitici in italiano come lingua non materna: acquisizione e didattica

Alan Pona

(<alanpona@gmail.com>)

Citation: A. Pona (2022) I pronomi clitici in italiano come lingua non materna: acquisizione e didattica. *Qulso* 8: pp. 57-68. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-13601>

Copyright: © 2022 A. Pona. This is an open access, peer-reviewed article published by FirenzeUniversity Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/bsfm-qulso/index>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Abstract:

The article focuses on clitic pronouns in Italian and their acquisition in Italian as a non-mother tongue and offers a hypothesis of a syllabus for their presentation in Italian as a non-mother tongue programs that integrates the results of linguistic research, acquisitional linguistics and glottodidactics.

Keywords: *Acquisition of Clitics, Italian Clitics, Teaching Italian as a Second Language, Valency Grammar*

1. Introduzione

Questo articolo nasce dalla volontà di conciliare i dati della ricerca sull'acquisizione dei pronomi clitici in italiano come lingua non materna¹ (Berretta 1986, Pona 2009a, 2009b) con una coerente proposta di tipo didattico, frutto di una riflessione al contempo linguistica e glottodidattica. Come è noto, i pronomi clitici rappresentano un nodo critico nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna per

¹ Negli studi sull'acquisizione e sulla didattica di lingue non materne troviamo spesso la distinzione tra lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS): si parla di L2 quando l'apprendimento della lingua non materna avviene in un contesto nel quale essa venga utilizzata come lingua di comunicazione quotidiana (per esempio l'italiano appreso in Italia attraverso i normali scambi comunicativi quotidiani); si parla, invece, di LS (lingua straniera) quando l'apprendimento avviene in un contesto nel quale essa non sia presente se non in momenti di apprendimento guidato (per esempio l'italiano appreso all'estero in una scuola di lingua, o l'inglese appreso nelle scuole in Italia). Nel presente contributo ci avvarremo dell'etichetta "italiano come lingua non materna" per indicare sia la lingua seconda che la lingua straniera, sia l'apprendimento spontaneo che guidato, perché non esiste una netta differenza per quanto concerne i meccanismi inconsci che sottostanno al processo di acquisizione. Le differenze si fanno più forti laddove si vogliono affrontare questioni relative alla didattica.

le loro caratteristiche specifiche: i pronomi clitici non portano accento e hanno proprietà e comportamenti sintattici particolari (Graffi 1994).

La presente proposta trova applicabilità a livello di definizione del curricolo² e di progettazione delle unità di lavoro/apprendimento. Se è vero che “l’insegnamento di una lingua in ambito istituzionale avrà tante più possibilità di aver successo quanto più seguirà il naturale processo di acquisizione e non si porrà in conflitto con esso” (Giacalone Ramat 1992: 484), allora la definizione del curricolo da parte di chi insegna lingue seconde o straniere sarà tanto più efficace quanto più integrerà i risultati della linguistica acquisizionale. Ci rifacciamo alla nozione di “didattica acquisizionale” in Vedovelli e Villarini (2003: 277), che diamo qui di seguito:

Usiamo il termine *didattica acquisizionale* proprio per sottolineare un approccio che sia attento ai processi acquisizionali così come sono stati messi in luce dalla ricerca scientifica in questo campo, pur senza esserne condizionato al punto da far perdere autonomia alla didattica linguistica, intesa come luogo di raccolta di esigenze sociali e culturali di formazione, e di risposta a tali esigenze. Dipendendo le esigenze di formazione dal complesso gioco dei rapporti sociali entro i quali l’individuo è inserito, una possibile didattica acquisizionale deve essere attenta a far sì che le proprie proposte non interferiscano negativamente con i processi interni dell’apprendente e che non siano annullate dai contesti esterni entro i quali è inserito.

Nei paragrafi che seguono, ci soffermeremo sull’acquisizione dei pronomi clitici in italiano lingua non materna (par. 2) ed offriremo un’ipotesi di percorso per la loro presentazione nella classe di italiano come lingua non materna (par. 3).

2. I pronomi clitici in italiano come lingua non materna

Per quanto concerne l’uso dei pronomi clitici in apprendenti anglofoni di italiano come lingua non materna dai 18 ai 22 anni,³ Pona (2009a, 2009b) rileva come sia presente un’asimmetria tra l’uso dei clitici appartenenti all’universo del discorso (tradizionalmente, pronomi atoni di 1a e 2a persona) e quelli appartenenti all’universo dell’evento (tradizionalmente, pronomi atoni di 3a persona). Come documentato anche da Berretta (1986) con dati sull’acquisizione spontanea di apprendenti con lingue materne diverse (alcune affini, alcune assai diverse dall’italiano), il pronome clitico *mi* è il primo a fare la sua comparsa nelle produzioni spontanee degli apprendenti, seguito dal pronome clitico *ti*, sia in strutture accusative che dative.⁴ Analizzando testi prodotti da apprendenti anglofoni di italiano come lingua non materna nei quali si manifesta la funzione personale⁵ e interpersonale⁶ (diari, posta elettronica, produzione libera di tipo personale) e testi in cui si manifesta la funzione referenziale⁷ (biografie, produzione su tema di carattere generale), Pona (2009a) rileva un uso preponderante dei clitici ancorati all’universo del discorso su quelli ancorati all’universo dell’evento.

² “Un curriculum [...] è un modello operativo che definisce e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l’oggetto di un corso” (Balboni 1999: 25).

³ Per un approfondimento, si rimanda a Pona 2009a, 2009b.

⁴ Berretta (1986) ipotizza, per questo ordine di acquisizione, ragioni di prominenza pragmatica e di maggiore semplicità e trasparenza del paradigma.

⁵ “La funzione personale si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità, quando manifesta sentimenti emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni” (Balboni 2002: 76).

⁶ “La funzione interpersonale si realizza quando la lingua serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione sia orale [...] sia scritta” (Balboni 2002: 77).

⁷ “La funzione referenziale si manifesta quando la lingua viene usata per descrivere o per spiegare la realtà” (Balboni 2002: 77).

I primi usi degli apprendenti sia in contesto di apprendimento spontaneo che guidato fanno parte di strutture non analizzate (*mi chiamo, mi dispiace*), ma compaiono anche forme pienamente analizzate (*Lucia mi odia*) sempre più stabilizzate. I pronomi clitici di terza persona compaiono più tardi: in un primo momento troviamo omissione del clitico riferito ad un elemento appena enunciato o ripetizione del sintagma (Pona 2009a). Tra i clitici tradizionalmente denominati di terza persona, infine, i clitici cosiddetti “accusativi” compaiono prima dei clitici cosiddetti “dativi”. Riportiamo qui di seguito la sequenza di acquisizione individuata da Berretta (1986) attraverso lo studio di apprendenti in contesto di apprendimento spontaneo.

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

L'ordine di acquisizione dei pronomi clitici non varia in ambito di istruzione formale o di apprendimento spontaneo (Pona 2009a) e le sequenze di acquisizione in bambini con italiano come lingua materna e apprendenti con italiano come lingua non materna sono simili (Berretta 1986), anche se l'acquisizione dei pronomi clitici in italiano lingua non materna è molto più lenta (Berretta 1986; Calleri *et al.* 2003), richiedendo una più lunga esposizione (Vender *et al.* 2018). Non possiamo, pertanto, attribuire all'ordine di presentazione delle strutture nei sillabi dei contesti guidati di apprendimento l'ordine di acquisizione dei pronomi clitici,⁸ anche perché i sillabi adottati nei corsi di italiano come lingua non materna, sia in Italia sia all'estero, fanno generalmente una distinzione tra “pronomi riflessivi”, “pronomi oggetto diretto” e “pronomi oggetto indiretto”: i dati che emergono dalla produzione di apprendenti di italiano come lingua non materna non sono analizzabili secondo questa classificazione (Pona 2009a, 2009b).

Dal punto di vista linguistico, secondo la proposta di Manzini e Savoia (2005, 2007), che adottano con Cinque (1999) una gerarchia di posizioni funzionali nella frase, i pronomi clitici proietterebbero nell'albero sintagmatico categorie sintattiche, basate sul riferimento alle proprietà denotazionali: la posizione D(efiniteness) verrebbe attribuita ai soggetti clitici; la categoria P(erson) verrebbe proiettata da pronomi di 1a e 2a persona non soggetto; N(oun) corrisponderebbe all'accusativo di 3a persona; Q(uantifier) verrebbe proiettato da clitici caratterizzati da proprietà quantificazionali, con due diverse letture, ovvero pluralità e distributività; R(eferential) sarebbe il punto di unione di clitici con proprietà di portata su altri clitici (all'interno di questa proposta R sarebbe la risorsa maggiore per il riordino della stringa clitica); infine la categoria Loc(ative) verrebbe proiettata da pronomi clitici locativi. Si rappresenta nello schema qui sotto la sequenza delle categorie sintattiche proiettate dai pronomi clitici secondo Manzini e Savoia (2005, 2007).

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

Secondo Manzini e Savoia (2005, 2007) dati empirici, come per esempio il raddoppiamento del clitico nella lingua spagnola e in molti dialetti italiani, permettono di pensare la stringa clitica come una sequenza di categorie funzionali specifiche che si ripete identica sopra ognuna delle tre categorie fondamentali C, F, V.

⁸ Nemmeno l'influenza di fatti di superficie, come la frequenza dei pronomi nell'italiano parlato, sembra influenzare l'ordine di acquisizione dei clitici in italiano come lingua non materna (Berretta 1986).

(3) [D [R [Q [P [Loc [C [D [R [Q [P [Loc [F [D [R [Q [P [Loc [V

Il diverso comportamento nell'acquisizione in italiano come lingua non materna dei pronomi clitici di 1a e 2a persona rispetto ai pronomi clitici di 3a persona si riscontra anche in fenomeni come la mesoclisi:⁹ Manzini e Savoia (2005) hanno rilevato che nelle varietà che manifestano mesoclisi, i primi sono caratterizzati da mesoclisi e i secondi da proclisi. Questo diverso comportamento può essere facilmente descritto in termini interpretativi come una differenza tra argomenti ancorati al discorso ed argomenti ancorati all'evento.¹⁰

Riassumendo, all'interno del quadro illustrato da Manzini e Savoia (2005), la categoria P risulta interamente caratterizzata in termini di proprietà denotazionali di parlante/ascoltatore. Questa caratterizzazione è ampiamente avvalorata dall'osservazione della distribuzione dei clitici che proiettano la categoria P. Tale distribuzione risulta, infatti, indipendente dal Caso del clitico ma anche dalla sua relazione con la struttura argomentale del verbo, la quale risulta derivata semplicemente da principi interpretativi in interfaccia. Una teoria tradizionale (Morfologia Distribuita, Teoria dell'Ottimalità), che porti avanti la tradizionale distinzione in tratti di 1a, 2a e 3a persona, potrà descrivere il diverso comportamento dei due gruppi, separando 1a e 2a persona dalla 3a, ma lo farà postulando questa separazione, non motivandola profondamente. L'approccio sintattico di Manzini e Savoia, associando alla categoria P proprietà rilevanti a livello interpretativo, riesce a motivare i diversi comportamenti distribuzionali, e acquisizionali (Pona 2009a, 2009b), dei clitici di 1a e 2a persona. Anche il ricorso alla nozione di Caso, tipica di una analisi di tipo tradizionale, fallisce nel tentativo di spiegare il diverso comportamento distribuzionale ed acquisizionale dei pronomi clitici di 1a e 2a persona rispetto ai pronomi clitici di 3a persona. La proposta di Manzini e Savoia (2005) abbandona questa nozione poiché ammette nel proprio impianto teorico solo quegli elementi che possono avere una interpretazione in interfaccia. Inoltre, per quanto riguarda, per esempio, il clitico dativo, non solo esso spesso coincide con l'accusativo plurale nelle varietà italiane, ma la nozione di Caso non dà ragione delle diverse lessicalizzazioni possibili (*ci, ne, si* etc.). Si parla, quindi, di *secondo argomento interno di verbi ditransitivi* giacché la lessicalizzazione di tale argomento non avviene sempre tramite elementi clitici "dedicati": anzi il caso contrario è il più diffuso nelle lingue romanze, che presentano oltre ai casi noti di suppletivismo, tipici di fenomeni quali il *se spurio*, anche casi di sincretismo nei quali il secondo argomento, per esempio di terza persona, di verbi ditransitivi

⁹ La mesoclisi è un fenomeno nel quale un pronome clitico si trova a rompere l'unità formata dalla radice verbale e dai suoi affissi, tramite intrusione. Il fenomeno risulta particolarmente produttivo in alcune lingue romanze contemporanee e in alcune varietà arbëresh presenti nella penisola italiana, quali la lingua portoghese europea (Vigário 1999; Duarte e Matos 2000; Raposo 2000), la lingua galiziana (Uriagereka 1995), i dialetti caraibici (Halle e Marantz 1994; Harris 1998) e alcuni dialetti italiani ed arbëresh (Manzini e Savoia 2005).

¹⁰ Il pronome clitico accusativo non partecipa al fenomeno di mesoclisi, apparendo sempre nel dominio di F, a differenza di altri clitici che possono apparire anche in posizioni più alte della frase. Manzini e Savoia (2005) spiegano questa differenza di comportamento tra pronomi clitici di 1a e 2a persona e pronomi clitici di 3a persona pensando i primi come elementi ancorati al discorso e i secondi come elementi la cui referenza sia ancorata all'evento. Ne consegue che avranno un comportamento affine a quello dei pronomi di 1a e 2a persona anche i clitici che proiettano le categorie Loc e Q, anch'essi legati al discorso piuttosto che all'evento. I pronomi clitici che proiettano la categoria N, invece, dovranno essere inseriti in una posizione più bassa che li avvicini alla referenza temporale del verbo. Secondo la stessa prospettiva, Manzini e Savoia motivano l'inserzione della flessione verbale in D nel dominio di F: l'argomento EPP deve necessariamente essere ancorato all'evento. La proposta di Manzini e Savoia prevede, quindi, che i clitici ancorati al discorso possano apparire in posizioni più alte della frase, mentre i clitici ancorati all'evento debbano necessariamente apparire in posizioni più basse, ovvero in quelle medesime posizioni che occuperebbero nelle corrispondenti forme dichiarative.

è regolarmente lessicalizzato o dal clitico riflessivo di tipo *si* (S. Agata del Bianco) o dal clitico partitivo di tipo *ne* (Nocera) o dal locativo di tipo *ci* (S. Marco Argentano, Revere, Civitate).¹¹

3. I pronomi clitici in italiano come lingua non materna: una proposta didattica

In questo paragrafo si intende delineare un percorso didattico per il trattamento in contesto guidato dei pronomi clitici per la classe di italiano come lingua non materna, coerente con la proposta teorica di Manzini e Savoia (2005, 2007), illustrata al par. 2, e in linea con la nozione di *didattica acquisizionale* (Vedovelli e Villarini 2003), prendendo le mosse da dati relativi alle sequenze di acquisizione, unitamente a considerazioni di tipo glottodidattico, relativamente a variabili quali la motivazione e il filtro affettivo (Dulay *et al.* 1982). L'obiettivo della nostra proposta è quello di fare in modo che “la classe [possa] diventare il luogo migliore per imparare una lingua accidentalmente (cioè nel modo in cui avviene l'acquisizione)” (Rastelli 2009: 7).

Partendo dall'ipotesi che si possa insegnare solo quello che è acquisibile in ogni dato momento (Pienemann 1998; Rastelli 2009), proponiamo che nei primi stadi interlinguistici i pronomi clitici legati alla sfera del discorso siano “scoperti” in classe dagli apprendenti prima dei pronomi legati all'universo dell'evento e che la distinzione tradizionale accusativo/dativo per i clitici di 1a e 2a persona non sia tenuta in considerazione. Questo ordine di presentazione dei pronomi clitici nella classe di italiano come lingua non materna ha anche lo scopo di evitare, nella produzione degli apprendenti, una parte delle sovraestensioni ben documentate dagli studi acquisizionali: presentare in classe griglie esaustive di pronomi costringe l'apprendente a lavorare su tutti i pronomi contemporaneamente e, non possedendo i mezzi linguistici necessari, a limitare, modificare o espandere in modo consapevole le proprie risorse linguistiche (*transfer of training*; Selinker 1972).

Se la nostra proposta risulta valida, la grammatica degli apprendenti di italiano come lingua non materna, come quella dei parlanti nativi (Manzini e Savoia 2005), avrebbe un unico clitico *mi* (e *ti*), che andrebbe a proiettare una categoria *P(erson)* nella stringa dei clitici con interpretazione all'interfaccia semantica: le forme *mi* e *ti* lessicalizzerebbero soltanto il riferimento ai partecipanti del discorso.

Nell'insegnamento è possibile rispettare l'ordine suggerito di presentazione dei pronomi clitici di 3a persona dopo la scoperta dei pronomi *mi* e *ti* attraverso una didattica basata su testi la cui funzione prevalente sia di tipo personale e interpersonale. Questa pratica spesso accresce la motivazione e abbassa filtri di natura psico-affettiva (Dulay *et al.* 1982) negli apprendenti, spesso motivati e rilassati durante la produzione di testi personali o interazionali, sia orali che scritti.

Un'altra proposta che consideriamo rilevante a livello glottodidattico è la separazione nella pratica didattica dei *pronomi diretti e indiretti*. La scoperta dei primi avverrà precedentemente rispetto alla scoperta dei pronomi indiretti. Questo dilazionare la scoperta in classe di pronomi indiretti fa sì che si rispettino le sequenze acquisizionali e i tempi di acquisizione previsti da Berretta (1986) e confermati da Pona (2009a).

¹¹ Come illustrato in Pona (2009a, 2009b), queste diverse lessicalizzazioni del secondo argomento interno dei verbi trivalenti, queste “lingue possibili”, si ritrovano anche nelle varietà transitorie degli apprendenti. Questo avvalorata la tesi che gli errori degli apprendenti italiano lingua non materna non sono arbitrarie deviazioni dalla norma: ciascun fenomeno riflette possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali e sono realizzate in alcune di esse. I costrutti che affiorano possono corrispondere, dunque, a tali possibilità strutturali compatibili con principi di carattere universale.

Per quanto concerne i pronomi indiretti, questi possono essere presentati e scoperti in classe attraverso il modello della grammatica valenziale (Tesnière 1959)¹² come terzo argomento di verbi trivalenti: il Caso tradizionalmente etichettato come *dativo* emerge, in modo prototipico (Tesnière 1959), con quei verbi che possiedono tre partecipanti: l'agente in posizione di soggetto, il paziente in posizione di oggetto, e il beneficiario/destinatario in posizione di oggetto indiretto. La presente proposta didattica suggerisce di presentare i clitici indiretti di terza persona nella loro funzione di terzo argomento di verbi trivalenti per facilitare l'acquisizione di certe specificità della lingua italiana.¹³ Può essere efficace utile, infatti, far scoprire agli apprendenti i pronomi indiretti associandoli al ruolo semantico che assumono nella frase: il pronome indiretto rappresenta generalmente il terzo "attore" di una "scena" con tre "attori"; non solo, il ruolo che si associa ad esso è generalmente quello di beneficiario/destinatario con "verbes de dire et de don" (Tesnière 1959: 255). Associare il pronome indiretto al ruolo che riveste in modo prototipico all'interno della frase può facilitarne l'acquisizione (Pona 2016a, 2019).

Introdurre la grammatica valenziale nell'insegnamento dell'italiano, valorizzando i fenomeni di organizzazione della frase a partire dalla natura del verbo (Baldi e Savoia 2018: 43), si rivela motivante ed efficace¹⁴ in tanti contesti e con tanti profili di apprendente (Gilardoni e Corzuol 2016): nella scuola dell'obbligo (Pona 2016a, 2019; Camizzi 2020), con studenti allogliotti della scuola primaria¹⁵, con studenti allogliotti della scuola secondaria di primo e secondo grado (Gilardoni e Corzuol 2016), con adulti migranti o immigrati (Camodeca 2011; Galeati 2021), con studenti di italiano come lingua non materna all'estero (Pinello 2018). L'analisi esplicita della frase attraverso il modello della grammatica valenziale sembra sintonizzarsi con il mondo mentale dell'apprendente armonizzandosi con i suoi meccanismi impliciti di costruzione e di comprensione delle frasi (Tesnière 1959). La possibilità di rappresentazione grafica attraverso grafici¹⁶ con codificazione cromatica (Sabatini *et al.* 2011; Sabatini 2016) permette di fare esercizio di osservazione guidata e calibrata dell'oggetto lingua e di segmentazione delle frasi nei costituenti di base accrescendo la salienza dei pronomi clitici e portando l'attenzione dell'apprendente su di essi in modo tale che successive occorrenze degli elementi clitici incontrati nell'input siano progressivamente più facilmente *detected* inconsciamente (cfr. Tomlin e Villa 1994), cioè implicitamente.

Concludiamo mostrando, qui di seguito, un esempio di attività didattica sui pronomi clitici attraverso la grammatica valenziale, che focalizzi l'attenzione dell'apprendente sulla cliti-

¹² Si rimanda a De Santis (2016) per una descrizione del modello della grammatica valenziale e della sua rielaborazione ad opera di Francesco Sabatini, a Baldi e Savoia (2017) per una descrizione delle proprietà lessicali del verbo e a Vanelli (2019) per una riflessione sui punti di forza e i nodi critici della grammatica valenziale dal punto di vista sia teorico sia di applicazione didattica.

¹³ Parliamo di specificità giacché molte sono le soluzioni alle quali si affidano le lingue e le varietà di apprendimento per la lessicalizzazione di tale argomento: alcune scelgono un accusativo (nota, a questo riguardo, la costruzione del *doppio accusativo*), altre l'omissione, altre la ripetizione del sintagma del referente; altre ancora si affidano a clitici locativi di tipo *ci*, partitivi di tipo *ne* o, infine, a variabili libere di tipo *si*. La lingua italiana sceglie il pronome clitico *gli* (e *le* per il femminile singolare).

¹⁴ Rimandiamo a Pelagalli e Pona (2016) per una riflessione sui vantaggi dell'impiego della grammatica valenziale nelle classi con bisogni linguistici specifici.

¹⁵ Per attività didattiche rivolte a studenti allogliotti della scuola primaria, si rimanda a Pona (2022).

¹⁶ Una riflessione sull'efficacia didattica dei grafici nell'insegnamento delle lingue è già presente nelle "Indications pédagogiques", capitolo degli *Éléments de syntaxe structurale* (Tesnière 1959) non presente nella traduzione italiana dell'opera. Nelle "Indicazioni" Tesnière fa riferimento agli stemmi, cioè grafici ad albero rovesciato, disegnati in classe su lavagnette di ardesia. I fortunati ed efficaci grafici radiali messi a punto da Francesco Sabatini per la lingua italiana, invece, riprendono e sviluppano la metafora della frase come sistema solare presente in Tesnière (1934).

cizzazione e sui pronomi clitici in coppie minime di frasi¹⁷ (*Marco ama Maria* vs *Marco la ama*; *Marco regala un fiore a Maria* vs *Marco le regala un fiore*) e sulla differenza tra pronomi clitici diretti ed indiretti (*Maria lo ama* vs *Maria gli dà un fiore*)¹⁸ attraverso l'uso di grafici radiali.¹⁹ L'attività è rivolta ad apprendenti di livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002) che già abbiano padronanza d'uso dei pronomi clitici di prima e seconda persona singolare *mi* e *ti*²⁰ e abbiano già incontrato e “scoperto” in classe i pronomi clitici di terza persona diretti e si concentra sui clitici di terza persona, proponendo di introdurre la distinzione tra clitici diretti e indiretti attraverso “verbi del dire e del dare” (Tesnière 1959), intuizione didattica che prevede percorso ciclico a spirale da strutture più facilmente acquisibili a strutture più complesse.

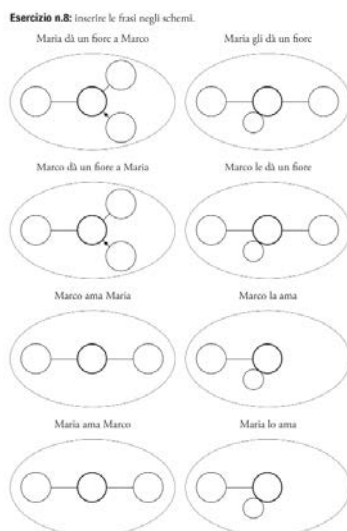


Figura 1. Esempio di attività di lavoro su pronomi clitici diretti e indiretti (Pona e Questa 2020: 171)²¹

¹⁷ Coppie di frasi che differiscono per un solo dettaglio di tipo grammaticale (Radelli 2011). Rimandiamo a Chesi *et al.* (2019) per uno studio sull'utilità dell'esposizione a coppie minime nell'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti sordi.

¹⁸ Pona (2009a) riporta numerosi esempi di uso del clitico accusativo al posto del clitico cosiddetto dativo nelle interlingue degli apprendenti anglofoni di italiano come lingua non materna. La maggiore difficoltà con il clitico dativo di terza persona e la sostituzione con il clitico accusativo è riscontrabile anche nel processo di acquisizione dei pronomi clitici nei sordi (Chesi *et al.* 2019).

¹⁹ Come esemplificazione di unità di lavoro/apprendimento per la scoperta dei pronomi clitici nelle classi della scuola plurale si rimanda a Pona (2016b) e a Botteri *et al.* (2022).

²⁰ Rimangono fuori dall'attività proposta i clitici *ci* e *ne* perché presenti nella competenza d'uso di apprendenti di livello almeno B1. In questo contributo si segue l'interrelazione tra gli indicatori di capacità e i descrittori linguistici proposta dal *Profilo della lingua italiana* (Spinelli e Parizzi 2010), che propone un inventario in verticale dei tratti linguistici dal livello A1 fino al livello B2. Per quanto riguarda i pronomi clitici complemento diretto e indiretto, il *Profilo* prevede competenza d'uso dei pronomi di 1a e 2a persona al livello A2 e ripresa e approfondimento per le 6 persone dei pronomi personali atoni complemento diretto e indiretto e acquisizione dei clitici *ci* e *ne* nei loro diversi usi per il livello B1 (*ibidem*).

²¹ La rappresentazione grafica dei grafici radiali contenenti i pronomi clitici che qui proponiamo è diversa da quella proposta da Francesco Sabatini (Sabatini *et al.* 2011). Nei nostri grafici i cerchi contenenti i pronomi

Qui di seguito (Figura 2) mostriamo le frasi dell'attività precedente rappresentate attraverso grafici radiali.

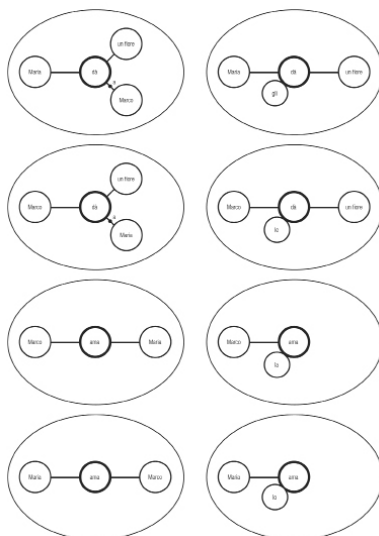


Figura 2. Rappresentazione grafica delle frasi dell'attività in Figura 1

Al centro dei grafici troviamo il verbo, collegato graficamente ai suoi argomenti attraverso dei giuntori. Le attività sui grafici radiali proposti da Francesco Sabatini permettono di lavorare contemporaneamente su diversi canali di apprendimento (visuo-spaziale e verbale; cfr. Penge e Martinelli 2011; Pelagalli e Pona 2016) e di focalizzare l'attenzione degli apprendenti sui costituenti della frase nucleare (Pona 2016a). La preposizione è indicata attraverso un pallino nero ed è, pertanto, maggiormente identificabile all'interno della stringa frasale, facilitando il riconoscimento degli oggetti indiretti²², passaggio preliminare per il lavoro di riflessione metalinguistica sui pronomi clitici di terza persona. Dopo la fase di scoperta, si può fissare la generalizzazione attraverso riflessione metalinguistica su frasi date rappresentate attraverso grafici radiali (Figura 3 e Figura 4).

clitici poggiano direttamente sul verbo senza la presenza di giuntori grafici, nella posizione che occupano rispetto al verbo all'interno della stringa frasale. Ci sembra che questa codificazione grafica meglio rappresenti il particolare comportamento fonologico e sintattico di questi elementi (Graffi 1994: 271).

²² È preferibile fornire agli apprendenti immagini colorate (verbo rosso, soggetto blu e oggetti azzurri) secondo la codificazione cromatica introdotta da Francesco Sabatini. Per una proposta aggiornata dei grafici radiali si rimanda a Sabatini *et al.* (2011) e a Sabatini (2016).

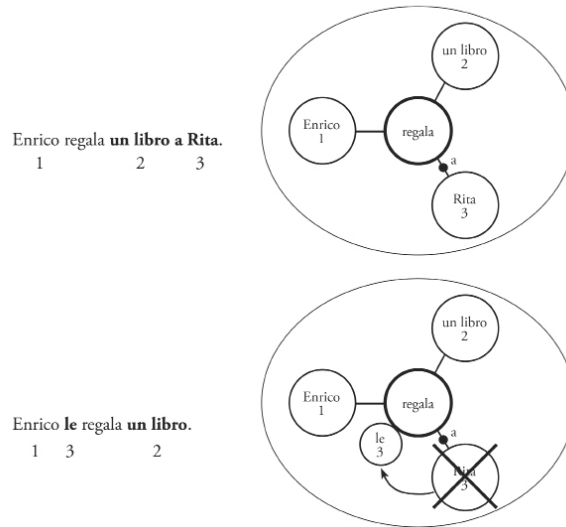


Figura 3. Pronomi clitici diretti e grafici radiali (Pona e Questa 2020: 160)

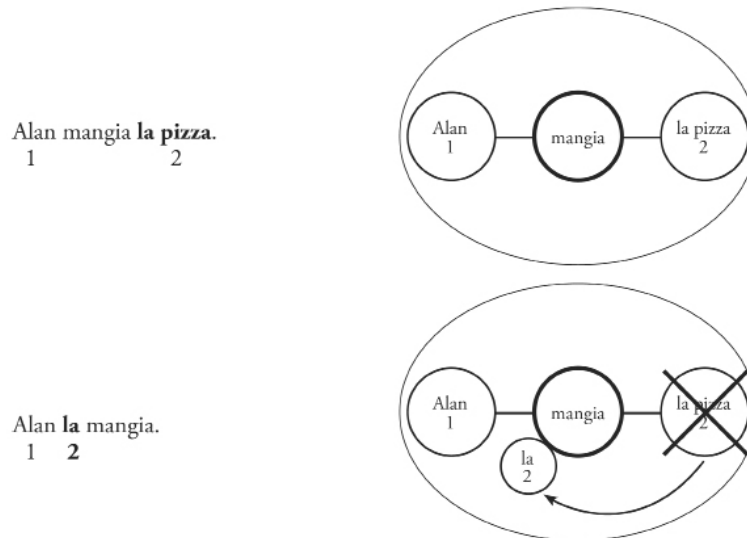


Figura 4. Pronomi clitici indiretti e grafici radiali (Pona e Questa 2020: 161)

4. Conclusioni

L'articolo ha inteso fornire stimoli ad una riflessione sui pronomi clitici che integri studi di tipo linguistico, linguistico acquisizionale e glottodidattico e si è concluso con una proposta didattica. All'interno di essa si invita l'insegnante di italiano come lingua non materna a fornire all'apprendente la possibilità di fare ipotesi e scoperte personali sulla lingua; a introdurre i pronomi di terza persona quando gli apprendenti hanno già acquisito i pronomi clitici di 1a e 2a persona, rispettando la sequenza di acquisizione dei pronomi clitici ed evitando di chiedere agli apprendenti *performance* troppo al di là del loro livello di competenza linguistica; a introdurre nella didattica una codificazione grafica e cromatica per rendere visibile la struttura e le funzioni degli elementi della frase, unità linguistica, comunicativa e glottodidattica; a chiedere, infine, all'apprendente di lavorare in attività motivanti che lo coinvolgano come persona nell'interazione con gli altri.

Questo studio rappresenta solo un tentativo preliminare di unire, per quanto riguarda i pronomi clitici, riflessione linguistica, linguistica acquisizionale e glottodidattica e presenta evidenti limiti. Sarebbe da verificare, innanzitutto, l'effettiva validità dell'ipotesi glottodidattica presentata nel presente contributo. A livello glottodidattico, occorrerebbe definire con maggiore precisione il sillabo verticale di presentazione in classe dei pronomi clitici, includendo anche i pronomi clitici che compaiono più tardi nell'apprendimento dell'italiano L2 (il clitico *ne*, per esempio) e alcuni nodi critici nell'apprendimento dell'italiano come lingua non materna, come per esempio le strutture di verbi come *piacere* e *mancare*. Sarebbe, inoltre, auspicabile approfondire sia a livello acquisizionale che glottodidattico il ruolo dell'interferenza nell'acquisizione dei clitici in italiano come lingua non materna analizzando apprendenti con L1 con sistemi pronominali clitici vicini all'italiano e confrontarli con apprendenti con L1 senza sistemi pronominali clitici.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo Ernesto. 1999. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo Ernesto. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Baldi, Benedetta, e Leonardo M. Savoia. 2017. *Linguaggio & Comunicazione. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Baldi, Benedetta, e Leonardo M. Savoia. 2018. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Berretta, Monica. 1986. "Per uno studio sull'apprendimento di italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni". In *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, a cura di Anna Giacalone Ramat, 329-352. Bologna: Il Mulino.
- Botteri, Daniele, Claudia Manetti, e Alan Pona. 2022. *Scopriamo la grammatica. Attività di riflessione linguistica per la scuola primaria*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Calleri, Daniela, Marina Chini, Patrizia Cordin, and Stefania Ferraris. 2003. "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2". In *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di Anna Giacalone Ramat, 220-253. Roma: Carocci.
- Camizzi, Loredana. (ed.). 2020. *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe. Una ricerca sul campo*. Roma: Carocci.
- Camodeca, Carmela. 2011. "La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione". In *Grammatica a scuola*, a cura di Loredana Corrà e Walter Paschetto, 273-283. Milano: FrancoAngeli.
- Chesi, Cristiano, Giorgia Gheri, e Debora Musola. 2019. "L'acquisizione dei pronomi clitici nei sordi: Evidenze a favore dell'utilità dell'esposizione a coppie minime". *Studi e saggi linguistici* 57: 17-70.

- Cinque, Guglielmo. 1999. *Adverbs and Functional Heads*. New York: Oxford UP.
- Consiglio d'Europa, Modern Languages Division. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*, trad. di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi. Firenze: La Nuova Italia.
- De Santis, Cristiana. 2016. *Che cos'è la grammatica valenziale*. Roma: Carocci.
- Duarte, Inês, and Gabriela Matos. 2000. "Romance Clitics and the Minimalist Program". In *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, ed. by João Costa, 116-142. New York: Oxford UP.
- Dulay, Heidi, Marina Burt, and Stephen Krashen. 1982. *Language Two*. New York: Oxford UP.
- Felix, Sasha W. 1981. "The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition". *Language Learning* 31: 87-112.
- Galeati, Martina. 2021. *I See, I Understand, I Speak. How the Dependency Model with Vulnerable Adult Learners Supports Oral Skills*. Master's thesis. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Giacalone Ramat, Anna. (ed.). 1986. *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, Anna. (ed.). 2003. *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Gilardoni, Silvia, e Daniela Corzuol. 2016. "Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico". *Nuova secondaria* 34 (2): 81-89.
- Graffi, Giorgio. 1994. *Sintassi*. Bologna: Il Mulino.
- Halle, Morris, and Alec Marantz. 1994. "Some Key Features of Distributed Morphology". In *MIT Working Papers in Linguistics*, vol. XXI, *Papers on Phonology and Morphology*, ed. by Andrew Carnie, Heidi Harley and Tony Bures, 275-288, Cambridge, MA: MIT Press.
- Harris, James W. 1998, "Spanish Imperatives: Syntax Meets Morphology", *Journal of Linguistics* 34: 27-52.
- Manzini, M. Rita, e Leonardo M. Savoia. 2005, *I dialetti italiani e romanci. Morfosintassi generativa*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Manzini, M. Rita, and Leonardo M. Savoia. 2007. *A Unification of Morphology and Syntax. Investigations into Romance and Albanian Dialects*. Londra-New York: Routledge.
- Pelagalli, Pamela, e Alan Pona. 2016. "DSA e riflessione linguistica a scuola". *Scuola7. La settimana scolastica*, 5 dicembre. < <https://www.scuola7.it/2016/022/dsa-e-riflessione-linguistica-a-scuola/> (07/2022).
- Penge, Roberta, e Elena Martinelli. 2011. "Com'è 'fare grammatica' se sei un alunno con un Disturbo Specifico di Apprendimento?". In *Grammatica a scuola*, a cura di Loredana Corrà e Walter Paschetto, 60-70. Milano: FrancoAngeli.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pinello, Vincenzo. 2018. "Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS". In *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, a cura di Chen Ying, Mari D'Agostino, Vincenzo Pinello, e Yang Lin, 69-115. Palermo: Palermo UP.
- Pona, Alan. 2009a. *L'italiano come L2 nei college americani: i pronomi clitici*. PhD Dissertation. Università degli Studi di Firenze.
- Pona, Alan. 2009b. "I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico *si* nelle varietà di apprendimento". *Annali Online di Ferrara – Lettere* 2 (4): 15-40. DOI: 10.15160/1826-803X/190.
- Pona, Alan. 2016a. "Verso un 'fare grammatica' inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue". *Italiano a Stranieri* 20: 15-19.
- Pona, Alan. 2016b. *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Pona, Alan. 2019, "Fare grammatica valenziale nelle classi plurali". *Elledue* 2 (1): 2-5.
- Pona, Alan. 2022. "La mia giornata", *La Vita Scolastica* 77 (17): 92-93.
- Pona, Alan, and Francesco Questa. 2021. *Il nuovo Fare grammatica*. Bergamo: Sestante.
- Radelli, Bruna. 2011. "La lingua orale e la lingua letta e scritta". In *Acquisizione dell'italiano e sordità*, a cura di Elisa Franchi e Debora Musola. Venezia: Cafoscarina.
- Raposo, Eduardo. 2000. "Clitic Positions and Verb Movement". In *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*, ed. by João Costa, 266-297. New York: Oxford UP.

- Rastelli, Stefano. 2009. *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Sabatini, Francesco. 2016. *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.
- Sabatini, Francesco, Carmela Camodeca, e Cristiana De Santis. 2011. *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher Editore.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10 (2): 209-231.
- Spinelli, Barbara, e Francesca Parizzi. (a cura di). 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tesnière, Lucien. 1934. "Comment construire une syntaxe". *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg* 12: 219-229.
- Tesnière, Lucien. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Parigi: Editions Klincksieck.
- Tomlin, Russel S., and Victor Villa. 1994. "Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 183-203.
- Uriagereka, Juan. 1995. "Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance". *Linguistic Inquiry* 26: 79-123.
- Vanelli, Laura. 2019. "Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale". *Italiano LinguaDue* 11 (2): 364-378.
- Vedovelli, Massimo, and Andrea Villarini 2003. "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri". In *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di Anna Giacalone Ramat, 270-304. Roma: Carocci.
- Vender, Maria, Denis Delfitto, and Chiara Melloni. 2018. "Clitic Production in Bilingual Children: When Exposure Matters". *Languages* (3) 22: 1-17. DOI: 10.3390/languages3030022.
- Vigário, Marina. 1999. "Pronominal Cliticization in European Portuguese: A Postlexical Operation". *Catalan Working Papers in Linguistics* 7: 219-237.

Linguaggio di genere
Gender Language

