

Didattica della scrittura e linguistica del testo: tre priorità di intervento

Luca Cignetti

Dipartimento Formazione e Apprendimento, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Interpretare un testo può paragonarsi alla costruzione di un puzzle. È un'attività in cui si risolvono problemi per costruire un'immagine coerente. Può avvenire che si sia costruito un frammento di puzzle con il quale, però, alcuni degli altri pezzi non collimano. Occorre allora smontare, e riorganizzare, quel frammento di puzzle (Conte, 1999: 95).

1. Introduzione

È tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta del Novecento che la linguistica del testo viene introdotta in Italia, grazie a opere come *Il filo del discorso* (1979) di Bice Mortara Garavelli, *Introduzione alla linguistica testuale* (1984) di Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang U. Dressler e *La comunicazione e gli usi della lingua* (1984) di Francesco Sabatini. Degli anni successivi, si ricorda il contributo fondamentale delle *Condizioni di coerenza* (1988) di Maria-Elisabeth Conte e dei *Fondamenti di linguistica* (1995) di Raffaele Simone; mentre tra le opere posteriori al Duemila meritano di essere segnalate *Linguistica testuale. Un'introduzione* (2003) di Cecilia Andorno, la parte dedicata a temi testuali della *Prima lezione di grammatica italiana* (2006) di Luca Serianni, le varie voci dedicate alla testualità presenti nei due volumi dell'*Enciclopedia dell'italiano* (2010-11) curata da Raffaele Simone, *Linguistica testuale dell'italiano* (2012) di Massimo Palermo e *La linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture* (2014) di Angela Ferrari¹. In tempi più recenti, un'impostazione dichiaratamente testualista è stata adottata da manuali di scrittura come *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria* (2013) di Fabio Rossi e Fabio Ruggiano e *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio* (2014) di Luca Cignetti e Simone Fornara. Alle opere citate possono essere infine aggiunti alcuni titoli di marcata impostazione didattica, anch'essi dedicati a problemi di natura testuale, come *Didattica del testo. Processi e competenze* (2006) di Lerida Cisotto e *Competenze testuali per la scuola* (2014) di Daniela Notarbartolo.

Benché, come dimostra il nostro cursorio elenco, siano dunque trascorsi ormai quasi quarant'anni dall'introduzione della linguistica del testo negli studi in lingua italiana, nella pratica scolastica questa disciplina non ha ancora ottenuto il dovuto spazio, né la necessaria considerazione. Per contribuire almeno in parte a migliorare questo difficile dialogo, si propongono in questo contributo tre priorità di intervento utili per trasferire nella pratica della scrittura a scuola alcuni tra i numerosi temi che la linguistica testuale ha sviluppato nella sua ormai ben solida formulazione teorica.

2. I generi (e i tipi) testuali e le varietà linguistiche

Al fine di offrire una didattica della scrittura efficace, in primo luogo, è indispensabile un'adeguata considerazione dei generi (e dei tipi) testuali e delle varietà linguistiche. L'attenta considerazione delle caratteristiche del saggio argomentativo, dell'articolo informativo, della lettera personale – per fare soltanto qualche esempio – è infatti una condizione indispensabile per definire corretta-

1. Per una rassegna esaustiva degli studi sulla linguistica del testo fino al 2000, si veda Ferrari e Manzotti (2002); per la prima parte del periodo successivo, si veda Ferrari (2009).

mente le proprie scelte linguistiche. Al fine di “modulare il testo comunicativamente”, inoltre, non si può prescindere dalla “capacità nel costruire un testo di adeguarsi al contesto, ai destinatari, agli scopi, ai vincoli di tempo” (Manzotti e Ferrari, 1994, 19); in altri termini, dal considerare le diverse varietà linguistiche valutando con cura tutti gli aspetti pragmatici che influenzano ogni scelta comunicativa.

Benché questi argomenti siano già stati ampiamente studiati², è opportuno segnalare qui almeno due rischi, molto concreti in ambito scolastico, riferiti a cattive pratiche dovute proprio alla scarsa considerazione dei generi testuali e delle varietà linguistiche³.

Il primo riguarda il ricorso ai cosiddetti “ipercorrettismi scolastici”, esito del deterioro perbenismo linguistico che ha caratterizzato molti capitoli della storia della nostra scuola. Si pensi agli inviti, ben attestati, a sostituire espressioni come “andare a scuola” con “recarsi a scuola”, “passano molte macchine” con “circolano molte macchine” o “fare i compiti” con “svolgere i compiti”. Tali inutili (e anzi dannose) ossessioni corrette, già ribattezzate “calofemismi”, non appartengono purtroppo al passato, ma sono ancora oggi una prassi comune in molte aule scolastiche. Un fenomeno già del resto denunciato, diversi anni fa, da Tullio De Mauro (De Mauro, 1977, 71-72)⁴:

Da un capo all'altro dell'Italia, nella grande maggioranza dei casi continuano a imperversare gli stessi interventi correttivi, le stesse “belle frasi” [...] *arrabbiare* è condannato in nome di *indignarsi*, *fare i compiti* è corretto con *eseguire i compiti*, *passare le vacanze di Natale* è corretto con *trascorrere il periodo delle festività natalizie*.

Si tratta di un modello linguistico, come ha bene precisato Colombo (2011), che non si ispira ai nostri grandi scrittori quanto piuttosto alla burocrazia: è “l'italiano del signor provveditore, l'italiano del sig. Ministro”, per citare ancora Tullio De Mauro⁵. Serianni e Benedetti (2009, 139) ne illustrano così i tratti salienti⁶:

Il lessico deve essere puntuale e referenziale (niente frasi idiomatiche, anche quando sarebbero correnti in qualsiasi articolo di giornale); le azioni, comprese quelle più banali e quotidiane, devono essere dettagliate e descritte minutamente, come se si dovesse redigere un verbale; il parlato non deve insinuarsi a nessun livello nelle pagine di un compito in classe, nemmeno quando si inventa un dialogo.

Sempre Luca Serianni e Giuseppe Benedetti ci introducono al secondo rischio prima annunciato, che riguarda la formulazione delle tracce dei temi e più in generale di tutte le attività che richiedono una produzione scritta. Se ad esempio viene richiesto di scrivere una lettera a un compagno

2. Per quanto riguarda i generi e i tipi testuali si vedano almeno Werlich (1976), Mortara Garavelli (1988), Manzotti (1990), Sabatini (1999), Lo Duca (2003), Lavinio (2004), Lala (2011) e Cignetti e Fornara (2014). Sulle varietà linguistiche, si rimanda almeno a Coseriu (1980), Sabatini (1985), Berruto (1987), Ammon (1989), Berruto (1995) e Telmon (1993).

3. Se questo in parte è stato ottenuto variando le richieste di scrittura, che oggi fortunatamente non si riducono più soltanto al funesto “tema scolastico”, si è ancora purtroppo in ritardo nell'educazione alla lettura. A scuola (media e medio-superiore in particolare) si leggono pochi testi informativi e argomentativi e spesso senza un adeguato approfondimento. Come si può pretendere che gli studenti pratichino efficacemente simili generi di scrittura se non hanno dei buoni modelli di riferimento?

4. Citato in Serianni e Benedetti (2009, 197).

5. Cfr. De Mauro (1979), citato in Colombo (2011, 27). Sempre Colombo (2011, 27) aggiunge: “Caratterizza questo modello la paura del parlato, l'idea che tutto ciò che suona naturale sia riprovevole; e la cosa può avere una spiegazione storica, dato che la scuola italiana si è formata in un'epoca in cui la lingua parlata dalla stragrande maggioranza della popolazione era un dialetto”.

6. L'analisi è completata da Colombo (2011, 27), che aggiunge “l'ossessiva avversione per la ripetizione di parole, con la connessa ricerca di sinonimi più o meno appropriati o di pesanti circonlocuzioni, e, sul piano della sintassi, la convinzione che la subordinazione sia per principio da preferire alla coordinazione”. Su questi temi, cfr. anche Cignetti e Fornara (2014, 110-129).

su un argomento specifico, l'insegnante dovrà riconoscere la legittimità dell'uso di un registro colloquiale e di tutte quelle altre scelte linguistiche e pragmatiche motivate dal contesto comunicativo. Non è però quello che generalmente accade, come mostrano le seguenti considerazioni di Seriani e Benedetti (2009, 82):

Nel caso di prove che riflettano l'orizzonte quotidiano dell'alunno, è necessario che la lingua e le soluzioni espressive siano conseguenti. Se si chiede di scrivere una lettera a un coetaneo ("Scrivi una lettera rispondendo a un amico che ti ha dichiarato di essere stanco della scuola e di volerla abbandonare"; LP⁷, Sicilia), l'insegnante deve saper riconoscere il meccanismo pragmatico della presupposizione, del tutto appropriato in questa tipologia testuale, astenendosi da interventi inopportuni ("Avete avuto la riunione? [Quale riunione?]", e deve accettare il ricorso a formule colloquiali: "Mi manchi un casino! [nel tema non esiste!!!]", "Quest'anno la scuola è uno schifo [troppo parlato!]", "siamo andati a finire proprio nella "Merda", scusa il linguaggio volgare [il disfemismo è segnato con grande evidenza, ma in realtà l'unica cosa che qui non va è la maiuscola]", "dobbiamo fare come i pazzi [parlato]", "Come ti butta? [È un tema!!!]". Qualche volta l'etichetta di "forma parlata" è addirittura errata e nasce da pulsioni ipercorrettistiche del docente che non è facile decifrare: "nel mezzo dell'anno scolastico [forma troppo parlata!]".

Naturalmente, le stesse scelte riprodotte in questa citazione non sarebbero adeguate per generi testuali più formali, oppure per una lettera indirizzata a un destinatario diverso.

3. I connettivi testuali

La coerenza testuale è una proprietà così importante da essere stata identificata con la condizione stessa della testualità, in assenza della quale non è possibile parlare propriamente di "testo"⁸. A essere spesso ragione di problemi nella "tenuta" dei testi dei ragazzi è soprattutto la mancanza (totale o parziale) della coerenza logica, e per diverse ragioni. In (1)⁹, ad esempio, l'incoerenza risiede in una non adeguata scelta lessicale: l'azione del verbo *rivelarsi* significa infatti 'mostrarsi per come

7. "lp = Liceo psico-socio-pedagogico o linguistico o altri, variamente denominati, che coprono l'area un tempo occupata dall'Istituto magistrale" (Seriani e Benedetti 2009, 68).

8. Non intendiamo addentrarci qui nelle differenze – spesso sfumate – tra la coerenza e la coesione testuale. Anche distinte concettualmente, coerenza e coesione agiscono infatti in una forma di sostegno reciproco, così spiegato in Cignetti e Fornara (2014, 143): "La coesione può essere intesa come la realizzazione concreta (cioè identificabile nei fatti linguistici) della coerenza, mentre la coerenza corrisponde alla proiezione su un piano astratto e concettuale della coesione. Il loro apporto al testo agisce in modo coordinato e congiunto: sono loro, insieme, a "dettare le condizioni" che permettono al nostro testo di trasmettere un messaggio completo ed efficace". In queste pagine la coerenza è intesa in senso esteso, accogliendo operativamente anche alcuni fenomeni (come nel caso dei connettivi) che tradizionalmente sono ricondotti alla coesione.

9. Gli esempi citati in questo contributo sono tratti dal corpus DFA-TIscrive, realizzato nel corso del progetto *La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnosi e interventi didattici*, finanziato dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica e coordinato da Simone Fornara (FNRS n. 136603), e sono stati trascritti mantenendo tutti gli errori presenti negli originali. L'équipe attiva nel progetto è formata da Simone Fornara (responsabile), Luca Cignetti (vice-responsabile) e Silvia Demartini per il DFA SUPSI di Locarno; da Angela Ferrarini e da Letizia Lala per l'Università di Basilea; da Alessandra Moretti e da Marco Guaita per l'Ufficio dell'Istruzione Media del Canton Ticino. Informazioni più dettagliate sul progetto si trovano all'indirizzo <http://dfa-blog.supsi.ch/tiscrive/>. I dati del corpus sono i seguenti:

	Scuola elementare	Scuola media
Istituti	35	21
Classi	48 (24 di 3a, 24 di 5a)	51 (25 di 2a, 26 di 4a)
Testi	742	993
Totale testi	1735	

si è veramente, cioè ‘palesarsi’; non appare dunque coerente affermare che alcune persone “possono rivelarsi totalmente diverse da quello che sono”:¹⁰

- (1) Da questa esperienza ho imparato più cose tra cui di non giudicare le persone prima di averle conosciute bene perché possono rivelarsi totalmente diverse da quello che sono.
Ho anche imparato che spesso le persone si nascondono dietro una maschera per non far vedere come o chi sono realmente, probabilmente lo faccio [...]

(DFA-TIscritto SMTS4104)

Altre volte, l'incoerenza può essere il risultato di una scelta infelice sul piano pragmatico. Un esempio è riportato in (2), dove la decisione di motivare, seppur implicitamente, il “cambiare le cose” con l’“aumentare di numero” attiva una implicatura conversazionale¹¹ che induce a ritenere come negativo il giudizio espresso sul nuovo compagno di classe. Come chiarito nelle righe conclusive, è vero invece il contrario:

- (2) In prima media, quand'ero in Sicilia è arrivato un compagno nuovo, dalla Romania. Si chiamava ***. Il suo arrivo in classe ha cambiato le cose, eravamo aumentati di numero.
*** all'inizio si vergognava, si trovava a disagio con noi, piangeva, però dopo pochi mesi scherzava, usciva con noi di pomeriggio a giocare in piazza. Io e la mia classe eravamo abbastanza socievoli, però pensavamo che con il suo arrivo noi tutti saremmo cambiati.
[...]
Sono contenta che io come i miei ex compagni di classe abbiamo accolto lui come un'amico senza escluderlo. Dopo pochi mesi faceva parte della mia classe, “era uno di noi”.

(DFA-TIscritto SMBB4102)

Più spesso, tuttavia, l'incoerenza è l'esito di un impiego non competente dei connettivi testuali. I connettivi sono imprescindibili strumenti linguistici di garanzia sia della coerenza sia della coesione testuale, alle quali contribuiscono “rendendo visibile e più facile da cogliere la continuità logica del testo e il ragionamento che vogliamo proporre a chi legge” (Cignetti e Fornara, 2014, 138).

Alcuni tra i connettivi più comuni, tuttavia, sono usati negli elaborati scolastici senza un'adeguata considerazione del loro valore logico-semanticò: è nell'esperienza di molti insegnanti leggere testi in cui un connettivo ha una semplice funzione di riempitivo, del tutto desemantizzato; oppure in cui il nesso logico suggerito è diverso da quello che il senso del testo avrebbe richiesto. Un esempio

Parole grafiche (tokens)	Parole SE	Parole SM	Totale
	109.550 (28%)	281.699 (72%)	391.248

Lemmario SE	Lemmario SM
< 5.000	< 11.000

10. In questo esempio sarebbe stato dunque preferibile usare un verbo come *mostrarsi* oppure *apparire*.

11 Cfr. Grice (1975) e Sbisà (2007)

di connettivo desemantizzato si trova in (3), dove *però*, il cui valore proprio è di tipo avversativo-limitativo (cfr. Sabatini-Coletti, 2008, s.v.), è impiegato come connettivo generico:

- (3) Un giorno d'inverno, una mattina che sembrava essere serena, mi trovai a scuola, e sentii la fatidica frase:
"Bene, oggi verifica di tedesco. Mettete le separazioni e non copiate!"
Mi prese un colpo, andai in panico perché non avevo studiato.
Sono stato uno degli ultimi a consegnare, però ho visto che non ero l'unico a non aver studiato.

(DFA-TIscivo SMBR4120)

L'impiego di *però* non appare adeguato, per ben due volte, anche in (4). In un primo caso perché il nesso di opposizione non si lega logicamente con quanto espresso in precedenza (rispetto al "sono più felice" della principale sarebbe stato preferibile un nesso concessivo, come ad esempio "anche se i miei compagni delle elementari sono cambiati [...]"). Nel secondo caso *Però* dovrebbe invece segnalare l'opposizione tra il cambiamento nel ragazzo avvenuto "esternamente nell'altezza" (prima riga) e quello che si è verificato "nel carattere" (settima riga); tuttavia, a causa della distanza eccessiva che separa i due costituenti, tale legame oppositivo appare troppo debole e il *però* viene recepito come un connettivo di semplice aggiunta¹²:

- (4) Ora che sono cambiato esternamente nell'altezza e tutto sono più felice perché sono in una classe stupenda e dei bravi maestri però i miei compagni delle elementari sono cambiati quelli migliori si sono dimenticati di me.
Però sono veramente cambiato anche nel carattere per esempio ero timido e chiuso in prima ora sono più aperto e questa timidezza sta svanendo, in prima ero più ribelle di adesso che mi sono tranquillizzato.

(DFA-TIscivo SMCS4101)

Difficoltà analoghe si trovano a proposito dell'uso di *invece*, altro connettivo ad alta frequenza di impiego. Le ragioni dell'inadeguatezza di (5), tuttavia, non sono limitate alla sola incoerenza logica: il legame di opposizione tra il tema del secondo capoverso ("Mia madre") e quello del capoverso precedente ("una parte maschile") è infatti troppo debole per essere colto ricorrendo al solo *invece*. Il testo appare dunque incoerente a causa di una discontinuità tematica¹³:

- (5) Circa tre anni fa ero un 13 enne in bilico tra solitudine familiare e depressione regressiva. Ogni dannato giorno mi svegliavo nella più completa autonomia; sveglio, doccia, colazione, aspettare il taxi (mio nonno) e andare a scuola. In casa è sempre mancata

12. In questo caso, dunque, sarebbe stato più adeguato l'impiego di *Inoltre* ("Inoltre sono veramente cambiato anche nel carattere [...]").

13. Per segnalare il nuovo tema, in questo caso, sarebbe stato preferibile ricorrere a un'unità informativa di "Quadro" (cfr. Ferrari et alii, 2008), così da mettere in rilievo "Mia madre" come nuovo referente testuale (ad esempio usando una formula come "Quanto a mia madre, faceva la frontiera [...]").

una parte maschile come riferimento,
cercata però di essere coperta dai
miei zii.

Mia madre invece faceva la frontaliere
(Italia-Svizzera) perché in quel periodo
mancava lavoro. La mattina usciva [...]

(DFA-TIscivo SMCS4112)

Un altro connettivo comune è *infatti*, la cui funzione è di introdurre un nesso di valore esplicativo o confermativo (cfr. Sabatini-Coletti 2008: s.v.) tale da richiedere un solido ancoraggio con la frase antecedente. Non è così nell'esempio (6), in cui le ragioni dell'inadeguatezza di *infatti* sono dovute a un'imprecisa strutturazione del periodo, che coinvolge i livelli sintattico e interpuntivo. In particolare, questi errori producono una "sfasatura" tra primi piani e sfondi comunicativi del testo che si riproduce negativamente sul senso globale dell'elaborato:

- (6) Io ho una grande passione per i cavalli. Questa passione mi ha fatto superare la mia più grande paura, quella dei cani.

Infatti all'età di cinque anni giocavo spesso in giardino con le mie due sorelle. Un giorno però il cane dei miei vicini è scappato, all'inizio correva in giro per il quartiere ma dopo aver visto me e mie sorelle è corso verso di noi. Io sono corsa dentro il garage aperto e il pastore tedesco mi ha inseguito, non sapevo più dove andare così mi sono voltata verso l'animale e gli urlavo di andare via. Lui però non se ne andava, continuava a saltare ed abbaiare forte sempre guardandomi con quegli'occhi neri e lucenti.

(DFA-TIscivo SMGB4105)

Talvolta, l'incertezza nella scelta dei connettivi è testimoniata anche dalle correzioni degli stessi allievi: in (7) è il ragazzo stesso a sostituire *quindi* con *infatti*, con un intervento di autocorrezione (segnalato dalle parentesi quadre). Il nesso richiesto non è però di tipo esplicativo, dunque neppure in questo caso il testo appare ben costruito¹⁴:

- (7) Nonostante sia passato un po' di tempo, i momenti più speciali restano impregnati nella mente, [quindi] infatti oggi vi racconterò un'esperienza che mi ha insegnato qualcosa, ma che soprattutto mi ha fatto riflettere...
Sono ormai passati due anni da quando ho finito la seconda media, ma è comunque come se ne fossero passati cento! Innanzitutto ci tengo a sottolineare che la classe della quale sto parlando aveva qualche difetto, tuttavia a mio parere aveva una marcia in più delle altre. Finora il ricordo [...]

(DFA-TIscivo SMGB4209)

I fenomeni che abbiamo elencato finora si manifestano anche in presenza del connettivo *perché*, di impiego comune per introdurre il nesso di causa e dunque di fondamentale rilievo nella scrittura

14. Più adatta, in questo caso, sarebbe stata dunque una formula connettiva come ad esempio "A dimostrazione di ciò [...]", naturalmente separata da un punto.

di testi di tipo argomentativo¹⁵. Come è già stato dimostrato analizzando altri corpora di scuola media¹⁶, anche nel corpus DFA-TIscrivo *perché* è spesso attestato come connettivo generico, oppure con un valore analogo a quello di *infatti*:

- (8) Una volta arrivati alla festa mio fratello offrì da bere a me e alla mia amica, io presi un te freddo e la mia amica volle una birra. Già a questo punto io mi iniziai ad arrabbiare con lei, perché lei prima di partire da casa mia mi disse che non avrebbe bevuto alcol.
Difatti gli dissi di promettermi che sarebbe stata l'ultima birra che avrebbe bevuto e lei me lo promise.
Però quella promessa non durò molto, perché mentre ballavo lei continuava a bere birra dai bicchieri dei nostri amici più grandi.

(DFA-TIscrivo SMAC4108)

Altre volte, il nesso introdotto dal *perché* può non essere sufficientemente esplicito, come in (9), dove le informazioni presenti nel testo non ci permettono di sapere chi sia Mario, né perché al suo nome andrebbe ricondotta per antonomasia la proprietà dell'essere "sempre in movimento":

- (9) Tre anni fa io e i miei amici decidemmo di andare a vedere le vecchie elementari di Cadenazzo. Eravamo in 3, io, Luigi e Marco. Marco un ragazzo alto, un po' paffutello con degli occhi cristallini e dei capelli a rasta, veniva soprannominato Mario, perché era sempre in movimento, mentre Luigi, basso, stecchino, indossava sempre il suo cappello arancione; la sua faccia assomigliava ad una pera. Ci ritrovammo davanti all'asilo alle 21.00 in punto. Io e Luigi eravamo [...]

(DFA-TIscrivo SMCD4119)

Infine, è talvolta l'ancoraggio del nesso introdotto dal connettivo a non essere sufficientemente solido, come in (10). In questo caso l'errore riguarda le scelte sintattiche e interpretive: "perché finora ho avuto amici che non si ricordavano delle cose che ho fatto per loro" dovrebbe riferirsi infatti a "Voglio che si ricordi le cose belle che ho fatto per lui" e non a "secondo me è uno dei principi base dell'amicizia"; inoltre, il connettivo *perché* andrebbe separato da un punto, in modo da far ricadere la causa sull'"atto del dire"¹⁷, consentendo in questo modo al testo di riacquistare coerenza:

- (10) Per me è importante che un'amico ricambi l'amicizia, che sia riconoscente, così da aiutarci a vicenda senza problemi perché non c'è niente di più brutto di un amico che non ricambia l'amicizia.
Voglio che si ricordi le cose belle che ho fatto per lui così che possa ricambiare; forse sembra un po' esigente ma secondo me è uno dei principi base dell'amicizia perché finora ho avuto amici che non si ricordavano le cose che ho fatto per loro e quindi non ritenevano

15. Circa l'espressione della causalità negli elaborati di scuola media del Canton Ticino, cfr. Cignetti (2014).

16. Cfr. ad esempio Colombo (2011).

17. La frase sarebbe quindi equivalente a "Dico questo perché finora ho avuto amici [...]". In merito, cfr. Cignetti (2013b, 99).

di fare le stesse cose con me, non ricambiavano
i favori, non si offrivano,...

(DFA-TIscivo SMAC4110)

4. La punteggiatura

Quest'ultimo esempio ci permette di chiamare in causa la terza priorità annunciata all'inizio di questo contributo, vale a dire la punteggiatura. Tale scelta, in una riflessione sulle proprietà testuali, potrà forse sorprendere, tuttavia l'analisi di molti esempi dei ragazzi delle medie dimostra che le differenze tra un elaborato testualmente accettabile e uno carente in coerenza e in coesione sono spesso riconducibili proprio alle scelte interpuntive. Circa l'interpunzione, anche nella prospettiva del suo rapporto con la testualità, negli ultimi anni si sono del resto intensificati interventi e pubblicazioni, tanto che oggi esiste sull'argomento una bibliografia abbastanza consistente¹⁸. Ci limiteremo per questo all'analisi di un solo esempio, riprodotto in (11a), in cui il rapporto tra buone scelte interpuntive e la "tenuta" della testualità risulta particolarmente chiaro. Nell'estratto seguente compare una modalità di interpunzione tipica della scuola elementare, detta "punteggiatura a flusso" (cfr. Demartini e Fornara, 2013), in cui la virgola è usata come segno esclusivo per scandire i diversi eventi narrati, che nel loro insieme si presentano, appunto, come un flusso ininterrotto e poco strutturato a livello testuale:

- (11a) Entrambi i bambini uscirono a giocare,
quello triste si sedette su un sasso, quello
allegro iniziò a saltare, correre, sapeva come
divertirsi, anche senza niente, sapeva come
comportarsi [...].
Venne ora di cena, si salutarono e quello
"ricco" chiese all'altro cosa avrebbe
mangiato, una minestrina, allora lo invitò a
mangiare da lui, ma il bimbo, felice, gli
disse che senza i suoi genitori non avrebbe
mangiato.

(DFA-TIscivo SMAG4115)

È tuttavia sufficiente sostituire alcune virgole con altri segni di punteggiatura perché il testo appaia meglio strutturato, riacquistando così, se non del tutto, almeno gran parte della sua unitarietà testuale:

- (11b) Entrambi i bambini uscirono a giocare:
quello triste si sedette su un sasso; quello
allegro iniziò a saltare, correre... sapeva come
divertirsi anche senza niente, sapeva come
comportarsi [...].
Venne ora di cena. Si salutarono e quello
"ricco" chiese all'altro cosa avrebbe
mangiato: una minestrina. Allora lo invitò a
mangiare da lui, ma il bimbo, felice, gli
disse che senza i suoi genitori non avrebbe
mangiato.

18. Si vedano almeno Cresti, Maraschio e Toschi (1992), Catach (1994), Serianni (2001), Mortara Garavelli (2003), Lala (2004), Mortara Garavelli (2008), Tonani (2008), Fornara (2010), Lala (2010) e Cignetti (2011a)-(2011d). In merito alla punteggiatura negli elaborati scolastici del Canton Ticino, si rinvia invece a Fornara (2012), Cignetti (2013a)-(2013b), Demartini e Fornara (2013), Cignetti (in c.s.), Cignetti, Demartini e Fornara (in c.s.), Cignetti, Demartini, Fornara, Guaita e Moretti (in c.s.).

Riferimenti bibliografici

- Ammon, U. (ed.) (1989). *Status and function of languages and language varieties*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- de Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Catach, N. (1994). *La punctuation: histoire et système*, Paris: PUF.
- Cignetti, L. (2010). Due punti. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. I, p. 408-409.
- Cignetti, L. (2011a). Paragrafematici, segni. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. II, p. 1033-1034.
- Cignetti, L. (2011b). Parentesi. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. II, p. 1044-1045.
- Cignetti, L. (2011c). Punteggiatura. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. II, p. 1188-1190.
- Cignetti, L. (2011d). Testi argomentativi. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. II, p. 1468-1471.
- Cignetti, L. (2011e). Virgolette. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. II, pp. 1581-1582.
- Cignetti, L. (2013a). Tre caratteristiche del che polivalente negli scritti degli apprendenti L1 della Svizzera italiana e prime indicazioni didattiche. In F. Geymonat (ed.), *Linguistica applicata con stile. In traccia di Bice Mortara Garavelli*, Alessandria: Edizioni Dell'Orso, p. 21-32.
- Cignetti, L. (2013b). Gli usi testuali. In S. Demartini e S. Fornara (eds), *La punteggiatura dei bambini: uso, apprendimento e didattica*, Roma: Carocci, p. 98-108.
- Cignetti, L. (2014). L'espressione della causalità nella scrittura degli apprendenti L1 di Scuola media del Canton Ticino. In F.P. Macaluso (ed.), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei (1915-2014): analisi, interpretazione, traduzione (Atti del XIII Congresso SILFI, Palermo, 22-24 settembre 2014)*, vol. I., Palermo: Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, p. 1-11.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Roma: Carocci.
- Cignetti, L. (in c.s.). Tracce del parlato nello scritto degli apprendenti L1 del Canton Ticino: la costruzione relativa. Analisi e spunti didattici. *Plurilinguismo/Sintassi, Atti del XLVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Siena, 27-29 settembre 2012*, p. 633-646.
- Cignetti, L., Demartini, S., & Fornara, S. (in c.s.). Il lessico di Tliscrivo. Caratterizzazione del vocabolario e prospettive didattiche”, *Sviluppo della competenza lessicale – Acquisizione, apprendimento, insegnamento. Atti del XLVII Congresso Internazionale SLI, Salerno 27 settembre 2013*, Roma: Aracne, p. 1-18.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., Guaita, M. & Moretti, A. (in c.s.). Osservazioni sull'uso della punteggiatura tra scuola elementare e scuola media nel Canton Ticino. in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, p. 15-36.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Colombo, A. (2011). “A me mi”, *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte, M.-E. (1999 [1988]). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Coseriu, E. (1980). Historische Sprache und Dialekt. In J. Göschel, P. Ivić e K. Kehr (eds), *Dialekt*

- und Dialektologie. Ergebnisse des internationalen Symposions zur Theorie des Dialekts (Marburg/Lahn, 5.-10.09.1977)*, Wiesbaden: Steiner, p. 106-122.
- Cresti, E., Maraschio, N., & Toschi, L. (a cura di) (1992). *Storia e teoria dell'interpunzione. Atti del Convegno internazionale di studi (Firenze 19-21 maggio 1988)*. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori Riuniti.
- Ferrari, A. (2003). *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi nell'italiano contemporaneo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Ferrari, A., Cignetti, L., De Cesare, A.-M., Mandelli, M., Ricci, C. & Roggia, C.E. (2008). *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- Ferrari, A. (2009). Quale linguistica del testo? In G. Fiorentino (ed.), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma: Carocci, p. 33-50.
- Ferrari, A. (2014). *La linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.
- Ferrari, A., & Zampese, L. (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Bologna: Zanichelli.
- Fornara, S. (2010). *La punteggiatura*. Roma: Carocci.
- Fornara, S. (2012). *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*. Roma: Carocci.
- Grice, H. P. (1957). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, p. 41-58.
- Lala, L. (2004). I due punti e l'organizzazione logico-argomentativa del testo. *Supplemento al bollettino dell'ALI*, 9, 143-164.
- Lala, L. (2010). *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del punto e dei Due punti in prospettiva testuale*. Firenze: Cesati.
- Lala, L. (2011). Tipi di testo. In R. Simone (ed.) (2010-11), vol. II, p. 1488-1494.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Manzotti, E. (1990). Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata. *Nuova secondaria*, 7, 25-42.
- Manzotti, E., & Ferrari, A. (eds) (1994). *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*. Brescia: La Scuola.
- Manzotti, E., & Ferrari, A. (2002). La linguistica del testo. In C. Lavinio (ed.), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma: Bulzoni, p. 413-51.
- Mortara Garavelli, B. (1979). *Il filo del discorso*. Torino: Giappichelli.
- Mortara Garavelli, B. (1988). Textsorten/Tipologia di testi. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen: Niemeyer, vol. 4, p. 157-168.
- Mortara Garavelli, B. (2003). *Prontuario di punteggiatura*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortara Garavelli, B. (ed.) (2008). *Storia della punteggiatura in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Notarbartolo, D. (2014). *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci.
- Palermo, M. (2012). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.

- Prandi, M., & De Santis, C. (2005). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Rossi, F., & Ruggiano, F. (2013). *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*. Roma: Carocci.
- Sabatini, F. (1984). *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher.
- Sabatini, F. (1985). 'L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (eds), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen: Narr, p. 154-184.
- Sabatini, F. (1999). 'Rigidità-esplicitezza' vs 'elasticità-implicitezza': possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In G. Skytte e F. Sabatini (eds), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998)*, København: Museum Tusulanum Press, p. 141-172.
- Sabatini, F., & Coletti, V. (2008). *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli-Larousse.
- Sbisà, M. (2007). *Detto e non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, L. (2001). Sul punto e virgola nell'italiano contemporaneo. *Studi linguistici italiani* 27(2), 248-255.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, L., & Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Serianni, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (1995). *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (ed.) (2010-11). *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2 voll.
- Telmon, T. (1993). Varietà regionali. In A. A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma-Bari: Laterza, p. 93-149.
- Tonani, E. (2008). Lo stile in un punto. Tendenze tipografiche e interpuntive della narrativa italiana contemporanea. In E. Tonani (ed.), *Lessico, punteggiatura, testi. Ricerche di storia della lingua italiana*, Alessandria: Edizioni dell'Orso, p. 25-71.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.