

LA PUNTEGGIATURA INTERATTIVA NEGLI ELABORATI SCOLASTICI. SPUNTI PER UNA RIFLESSIONE IN PROSPETTIVA DIDATTICA

*Filippo Pecorari*¹

1. INTRODUZIONE

La punteggiatura gode da qualche tempo di una discreta fortuna come oggetto di studio scientifico, entro e oltre i confini dell'italofonia, non solo in lavori interessati all'aspetto teorico, ma anche in ambito didattico. Da più parti sono stati messi a fuoco tanto usi interpuntivi problematici degli apprendenti di italiano L1, quanto strategie didattiche da applicare in contesto scolastico². Le ricerche condotte in prospettiva didattica hanno determinato un enorme passo avanti nella descrizione dei comportamenti interpuntivi degli apprendenti, così come nella progettazione di interventi didattici mirati, e questo in merito a tutti i livelli di scolarità.

Occorre tuttavia riconoscere che l'attenzione degli studiosi interessati alla punteggiatura degli apprendenti si è finora posata in maniera diseguale sui segni del repertorio interpuntivo italiano. Lo si può facilmente osservare tenendo sullo sfondo una tipologia semantico-pragmatica come quella proposta in Ferrari *et al.* (2018), che riconosce alla punteggiatura due funzioni fondamentali, ciascuna associata a un gruppo specifico di segni: la funzione segmentante e gerarchizzante – propria di segni come punto, punto a capo, virgola, due punti, punto e virgola, parentesi, lineette – che consiste nella delimitazione delle unità di significato del testo e nell'indicazione delle gerarchie e dei raggruppamenti che le coinvolgono; e la funzione interattiva – propria di segni come punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione, virgolette – che invece comporta l'introduzione nel testo di valori che, a vario titolo, riguardano l'interazione discorsiva tra scrivente e lettore (o tra i partecipanti a uno scambio dialogico messo in scena dal testo scritto). Ebbene: gli studi sugli usi interpuntivi degli apprendenti di italiano L1 si sono finora focalizzati quasi esclusivamente sui segni con funzione segmentante e gerarchizzante.

Questa disparità di attenzione è pienamente giustificata, se si considera che uno tra i nodi problematici principali per chi impara a scrivere consiste proprio nella costruzione di un'architettura testuale complessa e articolata, in larga parte determinata dal buon uso dei segni segmentanti: non è facile imparare a gestire la scelta di segni più o meno forti per istituire una gerarchia tra le unità del testo, o le finenze semantiche connesse all'uso di segni come i due punti e il punto e virgola. Secondo un punto di vista rappresentato emblematicamente da Serianni (2010: 64), non è opportuno concentrarsi sui segni interattivi a scuola perché sono segni di largo uso nelle scritture digitali che i giovani

¹ Università di Basilea.

L'autore desidera ringraziare Silvia Demartini per la rilettura e i preziosi suggerimenti.

² Cfr. *inter alia* Simone (1991), Chiantera (2005), Morgana, Prada (2010), Fornara (2012), Demartini, Fornara (2013), Coviello (2016, 2017), Emmi (2019), Lombardi Vallauri (2019) e cenni in Serianni, Benedetti (2009), Roggia (2010), Serianni (2010), Ruggiano (2011), Notarbartolo (2014), Boscolo, Zuin (2015).

praticano abitualmente: sostiene Serianni che «[p]uò essere ozioso [...] spiegare ad adolescenti in quali casi vadano usati il punto interrogativo ed esclamativo, segni già perfettamente dominati nella scrittura degli sms, abituale pascolo di qualsiasi dodicenne oggi in Italia».

Occorre tuttavia sottolineare che gli usi dei segni interattivi nella scrittura informale online non sono sempre sovrapponibili con quelli della scrittura offline di registro medio-alto, a cui mira principalmente l'insegnamento scolastico. Anche per questo motivo, sono molti i fenomeni devianti dalla norma che si possono osservare nella scrittura degli apprendenti anche nell'ambito dei segni interattivi: fenomeni che meritano di essere individuati e analizzati, in modo tale da favorire l'elaborazione di strategie didattiche focalizzate.

L'obiettivo che ci si propone in questo contributo è duplice: si vuole da un lato descrivere in termini generali la situazione dell'uso dei segni interattivi nella testualità degli apprendenti, anche con l'ausilio di dati quantitativi; dall'altro lato, si intende individuare i principali punti critici che l'impiego di questi segni presenta nella pratica scolastica, così da fornire spunti utili a guidare le scelte didattiche di chi opera in classe. Soggiace al presente lavoro la consapevolezza che qualunque serio progetto di insegnamento deve essere preceduto da una fase di analisi empirica, che consenta di distinguere con chiarezza aspetti più banali e aspetti più problematici dell'oggetto di insegnamento: per dirla con le parole di Demartini, Fornara (2013: 239), «[l]a didattica dell'interpunzione va plasmata sulle reali difficoltà di chi sta apprendendo a scrivere, sui nodi problematici della scrittura di oggi, e non su ogni uso indistintamente dall'altro».

L'analisi sarà condotta con una metodologia *corpus-based* e si fonderà sullo spoglio del *corpus* TIscrive, costruito presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) nel 2012³. Il *corpus* raccoglie elaborati scolastici scritti da alunni delle scuole del Cantone Ticino, distribuite in maniera bilanciata sul territorio; in particolare, le classi coinvolte sono terza elementare (alunni di 9-10 anni), quinta elementare (11-12 anni), seconda media (13-14 anni) e quarta media (15-16 anni). I testi sono stati elicitati a partire da una consegna di scrittura legata alla lettura preliminare di una favola di Esopo (per le classi elementari) o di un racconto di Calvino (per le classi medie), con l'obiettivo di far raccontare agli apprendenti un'esperienza di vita da cui si era ricavato un insegnamento:

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.

(Cignetti, Demartini, Fornara, 2016: 14-15)

Il risultato di questa consegna sono testi globalmente appartenenti al tipo narrativo, con alcuni passaggi di altro tipo (principalmente descrittivo o argomentativo). Si può dunque pensare che, per i testi raccolti nel *corpus*, la varietà di arrivo – ovvero il punto di arrivo ideale del processo di apprendimento – corrisponda alla scrittura narrativa prodotta

³ Il *corpus* (disponibile online all'indirizzo <http://dfa-blog.supsi.ch/tiscrive/corpus/>) è stato raccolto dall'équipe coordinata dal DILS (Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del DFA della SUPSI, responsabile Simone Fornara) nell'ambito delle ricerche FNS DoRe 13DPD3_136603 (TIscrive) *La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnosi e interventi didattici* e FNS 100012_156247 (TIscrive2.0) *Scrivere a scuola nel terzo millennio. Descrizione della varietà e del vocabolario dell'italiano scritto in contesto scolastico ticinese e implicazioni didattiche*. I risultati finali della prima ricerca sono raccolti in Cignetti, Demartini, Fornara (2016).

da scriventi (scrittori) professionisti, o meglio (in termini estensionali) a quell'insieme relativamente ristretto di testi narrativi letterari con cui gli allievi si confrontano durante il percorso scolastico, e che assumono come modello quando si trovano a dover scrivere un testo narrativo a scuola⁴.

Il *corpus* comprende nel complesso 1.735 testi, per un totale di circa 400.000 parole grafiche distribuite con diverse proporzioni nei quattro sottocorpus, come si vede nella Tabella 1:

Tabella 1. *Struttura del corpus TIscrivo*

| SOTTO-CORPUS | N PAROLE |
|----------------|----------|
| III ELEMENTARE | 43.956 |
| V ELEMENTARE | 68.652 |
| II MEDIA | 129.668 |
| IV MEDIA | 159.314 |

Il *corpus* TIscrivo consente non solo di poter contare su un'ampia base di dati linguistici prodotti da apprendenti in contesto scolastico, ma anche – in virtù del *corpus design* – di portare avanti studi trasversali simultanei (cfr. Dörnyei, 2007: 84-85 per la terminologia) sugli sviluppi evolutivi degli usi linguistici da una fascia di età all'altra. Si potrà così gettare uno sguardo sugli usi dei segni interpuntivi da parte degli apprendenti sia in termini generali che in prospettiva evolutiva, in relazione alla progressione nell'apprendimento delle diverse funzioni e allo sviluppo degli usi devianti dalla norma lungo il percorso scolastico⁵. Naturalmente, occorre considerare che i testi raccolti nel *corpus* sono rappresentativi di una varietà distinta sotto l'aspetto geografico e socio-culturale rispetto all'italiano scritto nelle scuole italiane: per quanto il livello interpuntivo non sembri essere tra i più sensibili alla variazione diatopica⁶, va sottolineato che le osservazioni che seguiranno sono relative al contesto svizzero italiano, e la loro estensione al contesto italiano resta da verificare attraverso indagini future.

Il contributo è strutturato come segue. Si presenteranno dapprima, in estrema sintesi, le funzioni principali che i quattro segni interattivi manifestano nella testualità standard, prodotta da scriventi competenti (§ 2). Si passerà poi alla presentazione dei risultati dell'analisi *corpus-based*, soffermandosi in un primo momento (§ 3) sull'analisi dei principali dati quantitativi emersi dal *corpus* e delle tendenze evolutive osservabili nelle diverse fasce di età, e in seguito (§ 4) sulla ricognizione dei principali aspetti problematici – di carattere sia formale sia funzionale – relativi all'uso dei segni interattivi nei testi degli apprendenti.

⁴ Il concetto di “varietà di arrivo” è ripreso da Coviello (2019) e ricalca, adattandola al contesto dell'apprendimento di L1, la nozione di “lingua di arrivo” (ingl. *target language*) sviluppata dagli studi sull'acquisizione di L2 (cfr. Pallotti, 1998 e Chini, 2005 *inter alia*). Sempre in Coviello (2019) è proposta una ricca analisi delle caratteristiche testuali della prosa letteraria proposta agli allievi delle scuole medie ticinesi, basata su un *corpus* di racconti estratti dalle principali antologie adottate in questo contesto scolastico.

⁵ Restano ineliminabili i rischi metodologici connessi a quello che Dörnyei (2007) chiama «cohort effect», ovvero la possibilità di interpretare indebitamente in chiave evolutiva fenomeni relativi alle esperienze specifiche di una “coorte” di apprendenti. È naturalmente possibile che la presenza o assenza di un certo uso interpuntivo in un gruppo di apprendenti sia dovuta alle particolari attività didattiche svolte in classe da quel gruppo in prossimità della raccolta dati. Si può ritenere, ad ogni modo, che le dimensioni del *corpus* e la distribuzione capillare dei luoghi di raccolta dati minimizzino tali rischi e consentano di trarre conclusioni affidabili anche in chiave evolutiva.

⁶ Si veda invece Pandolfi (2009) per una ricca rassegna di peculiarità lessicali dell'italiano di Svizzera (i cosiddetti “elvetismi” o “statalismi”).

Le conclusioni (§ 5) avranno il compito di riassumere i principali risultati empirici e i risvolti didattici della ricerca.

2. LA PUNTEGGIATURA INTERATTIVA NELLA TESTUALITÀ STANDARD

Come è stato mostrato dai principali studi teorici degli ultimi anni (cfr. soprattutto Ferrari *et al.*, 2018), la punteggiatura dell'italiano contemporaneo (così come quella della maggior parte delle lingue europee) è globalmente governata da una funzione comunicativo-testuale. Questo significa che la ragione dell'impiego dei diversi segni nell'italiano d'oggi va ricercata non tanto nell'ausilio alla lettura ad alta voce (come ancora sostenuto da molte grammatiche, scolastiche e non), e nemmeno nella delimitazione formale dei costituenti sintattici, quanto negli obiettivi comunicativi dello scrivente. La punteggiatura è un dispositivo fondamentale di costruzione del senso del testo, che svolge compiti diversi a seconda del contributo semantico dei singoli segni. Questa acquisizione teorica relativamente recente è stata peraltro parzialmente recepita anche in sede didattica: si vedano ad esempio Fornara (2012) e Demartini, Fornara (2013), in cui la sostanza semantica comunicativo-testuale della punteggiatura è indagata con attenzione alle diverse convenzioni d'uso proprie di diversi generi testuali, con l'obiettivo finale di elaborare un curriculum dell'interpunzione che segua l'apprendente lungo tutto il percorso scolastico; e si vedano anche i più recenti quaderni *Sgrammit* (Centro competenze didattica dell'italiano 2019), che propongono attività didattiche induttive per gli alunni delle scuole elementari con attenzione al rapporto punteggiatura-testo e a come esso si disegna trasversalmente ai tipi testuali.

Come detto sopra, le due macro-funzioni principali dei segni di punteggiatura sono quella segmentante-gerarchizzante e quella interattiva. Se i segni segmentanti contribuiscono, a vari livelli, alla scansione delle unità costitutive del testo (movimenti testuali, enunciati, unità informative), i segni interattivi, dal canto loro, sono accomunati dal fatto di mettere in gioco fattori complessi della comunicazione, che vanno al di là della segmentazione delle unità del testo e abbracciano l'interazione tra lo scrivente e il lettore in un universo di discorso creato dalla scrittura. A questa funzione fondamentale si può affiancare in alcuni casi una funzione segmentante, che però non definisce la loro semantica di base: si pensi per esempio al punto esclamativo, che in quasi tutti i suoi impieghi si trova a delimitare un confine di enunciato in alternativa al punto fermo.

I quattro segni appartenenti alla categoria dei segni interattivi – punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione, virgolette – saranno ora esaminati separatamente, con attenzione alle funzioni principali individuate negli studi sulla testualità standard. Ci si rifarà in modo particolare alle osservazioni e agli esempi proposti dai capitoli pertinenti di Ferrari *et al.* (2018), ai quali si rimanda per informazioni più esaustive.

2.1. *Il punto interrogativo*

La funzione interattiva del punto interrogativo consiste in «una richiesta di reazione – linguistica o non-linguistica – e, più precisamente, [nella] sollecitazione di uno scambio tra scrittore e lettore, in contesto monologico, o tra i partecipanti allo scambio, in contesto dialogico» (Lala, 2018a: 183). La dimensione di organizzazione testuale a cui il punto interrogativo fornisce un apporto più rilevante è sicuramente la dimensione polifonico-enunciativa, che lo vede partecipare alla costruzione di movimenti dialogici e monologici.

Il contesto dialogico è quello più basilare e standardizzato, in cui il punto interrogativo è impiegato, in segmenti di discorso diretto, per «segnalare un atto di domanda che implica un antecedente orale, reale o fittizio» (ivi: 189) e che sollecita la risposta di uno dei partecipanti allo scambio orale, come nel seguente esempio:

- (1) «*Ti vedi con lui?*» mi chiese svogliatamente.
(Elena Ferrante, *I giorni dell'abbandono*, Edizioni e/o, Roma, 2002; in Lala, 2018a: 190)

In contesto monologico compaiono invece usi in cui il punto interrogativo sollecita il lettore a intervenire nell'interpretazione del testo, ad esempio con domande retoriche che invitano a condividere il punto di vista di chi scrive, come in (2):

- (2) Quando sei innamorato il tempo non deve esistere. Però mia madre esiste, non è innamorata di Beatrice ed è furiosa perché non sapeva dove fossi finito. *Ma che posso farci? È l'amore. [...] I grandi non si ricordano com'è essere innamorati. Che senso ha spiegare qualcosa a qualcuno che non la ricorda più? Che senso ha descrivere il rosso a un cieco?* La mamma non capisce [...].
(Alessandro D'Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Mondadori, Milano, 2010; in Lala, 2018a: 188)

Oppure con domande che lo scrivente rivolge a sé stesso in un monologo interiore, per favorire la partecipazione emotiva del lettore:

- (3) *Non ti sembra bello? Non sarebbe magnifico, André? Semplicemente lasciar perdere? Non giocare a tennis mai più?*
Ma non posso. Non solo mio padre mi rincorrerebbe per tutta la casa brandendo la mia racchetta, ma qualcosa nelle mie viscere, un qualche profondo muscolo invisibile me l'impedisce.
(Andre Agassi, *Open. La mia storia*, Einaudi, Torino, 2011; in Lala, 2018a: 188)

2.2. Il punto esclamativo

L'uso del punto esclamativo nel testo produce una «segnalazione di enfasi emotiva» (Lala, 2018b: 201), che si combina con atti linguistici di carattere espressivo o direttivo. Nella testualità standard sono tre i contesti sintattici in cui il punto esclamativo è impiegato, ognuno corrispondente a una particolare modalità che il segno instaura. Vi è in primo luogo la frase esclamativa, nella quale il segno «connota come straordinario, in senso positivo o negativo, il contenuto dell'Unità Testuale che chiude» (*ibidem*):

- (4) Magnifico il tuo cane!
(in Lala, 2018b: 201)

Il secondo contesto sintattico è quello della frase ottativa, che consente allo scrivente di esprimere un desiderio o un'aspirazione:

- (5) Ah, tornare piccoli!
(in Lala, 2018b: 202)

Si ha infine la frase iussiva, che corrisponde all'espressione di un atto linguistico direttivo di richiesta, ordine, divieto ecc.:

- (6) Vieni subito qui!
(in Lala, 2018b: 202)

Nella narrativa contemporanea (ma in parte anche nella scrittura non letteraria: cfr. Ferrari, Pecorari, 2019) si manifesta da qualche tempo una tendenza sempre più evidente a combinare il punto esclamativo con atti linguistici assertivi, sintatticamente corrispondenti a frasi dichiarative. In questi casi, che non rientrano a rigore tra gli usi standard del segno, esso ha la funzione di enfatizzare la partecipazione emotiva dello scrivente verso il contenuto dell'enunciato, come nell'esempio seguente:

- (7) Scendo in pigiama, con le mie occhiaie migliori, evitando di parlare direttamente in faccia al postino, ma allo stipite della porta, per non tramortirlo col mio alito al formaggio stagionato!
(Federica Bosco, *L'amore non fa per me*, Newton Compton, Roma, 2007; in Lala, 2018b: 212-213)

2.3. I puntini di sospensione

I valori interattivi dei puntini di sospensione corrispondono alla segnalazione al lettore della necessità di produrre inferenze, attraverso l'allusione ad atteggiamenti o conoscenze condivise⁷. Molte sono le opzioni d'uso più specifiche dei puntini, connesse anche alle diverse posizioni in cui si può trovare il segno nell'enunciato. L'uso più basilare e più frequente corrisponde all'invito ammiccante al lettore a costruire un insieme complesso e vago di inferenze, connesse ad esempio al valore connotativo di un elemento, come *la vanga* in (8) – altro simbolo comunista accanto alla falce e al martello, e dunque emblema dell'ortodossia dello stato immaginario di cui si sta parlando:

- (8) Dopo la caduta della cortina di ferro, la Moldavia è stato l'unico degli Stati dell'ex Unione Sovietica a conservare i simboli della falce e del martello. Non solo, l'identificazione con i simboli dei lavoratori era tale che si decise di aggiungerne un terzo: *la vanga...*
(*L'Espresso*, 19 dicembre 2006; in Pecorari, 2018: 169)

Fondamentale è anche l'uso del segno in coda a un elenco, caso in cui i puntini segnalano che l'elenco non è esaustivo e che altri elementi potrebbero essere aggiunti:

- (9) Ecco dunque riapparire *gli striscioni, i cartelli, le scritte, le assemblee, i ciclostilati...*
Tutto come allora, o quasi.
(*La Repubblica*, 18 gennaio 1990; in Pecorari, 2018: 169-170)

Sempre restando nel campo delle occorrenze dei puntini in chiusura di enunciato, va menzionato anche l'uso – sostanzialmente obbligatorio – al termine di una frase sintatticamente incompleta, che invita il lettore a ricavare il valore semantico-pragmatico

⁷ Diversamente dagli altri segni interattivi, i puntini manifestano in maniera sistematica anche funzioni non comunicative, ovvero non dipendenti dalla scelta dello scrivente di trasmettere un significato. È il caso delle funzioni prosodiche, che mirano alla restituzione di fenomeni a-semantici del parlato come la falsa partenza (*Vorrei una pizze marghe...no, capricciosa*); e delle funzioni grafiche, che riflettono una convenzione per la segnalazione di un'omissione (*Come scrive Manzoni, "quel ramo [...] che volge a mezzogiorno"*). Si tratta comunque di funzioni poco o per nulla frequentate nei testi degli apprendenti, sulle quali si può dunque sorvolare in questa sede.

complessivo dell'enunciato (qui un valore ironico, che rinvia alla posizione non adeguata dell'enunciatore del discorso diretto a formulare il giudizio espresso):

- (10) «Non è accettabile – spiega in una nota – che i privati abbiano un indebito vantaggio da tutta questa operazione. Al centro ci deve sempre essere l'interesse pubblico». *E se lo dice lui...*
(*La Repubblica*, 30 luglio 2010; in Pecorari, 2018: 172)

I puntini sono usati di frequente anche in posizione inserita nell'enunciato, con la funzione di proiettare un valore notevole sull'elemento che segue, ad esempio perché non ce lo si aspetta in quel contesto:

- (11) Crisi e conflitti... riducono lo smog
(*Metro*, 9 settembre 2015; in Pecorari, 2018: 172)

2.4. *Le virgolette*

Le virgolette operano nel testo in modi diversi e piuttosto eterogenei⁸. In termini generali, ciò che le caratterizza è che esse «[c]hiedono [...] al lettore di considerare la sequenza linguistica che racchiudono come particolare rispetto al contesto linguistico in cui essa si inserisce» (Stojmenova, 2018: 217). Questa definizione può essere declinata in tre funzioni di livello inferiore, a loro volta articolate in sotto-funzioni più specifiche. La funzione che si manifesta più frequentemente nei testi è senz'altro quella polifonica, che consiste nella segnalazione interpuntiva di un frammento di discorso diretto:

- (12) Ci sembra che abbia avuto ragione Nanni Moretti a non accettare la stupidità politica di Scalzone, neppure retroattiva, che abbia fatto bene a dichiarare: “*Spero che il suo linguaggio datato e le cose che ha detto non siano rappresentativi del modo di pensare e di parlare di quelli che hanno diviso le sue esperienze*”.
(*La Repubblica*, 14 maggio 1996; in Stojmenova, 2018: 218)

Si ha poi la funzione di distanziamento, attraverso la quale si segnala al lettore la necessità di dare un'interpretazione non canonica di un segmento linguistico. Si possono così segnalare, ad esempio, usi con riserva, che lo scrivente percepisce come non pienamente adeguati al contesto (13), o usi ironici, da interpretare in senso antifrastico (14):

- (13) L'ingresso in questo nuovo ruolo affettivo, che costituisce la base dell'acquisizione del nuovo ruolo sociale, implica l'esperienza di uno sdoppiamento di sé, di una sorta di “*alterazione*”, che comporta, insieme alla possibilità di vedere la realtà da più punti di vista, una necessità di integrazione a un livello superiore, metacognitivo, delle diverse istanze soggettive.
(A. Maggiolini, “La dimensione intrapsichica del disagio adolescenziale”; in Stojmenova, 2018: 224)

⁸ Prescindiamo qui dalla variabilità formale del segno, che dipende principalmente da convenzioni tipografiche. Nei testi degli apprendenti del *corpus* TIscrivo, che sono scritti a mano, dominano le virgolette doppie alte <“”>, ma è riscontrabile a tratti una sorta di elvetismo formale di derivazione tedesca, ovvero le virgolette basse in apertura e alte in chiusura <„“>.

(14) È per questo che ha avuto successo improvviso e clamoroso l'iper-reality 'La pupa e il secchione', portato dalla coppia diabolica Fabrizio Rondolino e Simona Ercolani a effetti volutamente parodistici, con l'aggiunta di risate registrate a sottolineare le performance culturali 'incredibili' delle pupe. (*L'Espresso*, 27 dicembre 2006; in Stojmenova, 2018: 224)

Vi è infine la funzione metalinguistica, osservabile ad esempio quando le virgolette demarcano il titolo di un film (15) o un forestierismo (16):

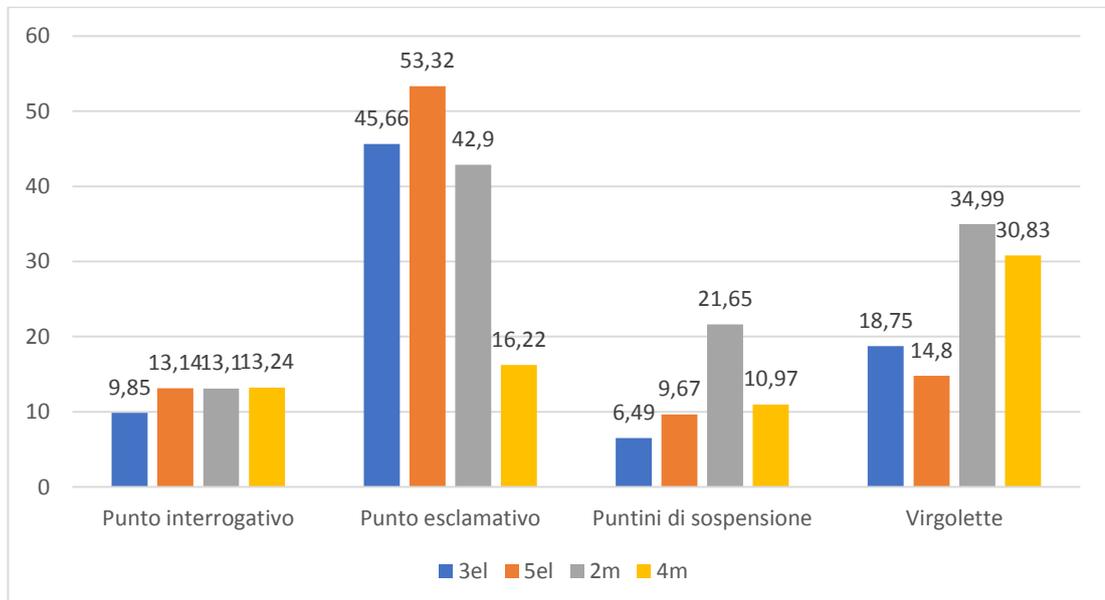
(15) Vince l'America violenta e corrotta. Il Noir in Festival premia con il Leone Nero «*Dark Blue - Indagini sporche*» di Ron Shelton, con un ottimo Kurt Russell. (*La Stampa*, 16 dicembre 2002)

(16) Eppure questa sorpresa che sembra il "coup de theatre" di una telenovela americana, magari la cinquecentesima puntata di *Dinasty* o di *Dallas*, è tutt'altro da scartare. (*La Stampa*, 25 febbraio 1999)

3. ANALISI CORPUS-BASED: DATI QUANTITATIVI E TENDENZE EVOLUTIVE

Si comincino ora a considerare i risultati dell'analisi del corpus TIscrivo, a partire da alcuni dati quantitativi di carattere generale relativi all'uso dei quattro segni interattivi nelle diverse fasi della scolarizzazione. I dati sono riassunti nella Figura 1, che riporta la frequenza normalizzata a 10.000 parole per ciascun segno nei quattro sottocorpora⁹:

Figura 1. Frequenza normalizzata a 10.000 parole dei segni di punteggiatura interattivi nel corpus TIscrivo



⁹ Da qui in avanti, nelle figure e nelle fonti degli esempi, le indicazioni relative ai quattro sottocorpora del corpus TIscrivo saranno così glossate: 3el = terza elementare; 5el = quinta elementare; 2m = seconda media; 4m = quarta media.

I dati di frequenza mettono in mostra alcune tendenze significative, sulle quali è opportuno soffermarsi separatamente.

3.1. Si osserva, in primo luogo, che non tutti i segni interattivi sono usati con la stessa frequenza nelle quattro fasi di apprendimento rappresentate dal *corpus*: al contrario, l'unico segno che manifesta una sostanziale stabilità nella frequenza d'uso è il punto interrogativo, mentre gli altri tre segni disegnano curve più irregolari e diverse tra loro. È tuttavia interessante rilevare che la stabilità quantitativa del punto interrogativo non si riflette – come intuitivamente si potrebbe pensare – su tutte le funzioni di livello inferiore che il segno può svolgere: in altre parole, la frequenza relativa degli usi del punto interrogativo in contesto dialogico e in contesto monologico non rimane stabile dalla terza elementare alla quarta media. Se all'inizio del percorso di apprendimento le occorrenze in contesto dialogico sono nettamente superiori a quelle in contesto monologico, all'aumentare dell'età degli apprendenti aumentano progressivamente le occorrenze in contesto monologico, con un'impennata evidente in quarta media. Gli usi del segno in discorso diretto, che manifestano un'interattività definibile come secondaria (i.e. legata al rapporto tra i protagonisti delle vicende narrate), lasciano spazio a usi nel discorso diegetico, che manifestano invece un'interattività primaria (i.e. legata al rapporto tra scrivente e destinatario del testo) o retorica (i.e. legata alla costruzione dell'architettura testuale). Si riportano di seguito alcuni esempi di uso del punto interrogativo in contesto monologico, appartenenti alle quattro fasce di età¹⁰:

(17) *E alla fine chi è che aveva vinto la partita?* Noi perché ci siamo impegnati a correre. (3el)

(18) Finalmente arriva il mio turno, il mio avversario si chiamava Gabriele aveva circa cinque anni. *L'altezza?* Non so neanche se arrivava a un metro e venti cm! Però vi posso assicurare che correva come un Fulmine. (5el)

(19) È proprio brutto: non mi è mai piaciuto essere esclusa... *d'altronde, a chi piace?* (2m)

(20) *C'era qualcosa in me che non andava, forse la paura? Oppure il terrore di cadere? O il semplice fatto di aver paura ha fare delle brutte figure?* Qualunque cosa sia, era orribile perché non riuscivo a concentrarmi. (4m)

L'aumento quantitativo dei punti interrogativi in contesto monologico in quarta media coincide anche con la comparsa di usi testualmente maturi, che ad esempio sono sfruttati per focalizzare un nesso logico-semanticamente (21) o una riflessione cruciale nello sviluppo del testo (22):

(21) Di fronte a questa palese bugia, mi ero arrabbiata e le avevo detto che, se il problema erano i posti, avrei lasciato il mio a Beatrice. *Risultato?* Il mio invito era stato immediatamente ritirato e né io, né Beatrice eravamo andate alla festa. (4m)

(22) Questo episodio dalla mia mente non se ne andrà mai. *Cosa mi ha insegnato?* Che i veri amici restano, anche nei momenti peggiori. (4m)

¹⁰ Da qui in avanti, gli esempi tratti dal *corpus* Tliscrivo sono riprodotti nella loro forma originale.

Un'analisi capillare dei diversi contesti d'uso del punto interrogativo mostra dunque che, a dispetto della stabilità quantitativa, c'è un'evoluzione chiara: si parte nelle prime classi elementari con una netta predominanza degli usi di gestione più immediata, con la funzione di segnalare una domanda in discorso diretto, per poi assistere a una crescita progressiva degli usi che testimoniano una maggiore riflessività della narrazione e richiedono una competenza testuale più matura.

3.2. Le virgolette sono l'unico segno interattivo che mostra una netta spaccatura tra scuole elementari e scuole medie: gli apprendenti più grandi le usano circa il doppio delle volte rispetto agli apprendenti più piccoli, senza grosse differenze tra terza e quinta elementare, e, rispettivamente, tra seconda e quarta media. Anche in questo caso, tuttavia, per ottenere una fotografia affidabile della situazione occorre andare nel profondo delle funzioni del segno. Ciò che si osserva analizzando i testi del *corpus* è che, all'avanzare dell'apprendimento, diminuiscono di frequenza gli usi polifonici – quelli che demarcano un segmento di discorso diretto – e aumentano invece tanto gli usi con funzioni di distanziamento (in modo molto marcato), quanto gli usi metalinguistici (meno nettamente). Ecco alcuni esempi di queste due categorie, che mostrano anche la varietà tipologica presente nel *corpus* (usi con riserva 23-24, distanziamento da turpiloquio 25, distanziamento da tecnicismo 26, usi gergali 27, marca di forestierismo 28, marca di nome proprio 29):

(23) Siamo stati diciamo “*bloccati*” (per due ore senza decollare) sull'aereo per colpa della neve (nevicava molto). (3el)

(24) La ragazza giocava da sola per la strada di “*casa*”, (lei viveva in una baracca). (4m)

(25) La soressa era “*incazzata*” e ci ha detto di andare in direzione. (2m)

(26) 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. (2m)

(27) Eravamo le quattro “*italiane*”, era così che ci chiamavano gli altri ragazzi del corso. Io, Tati, Silvia e Naty, noi {,} ¹¹ le sole a sapere l'italiano. (4m)

(28) Una settimana dopo abbiamo fatto un test di francese sul “*cabier d'activités*” e io sono quello che {ha} fatto meglio, ho preso 18 punti su 18, sono l'unico che ha preso 18 punti. (5el)

(29) Ad un certo punto della giornata ci ritrovammo in uno spiazzo dove c'erano due automobili molto famose: una “*Ferrari*” rossa e una “*Lamborghini*” arancione. (2m)

Anche in questo caso, si assiste dunque a uno sviluppo nell'uso interpuntivo che va nella direzione delle funzioni meno elementari del segno, legate alla costruzione di significati più complessi e stratificati.

¹¹ Le parentesi graffe, nel formato di trascrizione del *corpus*, indicano aggiunte apposte dallo scrivente in un secondo momento.

3.3. Un ultimo risultato rilevante dell'analisi quantitativa riguarda la parziale somiglianza nelle curve di frequenza del punto esclamativo e dei puntini di sospensione: entrambi i segni mostrano un decremento evidente nel passaggio dalla seconda media alla quarta media. Nel caso del punto esclamativo, questo decremento è netto (da più di 40 a circa 16 occorrenze ogni 10.000 parole) e imprevedibile alla luce dei dati relativi alle classi precedenti, che mostrano stabilmente oltre 40 occorrenze ogni 10.000 parole; nel caso dei puntini, si assiste invece a un raddoppiamento delle occorrenze in seconda media rispetto alle classi elementari, e a un calo su livelli analoghi a quelli della quinta elementare in quarta media. Il dato è interessante, e spinge a chiedersi se la somiglianza nella distribuzione quantitativa dei due segni possa trovare una spiegazione in ottica semantico-funzionale. In effetti, punto esclamativo e puntini di sospensione manifestano caratteristiche semantiche che li accomunano e che, almeno in parte, li differenziano dagli altri segni interattivi: sono entrambi segni che si caratterizzano per la loro espressività, agendo l'uno come segnalatore di enfasi emotiva e l'altro come marca di ammiccamento al lettore e invito all'inferenza; il loro impiego nei testi dipende sistematicamente da una scelta libera dello scrivente, mentre il punto interrogativo e le virgolette sono spesso vincolati alla presenza di strutture sintattiche (la frase interrogativa) o testuali (il discorso diretto) specifiche. La somiglianza tra punto esclamativo e puntini di sospensione è testimoniata per via indiretta anche dal fatto che sono i due segni più spesso soggetti a censura nei manuali di scrittura e nella letteratura divulgativa, proprio per motivi correlati alla loro espressività, che li rende spesso inadatti a comparire nei generi testuali di maggiore formalità.

L'impressione che si ricava dalle tendenze quantitative osservate nel *corpus* TIscivo è quella di una scrittura che in quarta media si fa meno propensa a concedere spazio all'espressività dei due segni in esame, che forse cominciano a essere percepiti dagli apprendenti come poco adeguati alla scrittura di un elaborato scolastico.

Questa ipotesi trova conferma nell'analisi delle funzioni di livello inferiore, per quanto concerne in particolare i puntini. Le tendenze quantitative osservabili per le sotto-funzioni del segno sono sostanzialmente analoghe a quelle del caso generale rappresentato nella Figura 1, tranne che per una di esse: quella che vede i puntini comparire a chiusura di un elenco. Questa funzione del segno non cala nell'uso in quarta media, ma rimane sostanzialmente costante. Risulta tutto sommato coerente con il quadro complessivo che l'unica funzione dei puntini a rimanere stabile nell'uso in quarta media sia quella più standardizzata, dal valore semantico più trasparente e dal contributo interattivo meno pronunciato.

Un altro aspetto che depone a favore dell'ipotesi di un calo complessivo dell'espressività interpuntiva in quarta media è quello, di natura prettamente formale, che riguarda l'uso del punto esclamativo in gruppi di due o più caratteri (a volte combinati col punto interrogativo). La ripetizione del carattere conosce un netto decremento nel passaggio dalle elementari alle medie, e soprattutto in quarta media, in cui si ritrovano soltanto 18 esempi per 160.000 parole (per fare un confronto, si consideri che in terza elementare le occorrenze sono 32 per 45.000 parole). Non è dunque soltanto l'uso del segno in generale a calare in quarta media, ma anche quello delle varianti più connotate sul piano della resa enfatica.

Il passaggio dalla seconda media alla quarta media (ma anche, generalizzando, il passaggio dai 13-14 anni ai 15-16 anni di età) è un momento cruciale nell'apprendimento della scrittura, come è stato già mostrato da Coviello (2016). In quel lavoro, basato sull'analisi di una parte dello stesso *corpus* esaminato in questa sede, si osserva che i testi scritti in quarta media presentano numerosi cambiamenti sul piano dell'organizzazione testuale e linguistica rispetto a quelli scritti in seconda media: si manifestano in particolare,

per quanto riguarda il piano testuale, una maggiore complessità informativa e una gerarchizzazione più coerente dei contenuti degli enunciati (segnalata linguisticamente in vari modi), e, sul piano linguistico, una maggiore ricchezza e complessità sintattico-semantiche delle unità informative. Tutto ciò dipende da una maturazione cognitiva globale degli apprendenti, che porta a costruire testi concettualmente più complessi. I dati portati da Coviello (2016) possono essere utilmente raffrontati a quelli qui analizzati: la maggiore complessità e gerarchizzazione informativa osservata nei testi di quarta media corrisponde, dal punto di vista interpuntivo, a un uso più maturo e più vicino allo standard dei segni segmentanti (punto, virgola, due punti ecc.); allo stesso tempo, i segni dal maggior potenziale espressivo – punto esclamativo e puntini di sospensione – si diradano rispetto alla scrittura degli allievi di seconda media.

Nel complesso, sembra dunque di poter dire che la scrittura degli allievi in quarta media si faccia più “testuale”, più attenta all’architettura del testo *in fieri* e alla sua segnalazione tramite la punteggiatura segmentante, e – per converso – meno espressiva, meno disposta a segnalare enfasi o ammiccamenti con i mezzi interpuntivi più immediati a disposizione dello scrivente. È interessante – e, almeno in parte, contrario alle attese – che questo accada proprio in una fase che vede gli apprendenti cominciare a maturare una competenza attiva della scrittura su piattaforme digitali, in cui gli usi espressivi della punteggiatura sono all’ordine del giorno. Si può ipotizzare che, perlomeno per questo micro-ambito della competenza comunicativa, l’acquisizione della varietà di arrivo corra su un binario autonomo rispetto a quello delle scritture digitali: gli apprendenti sembrano distinguere in maniera sorprendentemente efficace le opzioni interpuntive proprie della scrittura narrativa matura da quelle proprie di contesti digitali informali (anche se, come si vedrà più oltre, in alcuni specifici casi l’influsso della scrittura online non può essere ignorato). Può sicuramente giocare un ruolo in questo processo il fatto che i testi siano stati prodotti in contesto scolastico, dunque in un ambito in cui le richieste di scrittura con cui gli allievi si confrontano – specialmente dalle scuole medie in avanti – vanno principalmente nella direzione dell’adattamento a un registro formale, in cui la punteggiatura interattiva compare con parsimonia.

4. ANALISI *CORPUS*-BASED: PRINCIPALI ASPETTI PROBLEMATICI

Saranno ora passati in rassegna i principali punti critici nell’uso dei segni interattivi riscontrati nei testi del *corpus* Tiscrito, analizzando separatamente i quattro segni in esame. L’analisi verterà soprattutto sugli aspetti problematici trasversali alle fasce di età, ma anche, in misura minore, sulle deviazioni dalla norma che caratterizzano soltanto singole fasi dell’apprendimento. Ci si soffermerà tanto su aspetti relativi alle funzioni dei segni, quanto su aspetti più semplicemente formali.

4.1. *Il punto interrogativo*

Tra i segni interattivi, il punto interrogativo risulta essere quello che pone meno problemi agli apprendenti. La focalizzazione didattica degli usi dialogici del segno fin dalle prime classi elementari (cfr. Demartini, Fornara, 2013), assieme a un’oggettiva semplicità d’uso nel contesto sintattico della frase interrogativa, collaborano a fissare molto presto la competenza degli apprendenti. Anche gli usi in contesto monologico, che come si è visto (§ 3.1) emergono gradualmente nel percorso di apprendimento, non manifestano carenze evidenti sul piano della gestione dell’impiego del punto interrogativo.

Restano tuttavia alcuni aspetti problematici che occorre evidenziare. L'unica deviazione dall'uso standard che si manifesta in maniera (sorprendentemente) costante in tutte le fasce di età è l'assenza del segno in contesto dialogico, con o senza virgolette o lineette a demarcare il discorso diretto, all'interno di frasi che la sintassi segnala senza ambiguità come interrogative:

(30) E lui sapendo che ero lenta si mise a ridere: "Come farai a vincere?". (3el)

(31) Ritornai sulle scale mia mamma chiese: – *Vieni con noi c'è il film di Biancaneve* –. (5el)

(32) Dopo un istante un signore chiese: – *tutto bene* – e lei rispose: – si si solo un graffietto. – (2m)

(33) Dopo essere atterrata dall'uscita la caviglia fece "crak", tutta la palestra taque, e tutti mi chiesero "*stai bene*", io risposi di si e tutti ripresero a fare quello che stavano facendo. (4m)

Gli altri errori d'impiego che si possono riscontrare sono limitati, salvo rare eccezioni, alla terza elementare. Si veda ad esempio l'uso del segno in contesti sintattici interni alla frase, che nella varietà di arrivo sono esclusi:

(34) Dopo un po' mia madre disse: – *Figlia, mi vai a prendere il sacco per favore? da sola*. (3el)¹²

A volte il problema nell'uso del segno discende da una confusione più generale relativa alle forme del discorso riportato. Vi sono esempi in cui il punto interrogativo si introduce in una sequenza che per il resto è provvista delle marche linguistiche del discorso indiretto, trasformandola così in una sorta di discorso indiretto libero sub-standard, lontano da qualunque convenzione normativa:

(35) All'improvviso ci trovammo davanti a una {bellissima} casa di due piani, con scritto MUSICOL *io chiesi a mio nonno di che negozio si trattasse?* E lui mi rispose «di musica piccola» *io gli chiesi se potevamo dare un'occhiata?* e lui mi disse di si (3el)

Un'altra incertezza ricorrente nel contesto del discorso diretto consiste nello scambio tra punto interrogativo e punto esclamativo, solitamente a vantaggio di quest'ultimo. Si tornerà su questo aspetto in § 4.2.

Per quanto concerne infine il piano formale, e sempre limitatamente alla terza elementare, si riscontrano casi in cui l'ordine relativo del punto interrogativo e delle virgolette citazionali è invertito, annullando di fatto lo statuto interrogativo della frase riportata:

(36) Poi l'arbitro entrò e disse "*siete pronti*"? (3el)

¹² Qui si potrebbe anche pensare a un caso di spezzatura sintattica che coinvolge il sintagma preposizionale *da sola*, e in tal caso il problema consisterebbe nell'assenza di maiuscola iniziale. Tuttavia questa ipotesi è poco plausibile, perché nel resto del testo l'apprendente impiega regolarmente le maiuscole iniziali.

4.2. Il punto esclamativo

I problemi relativi all'impiego del punto esclamativo appartengono in larga maggioranza alla tipologia del sovra-uso: il segno è usato dagli apprendenti in misura sensibilmente maggiore rispetto a quanto accade solitamente nella varietà di arrivo. Questo vale in modo evidente fino alla seconda media; in quarta media, come si è visto in § 3, il dato quantitativo complessivo cala sensibilmente, e con esso la sensazione di uso eccessivo nei singoli testi. In alcuni casi, le forme del sovra-uso prese singolarmente non sono problematiche; ciò che è problematico è semplicemente l'eccesso nell'uso del segno che rende il testo enfatico oltre misura, come si vede nei seguenti due estratti:

(37) Ci ha fatto la verifica ma ad un certo punto c'erano anche i verbi di avere e essere e io non mi li ricordavo più! Perché avevo pensato che non c'era più bisogno di sapere a memoria, "studiare" e poi basta! Ma no bisogna sempre studiare a memoria e capire! E anche questa volta mi è andato male!! Ero molto triste perché pensavo almeno questa volta mi sarebbe andata bene, ma invece no! (5el)

(38) Ancora adesso vado ancora nel bosco e, sebbene siano passati due anni li vedo spesso con i loro cuccioli, non hanno paura di me, Billy e Milly si fanno anche toccare certe volte! Tutte le volte che vado a Savognin gli porto delle crocchette per cani, le adorano! I cuccioli nati sono fortunati ad avere una madre e un padre così premurosi ed affettuosi come Milly e Billy! Chissà, forse i cuccioli avranno, come loro un certo legame con me... e mi verranno a fare visita... Spero almeno che faranno anche loro dei cuccioli, così la storia non finirà mai! E il bosco avrà i suoi nuovi inquilini! (2m)

È peraltro interessante osservare che a volte il sovra-uso del punto esclamativo si accompagna al sovra-uso dei puntini di sospensione, costruendo testi che chiudono sistematicamente gli enunciati con uno dei due segni interattivi. La presenza di questi casi particolari non sorprende, se si considera l'affinità semantica tra i due segni coinvolti in quanto generatori di espressività interattiva (cfr. § 3.3). Il fenomeno si manifesta soprattutto in seconda media, come si può osservare nel seguente esempio che riproduce un intero elaborato:

(39) Secondo me l'amicizia è molto importante, perchè ti aiuta a non essere solo e ti fa apprezzare di più le persone che hai accanto... anche se queste non le vedi sempre. Per esempio la mia migliore amica abita lontano da me e quindi la vedo poche volte all'anno... però è pur sempre la mia migliore amica e le voglio bene... Molte volte penso all'amicizia come una cosa bellissima, e lo è, ma allo stesso tempo anche complicata, perchè a volte devi affrontare delle scelte che potrebbero compromettere la propria amicizia con qualcuno. A me capita spesso di dover scegliere se stare con un'amica o con un'altra... e se alla fine scelgo di andare con una persona, l'altra si arrabbia solo perchè non ho scelto lei... è una cosa che mi fa davvero innervosire! Una persona è libera di fare le scelte che vuole, non sono gli altri a decidere per noi stessi! E neanche bisognerebbe mettersi in "gara" solo per stare con un amico a cui tieni... Come dicevo prima, l'amicizia è una cosa complicata... però anche se a volte con le mie amiche litigo, so che non dura perchè ci vogliamo bene... i veri amici ti aiutano sempre! Anche se li chiami nel bel mezzo della notte per un tuo problema... i veri amici ti aiuterebbero anche in quel caso!!! Però poi ci sono anche gli amici falsi... che ti usano per scopi personali... questa è una delle tante cose che detesto... ma nonostante tutto l'amicizia è davvero una

bella cosa! Io sono molto felice dei miei amici, sia ragazze che ragazzi! A loro voglio molto bene e anche se la maggior parte la conosco da circa 2 anni (per via che gli ho incontrati in 1 media) mi sembra di conoscerli da un'eternità... sono molto legata a loro... ma la mia migliore amica rimane la numero uno!! :-)

(2m)

Oltre ai casi in cui il sovra-uso del punto esclamativo riguarda semplicemente il versante quantitativo, ve ne sono molti in cui è il versante qualitativo ad essere interessato: ciò si osserva in particolare quando il segno chiude frasi sintatticamente dichiarative e con illocuzione assertiva, spingendosi dunque al di là dei contesti previsti dallo standard (frase esclamativa, ottativa, iussiva). Come si è visto sopra (§ 2.2), il fenomeno non riguarda soltanto la scrittura degli apprendenti, ma anzi costituisce una tendenza in netta crescita nella narrativa letteraria e in parte anche nella scrittura comunicativa. Va tuttavia rimarcato che, se nelle varietà di scrittura mature l'enfasi prodotta dal punto esclamativo in questi casi si abbina a contenuti semantici espressivamente connotati (iperbolici, ironici ecc.), nella scrittura degli apprendenti i contesti d'uso sono molto più vari e, a volte, rigidamente denotativi. Sono molti gli esempi in cui si fa fatica a capire su quale porzione di contenuto proposizionale il punto esclamativo dovrebbe proiettare enfasi emotiva:

(40) In primavera, io e la mia famiglia carichiamo le biciclette sulla macchina e con tutta la famiglia andiamo al piano di Magadino a fare dei giri in bici!

(3el)

(41) Grazie alla storia della lepre e della tartaruga mi sono messa a pensare a un mio insegnamento!

(5el)

(42) Era un bel sabato e con la mia mamma avevo organizzato una bella festa da passare con i miei amici... *Avevo all'incirca 10 anni, anno più anno meno!*

(4m)

In altri casi, il contenuto proposizionale è emotivamente connotato, ma l'uso del punto esclamativo risulta comunque di troppo, ad esempio perché ci si trova in una cornice di discorso riportato:

(43) Dunque trotelai da mia mamma e li domandai: – Mamma, mamma – –
Si – *rispose lei un po' preoccupata!*

(3el)

L'abuso del punto esclamativo si osserva inoltre con una discreta regolarità nei punti nevralgici del testo, ossia titolo e frase conclusiva (che, in accordo con la consegna, assume spesso nel *corpus* la forma di una "morale" finale). In questi luoghi testuali rilevanti, il segno si presta bene a comunicare enfasi e a suscitare la partecipazione emotiva del lettore, ma talvolta è impiegato dagli apprendenti in combinazione con semplici sintagmi nominali o con enunciazioni assertive che male si adattano alla segnalazione di espressività enfatica. Il fenomeno si manifesta regolarmente fino alla seconda media, come si vede negli esempi che seguono (44-46 titoli, 47-49 frasi conclusive), per poi andare scomparendo (seppure non del tutto) in quarta media:

(44) La gara di corsa!

(3el)

(45) Il mio piede sinistro!!

(5el)

(46) Una cosa che non trovo giusta!

(2m)

(47) Questo testo mi a insegnato che se ragiono con la mia testa e mi impegno riesco a fare tutto! (3el)

(48) L'insegnamento che mi ha dato questa esperienza e di avere coraggio e di andare sempre avanti affrontando ogni ostacolo della vita! (5el)

(49) È adesso d'ora in poi se non capirò qualcosa chiederò alla sorella!!! (2m)

Più sporadicamente, e quasi soltanto in terza elementare, si osserva un uso pleonastico del punto esclamativo in combinazione con la formula “fine”, impiegata dall'apprendente in chiusura di testo:

(50) Da questa esperienza ho imparato di andare piano prima di curvare. *Fine!* (3el)

Come già osservato per il punto interrogativo, anche per il punto esclamativo un errore d'impiego ricorrente – con frequenza peraltro nettamente superiore rispetto al punto interrogativo – consiste nell'uso all'interno della frase in contesti sintattici che risulterebbero inaccettabili nella varietà di arrivo, spesso (ma non sempre) in corrispondenza di confini sintattici maggiori (e.g. tra clausola e clausola all'interno del periodo). Il fenomeno si manifesta in tutte le fasce di età:

(51) Poi perse l'equilibrio e cadde, mio padre se ne accorse e andò a ricuperarla *mia sorella piangeva fortissimo! poiché aveva un bernoccolo su quella testa dura.* (3el)

(52) *Passano 14 giri e Rossi è 15° ma! manca solo un giro al termine della gara e Valentino ha cercato di impegnarsi al massimo ma arriva al traguardo e vede tutti i fans che se ne vanno però lui con la radio che ha nel casco ordina di chiudere le uscite perché vuole fare un discorso.* (5el)

(53) Schiacciammo il campanello, e scappammo subitissimo, non ci rendevamo conto di dove ci stavamo cacciando; *eravamo in un giardino privato, di una villa.* (2m)

(54) Il cielo era limpido, le cime degli abeti riflettevano la luce del sole; *era una bella giornata! quindi decidemmo di andare a cercare funghi nei boschi del monte.* (4m)

Un ultimo contesto critico che determina problemi agli apprendenti nell'uso del punto esclamativo è il discorso diretto. Nonostante il discorso riportato sia uno dei contesti più comuni di esercizio sulla punteggiatura fin dalle scuole elementari¹³, specialmente nell'ambito della trasformazione da discorso diretto in indiretto e viceversa, la sua gestione da parte degli allievi non è sempre ottimale. Ciò non deve sorprendere, dal momento che «[è] nel DD [discorso diretto] che si concentra la maggiore varietà e frequenza dei segni di punteggiatura» (Ferreiro, 1991: 254) – e, si potrebbe aggiungere, dei segni di punteggiatura interattivi in particolare. Naturalmente, i problemi relativi alla resa interpuntiva del discorso diretto non investono soltanto il punto esclamativo, ma almeno altri due segni interattivi, ovvero le virgolette e il punto interrogativo, secondo modalità che tuttavia finiscono per coinvolgere anche il punto esclamativo. Per quanto riguarda le prime, si riscontra in tutte le fasce di età – benché la situazione migliori con l'avanzare

¹³ Lo sottolineano ad esempio Demartini, Fornara (2013: 177) alla luce dello spoglio di 23 schedari sulla punteggiatura pubblicati in Italia tra il 2006 e il 2010 e destinati alle scuole elementari.

della scolarizzazione – l’assenza delle virgolette (o della/e lineetta/e) come delimitatore del discorso diretto (aspetto su cui si tornerà con adeguata esemplificazione in § 4.4). Il problema si ripercuote anche sull’uso del punto esclamativo, dato che si osservano esempi in cui l’assenza delle virgolette citazionali produce come effetto l’impiego del punto esclamativo in posizione interna all’enunciato:

(55) E io volevo distaccare il cavo della tele. E la vevo chiesto ha mio fratello e lui aveva detto *no!* e io invece l’ho fatto e o rotto la tele e dopo è arrivata la mamma e ha chiamato il suo ragazzo e ha agiustato la tele e la Wii. (3el)

(56) Quando mi annoiavo, e volevo giocare anch’io {}, come prima cosa chiedevo alle mie compagne se potevo giocare con loro, siccome la risposta era spesso e volentieri *no!* andavo nel campo da calcio a giocare con i miei compagni. (2m)

È interessante osservare che in questi esempi il punto esclamativo fuori contesto chiude una breve unità olfrastica, che probabilmente proprio per la sua brevità fatica ad essere percepita come enunciativamente eterogenea rispetto al contesto in cui compare.

Per quanto concerne invece il punto interrogativo, si riscontra in maniera trasversale alle fasi dell’apprendimento la confusione del segno con il punto esclamativo: è piuttosto comune l’impiego esteso del punto esclamativo in contesti di frase interrogativa, che la varietà di arrivo chiude con il punto interrogativo. Eccone alcuni esempi:

(57) allora dopo è arrivato mio zio e a detto “*Chi sta vincendo?*” (3el)

(58) i genitori mi hanno chiesto: – *Cosa é succesol!* – (5el)

(59) Io gli chiesi: - *ci potrebbe far uscire!* -. (2m)

(60) Entrò il carnefice, arma in pugno ci scrutò con un sorriso falso... dopo pochi attimi scatenò l’Inferno. *Com’era possibile!* Non erano gli argomenti trattati nelle ultime settimane, no, anzi mi parve fossero gli argomenti di prima media. (4m)

Naturalmente, in alcuni casi (specie ai livelli più bassi di scolarità) si può pensare semplicemente alla scarsa capacità da parte dell’apprendente di distinguere i due segni, imputabile al fatto che sono spesso trattati assieme a scuola e presentano una certa somiglianza dal punto di vista grafico. In altri casi, però, la confusione tra i due segni sembra legata a ragioni più profonde, di ordine prosodico-intonativo. Gli enunciati chiusi dal punto interrogativo possono appartenere a decine di categorie illocutive diverse, ognuna delle quali provvista di un profilo prosodico proprio (cfr. Lala, 2017, sulla base del modello teorico di Cresti, 2000). In alcuni casi, l’illocuzione dell’enunciato chiuso convenzionalmente dal punto interrogativo è associata a un profilo prosodico non dissimile da quello che si potrebbe riscontrare con un punto esclamativo: si pensi in particolare alla classe di atti espressivi con la funzione di espressione di credenza, a cui appartiene ad esempio l’enunciato in (60), che manifesta incredulità sull’argomento di un compito in classe. In effetti, in un caso come questo la resa prosodica non sarebbe molto diversa se al posto di una frase sintatticamente interrogativa ce ne fosse una esclamativa come, poniamo, *non era possibile!* Sembra dunque plausibile ipotizzare che l’apprendente impieghi il punto esclamativo in (60) perché guidato dalle sue competenze prosodiche e

pragmatiche, che gli fanno associare l'enunciato a una classe illocutivo-intonativa che il più delle volte, nella sua resa scritta, è chiusa dal punto esclamativo¹⁴.

4.3. I puntini di sospensione

Lo statuto problematico dei puntini di sospensione che si può osservare nei testi del *corpus* TIscivo appartiene nella maggior parte dei casi alla stessa tipologia osservata per il punto esclamativo, ovvero quella del sovra-uso: rispetto alla varietà di arrivo, i testi degli apprendenti contengono un maggior numero di occorrenze del segno. Si ritrovano testi in cui i puntini sono l'unica opzione (o quasi) che lo scrivente utilizza per chiudere gli enunciati:

(61) Forse inizi a capire il vero peso dell'amore e dell'amicizia, iniziando a capire che i soldi non hanno alcun valore, quando ti ritrovi in un lettino d'ospedale, nelle ultime ore di vita... Ammetto che ho sbagliato a iniziare a vivere veramente la vita solo in questi ultimi mesi, mentre prima davo importanza solo a me e a quella persona che all'inizio della mia vita mi ha creato non poche delusioni, ma ultimamente si è stretto a me come la mia malattia... Il cash! Pensare che da bambino non ero nelle migliori condizioni... Ma da lì in avanti ho spaccato il mondo, e il Dio Denaro mi si è messo a braccetto... Ma ho commesso l'errore di molti... Credermi diverso, cambiare e diventare come voleva lui. E ... ora mi ritrovo qui, per dire addio alla mia vita e a chi ultimamente mi ha fatto ricordare cos'è la felicità... Alla prima chiusura di palpebre (4m)

Alla scelta dei puntini come segno esclusivo in chiusura di enunciato non sembra essere indifferente la frequentazione da parte degli apprendenti delle scritture digitali, in cui questo uso è abbastanza comune (cfr. Pecorari, 2019). Non a caso, se ne ritrovano esempi soltanto nei due sottocorpora relativi alle classi medie, fase in cui si può pensare che gli apprendenti incomincino ad avere una maggiore familiarità con la lettura di testi "nativi digitali".

Anche per i puntini di sospensione, come già per il punto esclamativo, il sovra-uso si può osservare tanto sul piano quantitativo quanto sul piano qualitativo. Oltre all'abuso quantitativo che in alcuni testi si fa del segno, si rilevano singoli esempi in cui il problema è piuttosto di natura qualitativa: esempi, cioè, in cui l'uso dei puntini (sempre in chiusura di enunciato) non sembra del tutto adeguato perché si fa fatica a cogliere il contenuto di eventuali inferenze legate alla parte locutiva dell'enunciato. Si tratta di enunciati dal contenuto così banalmente denotativo che non sembra possibile associare ad essi un insieme di inferenze che arricchiscano il significato linguistico (e il co-testo, dal canto suo, non fornisce indizi utili, come invece accade spesso nei testi standard):

(62) Un giorno, dell'inverno 2010, io andai con mio papà e mia sorella al NARA per compiere una giornata di sci... (5el)

(63) Corsi indietro lungo la spiaggia che non era molto affollata... (2m)

¹⁴ Questo caso particolare fa emergere chiaramente il carattere diamesicamente ibrido, a metà strada tra il parlato e lo scritto prototipico, che la scrittura degli apprendenti in età scolare manifesta. L'aspetto è stato evidenziato da Roggia (2009) che estende alla lingua scritta degli apprendenti L1 il concetto di "interlingua" sviluppato dalla linguistica acquisizionale in merito all'apprendimento di L2 (cfr. anche Tarallo, 2019 e Rossi, 2020 per un'analogia scelta terminologica).

(64) [...] la maestra era subito venuta a chiederci cos'era successo... (2m)

(65) Il primo giorno di scuola il maestro di mate ci fece un espe... presi sei in quella verifica. (4m)

Le affinità con il punto esclamativo riguardano anche l'uso consistente nei titoli degli elaborati. Anche nel caso dei puntini, si osservano esempi che difficilmente si giudicherebbero adeguati in una scrittura matura, principalmente per via del carattere denotativo del contenuto semantico del titolo che impedisce al lettore di sviluppare inferenze coerenti. Ciò si osserva in particolare quando il titolo corrisponde sintatticamente a un semplice sintagma nominale senza modificatori:

(66) Una cameriera..... (5el)

(67) La collana... (2m)

Sempre in armonia con il punto esclamativo, anche nel caso dei puntini si riscontrano alcuni esempi di combinazione con la formula *fine* in chiusura di testo, che di nuovo non sembra associabile alla produzione di inferenze aggiuntive¹⁵:

(68) Il cantante iniziò a cantare {}, la serata continuò bene e alla fine tornammo in hotel {}. *Fine...* (2m)

(69) Se avere tanto è più importante dell'amicizia, prima o poi ti accorgerai dello sbaglio che hai comesso. *FINE..* (2m)

Venendo ad aspetti formali, un caso particolare di deviazione dalla norma nell'uso dei puntini si manifesta in chiusura di enunciati in forma di elenco. Nella scrittura standard, i puntini possono segnalare la non esaustività dell'elenco in alternativa alla formula *ecc./etc.*, che rispetto ai puntini possiede un minore potenziale ammiccante (e, non a caso, si rivela più presente nei generi testuali più vincolanti come quello saggistico-accademico: cfr. Pecorari, 2020). Nella scrittura degli apprendenti, si assiste invece a una frequente combinazione tra le due opzioni (peraltro non estranea anche a scritture adulte dal carattere diastratico medio-basso), in un terzo circa dei contesti pertinenti. Si vedano alcuni esempi:

(70) Passarono 10 o più minuti dall'inizio e noi stavevamo già 1-0, al fine primo tempo eravamo 3-0 poi visto che eravamo in vantaggio di tre gol al inizio del secondo tempo, sapendo già di vincere in campo *perdevamo tempo buttevamo la palla fuori ecc...* (5el)

(71) L'amicizia è una cosa bella, con gli amici ci si diverte molto perché si possono fare molte cose: *giocare a calcio, giocare a carte, scherzare, ridere, ecc...* (2m)

(72) Credo che io abbia potuto fare amicizia così in fretta perché avevamo le stesse passioni come: *snowboard, bicicletta (down-hill), musica, ragazze, ecc...* (4m)

Altra combinazione che nella varietà di arrivo solitamente non si dà è quella tra i puntini e un altro segno di punteggiatura. Negli elaborati degli apprendenti si ritrovano

¹⁵ A meno che non si voglia fare intendere al lettore che la fine della storia non è una vera fine, e che va immaginata una prosecuzione. Ad ogni modo, negli esempi analizzati questa interpretazione non sembra plausibile.

casi più accettabili, presenti in molte varietà di scrittura informali, come quelli in cui i puntini si affiancano a un altro segno interattivo (punto esclamativo o punto interrogativo)¹⁶:

(73) Trovai un'amica molto speciale e divertente, con lei mi trovo bene mi aiuta sempre e non dice mai a nessuno di no!... (2m)

(74) Mi sono sentita piccolo quel giorno avevo 6 anni e normale ha tutti accade vero?..... (3el)

ma anche casi meno accettabili, con la combinazione tra i puntini e un segno segmentante come il punto o la virgola:

(75) Facemmo il giro di tutta Torricella- Taverne e senza rendercene conto il tempo passava... . (2m)

(76) Rachele non era potuta venire, per lo studio. Sara invece continuava a farci vedere i suoi premi di nuoto, fogli di brevetti,... (5el)

Va infine menzionato, per quanto concerne la semplice resa grafica del segno, che – come si è già potuto vedere da alcuni degli esempi riportati sopra – non sempre gli apprendenti si adeguano alla norma che prevede l'impiego di tre caratteri, usandone soltanto due (77-78) oppure più di tre (79-80):

(77) Mi ritrovai per terra con il braccio sotto alla pancia; mi faceva malissimo.. (2m)

(78) Continuavamo a cercargli.. finalmente gli avevamo trovati. (2m)

(79) Ad' un certo punto mia sorella disse: – oooh che.... E buuum si scontrò contro il cartello. (3el)

(80) Vivevano in un appartamento vecchio e sporco, dove per entrare dovevano scavalcare una rete alta tutta arruginita.... (4m)

D'altro canto, l'uso di puntini graficamente sovrabbondanti o – al contrario – carenti è molto comune nella scrittura online (cfr. Pecorari, 2019) e in altri generi testuali ampiamente frequentati dai bambini e dai ragazzi, come i fumetti.

4.4. *Le virgolette*

Come si è già avuto modo di anticipare sopra, uno dei principali punti critici nell'uso delle virgolette da parte degli apprendenti, che riguarda in particolare la funzione polifonica del segno, consiste in realtà nel non-uso: nel fatto cioè che numerosi scriventi – con una frequenza decrescente all'avanzare dell'età – costruiscono sequenze caratterizzate linguisticamente come discorsi diretti, ma non demarcate interpuntivamente in alcun modo (né dalle virgolette, né dalle lineette). Si tratta, in sostanza, di sequenze che

¹⁶ Va tuttavia precisato che l'ordine relativo dei due segni non sembra indifferente alla percezione di accettabilità: nella scrittura di oggi, anche di carattere più informale, la combinazione tra questi segni è più frequente e più accettabile quando i puntini si trovano in prima posizione.

appartengono – indipendentemente dall'intenzione comunicativa dello scrivente – alla tipologia del discorso diretto libero (cfr. Mortara Garavelli, 2001):

(81) Poi l'arbitro entrò e disse “siete pronti”? E noi rispondemmo *si arbitro!* (3el)

(82) Era il 2009 ed era estate, mio cugino disse *tuffati dal trampolino* lui si tuffò per primo poi toccava a me poi mio cugino, disse *tuffati l'acqua e fresca.* (3el)

(83) Allora io curiosa di vedere per la prima volta i pompieri all'opera mi misi dei pantaloni e andai a curiosare! *CHE FORZA* mi dissi tra me e me. (5el)

(84) Lui disse *Perché?* Io li chiesi *avevi paura anche tu di andare a prendere le mele?* (2m)

(85) I miei amici mi avevano portato a casa, mia mamma appena mi aveva visto, mi disse: *te lo avevo detto.* (4m)

Come si vede dagli esempi, l'assenza di virgolette è a volte parzialmente supplita da altri stratagemmi grafico-interpuntivi, che segnalano la presenza di una sequenza enunciativamente eterogenea rispetto al co-testo: il tutto maiuscolo (83), la maiuscola iniziale (84), i due punti introduttori (85). In generale, non sempre c'è coerenza nell'uso di queste strategie sostitutive, come si vede ad esempio in (84); e del resto le stesse virgolette possono comparire in un discorso diretto adiacente a quello senza virgolette, come in (81).

Sempre nell'ambito delle sequenze polifoniche, si osserva talvolta l'assenza delle sole virgolette di chiusura, specialmente – ma non esclusivamente – quando la sequenza in discorso diretto conta almeno una decina di parole:

(86) Gli avevo fatto i complimenti quando..... avevo trovato un biglietto che diceva: “Chi ci ha messo impegno troverà felicità e per sempre avrà forza di volontà, non ascoltare chi non ti vorrà! (3el)

(87) Arrivati lì il nostro allenatore Francesco ci incoraggiò dicendo a gran voce “Anche con un brutto arbitraggio noi vinceremo. (2m)

(88) Come per magia ricompare la signora dicendo “sentite ragazzi, se capita ancora una volta io non sarò più così clemente con voi, quindi esigo che non si ripeta. (4m)

Si può pensare che in questi casi la lunghezza del discorso diretto – e forse anche il salto di riga nella scrittura a mano – abbiano un ruolo nella dimenticanza da parte dello scrivente del segno di chiusura; non a caso, l'assenza speculare delle virgolette di apertura si manifesta con frequenza nettamente inferiore.

La cattiva gestione del discorso diretto può anche assumere le forme dell'incoerenza nell'impiego di virgolette o lineette come segnalatore interpuntivo. A volte l'apprendente le usa alternativamente in due sequenze adiacenti (89), altre volte impiega uno dei due segni per aprire e l'altro per chiudere lo stesso discorso diretto (90); altre volte ancora i due segni sono usati congiuntamente, in maniera ridondante (91):

(89) Quando siamo saliti ho guardato giù era altissimo (avevo paura). – *Non c'è la faccio papà!* – “*Si che c'è la fai chiudi gli occhi e tuffati!*” Mi rispose papà. (3el)

(90) Allora pensavo: *“Finirò di leggere prima di lei così le dimostrerò finalmente che leggo più veloce io.”* – (5el)

(91) Cercavamo fino a che, io ho trovato una porta nascosta dietro alcuni alberi, ma anche lì la chiave non c’era, non ci volevamo arrendere, frugavamo d’appertutto, fino a che abbiamo detto assieme – *“eccola”* –. (2m)

Un caso più interessante di uso polifonico anomalo delle virgolette, che va al di là dell’ambito formale, riguarda la gestione della “morale” finale del testo, che come si è detto è presente in molti degli elaborati raccolti nel *corpus*. Questa sequenza è inserita da alcuni apprendenti tra virgolette, e dunque trattata come una formula fissa, come una sorta di auto-citazione dello scrivente che mette in scena sé stesso come personaggio, nonostante essa sia a tutti gli effetti una produzione originale dell’apprendente (più o meno influenzata da proverbi, frasi fatte ecc.):

(92) Da lì imparai che: *“Chi ha fretta i pesci non li piglia a lungo.”* (5el)

(93) E solo l’indomani mi ricordai le parole di mia mamma e dovevo ammettere che: *“La mamma, quando mi dà i consigli, lo fa sempre per il mio bene.”* (5el)

(94) Ecco, questo è l’insegnamento: *“guardare dove metti i piedi”*. (2m)

(95) In tutto questa vicenda sono riuscito a trarre un’insegnamento *“per arrivare alla felicità non bisogna guardare solo il lato negativo di tutto, anche di una disgrazia.”* (4m)

Si noti, tra l’altro, che esempi come (92-93) introducono la morale per mezzo del complementatore *che* e dei due punti, producendo una struttura ancora più lontana dalle convenzioni polifonico-enunciative.

Gli impieghi delle virgolette con funzione di distanziamento, che come si è visto (cfr. § 3.2) prendono piede in modo progressivo nella scrittura degli apprendenti, presentano un aspetto problematico principale, di carattere semantico, che consiste nella gestione non ottimale del distanziamento. A volte non si riesce a capire in che direzione dovrebbe andare, secondo l’intenzione comunicativa dello scrivente, il distanziamento dal senso comune dell’espressione inquadrata da virgolette. L’apprendente dà per scontato che il significato comunicativo associato all’espressione sia immediatamente ricostruibile anche da chi interpreterà il testo. Si vedano alcuni esempi:

(96) Un giorno io e mia sorella abbiamo deciso di fare una gara a casa per far vedere chi è la più ordinata alla mamma (lei dopo controllerà), mia sorella *“di solito”* e molto ordinata, mentre io un po’ meno. (3el)

(97) Poi incrociammo una persona tedesca, una donna, che iniziò al parlare in *“italiano”*. Non riuscivamo più ad andar via!!! (5el)

(98) Io sono andata con le mie cugine, i miei cugini, le mie zie e il mio nonno, su al monte Baro il 28.04.’12. In cima al monte Baro {,} c’è un ristorante che lo tiene *“mio zio”*. (5el)

(99) Quando quasi eravamo arrivati al parco, sentimmo una sirena della polizia che si avvicinava verso di *“noi”* (2m)

In tutti questi esempi, la ragione che spinge l'apprendente a usare le virgolette rimane largamente oscura. Tutto ciò che il lettore può fare è tentare di ricostruire, con grande sforzo inferenziale, la coerenza dell'opzione interpuntiva adottata dallo scrivente: si può pensare, ad esempio, che in (96) la sorella della scrivente sia semplicemente più ordinata di lei, e che *di solito* corrisponda in realtà a "solo qualche volta più di me"; che in (97) la donna tedesca parli un pessimo italiano, che quindi non può essere definito come italiano a pieno titolo; che in (98) lo zio della scrivente non sia un vero zio, ma solo uno zio acquisito; e che in (99) l'avvicinamento della sirena sia solo una percezione acustica, e non un vero e proprio avvicinamento fisico del referente. In ogni caso, è chiaro che queste interpretazioni sono solo speculazioni, che la componente linguistica del testo non contribuisce a chiarire.

In altri casi, il distanziamento non funziona bene perché tra virgolette si trova un'espressione che è in realtà perfettamente adeguata al contesto, e che in un testo della varietà di arrivo non sarebbe circondata da virgolette. Ciò si manifesta in particolare con termini che, si può pensare, l'apprendente percepisce per vari motivi come estranei alla sua interlingua, e che dunque intende marcare come tecnicismi al di là della necessità effettiva:

(100) Partii al via del "cronometrista", ero al primo posto e lo mantenni fino in ultimo, anche se ad un certo punto non trovavo più dove andare. (2m)

(101) La stagione era finita (faccio pattinaggio e la "stagione agonistica" finisce verso Aprile) (2m)

(102) Quando la maestra distribuì il test lo guardai e mi resi conto che non sapevo quasi niente, e ogni volta che davo uno sguardo al bigino avevo paura che la maestra mi beccasse, l'"adrenalina" saliva. (4m)

Oppure, con espressioni metaforiche ormai del tutto acclimatate nel sistema linguistico, che però le virgolette segnalano come se fossero il risultato di una metafora viva:

(103) Quella sera stessa, prima di partire verso la nostra meta, io e mio zio cucinammo della succosa carne rossa con delle patate "saltate" in padella e poi partimmo verso Pesciüm. (2m)

Questi ultimi esempi mostrano un problema che, a ben vedere, non deriva tanto da una mancata comprensione delle funzioni del segno interpuntivo, quanto da un'imperfetta competenza lessicale: le virgolette sono in realtà usate, nell'interlingua dell'apprendente, in modo coerente con le loro funzioni standard; l'errore interpuntivo è piuttosto la conseguenza di una valutazione sub-standard della proprietà lessicale di un termine in un certo contesto.

La cattiva gestione delle virgolette colpisce anche la funzione metalinguistica. Si osserva in particolare che gli apprendenti tendono a sovraestendere l'uso delle virgolette con i nomi propri, impiegandole anche con nomi di persona, animale o città che nella varietà standard non avrebbero alcuna demarcazione interpuntiva:

(104) Prese il telefono, era mio papà che stava per dare una di quelle notizie che ti segnano la vita, mia cigna "Lisa" era stata investita! (2m)

(105) Appena arrivati a casa sono subito andata a salutare la mia cagnetta di nome "Zara,, che non vedevo da circa un anno o più (4m)

(106) Appena sono arrivata a “Porto”, sono andata a prendere le mie valigie
(4m)

A volte, ma sempre in modo distante dalle convenzioni della varietà di arrivo, si può pensare che l’uso delle virgolette con un nome proprio abbia valore di distanziamento da forestierismo, qualora il nome non sia di origine italiana:

(107) Il fratello della mia amica “Alejna” ci disse che qualcuno si picchierà io e Alejna ci spaventammo però rimanemmo ancora lì. (5el)

(108) [...] avevamo trovato la “Polly” che era in cima ad una collina. La “Polly” era piena di formiche io ero corsa ad toglierli le formiche da dosso la vale si era fatta male. (2m)

5. CONCLUSIONI

L’obiettivo principale dell’analisi proposta è stato gettare luce su una classe di segni interpuntivi, quelli con funzione interattiva, largamente trascurati dagli studi sulla punteggiatura in contesto scolastico. L’adozione di un metodo *corpus-based* e la disponibilità di una raccolta di testi ricca e bilanciata come quella fornita dal *corpus* TIscribo ha consentito di mettere in evidenza numerosi aspetti significativi dell’uso dei segni interattivi da parte degli apprendenti tra i 9 e i 16 anni di età: aspetti che riguardano tanto la frequenza d’uso dei segni a cavallo tra le classi di età considerate, quanto i principali punti critici – di carattere sia formale che funzionale – osservabili nei testi degli apprendenti. A queste righe conclusive spetta il compito di mettere in evidenza i principali risultati dell’analisi, con particolare attenzione all’utilità che essi possono avere in ottica didattica.

In prima battuta, va sottolineato che l’individuazione degli aspetti problematici e delle tendenze d’uso dei segni interattivi in un *corpus* di scrittura di apprendenti è un importante passaggio propedeutico alla progettazione di interventi didattici: solo avendo presenti i principali punti deboli degli apprendenti è possibile orientare l’attività didattica in classe in maniera consapevole. Si è potuto osservare, alla luce dei dati analizzati, come anche i segni interattivi – e non solo i segni segmentanti, ben più frequentati dalla letteratura – costituiscano un settore critico del sistema interpuntivo, la cui acquisizione da parte degli apprendenti non può essere data per scontata. Ma quali sono, scendendo più nel dettaglio, le carenze su cui sarebbe opportuno soffermarsi in sede didattica?

Molte sono le osservazioni puntuali che una rassegna descrittiva come quella compiuta in § 4 può rendere disponibili alla riflessione in prospettiva didattica: si vedano ad esempio gli usi non sempre adeguati del punto esclamativo e dei puntini di sospensione nei titoli degli elaborati, o la presenza di virgolette indebite attorno a diversi tipi di nomi propri; oppure ancora, l’impiego non-standard di punti interrogativi ed esclamativi in posizione interna all’enunciato.

L’analisi mette in luce, tuttavia, anche risultati di carattere più generale, che possiedono un certo interesse in prospettiva teorica. Emerge dalla considerazione di almeno tre dei segni indagati – punto esclamativo, puntini di sospensione, virgolette – una complessiva difficoltà degli apprendenti a gestire in modo adeguato la componente interattiva della testualità e, in particolare, il rapporto tra decodifica e inferenza dei significati comunicativi. Il contributo interattivo della punteggiatura è spesso sovraesteso dagli apprendenti a contesti linguistici non adeguati, in cui il contenuto locutivo dell’enunciato non offre premesse utili all’interpretazione del segno interpuntivo: è il caso del punto esclamativo

che produce enfasi in contesti semanticamente neutri, dei puntini che attivano inferenze in combinazione con espressioni rigidamente denotative, e delle virgolette che segnalano un distanziamento indecifrabile dal lettore. Questi usi anomali dei segni interattivi sono sintomatici del fatto che lo scrivente non è ancora in grado di valutare in maniera efficace i vincoli che il co-testo (e, più precisamente, la sua componente semantico-lessicale) pone all'impiego dei segni interattivi. Questo è sicuramente un ambito di riflessione che sarebbe utile toccare a scuola, per spingere gli apprendenti a ragionare sull'interazione tra punteggiatura e componente locutiva degli enunciati; naturalmente, sarebbe opportuno calibrare l'intervento didattico a seconda dell'età degli apprendenti e del grado di sviluppo cognitivo ad essa connesso.

Un altro aspetto rilevante dal punto di vista teorico è quello che riguarda la confusione manifestata da alcuni apprendenti tra punto interrogativo e punto esclamativo in contesto dialogico, risolta tipicamente a favore della sovraestensione di quest'ultimo. Come si è detto, il problema può essere spiegato tenendo conto del rapporto che i due segni hanno con la forza illocutiva dell'enunciato e con il correlato prosodico che a questa si associa: a volte i due segni chiudono enunciati di diverso tipo sintattico, ma con la stessa forza illocutiva, e questo si riflette in rese prosodiche analoghe, che facilmente portano gli apprendenti a confondere un segno interpuntivo con l'altro. L'osservazione di questo punto debole nella scrittura degli apprendenti conferma la necessità di abbandonare in sede didattica la tradizionale prospettiva prosodico-intonativa sulla punteggiatura, che nel caso dei segni interattivi resiste ancora più saldamente che in altri contesti¹⁷, per abbracciare una visione più consapevole delle funzioni comunicative svolte dai segni interpuntivi, e dei diversi correlati prosodici associati a ciascuna di esse.

Come si è visto soprattutto in § 3.3 (ma anche *passim* nel corso dell'analisi degli esempi in § 4), un momento cruciale della scolarità è quello dei 15-16 anni di età, corrispondenti alla quarta media delle scuole ticinesi. In questa fase, tanto i dati quantitativi quanto l'osservazione qualitativa degli usi interpuntivi mostrano che la scrittura degli apprendenti si avvicina in maniera sensibile alla varietà di arrivo: si usano meno segni interattivi rispetto alle fasi precedenti, si commettono meno errori nel loro uso, e tra le diverse funzioni che questi segni possiedono si selezionano quelle più mature e di uso meno immediato. Sembra dunque che un momento opportuno per riflettere a scuola, in termini generali, sulle funzioni interattive della punteggiatura potrebbe essere quello del passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie (12-13 anni): un momento in cui le evidenze empiriche mostrano ancora numerose incertezze nella gestione della componente interattiva della testualità. In una fase successiva, sarebbe invece meglio focalizzare le attività sui segni segmentanti e rafforzarne la competenza in uno stadio fondamentale nell'evoluzione della testualità degli apprendenti.

Numerosi sono anche i problemi di natura formale che l'analisi ha individuato: problemi che vanno dall'assenza di segni in contesti obbligatori (virgolette in discorso diretto, punto interrogativo in frasi interrogative) alla combinazione di segni in modalità lontane dallo standard (puntini affiancati al punto o alla virgola, o all'abbreviazione *ecc./etc.*). Questi problemi riguardano soprattutto (anche se non esclusivamente) gli allievi del ciclo elementare: è dunque in questa fase dell'apprendimento che potrebbe essere utile concentrare la riflessione sul correlato formale dell'uso dei segni interattivi. Per le stesse ragioni, il ciclo elementare pare il momento migliore per introdurre le funzioni dei segni

¹⁷ Si vedano a tal proposito le osservazioni di Lala (2017: 48-49) che menziona tra gli altri lo studio specialistico di Mortara Garavelli (2003): studio in cui la concezione prosodica del sistema interpuntivo è rigettata, ma viene ripescata nel caso del punto interrogativo ed esclamativo, definiti "marche dell'intonazione".

connesse alla resa del discorso diretto, così come l'impiego dei puntini di sospensione in chiusura di un elenco (come peraltro è prassi comune).

È chiaro che anche per i segni interattivi, oltre che per quelli segmentanti, non tutte le funzioni possono essere messe sullo stesso piano dal punto di vista acquisizionale: ve ne sono di più semplici e banali, oltre che più basilari per la comunicazione scritta, e di più complesse e stilisticamente connotate. Come emerge già dal curriculum dell'interpunzione proposto da Demartini, Fornara (2013), è necessario tenere conto di questi aspetti per impostare un percorso didattico efficace, che segua armonicamente il percorso evolutivo degli apprendenti: e ciò vale, come si è mostrato, anche per segni apparentemente meno problematici di altri, in realtà provvisti di una complessa articolazione di tratti formali e semantico-pragmatici che meritano attenzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boscolo P., Zuin E. (a cura di) (2015), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, il Mulino, Bologna.
- Centro competenze didattiche dell'italiano (2019), *Sgrammit: quaderno rosso "La punteggiatura"*, Salvioni, Bellinzona.
- Chiantera A. (2005), "Teoria e didattica della punteggiatura moderna", in Lavinio C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 200-208.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (a cura di) (2016), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma.
- Coviello D. (2016), "Le difficili gerarchizzazioni degli elaborati delle medie", in Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (a cura di), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma, pp. 139-156.
- Coviello D. (2017), "Imparare la punteggiatura tra errori e effetti di senso", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 107-115.
- Coviello D. (2019), *Imparare a scrivere un testo narrativo. Uno studio sulla testualità nella scrittura degli allievi delle scuole medie ticinesi*, tesi di dottorato, Università di Basilea.
- Cresti E. (2000), *Corpus di italiano parlato*, 2 voll., Accademia della Crusca, Firenze.
- Demartini S., Fornara S. (a cura di) (2013), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*, Carocci, Roma.
- Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford University Press, Oxford.
- Emmi T. (2019), "Gli usi della punteggiatura nell'italiano scritto a scuola: funzione comunicativo-testuale, sintattica o prosodica?", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 237-248.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Pecorari F. (2019), "[Mutamenti in atto anche nella punteggiatura? Tipologia, approfondimenti, problematizzazioni](#)", in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII

- Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Officinaventuno, Milano, pp. 305-321.
- Ferreiro E. (1991), “L’uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare”, in Orsolini M., Pontecorvo C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 233-258.
- Fornara S. (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Carocci, Roma.
- Lala L. (2017), “Il punto e il punto interrogativo nell’italiano contemporaneo”, in Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di), *L’interpunzione oggi (e ieri). L’italiano e altre lingue europee*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 37-58.
- Lala L. (2018a), “Il punto interrogativo”, in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma, pp. 183-199.
- Lala L. (2018b), “Il punto esclamativo”, in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma, pp. 201-215.
- Lombardi Vallauri E. (2019), “Le sette virgole dell’italiano per una didattica di base”, in Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 263-276.
- Morgana S., Prada M. (2010), “La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 369-390.
- Mortara Garavelli B. (2001), “Il discorso riportato”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. III. Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, il Mulino, Bologna, pp. 429-470.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Notarbartolo D. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pandolfi E. M. (2009), *LIPSI. Lessico di frequenza dell’italiano parlato nella Svizzera italiana*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- Pecorari F. (2018), “I puntini di sospensione”, in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma, pp. 167-181.
- Pecorari F. (2019), “Punteggiatura in rete: i puntini di sospensione nella comunicazione mediata dal computer”, in *Linguistica e filologia*, 39, pp. 129-175:
<http://docplayer.it/188792288-Linguistica-e-filologia.html>.
- Pecorari F. (2020), “La punteggiatura italiana oggi: le parentesi tonde e i puntini di sospensione, con un approfondimento sul rapporto tra puntini e *ecc./etc.*”, in Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 51-64.
- Roggia C. E. (2009), “A proposito del *continuum* delle relazioni interfrasali: il caso della scrittura degli apprendenti”, in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell’italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*. Atti del X Convegno SILFI (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 1537-1556.
- Roggia C. E. (2010), “Una varietà dell’italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti”, in Ferrari A., De Cesare A.-M. (a cura di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Peter Lang, Bern, pp. 197-224.

- Rossi F. (2020), “Per una tipologia dell’errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 159-185:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005/13122>.
- Ruggiano F. (2011), *L’italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*, Aracne, Roma.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Simone R. (1991), “Riflessioni sulla virgola”, in Orsolini M., Pontecorvo C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 219-231.
- Stojmenova R. (2018), “Le virgolette”, in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma, pp. 217-229.
- Tarallo C. (2019), “L’approccio dell’interlingua per insegnare a scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, XI, 2, pp. 121-142:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12766>.