



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Fornara, S., Cignetti, L., Demartini, S., Guaita, M. & Moretti, A. (2015). Costruzione del testo e punteggiatura tra norma, uso e didattica negli elaborati del corpus Tiscrivo. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 1), 71-94. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2015.1041>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Simone Fornara, Luca Cignetti, Silvia Demartini, Marco Guaita, Alessandra Moretti, 2015

Costruzione del testo e punteggiatura tra norma, uso e didattica negli elaborati del corpus Tlscrivo

**Simone FORNARA, Luca CIGNETTI, Silvia DEMARTINI,
Marco GUAITA & Alessandra MORETTI**

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno, Svizzera
simone.fornara@supsi.ch

The article presents the study *Tlscrivo* (*Today Written Composition, between Spoken Language and Computer Mediated Communication. Theoretical aspects, diagnosis and teaching methods*, Swiss National Science Foundation funding Dore 13DPD3_136603), based on the largest corpus of texts written at school ever collected in Canton Ticino. Section 1 describes the context and the project's main goals. We will then outline some first results from corpus analysis, in particular about the use of punctuation in learners' writing, focusing firstly on primary school (section 2) and then on junior high school (section 3). Afterwards, the article investigates some uses and constructions difficult to teach and to learn properly, and examines them in a sample of schoolbooks (section 4). Finally, specific attention is given to some "stylistic uses" of punctuation (section 5), i.e. to the advanced and conscious insertion of expressive punctuation marks conflicting with the standard rules. We will argue that when this kind of punctuation is introduced in young students' texts, usually it has to be interpreted not as a stylistic, voluntary choice, but as the outcome of a still unsure management of the system.

Keywords:

development of writing skills, written composition, punctuation, teaching punctuation, text linguistics, syntax.

1. La ricerca Tlscrivo

L'intento di questo contributo¹ è di illustrare alcuni risultati relativi all'analisi di un corpus di testi prodotti in contesto scolastico ticinese per ciò che concerne l'uso della punteggiatura e il suo rapporto con la costruzione del testo, integrandoli con alcune riflessioni didattiche. Prima, però, è opportuno chiarire le caratteristiche del corpus e il contesto nel quale esso è stato raccolto.

Il corpus (denominato DFA-Tlscrivo), completato nel corso del 2012, è costituito da circa 2.000 testi scritti da allievi di 3a e 5a elementare e di 2a e 4a media di scuole ticinesi distribuite a campione su tutto il territorio del Cantone. Il contesto è quello della ricerca Tlscrivo, cioè il progetto del Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica DoRe 13DPD3_136603 *La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi*,

¹ A Simone Fornara (responsabile della ricerca Tlscrivo) sono da attribuire i capitoli 1 e 4, a Silvia Demartini il cap. 2, ad Alessandra Moretti e Marco Guaita il cap. 3, a Luca Cignetti il cap. 5.

diagnosi e interventi didattici. Nato della collaborazione tra il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI, il territorio del Canton Ticino, rappresentato dall'Ufficio dell'Insegnamento Medio e dall'Ufficio delle Scuole Comunali, e la Sezione di Linguistica italiana dell'Istituto di Italianistica dell'Università di Basilea, il progetto, di durata triennale (2011-2014)², risponde all'obiettivo generale di delineare i tratti di un percorso di didattica della scrittura che tenga conto del quadro linguistico attuale, caratterizzato dall'intersezione tra lingua scritta, lingua parlata e comunicazione mediata dal computer, incentrandosi sull'analisi della revisione del testo scritto per giungere all'integrazione di pratiche didattiche innovative nei piani di studio della scuola elementare (d'ora in poi SE) e della scuola media (d'ora in poi SM), ma anche della formazione degli insegnanti, missione precipua del DFA. Questo intento di fondo prevede il raggiungimento di almeno tre traguardi intermedi: la descrizione dei tratti tipici della scrittura delle giovani generazioni nel contesto scolastico ticinese dell'obbligo³, l'allestimento del vocabolario completo del corpus raccolto⁴ e lo studio degli eventuali influssi della comunicazione mediata dal computer sulla scrittura a scuola.

I dati precisi sul corpus sono illustrati nella tabella seguente:

Ordine scolastico	SE	SM
Numero istituti	35	21
Numero classi	48 (24 di 3a, 24 di 5a)	51 (25 di 2a, 26 di 4a)
Numero testi	742	993
Numero totale testi	1735	

Tab. 1. La composizione del corpus Tlscrivo.

La raccolta è avvenuta a partire dalla somministrazione di una consegna di scrittura volutamente problematica, al fine di favorire una scrittura più articolata e non di getto, che contemplasse anche inserti riflessivi. A questo scopo, alle classi coinvolte è stata dapprima proposta la lettura di un testo narrativo (la favola *La tartaruga e la lepre* di Esopo per la SE; il racconto *Il giardino segreto* di Italo Calvino per la SM), seguita da una fase di discussione e commento sulle possibili interpretazioni del significato del racconto.

² La ricerca proseguirà anche nel triennio 2014-2017, grazie al nuovo progetto del FNS 100012_156247 (Tlscrivo2.0) *Scrivere a scuola nel terzo millennio. Descrizione della varietà e del vocabolario dell'italiano scritto in contesto scolastico ticinese e implicazioni didattiche.*

³ Per la fascia di età dei liceali ticinesi, cfr. Taddei Gheiler (2008).

⁴ La ricchezza lessicale del corpus (che al momento attuale, cioè a lavoro non ancora ultimato, sfiora le 400.000 parole grafiche) consente di ipotizzare un risultato finale paragonabile per estensione ad altri strumenti analoghi come il LIPSI di Pandolfi (2010), che conta circa 400.000 parole, il LIP di De Mauro et al. (1993), che conta circa 500.000 parole, e il *Lessico elementare* di Marconi et al. (1994), costituito da due corpora da 500.000 occorrenze ciascuno.

Successivamente, a una settimana di distanza dalla fase di lettura e analisi, agli allievi è stato assegnato il seguente compito di scrittura:

Dopo aver letto e analizzato in classe il racconto di Calvino/la favola di Esopo, ti è stato chiesto di pensare a un episodio che hai vissuto o cui hai assistito dal quale hai ricavato un insegnamento. Raccontalo ora in forma scritta (minimo una pagina, massimo due pagine) e spiega che cosa ti ha insegnato.

I testi raccolti, che sono stati trascritti in formato elettronico e predisposti per l'utilizzo con software specifici⁵, hanno subito rivelato un'enorme ricchezza su molteplici livelli di analisi: da quelli più superficiali (ad esempio l'ortografia), a quelli più profondi (ad esempio la costruzione del testo e la progressione tematica), passando per il lessico e il contenuto, con tutti gli intrecci correlati a essi (punteggiatura, coerenza, coesione, uso di metafore, proverbi, modi di dire ecc.).

In questo contesto, ci soffermeremo su alcuni rilievi relativi all'utilizzo della punteggiatura e alla sua funzione di indicatore della qualità della costruzione del testo, per individuare i principali nodi di criticità nella scrittura degli apprendimenti di oggi e per discutere di ciò che la didattica propone (o non propone ancora) per il loro superamento.

2. Aspetti sintattico-interpuntivi in elaborati della scuola elementare

La punteggiatura è una "lente" particolare attraverso la quale osservare i testi, in quanto permette considerazioni sintattiche a più livelli (dalla costruzione della frase semplice all'organizzazione informativa d'insieme). Sin da una prima osservazione degli scritti dei bambini, è possibile individuare una macro-distinzione principale, cioè due opposti orientamenti di massima nella strutturazione del testo o di porzioni di esso (con differenze dalla terza alla quinta, ma anche tra coetanei e, a volte, persino all'interno di uno stesso elaborato): un orientamento verso strutture che possiamo chiamare "a elenco", in cui si ha per lo più una sequenza di azioni separate da punti (o da altre pause forti), e un altro che tende verso strutture "a flusso", in cui, nella narrazione, o si ha una sequenza di virgole blande o la punteggiatura è pressoché assente (un vero e proprio grado zero dell'interpunzione non si verifica praticamente mai)⁶.

⁵ Si tratta dei programmi TLab (che consente l'interrogazione del corpus per ricavarne dati quantitativi e tematici), AtlasTi (che facilita l'etichettatura dei fenomeni di interesse e la loro successiva analisi interpretativa) e TreeTagger (che predispone il corpus per la successiva costituzione del suo vocabolario, attraverso l'individuazione dei lemmi e della loro categoria grammaticale di appartenenza).

⁶ Maiuscola iniziale e punto finale sono pressoché sempre presenti (la punteggiatura progredisce a partire dagli estremi del testo, cfr. Ferreiro 1996: 155); inoltre, è precocemente segnalato il discorso diretto (cfr. Ferreiro 1991: 254). Cfr., per ulteriori riscontri, Demartini & Fornara (2013: 46-47).

Si tratta di atteggiamenti che, nella vasta realtà del corpus, assumono connotazioni spesso sfumate, ma che è bene tenere presenti come preferenze d'insieme, al di là dei singoli usi più facilmente acquisiti o, al contrario, più critici. Infatti, possiamo ipotizzare che si tratti di espressioni primarie della prassi interpuntiva come trama a sostegno della testualità, entrambe riconducibili – nella sostanza – alla modalità narrativa del "dire le conoscenze" (su cui cfr. Bereiter & Scardamalia 1995), la prima che i bambini mettono in atto. A ciò consegue che, se ai due opposti atteggiamenti corrispondono prove scritte molto diverse a livello "superficiale", a un livello più profondo di articolazione del testo (coerenza, coesione) le differenze sono spesso minime, in quanto, in entrambi i casi, i racconti rivelano una progressione e un'organizzazione ancora da costruire.

2.1 Testi "a elenco" e testi "a flusso"

Per esemplificare le due tendenze, esaminiamo alcuni testi⁷ in cui esse sono particolarmente evidenti. Il testo (1), di 3a, si presenta come un esempio chiaro di scrittura "a elenco", caratterizzata da frasi brevi, connettivi blandi per lo più temporali (sottolineati) e impiego del solo modulo "punto-a capo-maiuscola" (usato per lo più correttamente, ma senza variazioni e, talvolta, ipersegmentando in modo improprio i periodi⁸, come nel caso di *Noi divisi in due squadre*, che si dovrebbe legare in modo più diretto alla frase precedente o a quella successiva, oppure che andrebbe completato con l'aggiunta del verbo *eravamo*: *Noi eravamo divisi in due squadre*):

- (1) Una settimana fa ad allenamento
di basket stavamo facendo una partita
d'allenamento.
Noi divisi in due squadre.
Io dovevo difendere un bambino che di
iniziare la partita mi disse che intanto
vincevano loro.
Così quando iniziò la partita loro
fecero un canestro.
Dopo un po' feci un canestro.
Dopo abbiamo fatto ancora canestro.
Poi noi abbiamo fatto ancora canestro e
abbiamo provato a farne un altro ma non ce
l'abbiamo fatta.
Noi ci siamo impegnati e abbiamo vinto
3-1. (3a SE)

⁷ Riportati sempre con le grafie e gli a capo originali, e con l'indicazione di cancellature (fra []) e integrazioni (fra { }); dei nomi è stata mantenuta solo l'iniziale, a tutela della privacy. Dove necessario abbiamo numerato le righe.

⁸ Qui e in seguito con *periodo* intendiamo ciò che Raffaele Simone (2011) definisce "una combinazione di frasi formanti un complesso unitario, coeso e coerente, collegate tra loro per coordinazione [...], paratassi o subordinazione [...]".

Il testo (2), di 5a, esibisce, invece, le caratteristiche di un testo "a flusso" nel quale solo le virgole – esito estremo della cosiddetta "virgola splice"⁹ – scandiscono debolmente il *continuum* del racconto (l'unico punto è quello finale), che si presenta, appunto, come un flusso ininterrotto:

(2) Il signore del bar e la signora

Una giornata, avevo 8 anni, io mia mamma
e papà e mio fratellino G. eravamo in
Liguria, siamo andati in spiaggia, eravamo
al piccolo bar che c'era, stavevamo
mangiando tranquilli e tutto ad un tratto
una signora stava litigando con un
signore che lavora al bar stavano litigando,
non so per cosa ma la signora continuava
a urlare, e sene andó, e tutto ad un
tratto si é rotta la vetrina, non si sa come
era quella dei vini per fortuna il signore
si é salvato mio papà é andato ad aiutare,
ed é arrivata ancora ta signora e li ha
detto ecco questa é la giusta punizione
e sene andó dinuovo, potrebbe essere
stata lei avrá lanciato qualcosa
non puó essersi rotta da sola la vetrina,
ho imparato che non dobbiamo prendercela
cosí tanto, forse sí ma offrire l'aiuto come
ha fatto mio papà anche se [s] non era
arrabbiato (5a SE)

Nella maggior parte dei casi, tuttavia, i due atteggiamenti si presentano in forma meno netta, secondo varie combinazioni. Nel testo (3), di 3a, ad esempio, compare almeno un punto (riga 4, dopo *grande amico*) a separare due periodi "a flusso" (il primo, introduttivo e più breve, è scandito internamente anche da una virgola prima del *ma*; il secondo, che entra nel vivo della narrazione, è completamente privo d'interpunzione):

(3) Un giorno al campo di Ascona

1. Un bel giorno d'autunno andai al campo di Ascona di
2. calcio io arrivai per vedere mio fratello
3. giocare a calcio, ma vidi G. un mio
4. grande amico (lo gli chiesi se aveva il pallone
5. lui mi disse che prima c'è l'aveva ma adesso nollo
6. trovava più cercammo e ricercammo
7. poi G. lo avvisto lonta lontano
8. su una duna di sabbia cercammo di
9. prenderlo ma anche se lui era grande
10 non riusciva a prenderla poi ci arrivo
11 a prenderla li tirò un calcio ma il pallone
12 si blocco su un grosso massiccio albero (3a SE)

Il testo (4), di 5a, invece, presenta una "pioggia" mista di virgole e di punti, che rende la narrazione frammentaria. Tre punti scandiscono la parte introduttiva (le prime quattro righe, composte di tre periodi brevi), nella quale compaiono

⁹ Su virgola *splice* e conseguenti "frasi fuse" cfr. Corno (2002: 162).

anche tre virgole, una sola delle quali pienamente adeguata (quella dopo *sole*; quella dopo *amici*, invece, separa soggetto e predicato, mentre quella dopo *trotinet*, benché non del tutto impropria, veicola una pausa troppo debole). Le virgole, però, affollano in particolare la seconda parte del testo (da *Quando*, riga 5, a *presa*, riga 13), nella quale il flusso concitato del racconto prevale sulla pianificazione del testo. È infine isolata tra due pause forti (dopo *presa* e dopo *partecipare*), non a caso, la conclusione, che presenta l'insegnamento tratto dalla vicenda.

(4) L'importante non é vincere

1. Un giorno di sole, io e dei miei amici, decidemmo di fare una
2. gara. Eravamo a vernate con dei trotinet, la gara era dall'
3. esterno del paese fino in piazza. Alla partenza era primo un
4. mio amico poi c'ero io e un altro mio amico
5. Quando arrivammo in paese andavamo ad' una grande
6. velocita' superammo il paletto per non far entrare le auto nel
7. paese poi superammo una piccola piazzetta le posizioni
8. erano sempre quelle passammo sotto un ponte e fecimo
9. un pezzo tutto dritto poi quasi all'arrivo un mio amico
10. quando ero primo per sbaglio mi fece lo sgambetto e io
11. cadendo ho picchiato la testa contro un'angolino di
12. sasso per fortuna non era appuntito ma la botta
13. l'avevo presa Avevo sentito un rimbombo nella mia
14. testa ma da quel giorno ho capito che l'importante non è
15. vincere ma divertirsi e partecipare (5a SE)

Le due modalità scritte (elenco e flusso), presenti singolarmente o compresenti negli elaborati, sono particolarmente significative in quanto riemergono, a tratti, anche nei testi di scriventi più esperti di quanto siano i bambini (cfr. capitolo 3). In essi non di rado si trovano periodi mal formati (telegrafici o troppo lunghi), a riprova delle resistenti difficoltà nella progettazione e nella stesura di un testo scritto, che l'interpunzione segnala in modo lampante.

2.2 Qualche rilievo mirato tra norma e uso

Soffermiamoci, ora, più puntualmente sui principali segni di punteggiatura, che compaiono negli elaborati di terza e di quinta elementare nelle seguenti quantità:

Segni	3a	5a
.	2.035	2.904
,	1.133	2.627
!	257	458
?	42	97
;	3	64
:	274	484

Tab. 2. La distribuzione numerica dei principali segni negli scritti di SE del corpus Tlscrivo.

In questa sede non è possibile approfondire questi primi dati, che, però, si offrono da sfondo per alcune brevi osservazioni su due impieghi con funzione specifica dei due punti e della virgola, segni molto utilizzati dai bambini nei modi più diversi (basti pensare all'introduzione massiccia e non sempre precisa di virgole cui si è fatto cenno prima). Concentriamoci, dunque, su un paio di usi problematici ricorrenti.

2.2.1 I due punti presentativi

I due punti sono un segno che i bambini introducono abbondantemente: tale segno, infatti, è insegnato presto, almeno nei suoi impieghi più standardizzati e facili da replicare (due punti per introdurre il discorso diretto, ad esempio, o per segnalare un contenuto importante¹⁰). In particolare, il modulo "due punti + elenco" è quello che mostra con maggiore evidenza una spontanea facilità di stabilizzazione nei testi dei bambini, in cui è comune trovare abusi come i seguenti:

- (5) Il giorno dopo il compleanno. papà preparò la colazione buonissima a base di: biscotti, formaggio, affettato e molte altre cose. (3a SE)
- (6) Nella gincana [biso] bisognava fare: uno slalom, prendere un legnetto da terra, prendere un bicchiere con la destra e appoggiarlo con la sinistra [,] e stare in equilibrio per almeno dieci secondi. (5a SE)

Si tratta di impieghi non corretti, perché in entrambi i casi i due punti spezzano impropriamente il sintagma (preposizione + sostantivo in 5, verbo + complemento oggetto in 6). Eppure, anche in conseguenza dell'insistenza didattica, per i bambini l'introduzione dei due punti prima di ciò che si presenta loro come una lista rivela un automatismo molto marcato, che offusca persino i legami sintattici più stretti.

2.2.2 La virgola che racchiude gli incisi

Da ultimo, soffermiamoci su un'altra prassi interpuntiva che, nei testi dei bambini (e non solo), si rivela particolarmente problematica: racchiudere correttamente gli incisi fra due virgole. Sebbene, come ha evidenziato Fornara (2012b: 147), l'intuizione dell'inciso da parte dei bambini sia molto precoce, almeno nell'oralità, la trasposizione di esso in forma scritta si rivela di complessa gestione. I due casi – fra i moltissimi possibili – esemplificano una mancata apertura (7) e una mancata chiusura (8), molto più diffusa:

- (7) Un giorno quando avevo 3 anni, abitavo in Pianezzo. (3a SE)
- (8) A Gambaluglio, che é una colonia diurna c'era una lezione di tennis. (5a SE)

L'esempio (8), in particolare, mostra l'intuizione di una subordinata relativa appositiva (che richiede la virgola prima del *che*), ma l'inciso (*che è una*

¹⁰ È comune trovare nei testi dei bambini l'insegnamento tratto dalla loro esperienza in questa forma: "Insegnamento: Non si deve mai sottovalutare le capacità degli altri." (5a SE).

colonia diurna) non viene poi correttamente delimitato. Si tratta di una menda che, come altre, tende – per imperizia o mancata rilettura – a trascinarsi negli elaborati di ordini scolastici successivi e nella scrittura degli adulti, anche di quelli istruiti e abituati a gestire la lingua scritta.

3. Aspetti sintattico-interpuntivi in elaborati della scuola media

La lettura dei testi di SM mostra un ovvio e graduale miglioramento nella scrittura degli allievi. Si nota in particolare un arricchimento a livello di contenuti: partendo dalla consegna, comune a tutte le quattro classi, gli allievi dell'ultimo anno della scuola dell'obbligo tendono ad allargare il campo di riferimento e a trarre un insegnamento esistenziale e generale dalla propria esperienza puntuale.

Eppure (o forse proprio per questo), nel caso in cui i testi siano mal scritti, e in particolare quando gli allievi non padroneggiano la punteggiatura, i risultati di 4a sembrano essere peggiori rispetto a quelli di 2a: più confusi, meno leggibili. Riappaiono in particolare i testi "a flusso" o con una punteggiatura insufficiente, quasi completamente scomparsi nel passaggio dalla 5a elementare alla 2a media. L'allievo sembra aver acquisito una maggiore consapevolezza della complessità del mondo e dei rapporti tra gli eventi ed elabora un conseguente tentativo di esprimere sulla carta pensieri più articolati, tentativo non sempre supportato dalle capacità linguistiche¹¹.

La maggiore complessità che si osserva nelle produzioni degli scriventi di 4a non è però riconducibile (solo) alla sintassi: è pur vero che i periodi mediamente si allungano, ma l'aumento è poco rilevante (19.9 parole per frase in 2a; 21.4 in 4a); la subordinazione sostituisce in parte la coordinazione, appaiono alcuni nessi logici più elaborati, come ad esempio la concessione, ma non in misura tale da rendere conto dell'effettiva evoluzione. La grande novità negli elaborati degli allievi dell'ultimo anno di scuola obbligatoria va ricondotta alla testualità, più precisamente al tentativo di inserire, all'interno di uno stesso periodo, enunciati di natura diversa che, come tali, richiedono una precisa gerarchizzazione¹² e dunque un'elevata padronanza della punteggiatura.

¹¹ Sull'articolata questione del rapporto fra complessità linguistica e complessità cognitiva (che si esplicita, appunto, in strutture linguistiche caratterizzate da un diverso livello di complessità, le quali prevedono uno sforzo cognitivo e di memoria diverso durante la comprensione e la produzione di testi) si possono vedere, ad esempio, Fiorentino (2007: 94-100, 2009).

¹² Sulle nozioni di testualità e di gerarchia informativa del testo, si vedano i lavori di Angela Ferrari (in particolare 2011a e 2008), ai quali ci riferiamo qui e in seguito riprendendone la terminologia.

3.1 La punteggiatura in 2a media

Negli elaborati di 2a prevale la coordinazione e l'organizzazione dei contenuti del testo è perlopiù cronologica; gli inserti descrittivi sono spesso affidati a frasi indipendenti copulative:

- (9) Allora abbiamo continuato e siamo arrivate al cinema. Era enorme e tutto colorato e con molte illuminazioni. (2a SM)

I commenti e le riflessioni si limitano a quanto richiesto dalla consegna ("Racconta [un episodio che hai vissuto] e *spiega che cosa ti ha insegnato*") e sono spesso relegati alle ultime righe del testo, come in (10), in cui l'autrice, dopo aver reso conto di una sua uscita a Milano attraverso un elenco dei negozi in cui si è recata, conclude:

- (10) Questa giornata è stata molto bella e piena, tra libri, ristoranti, vestiti, borse e altre belle cose.
Mi ha insegnato però, che non si può avere tutto quello che si desidera, andando per esempio in una boutique con vestiti di marca costosi, vederli e ammirarli, uscendone solo con il ricordo. FINE (2a SM)

Per quanto concerne la punteggiatura, permangono tre tipi di errori caratteristici, tutti legati alla difficoltà di costruire blocchi informativi corretti¹³. Innanzitutto l'eccesso di virgole, che scandiscono il susseguirsi delle proposizioni:

- (11) È infinitamente triste, che per colpa degli ideali sbagliati, esistano persone crudeli, che si permettono di far perdere la vita a degli innocenti! (2a SM)

Parallelamente possiamo osservare la cattiva ricostruzione di blocchi informativi (mancata apertura o mancata chiusura dell'inciso, inciso incongruo):

- (12) Tutti i giorni sono trascorsi in piena allegria, e come ogni vacanza anche questa, sta per giungere al termine. (2a SM)
- (13) L'imbarco è veloce e in men che me l'aspetto, sono a bordo in quinta fila, davanti al finestrino ed accanto a due miei simpatici amici. (2a SM)

Gli esempi (12) e (13) mostrano la difficoltà dello scrivente di delimitare chiaramente, all'interno del periodo, i sintagmi che fungono da commento.

Il terzo tipo di errore concerne la mancata gerarchizzazione dei blocchi informativi:

- (14) In macchina io e la mia famiglia inventavamo dei giochi oppure coloravamo, io e S. ci eravamo portate dietro le nostre bambole con vestiti e giocavamo a fare le mamme, a fine giornata siamo arrivati ad un porto per imbarcarci, c'era una colonna di quelle lunghe che abbiamo dovuto aspettare circa 2 ore. (2a SM)

In questo caso l'allieva coordina attraverso un segno di interpunzione debole (la virgola) dei blocchi informativi costituiti da coppie di coordinate o da principale e subordinata, non distinguendo quindi confini forti e deboli.

¹³ Sulla struttura informativa del testo, cfr. di nuovo Ferrari et al. (2008) e Ferrari (2011b).

3.2 La punteggiatura in 4a media

Nei testi di 4a la sintassi si complica. All'interno di uno stesso periodo troviamo più rapporti logici (ad esempio di tipo temporale, causale, consecutivo):

- (15) Abbiamo fatto il giro della casa per vedere se c'era una finestra aperta per poter entrare dentro, così ne avevamo vista subito una, era come una terrazza che appena uscivi potevi anche andare nella piscina grande quasi come la casa. (4a SM)

Ma, soprattutto, aumentano i piani enunciativi e i piani composizionali¹⁴: all'interno di periodi prevalentemente narrativi si inseriscono descrizioni, come in (15), ma anche riflessioni, come in (16):

- (16) Mentre eravamo dentro siamo entrate in tutte le camere, bagni, sala, cucina, d'appertutto per vedere com'era fatta la casa, e siamo restate tutte e due senza parole, era stupendo, credo sia il sogno di tutti avere una villa come quella, aveva tutte le camere adatte ai figli dei proprietari. (4a SM)

L'eterogeneità dell'enunciazione all'interno del periodo rende necessario l'utilizzo di segni di punteggiatura più forti, per raggruppare e gerarchizzare correttamente le informazioni: ed è proprio a questo livello che si osservano i principali problemi di interpunzione.

Se il primo tipo di errori esemplificato nel paragrafo 3.1 (la virgola che scandisce i blocchi informativi) tende a scomparire in 4a, la mancata identificazione dei confini di enunciato permane e porta a risultati ben più problematici quando all'interno dello stesso periodo troviamo enunciati di tipo diverso:

- (17) Era estate, in quei giorni faceva molto caldo, io i miei amici avevamo deciso di andare a Brescia, dove ogni anno si riunivano dei ragazzi, e per me era la prima volta e i primi giorni non mi sono trovato tanto bene, ma poi mi sono trovato bene perché ho cominciato a farmi dei amici nuovi. (4a SM)

Ancora più confusa risulta la resa di riflessioni complesse quando la ricostruzione (e la gerarchizzazione) dei blocchi informativi è carente:

- (18) Ad alcuni di questi bambini benestanti manca il sorriso, forse solo perché, in realtà non hanno veramente tutto, anche se sono sommersi da giocattoli, magari gli manca solo un sorriso, un abbraccio da parte dei genitori, mentre i bambini poveri, non avranno tutto ciò che desiderano, ma di certo un genitore che li ama, che li cura, e che sa dargli amore ce l'hanno. (4a SM)

Interessante notare come l'esempio (18), tanto scorretto da risultare illogico, possa essere salvato modificando unicamente la punteggiatura (e sostituendo, per un eccesso di purismo, il *mentre* subordinate con un *invece* coordinante):

- (19) Ad alcuni di questi bambini benestanti manca il sorriso; forse solo perché, in realtà, non hanno veramente tutto; anche se sono sommersi da giocattoli, magari gli manca solo un

¹⁴ "Il piano enunciativo concerne il punto di vista del parlante riguardo al mondo evocato e il modo in cui esso dialoga con altri punti di vista, di individui esterni al testo (per es., l'interlocutore) o di individui interni al testo (per es., i personaggi del racconto). Il piano composizionale si riferisce alla maniera in cui il testo si costruisce e articola riguardo al tipo di testo a cui appartiene (narrazione, descrizione, commento, ecc.)" (Ferrari 2010).

sorriso, un abbraccio da parte dei genitori. I bambini poveri, invece, non avranno tutto ciò che desiderano, ma di certo un genitore che li ama, che li cura e che sa dargli amore ce l'hanno. (4a SM)

3.3 Sull'uso di due segni di interpunzione: due punti e punto e virgola

Il tentativo di esprimere il proprio pensiero in modo più articolato, con commenti e riflessioni approfondite, passando cioè da una struttura lineare del testo a una struttura che coniuga più piani enunciativi, rende fondamentale l'uso corretto della punteggiatura quale strumento di composizione del testo. Il punto e la virgola non sono più sufficienti a gestire questi diversi livelli e si rendono necessari segni intermedi.

Consideriamo l'uso che dei due punti e del punto e virgola viene fatto negli elaborati dei ragazzi di 2a e 4a media, seguendo le funzioni peculiari indicate da Serianni (1989: 75-76), con particolare attenzione alla costruzione sintattica dei testi.

3.3.1 Due punti

In 2a e in 4a vi è un uso sostanzialmente corretto dei due punti con funzione segmentatrice (a introdurre il discorso diretto, in combinazione con gli specifici segni demarcativi: virgolette o lineette).

Frequentemente usati anche i due punti per introdurre le enumerazioni, con interessanti varianti sul piano grafico-organizzativo:

- (20) ci dividavamo il brano in tre parti:
la prima parte la suonavano i violini e i violoncelli; la seconda volta veniva ripetuto dall'arpa, la chitarra e il flauto traverso. La seconda parte i flauti insieme agli xilofoni e la terza parte il sassofono e l'ultima parte, nonché il finale, io con la mia fisarmonica bianca argentata. (2a SM)
- (21) andavano in giro con auto di lusso es: Mercedes, Ferrari, Audi, Bmw ecc..... (2a SM)
- (22) Questo episodio mi ha insegnato due cose:
1) Da grande se dovrò fare una grigliata, comprerò semplicemente la griglia.
2) Non devo essere più così spericolato e inconscio delle conseguenze. (2a SM)
- (23) Dopo aver fatto cena io e le mie sorelle andammo a chiamare i nostri vicini: N., S., M., E., E. e F. (2a SM)
- (24) Ci hanno spiegato le regole del safari: Non scendere dalla macchina... non dar da mangiare a nessun animale, ecc... (2a SM)

Analogamente a quanto osservato negli scritti di allievi di scuola elementare, anche negli elaborati di scuola media permangono usi molto "scolastici" dei due punti che introducono strutture elencative, interrompendo o spezzando indebitamente la continuità dei sintagmi o delle frasi (in particolare mediante la separazione tra predicato e argomenti a esso legati o tra principale e subordinata completa):

- (25) Le regole della mamma furono:
1. Fare attenzione ai pericoli del mare.
2. Rispettare le persone e le cose altrui.
3. Essere educate. (2a SM)

- (26) La mamma fu molto chiara e diretta; se ognuna di noi non avesse rispettato le regole poteva succedere che: uno potevamo tornare a casa e due non ci lasciava più girare da sole per il campeggio. (2a SM)
- (27) Arrivati davanti a un prato abbandonato vedemmo: lamponi, pere, mele, fichi, e altre cose. (2a SM)
- (28) Dopo una settimana passata insieme a: giocare a calcio, giocare a basket, girare per la città. (4a SM)

Ben attestato l'uso dei due punti con funzione sintattico-descrittiva a esplicitare "i particolari di un insieme o enumerando le singole componenti di quell'insieme, o rilevandone i tratti salienti" (Serianni 1989: 76), come in (29):

- (29) Rimango incantata dai loro bellissimi paesaggi con i caratteristici "Trulli": tipiche case bianche, rotonde con i tetti a punta che sfiorano il cielo azzurro di questi giorni. (2a SM)

Sia in 2a sia in 4a (ma con un aumento della frequenza in 4a) si osservano casi di uso dei due punti con funzione sintattico-argomentativa, soprattutto con valore causale, come in (30), in cui la specificazione è ellittica (ma comunque espressivamente felice), e in (31), in cui l'argomentazione è più estesa.

- (30) Con gli occhi pieni di orrore vidi che la mia adorata sorellina aveva la bocca straripante di schiuma verde: sapone! (2a SM)
- (31) Un giorno ero uscita per andare a fare una passeggiata con mia mamma, poco dopo abbiamo incontrato la madre in difficoltà: il figlio più grande, di quasi un anno e mezzo, aveva perso una scarpina e sua madre non voleva metterlo per terra, e teneva anche l'altro bimbo nell' "ovetto". (4a SM)

3.3.2 Punto e virgola

Sia in 2a sia in 4a sono presenti esempi relativi alle funzioni principali del segno: demarcativa e seriale¹⁵:

- (32) Due giorni dopo ci siamo ritrovati a casa di un amico a provare lo scherzo; lo scherzo consisteva nel mettere una corda per terra e essa ci inciampava sopra. (2a SM)
- (33) Arrivato l'ultimo giorno di marzo io ho deciso di mettercela tutta per non ridere. purtroppo non ce la facevo; e ho pensato di scrivere un biglietto falso con scritto "ti amo, da Giuseppe". (2a SM)
- (34) Poi andarono in alta montagna dove i fratellini potevano condurre, con il padre, le loro interminabili gite in bicicletta; fare grigliate in riva al fiume; tuffarsi nei laghetti dall'acqua gelida; ecc. (2a SM)

In generale, però, l'uso del punto e virgola permane incerto e oscillante, soprattutto quando viene utilizzato in luogo di altri segni di punteggiatura, come in (35), in cui la virgola sarebbe stata più appropriata, e in (36), in cui la funzione assunta è quella dei due punti:

- (35) Andammo allora ad aspettare dinanzi la zona di recupero bagagli; dove rimanemmo in attesa. (2a SM)
- (36) all'interno della "trattoria" l'ambiente era favoloso; piante verdi [...], tavoli ricoperti [...] e camerieri [...] (4a SM)

¹⁵ Per la definizione delle due funzioni, cfr. Mortara Garavelli (2007: 68-69).

Questi tratti, d'altronde, sono comuni anche alla scrittura dell'italiano degli adulti, come numerosi studi (ad esempio Serianni 2001, Mortara Garavelli 2007 e Antonelli 2008) hanno dimostrato: il punto e virgola è un segno problematico, proprio a causa della sua natura ambivalente e di difficile definizione, e per questo lo scrivente che non ha molta dimestichezza con esso o non lo usa affatto, o lo usa in maniera impropria, confondendone la funzione con quella di altri segni più diffusi.

Non c'è quindi da stupirsi se negli elaborati degli allievi di scuola media si riscontrano problemi, difficoltà, incertezze nell'uso dei segni interpuntivi e nella padronanza delle loro funzioni (e in particolare di quelle più problematiche, dei due punti e del punto e virgola), soprattutto quando l'articolazione del testo si complica. I segni di punteggiatura, com'è noto, non consistono unicamente in una "segnaletica" di superficie dei testi, ma sono vere e proprie spie che rimandano all'architettura di fondo del testo e che ne mettono in rilievo gli elementi costruttivi. Infatti, come nota puntualmente Bice Mortara Garavelli (2007: 49), "incapacità o incertezze nel disporre e nell'esporre gli argomenti, nel connetterli e nel rendere esplicite con mezzi adeguati le unioni e le separazioni hanno un preciso riscontro nell'insufficienza o nelle improprietà dell'interpungere".

4. La punteggiatura negli schedari, nei manuali e nelle grammatiche della scuola elementare e della scuola media

Riprendendo l'analisi condotta nei due capitoli precedenti, non è difficile individuare alcune criticità nell'uso dei segni di interpunzione che percorrono il corpus DFA-TIscrivo dalla 3a elementare alla 4a media, pur con un'incidenza diversa a seconda dell'annualità. Esse sono sostanzialmente sei: l'assenza di punteggiatura, che si verifica nei cosiddetti testi-fiume che riproducono un flusso ininterrotto di parole tipico di una certa categoria di apprendenti; la gestione difficoltosa degli incisi, che si manifesta in particolare attraverso la mancanza della virgola di chiusura; la presenza indebita della virgola a spezzare frasi o sintagmi, come tra soggetto e predicato, tra predicato e complemento oggetto o tra principale e subordinata completiva; il fenomeno della virgola *splice*, cioè la virgola al posto di segni più forti (punto, punto e virgola, due punti); il ricorso all'uso che possiamo definire "scolastico" dei due punti in costrutti che non li richiederebbero; la virgola che spezza periodi mal costruiti, senza rispetto per le strutture sintattiche che li costituiscono. Questi tratti, con la parziale esclusione del primo (l'assenza totale di punteggiatura), non appaiono però come esclusivi della varietà scolastica dell'italiano, quanto piuttosto come criticità tipiche della scrittura *tout court* di oggi (cfr. Cignetti & Fornara 2014: 71-104).

Questa considerazione di partenza riguardo alla gestione problematica dei segni di punteggiatura nella scrittura di oggi impone uno sforzo diagnostico,

per capire in che modo la didattica cerca di far fronte alle difficoltà emergenti, o se non sia addirittura proprio la didattica a contribuire alla loro insorgenza o al loro rafforzamento. Questo tipo di indagine appare necessario, proprio perché alla base dell'apprendimento, come ovvio, ci sono le strategie di insegnamento seguite a scuola. Per questi motivi, abbiamo effettuato una ricognizione sugli strumenti didattici diffusi oggi nelle scuole e reperibili sul mercato editoriale, cioè schedari ed eserciziari rivolti alla SE e manuali di grammatica per la SM¹⁶.

Da questo esame emergono in primo luogo alcuni rilievi quantitativi generali (illustrati nella tabella 3) sullo spazio in essi dedicato alla punteggiatura, rapportato al numero totale di pagine ed espresso sia in cifre, sia in percentuale.

Numero testi scolastici	Ordine scolastico	Pagine totali	Pagine dedicate	Media per volume	Percentuale
23	SE	2975	114	5	3,8%
14	SM	8095	126	9	1,6%

Tab. 3. Lo spazio dedicato alla punteggiatura in schedari e grammatiche.

Il primo dato che emerge con assoluta evidenza è la marginalità della punteggiatura, che occupa un numero di pagine pari al 3,8% sul totale negli schedari per la SE (con una media di 5 pagine per volume) e all'1,6% nelle grammatiche per la SM (con una media di 9 pagine per volume: ma le grammatiche hanno un'estensione molto maggiore degli schedari). Lo spazio dedicato ai segni di punteggiatura scende dunque di oltre la metà nel passaggio tra i due ordini scolastici, a conferma che l'interpunzione viene considerata dai supporti didattici un settore marginale della grammatica, spesso liquidata rapidamente e inserita in prevalenza nelle sezioni dedicate a fonologia e ortografia (e non, come sarebbe auspicabile, in quelle che toccano più da vicino la costruzione del testo, come la sintassi).

Al dato numerico iniziale se ne possono aggiungere almeno altri due, che riguardano i temi più trattati (tabella 4) e le tipologie di esercizi più frequenti (tabella 5). Entrambe le tabelle riportano le prime quattro voci in ordine di frequenza, con il dato percentuale rapportato a tutti i temi trattati (il cui numero

¹⁶ Va precisato che si tratta di testi pubblicati da case editrici italiane, pensati dunque in primo luogo per rispondere alle esigenze del contesto scolastico italiano. In particolare, nella scuola primaria italiana, gli schedari di grammatica e ortografia sono adottati su tutto il territorio nazionale: ciò segna una differenza sostanziale con le scuole di pari grado del Canton Ticino, nelle quali non è prassi diffusa l'adozione di libri di testo. Nonostante ciò, gli esercizi usati dai docenti delle scuole elementari ticinesi sono spesso analoghi a quelli che si trovano negli schedari analizzati, anche se non vengono proposti usando i libri di testo, ma su schede o fotocopie appositamente preparate dai docenti stessi.

totale è 16 per la SE e 21 per la SM) e a tutte le tipologie presenti (il cui numero totale è 9 per la SE e 11 per la SM).

Schedari SE	%	Grammatiche SM	%
punteggiatura del discorso diretto	34,6	tutti i segni (esercizi di inserimento)	35,4
tutti i segni (esercizi di inserimento)	15,0	virgola	16,1
marche dell'intonazione	12,7	marche dell'intonazione	11,5
virgola	8,1	tutti i segni (correzione errori)	5,7

Tab. 4. I temi più trattati da schedari e grammatiche.

Per ciò che riguarda i temi più trattati, notiamo una spiccata insistenza su alcuni degli usi più facili da apprendere (come la punteggiatura del discorso diretto e le più tipiche marche dell'intonazione, cioè punto esclamativo e punto interrogativo¹⁷) e la prevalente attenzione ai segni in generale, collegata alla tendenza a proporre esercizi in cui si richiede l'inserimento dei segni in frasi o testi che ne sono privi, piuttosto che in modo mirato a singoli segni e costrutti. Nelle grammatiche per la SM si registra un aumento significativo delle proposte legate agli usi della virgola, che però solo in parte toccano quelli realmente problematici di questo segno.

Schedari SE	%	Grammatiche SM	%
inserimento di segni in frasi	30,4	inserimento di segni in frasi	44,8
risrittura di frasi o testi	29,2	inserimento di segni in testi	22,4
inserimento di segni in testi	16,5	produzione scritta	8,3
comprensione e nomenclatura	6,9	comprensione e nomenclatura	8,3

Tab. 5. Le tipologie di esercizi più frequenti in schedari e grammatiche.

Per ciò che riguarda le tipologie di esercizi più frequenti, la tabella 5 mostra una netta prevalenza per la dimensione frasale e per gli esercizi di verifica (quelli nei quali l'allievo deve dimostrare di sapere: inserimento di segni e definizione degli stessi con domande sulla nomenclatura), che aumentano sensibilmente nei manuali per la SM: si richiede molto più spesso l'inserimento di segni in frasi che in testi, ciò che non favorisce certo l'acquisizione della consapevolezza che l'interpunzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del testo. Alcune tipologie, poi, si collegano a temi precisi, come nel caso della riscrittura nella SE, che è associata al tema del discorso diretto (questi esercizi richiedono infatti il passaggio da discorso indiretto a diretto, o da fumetto a narrazione estesa¹⁸).

¹⁷ Così definite da Mortara Garavelli (2007: 92).

¹⁸ Questo secondo passaggio implica la capacità di inserire i segni parafrasematici che racchiudono il discorso diretto, la cui funzione nel fumetto viene svolta dalle "nuvolette".

A livello più generale, inoltre, i sussidi didattici condividono tre caratteristiche di fondo che non possono essere ignorate e che non sono prive di conseguenze dal punto di vista dell'apprendimento: in primo luogo, l'attenzione prevalente per la funzione prosodica e intonazionale della punteggiatura¹⁹, attraverso definizioni come la seguente (tratta da Asnaghi et al. 2010: 28), poste spesso in apertura delle sezioni dedicate all'interpunzione, che non rendono giustizia alla vera origine (logico-sintattica) dei segni:

La punteggiatura è uno strumento linguistico molto importante, perché è l'unico mezzo di cui disponiamo per rendere, nella lingua scritta, le varie sfumature espressive che caratterizzano la lingua orale.

In secondo luogo, non è raro trovare affermazioni che veicolano (in modo esplicito o indiretto) la fuorviante idea che la punteggiatura ha poche regole o che addirittura non ne ha, essendo il dominio della libertà individuale di scelta; è quanto leggiamo ad esempio in queste righe tratte da Bonaccorsi & Spitali (2004: 29), nelle quali l'indicazione viene per lo meno mitigata dalla frase conclusiva:

Per la punteggiatura non è possibile stabilire regole fisse perché il suo uso è molto personale e, come l'intonazione della voce di chi parla, varia a seconda del messaggio che si vuol dare. Ciò nonostante è bene tener conto di alcune norme generali da osservare.

Infine, tutti i sussidi dedicano scarsa attenzione agli usi realmente problematici della punteggiatura, oggetto di esercizi sporadici e di poche indicazioni. Tra le eccezioni, Sensini (2010: 42) mette in guardia dall'uso dei due punti "scolastici":

I due punti non si devono usare tra il predicato verbale e il suo complemento oggetto, anche nel caso in cui questo sia costituito da un elenco di oggetti o di persone. Perciò non si deve scrivere: "Paolo legge: novelle, romanzi, saggi e fumetti", ma: "Paolo legge novelle, romanzi, saggi e fumetti".

Il caso dei due punti "scolastici" è significativo, poiché esemplifica la tendenza purtroppo non così rara nei sussidi didattici a dare indicazioni d'uso fuorvianti proprio su alcuni nodi critici della scrittura odierna. Si vedano i seguenti esempi, presentati come corretti e tratti nell'ordine da due schedari per la SE (Rigoni & Toso 2008: 33 e Dattolico 2010: 23) e da uno per la SM (Balestra & Tiziano 2010: 49); in (37) il segno si interpone tra predicato e soggetto, mentre in (38) e (39) tra predicato e complemento oggetto (in tutti e tre i casi interrompendo la continuità sintattica del costrutto):

(37) In biblioteca ci sono: libri di animali, di avventura, di horror, di favole e fumetti.

(38) A colazione ho mangiato: una brioche, due fette biscottate, un po' di marmellata.

(39) L'esecuzione del lavoro richiede: una matita, una gomma, un temperino.

¹⁹ Per una definizione delle funzioni prosodica e intonazionale della punteggiatura, cfr. Fornara (2010: 29-34).

Indicazioni del genere, oltre a non fare nulla per aiutare il superamento del problema, possono essere lette come una delle concause all'origine di quest'uso incerto dei due punti nella scrittura delle giovani generazioni, di cui il corpus DFA-TIscrivo offre un esauriente campionario, in particolare quando lo scrivente deve gestire strutture che introducono enumerazioni o serie di elementi di varia natura:

- (40) Dopo la partita ero andato in spogliatoio e dopo aver fatto la doccia vidi un mio compagno di squadra che: picchiava, insultava ecc. (5a SE)
- (41) Il programma era: cena a base di pizza, colazione con pane, torta e naturalmente tanta nutella da poter gustare in tutta tranquillità. (2a SM)
- (42) L'aula di corso pratico è abbastanza grande ed ha anche un comodo divano sul quale mi siedo quasi sempre, oltre a questo ci sono anche: 4 computer, 2 armadi 2 grandi banchi, una cattedra, 6 piante e uno specchio (mancano alcune cose). (4a SM)

In sintesi, e sulla scia di Seranni (2010: 64-65 e 2011: 90-95), possiamo dunque affermare che i supporti didattici di oggi, tranne qualche eccezione, non sono in linea con le esigenze emergenti dall'analisi della scrittura degli apprendenti: puntano infatti su usi facili da apprendere e dicono poco o nulla sugli usi realmente problematici. Inoltre, non sono privi di errori che rischiano di contribuire, paradossalmente, a rafforzare i punti deboli²⁰.

Appare dunque una necessità impellente promuovere un rinnovamento della didattica dell'interpunzione, attraverso almeno quattro punti fissi: la gradualità del curriculum, che dovrebbe partire dagli usi più semplici e codificati (le regole), per arrivare agli usi più complessi e liberi (le scelte), nel rispetto dello sviluppo linguistico dell'allievo; l'insistenza sui reali nodi di difficoltà degli apprendenti; la centralità del testo e non della frase, con l'assunzione di un ruolo primario delle tipologie testuali, in nome del principio secondo il quale a una data tipologia corrispondono costrutti e usi interpuntivi ben definiti; l'adozione di un approccio maggiormente induttivo, che punti sulla riflessione e sulla comprensione, prima di arrivare alla regola, piuttosto che su precetti decontestualizzati da mandare a memoria²¹.

In questo senso, il caso del Canton Ticino è assai significativo: la rielaborazione del piano di studi della scuola dell'obbligo avviato con la riforma HarmoS pone le condizioni per inserire un nuovo curriculum della punteggiatura nel più ampio percorso dell'educazione linguistica delle nuove generazioni: un'occasione unica, dunque, per rinnovare un settore della didattica dell'italiano ormai da troppo tempo trascurato.

²⁰ Per un ampio approfondimento sull'analisi degli schedari per la SE e sui limiti della didattica tradizionale, cfr. Demartini & Fornara (2013: 171-193 e 235-240).

²¹ Sui tratti di una possibile nuova didattica dell'interpunzione, cfr. Demartini & Fornara (2013), Fornara (2011, 2012a, 2012b).

5. La punteggiatura ai confini della norma dalla scuola elementare alla scuola media

L'ultimo ordine di considerazioni di questo contributo riguarda alcuni impieghi dei segni di punteggiatura, definibili "ai confini della norma", che potrebbero fare insorgere dubbi circa la loro adeguatezza e accettabilità. In alcune grammatiche d'impostazione tradizionale, infatti, è ancora possibile riscontrare prescrizioni sull'impiego della punteggiatura in aperto contrasto con l'uso attuale, almeno per quanto riguarda alcuni generi testuali. Pensiamo ad esempio alla presunta norma secondo cui sarebbe un errore iniziare una frase con *E* o con *Ma*, oppure usare *e* o *ma* dopo una virgola. Benché l'inconsistenza di simili prescrizioni sia già stata ribadita in più sedi (cfr. almeno Sabatini 1997 e Nencioni 1997), nel contesto della scrittura scolastica esse sono purtroppo ancora diffuse e radicate.

Ricordiamo allora che gli usi di *E* e di *Ma* a inizio di frase e dopo la virgola sono ampiamente attestati lungo la nostra tradizione letteraria, e ormai stabilmente accolti tanto nella saggistica contemporanea quanto nella lingua dei giornali²². Si tratta di impieghi che esprimono un'intenzione comunicativa dell'autore, il quale, violando l'uso interpuntivo standard, si pone alla ricerca di un particolare effetto di tipo testuale²³. Le funzioni testuali dell'interpunzione si discostano dunque in modo deliberato dalle regole della punteggiatura logico-sintattica, per ragioni di natura stilistico-funzionale²⁴.

Le costruzioni *[punto] + E* e *[punto] + Ma*, ad ogni modo, sono soltanto le più note tra le numerose scelte interpuntive "ai confini della norma": per introdurre un effetto testuale può essere sufficiente il punto o la virgola. Lo dimostra l'esempio (43), dove i soli punti fermi isolano l'avverbio *Mai*, attribuendogli enfasi informativa:

- (43) Anna non molla il telefono. Mai Incatenata a uno squillo che non arriva. (*La Stampa*, 16.01.2007, citato in Lala, 2011: 76).

²² Cfr. Mandelli (2004): "I primi usi attestati della congiunzione *e* in apertura di frase risalgono al Duecento (DISC 1997: 812). Fino alla fine dell'Ottocento, il costrutto è stato perlopiù associato alla poesia e alla prosa letteraria; in seguito si è diffuso entro quasi tutti i tipi testuali, dalla scrittura giornalistica alla critica letteraria e linguistica. È tuttora raro, invece, in alcuni tipi testuali più rigidi, ad esempio nei trattati scientifici o nella scrittura giuridica normativa". Sul *Ma* incipitario, cfr. anche Fiorelli (1995: 26): "A ogni modo, senza cercare altre paradossali attestazioni d'una congiunzione *ma* in posizione iniziale assoluta, dell'uso in principio di periodo non c'è davvero bisogno di cercare esempi, o d'immaginarne. L'uso della lingua italiana tutta, antica e moderna, parlata e scritta, forbita e familiare, accoglie questo *ma* con tale larghezza da farci domandare come possa essere nato un dubbio sulla sua legittimità".

²³ Un esempio è il celebre incipit del *Gelsomino notturno* di Pascoli *E s'aprono i fiori notturni, / Nell'ora che penso a' miei cari*, dove la *E* incipitaria "oltre ad avere un valore presentativo, quasi un *ecco*, anticipa alla espressa situazione della notte la inespressa situazione crepuscolare di attesa, da cui la notte scaturisce" (Nencioni 1997: 14).

²⁴ Già presente in vari passi di Ferrari (2003) e Mortara Garavelli (2007), la funzione testuale della punteggiatura è ora accuratamente descritta in Lala (2011: 42-45).

Tra gli autori che più si sono distinti per questo particolare impiego dei segni di interpunzione è ormai consuetudine citare il politologo Ilvo Diamanti, i cui scritti giornalistici esibiscono la punteggiatura testuale come tratto stilistico più riconoscibile (cfr. Lala 2005 e Cignetti 2013). In (44) e (45) riportiamo due esempi di un tipico uso ricorsivo del punto, con cui Diamanti riesce ad attribuire enfasi anche a porzioni di testo molto brevi, spezzando unità sintattiche ad alta coesione interna:

- (44) Infine, nell'ultimo decennio, il risanamento pubblico, l'ingresso nell'unione monetaria europea. Ogni decennio una prova. Puntualmente superata. Ora non più. Il passato causa frustrazione comparativa. L'indagine Demos ne offre un esempio chiaro. (I. Diamanti, *La Repubblica*, 22 febbraio 2004).
- (45) Li avevamo dati per dispersi. Da parecchio tempo. I giovani. Ci parevano invisibili. Indistinguibili dalle generazioni precedenti. Dai fratelli maggiori. Dai genitori. Analoghi atteggiamenti. E una incontenibile voglia di mascherarsi. Agili, per affrontare la complessità sociale. Incryptati nelle loro cerchie minime. Nei piccoli gruppi di amici. Nascosti in famiglia. (I. Diamanti, *La Repubblica*, 14 ottobre 2001).

Non c'è dubbio che gli ultimi due esempi corrispondano a usi eccezionalmente marcati, per i quali si è parlato a buon diritto di "frammentazione sintattica" (cfr. Ferrari 1997 e Lala 2011): anche per questi casi, però, non bisogna dimenticare che si tratta di scelte consapevoli. A dimostrarlo è l'impiego da parte dello stesso Diamanti, quando il genere testuale lo richiede, di una punteggiatura rigorosamente standard, come dimostra l'esempio (46)²⁵:

- (46) Una formazione politica che in parte federava e riassumeva le diverse compagini regionali, in parte le superava, perché si presentava come un soggetto per molti versi nuovo, che rispecchiava l'affermarsi di uno specifico gruppo, quello lombardo, e di uno specifico leader, Umberto Bossi. (I. Diamanti, *Il male del Nord*, Roma, Donzelli, 1995: 5).

Appurato che l'uso testuale dei segni di punteggiatura è sempre il risultato di una scelta di carattere stilistico-funzionale dell'autore, vedremo ora alcuni esempi tratti dagli elaborati di SE e di SM raccolti nel corpus DFA-TIscrivo.

Nel primo (47), un bambino di 5a SE introduce gli eventi che formano il suo racconto ricorrendo alla *E* in inizio di frase, spesso seguita da *poi*. A differenza di quanto osservato per gli esempi di punteggiatura testuale, l'uso interpuntivo di (47) non può però essere attribuito alla volontà di mettere in rilievo una o più porzioni del testo²⁶. Piuttosto, la ragione della presenza insistita di *E* ed *E poi* può essere spiegata dall'indisponibilità nel dizionario del bambino di connettivi temporali specifici, come ad esempio *più tardi*, *in seguito* o *infine*, che nel corpus DFA-TIscrivo di SE infatti hanno una frequenza d'uso molto ridotta; oppure, più genericamente, da competenze sintattiche ancora limitate all'impiego di periodi prevalentemente monoproposizionali:

- (47) In estate io, mia mamma e i mei amici siamo andati in Gardaland. Prima siamo andati su Blue Torna=

²⁵ Su questo argomento si sofferma approfonditamente Lala (2005).

²⁶ Come hanno dimostrato Corno & Janner (2009), la *e* polivalente è una delle più comuni forme di giunzione del parlato puerile.

do. Quando abbiamo fato tre giri su Blue Torna=
do Michele ha vuomitato. [Poi] siamo andati su
Mammut. Abbiamo aspetato un ora pero non
era bello. [Poi] siamo andati a vincere i gioca=
tori. Io ho vinto un tigre, mia mamma una scimia,
M. un tigre come me e M. un dinosauro]]
[E poi] siamo andati in camera di mostri.
Li dentro erano mummy, vampire, scheleti e altri
mostri. [E poi] siamo andati acasa. Credo che tu
stai bene! Ciao! (5a SE)

All'incirca la stessa considerazione può valere per le numerose occorrenze di [punto] + *Ma*. L'esempio (48), sempre tratto dal corpus di 5a SE, mette in luce l'incapacità del bambino di gestire in modo adeguato la progressione logica del testo, di cui l'insistito ricorso a *Ma* può essere considerato un segnale:

- (48) Domenica 29 aprile, mio zio accende la consol del XBOX 360, io che ho 10 anni devo giocare contro mio fratello di 7 anni a tennis. [Ma] io non volevo giocare contro di lui perche é più piccolo di me, e io avrei vinto di sicuro. [Ma] mio zio mi obbliga a giocare lui e io [ma] io continuo a dire che vincerò subito, [ma] mio zio insiste e io comincio a giocare mio fratello, allora iniziamo la partita io faccio già quindici punti, poi faccio 30 punti, mio fratello inizia a piangere perché stava perdendo. (5a SE)

Numerosi impieghi competenti di [punto] + *E* e [punto] + *Ma* si trovano invece negli elaborati di scuola media, con una particolare concentrazione nel corpus di 4a SM. Come si può osservare negli esempi (49)-(51), la *E* incipitaria è da molti ragazzi usata per introdurre la conclusione del racconto, dove l'isolamento interpuntivo è giustificato dalla necessità di attribuire alla clausola finale una maggiore incisività e un più alto grado di dinamismo comunicativo (cfr. Ferrari 2003: 63):

- (49) Con l'aiuto di una commessa, siamo uscite vive da quella situazione. [E] per di più con vestiti nuovi e all'ultima moda. (4a SM)
- (50) Gli unici dei quali potrai fidarti fino all'ultimo secondo della tua vita, quelli che ti saranno accanto nel bene e nel male, anche a costo di mettersi tutto il mondo contro, sono e saranno sempre loro]]
[E] anche se qualche volta ti fanno arrabbiare, ti danno l'impressione che non possano capirti, sono loro i veri amici. [E] nessuno là fuori potrà mai sostituirli. (4a SM)
- (51) Da questo ho tratto molti insegnamenti: non bisogna sempre fidarsi di tutti, bisogna evitare comportamenti o gesti che possono metterci in situazioni di pericolo, è importante essere cauti ecc. [E] soprattutto non bisogna voler crescere in fretta: una bambina di nove anni non deve voler fare le cose che fa una trentenne, e non se lo può neanche permettere. (4a SM)

Anche gli impieghi di [punto] + *Ma* presenti nel corpus di SM appaiono spesso motivati da scelte funzionali. In (52), ad esempio, il *Ma* in inizio di frase

assume adeguatamente la funzione di segnalare la fine di una breve digressione:

- (52) Il viaggio non durò molto, il paesaggio era il solito: un paesaggio costituito da "boschi primaverili", di un verde abbastanza intenso, sui prati erano già spuntate da qualche mese le primule, qua e là c'erano piccole contrazioni di casette di montagna e palazzi e appartamenti cittadini. Ma andiamo al dunque: io e mia sorella fummo scortati dai nostri genitori, arrivammo a destinazione in tarda mattinata, incontrammo così i nostri parenti. (4a SM)

Un altro fenomeno frequente nel corpus DFA-TIscrivo è quello delle virgole e dei punti che "spezzano" la sintassi. Per quanto riguarda la SE, nella maggior parte dei casi l'uso andrà ricondotto alla già illustrata scrittura "a flusso" (cfr. cap. 2 di questo contributo); altre volte, la ragione andrà invece cercata nella non ancora acquisita capacità da parte dei bambini di distinguere le pause della lettura dalle funzioni logico-sintattiche dei segni (cfr. Fornara 2010 e Cignetti 2011): in entrambi i casi, ad ogni buon conto, non si tratterà di scelte di carattere stilistico-funzionale. Lo dimostra l'esempio in (53), dove l'isolamento della relativa appositiva non può certo essere attribuito a ragioni di tipo testuale:

- (53) Dopo 5 minuti vidi una signora con una giacca bianca proprio come quella di mia mamma. Che si avvicinava sempre di più a me. Ed era proprio mia mamma e ci abbracciammo molto forte. (3a SE).

Al contrario, negli elaborati di SM – benché anche in questo sotto-corpus non manchino i casi di virgole e punti non giustificabili funzionalmente –, si conferma una maggiore consapevolezza d'uso. I numerosi esempi d'uso competente riguardano generalmente l'impiego di punti fermi per introdurre nessi di motivazione o di causa, in sostituzione di connettivi specifici²⁷:

- (54) Tante volte gli ostacoli ai nostri occhi sembrano giganti ma quando li affrontiamo scopriamo quanto siano insignificanti. Non dobbiamo arrenderci mai anche se pensiamo che non ci sia via d'uscita. Un'altra soluzione c'è sempre. Lui ne è la prova. (4a SM)

In conclusione, possiamo affermare che solo raramente gli usi "ai confini della norma" presenti nel corpus DFA-TIscrivo di SE possono essere considerati esempi di punteggiatura testuale: nella maggior parte dei casi, piuttosto, si

²⁷ Ad esempio, qui, del connettivo *perché*: "Non dobbiamo arrenderci mai anche se pensiamo che non ci sia via d'uscita. perché un'altra soluzione c'è sempre".

tratta dei risultati di una competenza del sistema interpuntivo non ancora matura; per contro, la punteggiatura testuale appare usata con maggiore proprietà nel corpus di SM. Queste considerazioni permettono di confermare quanto già suggerito in Cignetti (2013) e nel capitolo 4 di questo contributo: poiché la punteggiatura testuale è sempre l'esito di una scrittura esperta, prima di poterla praticare con successo sarà necessario avere raggiunto una competenza almeno buona degli usi più semplici e codificati.

BIBLIOGRAFIA

- Antonelli, G. (2008). Dall'Ottocento a oggi. In B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa* (pp. 178-210). Roma-Bari: Laterza.
- Asnaghi, E., Manzo, C., Nicolaci, P. & Rocco, R. (2010). *L'italiano e non solo... Fonologia, morfologia e sintassi*. Padova-Novara: CEDAM scuola (De Agostini scuola).
- Balestra, G. & Tiziano, T. (2010). Grammaticalmente. Vol. A. Comunicazione, fonologia, ortografia, punteggiatura, lessico, morfologia. Novara: Petrini.
- Bonaccorsi, D. & Spitali, M.T. (2004). *GrammaticAmica*. Novara: De Agostini.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (introduzione e traduzione di D. Corno). Firenze: La Nuova Italia.
- Cignetti, L. (2011). Note sull'impiego dei segni di interpunzione nella comunicazione mediata al computer: forme e funzioni della virgoletta nel Corpus NUNC. In M. Cerruti, E. Corino & C. Onesti (a cura di), *Scritto e parlato, formale e informale* (pp. 171-182). Roma: Carocci.
- Cignetti, L. (2013). Ai confini della norma: la punteggiatura testuale. In S. Demartini & S. Fornara (a cura di), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica* (pp. 98-108). Roma: Carocci.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Prefazione di Luca Serianni. Roma: Carocci.
- Corno, D. (2002). Scrivere e comunicare. *Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Corno, D. & Janner, B. (a cura di) (2009). Come parlano i bambini a scuola. La varietà di parlato puerile della lingua italiana. Vercelli: Edizioni Mercurio.
- Dattolico, R. (2010). *Parole in gioco*. Casoria: Ardea Editrice.
- Demartini, S. & Fornara, S. (a cura di) (2013). *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993). *LIP. Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Ferrari, A. (1997). Quando il punto spezza la sintassi. *Nuova secondaria 15/1*, 47-56.
- Ferrari, A. (2003). Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo. Firenze: Presso l'Accademia della Crusca.
- Ferrari, A. (2010). Voce *Coerenza, procedure di*. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani.
- Ferrari, A. (2011a). Voce *Testo: struttura del*. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani.

- Ferrari, A. (2011b). Voce *Tematica, struttura*. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani.
- Ferrari, A., Cignetti, L., De Cesare, A.M., Lala, L., Mandelli, M., Ricci, C. & Roggia, C.E. (2008). *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Ferreiro, E. (1991). L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 233-258). Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. (1996). I confini del discorso: la punteggiatura. In E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Moreira & I. Garcia Hidalgo (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorelli, P. (1995). Si può cominciare un periodo con *ma* o *però*? In *La Crusca risponde* (pp. 24-27). Firenze: Le Lettere.
- Fiorentino, G. (2007). Semplicità e chiarezza linguistica nei testi giuridici. *Annali*, Università Degli Studi Del Molise, Dipartimento di Scienze Giuridico-Sociali e dell'amministrazione, 9, 85-110.
- Fiorentino, G. (2009). Complessità linguistica e variazione sintattica. *SILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 38/ 2, 281-312.
- Fornara, S. (2010). *La punteggiatura*. Roma: Carocci.
- Fornara, S. (2011). Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul testo. In L. Corrà & W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 377-390). Milano: FrancoAngeli.
- Fornara, S. (2012a). La punteggiatura e le tipologie testuali. Verso un curriculum dell'interpunzione. In S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa* (pp. 385-395). Roma: Bulzoni.
- Fornara, S. (2012b). Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo. Roma: Carocci.
- Lala, L. (2005). "A voi lettori. L'ardua sentenza. Barrate la crocetta. Sulla risposta. Prescelta": le articolazioni informative di (certa) riflessione politica. In A. Ferrari (a cura di), *Rilievi. Le gerarchie semantico-pragmatiche di alcuni tipi di testo* (pp. 217-244). Firenze: Cesati.
- Lala, L. (2011). Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del Punto e dei Due punti in prospettiva testuale. Firenze: Cesati.
- Mandelli, M. (2004). Coordinazione frasale e coordinazioni testuali: il caso della congiunzione *e*. In A. Ferrari (a cura di), *La lingua nel testo, il testo nella lingua* (pp. 117-143). Torino: Atlante Linguistico Italiano.
- Marconi, L., Ott, M. & Pesenti, E. (1994). Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari. Bologna: Zanichelli.
- Mortara Garavelli, B. (2007⁹). *Prontuario di punteggiatura*. Roma-Bari: Laterza.
- Nencioni, G. (1997). Risposta al quesito del dottor Aldo Pedretti di Milano sull'uso della congiunzione *e* in inizio di discorso. *La Crusca per voi*, 14, 14-15.
- Pandolfi, E.M. (2010). *LIPSI. Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Rigoni, G. & Toso, E. (2008). *Ita... qualcosa in +*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Sabatini, F. (1997). Pause e congiunzioni nel testo. Quel *ma* a inizio di frase. In I. Bonomi (a cura di), *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente* (pp. 113-146). Milano: Istituto Lombardo di Scienze e Lettere.
- Sensini, M. (2010). Parole come strumenti. A. Fonologia, morfologia e sintassi. Milano: A. Mondadori scuola.
- Serianni, L. (1989). Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Torino: UTET.

- Serianni, L. (2001). Sul punto e virgola nell'italiano contemporaneo. *Studi linguistici italiani*, 27/2, 248-255.
- Serianni, L. (2010). L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, L. (2011). Dal testo di grammatica alla grammatica in atto. In L. Corrà & W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 73-96). Milano: FrancoAngeli.
- Simone, R. (2011). Voce *sintassi*. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani.
- Taddei Gheiler, F. (2008). L'italiano nei temi di maturità di allievi ticinesi (1965-2005). Bellinzona: OLSI.