

Danijela Djorović
Univeristy of Belgrade, Serbia

LA FRASE SCISSA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO PER GLI STUDENTI DI SCIENZE UMANISTICHE

Abstract

The paper focuses on cleft sentences used in Italian academic texts and their reception by Humanities students learning Italian for academic purposes. Due to their complex form and usage, cleft sentences can be or become an obstacle to understanding and interpreting humanities academic texts written in Italian. The results of an action research carried out in a group of students of History and History of Art suggest that in order to teach students to notice and understand this particular syntactic construction, we need to offer a more explicit instruction and give our students a chance to explore the forms and usage of cleft sentences in larger authentic texts. The results of this study indicate that by encouraging students to work more actively on analyzing humanities texts, extracting examples of cleft sentences, studying and discussing them in groups and in plenum, we raise their awareness of the structure as well as their motivation to study. By gaining a better command of this structure students are more likely to read and comprehend texts of their expertise more accurately.

Keywords: cleft sentences, academic texts, Italian as a foreign language for specific purposes, task-based teaching of an FL, learning by doing

Sintesi

Il presente lavoro si focalizza sull'uso delle frasi scisse nei testi italiani accademici e sulla loro ricezione da parte degli studenti universitari di scienze umanistiche, che hanno quale insegnamento obbligatorio il corso di Lingua Italiana per Scopi Accademici di durata biennale. Data la loro struttura complessa, le frasi scisse possono rappresentare un ostacolo alla comprensione dei testi accademici scritti in italiano. I risultati della ricerca azione svolta su un gruppo di studenti di Storia e di Storia dell'Arte suggeriscono che, per insegnare la struttura in questione è necessaria un'istruzione esplicita che offra agli studenti la possibilità di esplorare le forme e l'uso di frasi scisse nei testi autentici. I risultati ottenuti indicano che, incoraggiando gli studenti a lavorare sui testi, analizzandoli, estraendo esempi di frasi scisse, discutendone in gruppi o in plenum sia le forme che l'uso, si raggiunge una maggiore consapevolezza del loro funzionamento. Inoltre, l'approccio descritto, basato sul concetto di learning by doing, può avere effetti positivi non solo sull'acquisizione di certi costrutti sintattici particolarmente ardui, ma anche sull'organizzazione dell'apprendimento e sulla motivazione allo studio.

Parole chiave: frase scissa, testo accademico, italiano per scopi specifici, l'approccio task based nell'insegnamento, l'approccio learning by doing

1. Introduzione

L'italiano è una lingua caratterizzata dalla sequenza *Soggetto-Verbo-Oggetto*, per quanto riguarda l'ordine basico (non marcato) dei costituenti della frase nucleare. Questa sequenza non è però talmente rigida da non poter essere variata allo scopo di conferire maggior risalto ad alcuni costituenti frasali. Le costruzioni in cui l'ordine dei costituenti è diverso da quello basico sono definite *costruzioni marcate*. La frase scissa, detta anche *frase spezzata* (Sabatini, 1985) che nella terminologia anglosassone corrisponde al termine *cleft sentence* appartiene a questo gruppo di costrutti sintatticamente marcati, nei quali l'ordine lineare delle parole viene modificato per focalizzare un elemento del discorso al quale si vuole dare un risalto particolare (Gualdo, 2007: 111).

Secondo Roggia (2008: 11) una frase scissa è una struttura frasale complessa costituita da una frase principale copulativa con verbo *essere* a soggetto nullo o espletivo, e da una subordinata dipendente dall'argomento della copula (Roggia, 2008: 11). Dal punto di vista semantico, queste due parti nel loro insieme esprimono una proposizione logicamente semplice, che potrebbe essere espressa come un'unica frase. Dal punto di vista informativo, la funzione della frase scissa è quella di isolare l'argomento della copula ("elemento scisso") come *focus* dell'enunciato, mentre la subordinata viene considerata contenuto presupposto.

Una delle spiegazioni abitualmente proposte nella bibliografia sulla diffusione delle scisse nell'italiano scritto rileva che la lingua scritta ha la tendenza generale ad assorbire alcune strutture proprie del parlato. In tal modo nasce una nuova varietà dell'italiano contemporaneo detto *italiano dell'uso medio*, termine nel quale *medio* si riferisce proprio al livello di formalità (Sabatini, 1985). A differenza dell'inglese e del francese, nei quali la frase scissa entra nella lingua standard e viene descritta come tale nelle grammatiche di riferimento, nell'italiano la frase scissa è una caratteristica del cosiddetto 'uso medio', cioè del neostandard (D'Achille, Proietti & Viviani, 2005: 250). La propensione dell'italiano verso una norma orientata sempre di più all'oralità e ai costrutti marcati quali le frasi scisse è stata inoltre segnalata da Beccaria (2010: 101).

Il fenomeno della diffusione delle frasi scisse nell'italiano scritto è stato evidenziato anzitutto nella scrittura giornalistica, nonché nell'italiano della televisione. Si tratta di due varietà, intermedie tra parlato e scritto, che riprendono costruzioni con ordine marcato e nelle quali le frasi scisse hanno una spiccata diffusione (Dardano, 1994; Spina, 2006). Va anche detto che, alcuni studi sull'utilizzo di frasi scisse nei quotidiani italiani su Internet, hanno rilevato una minore presenza del costrutto, forse a causa della tendenza di questo linguaggio a non marcare sintatticamente il discorso (D'Achille, Proietti & Viviani, 2005: 265).

Il discorso appare tuttavia più complesso se si prende in considerazione che le frasi scisse non sono esclusivamente un tratto distintivo del parlato (Sabatini, 1990) bensì sono documentate nell'italiano antico (Durante, 1981; Roggia, 2012). Eppure, ci sono ancora degli autori con un deciso atteggiamento puristico che considerano la frase

scissa un superfluo francesismo. Inoltre, la prassi scolastica italiana fino a poco tempo fa, ha giudicato negativamente il costrutto invitando gli allievi ad evitarlo (Gavazzi, 2012).

Alcuni studi più recenti spiegano la presenza di questo costrutto in italiano con l'influsso della lingua inglese (D'Achille et al., 2005: 251). Le origini della frase scissa rimangono comunque complesse e da indagare, visto che non tutti i sottotipi categorizzati come tali hanno la stessa origine.

Inoltre, non tutte le frasi scisse si possono ricondurre al parlato. Alcuni sottotipi della costruzione, ad esempio le scisse implicite, sono più tipiche della lingua scritta che del parlato (De Cesare, 2012: 14). Anche Serianni ha notato che le frasi scisse sono frequenti nel parlato e nello scritto di qualsiasi livello (Serianni, 1998: 81).

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, va rilevato che la frase scissa, benché di solito introdotta solo al livello C1 del QCER, si riscontra spesso nei testi umanistici e quindi dovrebbe far parte dell'insegnamento della sintassi italiana anche ai livelli più bassi, in quanto di sovente necessaria alla corretta comprensione del testo sia parlato che scritto.

1.1. La frase scissa: struttura e tipologia del costrutto

Morfologicamente, la frase scissa è formata da una voce del verbo *essere*, un complemento (nominale, avverbiale, preposizionale) e una subordinata introdotta da *che*. Dal punto di vista semantico, la frase scissa equivale alla frase semplice con ordine lineare dei costituenti. Eppure, la frase scissa, rispetto a quella semplice, ha la funzione di focalizzare un elemento (quello posposto alla copula) che si può definire *elemento scisso*.

Il costrutto basilico dell'italiano possiede come ordine non marcato dei costituenti frasali *Soggetto-Verbo-Oggetto*. Il soggetto coincide con il tema, mentre l'oggetto è rematico. A livello pragmatico, il soggetto ha il ruolo di *topic* e l'oggetto ricopre il ruolo del *comment*. Se questa correlazione tra soggetto (tematico) e oggetto (rematico) viene cambiata, si ha l'ordine marcato.

L'ordine dei costituenti della frase rispecchia l'articolazione dell'informazione nel discorso (Berretta, 1994: 79) il che significa che la marcatezza sintattica è strettamente legata alla marcatezza pragmatica. Quindi, la frase scissa può essere vista come una delle strategie disponibili per ottenere la marcatezza pragmatica.

Per quanto concerne i vari sottotipi del costrutto, per questa ricerca è stata scelta la tipologia di frasi scisse proposta da Roggia (2008: 19) della quale si è deciso di prendere in considerazione solo quelle tipologie di frasi scisse dichiarative ampiamente documentate nella scrittura accademica:

- (a) frase scissa esplicita con focalizzazione del soggetto:

- (1) "Fu **il cardinale Bonelli** che ebbe l'iniziativa di bonificare in collaborazione con il maestro delle strade Prospero Boccapaduli, l'area dei cosiddetti Pantani [...]." (Storia di Roma, 81)

(b) frase scissa esplicita con focalizzazione di un complemento:

- (2) "...è **in pieno periodo classico** che Etruschi e Greci in particolare, erigono templi salutistici dedicati anche a divinità femminili..." (Mater, 16)

(c) Frase scissa esplicita con focalizzazione di una subordinata:

- (3) "Ed è **per raggiungere questo obiettivo** che geometrizza le superfici..." (Storia dell'arte, 290)

(d) frase scissa implicita:

- (4) "Sarà la pittura **a liberare il colore..**" (Pop art, 35)

Durante la seconda fase della ricerca, su iniziativa degli studenti, il nostro campo di indagine si è ristretto a un solo tipo di frase scissa, quella implicita (d), e si è dimostrato sufficientemente ampio per l'indagine a cui ci siamo accinti. Inoltre, la frase scissa implicita risulta spesso problematica per i parlanti di lingue slave (nelle quali non esiste un costrutto equivalente), il che può inficiare la corretta comprensione scritta, nonché una comprensione sia globale sia dettagliata del testo per obiettivi specifici.

1.2. La frase scissa implicita

La frase scissa implicita presenta le stesse caratteristiche di base della frase scissa esplicita, ma in questo caso la frase subordinata è una frase infinitiva introdotta da *a* anziché da *che*.

- (5) "Fu il primo capo barbaro **a fare un censimento.**" (Storia d'Italia, pp. 99)

Le due parti del costrutto in questione sono chiamate *matrice* e *subordinata* (Roggia, 2008: 27-28). La prima è la frase copulativa che comprende l'elemento scisso focalizzato, la seconda si può considerare una pseudo-relativa retta dall'elemento scisso, sebbene lo status di questa clausola rimanga ancora controverso.

Fu il capo barbaro **a fare il censimento.**

MATRICE

SUBORDINATA

Naturalmente, la frase scissa implicita è possibile solo se l'elemento scisso è coreferente con il soggetto della frase di base. Un'altra caratteristica per la quale questa costruzione si distingue dalle altre, è che i tratti relativi al tempo e all'aspetto verbale sono preferibilmente portati dalla copula e non dalla subordinata, come invece avviene nel caso delle scisse esplicite¹.

¹ Anche l'implicita può portare delle informazioni relative al tempo e all'aspetto verbale, come nel esempio seguente: "Credo che siano in pochi **ad averle lette** tutte senza saltarne nessuna, e noi non siamo di questi" (Storia d'Italia, 376). Comunque, i casi simili non sono stati l'oggetto della presente ricerca.

Questo tipo di frase scissa si considera più accettabile rispetto alla norma (D'Achille et al., 2005: 265). Inoltre, si considera che la forma implicita è "non solo possibile in alternativa a quella con '*che* + verbo finito', ma è addirittura preferibile a quest'ultima, sia nello stile colloquiale che in varietà più formali dell'italiano" (Benincà, Salvi & Frison, 1988: 201-206).

1.2.1. La frase scissa implicita nella didattica dell'italiano LS per gli studenti di scienze umanistiche

Le costruzioni sintatticamente marcate solo negli ultimi tempi hanno destato un maggiore interesse nella didattica dell'italiano a stranieri e sono perfino state trattate in alcuni manuali (*Magari*, Alma 2007; *Viaggio nell'italiano*, Loescher 2004, ecc.). La frase scissa merita infatti un'attenzione particolare, data la sua frequenza nell'italiano parlato e nell'italiano scritto neostandard, nel linguaggio giornalistico, come anche in testi accademici di scienze umanistiche. Attirare l'attenzione di chi studia l'italiano in contesto accademico su questo fenomeno sintattico sembra indispensabile affinché gli studenti non italofoni diventino consapevoli delle diverse varietà linguistiche e combinatorie della lingua italiana.

Nell'italiano delle scienze umanistiche, in particolare nel linguaggio scritto, si utilizza spesso questo procedimento particolarmente efficace per mettere in rilievo alcuni elementi sintattici. Dal punto di vista dell'organizzazione testuale, la frase scissa è informativa, corrisponde all'esigenza del lettore di ricevere l'informazione cruciale al più presto possibile, cioè di mettere in evidenza al primo posto il rema, ovvero quello che è informativamente nuovo.

A differenza delle strutture non marcate, la frase scissa, a livello di superficie, comporta notevoli difficoltà di decodifica per gli studenti di corsi non filologici. Il loro inserimento in un corso di italiano destinato a studenti universitari di scienze umanistiche, ha l'obiettivo di insegnare agli studenti a riconoscere un tratto specifico della scrittura accademica presente in alcune tipologie testuali pertinenti alle loro discipline. In tal modo i discenti si avvicinano alle molteplici possibilità combinatorie offerte dal repertorio linguistico italiano, che creano la vivacità della lingua d'uso specialistico, nonché una solida chiarezza (purché il costruito sia compreso correttamente).

Nella glottodidattica contemporanea l'obiettivo di un corso di italiano per scopi accademici è il raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa, che non si limiti esclusivamente all'acquisizione e apprendimento del lessico specialistico, ma che faciliti la capacità di comprendere e utilizzare i testi settoriali scritti. La presentazione delle strutture marcate, tra cui anche le frasi scisse, offre l'opportunità di scoprire la diversa disposizione dell'ordine delle parole secondo il loro valore informativo, e serve inoltre a familiarizzare i lettori di testi specialistici con costruzioni che hanno una funzione tipicamente pragmatilinguistica. Se imparano a identificare ed elaborare il *focus* dell'enunciato evidenziato da parte dello scrivente, gli studenti di scienze umanistiche potranno decodificare correttamente il messaggio dell'autore.

La complessità strutturale e funzionale delle frasi scisse esige una riflessione accurata fin da livelli piuttosto elementari (Gavazzi, 2012: 5) e ciò vale anche per il corso universitario di italiano per gli studenti di scienze umanistiche, in cui bisogna sensibilizzare gli studenti all'identificazione e alla comprensione di questa costruzione a livello sintattico, pragmatico e testuale. Sarebbe auspicabile inserire l'insegnamento di questo costrutto in un contesto testuale ben definito, attraverso l'utilizzo di varie tipologie di testi autentici che rappresentino al meglio il fenomeno linguistico in questione.

Dato il livello di conoscenza della lingua italiana degli studenti qui coinvolti, che di solito corrisponde ai due livelli medi B1 e B2 (secondo il QCER 2001), sarebbe necessario utilizzare testi illustrativi di una lunghezza appropriata con un input comprensibile: è necessario, quindi, che l'insegnante si accerti della comprensione scritta da parte degli studenti, il che viene reso possibile da una serie di compiti mirati allo scopo della comprensione globale e dettagliata. Testi di tal sorta risultano purtroppo abbastanza difficili da reperire, se il parametro primario rimane l'autenticità sia del testo che della tipologia testuale. Un insegnante esperto e istruito dovrà didattizzarli adeguatamente.

Nonostante le difficoltà esposte, l'attivazione, il recupero e l'uso strategico di conoscenze pregresse (sia disciplinari sia linguistiche) nonché l'enciclopedia generale dello studente, possono rimediare alla mancanza di conoscenza dell'italiano, purché attivati.

Ne consegue la necessità di un insegnamento esplicito delle frasi scisse mirato alla familiarizzazione degli studenti con tutti gli aspetti del costrutto, se si vuole porre rimedio all'inadeguata interpretazione o addirittura mancata comprensione del testo. Inoltre, l'esperienza pluriennale di chi scrive, rivela che l'insegnamento tradizionale, in una situazione di apprendimento ricettivo di frasi scisse, in due lezioni durante il quarto semestre di studio di lingua italiana accademica spesso non comporta l'apprendimento o l'acquisizione soddisfacente della costruzione. Ciò diviene palese quando agli studenti viene chiesto di tradurre in lingua materna brani tratti dai testi contenenti questo tipo di costruzione.

2. Indagine empirica

Con la trattazione teorica della prima parte del presente lavoro si è cercato di esplorare preliminarmente l'argomento intorno al quale è stata sviluppata la ricerca: la comprensione delle frasi scisse nei testi accademici di argomento umanistico. Prima della ricerca, le frasi scisse sono state introdotte nell'insegnamento in due lezioni che prevedono l'introduzione della marcatezza sintattica. Durante le lezioni successive sono stati analizzati i testi specialistici per identificare eventuali occorrenze di frasi scisse. Poiché compiti o esercitazioni esplicitamente collegate a questa costruzione finora non sono stati previsti nel programma, l'insegnante ha dovuto creare *ad hoc* del materiale adatto per introdurre l'argomento di nostro interesse.

2.1. Le domande e ipotesi di ricerca

La letteratura considerata e il quadro problematico esposto costituiscono la cornice della ricerca di seguito descritta. L'obiettivo è stato quello di approfondire la conoscenza relativa all'identificazione e all'elaborazione di frasi scisse nonché alle strategie di apprendimento (Oxford, 1990) che gli studenti applicano per leggere e comprendere un testo specialistico quando vengono a confrontarsi col costrutto in esame. Pertanto, si è tentato di rispondere alle seguenti domande:

- La comprensione del testo accademico è compromessa a causa di problemi di elaborazione sintattica delle frasi scisse?
- Quali sono gli ostacoli alla capacità di identificazione e comprensione?
- In che misura è presente negli studenti la consapevolezza delle frasi scisse e del loro ruolo nella comprensione del testo?
- Come si potrebbe promuovere negli studenti una più facile identificazione e comprensione del costrutto?

In risposta a questi interrogativi sono state costruite le seguenti ipotesi di ricerca:

H1: A causa della mancata identificazione di frasi scisse nel testo, gli studenti non sono sempre in grado di interpretare in modo corretto il contenuto.

H2: Esposti a un insegnamento esplicito e più esteso sulle frasi scisse, nonché a un contatto più attivo con dati linguistici autentici, gli studenti diventeranno attenti e consapevoli delle frasi scisse e cercheranno di attivare le proprie competenze, cognitive e metacognitive, per risolvere i punti problematici.

H3: L'esplorazione personale e autonoma del testo può comportare una migliore comprensione della forma e dell'uso di frasi scisse nella scrittura accademica, nonché lo sviluppo di competenze di apprendimento cooperativo e partecipativo.

2.2. L'impostazione della metodologia di ricerca

Quando si accede alla lettura di testi accademici in una lingua straniera della quale si ha una conoscenza piuttosto limitata, risulta evidente che i fattori in gioco sono numerosi e soggettivi (esperienze precedenti, conoscenze di altre lingue straniere, abilità metacognitive, conoscenze enciclopediche del mondo ecc.). Essi sono legati alle capacità che ogni individuo ha avuto modo di utilizzare e sviluppare nel corso del proprio studio di lingue straniere e attraverso esperienze linguistiche e comunicative.

Tenendo conto, sia delle caratteristiche generali della popolazione indagata, sia della particolarità degli aspetti da indagare, nello scegliere la metodologia si è optato per un approccio di tipo qualitativo.

Il paradigma teorico di riferimento per l'impostazione della ricerca empirica è riconducibile alla ricerca-azione in quanto mezzo idoneo ad indagare problemi nel processo dell'apprendimento e acquisizione in una varietà di aree diverse, tra cui

metodi di insegnamento, strategie di apprendimento, processi di valutazione ecc. (Cohen et al., 2004: 226). L'aspetto della ricerca-azione che ci ha ispirato a cercare di risolvere il problema dell'identificazione e dell'elaborazione di frasi scisse è presentato da Kemmis e McTaggart (1992: 20) i quali sostengono che si tratta di una metodologia di ricerca partecipativa attraverso cui i partecipanti tendono al miglioramento delle proprie pratiche.

Inoltre, alcuni tratti della ricerca-azione portano ad una maggiore autonomia dei partecipanti e allo sviluppo dell'autoriflessione. La ricerca-azione si svolge in cicli di pianificazione, azione, osservazione e riflessione, in cui i soggetti agiscono deliberatamente, mantenendosi aperti alle novità e reagendo alle nuove opportunità. Inoltre, il metodo proposto coinvolge i soggetti nella teorizzazione delle esperienze, nell'interpretazione e nell'analisi dei dati, e di conseguenza nella comprensione delle relazioni individuate. Sulla base di ciò, si è proceduto all'individuazione dei partecipanti e alla definizione delle fasi di indagine.

2.3. L'individuazione dei partecipanti e le loro caratteristiche - il campione

L'individuazione degli studenti da coinvolgere nelle attività di ricerca è stata effettuata presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Belgrado. Il campione è costituito da 48 studenti del secondo anno (38 femmine, 10 maschi) iscritti ai dipartimenti di Storia (18 studenti) e Storia dell'arte (23 studenti). Tutti gli studenti coinvolti nell'indagine qui descritta hanno quale insegnamento obbligatorio il corso di Lingua Italiana per Scopi Accademici di durata biennale. Il programma, mirato allo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche (ascolto, lettura, scrittura, conversazione) dedica maggior spazio allo sviluppo delle abilità di leggere e saper consultare i testi di natura umanistica, affinché gli studenti imparino a fruire della letteratura specialistica durante e dopo gli studi.

Il programma del corso prevede il raggiungimento del livello B1+, anche se alcuni studenti più preparati e motivati raggiungono anche il livello B2, soprattutto quando si tratta di conoscenze ricettive, il che viene verificato con il test finale del quarto semestre. Data la specificità del corso, per quanto concerne i contenuti linguistici e comunicativi da proporre a un gruppo particolare di studenti del settore umanistico, le raccomandazioni concernenti livelli di conoscenza e i descrittori del QCER non possono essere adottati incondizionatamente. La frase scissa, ad esempio, si trova nel QCER tra i costrutti sintattici da padroneggiare solo al livello C1, ma rappresenta un tratto saliente dei testi umanistici e non dovrebbe essere omessa dall'insegnamento anche a livelli più bassi, in quanto funzionale ai bisogni degli apprendenti.

È opportuno premettere che i risultati dell'analisi svolta non possono avere la pretesa di avere un valore statistico in sé. Lo scopo di questo lavoro non era quello di fornire cifre, bensì di illustrare certe tendenze che si manifestano nella traduzione dall'italiano e riguardano l'identificazione e la comprensione di frasi scisse da parte degli studenti dell'indirizzo umanistico.

2.4. Le fasi della ricerca e gli strumenti adottati

Coerentemente con le caratteristiche della ricerca-azione si è pensato di suddividere l'indagine in quattro fasi successive (pianificazione, azione, osservazione, riflessione) al fine di consentire agli studenti di diventare parte integrante delle attività di ricerca e di sentirsi impegnati in un lavoro che li coinvolgesse direttamente.

La partecipazione a cinque incontri consecutivi, realizzati tra gennaio e maggio 2015, ha dato loro la possibilità di riflettere sull'attività svolta, passando dal livello cognitivo (lo svolgimento della prova) al livello metacognitivo (la riflessione sulla prova svolta). Il ricorso a tale articolazione ha consentito di mettere in atto i quattro stadi di sviluppo della ricerca-azione (Cohen et al., 2004) menzionati in precedenza: pianificazione, azione, osservazione, riflessione, e ciascuna con le corrispondenti attività. Riportiamo di seguito le attività inserite in ogni incontro.

Primo incontro (fase preparatoria):

- somministrazione di prove di comprensione di lettura di testi contenenti esempi di frasi scisse.

Secondo incontro (fase di pianificazione, svolta in collaborazione con gli studenti):

- analisi dei dati (nel nostro caso le prove di comprensione di testi con frasi scisse)
- definizione del problema: gli studenti vengono confrontati con l'area problematica, cioè con la mancata comprensione del testo con frasi scisse,
- delimitazione dell'oggetto di ricerca
- formulazione di un sistema di ipotesi di miglioramento e dei risultati attesi
- preparazione del piano operativo che include anche *tasks* per gli studenti.

Terzo incontro (fase di azione):

- realizzazione del piano operativo.

Quarto incontro (fase di osservazione):

- monitoraggio del piano
- discussione dei risultati ottenuti
- documentazione dei progressi.

Quinto incontro (fase di riflessione):

- interviste semistrutturate finalizzate alla ricostruzione dei processi attivati per risolvere i problemi di lettura e comprensione di frasi scisse.

2.5. Lo svolgimento della ricerca

Il primo incontro con gli studenti interessati al progetto, brevemente presentato in classe nel dicembre 2014, è stato fissato per il 12 gennaio 2015. È durato un'ora, il tempo necessario per somministrare i testi agli studenti, spiegare ancora una volta l'idea di ricerca-azione in generale e lo scopo della ricerca stessa.

Per la stesura del materiale somministrato agli studenti nella fase preparatoria della ricerca, è stato utilizzato il corpus di testi umanistici allestito appositamente per l'insegnamento dell'italiano presso la Facoltà di Filosofia di Belgrado. Il corpus contiene 56 testi di scienze umanistiche (storia, storia dell'arte, filosofia, antropologia, archeologia) rappresentativi delle principali tipologie e dei generi testuali, nonché del linguaggio e dello stile tipici del discorso umanistico. Sono stati scelti 6 testi brevi di circa 180-200 parole (tre di Storia, tre di Storia dell'arte) ad input comprensibile, il che permette il focus immediato sulla forma da identificare e comprendere. Agli studenti è stato chiesto di tradurre individualmente i brani in lingua madre, cioè in serbo. Va sottolineato che qui si pensa alla traduzione pedagogica nell'accezione di Carpi (2006) intesa come processo, come confronto interlinguistico e modo di verificare la comprensione del brano. Il tempo a disposizione era di una settimana.

Il secondo incontro è avvenuto una settimana dopo il primo ed è durato 3 ore. Ha avuto luogo la fase di confronto e discussione sulle prove, sulle modalità individuali di svolgimento e sui ragionamenti seguiti per fornire le traduzioni. La fase ha incluso la discussione del lavoro svolto e la verifica della comprensione. La verifica è stata effettuata tramite un questionario con domande aperte, mirato a verificare la comprensione globale del testo. La verifica della correttezza della traduzione è stata effettuata *in plenum*. I dati analizzati sono state le traduzioni svolte dagli studenti.

Gli studenti hanno dimostrato un grande interesse per la verifica delle traduzioni svolte. Hanno espresso i propri dubbi, rilevando i punti problematici in cui si erano imbattuti lavorando sul testo. I testi tradotti sono stati letti, interpretati, e il significato dei brani negoziato in un vivo dibattito di classe.

Gli studenti sono stati invitati a individuare ed analizzare gli esempi di frasi scisse, quindi a formulare delle ipotesi sulla formazione e sulla funzione di frasi marcate, nonché sui tipi diversi di frasi scisse riscontrate nei testi che avevano tradotto. L'approccio induttivo nell'elaborazione di elementi morfosintattici è ormai ben noto agli studenti, visto che dal principio del corso viene utilizzato e incoraggiato nei momenti di riflessione grammaticale.

Procedendo successivamente alla definizione del problema e alla delimitazione dell'oggetto della ricerca, si è deciso di limitarsi all'indagine di un solo tipo di frase scissa, che aveva creato i maggiori problemi durante l'esecuzione del compito. Si tratta della frase scissa implicita, che è risultata la meno "percepibile", secondo le parole dei partecipanti stessi.

L'ultima ora dell'incontro è stata dedicata alla formulazione di possibili percorsi da intraprendere. Tra diverse proposte su come migliorare i risultati e adoperare delle

strategie più efficaci nel lavoro futuro, è spiccata l'idea di un gruppo di studenti di storia, di creare un corpus di esempi di frasi scisse implicite tratti da un testo più esteso, ad esempio un libro di testo della disciplina, che fosse un testo autentico, ma meno esigente dal punto di vista linguistico rispetto ad un testo nettamente specialistico.

Di seguito, si è definito il piano operativo: l'insegnante è stato invitato a trovare due testi autentici accessibili in rete (uno di argomento storico, l'altro legato alla storia dell'arte) che due gruppi di studenti divisi per disciplina dello studio (Storia e Storia dell'arte) avrebbero analizzato, alla ricerca di esempi di frasi scisse implicite. Ne sarebbe scaturito un confronto all'incontro successivo, e se ne sarebbe ricavato un corpus di esempi fruibili da altri studenti, anche in futuro.

Dalla discussione, dunque, come di solito avviene nella ricerca-azione, è sorta l'idea di provare un tipo di sperimentazione autonoma eseguita dagli studenti stessi, incentrata sulle forme e sull'uso di frasi scisse nei testi autentici di argomento umanistico. In questo modo si è potuto attuare un percorso di scoperta grammaticale su cui condurre gli studenti, preparandoli all'apprendimento autonomo, anziché usare l'approccio deduttivo.

Liberi di scegliere, gli studenti hanno desiderato di indagare gli esempi d'uso in prima persona, lavorando sui dati autentici di un testo (e non solo sui pochi esempi tratti da qualche manuale) optando per lo studio autonomo di una costruzione grammaticale che volevano conoscere meglio tramite il contatto diretto con il testo autentico.

Il terzo incontro si è svolto il 23 febbraio 2015. L'insegnante ha proposto otto libri di testo delle discipline richieste. Gli studenti di storia hanno optato per Montanelli e Gervaso 2006 *Storia d'Italia* Vol.1, la cui dimensione complessiva consta di 197.808 parole, conteggiate con la funzione "conteggio parole" del programma Microsoft Word su di una copia del libro in formato digitale. Gli studenti di storia dell'arte invece hanno scelto come corpus d'indagine Argan, 2002, *Storia dell'arte italiana*, che ha invece 266.604 parole conteggiate con lo stesso strumento. Per quanto concerne la tipologia testuale scelta, come anche nel caso del materiale somministrato all'inizio, i testi sono a carattere espositivo con focus sull'analisi e la sintesi degli elementi costitutivi dei concetti (Lavinio, 1990: 80).

Il quarto incontro è stato stabilito per il 13 aprile 2015. Sono stati analizzati *in plenum* gli esempi riscontrati. Si è discusso il modo in cui si sarebbero organizzati gli esempi nel corpus comune. Nel frattempo si sono svolti una decina di incontri non previsti, con piccoli gruppi di studenti coinvolti nella ricerca, che avevano quesiti da porre, nelle ore di ricevimento dell'insegnante. Durante il quarto incontro si sono discussi i primi risultati ottenuti dal lavoro autonomo dei gruppi. Poiché non tutti i gruppi avevano finito il lavoro previsto, si è fissata la data per la consegna dei risultati finali, cioè tutti gli esempi di frasi scisse implicite ricavati dai due testi autentici, rispettivamente dai due gruppi specialistici.

L'ultimo incontro con i partecipanti dell'indagine si è svolto sotto la forma di intervista, ed ha coinvolto trentacinque studenti, mentre sei studenti hanno rinunciato. Lo

strumento utilizzato è stato l'intervista semistruutturata, finalizzata alla ricostruzione dei processi attivati per risolvere le prove di traduzione, nonché delle strategie utilizzate per migliorare la propria elaborazione del costrutto sintattico in questione. Inoltre, ogni studente intervistato è stato invitato a svolgere una traduzione pedagogica *ad hoc* di un testo (contenente frasi scisse implicite) simile ai primi tre testi somministrati (nella seconda fase). La traduzione è stata svolta oralmente. Lo scopo della prova era verificare se l'esperienza di studente-ricercatore avesse contribuito a ridurre errori di comprensione e di elaborazione di frasi scisse nel testo accademico.

3. Risultati della ricerca

L'analisi dei risultati ottenuti terrà conto della suddivisione delle attività di ricerca nelle fasi descritte in precedenza.

3.1. La comprensione del testo contenente frasi scisse

All'inizio del secondo incontro si è verificata la comprensione globale dei testi tramite un questionario focalizzato sui passi in cui appariva la frase scissa. Dei 41 intervistati, 21 hanno dato tutte e cinque le risposte corrette sul significato globale dei testi. Eppure 20 intervistati non hanno compreso correttamente le parti del testo con la frase scissa.

Partendo dalla mappa delle competenze in *literacy* elaborata dall'Ocse (Nardi, 2002) e adattandola ai nostri bisogni, abbiamo definito tre livelli di elaborazione di frasi scisse nei testi somministrati in rapporto ai seguenti processi: individuare frasi scisse, interpretare il testo, comprendere il significato complessivo del testo, sviluppare un'interpretazione, riflettere sulla forma della costruzione, riflettere sul contenuto del testo:

- gruppo 0 - incapacità di individuare la frase scissa, interpretarla e comprendere il testo
- gruppo 1 - capacità di individuare la costruzione, ma difficoltà nella sua elaborazione, mancata o difettosa comprensione del testo espresso tramite la frase scissa
- gruppo 2 - capacità di individuare la costruzione, fare collegamenti tra diverse parti del costrutto e metterli in relazione con altri elementi testuali; comprensione buona.

Un'analisi più dettagliata delle traduzioni è stata effettuata dopo che gli studenti avevano consegnato le prove all'insegnante. I risultati analizzati tramite la mappa delle competenze descritta hanno mostrato che 20 studenti si collocano nel gruppo 0, 12 studenti nel gruppo 1 e solo 9 studenti hanno dimostrato la capacità di elaborare le frasi scisse (gruppo 2). Dei 21 studenti che hanno dato risposte corrette sul significato globale, 11 hanno fornito le risposte corrette, anche se nella traduzione non hanno mostrato capacità di elaborare in pieno e autonomamente la frase scissa.

Ciò significa che alcuni intervistati sono riusciti a comprendere il testo senza elaborare nel dettaglio la frase scissa, servendosi della propria conoscenza del tema e del contesto, quindi dal loro sapere enciclopedico e/o specialistico del settore. Hanno mostrato inoltre notevoli abilità cognitive e soprattutto metacognitive. Dei 9 rispondenti categorizzati al livello 2, 5 hanno rilevato di aver riconosciuto la costruzione a partire dal costrutto simile del francese. Eppure, 20 rispondenti (una metà quindi) hanno fallito nel riconoscere la costruzione, benché fosse stata introdotta (e trattata nel processo dell'insegnamento) in precedenza, e quindi, come dimostrano le prove di traduzione, non sono stati in grado di comprendere il testo.

Ne consegue che l'ipotesi H1 ha trovato conferma: la mancanza di una solida conoscenza del costrutto sintattico in questione ha impedito ad un numero notevole di intervistati (quasi la metà) di comprendere il testo in modo soddisfacente.

3.2. Analisi, autocorrezione e interpretazione degli errori più comuni

Durante la verifica delle traduzioni eseguita oralmente *in plenum* è stata svolta anche l'analisi di frasi scisse (con le forme e il funzionamento evidenziati nel testo). Da un'analisi dettagliata degli errori si è giunti alla conclusione che il problema maggiore pare consistere nel riconoscere la frase scissa, cioè distinguerla da costruzioni implicite apparentemente simili, che però non sono focalizzanti. La frase scissa veniva scambiata per una frase subordinata implicita (una oggettiva o una finale) come è nell'esempio seguente:

"Come gli studi recenti indicano concordemente, sono stati loro **a inventare la nuova tecnica.**" (Duccio, 121)

che è stato tradotto con una finale, il che naturalmente ha cambiato il senso della frase: „Kao što su pokazale skorašnje studije oni su se složili da izmisle novu tehniku”/”As recent studies have shown, they agreed to invent the new technique.” (studentessa 41) anziché con la soluzione appropriata: „Kao što su pokazale skorašnje studije upravo su oni izmislili novu tehniku.”/”As recent studies have shown, it was them who invented the new technique.”

Esempi come questi si sono verificati di frequente. La traduzione errata mostra come, compresa erroneamente la costruzione scissa implicita (contrassegnata da *a* + infinito), gli studenti, essendo ancora inesperti della morfosintassi italiana, sono stati propensi a 'inventare' un senso che sembrasse loro adatto e logico; questo tipo di errore è stato rilevato in 15 casi.

Per quanto riguarda la H2, si può concludere che le frasi scisse rappresentano per la maggior parte degli studenti un problema nella lettura dettagliata e nell'interpretazione del testo, problema che a volte viene risolto grazie all'uso di abilità metacognitive di analisi testuale e all'utilizzo di transfer positivo dal francese o altre lingue in cui il costrutto è prominente e simile a quello italiano.

Eppure, a partire dal secondo incontro, dopo che le frasi scisse erano state spiegate ancora una volta e il lavoro sul testo orientato solo a questa costruzione, gli studenti

hanno cominciato ad autocorreggersi e a fare dei piccoli progressi nell'identificazione e nella comprensione. L'insegnamento esplicito, ma anche ben strutturato, con un maggiore numero di opportunità di incontrare esempi di frasi scisse, ha potenziato la sensibilizzazione degli studenti a questa costruzione marcata, altrimenti non facilmente riconoscibile e comprensibile per i parlanti delle lingue slave.

Poiché la nostra era una ricerca-azione, uno dei risultati ottenuti in questa fase è stata anche una maggiore consapevolezza raggiunta dagli studenti di come funzionano e possono essere elaborate le frasi scisse. Dopo le prime spiegazioni, gli studenti hanno cominciato a rivalutare il proprio lavoro, tornare indietro, identificare i propri errori e autocorreggere le proprie traduzioni oralmente, in base alle nuove informazioni ottenute dal lavoro di gruppo.

L'atmosfera di lavoro è risultata gradevole e creativa, un vero esempio di co-costruzione delle conoscenze e dell'apprendere facendo. Intanto, i partecipanti sono man mano diventati più consapevoli di sé stessi come apprendenti ma anche come 'ricercatori' dei testi umanistici con abilità linguistiche, necessarie anche per uno specialista del settore. La 'scoperta' di certi meccanismi sintattici e di alcune regole fino ad allora ignote, 'trascurate' o inconsapevoli li ha resi più motivati all'indagine e allo studio dei significati precisi dei testi specialistici.

3.3. Risultati dell'indagine svolta dagli studenti sul corpus stabilito

Questa sequenza della ricerca è stata ideata e creata insieme ai partecipanti durante la seconda fase, in cui si è deciso di compilare un corpus di esempi di frasi scisse implicite ricavati da testi autentici delle discipline di storia e di storia dell'arte. Il lavoro sull'estrazione dei dati dal materiale linguistico autentico e sulla compilazione del corpus è stata un'esperienza nuova per gli studenti. Dopo aver deciso quali testi utilizzare per il lavoro, i partecipanti si sono divisi in gruppi di due o tre persone, in modo da rendere il lavoro più efficace.

Naturalmente, anche il materiale da analizzare e da cui trarre gli esempi è stato diviso per gruppi. Per qualunque dubbio o incertezza si potevano rivolgere all'insegnante. Le domande di solito vertevano sull'identificazione del costrutto trovato come frase scissa. Tutti e quattordici i gruppi di lavoro hanno prodotto alla fine un elenco di esempi, mentre otto gruppi hanno cercato anche di tradurre gli esempi delle frasi scisse implicite ricavate dal corpus.

Il quarto incontro (corrispondente alla fase di osservazione della ricerca-azione) è stato dedicato alla discussione dei risultati ottenuti dai gruppi e alla documentazione dei progressi raggiunti durante la loro ricerca autonoma sul corpus. Gli studenti di storia che hanno ricavato gli esempi del libro *Storia d'Italia* sono riusciti a trovare 45 esempi (di 76 totali) di frasi scisse implicite.

Gli studenti di storia dell'arte che hanno tratto i loro esempi dalla *Storia dell'arte italiana* ne hanno trovato 23 su un totale di 46 esempi. Degli esempi non identificati la maggior parte appartiene alla variante con inversione in cui *a* + infinito precede la matrice, ad esempio:

(7) **“A chiamarlo a Bisanzio** fu suo zio Giustino che aveva fatto una bella carriera negli eserciti di Anastasio e non aveva figli.” (Storia d’Italia, 146)

(8) **“A dipingerlo** fu un giovane di Breia.” (Storia dell’arte 211)

Inoltre sono stati identificati come frasi scisse, 10 nel primo caso, 6 nel secondo, esempi che sono in realtà costruzioni implicite con infinito e preposizione non focalizzanti, tra i quali ad esempio:

(9) “Era durato solo cinque anni. Ma erano bastati **a fare di Stefano un pugnace assertore del potere temporale dei Papi.**” (Storia d’Italia, 218)

(10) “... e quindi Piero è costretto **a dare alla tavola una determinazione spaziale diversa.**” (Storia dell’arte, 289)

Sei gruppi di studenti hanno classificato gli esempi tratti dai due testi in categorie diverse: secondo il tempo verbale usato nella matrice, secondo il tipo di elemento scisso (formato da una parola, o più parole, in funzione di soggetto, oggetto, complemento o altro). Poi hanno classificato gli esempi secondo il livello di difficoltà del costrutto nel contesto. Gli esempi più brevi, con meno digressioni o incise, che formano da soli la frase sono definiti *semplici*, ad esempio:

(11) **“A risvegliare in lui degli interessi religiosi** furono i cristiani.” (Storia, 266)

Quelli invece che fanno parte di periodi complessi e dove era difficile la loro interpretazione per il maggior numero di elementi focalizzati, sono stati inseriti nella categoria *difficili*, ad esempio:

(12) “Ma è proprio la pesante sconfitta che il razionalismo subirà come ideologia del riequilibrio **a far esplodere le varie contraddizioni** [...] .” (Antropologia, 37)

La discussione dell’analisi effettuata si è conclusa con proposte diverse, sul modo in cui il corpus di esempi ottenuto potesse essere ancora migliorato. L’unica decisione presa è stata quella di cercare di fornire traduzioni per ogni esempio (al che alcuni gruppi avevano ormai provveduto). Una delle proposte non accettate dalla maggior parte dei partecipanti, in quanto considerata troppo difficile, era di creare anche degli esercizi in base agli esempi trovati, che potessero servire ai futuri studenti come materiale didattico. Questo, in effetti, avrebbe superato le loro abilità, visto che non sono esperti di glottodidattica e quindi delle tipologie di esercizi e compiti mirati a un tale obiettivo.

3.4. Le riflessioni degli studenti sul lavoro svolto

L’ultima sezione dell’analisi dei risultati riguarda le riflessioni degli studenti sul lavoro eseguito, risultanti dall’intervista condotta con i partecipanti disponibili (35 studenti).

La maggior parte degli studenti (28 studenti) ha espresso soddisfazione per aver partecipato alla ricerca. Si sono giudicati più attivi e motivati che nel primo semestre perché „hanno provato qualcosa di nuovo nello studio delle lingue” (studentessa 20)

„hanno risolto problemi“ (studentessa 13) e „hanno creato un corpus di esempi che sarà utile agli studenti dei corsi futuri“. (studentessa 2)

Tutti hanno valutato il metodo di ricerca autonoma come ispirativo e incoraggiante, come qualcosa di nuovo nella classe di lingue, una ricerca emozionante, ma 10 intervistati hanno notato di aver trascorso molto tempo nell'estrazione degli esempi, forse un compito troppo difficile al loro livello di conoscenze dell'italiano.

Gli studenti hanno inoltre osservato che la ricerca ha dato loro la possibilità di essere più attivi e di „fare qualcosa“ (studente 22) con la lingua che studiano. Hanno avuto occasione di attivare competenze come l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione, tutte trasversali alle varie discipline, che hanno indubbiamente una più vasta valenza formativa. Inoltre, alcuni studenti hanno descritto la propria esperienza come una sfida motivante, diversa dai compiti consueti.

Ricapitolando, alla fine dell'intervista a ogni intervistato è stato somministrato un breve testo da tradurre, contenente due esempi di frasi scisse implicite. Di 35 intervistati, 30 hanno individuato le frasi scisse senza grandi difficoltà, e le hanno rese in serbo in modo soddisfacente, mentre i cinque rimanenti non hanno tradotto correttamente il testo con le frasi scisse, pur avendole riconosciute.

4. Riflessione sui risultati ottenuti e osservazioni conclusive

Riassumendo i punti salienti dell'indagine svolta, siamo del parere che essa possa servire da spunto per riflettere su vari aspetti dell'implementazione dello strumento didattico descritto.

L'intervento con la ricerca-azione ha potenziato nei partecipanti la capacità di individuazione e comprensione delle frasi scisse, il che viene dedotto dai loro commenti durante le interviste e provato anche dai migliori risultati del test di controllo finale. Va precisato che sono emerse notevoli differenze individuali tra gli apprendenti, dovute alle conoscenze linguistiche pregresse, competenze in altre lingue, enciclopedia 'personale', che hanno reso la ricerca ancora più complessa.

A ricerca conclusa, gli studenti appaiono più attenti nella lettura di testi accademici, meno superficiali nell'analisi del brano, e meno propensi a soluzioni ermeneutiche di fantasia. Sono più consapevoli del funzionamento di alcune regole sintattiche dell'italiano, con particolare riferimento al riconoscimento e alla decodifica delle frasi scisse.

Benché la ricerca compiuta fosse incentrata sulle frasi scisse, lavorando sul testo autentico alla ricerca degli esempi, gli studenti hanno esperito un maggiore contatto con altri elementi linguistici, lessicali, morfosintattici e testuali. La familiarizzazione con il linguaggio specialistico accademico, che non riguarda esclusivamente frasi scisse, è stata un effetto collaterale, del quale alcuni intervistati hanno mostrato di aver sviluppato una piena consapevolezza (studentesse 2, 14 e 22).

Gli studenti hanno compreso meglio la funzione linguistica e pragmatica di questo costrutto, di un'informazione cruciale dell'enunciato che viene messa in rilievo, di cui inizialmente non erano tanto consapevoli.

Nella maggior parte dei casi, gli studenti intervistati hanno fornito informazioni preziose sul piano metacognitivo e sul valore aggiunto a livello motivazionale, che il *learning by doing* comporta. A questo proposito una studentessa ha notato: „*Noi tutti sappiamo che la grammatica è importante, ma è anche noiosa. In questo modo, quando cerchiamo da soli gli esempi di una regola grammaticale, il processo diventa più interessante e forse impariamo anche meglio, dall'esempio trovato da noi stessi, impariamo dal nostro lavoro sul testo.*” (studentessa 33)

La ricerca-azione ha confermato, inoltre, la valenza dell'aspetto sociale dell'apprendimento. Molti studenti hanno rilevato, come lato positivo dell'esperienza vissuta, il lavoro in gruppo, con altri colleghi, forse anche più competenti o interessati al tema (il che indica l'attivazione dei processi di *scaffolding* e *peer learning* in una zona di sviluppo prossimale condivisa in un'atmosfera lavorativa collegiale e costruttiva, che ha avuto come ricadute positive una maggiore socializzazione e cooperazione tra gli studenti coinvolti.

I primi risultati della nostra ricerca qualitativa, senza pretendere di essere esaustivi, indicano che l'utilizzo della ricerca-azione allo scopo di incentivare e rendere più esplicito l'insegnamento e lo studio di costruzioni grammaticali, può avere effetti positivi sull'acquisizione di certi costrutti sintattici particolarmente ardui, nonché sull'organizzazione dell'apprendimento e sulla motivazione allo studio. La discussione collettiva che si è svolta più volte nel corso della ricerca si è mostrata un mezzo potente per attivare uno scambio cognitivo importante, capace di far avanzare e sviluppare le conoscenze di tutti e di ciascuno, in un contesto (classe, a lezione) che si fa comunità di apprendimento e di ricerca.

Naturalmente la ricerca ha alcuni limiti. Pur avendo tentato di stabilire solidi parametri per tutte le verifiche, rimane la questione della soggettività nella scelta dei testi e nella valutazione dell'elaborazione delle frasi scisse. Una ricerca del genere non pretende di dare risposte definitive a un tema tanto complesso, piuttosto potrebbe ispirare indagini simili, coinvolgere studenti universitari di indirizzi diversi o anche occuparsi di costruzioni sintattiche differenti, o ancora verificare/falsificare i benefici rilevati a breve termine, a distanza di tempo, con gli stessi partecipanti ma con nuovi testi. La ricerca qui descritta non va considerata un prodotto compiuto, finale o definitivo, bensì un processo che si avvia verso una conoscenza migliore, verso un'analisi testuale più efficace, verso un'autonomia maggiore degli apprendenti.

Le implicazioni pratiche di questa ricerca sono molteplici. Il materiale compilato si può utilizzare in futuro per la didattica. Le strategie e le tecniche proposte e attivate dagli studenti, le loro idee sui modi di imparare la lingua e analizzare i testi possono essere sperimentate ulteriormente in classe e in lavori di ricerca futuri. Le prospettive degli studenti vengono rese più visibili e più comprensibili all'insegnante, che se ne dovrebbe servire nel proprio lavoro. Infine, va rilevato che la ricerca qui esposta avrà la sua naturale continuazione in un'ulteriore indagine sull'identificazione e sulla

comprensione di altri tipi di frasi scisse qui non presi in considerazione, ma destinati a diventare oggetto di uno studio futuro.

Riferimenti bibliografici

- Beccaria, G. L. (2010). *Il mare in un imbuto. Dove va la lingua italiana*. Torino: Einaudi.
- Benincà, P., Salvi, G. & Frison, L. (1991). L'ordine dei costituenti della frase e le costruzioni marcate. In L. Renzi & G. Salvi (cur.), *Grande grammatica italiana di consultazione* (pp. 115–225). Bologna: Il Mulino.
- Berretta, M. (1994). Ordini marcati dei costituenti di frase in italiano. La frase scissa. *Vox Romanica*, 53, 79–105.
- Calvi, M.V. (2000). Tradición e innovación en un manual de español para italianos: Amigo sincero, In *Materiales didácticos y nuevas tecnologías*, Actas de Congreso de Milán, 26-27 de febrero de 1999 (pp. 61–69). Viareggio: Baroni.
- Carpi, E. (2006). Traduction écrite et didactiques des langues: entre communication et éducation interculturelle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 141, 69–76.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *Research Methods in Education*. Routledge: New York.
- D'Achille, P., Proietti, D. & Viviani, A. (2005). La frase scissa in italiano: aspetti e problemi. In I. Korzen & P. D'Achille (cur.), *Tipologia linguistica e società* (pp. 249–279). Firenze: Franco Cesati Editore.
- Dardano, M. (1994). Profilo dell'italiano contemporaneo. In L. Serianni & P. Trifone (cur.), *Storia della lingua italiana* (pp. 343–430). Torino: Einaudi.
- De Cesare, A. (2012). Riflessioni sulla diffusione delle costruzioni scisse nell'italiano antico giornalistico odierno a partire dalla loro manifestazione nei lanci di agenzia in italiano e in inglese. *Cuadernos de filología italiana*, 19, 11–39.
- Durante, M. (1981). *Dal latino all'italiano moderno. Saggio di storia linguistica e culturale*. Bologna: Zanichelli.
- Gavazzi, S. (2012). La frase scissa. Un costrutto marcato nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Revista Italiano UERJ*, 3(1), 1–8.
- Gualdo, R. (2007). *L'italiano dei giornali*. Roma: Carocci.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *The action research planner*. Geelong: Victoria Deakin University Press.
- Lavinio C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nardi, E. (2002). *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-Pisa*. Milano: Franco Angeli.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Panuzzi, A. (2009). Strutture scisse e pseudoscisse: valori d'uso del verbo essere e articolazione dell'informazione nell'italiano parlato. In A. Ferrari (cur.), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione e giustapposizione*. Atti del X congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Basilea, 30 giugno – 3 luglio 2008 pp. (1121–1137). Firenze: Cesati.
- Roggia, C.E. (2008). *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

- Roggia, C. E. (2012). Frasi scisse in italiano antico: alcune proposte. In B. Wehr & F. Nicolosi (cur.), *Pragmatique historique et syntaxe / Historische Pragmatik und Syntax*. Akten Der gleichnamigen Sektion des XXXI. Romanistentags, Bonn 27.9-1.10.2009 (pp. 193–221). Frankfurt: Peter Lang.
- Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (cur.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154–184). Tübingen: Narr.
- Serianni, L. (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino: UTET.

Allegato 1 - Abbreviazioni dei testi usati

<i>Antropologia</i>	<i>Antropologia culturale</i> . Studi e ricerche. (1985) Vol. XII Napoli: R.E.A.C.
<i>Duccio</i>	Bellosi, L. (2003). <i>Duccio. Alle origini della pittura senese</i> . Milano: Silvana Editoriale.
<i>Mater</i>	Baggieri, G. (cur.). (2000). <i>Mater. Incanto e disincanto dell'amore</i> . Roma: Melami.
<i>Pop Art</i>	Carriero, C. (2003). <i>Il consumo della pop art</i> . Esibizione dell'oggetto e crisi dell'oggettivazione. Milano: Jaca Book.
<i>Storia dell'arte</i>	Argan, G. C. (2002). <i>Storia dell'arte italiana</i> . Firenze: Sansoni.
<i>Storia d'Italia</i>	Montanelli, I. & R. Gervaso (2006). <i>Storia d'Italia</i> . Vol.1. Milano: Rizzoli
<i>Storia di Roma</i>	Pace, V. (cur.). (2003): <i>Storia di Roma moderna e contemporanea</i> . Roma: De Luca Editori d'Arte.