

SCRITTURA ED ELENCHI PUNTATI NEI TESTI ESPOSITIVI: TRA SINTASSI E TESTUALITÀ

Maria G. Lo Duca¹

1. PREMESSA: OBIETTIVI E RACCOLTA DATI

Questo saggio vuole esplorare l'uso particolare che si fa oggi, ma solo in alcuni generi particolari di testi espositivi scritti (manuali, trattati, saggi), di un particolare dispositivo testuale che chiamerò, per comodità, “elenco puntato”, e di cui il lettore² paziente vedrà subito molti esempi. È un argomento di cui, restando in ambito italiano, si trovano cenni nella letteratura sull'interpunzione, soprattutto quando si parla della funzione dei due punti (Stojmenova, 2017, 2018), del punto a capo (Ferrari, 2018d) e del punto e virgola (Baratter, 2018; Ferrari 2018c), ma che non mi risulta sia stato mai indagato e trattato in modo unitario, nelle diverse forme che può assumere, e di fatto assume; né tanto meno viene fatto oggetto di insegnamento esplicito, o almeno non ne ho trovato traccia negli studi e nei manuali di scrittura accademica che ho avuto modo di consultare (Bruni *et al.*, 2006; Roncoroni, 2010; Gualdo, Raffaelli, Telve, 2014; Piemontese, Sposetti, 2014). Dunque in questo caso partirò non già da un singolo segno interpuntivo, per esplorarne le diverse funzioni ma, al contrario, partirò dalla funzione che una certa particolare struttura testuale, peraltro di solito facilmente individuabile, svolge nei testi espositivi, allo scopo di descriverne le diverse forme.

¹ Già Università degli Studi di Padova.

Alcuni colleghi hanno avuto la bontà di leggere una precedente versione di questo saggio: sono, in ordine alfabetico, Giuseppe Branciforti, Cristiana De Santis, Elena Maria Duso, Maria Cristina Peccianti, Michele Prandi. Le loro osservazioni mi sono state molto utili a migliorare il testo, e li ringrazio di cuore, anche se rimango, ovviamente, l'unica responsabile di quanto scrivo.

² Sto usando in questo caso un sintagma definito singolare maschile per esprimere l'intera classe: quindi *il lettore paziente* equivale in questo contesto a ‘tutti i lettori e tutte le lettrici pazienti’. Com'è noto, è questa una delle possibilità dell'italiano, che può indicare una intera classe di individui con il maschile singolare. Con questa scelta non intendo ovviamente offendere le donne, categoria di cui io stessa faccio parte, ma adeguarmi a una norma che ritengo ancora maggioritaria nella nostra lingua, funzionale ad un linguaggio più agile ed economico. Ma non ne faccio una questione ideologica: se e quando la pressione dell'uso, diventando a sua volta maggioritaria, imporrà un assetto diverso, mi adeguerò senza problemi alla nuova norma. Intanto mi chiedo: se al posto di *paziente*, che è ambigenere, avessi voluto usare *attento* come avrei dovuto scrivere per essere in linea con una certa sensibilità? Forse *i lettori attenti e le lettrici attente vedranno subito molti esempi?*; o *i lettori e le lettrici attenti e attente vedranno subito molti esempi?*; o *i/le lettori/lettrici attenti/-e vedranno subito molti esempi?* E ove volessi addirittura rifiutare la dicotomia maschile/femminile a favore di un genere neutro, ritenuto più inclusivo ma inesistente nell'italiano, come avrei dovuto posizionare gli asterischi o gli schwa? Forse *a lettori* attenti* vedranno subito molti esempi?* Ci sono discussioni su queste diverse soluzioni, ma devo confessare che non sono pronta a questo genere di sperimentazioni, e anzi sono certa che anche i fautori (e le fautrici, certo) di queste diverse opzioni le riterrebbero inadatte o forzate rispetto al tipo di testo che sto costruendo (penso ad esempio a Gheno [2022], che riconosce i diritti inalienabili della leggibilità). In conclusione, continuerò a scrivere a mio modo, seguendo le regole della grammatica che ho introiettato fin dalla più tenera età e di cui non riuscirei a liberarmi se non con un atto volontario di autocensura, che renderebbe artificiosa ed estranea a me stessa la mia lingua. Spero che i lettori, e quindi anche e soprattutto le lettrici, non me ne vorranno.

Per esplorarne le proprietà, procederò alla descrizione di alcuni tipi in cui mi sono recentemente imbattuta nelle mie letture, allo scopo di rendere edotto il lettore sulle loro caratteristiche formali e facilitarne una scelta consapevole in fase di scrittura. Mi è capitato infatti, e mi capita ancora, di dover leggere e valutare testi espositivi di medio-alta formalità (tesi di laurea, articoli presentati a riviste scientifiche per la pubblicazione, saggi di giovani colleghi), in cui ho talvolta notato una incerta gestione degli elenchi puntati, e questa incertezza genera immediatamente in chi legge una sgradevole sensazione di scarsa competenza scrittoria o almeno di sciatteria; anche perché l'uso poco sorvegliato di questo dispositivo testuale confligge talvolta con la chiarezza espositiva, nel senso che non aiuta il lettore a seguire il filo di ragionamenti spesso complessi.

Devo confessare che il mio interesse per questo aspetto dell'architettura testuale è nato in seguito a una personale e intensa esperienza di scrittura: nella redazione di molte voci di un dizionario grammaticale (Lo Duca, 2023), il cui scopo è evidentemente descrivere oggetti linguistici, ho sentito spesso il bisogno di ricorrere agli elenchi puntati (d'ora in poi EP) per scandire le diverse proprietà formali o le diverse funzioni di un oggetto grammaticale, oppure i diversi sottogruppi di elementi facenti parte di una stessa categoria o aventi la stessa funzione. L'ho fatto in modo istintivo, inseguendo la chiarezza espositiva e l'impatto di contenuti spesso complessi su lettori forse inesperti. In questo lavoro proverò *a posteriori* a ragionare su alcune scelte, trattando i miei testi alla stessa stregua di tutti gli altri.

Gli esempi sui quali verterà la descrizione sono stati raccolti da testi recenti, pubblicati negli ultimi anni e incontrati per caso inseguendo i miei interessi di studio e di ricerca. Sono quindi saggi di linguistica ed educazione linguistica, e, più in generale, studi sull'apprendimento / insegnamento, posti questa volta al centro dell'interesse non già per i loro contenuti, ma per una delle forme attraverso cui tali contenuti sono veicolati. Sono materiali abbastanza omogenei per contenuti e pubblico di riferimento ma non pretendono di costituire un *corpus*, di cui non hanno le necessarie garanzie di estensione e rappresentatività. Molto più modestamente proverò a identificare e descrivere alcuni tipi ricorrenti di EP, di cui si evidenzieranno le regolarità ed, eventualmente, le tendenze in atto. Mi prenderò anche, talvolta, la libertà di manipolare gli esempi, allo scopo di ragionare sugli effetti che una diversa scelta scrittoria avrebbe sulla correttezza e sulla chiarezza dell'esposizione.

2. CHE COSA SI INTENDE PER “ELENCO PUNTATO”?

Nell'uso che se ne farà in questo articolo, un EP è un frammento testuale caratterizzato da una funzione unitaria, di tipo esplicativo / enumerativo, il cui scopo è scandire i contenuti in modo chiaro e trasparente, in modo da facilitare il lettore nella comprensione e nella messa a fuoco degli elementi chiave di una descrizione, o dei concetti chiave di un ragionamento³.

Mi sono chiesta, nel corso del lavoro, se si possa stabilire una equivalenza tra ciò che io chiamo EP, e ciò che Angela Ferrari e la sua scuola chiamano “movimento testuale”, definito come un insieme di «unità comunicative» caratterizzate dal fatto di «svolgere

³ Come si capirà meglio in seguito, un EP è altra cosa rispetto a quelli che la letteratura di settore chiama “ordinatori numerici del discorso”, o “marcatori numerici di ordinamento”, o “connettivi testuali enumerativi”, vale a dire quegli elementi come *in primo luogo*, *in primis*, *in secondo luogo*, *infine* ecc., che servono a segnalare l'organizzazione o segmentazione del discorso, la sua *dispositio*. Sull'uso di questi marcatori in testi formali di giovani universitari hanno scritto di recente Pistolesi e Pugliese (2022), con ampia bibliografia sul tema.

globalmente una stessa funzione testuale» (Ferrari, 2014: 94; su questo specifico punto cfr. anche Ferrari, Lala, Zampese, 2021: 39-42). Sarei tentata di rispondere di sì, che tale equivalenza esiste, ma siccome non ne sono sicura eviterò di usare le categorie e la terminologia della scuola di Basilea. Anche perché, come presto vedremo, ciò che io chiamo EP si configura come un dispositivo versatile che può presentarsi in varie forme chiamando in causa, contemporaneamente, la gestione dello spazio, la formulazione sintattica dei diversi elementi implicati, l'uso di segni alfanumerici o altro (lineette, pallini) come introduttori e segnalatori dei diversi costituenti, segni interpuntivi specifici, la scelta dei caratteri (tondo, corsivo, grassetto, più raramente maiuscoletto), elementi tutti che aiutano a veicolare contenuti diversificati ma strettamente interconnessi. In più, gli EP possono essere molto brevi (poche righe) o molto lunghi (poche pagine), arrivando in qualche caso a occupare un intero paragrafo o capitolo di un libro (par. 3.3.). Ciò che li accomuna è il loro assetto formale, essendo sempre facilmente riconoscibili due parti distinte: una sequenza introduttiva che normalmente anticipa i contenuti che seguiranno, e una serie di indici che scandiscono le diverse informazioni. Ciò che li divide (e consente di individuare una casistica) è l'esistenza o meno di un rapporto sintattico fra i diversi costituenti e l'uso della punteggiatura: a seconda dei casi, siamo nell'ambito della frase (tipi 1 e 2) o del testo (tipo 3).

In questo lavoro ragioneremo su quelli che a mio parere sono i tre tipi più frequenti, quelli in cui mi imbatto continuamente quando leggo, e che produco più spesso quando scrivo. Dunque partiremo dagli esempi raccolti e li commenteremo, allo scopo di poter rispondere, alla fine, ad una domanda: quando si scrive un testo espositivo, e si decide di veicolare dei contenuti attraverso un EP, a quali regole deve sottostare la nostra libertà di composizione dei diversi elementi in gioco? E, prima ancora, esistono delle regole? Il tipo particolare di testi esaminati ci dà la certezza che possiamo fidarci delle scelte scritte degli autori, che immaginiamo molto sorvegliate e sicuramente meditate.

3. DIPENDENZA VS. AUTONOMIA SINTATTICA

Fondamentalmente si ritrovano nel nostro piccolo *corpus* tre tipi ricorrenti, il cui discrimine sta nella maggiore (3.1) o minore (3.2.) dipendenza sintattica dei costituenti in gioco, o nella loro totale autonomia (3.3.). Negli esempi del primo e del secondo tipo il rapporto sintattico fra la frase introduttiva e i singoli punti in elenco è molto stretto, determinando la forma dei costituenti stessi. Non così negli EP del terzo tipo.

3.1. *Primo tipo*

Rientrano in questo sottogruppo gli EP in cui né la sequenza introduttiva né i singoli indici sono sintatticamente autonomi, nel senso che chi scrive decide di spezzare in un punto nevralgico un costituente sintattico unitario. Si veda l'esempio che segue:

1. Il *Lessico di frequenza dell'italiano* (LIF) è basato su un corpus di testi scritti della stessa ampiezza del LIP, 500.000, ed è costituito da: *a)* giornali e periodici; *b)* sussidiari; *c)* romanzi; *d)* opere teatrali; *e)* copioni cinematografici (Voghera, 2017: 144).

Nel frammento è ben riconoscibile una sequenza introduttiva, che termina con i due punti, e un elenco di indici. Sul piano sintattico le due parti sono strettamente interconnesse. Infatti tutto il frammento si configura come una frase complessa, costituita

da una principale (*Il Lessico di frequenza dell'italiano (LIF) è basato su un corpus di testi scritti della stessa ampiezza del LIP, 500.000*) e da una coordinata (*ed è costituito da...*), in cui dei sintagmi preposizionali vengono segmentati in modo anomalo, attraverso un uso volutamente marcato della punteggiatura. La preposizione *da* con cui si chiude la sequenza introduttiva regge infatti tutti gli indici che seguono, i quali: sono introdotti dai due punti (segnale interpuntivo tipico di queste strutture); sono scanditi da lettere alfabetiche in corsivo (il che ne aumenta la visibilità)⁴; sono separati gli uni dagli altri dal punto e virgola (anch'esso tipico di queste strutture). E si noti che ho appena costruito un EP che somiglia molto a (1) (tranne che per i segnalatori alfabetici), in cui il soggetto comune ai tre indici (*i quali*) è anticipato nella sequenza introduttiva e staccato, attraverso i due punti, dai rispettivi predicati.

Una prima osservazione da fare su (1), che ci aiuterà a individuare con più sicurezza un EP, è la seguente: lo stesso contenuto avrebbe potuto essere espresso in modo diverso, più compatto, come dimostra (1a):

- 1a Il *Lessico di frequenza dell'italiano* (LIF) è basato su un corpus di testi scritti della stessa ampiezza del LIP, 500.000, ed è costituito da giornali e periodici, sussidiari, romanzi, opere teatrali, copioni cinematografici.

I contenuti delle due sequenze sono assolutamente gli stessi, ma chi ha scritto (1) vuole scandire in modo più netto e trasparente i diversi tipi di testi scritti che costituiscono il corpus del LIF, perché siano graficamente più visibili e si facciano notare anche dal lettore distratto. Invece in (1a) la punteggiatura diventa più lieve: scompaiono i due punti, mentre le virgole, di quelle dette “seriali” (Simone, 1991; Ferrari, Lala, 2013; Ferrari, 2018b), sostituiscono i segni alfabetici e i punti e virgola.

Capita spesso, scrivendo, di scegliere fra l'una o l'altra opzione. Lo fanno, ad esempio, Ferrari, Lala e Zampese (2021) nella stessa pagina, dove compaiono i due frammenti che seguono.

2. Le principali categorie morfosintattiche a cui appartengono i connettivi sono: le congiunzioni o locuzioni congiuntive subordinanti (*perché, affinché, mentre, se* [...]); le congiunzioni coordinanti (*e, o, ma, oppure* [...]); avverbi o sintagmi di vario tipo con funzione avverbiale (*infatti, quindi, tuttavia, per esempio, dunque, di conseguenza* [...]); preposizioni o locuzioni preposizionali (*a causa di, grazie a* [...]).
3. Per ragioni semantiche – non esprimono relazioni logico-argomentative – non sono connettivi gli introduttori *che* e *di* delle subordinate complete, il paradigma dei pronomi relativi, le preposizioni che indicano relazioni tra entità individuali (*dopo di te, ci sono io; con te ci sto bene*) (Ferrari, Lala, Zampese, 2021: 108).

Come è evidente, gli autori stanno descrivendo un oggetto linguistico piuttosto complesso, *i connettivi*, e nell'enumerare le categorie lessicali e/o singoli elementi che ne fanno o non ne fanno parte, scelgono due forme diverse. Il primo frammento, l'esempio (2), si presenta strutturalmente molto simile a (1), anche se i diversi costituenti dell'elenco, pur introdotti dai due punti e separati dal punto e virgola, non sono scanditi da segni alfabetici. Grazie alla forma prescelta questo frammento riesce a descrivere chiaramente

⁴ Le possibilità sono molteplici: lettere dell'alfabeto, minuscole o maiuscole, o numeri, in tondo o in corsivo, seguiti da parentesi destra come in a), A), 1), a), A), 1), oppure seguite da un punto fermo, sempre a destra, come in a., A., 1., a., A., 1. Gli stessi segni alfanumerici posso presentarsi anche racchiusi tra parentesi, come (a), (A), (1), (a), (A), (1).

molti contenuti e a dare contemporaneamente molte informazioni: non solo si elencano le principali categorie morfosintattiche a cui appartengono i connettivi, ma se ne danno tra parentesi e in corsivo alcuni esempi.

L'analisi sintattica di questo frammento ci pone di fronte a un uso fortemente marcato della punteggiatura, già notato in (1): un costituente sintattico unitario, in questo caso un predicato nominale, viene spezzato dai due punti (e spesso, vedremo, anche dall'accapo⁵) nei suoi due elementi costitutivi, cioè da una parte la copula (*sono*), dall'altra gli elementi predicativi del soggetto che sono di fatto i diversi elementi dell'EP, separati fra loro da segni di interpunzione specifici, anche qui punti e virgola. Dunque né la sequenza introduttiva, né i singoli punti dell'elenco sono sintatticamente autonomi, dipendendo i secondi dalla prima con un legame sintattico molto stretto e solitamente trasparente, sempre lo stesso per ciascun punto.

Non così in (3), che segue a breve distanza nella stessa pagina, in cui chi scrive ha scelto diversamente, inglobando contenuti ugualmente articolati in quella che sul piano sintattico si presenta come una frase complessa unitaria, non scandita in punti. Potremmo chiederci cosa possa aver spinto uno stesso autore ad adottare queste due diverse modalità. È una domanda cui proveremo a rispondere alla fine.

Un altro esempio interessante è il seguente:

4. In conclusione della nostra metanalisi raccomandavamo che gli interventi sulle abilità cognitive e di studio:
 - fossero calate in un contesto;
 - utilizzassero compiti rientranti nello stesso ambito dei contenuti da acquisire;
 - promuovessero un alto grado di attività e di consapevolezza metacognitiva da parte del discente (Hattie, 2016: 180).

La sequenza introduttiva di (4) è, sul piano sintattico, una frase complessa costituita da una principale (*In conclusione della nostra metanalisi raccomandavamo*) che regge tre argomentali oggettive, delle quali l'introduttore (*che*) e il soggetto comune (*gli interventi sulle abilità cognitive e di studio*) sono dati nella sequenza introduttiva, i tre predicati, tutti all'imperfetto congiuntivo, sono esattamente i tre punti in elenco, introdotti in questo caso dalla lineetta (come negli esempi 5, 6, 7 e altri) e resi ancora più riconoscibili dall'accapo. Anche qui, si tratta di una spezzatura irrituale di costituenti sintattici (soggetto e predicato), che si ritrova anche nell'esempio che segue.

5. In particolare, l'insegnante dovrebbe chiedersi, in questo lavoro di autoanalisi, se il proprio stile è sufficientemente attento, oltre che ai contenuti, alla "relazione", se cioè, per esempio,
 - presta un'attenzione costante agli allievi e a quanto esprimono, senza ignorarli quando intervengono, anche se il loro intervento è "a sproposito" o cade in momenti non opportuni; infatti l'indifferenza e la non risposta (in quanto rifiuto dell'altro che si sente ignorato) possono essere spesso peggiori di una parola di rimprovero;
 - sollecita gli alunni a manifestare esplicitamente dubbi, incomprensioni, risposte ecc.;
 - adotta forme di intervento incoraggianti e rassicuranti nell'interazione con i singoli alunni, oltre che con la classe nel suo complesso (Lavinio, 2022: 224).

⁵ Nella resa ortografica di questo segno di punteggiatura ho scelto la formulazione univertata, ma si trovano in letteratura anche le forme *l'a capo* e *il punto a capo*.

In questo caso la sequenza introduttiva contiene la principale (*l'insegnante dovrebbe chiedersi*) e una argomentale interrogativa indiretta piuttosto articolata (*se il proprio stile è sufficientemente attento, oltre che ai contenuti, alla "relazione"*), cui sono agganciate altre tre interrogative indirette introdotte una volta per tutte nella sequenza introduttiva (*se cioè, per esempio*). I tre indici in elenco sono dunque frasi rette dal *se* con funzione esplicativo/eseplificativa in quanto spiegano, attraverso degli esempi concreti, che cosa fa un insegnante (soggetto comune presente nella sequenza introduttiva) che presta la dovuta attenzione non solo ai contenuti del suo insegnamento, ma anche alla *relazione* – parola non a caso messa tra virgolette – con i suoi studenti.

Questo esempio è interessante per altre due ragioni: la frase introduttiva non termina con i rituali due punti, resi forse inutili dalla presenza del connettivo *cioè*, che ha la stessa funzione esplicativa dei due punti; inoltre il primo indice è piuttosto articolato, visto che non si limita a fare una semplice affermazione ma argomenta sulla stessa, senza che la compattezza e unitarietà dell'indice vengano pregiudicate, grazie anche all'uso del punto e virgola (e non del punto fermo) e del connettivo *infatti* in funzione anaforica. In casi come questi la struttura stessa dell'EP dovrebbe aiutare chi legge a non perdere di vista il forte legame sintattico e concettuale che ciascuno degli indici mantiene con la sequenza introduttiva, nonostante la distanza lineare si faccia sempre maggiore.

Anche l'esempio che segue rivela, ad un'analisi attenta, le stesse caratteristiche:

6. Bransford e collaboratori (2000) ritengono che le lezioni debbano essere:
 - *centrate sul discente*, perché tutto dipende dal punto in cui si trova nel percorso dal livello di principiante a quello intermedio a quello avanzato;
 - *centrate sulla conoscenza*, perché è indispensabile per costruire collegamenti e relazioni;
 - *attente alla valutazione*, per capire e mostrare meglio cosa già sappiamo e sappiamo fare, e per sapere sia quando stiamo migliorando sia qual è il nuovo traguardo;
 - *centrate sulla comunità*, perché non esiste un solo modo di acquisire competenza, per cui dobbiamo condividere le nostre esperienze e imparare gli uni dagli altri [...] (Hattie, 2016: 180-181).

In questo caso la sequenza introduttiva è costituita da una frase reggente (*Bransford e collaboratori (2000) ritengono*) seguita da quattro argomentali oggettive di cui l'introduttore (*che*), il soggetto (*le lezioni*) e il nesso verbale facente funzione di copula (*debbano essere*) sono nella sequenza introduttiva, mentre i quattro diversi predicativi del soggetto (*centrate sul discente, centrate sulla conoscenza, attente alla valutazione, centrate sulla comunità*), non a caso in corsivo, sono i 4 indici in elenco sui quali chi scrive convoglia l'attenzione di chi legge. Faccio notare che questo assetto avrebbe potuto essere diverso, se si fosse potuto anticipare nella sequenza introduttiva l'aggettivo *centrate* (6a), che ritorna però solo in tre indici su quattro. In questo caso si sarebbe potuta anticipare anche la preposizione, ma solo se staccata dall'articolo, visto che il genere dei nomi non è lo stesso (6b):

- 6a. Bransford e collaboratori (2000) ritengono che le lezioni debbano essere centrate:
 - *sul discente*, perché tutto dipende [...];
 - *sulla conoscenza*, perché è indispensabile [...];
 - *sulla comunità*, perché non esiste un solo modo [...].
- 6b. Bransford e collaboratori (2000) ritengono che le lezioni debbano essere centrate su:

- *il discente*, perché tutto dipende [...];
- *la conoscenza*, perché è indispensabile [...];
- *la comunità*, perché non esiste un solo modo [...]

Le due manipolazioni servono unicamente a rendere edotto il lettore dei vincoli formali che le diverse opzioni pongono a chi scrive. Ma la versione originale pare a tutti gli effetti la migliore, perché il formato utilizzato consente di ripetere tre volte *centrate su*, con un effetto di amplificazione importante certamente voluto, oltre che di inserire *attente a*.

Si noti anche come chi scrive non si limiti ad enunciare su chi o su che cosa debbano essere centrate le lezioni, ma argomenti a favore di ciascuna asserzione esplicitando – attraverso delle frasi appartenenti, per dirla con Prandi (2021: 112-117), all’ambito concettuale della causalità – il motivo per cui una certa azione didattica va impostata in un certo modo (sono le frasi introdotte da *perché*), oppure il fine cui essa deve tendere (frase introdotta da *per*). Quindi i diversi indici sono costruiti in modo concettualmente, ma non formalmente, equivalente, e l’EP «diventa un importante dispositivo di strutturazione macrotestuale in quanto riesce a offrire esplicitamente unitarietà al paradigma di cause che seguono i due punti» (Rosi, 2018: 46).

Anche l’esempio che segue interrompe un costituente sintattico unitario:

7. Sono contemporanei due eventi che si producono nello stesso momento, secondo un rapporto che può essere di
 - simultaneità, se i due processi hanno la stessa durata: *Quando varò la soglia di casa, si accorse di aver dimenticato le chiavi;*
 - incidenza, se un’azione istantanea si colloca nel corso di un processo che ha una durata: *Mentre si allenava, Giulio si è slogato una caviglia;*
 - terminatività, se il processo espresso nella subordinata costituisce il limite temporale dell’azione svolta dalla principale: *La bambina corse finché non arrivò a un ruscello* (De Roberto, 2023: 164).

In questo caso i tre indici sono tre sintagmi preposizionali introdotti dalla preposizione *di*, la quale, essendo comune, è data nella sola sequenza introduttiva. La segmentazione irrituale ha la conseguenza di mettere in prima posizione, negli indici che seguono, tre parole tecniche che esplicitano il tipo di rapporto temporale che può crearsi fra gli eventi, quindi *simultaneità*, *incidenza* e *terminatività*. E poiché tali parole tecniche possono risultare oscure o essere diversamente interpretate da chi legge, ciascuna di esse è seguita da una frase condizionale introdotta dal *se* che ne spiega il senso, cui segue un esempio, in corsivo, introdotto dai due punti. È un frammento interessante perché documenta la versatilità di questo dispositivo, che consente di presentare contenuti complessi in modo ordinato e trasparente, mettendo in prima posizione gli elementi su cui si vuole convogliare l’attenzione del lettore. Dunque in casi come questi la struttura dell’EP non solo consente, ma addirittura favorisce la segmentazione di oggetti sintattici unitari.

Un altro motivo di interesse è dato dalla punteggiatura. In (7) la frase introduttiva manca dei rituali due punti e non c’è niente che li sostituisca, a differenza di (5), in cui, come si è visto, il connettivo *cioè* ne assume la funzione esplicativa. Mancano i due punti introduttivi dell’EP anche nel frammento che segue:

8. Per estrarre la Grammatica Esplicita [...] i linguisti (a) osservano i fenomeni ricorrenti del comportamento dei parlanti; (b) tentano di coglierne le proprietà e le forme; (c) assegnano un termine tecnico a ogni fenomeno per identificarlo (Simone, 2022, p. 28).

In questo caso deve aver avuto un suo peso nella decisione la forte connessione sintattica fra il soggetto comune ai tre indici (*i linguisti*) e i tre predicati che, staccati dal soggetto, scandiscono l'operato dei linguisti secondo un asse temporale precisamente individuato (*osservano...; tentano di coglierne...; assegnano...*).

L'ultimo esempio di questa sezione si presenta come un EP particolarmente complesso, che si articola in tre diversi segmenti (data la sua lunghezza, dovrò ometterne alcune parti, salvaguardando però la struttura).

9. ... Zimmerman e Risemberg (1997) propongono il loro modello di scrittura autoregolativa. Esso delinea dieci strategie o processi metacognitivi e li raggruppa in tre diverse categorie, a seconda del tipo di esigenza a cui rispondono. Innanzitutto, le strategie *ambientali* intervengono sul contesto fisico e sociale in cui si realizza l'atto della scrittura. Il soggetto ne fa uso quando:

1. decide di modificare l'ambiente fisico in cui scrive, rendendolo ad esempio più silenzioso;
2. si avvale dell'aiuto di altri (sceglie un modello di scrittura, chiede il parere di un'altra persona su quanto scritto, ecc.).

Le attività autoregolative *comportamentali* riguardano le azioni compiute dal soggetto che, a seconda delle necessità, può decidere di:

3. monitorare la propria performance, ad esempio tenendo traccia delle pagine già scritte [...];
4. fissarsi per se stesso dei premi (farsi un regalo) o delle penalità (privarsi di una cena con amici) in base agli obiettivi raggiunti;
5. verbalizzare ad alta voce le operazioni mentali che attua [...].

Infine, lo scrivente si avvale di strategie "personali" o "nascoste" (*covert*) per regolare i propri processi cognitivi [...]. In questo ambito può decidere di:

6. organizzare la scrittura in sessioni regimentate di lavoro [...];
7. fissare obiettivi quantitativi di produttività [...];
8. dotarsi di criteri di valutazione della qualità [...];
9. attivare specifici processi cognitivi in determinati modi e in un dato ordine; ad esempio, per organizzare meglio le idee, lo scrivente può decidere di redigere una scaletta [...];
10. raffigurarsi mentalmente ciò che sta scrivendo [...] o immaginare le possibili reazioni del lettore [...] (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 39-40).

In questo caso la sequenza introduttiva anticipa la struttura complessa dell'EP: i dieci punti del modello di Zimmerman e Risemberg (*dieci strategie o processi metacognitivi*) si configurano come una sorta di anticipatore cataforico rispetto a tutto ciò che segue. Così facendo chi scrive ci avverte che si tratta di un EP unitario: e infatti la numerazione degli indici va da 1 a 10. A loro volta le dieci strategie sono suddivise in tre parti (*tre diverse categorie*), separate l'una dall'altra dal punto fermo, ciascuna delle quali strutturata a sua volta come un EP. Ogni sottogruppo riguarda infatti un tipo diverso di strategia: strategie *ambientali* (in corsivo nel testo), il primo; *comportamentali* (in corsivo), il secondo; *personali* o *nascoste* (tra virgolette), il terzo. E ogni sottogruppo ha una sua sequenza introduttiva sintatticamente non autonoma, che regge un numero variabile di indici. Il primo sottogruppo si articola in una frase reggente (*il soggetto ne fa uso*) seguita da *quando*, cui si agganciano due subordinate temporali con soggetto coreferente con quello della principale (*il soggetto*); nel secondo e terzo sottogruppo la sequenza introduttiva termina con una stessa frase reggente (*può decidere*) seguita da *di*, cui si agganciano i diversi indici, espressi da subordinate argomentali oggettive all'infinito con soggetto non espresso, come è di regola in questi casi (*monitorare..., fissarsi..., verbalizzare..., organizzare..., fissare* ecc.).

Questo esempio rende bene, se ancora ce ne fosse bisogno, la funzione principe dell'EP: rendere in modo ordinato dei contenuti complessi, dando a chi legge una serie di indicazioni – attraverso la gestione dello spazio e della sintassi, e attraverso l'uso della numerazione, dei caratteri e della punteggiatura – che lo aiutino sia a collocare in un universo concettuale ben definito le diverse informazioni, sia a coglierne le reciproche dipendenze e interrelazioni.

3.2. *Secondo tipo*

Questo secondo tipo si pone a metà strada fra il primo e il terzo tipo, presentando alcune caratteristiche peculiari. In particolare, la sequenza introduttiva è una frase sintatticamente autonoma e conclusa, che “aggancia” gli indici che seguono attraverso un elemento lessicale che abbiamo già visto all'opera nell'esempio (9) e che chiameremo “antecedente” (sottolineato nel testo). L'antecedente è una sorta di incapsulatore che anticipa cataforicamente, aggregandoli in un sintagma dal significato più ampio, i diversi elementi dell'elenco che segue. Infatti una caratteristica comune a questo tipo di EP è che i due punti assolvono una funzione di “specificazione cataforico-presentativa” (Stojmenova, 2018: 157) e potrebbero infatti essere sostituiti da *cioè*, un connettivo che assorbe tale funzione. Si veda per cominciare l'esempio che segue, tra i più semplici che è dato trovare:

10. In questo corso, i moduli si articolano secondo un menù a tendina, dal quale l'apprendente può selezionare le cinque competenze: *a)* ripetizione; *b)* comprensione; *c)* sintesi; *d)* grammatica; *e)* lessico (Giunchi, Roccaforte, 2021: 124).

Come si vede, l'antecedente anticipa con una parola dal significato più ampio i cinque indici in elenco, i quali sono molto scarni, espressi da una sola parola, nonostante siano resi ben visibili dall'assetto adottato. E anche qui si sarebbe potuta scegliere una formulazione diversa, ma a condizione di sostituire i due punti con *cioè*.

- 10a. In questo corso, i moduli si articolano secondo un menù a tendina, dal quale l'apprendente può selezionare le cinque competenze, cioè ripetizione, comprensione, sintesi, grammatica, lessico.

Lo stesso potrebbe dirsi dei due frammenti che seguono che, presentandosi molto simili, commenterò assieme:

11. ... la maggior parte dei docenti che la utilizzano [la lezione frontale] ignora i principi fondamentali che dovrebbero regolare qualunque interazione didattica: coinvolgere le prenoscenze dell'allievo, mostrare con chiarezza dove si vuole arrivare, presentare poche informazioni alla volta, mettere in risalto quelle essenziali, fare verifiche continue con feedback immediati, attivare strategie metacognitive, riusare le conoscenze apprese a distanza di tempo... (Calvani, Trincherò, 2019: 21).
12. ... ci sono cinque strategie generali che gli insegnanti possono utilizzare in questa fase per rendere l'apprendimento più efficace ed efficiente: chiarire e condividere gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo; ideare discussioni, domande e compiti di apprendimento efficaci da affrontare in classe; fornire feedback che aiuti i discenti ad andare avanti; incoraggiare gli

studenti a considerarsi i «padroni» del proprio apprendimento; attivare gli studenti perché diventino risorse didattiche gli uni per gli altri (Hattie, 2016: 201)⁶.

I due frammenti si assomigliano molto. In entrambi i casi è presente una frase introduttiva completa, che però annuncia, con un antecedente ben riconoscibile – *i principi fondamentali che dovrebbero regolare qualunque interazione didattica* in (11), *le cinque strategie generali che gli insegnanti possono utilizzare* in (12) – gli indici che seguiranno, introdotti dai due punti anche qui sostituibili dal *cioè*. L'unica differenza formale fra i due frammenti è l'uso, in (11), della virgola per separare i diversi indici, in (12) del punto e virgola, reso forse necessario dalla maggiore pesantezza sintattica dei costituenti coinvolti. In entrambi i casi non ci sono segni alfanumerici o lineette a scandire la successione degli indici in elenco, con un impatto, anche visivo, sicuramente minore rispetto agli esempi visti sopra. Introdotti, in entrambi i casi, dai due punti, i diversi indici non hanno autonomia sintattica; sono inoltre strutturalmente identici, resi all'infinito perché si riferiscono ad azioni educative che gli insegnanti *dovrebbero* (11) o *possono* (12) mettere in atto per fare al meglio il proprio lavoro. Sono dunque degli infiniti retti da verbi modali presenti nelle sequenze introduttive, infiniti cui la posizione iniziale conferisce la massima visibilità.

Si veda adesso l'esempio che segue:

13. Lo psicologo americano Michael Posner distingue almeno tre principali sistemi attenzionali:
- 1) l'allerta, che indica *quando* fare attenzione e modifica il nostro livello di vigilanza;
 - 2) la direzione dell'attenzione, che segnala *a cosa* prestare attenzione e amplifica ogni oggetto di interesse;
 - 3) il controllo esecutivo, che decide *come* elaborare le informazioni: sceglie la sequenza di elaborazioni appropriata per un determinato compito e ne controlla l'esecuzione (Dehaene, 2019: 190).

In questo frammento ricompare l'accapo a separare i diversi punti dell'elenco, mentre la numerazione con parentesi destra da uno a tre scandisce in modo netto quali siano i *tre principali sistemi attenzionali* di cui si parla e che, anche qui, avrebbero potuto essere introdotti anche da *cioè*. I tre punti dell'elenco hanno, sul piano sintattico, la medesima struttura: un sintagma nominale che apre ciascun indice e che dà un nome ad un singolo sistema attenzionale, seguito da una frase relativa descrittiva (o appositiva), dunque separata dalla virgola, che spiega e dà informazioni supplementari sul particolare punto in esame, quindi *l'allerta, che...; la direzione dell'attenzione, che...; il controllo esecutivo, che...* Si noti anche come in ciascuno dei tre indici si faccia uso del corsivo per focalizzare l'attenzione del lettore su alcuni snodi concettuali (*quando... a cosa... come...*) considerati essenziali alla comprensione dell'intera sequenza.

Ritorna la stessa struttura in (14):

14. [...] il riassunto e la sintesi sono operazioni di **riduzione del testo**, o dei testi, di origine. Per ottenere tale risultato in genere si compiono tre operazioni (van Dijk, 1990):

⁶ Alcuni esempi sono tratti da saggi tradotti in italiano dall'inglese. Non ho controllato l'assetto originario per ragioni contingenti (non facile reperibilità dei testi), ma non escludo che negli originali alcune soluzioni possano essere diverse: è noto, ad esempio, come l'uso della punteggiatura sia in altre lingue diversamente e forse più normato che in italiano (come mi fa notare l'amica Cristiana De Santis). Sono propensa a credere, però, che la competenza di scrittura dei traduttori, in particolare di questa tipologia di testi, sia di sicura affidabilità, e dunque non ho avuto esitazione a prendere in considerazione anche esempi in traduzione.

- 1) la **cancellazione** dei contenuti che a vario titolo si ritengono non essenziali;
- 2) la **generalizzazione** delle informazioni, che sono riformulate con un maggiore grado di astrazione;
- 3) la **costruzione**, che «consiste nel sostituire una sequenza di proposizioni [...] con una macroproposizione che denota l'atto o l'evento come un tutto [...]» (Cardinale 2015, 25-26) (Cignetti *et al.*, 2022: 135).

Anche in questo caso nella sequenza introduttiva vengono annunciate le *tre operazioni* che consentono “la riduzione del testo” (non a caso in grassetto), e che vengono introdotte dai due punti (sostituibili infatti dal *cioè*). Seguono le tre operazioni, numerate e scandite dall'accapo, le quali si presentano tutte formalmente come dei sintagmi nominali la cui testa è resa molto ben riconoscibile grazie all'uso del grassetto, seguite da varie informazioni e da una citazione.

Dai frammenti visti fin qui pare che una caratteristica comune agli EP presentati sia l'uniformità degli indici, che ripetono sempre lo stesso schema, adeguandosi alla gabbia sintattica comune. In questi ultimi esempi questa modalità è molto evidente. Lo stesso si potrebbe dire per (15):

15. Il feedback può essere fornito in molti modi: attraverso processi affettivi, per aumentare l'impegno o la motivazione; aiutando gli studenti a sviluppare processi cognitivi diversi e a riorganizzare le loro conoscenze; confermando loro che hanno capito bene o male; evidenziando la necessità o la disponibilità di ulteriori informazioni; suggerendo possibili direzioni da intraprendere o strategie alternative per comprendere specifiche informazioni (Hattie, 2016: 198).

In questo esempio l'EP è meno visibile, visto che non fa uso né di accapo, né di segnali espliciti di scansione progressiva. Tuttavia i cinque indici introdotti dai due punti esplicitano i diversi *modi* che gli insegnanti hanno a disposizione per fornire feedback ai propri studenti, e questi *modi* sono resi con un sintagma preposizionale (*attraverso processi affettivi...*) oppure con frasi gerundive (*aiutando... confermando... evidenziando... suggerendo*). Quindi in questo caso cambia la forma degli indici ma non la loro funzione, e il parallelismo formale fra i diversi indici si rivela meno importante del parallelismo concettuale che si viene a creare fra la sequenza introduttiva e ciascuno degli indici in elenco.

3.3. Terzo tipo

A differenza di quanto visto fin qui, ci sono EP in cui sia la frase introduttiva che i singoli indici sono sintatticamente autonomi. L'esempio (16) documenta nel modo più semplice questa modalità.

16. Il secondo contesto in cui può comparire il congiuntivo, in italiano come in altre lingue, è nelle frasi subordinate, sia complete sia avverbiali (cfr. Noonan 2007). In questo caso, occorre distinguere due fattispecie:
 - a) l'indicativo e il congiuntivo mostrano una distribuzione complementare, cioè certi contesti consentono esclusivamente l'uso di uno o dell'altro modo;
 - b) sia l'indicativo sia il congiuntivo possono essere utilizzati nel medesimo contesto (Inglese, Luraghi, 2023: 17).

In questo caso la sequenza introduttiva continua a svolgere la sua funzione di annunciare, anticipandoli attraverso un antecedente (*due fattispecie*), i contenuti veicolati dai due indici. I quali però sono connessi con la sequenza introduttiva solo concettualmente, risultando sintatticamente del tutto sganciati da essa. Lo stesso accade in (17) e (18):

17. È questo il momento di riordinare in un discorso unificante le categorie concettuali finora impiegate, per poter ripresentare in modo più esplicito, ampliato e arricchito il modello tipologico del vincolo interpretativo. Esso si fonda sui seguenti principi:
 - a) il testo è un atto comunicativo;
 - b) in esso sono protagonisti sia l'emittente sia il ricevente, ognuno dei quali ne gestisce il significato secondo la propria competenza linguistica, in relazione alla propria esperienza del mondo e in direzione dei propri scopi;
 - c) la materia nella quale sono depositati il significato e la funzione del testo è il tessuto linguistico (Sabatini, Camodeca, 2022: 60-61).

18. Tipologicamente, una costruzione può essere classificata come tipicamente passiva se è contraddistinta dalle cinque proprietà che seguono (Siewierska, 2013):
 - deve essere in contrasto con un'altra costruzione, l'attiva;
 - il soggetto della costruzione attiva diviene, nella costruzione passiva, un complemento obliquo facoltativo; o viene omesso;
 - il soggetto della costruzione passiva corrisponde all'oggetto di quella attiva;
 - la costruzione passiva è pragmaticamente meno neutrale di quella attiva;
 - nella costruzione passiva il verbo è accompagnato da specifiche marche morfologiche (Grandi, 2021: 172-173).

Rispetto agli esempi (1)-(15), questi tre ultimi frammenti mantengono l'assetto tipico dell'EP sia nella anticipazione cataforica dei contenuti che seguiranno, sia nella gestione dello spazio e nella scansione degli indici, sia, soprattutto, nell'uso della punteggiatura. L'unica differenza è l'autonomia sintattica che in (16), (17) e (18) i diversi elementi mantengono l'uno rispetto agli altri: infatti sia le sequenze introduttive, sia i diversi indici sono frasi sintatticamente autonome, che potrebbero essere staccate le une dalle altre anche, in modo più deciso, dal punto fermo.

E infatti il passo ulteriore consiste nell'adozione del punto fermo a separare in modo più netto e inequivocabile i diversi costituenti.

19. Oltre al diverso profilo intonativo, le relative restrittive e quelle non restrittive si distinguono per altri aspetti.
 - **Tipo di antecedente:** se l'antecedente è un nome proprio, in genere la relativa è di tipo non restrittivo [...].
 - **Uso dei pronomi:** mentre le relative non restrittive possono essere introdotte da qualsiasi tipo di pronome relativo [...], nell'italiano contemporaneo le relative restrittive non ammettono di norma l'uso del pronome relativo analitico *il quale* [...].
 - **Inserzione di avverbi di frase e connettivi:** più facilmente delle restrittive, le relative non restrittive possono contenere avverbi modalizzanti (*francamente, sinceramente, sfortunatamente*) o connettivi come *dunque e tuttavia* [...] (De Roberto, 2023: 121-122).

Ho drasticamente ridotto il frammento, che occupa un'intera pagina, salvaguardandone, però, la struttura. Quello che accomuna (19) agli esempi già visti è la presenza di un incapsulatore (*aspetti*) con valore cataforico-presentativo, cui segue la scansione in tre indici segnalati dall'accapo, dalla lineetta e dall'uso del grassetto. Ma la sequenza introduttiva, che fa da cornice generale comune entro la quale si situano i tre indici elencati, è una frase sintatticamente autonoma, che infatti si chiude col punto fermo e non con gli usuali due punti. I tre indici sono, a loro volta, strutturati in due parti separate dai due punti, e in cui i due punti svolgono la loro classica funzione specificativa (Stojmenova, 2018): una volta enunciato, in grassetto, uno degli *aspetti* che fa da tema – in questo caso un elemento di differenziazione tra le relative restrittive e le relative non restrittive – si procede con spiegazioni che scendono nel dettaglio, riportando alcuni casi particolari e un'ampia esemplificazione. Come si vede, non c'è dipendenza sintattica tra la frase introduttiva e gli indici che seguono, ma solo una forte connessione concettuale, anche se la strutturazione scelta è sempre quella dell'EP, ritenuta evidentemente funzionale a facilitare nel lettore l'assunzione di contenuti complessi.

Lo stesso si potrebbe dire del frammento che segue.

20. Diversi sono i limiti dell'uso di un unico testo [in classe], tra i quali si possono menzionare i seguenti.
- *La separazione dei generi testuali rispetto al loro supporto materiale e al loro contesto di uso*: sebbene all'interno dei libri di lettura vi siano diversi tipi di testo [...].
 - *La scarsa attinenza della selezione dei testi letterari rispetto alle caratteristiche del gruppo classe*: ogni classe è connotata dalla presenza di alunni con provenienze ed esperienze pregresse [...].
 - *La scarsa diversificazione delle funzioni degli indicatori testuali*: all'interno dei libri di testo, in particolare dei sussidiari, sono presenti numerosi indicatori testuali [...] (Teruggi, 2019: 30-32).

Anche qui si tratta di un frammento molto lungo, che occupa complessivamente due intere pagine, dove sono elencati in corsivo cinque diversi *limiti* nell'uso, in classe, di un unico testo. Come in (19), la frase introduttiva si chiude con un punto fermo, mentre ciascun indice enuncia, questa volta in corsivo, quello che viene considerato un limite, cui segue, dopo i due punti, una sequenza più o meno lunga in cui si riportano informazioni, ragionamenti, citazioni. Il formato adottato serve in questo caso a produrre una lunga sequenza unitaria che mira ad uno scopo ben preciso: chi scrive se ne serve infatti per esporre una serie di argomenti contro l'adozione del libro di testo unico nelle scuole.

La stessa autrice adotta una modalità simile ma probabilmente più coinvolgente per il lettore poche pagine dopo.

21. Per aiutarci ricorriamo ad alcune domande che Mario Comoglio (2003) ci propone per capire quando un'attività didattica è centrata nello sviluppo delle competenze.
1. *Richiede l'applicazione di conoscenze e abilità?* Nei paragrafi precedenti [...].
 2. *Attiva processi complessi?* Un'attività di scrittura che richiede [...].
 3. *È aperta a soluzioni possibili?* Una situazione didattica aperta [...].

Il frammento è molto lungo, elenca 8 domande, segnalate dalla numerazione progressiva e dal corsivo, ciascuna seguita da una risposta che può essere anche piuttosto articolata e contenere figure e citazioni, ed occupa in totale quasi 4 pagine (Teruggi, 2019: 45-49). Ho trovato nelle mie letture recenti una grande quantità di esempi di questo tipo,

in cui il formato dell'EP, dilatato a dismisura, viene utilizzato per rendere in modo ordinato e graficamente visibile i contenuti più vari, fino ad occupare un intero paragrafo.

Il passo ulteriore, infatti, è la strutturazione di un intero paragrafo secondo le modalità dell'EP. Se ne trova un esempio interessante nella prosa di una studiosa che alla testualità e alla punteggiatura ha dedicato gran parte della sua attività di ricerca. In (22) un intero paragrafo, dal titolo *Analisi comunicativo-testuale e analisi morfosintattica della punteggiatura*, viene costruito secondo il formato dell'EP. Quello che segue è l'*incipit* del paragrafo.

22. La scelta di un'ottica comunicativa al posto di quella morfosintattica, generalmente adottata negli studi precedenti, ha dalla sua una serie di dati.
- a) Si osserva anzitutto che gli usi anti-sintattici della punteggiatura [...].
 - b) A favore dell'ottica comunicativa va, in secondo luogo, l'osservazione secondo la quale [...].
 - c) Va osservato in terzo luogo che [...].
 - d) Un altro argomento in favore dell'analisi comunicativa è [...]. (Ferrari, 2018a: 19-21).

In questo caso la frase introduttiva enuncia una tesi (*La scelta di un'ottica comunicativa al posto di quella morfosintattica*), cui fa seguito l'annuncio di *una serie di dati* (antecedente), espressi attraverso quattro indici, ciascuno dei quali argomenta su uno specifico punto, spesso supportato da esempi (brevi frammenti di testi scritti). Tutto il paragrafo, che occupa poco più di due pagine, si presenta come una successione scandita e ordinata di argomenti a favore della tesi enunciata, che è il punto intorno a cui ruota il tutto.

Ritorna lo stesso schema nei due esempi che seguono, tratti da uno stesso autore (l'uso dei caratteri è quello dell'originale).

23. **L'apprendimento richiede due principali abilità** [titolo di un paragrafo]
La pratica intenzionale [titolo del primo sottoparagrafo]
.....
La concentrazione o persistenza [titolo del secondo sottoparagrafo]
.....
(Hattie, 2016: 184-189)
24. **Le tre domande a cui il feedback risponde** [titolo di un paragrafo]
Dove voglio arrivare? [titolo del primo sottoparagrafo]
.....
Come faccio ad arrivarci? [titolo del secondo sottoparagrafo]
.....
E adesso qual è il prossimo passo? [titolo del terzo sottoparagrafo]
.....
(Hattie, 2016: 199-201).

È una modalità che Hattie ripete più volte, anche a breve distanza. In questi casi il titolo del paragrafo è una frase autonoma che anticipa quello che possiamo considerare a tutti gli effetti l'antecedente, vale a dire *le due principali abilità* in (23), *le tre domande* in (24): tali elementi sono poi ripresi ed esplicitati nei titoli dei sottoparagrafi che seguono. E che non si tratti della scelta idiosincrica di un autore lo dimostrano le pagine 84-92 di Marotta, Vanelli (2021), in cui le autrici scelgono di scandire una materia molto complicata nel modo che segue:

25. 4.1 L'inventario fonologico dell'italiano: analisi in tratti [titolo di un paragrafo]
.....

4.1.1. TRATTI DELLE CLASSI MAGGIORI [titolo del primo sottoparagrafo]

Come abbiamo visto nel PAR. 1.3., i segmenti si raggruppano [...].

Per caratterizzare queste classi di segmenti, i tratti chiamati in causa (con i relativi correlati fonetici) sono:

- a) *sillabico* [+/- sill]: che forma/non forma nucleo di sillaba;
- b) *consonantico* [+/- cons]: suono prodotto/non prodotto con un'ostruzione nella cavità orale;
- c) *sonorante* [+/- sonrt]: suono prodotto/non prodotto con sonorità spontanea.

.....

4.1.2. TRATTI DI MODO DI ARTICOLAZIONE

[titolo del secondo sottoparagrafo]

.....

4.1.3. TRATTI DI LUOGO DI ARTICOLAZIONE

[titolo del terzo sottoparagrafo]

.....

a sua volta scandito in

4.1.3.1. *Tratti di luogo vocalici* [titolo del primo sotto-sottoparagrafo]

.....

4.1.3.2. *Tratti di luogo consonantici* [titolo del secondo sotto-sottoparagrafo]

.....

e così via. Ciascuno dei sottoparagrafi e dei sotto-sottoparagrafi è costruito secondo le modalità più tipiche dell'EP, con sequenze introduttive chiuse dagli usuali due punti, cui seguono serie più o meno lunghe di indici, scanditi da segnali alfabetici. La scelta del tondo o del corsivo, del carattere normale o del maiuscoletto è funzionale a rendere visibile la complessa struttura gerarchica di tutto il frammento (ma in casi come questo bisogna mettere in conto le scelte delle diverse case editrici, che impongono certi formati nelle loro note redazionali).

Concluderò questa rassegna con quello che a me pare un caso estremo, un intero libro (Calvani, Trincherò, 2019) organizzato come un EP, in quanto annuncia già nel titolo (*Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*) i punti che verranno trattati nei capitoli e paragrafi che seguiranno. E infatti i due temi annunciati si ritrovano nei titoli dei primi due capitoli, *I miti* e *Le regole*, scanditi in paragrafi che presentano ordinatamente l'uno dopo l'altro 10 miti e 10 regole (*Mito 1, Mito 2... Regola 1, Regola 2...*), organizzati secondo una medesima struttura.

4. REGOLE O SCELTE?

Avviamoci adesso a chiudere questa rassegna sicuramente molto parziale, chiedendoci se essa ci autorizzi comunque a individuare quelle che potremmo definire scelte obbligate, quindi le regole cui un EP deve sottostare, rispetto a scelte più aperte, che stanno alla particolare sensibilità di chi scrive e che non sono, di conseguenza, emendabili. Ma prima di rispondere a questa domanda, sarà opportuno riflettere su un'altra domanda che è a monte di questa: perché chi scrive un testo espositivo sente a volte il bisogno di ricorrere a questo particolare dispositivo testuale?

Dopo i tanti esempi visti assieme, la risposta a questa domanda non è difficile. Come già detto nell'introduzione, l'EP consente di mettere ordine tra le informazioni che riguardano uno o più oggetti di studio tra loro collegati, di cui vengono elencati i tipi e i sottotipi (esempi 7, 16, 26, 28), o le proprietà (esempi 18, 19, 25), o la sequenza di azioni che ne consentono l'attivazione e il funzionamento (esempi 14, 15, 23, 24). Se serve all'enunciazione di una tesi, l'EP si presta bene a scandire i diversi punti di una argomentazione (esempi 20, 22); inoltre, soprattutto nei testi che hanno un intento didattico, può servire anche per riassumere e fissare quanto detto nelle righe o nelle pagine precedenti (esempi 4, 17). Molto diffusa, forse addirittura la più frequente in assoluto, è anche la funzione polifonica o citazionale dell'EP, allorché chi scrive se ne serve per riportare in modo ordinato i punti salienti di quanto già elaborato da un altro autore (si vedano gli esempi 6, 9, 13, 14, 18, 21, 29). Ma le sue possibilità non si esauriscono qui: c'è chi se ne serve per scandire le diverse fasi dell'evoluzione storica di un processo (Marotta, Vanelli: 259), o per presentare le diverse possibili soluzioni ad un problema (ivi: 201), o, al contrario, per presentare i diversi problemi che si presentano nell'analisi di un fenomeno particolarmente arduo (ivi: 263). È un dispositivo talmente versatile che è difficile enumerare ed esaurire le sue molte possibilità. Sempre, comunque, alla base di un EP c'è l'intento di facilitare il compito del lettore, di aiutarlo a individuare i punti salienti di passaggi considerati da chi scrive, per una qualche ragione, complessi.

Naturalmente il formato stesso dell'EP richiede, sempre, una forte connessione concettuale. Chi scrive anticipa quello che ha intenzione di dire nella sequenza introduttiva, spesso indica il numero esatto di indici che seguiranno, dopo di che è tenuto a non disattendere le attese che ha creato nel lettore: ad esempio, se la sequenza introduttiva promette "cinque competenze" (esempio 10), deve seguire una lista di cinque competenze, o se si anticipano "cinque strategie generali" (esempio 12) o "tre principali sistemi attenzionali" (esempio 13) deve seguire un elenco di cinque strategie o di tre sistemi attenzionali. Direi che questa è una regola testuale cui non si può contravvenire, e che vale per tutti gli EP, di qualsiasi tipo essi siano, visto che le ragioni della coerenza concettuale sono imprescindibili, e tutti i testi o i frammenti di testi vi si devono obbligatoriamente uniformare.

A queste ragioni comuni si aggiungono, ma solo per gli EP del primo tipo, le ragioni della sintassi. È evidente che questo tipo ponga più vincoli, perché obbliga ad una attenta pianificazione della struttura sintattica di tutto il frammento: se decido di spezzare in modo anomalo costituenti sintattici, allo scopo di dare particolare rilievo a certi elementi del discorso piuttosto che ad altri, sono poi obbligato a mantenere lo stesso assetto in tutti gli indici in elenco. Direi che su questo punto non si registrano eccezioni da parte degli scriventi esperti. E per non far torto a nessuno farò un esempio personale, di quello che considero un vero e proprio errore, di cui mi sono accorta in una delle molte riletture cui sempre sottopongo i testi che scrivo.

- 26) Il complemento locativo argomentale può essere espresso anche da: a) i pronomi clitici *ci* per esprimere la meta ("*sei stato a Roma?*" "*ci vado oggi*") e *ne* per esprimere la provenienza ("*sei stato a Roma?*" "*ne vengo adesso*"); b) un avverbio locativo (*abito qui, ho messo il libro là*); c) *da* una frase con valore finale (*vado a votare, vengo a trovarti*).

La preposizione *da*, con cui termina la sequenza introduttiva, regge tre diversi sintagmi preposizionali (*i pronomi clitici...*; *un avverbio locativo...*; *una frase finale...*) e non può essere ripetuta. Questo è un tipo di anomalia che so, per esperienza, diventare più frequente via via che aumenta la distanza lineare tra sequenza introduttiva e singolo indice.

Si veda adesso l'esempio che segue, un EP del secondo tipo, anch'esso tratto dai miei appunti, che esemplifica un tipo molto insidioso che ho trovato innumerevoli volte nei testi che mi è toccato di correggere nella mia vita di insegnante.

- 27) Le riprese anaforiche possono assumere in italiano varie forme, più o meno trasparenti:
- a) la ripetizione dell'antecedente [...];
 - b) la sostituzione dell'antecedente con un sinonimo [...];
 - c) la sostituzione dell'antecedente con un'altra parola di significato più generale [...];
 - d) la sostituzione dell'antecedente con una perifrasi [...];
 - e) la sostituzione dell'antecedente con un pronome personale [...];
 - f) **se svolge** nel testo la funzione sintattica di soggetto, la ripresa anaforica può mancare del tutto [...].

Anche qui il punto f) non si adegua alla struttura impostata, né potrebbe farlo, visto che l'EP riguarda le diverse forme che può assumere una ripresa anaforica, non la sua assenza in superficie. Dunque la forma errata del punto f) è la spia di una mancanza di coerenza sul piano concettuale. Nella versione definitiva, infatti, il punto in questione è stato estrapolato dall'EP, e dato come informazione nuova, come caso a sé stante (Lo Duca, 2023: 32).

Un altro punto su cui vale la pena di riflettere è l'uso della punteggiatura che, negli EP del primo e del secondo tipo, pone alcuni vincoli specifici di questo tipo di strutture. Come abbiamo già visto (esempi 1-15), normalmente un punto fermo apre e chiude l'EP, segnalandone i confini; all'interno di questo dominio possono comparire segni di minore portata, dunque i due punti, le lineette, i segni alfanumerici, le parentesi, le virgole, le virgolette, i punti e virgola. Più in particolare, la sequenza introduttiva termina con i due punti, più raramente (ma solo negli EP del primo tipo) senza alcun segno interpuntivo (esempi 5, 7 e 8). I diversi indici che seguono sono separati fra loro dal punto e virgola, spesso dall'accapo, sono segnalati in modo più o meno forte, possono essere brevi o anche molto lunghi, e in questo caso possono contenere esempi e citazioni, ma nella loro forma standard iniziano con la lettera minuscola, non sono mai interrotti al loro interno dal punto fermo ma semmai da altri segni interpuntivi di minor forza, non sono separati dagli altri indici dal punto fermo. Direi che questo assetto è reso necessario da quelle che Mortara Garvelli (2003: 70) chiama «ragioni di sintassi testuale», e infatti nelle scritture esperte altre possibilità sembrano escluse⁷, e a questa disposizione si uniformano talvolta anche gli EP del terzo tipo (esempi 16, 17, 18), quelli i cui costituenti, sintatticamente autonomi, potrebbero a buon diritto essere separati in modo più netto dal punto fermo.

Date queste premesse, eviterei di strutturare un EP nel modo che segue, di cui continuo a trovare molti esempi; e anche in questo caso prendo spunto da un mio testo poi emendato.

- (28) Tradizionalmente le preposizioni vengono suddivise in tre sottogruppi:
- 1) le **p. proprie** sono le p. prototipiche, otto parole monosillabiche (*di, a, da, per, in, su, con, tra / fra*) talvolta fatte imparare a memoria nell'insegnamento scolastico [...]. Le p. proprie, avendo significato

⁷ La letteratura di settore ha più volte evidenziato la possibilità di interrompere costituenti sintattici col punto fermo, come sarebbe, ad esempio in *Maria è una donna che ama molto. Le sue cose*, e questo allo scopo di spiazzare il lettore e "stravolgere le attese interpretative" (esempio e commento di Ferrari, 2016: 126). È tuttavia una modalità tipica di particolari tipi di testo (letterari, giornalistici, pubblicitari), che non pare compatibile con la finalità generale delle scritture del tipo qui preso in considerazione, il cui scopo non è sorprendere il lettore ma informarlo senza ambiguità, salti logici, reticenze, ammiccamenti.

- generico, sono considerate parole vuote o funzionali, il cui compito è quello di introdurre un qualche costituente [...];
- 2) le **p. improprie** o **avverbiali** sono p. che spesso svolgono anche altre funzioni (tipicamente di avverbio, ma anche di aggettivo) e perciò dette polifunzionali (come *sopra, sotto, dietro, lungo, prima, dopo, vicino, lontano* ecc.). Sono di numero imprecisato, tutte polisillabiche e dotate di significato proprio ben riconoscibile, a differenza delle p. proprie. Per cogliere le diverse funzioni [...].
 - 3) Le **locuzioni preposizionali** sono esemplificate da *accanto a, fuori di, lontano da* ecc., con struttura a due membri, o *al fine di, a rischio di, in base a* ecc., con struttura a tre membri; grazie al loro significato esplicito, le l.p. assolvono bene al compito di suggerire il tipo di relazione concettuale che si viene ad instaurare fra i costituenti messi in relazione.

Tutto il frammento è molto lungo (occupa più di una pagina di testo) e molto denso, e in un primo momento l'attenzione ai contenuti deve avermi distolto da quelle che possono apparire questioni di dettaglio. Ma l'uso incoerente della punteggiatura non è una questione di dettaglio in un testo formale. La sequenza introduttiva, pur essendo sintatticamente autonoma, si chiude con i rituali due punti, ma gli indici che seguono non sono tutti separati dal punto e virgola. Il secondo indice, particolarmente lungo, si chiude con un punto fermo, il che obbliga all'uso della maiuscola nel terzo indice⁸. Non solo: all'interno degli indici compaiono dei punti fermi, cioè dei segni di interpunzione più forti rispetto ai due punti introduttivi. Così facendo la strutturazione gerarchica, tipica di questi dispositivi, pur salvaguardata sul piano concettuale, viene tuttavia in parte compromessa, resa meno lineare e visibile, più contraddittoria. Molto meglio, allora, adottare una struttura del terzo tipo, come di fatto è nella versione finale (Lo Duca, 2023: 194-195), anche perché sia la sequenza introduttiva, sia i tre indici che seguono, ricchi di esempi e di informazioni, sono sintatticamente autonomi.

La gestione della punteggiatura pone un altro problema, relativo all'uso dei due punti. Sappiamo che «nel loro uso prototipico, i due punti si manifestano singolarmente», mentre l'uso in successione dei due punti, considerato «appannaggio esclusivo della scrittura letteraria», viene catalogato «errore da evitare nei tipi di scrittura non creativa», risultando tuttavia «accettabile solo in alcune condizioni testuali» (Stojmenova, 2018: 164-165). Una di queste condizioni è proprio, a mio parere, l'EP, in cui talvolta accade che ai due punti introduttori dell'elenco seguano altri due punti aventi una funzione specificativa interna al singolo indice, come ad esempio nel frammento che segue:

- 29) Winne e Hadwin (2008) hanno elaborato un modello della motivazione [all'apprendimento] articolato in quattro fasi:
 1. *rilevare uno scarto*: lo studente deve cogliere [...];
 2. *definire l'obiettivo*: quando ha una quantità sufficiente di informazione [...];
 3. *sviluppare strategie*: una volta definito l'obiettivo ed elaborato il piano per raggiungerlo, lo studente [...];
 4. *colmare lo scarto*: lo studente valuta criticamente se sia riuscito [...].(Hattie 2016: 170).

⁸ Nella scelta del carattere minuscolo dopo i due punti della sequenza introduttiva di un EP (del primo o secondo tipo) mi pare di aver notato una generale uniformità nei testi più recenti. Ma basta sfogliare testi editi dieci, venti anni fa per imbattersi in EP che dopo i due punti introduttivi fanno iniziare i diversi indici (tutti, o alcuni, o anche uno solo) col carattere maiuscolo, e le incoerenze diventano più frequenti via via che aumentano il numero e/o la complessità degli indici. L'incoerenza, in questi casi, è sempre da evitare. Ma non escludo l'interferenza dei programmi di videoscrittura, alcuni dei quali prevedono (o forse prevedevano) la correzione automatica dalla minuscola alla maiuscola dopo l'accapo o dopo il punto fermo.

In questo caso i due punti introduttori dell'EP si collocano su un piano più alto rispetto alle quattro ripetizioni dello stesso segno interpuntivo, aventi tutti la funzione di spiegare ciascuna delle quattro fasi, numerate e rese graficamente evidenti grazie all'uso del corsivo; e si noti il parallelismo non solo concettuale ma anche sintattico dei quattro indici, che ruotano tutti intorno ad un unico soggetto, *lo studente*, esplicito (in 1., 3., 4.) o sottinteso (in 2.). In realtà questo frammento potrebbe essere catalogato come un tipo misto, a metà strada fra il secondo e il terzo tipo di EP, visto che la sequenza introduttiva è sintatticamente autonoma e potrebbe a buon diritto terminare con il punto fermo ed essere seguita, come d'uso, dalla lettera maiuscola (come negli esempi 19 e 20).

Un ultimo esempio interessante a questo riguardo è il seguente:

- 30) I verbi durativi, in base alle loro proprietà azionali, sono ulteriormente suddivisibili nelle seguenti sottoclassi:
- stativi: *essere, assomigliare, credere, equivalere esistere* [...] ecc.
 - continuativi: *abitare, camminare, continuare, dormire* [...] ecc.
 - risultativi: *imparare, svuotare* oppure *cantare qcs., disegnare qcs.* [...] ecc.
- (Andreose, 2017: 92).

Anche in questo caso la successione dei due punti consente di organizzare i contenuti in modo ordinato e trasparente: le sottoclassi di verbi, prima annunciate, poi presentate in prima posizione e isolate dal cotesto grazie ai diversi espedienti attivati, diventano percettivamente molto salienti, e possono essere più facilmente notate ed eventualmente memorizzate dal lettore. Una ulteriore particolarità di questo frammento è la mancanza del punto e virgola fra un indice e l'altro, e la mancanza del punto fermo a chiusura di tutto l'EP. Al loro posto l'*ecc.* e l'accapo scandiscono e chiudono i diversi costituenti.

Infine, se si considera l'accapo un segno interpuntivo (viene elencato e trattato come tale da Ferrari, 2018d), i molti esempi fatti ci autorizzano a dire che esso accompagna, di solito, l'EP, con la funzione di staccare in modo netto sia la sequenza introduttiva, sia ciascuno degli indici. È uno stacco che avverte il lettore che ogni indice va collegato con la sequenza introduttiva, che, appunto, introduce ciascuno di essi e ne fornisce la chiave di lettura. L'accapo, come già detto, è per lo più scandito da numeri o da segni alfabetici in corsivo o in tondo, o anche da linee, palline e altri simboli disponibili nei programmi di scrittura al computer. Non mancano però, ma sono più rari, i casi in cui l'EP non fa ricorso all'accapo e neppure a segnali di scansione interna di qualche tipo, tranne che a segni di punteggiatura quali la virgola (esempio 11), e il punto e virgola (esempi 2, 12, 15) a separare i diversi indici. Direi che in questi casi hanno un peso importante nella scelta fra le diverse opzioni la lunghezza e pesantezza dei diversi indici dell'elenco: più sono ricchi di informazioni, contengono esempi o citazioni o rimandi bibliografici, più lo scrivente esperto sente il bisogno di scandire e separare in modo netto i diversi costituenti, attraverso tutti i mezzi a disposizione, che sono, come si è già visto, la gestione dello spazio e la segnalazione degli indici, compresa la scelta dei caratteri. Su quest'ultimo punto vorrei far notare come l'uso del corsivo (esempi 6, 20, 21, 29) e del grassetto (esempi 14, 19, 28) in posizione iniziale dei diversi indici serva anch'esso ad isolare l'informazione principale, su cui chi scrive mira a convogliare l'attenzione del lettore.

Un ultimo punto va segnalato: i grammatici hanno spesso notato la scarsa vitalità del punto e virgola, che nella scrittura contemporanea sarebbe in procinto di morire, a vantaggio di altri segni interpuntivi quali la virgola o il punto (si vedano in proposito Serianni [2001] e le note molto ben documentate di Baratter [2018: 151-158]). Forse per altri tipi testuali la discussione è lecita, ma non per i testi espositivi, i cui EP abbondano, come si è visto, di punti e virgola. La classica funzione di questo segno interpuntivo, di «separatore di elementi seriali» (ivi: 160), rimane dunque ben salda, a maggior ragione

quando gli elementi seriali (in questo caso i diversi indici) siano numerosi, articolati e complessi.

5. CONCLUSIONI

La rassegna qui presentata, limitata a scritture di tipo saggistico ed espositivo, quindi a testi presumibilmente molto sorvegliati e di cui sono autori scrittori di provata affidabilità, ha, come ho già in parte detto nella Premessa, una duplice motivazione (mi accorgo, mentre scrivo, che sto per costruire un EP, e di un tipo che non avevo finora documentato).

La prima: ho provato a riflettere su una certa modalità di scrittura, o meglio su un dispositivo testuale minore ma di grande adattabilità e versatilità, cui io stessa ho fatto ricorso innumerevoli volte allo scopo non solo di rendere in modo ordinato e comprensibile il mio pensiero, ma anche di convogliare l'attenzione dei miei lettori su un punto piuttosto che su un altro, sia esso un particolare oggetto linguistico, o una sua certa proprietà, e/o un termine tecnico per denominare il primo o la seconda. Sulla base di caratteristiche formali ben riconoscibili – struttura sintattica, uso della punteggiatura, organizzazione dello spazio – l'analisi ha portato all'individuazione di tre diversi tipi di elenchi puntati: con i primi due siamo nell'ambito della frase, dove operano vincoli sintattici che possono essere spezzati solo da un uso fortemente marcato della punteggiatura; con il terzo tipo siamo nell'ambito del testo, il cui unico vincolo è la coerenza concettuale. In particolare, negli EP del primo tipo la punteggiatura interrompe un costituente sintattico per mettere al primo posto dell'elenco, e quindi rendere percettivamente più saliente, l'elemento cui si decide di dare la massima visibilità. È uno di quei casi in cui, per dirla con Angela Ferrari e tutta la sua scuola, le ragioni comunicative e interattive del testo hanno la meglio sulle ragioni della sintassi, anche se quest'ultima riesce comunque a imporre le sue restrizioni.

La seconda: ho provato a descrivere le proprietà di questo dispositivo perché anche gli scrittori poco esperti del tipo testuale saggistico/espositivo siano resi edotti delle poche regole non negoziabili e delle molte opzioni tra cui possono scegliere. Dal momento che spesso sono stati evidenziati gli errori e la sciattezza che si ritrovano nei testi formali giovanili, specie in ambito universitario⁹, il mio vorrebbe essere un piccolissimo contributo alla didattica della scrittura formale di giovani adulti: anziché continuare a elencarne le manchevolezze ho voluto provare a suggerire una fra le tante possibilità a disposizione, consapevole del fatto che «la capacità concettuale e linguistica di segmentare e gerarchizzare il contenuto del testo è una delle competenze di scrittura più difficili da acquisire, e da insegnare» (Ferrari, 2016: 137). Sono infatti convinta che l'esposizione a buoni modelli, chiaramente individuati e analizzati, può aiutare, in fase di scrittura, a organizzare i propri contenuti secondo un piano di consapevole sequenzialità.

Ho volutamente lavorato su testi recenti, per documentare quella che a me pare una tendenza della scrittura saggistica contemporanea (non solo italiana, come dimostrano gli

⁹ Oltre agli studi che hanno a più riprese denunciato le carenze linguistiche degli studenti universitari in fatto di scrittura (sul tema si rimanda all'ampia e aggiornata panoramica che ne fa Restivo, 2022), si ricorderà la discussione pubblica suscitata dalla cosiddetta “lettera dei 600”, firmata da altrettanti accademici, sulle carenze dei giovani in fatto, soprattutto, di lingua scritta formale (per una ricostruzione di quel dibattito v. De Santis, Fiorentino 2018). Sul tema disponiamo oggi di dati più sistematici, raccolti su un campione significativo di testi formali prodotti da studenti universitari di varie sedi, nell'ambito di un progetto di ricerca PRIN coordinato da Nicola Grandi (che ringrazio per le informazioni). Il gruppo di ricerca ha intanto pubblicato il *Report sintetico conclusivo* (<https://site.unibo.it/univers-ita/it/divulgazione/report-finale>) oltre a vari studi specifici (<https://site.unibo.it/univers-ita/it/divulgazione/pubblicazioni>).

esempi 4, 6, 12, 13, 15, in traduzione). È una modalità forse influenzata da certi programmi di presentazione e condivisione dei contenuti, primo fra tutti il Power Point, che dilaga nelle nostre lezioni, universitarie e non, nelle sale dei convegni e negli incontri pubblici o semi-pubblici della più varia natura (consigli di amministrazione, aule di tribunale, sale consiliari di enti pubblici e privati ecc.), ogniqualvolta sia necessario presentare dei contenuti articolati e interconnessi. Una delle disposizioni grafiche preimpostate dai diversi programmi, molto utilizzata, prevede un titolo seguito da un elenco puntato, modalità, questa, che permette di annunciare un tema e di scandire e visualizzare in modo chiaro i diversi risvolti del tema annunciato. È una modalità cui ci siamo tutti rapidamente assuefatti, e che accompagna abitualmente, ormai, il discorso monologico orale. Potrebbe succedere che questa modalità abbia alla lunga delle ricadute importanti sul nostro modo di scrivere. Me lo hanno fatto pensare due testi, Roncoroni (2010) che è, come recita il titolo, un *Manuale di scrittura non creativa*, e Hattie (2016) del quale ho riportato parecchi frammenti. Entrambi i saggi sono un susseguirsi ininterrotto di EP, attraverso i quali si descrivono gli oggetti di studio, si elencano le loro funzioni, si scandiscono i ragionamenti, si sintetizzano studi e ricerche.

Volendo adesso riassumere in poche parole le conclusioni cui sono pervenuta, dirò che gli EP si configurano, a mio parere, come dei dispositivi testuali abbastanza agili, versatili, formalmente non particolarmente complessi, ma che vanno maneggiati con cura, sia in fase di scrittura che in fase di lettura. Mentre si scrive, il legame semantico-concettuale tra la sequenza introduttiva e i diversi punti in elenco deve essere attentamente monitorato, ricordando che ciascun indice si relaziona, deve obbligatoriamente relazionarsi, non già con ciò che precede immediatamente nel testo, ma con la sequenza introduttiva, che, in caso di elenchi mediamente o molto lunghi, può essere linearmente molto lontana, anche di molte righe o addirittura di qualche pagina. A questa connessione concettuale si aggiunge, soprattutto nel caso degli EP del primo tipo, la connessione sintattica che deve essere assolutamente salvaguardata: una sequenza introduttiva sintatticamente non autonoma va sempre connessa in modo forte e non negoziabile con ciascuno degli indici che seguono, senza eccezioni. E gli indici devono uniformarsi allo stesso schema, formale e concettuale.

Anche quando si legge e ci si imbatte in un EP, il legame semantico, ed eventualmente sintattico, tra sequenza introduttiva e singolo indice ci dà la chiave per interpretare il tutto. Se questo rapporto è chiaro e immediatamente trasparente il lettore sarà aiutato a seguire senza fraintendimenti anche i ragionamenti complessi. Ma anche il lettore va allertato: può accadere infatti che in elenchi particolarmente lunghi e ad una lettura veloce il legame con l'antecedente si allenti via via che la lettura procede, e questo può influire negativamente sull'intero processo di comprensione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andreose A. (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Carocci, Roma.
- Baratter P. (2018), *Il punto e virgola. Storia e usi di un segno*, Carocci, Roma.
- Bruni F. et al. (2006), *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università. Per l'azienda*, Zanichelli, Bologna.
- Calvani A., Trincherò R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci Faber, Roma.

- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (2016), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Corno D. (2010), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'università, studi e ricerche*, Edizioni Mercurio, Torino.
- Dehaene S. (2019), *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Raffaello Cortina, Milano (titolo originale: *How we learn*, 2019).
- De Roberto E. (2023), *La sintassi della frase complessa*, il Mulino, Bologna.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), "La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana", in *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, 7, pp. 1-28:
<https://core.ac.uk/download/pdf/199229126.pdf>.
- Giunchi P., Roccaforte M. (2021), *La grammatica tra acquisizione e apprendimento. Un percorso verso la consapevolezza linguistica*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2016), "Le gerarchie del testo, tra lessico, sintassi e interpunzione", in Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (a cura di), pp. 121-137.
- Ferrari A. (2018a), "La funzione comunicativo-testuale della punteggiatura", in Ferrari *et al.*, 2018, pp. 15-23.
- Ferrari A. (2018b), "La virgola", in Ferrari *et al.*, 2018, pp. 49-63.
- Ferrari A. (2018c), "Il punto e virgola", in Ferrari *et al.*, 2018, pp. 65-81.
- Ferrari A. (2018d), "Il punto a capo", in Ferrari *et al.*, 2018, pp. 95-107.
- Ferrari A., Lala L. (2013), "La virgola nell'italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale", in *Studi di grammatica italiana*, XXIX-XXX, pp. 479-501.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (2017), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Ferrari *et al.* (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Gheno V. (2022), *Schwa: storia, motivi e obiettivi di una proposta*, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Schwa/4Gheno.html.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Grandi N. (2021), "La frase in prospettiva tipologica", in Prandi *et al.*, (a cura di), *Orizzonti della linguistica. Grammatica, tipologia, mutamento*, Carocci, Roma, pp. 143-174.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.
- Inglese G., Luraghi S. (2023), *Le categorie grammaticali*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2022²), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2023), *Dizionario di base della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Marotta G., Vanelli L. (2021), *Fonologia e prosodia dell'italiano*, Carocci Roma.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Piemontese M. E., Sposetti P. (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.

- Pistolesi E., Pugliese R. (2023), “Numeri per argomentare: strategie di *dispositio* nelle produzioni scritte degli studenti universitari”, in *Globe: a journal of language, culture and communication*, 17, pp. 214-224:
<https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/8213/6608>.
- Restivo M. L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul *corpus* UniverS-Ita”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 797-818:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328/16235>.
- Roncoroni F. (2010), *Manuale di scrittura non creativa*, Rizzoli, Milano.
- Rosi B. (2018), “Le (complesse) interazioni tra sintassi e punteggiatura: le subordinate causali introdotte da ‘perché’”, in Ferrari *et al.*, 2018, pp. 35-48.
- Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2001), “Sul punto e virgola nell’italiano contemporaneo”, in *Studi linguistici italiani*, 27, 2, pp. 248-255.
- Simone R. (2022), *La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funziona e come cambia*, Laterza, Bari-Roma.
- Stojmenova R. (2017), “I due punti nell’italiano contemporaneo: segmentazione e organizzazione del testo”, in Ferrari, Lala, Pecorari (2017), pp. 59-73.
- Stojmenova R. (2018), “I due punti”, in Ferrari *et al.* (2018), pp. 155-166.
- Teruggi L. A. (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.

