

How to reference this article

De Tommaso, V. (2023). Per un'educazione alla scrittura accademica attraverso i segni interpuntivi a partire da usi e interpretazioni degli scriventi di lingue slave. *Italica Wratislaviensia*, 14(1), 57–76.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2023.14.1.03>

Valeria De Tommaso
Masarykova univerzita
detommaso@muni.cz
ORCID: 0000-0003-4753-4934

PER UN'EDUCAZIONE ALLA SCRITTURA ACCADEMICA IN ITALIANO LS UTILIZZANDO I SEGNI INTERPUNTIVI A PARTIRE DA USI E INTERPRETAZIONI DEGLI SCRIVENTI DI LINGUE SLAVE

TOWARDS ACADEMIC WRITING IN ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF PUNCTUATION MARKS STARTING FROM THE USES AND INTERPRETATIONS OF SLAVIC-SPEAKING STUDENTS

Abstract: This article focuses on the results of a survey on writing experiences during secondary school and the first two years of high school and on the use of punctuation marks in L1 and Italian L2 by Czech and Slovak learners. Students' past experiences with punctuation marks in L1 and references in Czech/Slovak schoolbooks reveal a strictly syntactic approach; students practise the use of the comma only, which is assumed to have purely separating values. In order to help students develop language skills for academic writing in Italian L2 and to avoid choppy writing and lack of cohesion, the research findings suggest that the teacher should highlight the cohesive/linking values of punctuation marks. The contrastive approach can be useful to a certain degree: up to the point where the punctuation principles of the two languages are equivalent or where they seem to be equivalent.

Keywords: punctuation, text types, writing skills, Italian as L2, Slavonic languages

1. INTRODUZIONE

È un dato di fatto che la scrittura sia una pratica che si sviluppa durante l'intero percorso formativo, percorso che non si può esaurire con la scuola dell'obbligo, ma che deve continuare anche all'università. Purtroppo durante il percorso universitario la competenza scrittoria non è sostenuta da sufficiente esercizio e il risultato è che gli studenti (sia in entrata sia in uscita) scrivono testi caratterizzati da scarsa pianificazione testuale e carente organizzazione logico-concettuale, basso livello di coerenza e di coesione, lessico impreciso o problemi nell'uso di un lessico specialistico. Emergono frammentarietà, presenza di paratassi, giustapposizione, limitato uso di strumenti di coesione logico-sintattica (Piemontese & Sposetti, 2016).

Sintassi e testualità – per riprendere Bonomi (2016) – non possono svilupparsi senza competenza interpuntoria. Ma come avvicinarsi a un'educazione che insegna a comprendere e utilizzare i segni interpuntivi? Per una didattica efficace, Chiantera (2005) auspica che gli insegnanti aiutino i ragazzi a capire il modo in cui la punteggiatura rivela la struttura del testo e i rapporti di significato; occorre inoltre superare lo “strabismo critico” – per cui si vuole l'uso interpuntorio come apparentemente libero e legato a scelte personali degli scrittori – sviluppando una didattica che guardi prima alla “regole individuabili e descrivibili” presenti nei diversi tipi di testo, quindi alla variazione dell'uso interpuntorio, e solo dopo agli usi personali dei poeti o degli scrittori, anche in diacronia; occorre inoltre superare anche la tradizionale equivalenza tra segno interpuntivo e pausa. Questo è un lavoro che si può fare progressivamente partendo già dalla prima scolarizzazione e continuando anche dopo (Fornara, 2011), man mano che i soggetti siano pronti a ricevere contenuti che sul piano linguistico e cognitivo risultano più elaborati. Nell'esperienza didattica che allena alla scrittura e alla lettura del testo l'obiettivo non è pretendere che i ragazzi imparino a riprodurre i materiali di lavoro, ma che “sappiano riflettere sul ruolo della punteggiatura nella costruzione del testo” (ivi, p. 108).

Gli studi del gruppo di Basilea (e confluiti, tra gli altri, in Ferrari *et al.*, 2018) hanno dimostrato ampiamente che il sistema interpuntivo italiano si fonda principalmente su una *ratio* comunicativo-testuale o informativa: essa segnala cioè l'organizzazione del testo, limitando i suoi segmenti in vari modi, informando sulle sue unità semantico-pragmatiche che vanno da intere sequenze di enunciati (con il punto a capo che segnala la conclusione di un capoverso) a singoli elementi (per esempio, un avverbio extra-frasale segnalato da virgola). La *ratio* comunicativa – ciò che lo scrivente vuole comunicare, e quindi la prerogativa a scelte personali del segno – sembra suggerire un utilizzo libero dei segni interpuntivi, in particolar modo della virgola; tuttavia, questa assenza di regole è solo apparente: la prospettiva testuale o comunicativa, infatti, riesce a mettere in rilievo delle regolarità che la sola *ratio* sintattica non può comprendere. Lombardi Vallauri (2019, p. 270) molto efficacemente scrive che “mettere o non mettere la virgola equivale alla scelta fra ‘parlare due volte’ e ‘parlare una volta sola’, fra ‘dire due cose’ e ‘dire una cosa sola’”. Queste azioni possono avvenire in collaborazione con la sintassi oppure operando in modo a-sintattico (come accade nel caso del punto che separa due elementi fortemente coesi nel cosiddetto *style coupé*). Accanto a questa primaria funzione, la punteggiatura ha anche funzione sintattica, che si esplica nella disambiguazione di identiche strutture linguistiche che possono veicolare più significati (si pensi alle relative appositive e restrittive) o nell'esplicitare rapporti di subordinazione per facilitare la lettura; e infine esercita funzione prosodica quando segnala effetti e stili del discorso riportato.

Diversa è la *ratio* delle lingue slave, in cui la punteggiatura ha una funzione soprattutto sintattica. Questo è particolarmente evidente nell'uso della virgola. E proprio la virgola, segno molto usato, può creare confusione e perplessità. Per questo Ožbot (2019, p. 277) parla di “falsi amici”: il segno grafico è identico ma il significato e l'uso possono essere differenti. Per fare un esempio, la virgola che precede obbligatoriamente una subordinata causale postreggente in sloveno non ha la stessa funzione della virgola che precede la stessa subordinata postreggente in italiano. Se la prima, infatti, risponde a una norma sintattica

(separare reggente da subordinata), la seconda veicola invece un'istanza informativo-testuale (separare enunciati, atti di parola).¹

Quindi, per sviluppare appieno le abilità di lettura e scrittura in italiano LS (e in L1), non si può prescindere dalla logica del sistema interpuntivo: conoscere gli usi, le funzioni, i significati dei segni può portare a una comprensione più profonda del testo scritto e allo stesso tempo a una scrittura più consapevole ed efficace.

Al riguardo, con il presente studio ci si propone di conseguire un duplice obiettivo: in primo luogo, definire lo *status quo* degli usi interpuntivi e delle pratiche scrittorie in riferimento alle esperienze scolastiche degli apprendenti universitari – in particolar modo cechi e slovacchi – nella loro L1; in secondo luogo, ricercare azioni di intervento didattico per mezzo dei segni interpuntivi a partire dalle conoscenze pregresse in L1 e dai contenuti già condivisi con l'italiano LS.

2. QUALI AZIONI PER UNA DIDATTICA DELLA PUNTEGGIATURA?

Di didattica della punteggiatura e di approcci per l'italiano LS si è occupata, tra gli altri, Foremniak (2015) mettendo a confronto il sistema polacco e il sistema italiano. Ne è emerso che i segni più contraddittori tra i due sistemi sono la virgola, la lineetta, il trattino e le virgolette. Ma è sulla virgola che si concentra la riflessione: agli usi precisi e definiti del polacco (*ratio* sintattica) si oppongono quelli individuali e facoltativi dell'italiano² per cui, scrive la studiosa, “per un polacco le virgole

¹ Se immaginiamo una situazione comunicativa che parte dalla domanda *Che fai?*, e una risposta simile a *Vado via, perché è tardi*, è evidente che la sola reggente basta a saturare l'informazione richiesta, mentre la causale separata da virgola a seconda del contesto può veicolare a) un'informazione aggiuntiva, nuova, che costituisce un nuovo nucleo informativo utile eventualmente a continuare la conversazione; b) un'informazione già presupposta dai due interlocutori.

² La sua riflessione parte da quanto scrive Frescaroli (2003, p. 9): “l'uso della virgola, come per la maggior parte degli altri segni d'interpunzione, è regolato per un quarto da precise norme grammaticali e per i restanti tre quarti dalla psicologia, dal temperamento e dallo stile di chi scrive”.

italiane sembrano più soggettive, più individuali e anche più creative” (ivi, p. 257). Queste considerazioni generano negli studenti da una parte timore a usare la gamma dei segni italiani, e loro conseguente assenza; dall'altra senso di libertà, e quindi un uso esagerato. La studiosa suggerisce pertanto un approccio creativo, “tale che permetterebbe allo studente di recarsi alla propria psicologia, al proprio temperamento e stile” mentre l'insegnante dovrebbe “indicare il limite della potenza creativa dell'allievo e aiutarlo a ordinare le regole create” (ivi, p. 255). Il numero e le regole variano in base alla L1 dell'allievo e alla sua maturità linguistica.

Lombardi Vallauri suggerisce una didattica basata su “sette virgole”, una proposta che “provvisoriamente si accontenti di evitare gli errori, senza pretendere di risolvere meccanicamente i casi in cui la virgola è facoltativa” (2019, p. 263). Appoggiandosi al modello basilese di analisi testuale,³ vengono proposte la virgola del tema (che può separare il soggetto dal suo verbo), la virgola degli elenchi, degli enunciati, delle relative o aggiunte descrittive, del focus a sinistra (come nella frase *Lo leggo spesso, il giornale*), la virgola delle parentesi e delle apposizioni.

Ožbot (2019), osservando l'interlingua di allievi sloveni di italiano LS, nota usi segmentanti della virgola secondo il modello sintattico della propria L1 e, insieme, difettosa o mancante segnalazione lì dove l'italiano lo richiede, come nel caso degli elementi circostanziali o di cornice in posizione iniziale di frase: si tratta di fenomeni che “dimostrano il sovrapporsi, in maniera non riflessa, tra il criterio sintattico e il criterio comunicativo” (ivi, p. 286). Per dare sostegno ad usi interpuntivi che, altrimenti, rimarrebbero intuizioni o frutto di sensibilità personale, si suggerisce un approccio testuale e, possibilmente, contrastivo. La studiosa, nel paragonare i due sistemi interpuntivi, osserva anche altri segni segmentanti come il punto, il punto e virgola e i due punti. Ma, come nota, in sloveno la virgola “conserva il suo ruolo di segmentatore intrafrasico generico, cosicché i suoi potenziali sostituti, come il punto e virgola, mostrano usi meno articolati e sono anche meno frequenti”

³ Per una più ampia descrizione del modello basilese di analisi testuale con riferimenti specifici all'interpunzione, si veda il Capitolo 2 in Ferrari *et al.* (2018).

(ivi, p. 279) e questo spiegherebbe il sovra-uso di virgole di apprendenti sloveni lì dove l'italiano preferirebbe un altro segno, più forte o semanticamente più pieno.

In classi con apprendenti di diverse L1, Diadori (2021, p. 190) suggerisce di partire dalla lettura dei testi: “la comprensione più profonda della punteggiatura nella L2 è infatti subordinata allo sviluppo della capacità di scoprirne la logica attraverso la lettura e la comprensione del testo scritto; solo dopo si potrà arrivare ad un uso efficace nella produzione scritta, nella scrittura creativa e nella traduzione”. In luogo dell’approccio deduttivo, problematico per la mancanza di regole certe, la studiosa suggerisce di utilizzare l’approccio induttivo: osservare il testo e sciogliere i casi ambigui, osservare i segni nei differenti tipi di testo, nel rapporto tra oralità e scrittura, nel confronto con le traduzioni.

3. LA PUNTEGGIATURA NEGLI SCRITTI DI STUDENTI UNIVERSITARI DI ITALIANO LS

Il sovra-uso della virgola come separatore polivalente – in luogo cioè di segni più forti sintatticamente o più carichi semanticamente – è un fenomeno che ormai da diversi anni si riscontra non solo nella prosa letteraria (e basterebbe osservare la scrittura dei dodici finalisti al Premio Strega 2022 per averne immediatamente conferma) ma anche in testi più vincolanti come saggi, articoli di giornali o manuali (Ferrari *et al.*, 2018). Questa virgola è presente anche in scritti di studenti universitari italofoeni (Brianti, 2019; Demartini & Ferrari, 2019) e nelle interlingue scritte di non italofoeni (Diadori, 2020).

Nell’analizzare testi accademici di studenti universitari stranieri con conoscenza dell’italiano a livello B2, Diadori (*ibid.*) rileva errori dell’interpunzione ascrivibili alle L1 ed errori che invece risultano comuni a tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro lingua madre.

Imputabili a effetto dell’interferenza della L1 sono per esempio le seguenti virgole:

- virgola che separa l’elemento quadro iniziale, spesso un connettivo (più riscontrabile in studenti francofoeni poiché il francese tende, più dell’italiano, a separare questi elementi iniziali);

- virgola che separa principale da subordinata (come per gli studenti sloveni);
- virgola che separa il tema dal rema per gli studenti giapponesi e cinesi.

Alcuni errori sono comuni a tutti gli studenti, indipendentemente dalla L1:

- uso ingiustificato ed esteso della virgola al posto di segni interpuntivi che veicolino significati logici;
- uso della virgola in luogo di segni gerarchicamente più forti;
- omissione di segni, anche quelli indispensabili per la corretta decodifica del testo, e incisi non completamente segnalati;
- presenza della virgola davanti alla congiunzione *e* (che è un imperativo per lingue come inglese, cinese, ungherese).

Gli studenti cechi/slovacchi producono errori assimilabili a quelli già evidenziati in Piemontese & Sposetti (2016) per gli studenti italiani e in Diadori (2020) per l'italiano L2, come a titolo esemplificativo illustrano i casi qui riportati e tratti da una bozza di tesi di laurea magistrale:

- (1) Per chi crea una cosa, come un testo in questo caso, è importante poter condividere il proprio lavoro. Tuttavia non c'è stato tempo per leggere tutti i test. Quindi gli studenti si sono scambiati i testi.
- (2) La mia prima esperienza con la scrittura creativa è stata all'Università Masaryk, non ero l'unica ad essere entusiasmata da questo metodo nella lingua straniera.
- (3) Nel caso dell'uso di una parola in un'altra lingua, c'è più distribuzione, tre studentesse sono coscienti di sfruttare la conoscenza di una parola in un'altra lingua, altre 6 usano abbastanza questo tipo di strategia.

In (1) si può osservare frammentarietà per eccessivo uso del punto, in (2) e (3) un sovra-uso o uso iper-esteso della virgola. E gli altri segni interpuntivi? A una lettura integrale del testo dell'allievo, colpisce la quasi totale assenza di due punti e punto e virgola, segni che normalmente trovano spazio nel tipo di testo argomentativo/accademico.

Dai dati raccolti in De Tommaso (2021),⁴ è emerso che gli errori di punteggiatura hanno una percentuale non irrilevante all'interno del quadro di tutti gli errori sintattici di coesione e gestione dell'informazione. I segni interpuntivi considerati nella rilevazione dell'errore sono stati la virgola doppia e singola, il punto, i due punti, il punto e virgola, il punto esclamativo e interrogativo, i puntini di sospensione, le parentesi e la lineetta doppia e singola⁵ (come in Ferrari & Zampese, 2016). Per i tre livelli di interlingua considerati (principiante, intermedio e medio-avanzato) gli errori di punteggiatura coprono circa il 7–8% degli errori sintattici totali (Tabella 1).

Tabella 1: Percentuale degli errori che coinvolgono i segni interpuntivi (da De Tommaso, 2021, p. 87)

Errori nella gestione dei segni interpuntivi. Percentuale sul totale degli errori sintattici rilevati		
Interlingue A1-A2	Interlingue B1-B2	Interlingue avanzate (B2-C1)
8,8%	6,9%	7,5%

Potrebbe essere utile osservare la percentuale nel contesto: gli errori con i segni interpuntivi sono per esempio in quantità maggiore rispetto a quelli di accordo di numero (rispettivamente 5,2%, 6,8% e 3,5%) o di persona (5,4%, 6,1% e 5,5%); le percentuali sono molto vicine a quelle degli errori di genere (8,7%, 6,8% e 9,5%) (*ibid.*). Anche la punteggiatura, al pari di altre aree notoriamente “deboli” della lingua, necessita perciò di cura e istruzione.

I segni interpuntivi più coinvolti nell'errore sono virgola doppia e singola (circa il 70% degli errori d'interpunzione totali), lineetta dop-

⁴ I dati sono frutto della ricerca di dottorato sull'analisi degli errori sintattici in vari tipi di testi di apprendenti cechi e slovacchi scritti tra gli anni accademici 2015/16 e 2018/19.

⁵ Per «virgola doppia» o «lineetta doppia» si intende il segno che agisce in coppia, come nei casi in cui apre e chiude un inciso.

pia e singola⁶ (circa il 17% degli errori totali), e infine il punto e gli altri segni. Quali effetti generano questi errori sulla sintassi? In De Tommaso (ivi, pp. 148 e segg.) si è proposta la seguente descrizione:

- sintassi frammentata, come nei casi simili a (1);
- sintassi continua, con omissione di segno che separi unità informative o unità comunicative (*Ceniamo insieme [.] poi giochiamo ai videogiochi*) (*Ludmila ha una sorella [.] Ira [.] che non è sposata e non ha i figli*);
- sintassi non sufficientemente/adeguatamente gerarchizzata, cioè unità informative non completamente segnalate o gerarchia non definita da segno adeguato (*Tutti e due indossano i pantaloni – i jeans [-] e le scarpe comode*);
- sintassi non legata: rapporti logici non adeguatamente segnalati (*Uno si può scegliere tra i diversi tipi – [:] la rana, il dorso, il delfino*) come nel caso in cui la lineetta singola (molto più frequente nel sistema L1 degli allievi) viene utilizzata in luogo dei due punti;
- sintassi separata (*Ma devo confessare, che l'estate è meglio di tutti*) quando la virgola precede complete e relative restrittive.

Prima di chiudere il paragrafo, si vuole far notare come, parlando di impieghi dei segni interpuntivi nella frase, siano stati usati verbi quali *separare*, *legare*, *segmentare*, *segnalare*: una gamma di azioni che costituiscono atti di costruzione del testo. Questa riflessione sulle parole scelte per parlare delle funzioni dei segni interpuntivi verrà ripresa in

⁶ Degli usi della virgola si è già ampiamente parlato e al punto si è già accennato. Per la lineetta singola occorre spendere qui qualche parola: in italiano essa è considerata segno ancora innovativo (Ferrari *et al.*, 2018); in ceco e slovacco è molto più presente e i suoi usi in parte si sovrappongono a quelli della virgola italiana e a quelli dei due punti nelle relazioni logico-semantiche di spiegazione, presentazione, esemplificazione. Esso può anche utilizzarsi in situazioni comunicative in cui si vuole sottolineare un inaspettato cambiamento di evento, concitazione del discorso o in una frase lasciata in sospeso (Lorenzová, 2021). Morfosintatticamente può trovarsi tra due enunciati autonomi, può separare il predicato dal soggetto, o si trova in costruzioni nominali con isolamento del tema ed ellissi del verbo *essere* (per questi usi, si veda anche la lineetta singola in macedone in Stojmenova Weber, 2019).

seguito allorché si parlerà di come i segni vengono appresi dagli studenti nella loro L1.

4. IL PUNTO DI PARTENZA: SCRITTURA, LETTURA E INTERPUNZIONE PRIMA E DURANTE L'UNIVERSITÀ

Tra le varie indagini che Diadori (2020) suggerisce per arrivare a realizzare interventi didattici efficaci per sviluppare consapevolezza interpuntiva, c'è quella di individuare una possibile sequenza acquisizionale del sistema interpuntivo in italiano L2. Ci si chiede, allora, quale possa essere il punto di avvio; oppure, per investigare più a fondo la fonte, quale possa essere il percorso che porta al punto di avvio. Da qui sono perciò nate le seguenti domande di ricerca: quale contatto gli allievi hanno con la lettura e la scrittura? Quale contatto e consapevolezza hanno del loro sistema interpuntivo? E di quello italiano? Da dove partire per sviluppare un approccio didattico basato eventualmente sul metodo contrastivo? Ed è possibile delineare un linguaggio comune iniziale tra insegnante e allievi che possa farsi base per un linguaggio più ricco con cui costruire conoscenza e competenza?

4.1. Lettura e scrittura prima e durante l'università

Per indagare la questione è stato somministrato un questionario semi-strutturato nell'anno accademico 2021/22 al quale hanno risposto 24 allievi al secondo semestre di studi di lingua e letteratura italiana (livello A2) dell'Università Masaryk di Brno: 20 rispondenti cechi e slovacchi, 3 russi e 1 polacco. In sostanza, si è investigato sui tipi di testo scritti e letti durante il primo anno di studi universitari e negli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado; si è chiesto anche di specificare la frequenza con cui si scrive e si legge e di segnalare se si tratta di testi più o meno lunghi (meno o più di 250 parole circa).

In generale, i testi brevi sono costituiti da messaggi di *chat*, *e-mail*, appunti, liste della spesa, *to-do list*, pagine di diario, (qualcuno scrive anche) poesie. La messaggistica istantanea è praticata ogni giorno, mentre le *e-mail* molto meno (11 allievi 1–4 volte alla settimana, mentre

8 da 1 a 4 volte al mese e i restanti ancora meno). I testi lunghi sono costituiti da brevi saggi per l'università, pagine di diario, racconti, pensieri, lettere. La frequenza e il numero degli scriventi non sono alti: 3 studenti scrivono testi per l'università 1–3 volte al mese mentre per 9 studenti la frequenza si abbassa a 1 testo ogni 2–3 mesi. 10 studenti scrivono pensieri o pagine di diario e 4 studenti dichiarano di non scrivere mai testi lunghi. Relativamente alle letture, oltre a *chat* e *social network* (Fb, Instagram ecc.), gli studenti leggono articoli di giornale (cartaceo e sul *web*), romanzi e materiali di studio. 7 dichiarano di leggere romanzi o giornali ogni giorno, 9 studenti leggono qualche volta durante la settimana e 8 studenti qualche volta al mese. Per quel che riguarda i materiali scolastici (materiali dei docenti, saggi scientifici), 2 studenti leggono ogni giorno e 5 qualche volta alla settimana.

Andando più indietro agli anni del liceo, 8 studenti hanno dichiarato di avere scritto testi lunghi 2–6 volte all'anno, in 7 hanno dichiarato di averli scritti con frequenza maggiore, ovvero 2–3 al mese, alcuni includendo il lavoro di fine anno che viene richiesto dalla propria scuola o il lavoro finale per l'esame di maturità. Passando alla lettura, una base comune per tutti è l'esame di maturità, prima del quale devono leggere 20 romanzi, tra classici e contemporanei della letteratura nazionale ed estera, scegliendo da una lista proposta dalla scuola.

In conclusione, emerge un quadro tutto sommato eterogeneo ma con una linea comune di fondo per gli studenti al primo anno d'università: pochi scrivono e leggono più volte alla settimana e quando sono quasi alla chiusura del secondo semestre non emerge nessun salto di qualità o quantità nelle abitudini sia di lettura sia di scrittura rispetto agli anni del liceo.

4.2. Sistema interpuntivo nella propria L1 e nell'italiano LS: quali esperienze?

Anche per questa seconda domanda di ricerca è stato somministrato un questionario semi-strutturato. Questa volta agli studenti del quarto semestre, con livello di uscita B2, che si apprestano a iniziare un corso dedicato alla punteggiatura italiana. A 21 apprendenti cechi e 12 apprendenti slovacchi tra gli anni 2019–2022 è stato chiesto di riflettere

inizialmente sul proprio sistema interpuntivo e in seconda battuta su quello dell'italiano.

Più della metà (20 apprendenti su 33 totali) dichiara di conoscere bene l'uso dei segni interpuntivi nella propria lingua e di averlo appreso negli ultimi anni della scuola elementare; molti meno, tuttavia, saprebbero quali materiali (cartacei e *online*) consultare in caso di dubbio o approfondimento: in 6 si rivolgerebbero a un sito istituzionale⁷ curato dall'Accademia delle scienze della Repubblica Ceca e in 3 consulterebbero il manuale dell'ortografia ceca (*Pravidla českého pravopisu*,⁸ curato anch'esso dall'Accademia delle Scienze) che dedica una sezione ai segni interpuntivi.

Il segno meno usato è il punto e virgola (23 studenti). La motivazione è legata a una percezione personale della norma (si usa poco in ceco/slovacco e quindi il proprio non-uso sembra rispondere a una norma) e a motivazioni di ordine pratico: da una parte non se ne conosce l'uso e dall'altra non si scrivono frasi abbastanza lunghe e/o mancano le occasioni⁹ – i tipi di testo – in cui poterlo usare. Queste motivazioni permettono una riflessione aggiuntiva: gli studenti sono consapevoli del fatto che questo segno interpuntivo è legato a elementi di variazione del sistema, cioè ai tipi di testo, e a un'idea di “lunghezza” o complessità sintattica.

Si è infine chiesto di ricordare se hanno mai notato autori o professionisti della scrittura che usino i segni interpuntivi in modo particolare: la metà (16 studenti) attribuisce l'uso personale dei segni interpuntivi ai testi poetici (poesie e romanzi) e vengono citati due tra gli autori più noti del panorama letterario del Novecento: Karel Čapek e Bohumil Hrabal. C'è quindi una parziale consapevolezza del fatto che la norma interpuntiva può uscire dagli schemi, che si può distinguere uno stile personale.

Ma cosa succede con l'italiano? Quale percezione hanno dei segni interpuntivi di una lingua ancora in fase di apprendimento? In sintesi, gli

⁷ Internetová jazyková příručka: <https://prirucka.ujc.cas.cz>.

⁸ Di questo manuale esiste una versione accademica e una versione scolastica con più edizioni e ristampe.

⁹ Anche l'uso dei due punti – e addirittura delle virgole – viene associato alla consuetudine e al bisogno: l'abitudine alla brevità delle frasi ne elimina la necessità.

allievi dichiarano che quando scrivono in italiano applicano inizialmente la norma del proprio sistema e per la maggior parte di loro è la virgola il segno che più differenzia i due sistemi. Come per la loro L1, il punto e virgola (insieme alla lineetta) è il segno meno usato nei testi in italiano e quasi nessuno saprebbe a quale fonte ricorrere in caso di approfondimento o controllo. Inoltre, la punteggiatura viene vista come un elemento interno alla grammatica della lingua¹⁰ utile allo sviluppo sintattico della frase e alla comprensibilità e autenticità del testo, per renderne la variazione intralinguistica (soprattutto del testo argomentativo come la tesi) e interlinguistica (con le traduzioni). Per gli studenti, dunque, la punteggiatura è un elemento da imparare al pari della concordanza dei tempi, dell'accordo di numero e genere, dell'espressione della definitività; i discenti inoltre percepiscono la distanza tra i due sistemi, sono coscienti del proprio deficit di conoscenze e denunciano la mancanza di punti di riferimento utili a colmarlo.

4.3. I segni interpuntivi nella propria L1 prima dell'università

Per comprendere meglio il contatto tra gli studenti universitari cechi¹¹ e i segni interpuntivi della loro lingua mi sono rivolta a una docente di lettere di una scuola elementare statale di Brno.

L'insegnante dichiara che i riferimenti ai segni interpuntivi si possono trovare nelle grammatiche per la scuola nelle classi 8 e 9 e solo raramente in quelle per i licei.¹² Nelle grammatiche scolastiche l'interpun-

¹⁰ Risposta alla domanda *Pensi che saper usare i segni interpuntivi ti possa aiutare a scrivere meglio in italiano? Motiva la tua risposta.*

¹¹ A livello normativo tra la lingua ceca e slovacca non esistono sostanziali differenze nel sistema interpuntivo. Si veda quanto riportato nella pagina *web* del Centro per l'elaborazione della lingua naturale curata dalla Facoltà di Informatica dell'Università Masaryk di Brno (nlp.fi.muni.cz/cs/OpravySlovenstinyProCechy), che ha il dichiarato obiettivo di mettere in luce le differenze nell'ortografia tra le due lingue. Come già accennato nel §4.2, nella manualistica ceca l'interpunzione è inserita nei capitoli dedicati all'ortografia.

¹² Nel sistema scolastico ceco e slovacco l'insegnamento della scuola primaria (della durata di cinque anni) e della scuola secondaria di primo grado (4 anni) sono generalmente garantiti dallo stesso istituto con un percorso che va pertanto dalla prima alla nona classe. Il livello di scuola citato corrisponde, nel sistema scolastico italiano, agli

zione non ha un capitolo a sé, ma se ne fanno numerosi cenni all'interno della sintassi della frase semplice, della frase complessa e dell'espressione del discorso diretto. Si prendano a titolo esemplificativo i manuali per le classi 8 e 9: *Český jazyk 8. Učebnice pro 8. ročník základní školy* (2019, pp. 94, 96, 104) e *Český jazyk 9. Učebnice pro 9. ročník základní školy* (2020, pp. 63–76, 87–94). Dalle pagine segnalate emerge quanto segue:

- la virgola è l'unico segno interpuntivo menzionato più volte in relazione alla sintassi della frase semplice e complessa insieme a concetti quali *přívlastek těsný a volný* (cioè l'espansione del nome di tipo restrittivo e appositivo), *přístavek* (apposizione), *vedlejší věta* (frase subordinata), *vsuvka* (inciso), *významové poměry* (rapporti logici tra le frasi), *přímá řeč* (discorso diretto);
- i due punti e le virgolette vengono menzionati esclusivamente in riferimento all'introduzione del discorso diretto.

Se si va a osservare quanto è scritto della virgola, emerge la sua funzione essenzialmente separatrice, ribadita dal costante uso del verbo *oddělovat*, 'separare'. La virgola infatti¹³

- separa sintagmi e frasi coordinati asindeticamente;
- separa frase reggente da frase subordinata¹⁴ (*Poprosil maminku, aby mu pomohla*, 'Chiese alla madre di aiutarlo');
- separa frasi coordinate paratatticamente ma solo se la congiunzione non ha valore copulativo o disgiuntivo-opzionale (come in questo esempio in cui una opzione vale l'altra: *Zavolejte nebo mi dejte vědět e-mailem*, 'Chiami o mi faccia sapere per mail'). La congiunzione, cioè, introduce elementi che si escludono a vicenda e la virgola rafforza il rapporto di esclusione: *Je ti dobře, nebo je ti zle?*, 'Stai bene oppure stai male?');

ultimi anni della scuola secondaria di primo grado. I libri di testo adottati nelle suole devono essere approvati dal Ministero dell'Istruzione.

¹³ Tutti gli esempi sono tratti dai manuali scolastici citati. La traduzione in italiano è mia.

¹⁴ Data questa funzione, la virgola diventa l'elemento grafico grazie al quale l'allievo viene istruito a distinguere automaticamente – in presenza di due predicati – la frase semplice dalla frase complessa.

- separa congiunzioni correlative (*Petr ani nenapsal, ani nezavolal*, ‘Petr non ha né scritto né chiamato’) oppure precede la congiunzione coordinante accompagnata da altra congiunzione che veicola significati logici (*Bylo pěkné, a tak jsem šel ven*, ‘Faceva bel tempo e quindi sono uscito’);
- nella subordinazione a più gradi, in presenza di subordinata incassata in altra, la virgola precede solo il primo elemento connettivale: *Rodiče řekli, že když budu hodný, dovolí mi to*, ‘I miei genitori hanno detto che, se sarò buono, me lo permetteranno’. Da notare la differenza con il sistema italiano in cui la virgola è posta invece tra le due congiunzioni e, insieme alla virgola che chiude, individua la subordinata incassata;
- separa gli elementi di espansione a destra del nome di tipo sia restrittivo sia appositivo (*Jan Hus, český kazatel, byl upálen roku 1415*, ‘Jan Hus, predicatore ceco, fu arso al rogo nel 1415’);
- separa elementi extrafrasali quali le interiezioni, i vocativi, gli incisi, elementi autonomi ripresi spesso da pronomi. Il fenomeno è simile al tema sospeso nella frase italiana (*V Brně, tam se žije*, ‘A Brno, lì si sta bene’).

In sintesi, la virgola viene presentata esclusivamente in prospettiva morfosintattica in virtù della funzione separatrice o segmentante che le viene attribuita: essa agisce in qualità di elemento separatore tra frase reggente e secondaria, tra elementi coordinati per asindeto, tra elementi coordinati con rapporto di reciproca esclusione o quando si accompagna a congiunzione coordinante legata ad altra congiunzione con specifiche funzioni logiche. Si potrebbe però applicare anche l’ottica comunicativo-testuale e allora emergerebbe il valore informativo della virgola (doppia) delle apposizioni postposte al nome o degli elementi extra-frasali di commento o con diversa illocutività.

Similmente, anche nei manuali slovacchi l’uso della virgola è legato alla distinzione della frase semplice e della frase complessa: nell’ottavo anno (Krajčovičová & Kesselová, 2012, pp. 57, 58, 109–12) si prescrive l’uso della virgola davanti a una congiunzione che precede un connettivo logico con valore consecutivo (per esempio, *a tak, a preto*, ‘e così, e quindi’) e a separare la frase principale dalla frase subordinata. Nel

nono anno (Krajčovičová & Kesselová, 2020, pp. 36–39) sono presenti approfondimenti sull’uso delle virgolette (nel discorso diretto e per le citazioni) e della barra obliqua (nei rapporti matematici o per indicare le possibili varianti di un’espressione linguistica), e sulla distinzione nell’uso e nella grafia tra lineetta e trattino.

Da quanto qui esposto, emerge che gli studenti cechi e slovacchi durante il percorso di istruzione elementare esercitano una gamma ridotta di segni interpuntivi. Ciononostante, essi dichiarano (come si evince dalle risposte al questionario) di conoscere bene o abbastanza bene il sistema interpuntivo nella propria lingua: si potrebbe presumere, perciò, che si tratti di conoscenza basata su osservazioni personali e/o intuizioni, oppure su esperienze frutto di interventi didattici specifici di alcuni docenti.¹⁵

5. CONCLUSIONE

Dalle informazioni e dalle osservazioni sin qui raccolte emerge che nella consapevolezza degli allievi per il segno interpuntivo più largamente appreso, la virgola, esiste una *ratio* esclusivamente morfosintattica in quanto elemento separatore di segmenti sintattici frasali. Eppure essi valutano positivamente l’apporto dell’intera gamma dei segni alla costruzione di testi più comprensibili ed efficaci, e ne percepiscono la necessità non solo perché si trovano a manipolare un sistema linguistico diverso dal proprio, ma anche perché devono affrontare la scrittura di testi ancora poco esplorati o completamente nuovi, come le tesine e la tesi di laurea.

I tipi di testo utilizzati per esercitare la lingua scritta all’università – recensioni, articoli di giornale, tesine – necessitano di una pratica interpuntiva che vada oltre la virgola e che sviluppi inclusione, connessione, invece che esclusiva separazione. La “dimensione logica del testo” (per utilizzare un’espressione di Ferrari & Zampese, 2016) che normalmente si esplica attraverso i connettivi subordinanti e coordinanti può alternar-

¹⁵ Questa supposizione è stata confermata durante un colloquio avuto con una insegnante slovacca.

si o essere resa in modo implicito con i segni interpuntivi: i due punti, per esempio, possono sostituirsi alle congiunzioni che veicolano relazioni esemplificative, causali, di motivazione. Il punto e virgola, oltre agli usi enumerativi in cui si alterna gerarchicamente con la virgola, può tenere insieme parti di testo fortemente coese informativamente e in cui prevale un rapporto di specificazione, commento, aggiunta. L'incassamento di incisi e apposizioni reso con parentesi, con virgole o lineette che aprono e che chiudono è esso stesso una forma di aggiunta inclusiva che permette di formare frasi più ricche di livelli informativi.

I segni interpuntivi possono non solo sostituirsi ai connettivi ma anche accompagnarli. Basti pensare al punto e virgola che spesso si combina con alcuni connettivi pragmatici che esprimono relazione specificativa, consecutiva o di opposizione quali *in particolare*, *in più*, *dunque*, *infatti*, *invece*, *insomma*, *ma* (cf. Serianni 2003; Ferrari & Zampase 2016; Baratter 2018) oppure i due punti che precedono espressioni come *per esempio*, *cioè*. I due punti e il punto e virgola, inoltre, permettono di riflettere sulla co-occorrenza di elementi cataforici e anaforici contribuendo così allo sviluppo degli elementi referenziali del testo (si veda l'interessante approfondimento in Baratter, 2018, pp. 141–146). Una prassi didattica che sviluppi l'idea che i segni interpuntivi possono legare invece che dividere porterebbe a ridurre i fenomeni di frammentarietà, eccessiva paratassi, scarso uso di elementi di coesione logico-sintattica.

Per i discenti cechi e slovacchi – o slavi in generale – occorre inoltre limitare gli effetti della percezione del sistema interpuntivo della propria L1, sistema a *ratio* sintattica. Per allargare lo sguardo quindi alla *ratio* comunicativa si suggeriscono quattro principali azioni:

1. Osservare segmenti sintattici già appresi (come gli incisi e le apposizioni) attraverso la prospettiva comunicativo-testuale e aggiungerla a quella, già acquisita, esclusivamente sintattica;
2. Considerare, ampliandoli in modo graduale, gli usi della virgola quando questa accompagna la sintassi, quando interviene nel momento in cui è possibile un'ulteriore lettura informativa (come nel caso della causale postreggente) e quando opera contro la sintassi. Perché è così che offre “le sue istruzioni informative” (Ferrari *et al.*, 2018, p. 52); questa azione spiegherebbe an-

che l'apparente coincidenza di alcuni fenomeni, come la virgola prima di subordinata postereggente;

3. Insegnare i valori logici dei due punti e di coesione semantica del punto e virgola, funzioni nuove per molti allievi anche perché nuovi, poco esplorati, sono i tipi di testo che si chiede di produrre;
4. Collocare nel sistema LS la lineetta singola e il suo uso attraverso un lavoro di ridefinizione del segno.

Queste riflessioni suggeriscono un'azione didattica che da contenuti condivisi e conformazioni sintattiche note si allarghi a strutture informative nuove: partire cioè da un'interpunzione che rivela la sintassi per arrivare all'interpunzione che trasmette comunicazione. Il metodo contrastivo sembrerebbe efficace fino al punto in cui la *ratio* dei due sistemi coincida o lì dove ci sia coincidenza apparente; superati i punti di contatto, l'interpunzione italiana e i tipi di testo in cui utilizzarla diventano territorio nuovo, inesplorato. La norma interpuntiva italiana LS – considerata nell'intera gamma dei segni – non si contrappone a quella della L1 dei discenti universitari perché di fatto quest'ultima non è stata ancora pienamente e consapevolmente acquisita. Utile è allora la percezione personale degli studenti: l'idea che l'interpunzione sia parte della grammatica può essere un valido punto di partenza per produrre lingua, costruire frasi e testo.

BIBLIOGRAFIA

- Baratter P. (2018). *Il punto e virgola. Storia e usi di un segno*. Roma: Carocci.
- Bonomi, I. (2016). Considerazioni per una didattica della punteggiatura, cenerentola dell'educazione linguistica. In P. D'Achille (Ed.), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto* (pp. 283–288). Firenze: Franco Cesati.
- Brianti, G. (2019). Un mare di virgole: punteggiatura e articolazione sintattica negli elaborati di studenti universitari. In A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari & R. Stojmenova Weber (Eds), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi contemporanei* (pp. 195–207). Firenze: Franco Cesati.

- Chiantera, A. (2005). Teoria e didattica della punteggiatura moderna. In C. Lavinio (Ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni* (pp. 200–210). Milano: Franco Angeli.
- Demartini, S., & Ferrari P. L. (2019). La virgola *splice* nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale. In A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari, & R. Stojmenova Weber (Eds.), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi contemporanei* (pp. 225–236). Firenze: Franco Cesati.
- De Tommaso, V. (2021), *Errori sintattici di coesione in italiano L2. Il caso di apprendenti cechi e slovacchi*. Roma: Aracne.
- Diadori, P. (2020). Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 182–195.
- Diadori, P. (2021). La punteggiatura italiana in prospettiva contrastiva. In E. Banfi, P. Diadori & A. Ferrari (Eds.), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi* (pp. 181–199). Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Ferrari, A., Lala, L., Longo, F., Pecorari, F., Rosi, B., & Stojmenova Weber, R. (Eds.). (2018). *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*. Roma: Carocci..
- Ferrari, A., & Zampese, L. (2016). *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Foremniak, K. (2015). Virgolando si impara? Creatività nell'insegnamento della punteggiatura italiana. In M. Załęska (Ed.), *Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi* (pp. 251–277). Varsavia: Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia.
- Fornara, S. (2011). La difficile arte dell'interpunzione. Alcune riflessioni tra letteratura e didattica. *Opera nuova*, 1, 101–109.
- Frescaroli, A. (2003). *La punteggiatura corretta. Come interessare, appassionare e convincere dando ritmo al testo*. Milano: De Vecchi.
- Krajčovičová, J., & Kesselová, J. (2012), *Slovenský jazyk pre 8. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- Krajčovičová, J., & Kesselová, J. (2020), *Slovenský jazyk pre 9. ročník základných škôl*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- Lorenzová, K. (2021). *La lineetta singola. Uno studio contrastivo italiano-ceco* [bachelor thesis]. Masarykova univerzita.
- Ožbot, M. (2019). La punteggiatura: un capitolo trascurato nell'insegnamento dell'italiano L2/LS. In A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari & R. Stojmenova

- Weber (Eds.), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi contemporanei* (pp. 277–288). Firenze: Franco Cesati.
- Piemontese, M. E., & Sposetti, P. (2016). Un modello per la progettazione di percorsi di educazione linguistica all'università. In P. D'Achille (Ed.), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto* (pp. 149–159). Firenze: Franco Cesati.
- Prátová, K., Janáčková, Z., Kirchnerová, I. (2019). *Český jazyk 8. Učebnice pro 8. ročník základní školy*. Brno: Nová Škola – DUHA.
- Prátová, K., Janáčková, Z., & Kirchnerová, I. (2020). *Český jazyk 9. Učebnice pro 9. ročník základní školy*. Brno: Nová Škola – DUHA.
- Serianni, L. (2003). *Italiani scritti*. Bologna: il Mulino.
- Stojmenova Weber, R. (2019). Tradurre la lineetta singola. Uno studio contrastivo italiano-macedone. *Italica Wratislaviensia*, 10(1), 261–278. <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2019.10.1.11>

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento alla docente Marta Pavelková della scuola elementare ZŠ Kotlářská di Brno (Repubblica Ceca), alla docente Simona Olmos Justinianová della scuola elementare ZŠ Komenského di Svit, Poprad (Slovacchia) e alla dirigente scolastica Mária Dolnáková della scuola elementare ZŠ Cádova di Bratislava per le informazioni e i materiali forniti sull'educazione interpuntoria nel primo ciclo di istruzione in Repubblica Ceca e in Repubblica Slovacca.

Riassunto: L'articolo riporta le riflessioni nate da un'indagine sulle esperienze di scrittura prima e durante i primi due anni di università e sugli usi interpuntori nella propria L1 e nell'italiano LS da parte di apprendenti cechi e slovacchi. Le esperienze con i segni interpuntivi in L1 e i riferimenti presenti nelle grammatiche scolastiche ceche/slovacche fanno emergere un'interpretazione esclusivamente sintattica e un contatto parziale con il sistema interpuntorio poiché limitato al solo uso della virgola; a questo segno, inoltre, viene attribuito in L1 valore esclusivamente segmentante. Per un'educazione alla scrittura del testo accademico in italiano LS che contribuisca a superare fenomeni di frammentarietà, giustapposizione, scarsa coesione testuale, i risultati dell'indagine suggeriscono un'azione didattica che punti sui valori coesivi dei segni interpuntivi e che solo in parte si appoggi a un approccio contrastivo, ovvero quando la *ratio* interpuntoria dei due sistemi coincida o quando sembri coincidere.

Parole chiave: punteggiatura, tipi di testo, abilità di scrittura, italiano LS, lingue slave