

STUDI ITALIANI
DI LINGUISTICA
TEORICA
E APPLICATA

Pubblicazione quadrimestrale
Rivista dell'Università degli Studi Roma Tre
sede: *Rettorato*, Via Ostiense 133B - 00154 Roma
Direttore responsabile: Patrizia Alma Pacini
Direzione e Redazione: silta@uniroma3.it
Amministrazione:
Pacini Editore - via A. Gherardesca - 56121 Ospedaletto (PI)
Tel. 050/313011 - Fax 050/3130300
Pacini Editore@pacinieditore.it <http://www.pacinieditore.it>
Autorizz. del Tribunale di Pisa n. 31/92 del 5.10.1992
Sito: www.studilinguisticateoriceappli.it



Condizioni di abbonamento:

Prezzo 2024: Italia € 120,00 - estero: € 135,00,
tramite versamento sul c.c.p. n. 10370567, oppure
assegno bancario intestato a Pacini Editore. Indicare
la causale di versamento.
L'abbonamento è annuo e si rinnova tacitamente per
l'anno successivo se non viene disdetto entro il mese
di novembre, con lettera raccomandata.
La semplice reiezione dei fascicoli non può essere
considerata disdetta.
L'abbonamento comporta, agli effetti legali, elezione
di domicilio in Pisa, presso l'Editore.
Agli abbonati non in regola con i pagamenti, l'ultimo
fascicolo di ogni anno sarà spedito contro assegno
dell'importo dovuto, maggiorato delle spese di
assegno.
Prezzo del presente fascicolo: Italia € 55,00.

Annual subscription rates:

Price 2024: Italy € 110,00 - Foreign countries
€ 120,00, payment by: post (postal account nr.
10370567) or bank cheque made out to Pacini Editore
(please specify payment description).
The subscription is renewed automatically if not
cancelled by the month of November by registered
mail.
The return of an issue cannot be considered as
cancellation of the subscription.
For any legal matter, the choice of domicile is in Pisa
c/o publisher.
Price of this issue: € 50,00.

STUDI ITALIANI DI LINGUISTICA TEORICA E APPLICATA 1-2024

Periodico quadrimestrale - POSTE ITALIANE SpA - Sped. in Abb. Postale - D.L. 353/2003 conv. in L. 27/02/2004 n° 46 art. 1, comma 1, DCB PISA - Aut. Trib. Pisa n. 31/92 del 5/10/1992

STUDI ITALIANI
DI LINGUISTICA
TEORICA
E APPLICATA



Direzione Sandro Caruana (Malta), Angela Ferrari (Basilica), Anna Pompei (Roma Tre).

Comitato Scientifico

Gaetano Berruto (Torino), Margarita Borreguero Zuloaga (Madrid), Paolo D'Angelo (Roma Tre), Anna Giacalone Ramat (Pavia), Bruno Moretti (Berna), Antonia Rubino (Sidney), Laura Santone (Roma Tre), Christoph Schwarze (Costanza), Nadine Steinfeld (Nancy), Massimo Vedovelli (Siena).

Redazione Pia Galetto (Roma), Carla Bagna (Siena), Filippo Pecorari (Basilica)

Segreteria di redazione Silvia Frassi (Pisa)

Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA) – rivista internazionale quadrimestrale pubblicata fin dal 1972 – presenta e promuove ricerche nel vasto ambito degli studi linguistici, nel quadro delle più aggiornate proposte e tenendo conto delle incisive ricadute sul piano culturale e sociale. Intende anche delineare in questo modo un importante progetto di scambio transculturale.

La rivista propone numeri miscelanei e numeri monografici su tematiche specifiche, anche in una prospettiva comparativa degli studi di italianistica in aree linguistiche diverse e reciprocamente.

Gli articoli possono essere redatti in lingua italiana o in lingua straniera (francese, inglese, tedesco, spagnolo).

Tutti gli articoli sono sottoposti a valutazione anonima da parte di specialisti esterni agli organi della Rivista.

La Direzione può invitare studiosi a proporre saggi su determinati temi.

SILTA è indicizzata in ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) ed è inserita come rivista scientifica di classe A nella classificazione italiana ANVUR.

Norme redazionali

Gli articoli proposti per la pubblicazione saranno inviati in forma definitiva alla Direzione per e-mail come allegato: silta@uniroma3.it

Gli articoli saranno redatti con programma Microsoft Word, carattere Times New Roman 12, interlinea 1,5.

Ogni articolo inizierà con i seguenti dati:

(a) nome, cognome dell'Autore (MATUSCOLETO); affiliazione (*corsivo*);

(b) titolo ed eventuale sottotitolo in CARATTERI MAIUSCOLI.

• Ogni articolo sarà introdotto da un breve *abstract* in inglese (10-12 righe), carattere 11.

• I paragrafi: numerati e contrassegnati con i caratteri MATUSCOLETO per i numeri interi, *corsivo* per i numeri decimali, tondo per ulteriori suddivisioni.

• I brani riportati nel testo (superiori a due righe): in Times New Roman 11, interlinea singola.

• Tabelle, note (Times New Roman 10), immagini jpg: stampati su singoli fogli come documenti separati.

Riferimenti Bibliografici

• all'interno del testo, tra parentesi tonde: Autore, anno: pagina/e (es. Rossi, 2011: 75);

• alla fine dell'articolo (Times New Roman 11, interlinea singola):

cognome e iniziale del nome dell'Autore/ i; eventuale (a cura di) tra parentesi;

anno di pubblicazione tra parentesi tonde seguito da una virgola;

titolo del volume in corsivo; città e casa editrice;

se si tratta di un articolo:

titolo dell'articolo in tondo tra virgolette, nome della Rivista/ del volume in corsivo; anno, pp.;

Sitografia: URL ultimo accesso, data.

Editori Sandro Caruana (Malta), Angela Ferrari (Basilica), Anna Pompei (Roma Tre).

Editorial Board

Gaetano Berruto (Torino), Margarita Borreguero Zuloaga (Madrid), Paolo D'Angelo (Roma Tre), Anna Giacalone Ramat (Pavia), Bruno Moretti (Berna), Antonia Rubino (Sidney), Laura Santone (Roma Tre), Christoph Schwarze (Costanza), Nadine Steinfeld (Nancy), Massimo Vedovelli (Siena).

Editorial Assistants Pia Galetto (Roma), Carla Bagna (Siena), Filippo Pecorari (Basilica)

Editorial Supervisor Silvia Frassi (Pisa)

Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA) is an international journal that is published three times per year, since 1972. It presents and promotes research from a wide range of current linguistic studies, including their social and cultural effects. The journal also aims to serve as means for transcultural debate.

SILTA publishes both miscellaneous and thematic issues, also from a comparative perspective in relation to Italian and across different languages.

Articles can be written in Italian, French, English, German or Spanish.

All articles are peer reviewed by anonymous experts.

The editors reserve the right to invite scholars to propose special issues on specific themes.

SILTA is indexed in ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) and it is listed among the "A journals" in the Italian ANVUR ranking.

Guidelines for contributors

Articles submitted for publication should be sent as e-mail attachments to the editors:

silta@uniroma3.it

Articles should include author's or authors' name(s) surname(s), affiliation(s), and title in CAPITAL LETTERS in Times New Roman 12; a short one-paragraph abstract in English in Times New Roman 11.

The style sheet is available at: www.studitinguisticateoricapl.it

Sections and subsections headings should be numbered: section headings should be in small caps; subsections headings in italics.

Quotations longer than two lines must be in Times New Roman 11, in a separate indented paragraph.

Notes in Times New Roman 10 should be placed on separate pages at the end of the article.

Tables and figures should be placed on separate pages.

In-text references should include: surname(s) of the author(s) followed by the date of publication in brackets: Jones (1979); page number(s) should be added after the publication date for quotations; (Jones 1979: 18).

The list of references must contain full details of all works cited in the text in Times New Roman 11 as follows:

- books: surname(s) of the author(s) and initials; year of publication preceded and followed by a comma; title in italics, city and publisher;
- articles in journals: surname(s) of the author(s) and initials; year of publication preceded and followed by a comma; title of article in double inverted commas, journal in italics, number of volume, issue and pages;
- articles in edited volume: surname(s) of the editor(s) and initials, title in italics, date, city and publisher;
- edited volumes: surname(s) of the editor(s) and initials, title in italics, city and publisher;
- digital sources: [www. ...](http://www...)last accessed on.

INDICE DEL NUMERO

LIII, 1.2024

LESSICOLOGIA, MORFOLOGIA E SINTASSI

- Erica Autelli (Universität Innsbruck – Università di Sassari), Marco Caria, Maria Dore, Marta Galiñanes Gallén (Università di Sassari), *Tradurre fraseologismi comparativi spagnoli e italiani: alla ricerca degli equivalenti tra il cartaceo e l'intelligenza artificiale* » 5
- Giuliana Fiorentino e Vittorio Ganfi, *Speculazioni sulla complessità linguistica in un quadro tipologico* (Università del Molise) » 41
- Carmela Sammarco, *Espressione delle relazioni grammaticali nelle frasi senza verbo: evidenze dal francese* (Università di Salerno) » 70

ANALISI DEL DISCORSO

- Claudia Coppola (Università Roma Tre), Laura Mori (UNINT), *Dominanze multiple e negoziazione dell'agentività nell'interazione mediata delle conferenze stampa italo-tedesche di politici italiani* » 95
- Daria Evangelista, *La metafora per persuadere e argomentare: una ricognizione qualitativa sul tema della crisi climatica* (Università di Basilea) » 119

ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO

- Valentina Bianchi, *Sulle strutture passive (e causative): note a partire da dati sull'acquisizione linguistica e sui disturbi specifici dell'apprendimento* (Università di Pisa) » 140
- Davide Francolino, *Acquisizione prosodica del cinese LS: lo shadowing come proposta didattica* (Università per Stranieri di Siena) » 154
- Francesca La Russa, Maria Roccaforte ("Sapienza" Università di Roma), Stefania Spina (Università per Stranieri di Perugia), *Una proposta di sillabo delle collocazioni italiane basato su corpora di apprendenti e di nativi* » 172

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA. RICERCHE DEL CESIM E DELL'OSSERVATORIO DELL'ITALIANO DIFFUSO FRA STRANIERI E DELLE LINGUE IMMIGRATE IN ITALIA

- Francesco De Renzo, *I memi linguistici: per una nuova prospettiva teorica e didattica* ("Sapienza" Università di Roma) » 189

- INDICE DEGLI AUTORI » 213

VALENTINA BIANCHI

Università di Pisa

SULLE STRUTTURE PASSIVE (E CAUSATIVE):
NOTE A PARTIRE DA DATI SULL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA E
SUI DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

ABSTRACT

This paper proposes some reflections on Italian passive constructions moving from data from recent studies on the difficulties encountered in the early stages of passive acquisition (in cases of typical language development) also found in the language behavior of subjects with learning disorders (in particular, dyslexia).

By analyzing the available data on the acquisition of Italian, on the one hand we notice the production of causative reflexive structures (like *si-fare*) instead of passive ones; on the other hand, when passive forms are produced, phrases with the auxiliary *venire* are preferred to those with *essere*.

The aim of this study is to demonstrate how the two syntactic facts, only apparently independent, can be closely intertwined, if considered and observed within a functional syntactic framework.

Keywords: passive construction, causative construction, language acquisition, learning disorders (dyslexia)

0. INTRODUZIONE

Questo lavoro propone alcune riflessioni su costruzioni dell'italiano tradizionalmente definibili come passive, e lo fa a partire dall'osservazione di alcuni dati tratti da recenti ricerche sulle difficoltà incontrate nelle prime fasi di acquisizione del passivo (in caso di sviluppo tipico del linguaggio), riscontrate anche nel comportamento linguistico di soggetti con dislessia¹. Da tali studi emergono due circostanze interessanti proprio in relazione con il passivo:

- si è osservata, da un lato, una strategia di evitamento delle forme canonicamente passive, sostituite da costrutti causativi riflessivi: al posto dell'atteso *Il re è picchiato dalla rana*, per esempio, ricorre *Il re si fa picchiare dalla rana*;

dall'altro, si nota che quando le forme canonicamente passive affiorano, lo fanno di preferenza quelle in cui la funzione ausiliaria è assolta da *venire*, a scapito di quelle in cui alla medesima funzione assolve *essere*: *La pappa viene mangiata*, per esempio, prevale su *La pappa è mangiata*.

I due fatti sono in genere presentati indipendentemente l'uno dall'altro. L'idea che questo scritto propone è, al contrario, che si tratti di fenomeni correlabili e che tale correlazione possa essere messa a fuoco da considerazioni di sintassi funzionale, capaci di cogliere cosa differenzia le diverse costruzioni in gioco e cosa esse hanno in comune².

L'individuazione delle differenze e delle somiglianze è preliminare alla formulazione di ipotesi sulle ragioni che rendono certe costruzioni più accessibili e altre meno, tanto a bambini in fase di acquisizione del linguaggio in caso di sviluppo linguistico tipico, quanto a soggetti con disturbo specifico dell'apprendimento. L'ipotesi di lavoro è che l'osservazione delle difficoltà riscontrate nella comprensione e nella produzione del passivo sia nelle prime fasi dell'acquisizione, sia nei casi di disturbo specifico di apprendimento diagnosticato, metta in luce la complessità delle strutture passive, come se fosse ingrandita e più facilmente visibile; la messa in atto di specifiche strategie di evitamento, d'altra parte, permetterà di riflettere su una possibile gerarchia di complessità sintattica e, di conseguenza, di accesso alle strutture.

Per esempio, in compiti che mirano all'elicitazione di strutture passive, sia i bambini nelle prime fasi dell'apprendimento, sia i soggetti con dislessia mostrano una chiara preferenza per altre strutture: in particolare, il dato che colpisce, come si diceva, è la produzione, seppur limitata, di costrutti causativi (nella forma riflessiva). Il fatto potrà essere ulteriormente confermato estendendo lo studio ad altri tipi di contesti, anche spontanei, di cui questo scritto non si occupa.

Il lavoro è così articolato: si delinea sommariamente anzitutto il quadro teorico e metodologico (§ 1), alla luce del quale si analizzano i dati sull'uso (produzione e comprensione) del passivo raccolti, da un lato, negli studi sull'acquisizione (§ 2.1), dall'altro, negli studi sulla dislessia (§ 2.2). Seguono alcune riflessioni, con correlate proposte interpretative (§ 3), e delle brevi prime conclusioni (§ 4).

1. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Alla ricerca di una descrizione che riesca a inquadrare in modo unitario fatti apparentemente non correlati, il modello teorico di riferimento cui ci si ispira in questo scritto è quello proposto dalla Grammatica Relazionale (GR) che si fonda su nozioni primitive come le relazioni grammaticali di soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto e predicato e sul loro modo di combinarsi per livelli – o *strati* – nei nessi sintattici, basandosi dunque su una rappresentazione

multistratale delle strutture sintattiche (cfr. Perlmutter 1983; Perlmutter e Rosen 1984). E nei nessi sintattici individua funzione predicativa e funzioni argomentali, scomponendo la prima, ove necessario, in modo da prevedere la possibilità che un'unica proposizione (o, meglio, un costrutto monoproposizionale) contenga più predicati, formando così una costruzione multipredicativa. Si sviluppa dunque la nozione di «predicato complesso» (nei termini di Rosen 2012: 83) per indicare una classe ampia di costrutti che prevede una (macro)distinzione di tipo strutturale tra forme verbali ausiliarie e forme verbali seriali (cfr. Davies e Rosen 1988; Rosen 1997), su cui ci si concentrerà in queste pagine.

Su tali fondamenti, lavori come La Fauci 2000 e La Fauci e Mirto 2003 hanno proposto descrizioni dettagliate della morfosintassi delle costruzioni passive e di quelle causative, tra le altre. Rimandando a questi studi per una discussione approfondita, le nozioni utili in questa sede sono le seguenti:

- in un costrutto già dotato di (almeno) un elemento con funzione predicativa, *ausiliazione* è l'ingresso di un predicato ulteriore che non legittima autonomamente nessun argomento e, in particolare, eredita come soggetto l'elemento argomentale che, nel momento della sua comparsa nel costrutto, si trova a coprire tale funzione: un predicato con queste caratteristiche viene appunto definito *ausiliare*;
- in un costrutto già dotato di (almeno) un elemento con funzione predicativa, *serializzazione* è al contrario l'ingresso di un predicato ulteriore capace di legittimare una nuova funzione argomentale o di rilegittimarne una presente (in particolare, quella di oggetto diretto): un predicato con tali caratteristiche è detto *seriale*;
- si dice *passiva* una costruzione che comporta una correlazione sintagmatica tra le funzioni di soggetto e di oggetto diretto e una successiva correlazione paradigmatica, in cui l'elemento che, nello strato più profondo, copre la funzione di oggetto diretto prende la funzione di soggetto, determinando l'uscita dal nucleo della proposizione del soggetto precedente;
- si dice *causativo* un costrutto in cui un seriale, introducendosi in una proposizione, legittima un nuovo elemento con funzione di soggetto, determinando la rifunzionalizzazione del soggetto precedente, se presente, e una serie di altri aggiustamenti funzionali.

L'attenzione è dunque sulla manifestazione dei processi di riorganizzazione delle relazioni che intercorrono tra le diverse funzioni sintattiche all'interno dei costrutti presi in esame.

2. SUL PASSIVO: STUDI SULL'ACQUISIZIONE E SUI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

A partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, si è molto discusso delle

modalità e delle fasi di acquisizione del passivo: una rassegna si trova in Guasti 2007. Questo interesse si è mantenuto anche nei primi due decenni di questo secolo, come dimostrano studi recenti, centrati sull'italiano, tra cui Belletti e Guasti, 2015; Volpato *et al.*, 2013, 2014 e 2016. A tenere vivo tale interesse sono stati studiosi e studiosi aderenti al quadro teorico tradizionalmente detto generativo e ispirato al pensiero di Noam A. Chomsky. In tale prospettiva, il passivo è stato considerato sul principio una “trasformazione” e, pur nel mutare delle specifiche caratteristiche tecniche del quadro, ancora oggi si può dire che la sua essenza sintattica viene descritta come effetto di un “movimento” di elementi costitutivi di una struttura sintagmatica. È in questo quadro che si sviluppano gli studi acquisizionali e quelli sui disturbi specifici dell'apprendimento (in particolare, sulla dislessia), fondati sull'idea di una meccanica di tali operazioni e sulla necessità di una loro analisi.

2.1 Sull'acquisizione del passivo in bambini con sviluppo tipico del linguaggio

Negli studi sull'acquisizione linguistica presi in considerazione in questa sede, si è proceduto con esperimenti condotti a partire da un gioco di carte. A turno sperimentatore e bambino scoprono e descrivono la carta che ciascuno tiene in mano. È questo, per esempio, il test di cui Belletti e Manetti (2015) si servono per l'elicitazione di strutture passive. Le autrici specificano che nel gioco lo sperimentatore ha a disposizione alcune carte che fanno da pretesto per la produzione delle strutture *prime* (i.e., pronunciate dallo sperimentatore), costituite sia da frasi attive sia da frasi passive (con predicati verbali utili a descrivere l'evento rappresentato: per esempio, *picchiare*, *colpire*, *sfiore*, *accarezzare*, *portare*, *tirare*). Altre carte, che rappresentano scene simili alle precedenti, sono invece volte all'elicitazione delle forme verbali *target* (i.e., nella produzione dei bambini) con l'uso di altri predicati verbali (*catturare*, *baciare*, *abbracciare*, *toccare*, *schiacciare*, *inseguire*, *graffiare*, *prendere*, *lavare*, *leccare*, *mordere*, *spingere*: cfr. Belletti e Manetti, 2015: 285).

Le frasi *prime* attive hanno un ordine lineare SVO (*La rana picchia il re*); accanto a esse, a turno, si utilizzano frasi *prime* passive che riportano tre “varianti” ammesse in italiano, la forma perifrastica con *essere*, quella con *venire*, la forma causativa riflessiva passiva (*si-fare*): per es. *Il re è picchiato dalla rana*, *Il re viene picchiato dalla rana*, *Il re si fa picchiare dalla rana*.

Belletti e Manetti (2015) osservano che fin dall'età dei 3;5 i bambini controllano le strutture passive sia con *essere* sia con *venire*. Le strutture causative riflessive, utilizzate come *prime*, tendono a loro volta a stimolare la produzione di forme causative riflessive corrispondenti, sin dalle prime fasi dell'acquisizione linguistica.

Si osserva tuttavia che anche quando lo sperimentatore produce una descrizione *prime* in forma attiva³ e in forma passiva con ausiliare *essere*, i bambini producono costrutti causativi riflessivi:

- 1) Forme *prime*:
 (attiva) *La rana picchia il re.*
 (passiva con *essere*) *Il re è picchiato dalla rana.*

Produzione:
(causativa riflessiva): *Il re si fa picchiare dalla rana.*

Non accade mai l'opposto: quando le forme causative (riflessive) sono utilizzate come *prime*, non si riscontrano reazioni con produzioni di passivi con *essere* (né con *venire*). Negli studi citati, si parla di conseguenza del privilegio di cui gode la causativizzazione rispetto alla passivizzazione⁴.

A conferma, si osservano anche casi in cui alla produzione di una forma passiva con *essere* segue una forma causativa riflessiva, come mostra l'esempio seguente (tratto ancora da Belletti e Manetti, 2015: 292):

- 2) *Il dottore è colpito... si fa graffiare da un gatto.*

D'altro canto, capita che, in risposta all'utilizzo della forma passiva con *essere* come *prime*, i bambini chiamati a descrivere le immagini rappresentate nelle carte consegnate per il test di valutazione reagiscano con una forma perifrastica con *venire*, come:

- 3) *Il re viene picchiato dalla rana.*

In generale, Belletti e Manetti (2015) mostrano che nell'80% dei casi il passivo, nelle tre diverse forme, viene prodotto come reazione a strutture passive con *venire* e alle causative riflessive. La forma perifrastica con *venire* e la struttura causativa riflessiva costituiscono, dunque, stimoli che inducono maggiormente alla produzione dei costrutti passivi.

Del resto, anche le indagini mirate all'elicitazione delle strutture passive senza l'uso di forme *prime* (in cui si richiede una descrizione di immagini mostrate dallo sperimentatore) rivolte a bambini con sviluppo tipico del linguaggio in età prescolare (si veda in particolare Volpato *et al.*, 2014 e 2016) rilevano che nel 76% dei casi di produzione di passivi si tratta di strutture perifrastiche con *venire* (con o senza agente), del tipo:

- 4) *Marco viene spinto (da Sara).*

2.2 Sulle difficoltà di apprendimento del passivo in soggetti con dislessia

Risultati analoghi a quelli degli studi sull'acquisizione linguistica appena citati danno anche le ricerche sulla comprensione e la produzione delle strutture passive in soggetti con dislessia⁵, ricerche del resto condotte con metodi comparabili.

In questo caso, la comprensione delle costruzioni passive è valutata con test basati su input verbali (frasi lette dallo sperimentatore) accompagnati da input visivi: al soggetto si chiede di scegliere la fotografia che gli pare congruente con la frase che sente proferire (*Picture Matching Task*).

Si fa qui riferimento ai contributi di Cardinaletti e Volpato (2011 e 2015), fondati su test in cui si mostrano gruppi di tre immagini raffiguranti situazioni diverse. Una prima immagine corrisponde, per esempio, alla proposizione *Sara spinge Marco*. Una seconda a *Marco spinge Sara*. Una terza a *La mamma spinge Marco*. Nelle tre rappresentazioni le proposizioni che si vanno a testare contengono contesti in cui i partecipanti possono essere di fatto associati a funzioni sintattiche diverse. Il soggetto sottoposto al test viene sollecitato con domande variamente costituite dal punto di vista morfosintattico: costrutti passivi con *essere* e con *venire*, con o senza agente. Per esempio, *In quale foto Marco è spinto? In quale foto Marco è spinto da Sara? In quale foto Marco viene spinto? In quale foto Marco viene spinto da Sara?*

I due studi in questione mostrano che i soggetti dislessici non rivelano particolari difficoltà nella comprensione delle strutture passive. Limitatamente a tre soggetti sui dieci, risultano tuttavia problematiche quelle con predicati dall'interpretazione stativa e con ausiliare *essere*, del genere di

5) *Marco è sentito da Sara.*

Quanto alla produzione delle strutture passive, ai soggetti (si tratta di studenti universitari) sono assegnati compiti di descrizione di immagini, con la sollecitazione di domande poste dallo sperimentatore. Ci si propone di elicitare un passivo, in apertura del discorso, chiedendo cosa accade al personaggio che nell'azione rappresentata nella scena funge da paziente. Ecco un esempio, come lo presentano Cardinaletti e Volpato (2015: 294):

6) Sperimentatore: *Ci sono due foto. Nella prima, Sara spinge Marco. Nella seconda, la mamma spinge Marco. Cosa succede a Marco nella prima foto?*
Target: *Marco è/viene spinto da Sara.*

Con questo test, si sono ottenute risposte che evitano le forme canonicamente passive e presentano, tra le altre, un uso del costrutto causativo, in forma riflessiva. Alle domande dello sperimentatore corrispondono risposte come:

7) *Marco si fa spingere da Sara.*

Analogamente (altro esempio di Cardinaletti e Volpato, 2015: 294), in luogo della ideale struttura *target Marco è baciato da Sara*, si ottiene la causativa:

8) *Marco si fa baciare da Sara.*⁶

3. IPOTESI DI CORRELAZIONE

La complessità della costruzione passiva emerge da una prospettiva che l'analizza come un fascio di correlazioni sistematiche tra funzioni sintattiche. Nel quadro teorico-metodologico sopra brevemente presentato, la struttura passiva, si veda il caso mostrato in (1) *Il re è picchiato dalla rana* (cfr. § 1), è una configurazione sintattica multistratale in cui la predicazione iniziale legittima gli argomenti soggetto e oggetto (nell'ordine, *la rana*; *il re*), che realizzano una relazione sintagmatica, cui fa seguito, con il correlato morfosintattico di una riduzione del predicato alla forma del participio passato, una commutazione tra le funzioni di oggetto diretto e di soggetto, con decadimento dalla sua funzione del soggetto precedente e uscita dal nocciolo predicativo. Al participio *picchiato* si aggiunge come ausiliare una forma del verbo *essere*, che articola «la predicazione in dipendenza di categorie complementari, quali tempo, aspetto e modalità» (Rosen e La Fauci, 2017: 23), senza apportare novità quanto agli argomenti.

È interessante notare che, nella prima fase di acquisizione dei costrutti multipredicativi, l'ausiliare può mancare: secondo l'ipotesi «maturazionale» (Loporcaro, 1998: 225-226), i bambini (con sviluppo tipico del linguaggio) non sono da subito in grado di dominare, almeno superficialmente, tali costrutti. Si ha così una prima fase in cui si assiste alla comparsa di forme isolate di participio passato, seguita dalla comparsa dei costrutti transitivi e intransitivi senza ausiliare (gli esempi vengono da Loporcaro, 1998: 225):

- 9) *tutto* (“(è) caduto”);
- 10) *Laura totta finito* (“Laura (ha) finito la torta”);
- 11) *accutu finito* (“lo yoghurt (è) finito”).

Solo successivamente iniziano a emergere forme ausiliarie. Ciò porta a dire che la predicazione ausiliaria (o perlomeno la sua manifestazione) è secondaria nella sequenza acquisizionale, non concomitante con quella del predicato iniziatore e legittimatore. L'acquisizione riflette, in altre parole, il modo con il quale si susseguono i settori predicativi⁷, e la comparsa dell'ausiliare si rivela come aggiunta alla funzionalizzazione argomentale, giungendo come finitura morfosintattica, a operazioni funzionali concluse, «in una proposizione per il resto già compiuta, quanto all'essenziale dei processi sintattici» (Rosen, 2012: 95).

Se la prospettiva delineata è corretta, ci si può chiedere se l'alternativa tra passivo con ausiliare *essere* e con ausiliare *venire* non possa essere anch'essa considerata nei termini di una diversa accessibilità, anche in riferimento ai dati sopra discussi.

Certo è che ausiliari diversi hanno valori sintattici diversi, ai quali corrispondono interpretazioni almeno parzialmente diverse. È noto che un passivo con *essere* tende verso la statività, quanto a interpretazione, dove invece uno con *venire* tende verso una eventività dinamica. Osservazioni siffatte sono tra-

dizionali nelle grammatiche che descrivono opportunamente la differenza tra le costruzioni con i due diversi ausiliari sottolineando lo scarto semantico-aspettuale. A sostegno, è intervenuta l'ipotesi di differenze del grado di grammaticalizzazione tra i diversi ausiliari: massima in un caso, ma non nell'altro. Tra le due perifrasi, quella con *venire* sarebbe appunto un caso di grammaticalizzazione non ancora compiuta (cfr. tra i molti Giacalone Ramat, 1998 e 2017), per cui l'ausiliare conserverebbe ancora la sua portata semantica (e aspettuale), cioè il valore dinamico-eventivo. Secondo questa prospettiva, il fatto giustificerebbe anche le restrizioni di tipo morfosintattico: l'ausiliare *venire* è infatti escluso dalle forme perfettive (passato prossimo, trapassato prossimo) che hanno, per eccellenza, un valore risultativo e statico (cfr. Squartini, 1999 e 2015).

A queste osservazioni sulle differenze semantico-aspettuali, si possono d'altra parte correlare considerazioni sui fatti morfosintattici. Innanzitutto, il costruito con *venire* non lascia dubbi sul fatto che siamo di fronte a una forma passiva, laddove quello con *essere*, invece, cela diverse informazioni, anche di carattere sintattico (per esempio, riguardo la presenza del soggetto iniziale).

Inoltre, osservati con attenzione e andando oltre l'identità formale, i tratti compositivi dei participi che entrano a fare parte delle perifrasi con *essere* e con *venire* si rivelano differenti. La Fauci (2000) ha infatti osservato che la tradizionale osservazione morfologica di una somiglianza tra il costruito passivo con *essere* e quello con copula e predicato nominale può essere prospettata funzionalmente. In entrambi i casi, in effetti, l'ausiliare può ricorrere in forma tanto semplice quanto composta:

- 12) *La fuga a Monza è / è stata / era / era stata / fu / sarà / sarà stata suggerita da Padre Cristoforo.*
- 13) *La fuga a Monza è / è stata / era / era stata / fu / sarà / sarà stata inefficace.*

Non è il caso dei costrutti passivi con *venire*, dove ricorrono solo forme ausiliarie semplici⁸, come del resto si prestano a comparire solo nelle forme semplici gli ausiliari di costrutti non passivi (esempi ancora da La Fauci, 2000: 84):

- 14) *Lodovico ha / aveva / ebbe / avrà reagito.*
- 15) *La zuffa è / era / fu / sarà scoppiata.*
- 16) *Lucia viene / veniva / venne / verrà ospitata da donna Prassede.*
- 17) **Lodovico ha / aveva / avrà avuto reagito.*
- 18) **La zuffa è / era / sarà stata scoppiata.*
- 19) **Lucia è / era / sarà venuta ospitata da donna Prassede.*

Per lo studioso, la diversa combinabilità dice di valori funzionali diversi per forme simili. In altre parole, i due *suggerita* che, poniamo, ricorrono in *La fuga era stata suggerita da Padre Cristoforo* e in *La fuga venne suggerita da*

Padre Cristoforo, malgrado l'identità formale, hanno valori funzionali, cioè valori di combinabilità, differenti. Dato un limite massimo per la sua articolazione ausiliaria predicativa, il primo consente due livelli di ausiliazione. Il secondo solo uno. Come quello dei costrutti non-passivi, il participio del passivo con *venire* è una forma verbale e ha un valore di tipo dinamico-eventivo. Mentre è di tipo stativo (e risultativo) il valore del participio del passivo con *essere*⁹, in questo comparabile con forme predicative di carattere non-verbale.

La sequenza acquisizionale di cui si è detto potrebbe di conseguenza essere un riflesso di questa circostanza. I passivi con *venire* condividono proprietà sintattiche delle forme verbali perifrastiche attive, di costrutti cioè accessibili sin dalle prime fasi dell'acquisizione, e *venire*, nel suo pieno valore di ausiliare, conferisce «maggiore unità funzionale alla forma perifrastica» (Ambrosini, 1982: 79). I costrutti passivi con *venire* sarebbero dunque appresi prima (e più facilmente) di quelli con *essere* perché proiezioni superficiali di una morfosintassi verbale basicamente uniforme, a differenza di quella del passivo con *essere* in cui il participio «non ha funzionalità morfosintattica e ha natura morfolessicale» (La Fauci, 2000: 86). Il passaggio da *Sara spinge Marco* a *Marco viene spinto da Sara* è insomma meno mediato di quello a *Marco è spinto da Sara*, in quanto si conserva, anche esplicitamente appunto, e senza alcun dubbio, l'essenza sintattica – verbale – della struttura.

Si venga adesso all'altro fenomeno: anche in questo caso la questione di una maggiore esplicitezza (funzionale, oltre che formale) conduce verso l'ipotesi interpretativa qui avanzata. Come si diceva, tanto i bambini nelle prime fasi di acquisizione delle strutture sintattiche complesse quanto i soggetti (anche adulti) con dislessia sono pronti a servirsi, tra le diverse strategie a disposizione, di costrutti causativi riflessivi al posto delle costruzioni passive, in particolare i passivi con *essere*. L'osservazione induce a chiedersi cosa i due costrutti in concorrenza abbiano di simile, per risultare commutabili, e cosa di diverso, perché l'uno sia preferito all'altro.

Non è difficile indicare il carattere comune. In ambedue i casi, si verifica una rifunzionalizzazione che porta l'argomento che copre la funzione di oggetto diretto a prendere quella di soggetto, scalzando il soggetto precedente. È quanto si osserva banalmente comparando, in rapporto con *Sara spinge Marco*, tanto *Marco è / viene spinto da Sara*, quanto *Marco si fa spingere da Sara*.

Tuttavia, il processo di avanzamento del “nuovo” soggetto non è identico nelle due costruzioni. La differenza specifica consiste nel fatto che, nel primo caso, il processo morfosintattico non ha il supporto di una predicazione legittimatrice e si svolge, per dire così, senza un corrispettivo semantico, in un vacuo formale di carattere morfosintattico, superficialmente sostenuto da un ausiliare. Non avviene così nel secondo caso, dove la rifunzionalizzazione è supportata dal seriale *fare* che ha appunto la proprietà di introdurre nel costrutto in cui interviene una nuova funzione di soggetto. E nel momento (se vogliamo, nello strato, secondo i termi-

ni della GR) in cui avviene tale rifunzionalizzazione tramite l'attribuzione della funzione di soggetto all'oggetto diretto iniziale, si ha come risultato la riflessività, manifestazione formale del processo in atto. Malgrado il risultato possa sembrare più complesso, dal punto di vista formale, esso ha un indubbio carattere di corrispondenza tra le forme e le funzioni che gli argomenti vi coprono: è insomma un costruito in cui ruoli semantici e valori funzionali hanno un rapporto trasparente.

Si prenda il caso di *Marco si fa baciare da Sara*: l'ingresso di *fare* e la sua aggiunta al predicato iniziale *baciare* introduce nel costruito una nuova funzione di soggetto, disponibile a essere coperta da *Marco*, l'oggetto diretto iniziale. Ciò provoca una riorganizzazione della struttura argomentale e in particolare l'abbandono della funzione di soggetto da parte dell'elemento, *Sara*, che la copriva inizialmente, esattamente come avverrebbe di fatto in un banale passivo con *essere* o con *venire*¹⁰, ma, a differenza del passivo, sono esplicitate in modo lineare e trasparente le singole fasi del processo di riorganizzazione funzionale.

Correlando apertamente schema formale e dato funzionale, la struttura causativa mostra dunque una esemplare corrispondenza tra forma e funzione: una circostanza che conferisce stabilità al complesso predicativo (La Fauci e Mirto, 2003: 43). Non è escluso che questa trasparente solidità abbia un ruolo nell'osservata preferenza del causativo presso alcuni soggetti dislessici e in fasi iniziali dello sviluppo linguistico.

In sintesi, la differenza tra gli schemi sintattici dei due costrutti pluripredicativi, il passivo e il causativo, è più evidente se si osservano i due processi su cui basano la loro rispettiva formazione, l'ausiliazione e la serializzazione. Come si è visto, sia l'ausiliare sia il seriale si aggiungono ad una predicazione iniziale, ma lo fanno tramite due processi diversi: l'ausiliare, nell'architettura sintattica passiva, "de-finisce" la proposizione, dandole finitezza morfologica, ma nulla dice dell'avvenuta commutazione funzionale; il seriale si applica, invece, alla struttura predicativa iniziale come sporgendo dalla base dell'impalcatura e crea nuovi rapporti in modo esplicito, senza alcuna compressione dei processi.

4. CONSIDERAZIONI FINALI

Presupposto dello studio, lo si ricorderà, è l'osservazione che alcune difficoltà, riscontrate sia nelle prime fasi dell'acquisizione, sia nei casi di disturbo di apprendimento diagnosticato, mettano in luce la complessità delle strutture passive, come se fosse ingrandita e più facilmente visibile. La messa in atto di specifiche strategie di evitamento, d'altra parte, permette di ipotizzare una gerarchia di complessità sintattica, secondo una scala di difficoltà (o viceversa di accessibilità) delle operazioni coinvolte.

Le ricerche sull'apprendimento, specialmente in caso di disturbo diagnosticato, forniscono, di ritorno, chiavi di lettura dei processi sintattici. In parti-

colare, i fatti evidenziati negli studi presi in esame, ovvero, da un lato, la preferenza dell'uso di costrutti causativi (riflessivi) in luogo delle strutture passive, dall'altro, nel caso di produzione delle forme passive, la preferenza della forma perifrastica con *venire* rispetto a quella con *essere*, sono solo apparentemente irrelati. Una volta inquadrati in una prospettiva unitaria, grazie a una teoria grammaticale capace di gestire la complessità sintattica di strutture multipredicative (qual è una teoria multistratale, come quella proposta dalla Grammatica Relazionale) e di farne emergere le regolarità, i dati in analisi rivelano la tendenza a partire, nel corso dell'apprendimento, dalle correlazioni pregnanti, minimizzando inizialmente le strutture con livelli "puramente" sintattici, non deputati alle inizializzazioni di nuove funzioni.

Come il passivo con *venire* è più accessibile di quello con *essere* perché il passaggio dalla forma attiva corrispondente alla passiva risulta più diretto, così la struttura causativa riflessiva è preferita al passivo verosimilmente perché risultato di un'operazione sintattica in cui i processi di rifunzionalizzazione argomentale non sono celati ma si manifestano nella struttura finale. Dunque, ricondotti a un quadro caratterizzato da un formalismo multistratale, sia nel caso del costrutto causativo, sia nel caso del passivo con *venire*, i processi sintattici sottesi, sono esplicitati nelle diverse fasi (e nei relativi strati sintattici) in modo più lineare rispetto alle strutture "antagoniste".

In conclusione, i dati sperimentali hanno mostrato nei fatti le difficoltà di apprendimento delle strutture passive, invitando così a riflettere – e questo lavoro ne è una prova – sulla processualità implicata (causa della complessità) e dando, nello stesso tempo, informazioni utili per la progettazione di eventuali percorsi didattici (più o meno personalizzati, nell'ottica di un miglioramento in termini di accessibilità degli stessi): per esempio, per l'elaborazione di strategie mirate di facilitazione, grazie alla consapevolezza acquisita dell'ordine di difficoltà delle strutture linguistiche.¹¹

NOTE

¹ Nelle varie forme in cui si manifesta (si veda, tra gli altri, Friedmann e Coltheart 2018 per una panoramica completa), la dislessia è un disturbo del neurosviluppo e fa parte dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), insieme a disortografia, disgrafia e discalculia. È generalmente descritta come un disturbo che riguarda principalmente la capacità di lettura, dovuto a un deficit di consapevolezza fonologica; è inoltre associata a difficoltà nelle attività di riconoscimento delle parole e di denominazione, nella capacità di sillabare, ovvero nelle attività che implicano il controllo motorio e i sistemi di memoria, spesso in comorbidità con disortografia e altri disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi del linguaggio, sindrome da deficit di attenzione e iperattività. In ogni caso, come già si diceva, nelle diverse definizioni della dislessia si fa riferimento principalmente alle difficoltà di lettura (e spesso di scrittura), in termini di velocità e accuratezza, e, solo raramente, a difficoltà nella comprensione del testo (associate a difficoltà nelle abilità pragmatico-inferenziali, dovute essenzialmente alla compromissione ormai riconosciuta della memoria di lavoro).

Nell'ultimo decennio, tuttavia, sono aumentate le ricerche sulle difficoltà relative alle operazioni sintattiche nei disturbi specifici dell'apprendimento. La maggior parte di questi studi, di impronta generativista,

prende in considerazione produzioni di strutture con un ordine lineare dei costituenti che, secondo la prospettiva adottata, è derivato in termini di movimento (Cardinaletti e Volpato, 2011: 85): proprio questa sarebbe la ragione della difficoltà riscontrata in diversi tipi di popolazioni, tra cui soggetti afasici, soggetti sordi, soggetti con disturbo del linguaggio (oltre che soggetti con disturbo dell'apprendimento). Tra le strutture prese in esame negli studi, oltre alle passive (oggetto di interesse di questo lavoro), ci sono le proposizioni relative e interrogative e le proposizioni con pronomi clitici oggetto (diretto) di terza persona.

² Si trascureranno in questa sede le costruzioni passive italiane con *restare*, *rimanere*, *andare*, non ancora prese in considerazione dagli studi sui disturbi dell'apprendimento e sullo sviluppo linguistico cui si fa qui riferimento.

³ Alle frasi attive utilizzate come *prime* i bambini reagiscono, naturalmente, anche con proposizioni formulate in forma attiva: tra queste, se ne riscontrano alcune contenenti pronomi clitici, con l'esplicitazione o meno del sintagma con valore di oggetto topicalizzato, per esempio *Il re, la mucca lo lecca* e *La mucca lo lecca* (Belletti e Manetti, 2015: 291).

⁴ Sulla questione si diffondono anche Contemori e Belletti (2014), le quali osservano che negli esperimenti di elicitazione di frasi relative introdotte da un pronome con valore di oggetto diretto si assiste all'uso di strutture sintattiche diverse da quella *target*:

Target: Vorrei essere la bambina che la mamma pettina.

Produzione: *Vorrei essere la bambina che si fa pettinare dalla mamma.*

Si rilevano, al riguardo, due ordini di questioni: da un lato, in luogo della proposizione relativa introdotta dall'oggetto diretto (*target*), i bambini tendono a preferire la struttura passiva (fatto riscontrabile sin dai 3-4 anni di età). Dall'altro lato, la produzione del passivo crea comunque difficoltà e prevale dunque l'uso della "variante", la struttura causativa riflessiva (*Vorrei essere la bambina che si fa pettinare dalla mamma*).

⁵ Pare utile segnalare che vi sono anche ricerche condotte su soggetti sordi (per l'italiano si veda Franceschini e Volpato, 2015; Cardinaletti *et al.*, 2015) che rilevano la difficoltà nella gestione del processo della passivizzazione e la relativa adozione di strategie alternative di evitamento (nonostante non si faccia esplicito riferimento all'uso di costrutti causativi), tra cui l'uso di frasi attive con ordine canonico (SVO). Inoltre, i soggetti con sordità mostrano minori difficoltà nelle strutture passive senza il cosiddetto agente, specialmente quando queste sono utilizzate nella formulazione delle domande input a cui sono chiamati a rispondere nei test usati negli esperimenti per l'elicitazione del passivo (per esempio, *In quale foto "Marco è viene spinto"?*, tratto da Cardinaletti *et al.*, 2015: 422). Il costrutto input senza agente presenta effettivamente un solo elemento legittimato dal predicato, dunque una struttura minima dal punto di vista delle relazioni sintattiche da assegnare.

⁶ Le proposizioni passive sono spesso evitate, oltre che tramite i costrutti causativi (riflessivi), anche attraverso la produzione di frasi attive, in cui si ricorre a forme verbali diverse rispetto a quelle *target*, come mostrano i due esempi a seguire (ancora da Cardinaletti e Volpato, 2015: 294):

Target: Marco è imboccato da Sara

Produzione: *Marco mangia*

Target: Marco è sentito da Sara

Produzione: *Marco parla a Sara*

Tra le produzioni di soggetti con dislessia non si trovano tuttavia frasi attive con pronomi clitici (che, per quanto si evince dalla letteratura sull'argomento, risultano problematiche per questa tipologia di soggetti), a differenza di quanto accade nelle produzioni di bambini con sviluppo tipico (cfr. nota 4).

⁷ Si definisce settore predicativo «il dominio di pertinenza predicativa di ciascun elemento del complesso» predicativo (La Fauci, 2000: 74). Come mostrano gli esempi riportati (9, 10 e 11), nei complessi predicativi è il participio passato il titolare del primo settore predicativo, in quanto «portatore dell'informazione semantica principale e della valenza tematica» (ancora La Fauci, 2000: 74): è il primo elemento a comparire, si diceva, nella sequenza acquisizionale.

⁸ In italiano esistono strutture in cui *venire* appare in forma composta (cfr. Ambrosini, 1982; La Fauci, 2000), come nel caso *Il saggio è / era/ sarà venuto meraviglioso (allo studioso)*, ma qui *venire* non è ausiliare e il costrutto non è passivo: si tratta di strutture seriali per la cui analisi si rinvia direttamente a La Fauci (2000: 88-93).

⁹ La Fauci (2000: 95) ricorda inoltre che la possibilità di modificare il grado dei participi è ammessa nelle combinazioni con *essere*, ma non nelle combinazioni con *venire*: per esempio, se *La sua decisione fu criticatissima (dalla stampa)* è possibile, non si può dire lo stesso per **La sua decisione venne criticatissima (dalla stampa)*.

¹⁰ Va detto anche che, in questo caso, si è di fronte a un causativo riflessivo, contesto in cui il la confluenza di oggetto e soggetto è segnalata dalla particella *si*. Nei termini della Grammatica Relazionale, ciò risolve una situazione di “multiattacco” (cfr. Perlmutter, 1989; Rosen, 2012). L’integrazione di causativizzazione e riflessivizzazione dà luogo perciò a un circuito funzionale particolare, in cui è manifestata anche formalmente la correlazione tra oggetto diretto di partenza e soggetto di arrivo.

¹¹ Sono grata a Nunzio La Fauci e Silvia Pieroni per aver letto e commentato una precedente versione di questo scritto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosini R. (1982), *Negatività e senso: accettabilità e non-accettabilità nel passivo dell’italiano attuale*, Pisa, Pacini.
- Belletti A., Guasti M.T. (2015), *The Acquisition of Italian. Morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Belletti A., Manetti C. (2015), “Causatives and the acquisition of the Italian passive”, in: C. Hamann, E. Ruigendijk (eds.), *Language Acquisition and Development. Selected Proceedings of GALA 2013 - University of Oldenburg*, Cambridge Scholars Press, pp. 282-298.
- Cardinaletti A., Volpato F. (2011), “L’analisi linguistica per la comprensione dei DSA”, in: F. Santulli (a cura di), *DSA. Disturbo Differenza Disabilità*, Numero speciale dei *Quaderni di Scienze del linguaggio*, Milano, Arcipelago Edizioni, pp. 65-87.
- Cardinaletti A., Volpato F. (2015), “On the comprehension and production of passive and relative clauses by dyslexic University students”, in: E. Di Domenico, C. Hamann e S. Matteini (a cura di), *Structures, Strategies and Beyond. Studies in Honour of Adriana Belletti*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, pp. 279-302.
- Cardinaletti A., Franceschini M., Volpato F. (2015), “Test linguistici e test standardizzati: un confronto sull’acquisizione del passivo da parte di due gemelli sordi italiani”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)* 44 (3), pp. 418-436.
- Contemori C., Belletti A. (2014), “Relatives and passive object relatives in Italian-speaking children and adults: Intervention in production and comprehension”, *Applied Psycholinguistics* 35(6), pp. 1021-1053.
- Davies W., Rosen C. (1988), “Unions as Multi-Predicate Clauses”, *Language* 64, pp. 52-88.
- Franceschini M., Volpato F. (2015), “Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani”, in: Favilla M.E., Nuzzo E., *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Officinaventuno, pp. 75-90.
- Friedmann N., Coltheart M. (2018), “Types of developmental dyslexia”, in: A. Baron, D. Ravid (eds.), *Handbook of communication disorder: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston, pp. 721-751.
- Giacalone Ramat A. (1998), “Testing the boundaries of grammaticalization”, in: A. Giacalone Ramat e P.J. Hopper (eds), *The limits of grammaticalization*, Amsterdam Benjamins, pp. 107-127.
- Giacalone Ramat A. (2017), “Grammaticalizzazione e modelli di mutamento linguistico, Colloque International d’Etudes Romanes, Sofia, 20-21 Novembre 2015”; in:

- Malinka Velinova (ed.), *Normes et grammaticalisation: le cas des langues romanes*, Sofia: CU Romanistika, pp. 3-28.
- Guasti M.T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- La Fauci N. (2000), "Modularità della diatesi. Convergenze e divergenze grammaticali nel passivo", in: F. Fusco, V. Orioles, A. Parmeggiani (a cura di), *Processi di convergenza e differenziazione nelle lingue dell'Europa medievale e moderna*, Udine, Forum, pp. 73-97.
- La Fauci N., Mirto I. (2003), *FARE. Elementi di sintassi*, Pisa, Edizioni ETS.
- Loporcaro M. (1998), *Sintassi comparata dell'accordo participiale romanzo*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Perlmutter D.M. (1983), *Studies in Relation Grammar 1*, Chicago, Cambridge University Press.
- Perlmutter D.M. (1989), "Multiattachment and the Unaccusative Hypothesis: The Perfect Auxiliary in Italian", *Probus* 1(1), pp. 63-119.
- Perlmutter D.M., Rosen C. (1984) (eds.), *Studies in Relation Grammar 2*, Chicago, Cambridge University Press.
- Rosen C. (1997), "Auxiliation and Serialization: On Discerning the Difference", in: A. Alsina, J. Bresnan, P. Sells, *Complex Predicates*, CSLI, Stanford, pp. 175-202.
- Rosen C. (2012), *Dal giardino della sintassi. Florilegio grammaticale italiano*, Pisa, Edizioni ETS.
- Rosen C., La Fauci N. (2017), *Ragionare di grammatica. Un avviamento amichevole*, Pisa, Edizioni ETS.
- Squartini M. (2015), *Il verbo*, Roma, Carocci.
- Squartini M. (1999), "Voice clashing with aspect: the case of Italian Passives", *Rivista di Linguistica* 11(2), pp. 341-365.
- Volpato F., Verin L., Cardinaletti A. (2014), "The Acquisition of Passives in Italian: Auxiliaries and Answering Strategies in an Experiment of Elicited Production", in: J. Costa, A. Fiéis, M. J. Freitas, M. Lobo e A. L. Santos (eds.), *New Directions in the Acquisition of Romance Languages: Selected Proceedings of The Romance Turn V*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 371-394.
- Volpato F., Verin L., Cardinaletti A. (2016), "The comprehension and production of verbal passives by Italian preschool-age children", *Applied Psycholinguistics* 37(4), pp. 901-931.
- Volpato F., Tagliaferro L., Verin L., Cardinaletti A. (2013), "The Comprehension of (Eventive) Verbal Passives by Italian Preschool Age Children", in: S. Stavrakaki, M. Lalioti e X. Konstantinopoulou (eds.), *Advances in Language Acquisition*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 243-250.