



SCUOLA DI DOTTORATO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di  
Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea

Ciclo XXXIV

# **PUNTO E BASTA?**

## **Insegnare e apprendere la punteggiatura**

TAMAGNINI Davide

Matricola 029755

Tutor: Ill.ma prof.ssa Chiara Maria BOVE

Supervisore: Ill.ma prof.ssa Lilia Andrea TERUGGI

Coordinatore: Ill.ma prof.ssa Francesca ANTONACCI

**ANNO ACCADEMICO 2020/2021**



# PUNTO E BASTA?

## Insegnare e apprendere la punteggiatura

*Introduzione*..... p. 7

### PRIMA PARTE

## LA PUNTEGGIATURA NEL TEMPO E NEI TESTI

1. Storia ed evoluzione dei segni interpuntivi..... p. 14
  - 1.1 Il bisogno di ieri: una prospettiva diacronica europea..... p. 14
  - 1.2 Il bisogno contemporaneo: colonizzazione e modernità..... p. 18
  - 1.3 Il bisogno di sempre: comunicare..... p. 22
  - 1.4 Il bisogno per comunicare: riflettere..... p. 24
  - 1.5 La punteggiatura come struttura che connette..... p. 26
  
2. La punteggiatura: una metafora del nostro tempo ..... p. 32
  - 2.1 La diatriba sulle funzioni..... p. 34
  - 2.2 Una, nessuna, centomila regole..... p. 42
    - 2.2.1. Il punto: il re del periodo..... p. 45
    - 2.2.2. La virgola: la regina della frase..... p. 49
  
3. Pedagogia e didattica della punteggiatura: dalla teoria alla pratica..... p. 62
  - 3.1 Un approccio naturale alla letto-scrittura..... p. 63
  - 3.2 Punteggiatura e curriculum scolastico..... p. 68
    - 3.2.1. Le indicazioni nazionali per il curriculum..... p. 70
    - 3.2.2. I libri di testo..... p. 72
    - 3.2.3. Un curriculum per la punteggiatura..... p. 85

## SECONDA PARTE

### LA RICERCA

4.	Il paradigma della ricerca.....	p. 91
4.1	Una chiave del rigore della ricerca: l'argomentazione.....	p. 93
4.2	Il disegno della ricerca.....	p. 96
4.2.1.	Lo studio di partenza: le origini di un interesse.....	p. 96
4.2.2.	Un'ipotesi incompiuta: il disegno di ricerca nella sua formulazione <i>originale</i> .....	p. 98
4.2.3.	L'araba fenice: il nuovo disegno della ricerca.....	p. 102
4.2.4.	Il campione della ricerca.....	p. 104
4.2.5.	Il percorso della ricerca: fasi e strumenti.....	p. 105
5.	Analisi dei dati.....	p. 110
5.1	Dati raccolti.....	p. 110
5.1.1	Testi per la punteggiatura.....	p. 112
5.1.2	Questionari.....	p. 122
5.1.3	Interviste e testi sulla punteggiatura.....	p. 131
5.2	Nodi tematici.....	p. 142
5.2.1	Cosa resta sul pettine.....	p. 159
6.	Conclusioni.....	p. 161
6.1	Follow-up.....	p. 166
	<i>Bibliografia</i> .....	p. 168
	<i>Allegati</i>	
	Allegato 1: situazioni di <i>impasse</i> per il <i>punto</i> .....	p. 177
	Allegato 2: situazioni di <i>impasse</i> per la <i>virgola</i> .....	p. 180
	Allegato 3: questionario studenti primaria e secondaria I grado.....	p. 183
	Allegato 4: questionario studenti secondaria II grado e adulti.....	p. 185
	Allegato 5: interviste studenti scuola primaria.....	p. 188
	Allegato 6: interviste insegnanti scuola primaria.....	p. 238
	Allegato 7: testi autobiografici insegnanti scuola primo ciclo.....	p. 254
	Allegato 8: testi dal questionario.....	p. 284

*Ringraziamenti*

*«Gennarino era stanco di essere rimproverato perché usava i segni di interpunzione alla carlona. In un suo tema non ne aveva messo nessuno, ma in fondo all'ultima facciata aveva ammucchiato un numero cospicuo di punti, punti e virgola, virgole, punti esclamativi, punti interrogativi, parentesi, virgolette, ai quali aveva apposto un suo poscritto: "Signora maestra li metta a posto lei; io non ne sono capace"»*

*Alessandro Cutolo*



## Introduzione

*Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.*

*- Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? - Chiede Kublai Kan.*

*- Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, - risponde Marco, -  
ma dalla linea dell'arco che esse formano.*

*Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge: - Perché mi parli  
delle pietre? È solo dell'arco che mi importa.*

*Polo risponde: - Senza pietre non c'è arco.*

[Italo Calvino, *Le città invisibili*]

La ricerca presentata in questa tesi tratta del ruolo della punteggiatura nei testi, con particolare attenzione alle rappresentazioni su di esso da parte di chi apprende e di chi insegna. Calare questa tematica in una prospettiva pedagogica significa porsi il problema di come facilitare l'apprendimento del sistema interpuntivo da parte degli studenti, nonché di come promuovere nei docenti quella postura riflessiva tale per cui le pratiche e le teorie adottate nell'insegnamento della punteggiatura divengono oggetto esplicito di attenzione da parte di tutti i soggetti coinvolti, alimentando una virtuosa ricorsività. Ma, prima ancora, significa provare a comprendere il senso pedagogico di questo insieme di segni, esplorando come insegnanti e bambini usino e interpretino la punteggiatura nei processi di scrittura che quotidianamente praticano a scuola.

La ricerca nasce da due considerazioni preliminari: la scarsità di lavori pedagogici su questo tema, in modo particolare in area italiana, e la necessità – emersa da alcune esplorazioni sul campo – di mettere a tema la questione dell'insegnamento della punteggiatura in una prospettiva che la considera elemento centrale nell'impalcatura del pensiero e della comunicazione, e non un'aggiunta da apporre nei testi. La *review* della letteratura ha evidenziato come il tema dell'*insegnamento della punteggiatura* sia poco trattato, in particolare nel contesto della scuola primaria. La punteggiatura è considerata un oggetto marginale nelle pratiche scolastiche (Chiantera 2005; Demartini, Fornara, 2013; Fornara, 2012; Ožbot, 2019), per lo più indentificata con la sua funzione emotiva-espressiva e, comunque, data la variabilità delle regole, di difficile gestione (Ferreiro, 1996; Fornara, 2010a; Mortara Garavelli, 2008; Serafini, 2001, 2014; Serianni, 2007; Serianni, Castelvechi, Patota, 2003; Taricco, 2001). Quello dell'interpunzione sembra essere un interesse di nicchia, ma rimane il fatto che tutti la usano, anche se alcuni non ne conoscono le regole e il significato.

La ricerca linguistica ha sviluppato nel tempo diverse categorie atte a descrivere le norme e gli usi convenzionali della punteggiatura, finendo, oggi, pur con differenti terminologie, a convergere su alcune sue funzioni specifiche: quella prosodico-intonazionale (Stammerjohann, 1992), legata all'oralità e alla lettura a voce alta; quella logico-sintattica (Mortara Garavelli, 2003), legata alla lettura endofasica e alla segmentazione del periodo; quella testuale (Antonelli, 2008; Ferrari, 2003, 2017b; Ferrari, Lala, Pecorari,

2017; Ferrari *et. al*, 2019; Fornara, 2010a; Parisi, 1979), riferita alle scelte stilistico-espressive dello scrittore, spesso non convenzionali. Grazie al modello basilese di analisi testuale (Ferrari, 2018), le diverse funzioni sono state messe a sistema, concorrendo a delineare la funzione eminentemente comunicativa della punteggiatura, alla quale sono fondamentalmente subordinate. In questo quadro il tema dell'uso della punteggiatura assume una valenza politico-pedagogica tutt'altro che marginale: l'uso orale e scritto della parola risponde al bisogno di comunicare di ogni persona, nonché a quello di emancipazione che molti studenti rivolgono alla scuola per veder riconosciuto il loro diritto di esprimersi e di essere ascoltati, di narrare e narrarsi (Bruner, 1987); la competenza interpuntiva è esercizio ed epifania attraverso cui imparare a riflettere sulle forme e sui contenuti della comunicazione, e del pensiero, perché, insieme a lessico, sintassi e morfologia, contribuisce alla struttura semantico-pragmatica del testo. Nella prospettiva assunta in questo lavoro di ricerca, la punteggiatura nei testi di studenti e insegnanti è vista come una delle possibili lenti attraverso la quale osservare l'efficacia pedagogica di alcuni approcci didattici, vere e proprie epifanie di cornici pedagogiche più ampie, che modellano le possibilità di insegnamento e di apprendimento.

A partire da queste premesse, la ricerca si è posta l'obiettivo di approfondire il tema della punteggiatura e i suoi usi nella scuola primaria sia da un punto di vista teorico, attraverso una disamina critica degli studi e delle ricerche su questo tema, sia attraverso un'indagine empirica.

La prima parte di questo lavoro è divisa in tre sezioni: il primo capitolo è dedicato ad approfondire il tema della punteggiatura in una prospettiva storica (Morta Garavelli, 2008), in modo da comprenderne l'evoluzione dell'uso e dei bisogni ai quali la sua introduzione nel linguaggio scritto ha tentato di rispondere. Dalla *scripta continua*, priva di segni, la cui lettura era compito per specialisti, fino all'introduzione, tra gli spazi bianchi inseriti nelle parole, di segni paragrafematici che facilitassero la comprensione del testo. L'identificazione, tutta contemporanea, di una serie abbastanza stabile di segni ha mantenuto delle differenziazioni da lingua a lingua, sia nell'uso sia nelle marche, tale per cui non vi è un sistema interpuntivo che segue le stesse regole alle diverse latitudini. È interessante osservare come, a fronte di questa disomogeneità, lingue che non hanno mai avuto bisogno di punteggiatura (arabo, cinese, ...), fondamentalmente per la loro rigida sintassi, solo recentemente abbiano sentito la necessità di introdurla al fine di garantire la maggiore comprensione e diffusione dello specifico idioma (Awad, 2015). Un altro elemento degno di interesse è la presenza nella scrittura digitale, e non solo, delle emoticons – costruite attraverso i segni di punteggiatura – per rispondere iconicamente alle esigenze di “colorare” emotivamente la comunicazione, oppure delle emoji, veri e propri ideogrammi che permettono di contestualizzare il testo di un messaggio (Fornara, 2010a; Salvatore, 2019). Quest'ultimo può essere visto come un vero e proprio paradosso della società globalizzata: due lingue iconiche, come il cinese e il giapponese, sono state, oggi, decodificate in caratteri latini, grazie a specifici sistemi di traslitterazione (*pinyin* e *rōmaji*), mentre le comunicazioni nelle lingue alfabetiche e sillabiche si vanno via via riempiendo di immagini per sottolineare alcuni aspetti intonativi del testo o per sostituirlo del tutto. È semplicemente l'indicatore di un sincretismo



linguistico o una fase esplorativa di una nuova colonizzazione culturale? In ogni caso, questa evoluzione della lingua pone delle questioni cui vale la pena prestare un'attenzione anche didattica. Infine, dopo essersi mosso in una prospettiva diacronica e contrastiva, questo inquadramento storico ha portato alla luce una dimensione senza tempo del tema, ontologica: nella riflessione sulla punteggiatura si intersecano aspetti inerenti al pensiero e al linguaggio (Vygotskij, 1990), due ambiti della conoscenza che possono essere considerati le fondamenta di ogni comunicazione e di ogni sapere, due universali dell'umanità (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1997; Maturana, Varela, 1992; Wittgenstein, 1989).

La convenzione alla base del sistema di interpunzione di una lingua pone il bisogno di normarne l'uso, al fine di favorire la comprensione reciproca; a questo è dedicato il secondo capitolo della prima parte di questo lavoro. La sintassi flessibile della lingua italiana ha determinato una certa ignoranza o intolleranza circa le regole della punteggiatura: lo scrittore esperto è riuscito a farne una questione di stile, ma la maggior parte di coloro che praticano questo esercizio comunicativo si trovano a gestire in maniera *naïf* i loro testi, sospesi tra dubbio ed errore. Questo elemento di variabilità ondivaga sembra coerente con quello che Bauman (1999) evidenziava come tratto tipico della società all'alba del terzo millennio: l'incertezza, quella di una libertà senza punti di riferimento che genera caos, immobilismo e, nel nostro caso specifico, incomunicabilità. A questo proposito, assume particolare rilevanza l'analisi di due specifici segni interpuntivi: il punto e la virgola. Infatti, emerge, sia dai dati raccolti dalla nostra ricerca, sia dalla bibliografia (Demartini, Fornara, 2013), come entrambi siano utilizzati fin da subito e con maggiore frequenza rispetto agli altri segni, pur rappresentando le due polarità di un continuum che va dall'uso determinato, chiaro, quasi inequivocabile del punto, alla mutevolezza della virgola (Ferrari, 2017a, 2017b, 2018; Ferreiro, 1991; Lombardi Vallauri, 2019; Simone, 1991). Quali indicazioni è possibile trovare nei testi degli specialisti? Come tenere insieme il rigore normativo e quel bisogno scolastico da più parti raccolto di avere poche regole chiare? Quest'ultimo interrogativo viene affrontato nel terzo e ultimo capitolo di questa prima parte. Infatti, dal punto di vista pedagogico, un uso della punteggiatura in chiave comunicativa trova consonanza con l'approccio alla didattica della scrittura e della lettura capace di valorizzare sia la funzione comunicativa del testo (Ferreiro, 2003; Teruggi, 2008, 2019), sia il protagonismo del bambino nella costruzione della lingua scritta, la sua competenza linguistica e le sue capacità cognitive (Chomsky, 2010; Ferreiro, Teberosky, 1992; Ferreiro *et al.*, 1992; Ferreiro, Pontecorvo, 1996; Piaget, 1966). Teorie e pratiche trovano così un terreno comune sul quale si possono innestare le esperienze di insegnamento e apprendimento capaci di valorizzare i soggetti in un'ottica di differenziazione, per un'educazione alla parola, orale e scritta, di tutti. Portare tale prospettiva sul piano della didattica significa offrire ai soggetti in apprendimento possibilità inedite di esplorazione, conoscenza e pensiero riflessivo (Dewey, 2019). Da questo punto di vista le scuole italiane non hanno precise prescrizioni a cui attenersi; l'unico punto di riferimento sono le *Indicazioni nazionali per il curricolo*, che non riportano nulla di specifico a riguardo:

*«Gli oggetti della riflessione sulla lingua e della grammatica esplicita sono: le strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse (per la descrizione delle quali l'insegnante sceglierà il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace); le parti del discorso, o categorie lessicali; gli elementi di coesione che servono a mettere in rapporto le diverse parti della frase e del testo (connettivi di vario tipo, pronomi, segni di interpunzione); il lessico e la sua organizzazione; le varietà dell'italiano più diffuse.»* ("Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua", *Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012*)

Questa, paradossale, assenza di indicazioni, fa sì che i diversi colleghi docenti spesso non tematizzino i contenuti relativi alla punteggiatura nel proprio curriculum d'istituto, riportandovi elementi vaghi, talvolta contraddittori, la cui unica autorevolezza consta nell'essere stati rintracciati in qualche libro di testo. Se questo è il quadro, ne consegue che molti insegnanti non dedichino intenzionalmente uno spazio per il raggiungimento di questo obiettivo, senza dunque porsi il tema della progettazione didattica (Lombardi Vallauri, 2019; Grosso, Nitti, 2019) e della gradualità dell'apprendimento (Fornara 2010, 2012, Fornara, Demartini, 2013, 2019). Questa capacità di trasporre su un piano didattico dei contenuti disciplinari, di trasformare delle conoscenze in competenze (Chevallard, 1991), va analizzata e sviluppata negli insegnanti perché è esattamente quel *savoir-faire* necessario a facilitare ogni contenuto di apprendimento, anche quello della punteggiatura.

La seconda parte di questo lavoro di tesi è interamente dedicata alla ricerca empirica (capp. 4 e 5). Non essendo ancora stata elaborata una teoria complessiva che spieghi come viene acquisito l'uso dei segni interpuntivi e in quale modo si possa favorirne l'apprendimento (Demartini, Fornara, 2013), ci siamo posti alcuni interrogativi utili a muoverci in questa direzione: *quanto e come si presenta la punteggiatura nei testi di bambini e insegnanti? Che rapporto c'è tra questa presenza e le rappresentazioni che studenti e insegnanti hanno del sistema interpuntivo? Quali sono le difficoltà di un suo diretto insegnamento? Su cosa fondare un cambiamento della didattica affinché l'apprendimento della punteggiatura sia efficace e rispondente alla natura stessa di questo sistema di segni?*

La metodologia di ricerca che ha sostenuto la fase empirica si è configurata come un *convergent mixed method* (Creswell, Creswell, 2018), al fine di poter integrare le informazioni derivanti dalla raccolta di dati quantitativi e qualitativi in fase di interpretazione dei risultati.

Punto di partenza è stata l'analisi di 1399 testi scritti da studenti dei primi due anni della scuola primaria in seno al progetto di ricerca longitudinale *"Il concetto di parola nella prima alfabetizzazione: analisi interlinguistica (italiano, francese e spagnolo) sulle rappresentazioni scritte delle parole"* (Ponton et al., 2021; Teruggi, Farina, 2021) e 126 testi autobiografici di docenti del primo ciclo d'istruzione. Da questo campione di testi è stato possibile:

- rilevare le frequenze e la varietà dei diversi segni interpuntivi utilizzati, con particolare attenzione all'uso del punto e della virgola e agli usi pertinenti e non;
- individuare i bambini che hanno utilizzato i segni di interpunzione con maggiore frequenza e varietà, per raccogliere, attraverso delle interviste, il loro punto di vista (cosa pensano della punteggiatura, del suo uso e di come viene insegnata e appresa) a distanza di tempo (quarto anno di scuola primaria);
- intervistare i docenti dei suddetti studenti per avere la possibilità, in sede di analisi dei dati, di riflettere sul punto di vista di chi apprende e di chi insegna.

In totale sono state realizzate 28 interviste a studenti di scuola primaria e a 7 dei loro insegnanti. Parallelamente sono stati predisposti dei questionari per differenti tipologie di intervistati: studenti di scuola primaria (76) e secondaria (38 circa) e adulti (178). I questionari hanno posto in essere alcuni dei temi emersi dalle interviste ai "soggetti partecipanti" (Cardano, 2007) di cui sopra, al fine di poter fare raffronti utili alla comprensione del tema.

La ricerca si sarebbe dovuta concludere con un ulteriore lavoro di riflessione (*focus group*) con insegnanti e bambini per condividere, confrontare e riflettere sui risultati emersi dalla ricerca. Data la situazione pandemica, la chiusura a intermittenza delle scuole e l'incertezza logorante ravvisata nei docenti inizialmente coinvolti per questa fase finale del lavoro, si è optato per rimandare questa possibilità ad occasioni future.

La punteggiatura è un po' come quell'arco di cui parla Calvino, capace di tenere insieme le parole, il pensiero, dando senso al tutto – proprio come il ponte. La ricerca su questo tema – come presenteremo nelle pagine di questa tesi – ci ha permesso di raccogliere diverse pietre, dalla pezzatura irregolare; accostandole le une alle altre siamo riusciti a vedere l'arco, in tutta la sua forza e la sua bellezza.

PRIMA PARTE  
LA PUNTEGGIATURA NEL TEMPO E NEI TESTI



## 1. Storia ed evoluzione dei segni interpuntivi

La scrittura è una potente tecnologia della comunicazione e del pensiero, nata per mano degli esseri umani e ancora in loro possesso. Non a caso è stata scelta dagli storici come spartiacque nella storia dell'umanità: ciò che c'era prima della sua invenzione, è preistoria; dalla scrittura in avanti, invece, si parla di storia, quella che Marc Bloch (2009, p. 23) definisce «la scienza degli uomini nel tempo», secondo la convenzione linguistica che ancora accetta l'uso sineddotico del genere maschile a rappresentanza di tutto il genere umano. Così la scrittura diventa la traccia indelebile di questa storia, l'invenzione che ha permesso di dare materialità al *verba volant*, viaggiando oltre il tempo presente e oltre la prossimità degli scambi comunicativi orali, unica nel suo genere, almeno fino all'avvento delle tecnologie per la comunicazione.

La maggior parte dei gruppi umani ha trovato, nei secoli, il suo sistema di scrittura per comunicare. Di questi sistemi fanno parte, pur non essendo coevi dei sistemi stessi, i segni di interpunzione. Essi devono la loro nascita alla necessità di poter leggere quanto scritto, comprenderne il contenuto, in una parola: comunicare. Questi piccoli segni hanno avuto alterne vicende, da inesistenti a necessari, dall'essere normati rigidamente a diventare icona di un particolare stile, comunque, con la loro discreta presenza tra le parole di un testo, sempre partecipi a sorreggere l'intera struttura del testo.

Oggi il quadro sta di nuovo mutando e, come evidenzia Antonelli (2019, p. 9), «*Scripta volant*. La scrittura appartiene all'effimero e il testo si fa sempre più labile. [...] Non solo la lingua è meno accurata, progettata, riveduta, levigata: più simile, per molti aspetti, a quella che si usa parlando. Ma soprattutto – fatto molto più rilevante – il testo non è percepito più come un insieme coeso e compatto, pensato per essere letto dalla prima all'ultima parola.».

### 1.1 Il bisogno di ieri: una prospettiva diacronica europea

Dal punto di vista storico-geografico i lavori comparativi di Mortara Garavelli (2008) e Ferrari *et al.* (2019) permettono di delineare un quadro europeo dell'evoluzione dei segni interpuntivi. Al di là delle variabili specifiche di ogni lingua è possibile tracciare un percorso che può essere così rappresentato: una totale assenza di punteggiatura, una successiva fase in cui appaiono dei segni atti ad orientare la lettura, per arrivare a delineare, infine, delle vere e proprie regole di scrittura, subordinate, oggigiorno, alle scelte di stile personale e/o testuale.

Per secoli il libro è stato un simbolo della ricchezza di pochi, che presentavano i loro testi sotto forma di *scriptio continua*: «cioè una scrittura che non prevedeva spazi tra una parola e l'altra, perché riproduceva il flusso ininterrotto del discorso orale.» (Fornara, 2010a, p. 14). L'introduzione dei primi segni interpuntivi viene attribuita al filologo Aristofane di Bisanzio, nel II secolo a.C. (Banfi, 2008), ma, «dal momento che la presenza di tali segni in alcuni papiri molto antichi non è provata, possiamo a ragion vedere in Zenodoto il

creatore del primo segno critico, l'obelos<sup>1</sup>, che significò più che l'introduzione di un semplice espediente tecnico. Perciò sembra che Aristofane abbia perfezionato l'intera tecnica editoriale con l'aumentare dei σημεία critici.» (Pfeiffer, 1973, pp. 284-285). Secondo Pfeiffer il nome di Aristofane quale inventore dell'interpunzione greca è frutto di un errore che poggia le sue considerazioni su un falso manoscritto del XVI secolo, di Jacobus Diassorinus.

*«Una sorta di interpunzione era indispensabile fin dall'inizio; il graffito in esametro del 700 a.C. circa, trovato ad Ischi, è attualmente la più antica iscrizione a me nota con segni di interpunzione. I più antichi papiri letterari a nostra disposizione, dalla seconda metà del IV secolo a.C., sono talvolta forniti di segni e simboli di interpunzione; il papiro di Timoteo, per esempio, ha un disegno a forma di uccello (coronide?) [...]» (ivi, p. 286)*

L'invenzione della punteggiatura nasce anche dalla necessità pratica di rendere comprensibile la lingua greca, che in età ellenistica era diventata internazionale (Banfi, 2019). Se, da un lato, si attribuisce (Geymonat, 2008) al grammatico Dionisio Trace, nella seconda metà del II secolo a.C., il tentativo di definire quali segni, e relative funzioni aggiungere al testo, dall'altro è ancora Pfeiffer a ravvisare la paradossalità di tale scelta: «Nessun libro di filologo ellenistico è a noi pervenuto – e devono essere ricostruiti da frammenti e dalle testimonianze – con l'unica eccezione della Τέχνη Γραμματική<sup>2</sup>, che va sotto il nome di Dionisio Trace. Già nella tarda antichità e in tempi recenti i critici hanno cercato di provare Dionisio della sua paternità e di attribuire il libro ad un anonimo compilatore di epoca più tarda.» (Pfeiffer, 1973, p. 403). Stante la difficoltà a datare e attribuire con certezza la responsabilità dell'interpunzione, ci si limiterà a delinearne l'evoluzione storica solo per quel che concerne il sistema dei segni. La più ampia trama dell'*Ars punctandi*, che si intreccia con quella della retorica, dell'oralità, in un groviglio complicato, non verrà affrontata in questa sede perché non necessaria al tipo di approfondimento qui proposto. Inoltre, a meno di indebite inferenze colonizzatrici, non è possibile leggere con lo sguardo contemporaneo quanto avveniva in una cultura molto diversa dalla nostra, che fondava il suo sapere sul suono delle parole e sulla memorizzazione del testo della letteratura del tempo (*Ars dicendi*) e dove la segmentazione della scrittura era un esercizio di interpretazione funzionale all'oratoria e dunque erano gli stessi oratori a evidenziarne i segni.

Nell'antichità classica la punteggiatura aiutava a porre in rilievo alcune parti del discorso e facilitare il respiro del lettore, sempre in funzione di un apprendimento mnemonico. Nei codici vengono inserite le *positurae* o *distinctiones*, denominate in seguito *pausatones* e *punctaturae* <sup>3</sup>: un punto basso (.) detto *comma* (simile

---

<sup>1</sup> L'obelos è una lineetta orizzontale (–) posta a margine alla sinistra di un verso e atta ad indicare che il verso in questione era spurio.

<sup>2</sup> Arte grammatica.

<sup>3</sup> I contenuti riportati in questa sezione sono tratti dall'Enciclopedia Italiana Treccani.

alla moderna virgola), un punto medio (·) detto *colon* (equivalente al nostro punto e virgola) e un punto alto (˙) detto *periodos* (corrispondente al nostro punto fermo di fine periodo).

Il modello dell'antichità viene tramandato fino al Medioevo, rispetto al quale viene introdotto un cambiamento grafico con l'introduzione delle lettere minuscole nella scrittura: il simbolo comune alle tre *positurae* è fondamentalmente il punto basso che diventa espressione del *colon* (.), a cui si aggiunge, nel caso del *comma*, una piccola virgola all'apice (.' ) e nel *periodos* una barra verticale (. | ), oppure da un punto molteplice ( . : : • :- ).

Una tappa significativa nel percorso fin qui delineato coincide con la pubblicazione del commentario di Giovanni di Bonandrea, la *Summa dictaminis* (1292), in cui i segni interpuntivi, divisi tra sostanziali e accidentali trova una definizione completa: tra i primi si trovano la virgola (,), il comma (.'), il colon (.), il *periodos* (:); invece, il punto legittimo o doppio (..) – che occupa il luogo del nome proprio, quando questo è ignorato da chi scrive –, il semipunto (./ oppure =) – indica che una parola non è finita e continua nella linea successiva –, l'interrogativo (?). Per lungo tempo il punto fermo o l'interrogativo vennero usati in luogo di quello l'esclamativo che si diffuse nella forma attuale solo nella seconda metà del Settecento.

L'invenzione di Gutenberg (1455) segna un'altra tappa di questa evoluzione: «la stampa assecondò dunque la sperimentazione di sistemi interpuntivi diversi e più complessi per disambiguare il senso e la pronuncia del testo; inoltre, la stampa stessa facilitava la diffusione di questi sistemi.» (Richardson, 2008, p. 99). Infatti, continua Richardson, aumentarono le copie dei libri disponibili, si abbassò il loro costo e l'attenzione da parte dei letterati per la lingua volgare spostò la riflessione sulla punteggiatura dalle lingue classiche (latino e greco) a quelle moderne. In questo periodo i segni sono ancora dominati da un'alta variabilità d'uso e di forme, ma sono presenti nella pagina stampata alla stessa stregua delle lettere. Fanno ormai legittimamente parte del testo.

Con l'avvento della tipografia il sistema interpuntivo acquistò regolarità: scrittori (Bembo), trattatisti (Lombardelli) e tipografi (Manuzio) fissano e normalizzano i segni e le regole che li governavano. In particolare, l'opera di Bembo, dà un impulso decisivo a questo processo della modernità (Richardson, 2008).

*«Factum a nobis pueris est , et quidem sedulo Angele ; quod meminisse te certo scio;ut fructum studiorum nostrorum , quos ferebat illa aetas nó tam maturos,q uberes,semper tibi aliquos promeremus: nam siue dolebas aliquid, siue gaudebas;» (Bembo, De Aetna ad Angelum Chabrielem liber, 1496)*

Nel panorama della lingua italiana un'altra opera segna questo percorso: l'*Ortografia italiana* (1670) del padre gesuita Daniello Bartoli che dedica alla punteggiatura una sezione nella parte conclusiva dell'opera, definendola «una scansione del pensiero, oltre che come un indicatore delle pause della voce. [...] La guida necessaria per il “parlare agli occhi”».» (Marazzini, 2008, pp. 141-143). Il testo deve apparire chiaro e le interpunzioni concorrono a dividerlo in parti, utili a raggiungere il suddetto scopo.



«La punteggiatura, infatti, non riguarda solamente i segni espressi, i punti, le virgole, ma tiene conto anche del bianco della pagina, che non è più un'entità residuale, ma, viceversa serve egregiamente per rendere visibile la struttura. Bartoli, come ovvio, fa ricorso all'unica guida di cui allora si potesse disporre, nel momento in cui si adottava una prospettiva del genere, relativa all'organizzazione del testo: la retorica. Infatti cita Aristotele, per affermare che il ragionare disteso, tutto d'un pezzo, proprio di uno scritto in cui non si vada mai a capo, affatica il lettore come una corsa di uomini o di cavalli che non abbia mai fine, o come un mare senza isole. Le isole rendono molto meno faticoso il viaggio della nave; passando dall'una all'altra, i viaggiatori si pongono una serie di mete successive, le quali rendono il percorso agevole, quasi terminasse a ogni tappa.» (ibidem)

Resta fermo il fatto che dal Cinquecento a tutto il Settecento l'interpunzione è retta da criteri logico-sintattici. Sarà con l'Ottocento, su spinta dalla corrente romantica, che la punteggiatura tenderà ad adeguarsi al sentimento nel suo vario determinarsi e fluire, dando rilevanza al piano stilistico-artistico che continuerà a interferire e sovrapporsi con quello logico: «va ricordato che la punteggiatura cambia in base alla tipologia testuale: più vincolata nel testo regolativo, più libera nel testo poetico-letterario, narrativo, giornalistico, pubblicitario e nelle interazioni mediate dal computer o dal cellulare.» (Diadori, 2020). Oggi, l'interpretazione testuale della punteggiatura (Ferrari 2003, 2017b, 2019; Fornara, 2010, 2011) è quella che sta avendo maggior credito e diffusione.

Il percorso evolutivo così tracciato può essere correlato con quanto vissuto da ogni persona nel suo processo di acquisizione della scrittura (si veda il capitolo 3.1): assenza di punteggiatura in una *scripta continua* (fig. 1.1), segmentazione del testo, uso convenzionale e creazione di uno stile. È come se ciascuno rivivesse su un piano ontogenetico la filogenesi degli esseri umani alle prese con la scrittura; un viaggio fatto di continue trasformazioni che, grazie alla scuola, dovrebbe portare ciascun individuo a raggiungere una competenza testuale esperta.



Fig. 1.1 - Testo di una bambina di 6 anni: "Il gattino che gioca..." (ipotesi sillabico-alfabetica)

Perché la punteggiatura non è nata solo per l'occhio e per l'orecchio (Mortara Garavelli, 2003), ma soprattutto per il cervello, per dare a ciascuno la possibilità di comunicare e di pensare.

## 1.2 Il bisogno contemporaneo: colonizzazione e modernità

Se quanto fin qui delineato è utile a comprendere il percorso storico della punteggiatura nella lingua italiana, è particolarmente interessante osservare quanto è avvenuto fuori dai confini europei, in lingue dalla storia e, in particolare, dalla struttura sintattica diversa, che hanno introdotto i segni interpuntivi solo alla fine del XIX secolo. Come spesso accade, l'adozione di una prospettiva interculturale illumina aspetti del proprio contesto, in particolare quelli più impliciti. Lingue che, pur non appartenendo al ceppo indeuropeo, si sono volutamente adattate ad esso, ibridandosi: la lingua araba e quella cinese, sono due emblematici esempi.

L'arabo ha come caratteristica precipua quella di essere una lingua della sacra scrittura, un elemento, questo, che ha avuto un peso nel processo di cambiamento (Guardi, 2007): la possibilità di accogliere influenze estranee alla tradizione, in qualche modo, ne poteva compromettere la purezza. Al fine di garantire la qualità della recitazione ed evitare che i fedeli interpretino impropriamente il significato del testo, nel Corano sono presenti simboli di separazione, ma «l'importanza di segmentare i testi non religiosi è stata considerata solo alla fine del XIX secolo.» (Awad, 2015, p. 120, TdA)<sup>4</sup>, quando l'influsso delle altre culture è diventato un fondamentale punto di confronto.

Nell'arabo classico sono le radici lessicali a determinare la struttura della frase; le parole stesse grazie a «congiunzioni coordinanti, connettori testuali e formule stereotipate presenti nella parte introduttiva di ciascuna sezione» (Campanelli, Almarai, 2021, p. 168) riescono a sopperire alla mancanza dei segni di punteggiatura. Inoltre, le vocali, espresse dai segni diacritici, «indicano la funzione di ciascuna parola all'interno della frase e [sciolgono] ogni possibile ambiguità di significato.» (*ibidem*, p. 169). Per questo motivo l'accesso ai significati del testo richiede al lettore delle adeguate competenze grammaticali. Di tale avviso fu Aḥmad Zakī (1867-1934), considerato il decano dell'arabismo<sup>5</sup>, che durante il suo soggiorno in Francia a cavallo del '900 prese questo appunto:

*«Un bambino che volesse leggere un libro in francese non avrebbe alcun intoppo né esitazione nella lettura ad alta voce; al contrario, riuscirebbe a farlo al pari di un maestro con molta più esperienza [...]. Ciò grazie a quei segni convenzionali che vanno a semplificare la lettura per qualsiasi persona abbia una conoscenza elementare delle lettere, del modo di legarsi le une alle altre e di come pronunciare le parole composte dalle suddette lettere. Quanto al lettore arabo, costui si ritrova, suo malgrado, costantemente nell'incertezza e nel tentennamento [...] e notiamo che, a prescindere dal suo livello di istruzione, la maggior parte delle volte non è in grado di riconoscere il punto in cui finisce*

---

<sup>4</sup> «The importance of segmenting non-religious texts was considered only in the late nineteenth century.»

<sup>5</sup> A lui è attribuita la coniazione del termine *'alāmāt at-tarquīm'* per riferirsi ai 'segni interpuntivi'. La parola *tarquīm* ('punteggiatura') fa riferimento ai segni e alle figure inserite nella scrittura e nel ricamo dei tessuti.

*una frase e ne inizia un'altra, o ancora i punti dove è necessario fare una pausa.» (Zakī, 2013, pp. 7-8, cit. in Campanelli, Almarai, 2021, p. 171)*

Zakī arrivò a definire dieci segni di punteggiatura (la virgola, il punto e virgola, il punto, il punto interrogativo, il punto esclamativo, i due punti, i puntini di sospensione, il trattino, le virgolette e le parentesi) rispondenti, fondamentalmente, ai concetti di pausa e di intonazione. Altri arabi prima di lui avevano tentato di introdurli, senza però raggiungere l'obiettivo. È il caso di Ḥasan Ḥusnī Bāšā al-Ṭuwayrānī (1850-1897), che, nel 1893, scrive "Il libro della scrittura dei segni", suddividendo la punteggiatura in tre categorie, secondo i mezzi di trasmissione della conoscenza (orale o scritto), per un totale di 85 segni<sup>6</sup> (Awad, 2015). Un sistema di ben scarsa praticità e, soprattutto, non sostenuto da esempi che ne permettessero la comprensione e la diffusione.

Se in Europa, come si è visto, l'avvento e la diffusione della stampa hanno stimolato la standardizzazione dei segni interpuntivi e delle necessarie regole d'uso, nel mondo arabo la tipografia è approdata alcuni secoli dopo Gutenberg, affidandosi, fino al tardo '800, alle tavole litografate, che assicuravano la non manipolazione della lingua sacra, come invece poteva accadere con l'utilizzo dei caratteri mobili. Tanto quanto è avvenuto nel mondo delle lingue occidentali, in cui si è spezzato quel vincolo originario tra memorizzazione e scrittura, così è accaduto all'arabo. L'introduzione di un sistema di segni interpuntivi può essere motivata e compresa da una duplice prospettiva, mettendo in luce la paradossale contrapposizione delle alterne visioni: se «the main reason for adding punctuation was to protect Arabic from the spread of foreign languages, especially French, due to colonialism.» (Ivi, p. 127), proprio attraverso l'ampliamento dei potenziali lettori; dall'altro è come se fosse stata accettata l'idea per cui le lingue indoeuropee, con la loro punteggiatura, sono comunque più accessibili. È un processo che ha avuto come contraltare l'impovertimento della profondità espressiva tipica dell'arabo antico. Da uno sguardo esterno, può sembrare che per arginare le spinte coloniali della lingua francese si sia proceduto ad una sorta di autocolonizzazione, con la conseguenza di non avere, però, sul piano linguistico, la medesima libertà nel modificare l'ordine delle parole nell'organizzazione di una frase, di cambiare i tempi verbali, di molto di ciò a cui si deve, nelle altre lingue, la nascita dei segni interpuntivi.<sup>7</sup>

Cambiando continente, è possibile aggiungere ulteriori elementi di analisi. Osservando quanto avvenuto nella lingua cinese si possono ritrovare alcune caratteristiche del processo appena delineato per la lingua araba, nonostante le specifiche differenze. Innanzitutto, si tratta di una lingua che, nella sua veste logografica, appare come *scriptio continua*, nella quale appaiono eccezionalmente dei segni di proto-punteggiatura simili a quelli che presenti nell'epoca medioevale in occidente, dei puntelli dell'oralità. Come

---

<sup>6</sup> 1. "segni di comprensione" (54 segni): guidano la lettura silenziosa segmentando frasi ed esprimendo emozioni. Sono l'equivalente della punteggiatura europea; 2. "segni di tonalità" (17 segni): guidano la lettura ad alta voce in pubblico. Indicano dove dovrebbe essere la pausa e quando accelerare o rallentare la lettura; 3. "segni di movimento" (14 caratteri): sono usati anche per guidare la lettura ad alta voce e servono a controllare il linguaggio del corpo del lettore.

<sup>7</sup> I segni di interpunzione nella lingua araba sono stati riconosciuti dall'Accademia della Lingua Araba a Il Cairo soltanto nel 1958 e, nel 2009, dall'Accademia della Lingua Araba a Damasco.

spiega Banfi (2021), per alcuni autori – Abbiati (1988) – si tratta di segni, già presenti fin dall’antichità<sup>8</sup>, atti a segmentare il testo al fine di facilitarne la comprensione; per altri – Richter (2013) – sono meri facilitatori per la lettura ad alta voce.

*«Il quadro interpuntorio era strettamente connesso con abitudini di lettura prevalentemente ad alta voce, effettuate da “letterati” in grado di dominare la tessitura delle pagine scritte e quindi di segnalare, con giuste intonazioni/enfatizzazioni, quelle parti dei testi caratterizzate da specifiche “forze” pragmatiche e richiedenti quindi pause, evidenziazioni, intonazioni marcate [...]. Il “ritmo” era dato – ed è peraltro dato ancora oggi – dalla struttura stessa degli enunciati, “ritmati” in cinese (classico, e non solo) da una sintassi sostanzialmente “semplice” ancorché non priva di notevoli ambiguità sul piano semantico.» (Banfi, 2021, p. 82)*

In ogni caso, proprio per la loro natura, questi segni non facevano parte di un *corpus* definito e non c’era ragione per cui dovessero comparire pubblicamente in un testo stampato. Come per la lingua araba, sarà in età contemporanea che iniziano a ravvisarsi nei testi cinesi dei veri e propri segni di punteggiatura: è del 1920 l’ufficializzazione di un sistema interpuntivo ispirato ai segni utilizzati nelle lingue europee. La successiva standardizzazione dei simboli e dei loro usi avviene nel 1951 con la fondazione della Repubblica Popolare Cinese, nell’ambito del processo di razionalizzazione della lingua per l’uniformità del Paese. L’ultima revisione del 2011 (*Guobiao*) prevede 17 segni, alcuni specifici, altri presi dal modello occidentale, a cui, in certi casi, è stata attribuita una diversa funzione (Banfi, 2021; Di Toro, 2021; Scibetta, Ni, 2021):

- quelli che per morfologia equivalgono ai segni di punteggiatura della lingua italiana: due punti, punto e virgola, punti interrogativo ed esclamativo, parentesi;
- stessa forma ma scopi diversi:
  - la virgola occidentale (,) è usata però per separare il tema dal commento, il soggetto dal predicato e il verbo dall’oggetto;
  - le virgolette singole o doppie ( 《 〈 〉 》 ) sono usate solo per indicare i titoli dei libri e mai per introdurre il discorso diretto, quelle singole vengono utilizzate quando sono incorporate tra quelle doppie;
- forme del sistema cinese:
  - le virgolette singole e doppie ( 「... 『...』 ...」 ), a volte usate anche nella forma occidentale ( “ ” ’ ), usate per il discorso diretto o per evidenziare un significato particolare. Quelle doppie vengono utilizzate quando sono incorporate tra virgolette singole;
  - la virgola d’elencazione ( 、 );

---

<sup>8</sup> Il riferimento è alla sezione *Xuéjì* del “Libro dei riti” redatto sotto la dinastia degli Hàn Occidentali (206 a.C – 25 d.C).

- i punti di enfasi (.), utilizzati alla stregua di una sottolineatura;
- il punto di separazione ( • ), o “punto mediano”, introdotto tra cognomi e nomi stranieri tradotti oppure tra titoli di libri e i loro capitoli;
- anche del trattino ve ne sono due tipi, quello di unione (–), più corto, e quello di divisione (—), che serve a spezzare il discorso o introdurre un commento, più lungo;
- i punti di sospensione (••• •••), spesso in due serie da tre e posti a mezza altezza;
- il punto fermo (◦ ).

*«Sebbene i segni interpuntivi del cinese moderno appaiano a prima vista molto simili a quelli italiani, i due sistemi di interpunzione sono di fatto difficilmente comparabili e la traduzione funge da cartina di tornasole di tale distanza.» (Di Toro, 2021, p. 146)*

Quanto avvenuto in questo contesto conferma con maggiore rilievo la dinamica vista in precedenza per la lingua araba. Infatti, il sistema di scrittura cinese non consente libertà dal punto di vista dell'ordine delle parole, «non possiede marche grammaticali specifiche, quali quelle dei tempi e dei modi verbali, del genere maschile o femminile, dell'uso dell'articolo determinativo o indeterminativo, ecc.» (Di Toro, 2021, p. 158). Si può affermare, senza fallo, che questa lingua dalla tradizione millenaria non aveva bisogno della punteggiatura, la cui introduzione, proprio come nel caso della lingua araba, ha seguito altre logiche. La scelta di una sua “europeizzazione” ha comportato un impoverimento espressivo, specie per alcune tipologie testuali, come i testi poetici, che fondavano la loro ambiguità interpretativa, la loro carica espressiva sulle gabbie fisse con le quali era ed è organizzata la sintassi. Il processo di ibridazione si è espanso, però, non è stato unidirezionale: la lingua iconica ha fatto sua, oltre alla punteggiatura, la possibilità di essere scritta in caratteri latini (traslitterazione *pinyin*) e i diversi idiomi del mondo, grazie alla comunicazione digitale, si vanno via via riempiendo di immagini per sottolineare alcuni aspetti intonativi del testo o per sostituirlo del tutto (*emoji*). Un processo in divenire che apparentemente sembra potenziare la capacità espressiva del linguaggio, ma potrebbe anche essere il segno di un suo impoverimento, il declino della capacità di dare forza al testo grazie all'alchimia delle parole.

*«La scrittura dev'essere scrittura e non algebra; [976] deve rappresentar le parole coi segni convenuti, e l'esprimere e il suscitare le idee e i sentimenti, ovvero i pensieri e gli affetti dell'animo, è ufficio delle parole così rappresentate. Che è questo ingombro di lineette, di puntini, di spazietti, di punti ammirativi doppi e tripli, che so io? Sto a vedere che torna alla moda la scrittura geroglifica, e i sentimenti e le idee non si vogliono più scrivere ma rappresentare; e non sapendo significare le cose colle parole, le vorremo dipingere o significare con segni, come fanno i cinesi, la cui scrittura non rappresenta le*

*parole, ma le cose e le idee. Che altro è questo se non ritornare l'arte dello scrivere all'infanzia?» (Leopardi, Zibaldone, p. 227)*

### **1.3 Il bisogno di sempre: comunicare**

Se è vero che generalmente i segni di punteggiatura sono apparsi in epoca tardiva, rispetto alla scrittura, essi sono, in qualche modo, sempre stati presenti tra le righe, tra le parole scritte e parlate.

Si deve alla scuola di Palo Alto, negli anni '70 del secolo scorso, l'aver inquadrato e descritto il funzionamento della punteggiatura nell'interazione umana come un aspetto tutt'altro che marginale: «La punteggiatura *organizza* gli eventi comportamentali ed è quindi vitale per le interazioni in corso.» (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1997, p. 48). Ogni sequenza di scambi nei quali sono quotidianamente coinvolte le persone viene punteggiata, organizzata, più o meno consapevolmente, per essere interpretata, per vedersi attribuire un significato.

Innanzitutto, è bene chiarire il contenuto di questi scambi, perché non è inusuale che la comunicazione venga erroneamente definita come uno scambio di informazioni. La classica immagine che veicola questo significato è quella del tubo o del filo attraverso il quale scorrono le informazioni, dal trasmettitore al ricevente; uno scambio che nella sua circolarità diventa, appunto, comunicazione. Questa visione riduce la comunicazione al trasferimento di un prodotto definito chiamato informazione. Invece, ciò che viene scambiato è un segnale, un qualcosa che si pone su un altro piano. Per vestire il ruolo dell'informazione è necessario che il segnale passi attraverso un processo di interpretazione. La sovrapposizione di questi due piani secondo von Foerster (1987) è possibile solo nel modo imperativo – un comando non richiede che il segnale venga interpretato –, mentre la più netta distinzione avviene quando c'è disobbedienza. L'informazione è, dunque, un risultato dipendente dalla modalità con cui viene processato un contenuto – Bateson direbbe che *l'informazione* è l'indicatore di un processo mentale (Bateson, 2000) –, ma il suo significato, come si vedrà ora, dipende dalla relazione che sostiene la comunicazione e da come quest'ultima viene punteggiata, cioè dall'ordine degli scambi informativi.

Dal punto di vista comunicativo l'idea di ordine porta a commettere l'errore epistemologico del voler assumere l'inizio della catena di eventi come l'elemento su cui fondare l'interpretazione del significato: si cerca di identificare una fonte, ma la causalità non è nient'altro che una superstizione! (Wittgenstein, 1989, 5.1361). Ordinare, invece, vuol dire innanzitutto distinguere i diversi livelli dell'interazione, contenuto e relazione, secondo quanto espresso dal secondo assioma della comunicazione umana: «*ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione.*» (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1997, p. 46). Esemplificativo, in tal senso, il comportamento di un figlio che reagisce in modo opposto se la frase: "Puoi mettere a posto la tua camera?"

gliela rivolgono la madre o il padre; lo stesso contenuto veicolato dalla domanda cambia di significato in funzione della relazione. Distinguere questi due piani in gioco e sottolineare, all'interno dello stesso piano, le diverse parti, è questione di punteggiatura comunicativa, anche se questa visione non è sufficiente a eliminare possibili incomprensioni. Infatti, ogni soggetto che partecipa a uno scambio comunicativo può marcare la sequenza in modo diverso, così da poter dare un significato differente alla comunicazione. Per converso, confondendo contenuto e relazione, due veri e propri livelli logici, si possono collezionare incomprensioni comunicative che non sono il frutto di una lettura lessicale distorta, ma esattamente di un diverso modo di punteggiare la sequenza di eventi. Tornando all'esempio: se nella domanda ("Puoi mettere a posto la tua camera?") il genitore enfatizza la parola "Puoi" probabilmente la proposizione assume una veste ironica e, nonostante l'espressione, l'intenzione è quella di comunicare "devi"; se, invece, l'accento cade sulla parola "tua" si può immaginare che voglia far leva sul senso di responsabilità del figlio. A sua volta, la risposta di quest'ultimo (sì/no) può essere letta sul piano del contenuto "mettere in ordine", confrontandosi sull'importanza o meno di una tale richiesta, oppure sul piano della relazione: nel caso dell'obbligo ("Puoi"), lo fa perché ubbidisce/non lo fa perché si ribella; nel caso della responsabilità ("tua"), lo fa perché vuole assumersela/non vuole assumersela. Il fatto che il diniego arrivi sempre quando è il padre a fare la domanda, può essere letto anche in termini di sequenza comunicativa: tra padre e figlio non è in scena solo uno scambio di battute, ma una sorta di danza culturale, sono azioni, reazioni e reazioni a reazioni rivelatrici delle premesse culturali che indirettamente li guidano, perché scelte nel ventaglio delle opzioni possibili per quella specifica cultura. Come a dire che non c'è in gioco solo la questione del riordino di una camera, ma di come vengono generalmente vissute dal figlio le richieste di un padre e, viceversa, come risponde un figlio agli inviti del padre. Quella tra madre e figlio è un'altra cultura, con le sue premesse specifiche. Il confronto interculturale porta a comprendere meglio il senso di ciascun universo (Tamagnini, 2016). La comunicazione è dunque una danza complessa in cui messaggi, aspettative e interpretazioni si intrecciano creando una trama non immediatamente comprensibile, in cui, tra l'altro, giocano un ruolo fondamentale anche le emozioni:

*«sono passi di danza e le riduciamo a qualcosa di riportabile esclusivamente a un processo interno a un termine di una relazione, stiamo riducendo una comunicazione circolare, dialogica intrinsecamente relazionale com'è il linguaggio dei corpi a un linguaggio lineare. Più in generale facciamo questo ogni volta che rappresentiamo le relazioni umane in termini di causa ed effetto e non come relazioni fra organismi che apprendono.» (Sclavi, 2003, p. 247)*

A questo punto è possibile comprendere appieno quanto viene definito nel terzo assioma della metacomunicazione: «la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti.» (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1997, p. 51). La comprensione dei punti di

vista e dei contenuti di ogni comunicazione passa attraverso l'esplicitazione di questo metalinguaggio che è la punteggiatura, qualcosa che travalica i confini della scena, ma allo stesso tempo, in qualche modo, la determina.

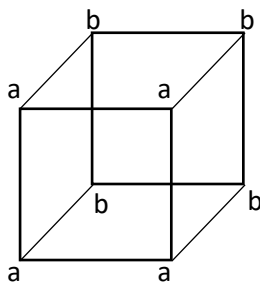
Nell'introduzione al celebre *Tractatus logico-philosophicus*, Russell afferma che: «Ogni linguaggio ha (come dice Wittgenstein) una struttura della quale, in quel linguaggio, nulla può essere detto, ma vi può essere un altro linguaggio il quale tratti della struttura del primo linguaggio e, a sua volta, abbia una nuova struttura, e questa gerarchia di linguaggi può essere illimitata.» (Wittgenstein, 1989, XLV). Questo *altro linguaggio* è bene rappresentato dai segni paragrafematici.

#### 1.4 Il bisogno per comunicare: riflettere

Vedere la punteggiatura al fianco degli altri elementi del linguaggio (lessico, morfologia e sintassi) significa non solo riconoscerne il contributo nel definire la struttura semantico-pragmatica di ogni testo (Ferrari *et al.*, 2018), ma considerarla il varco attraverso il quale osservare le relazioni tra queste unità che hanno plasmato la comunicazione umana, storicamente sviluppatasi tra oralità e scrittura (Ong, 2014).

Se imparare significa imparare a pensare, quel riflettere sull'azione che grazie al pensiero diventa esperienza, occasione di apprendimento, compito vitale dell'educazione, fin dalle prime età, è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo (Dewey, 2019), criteriale e aperto al dubbio (Lipman, 2019; Wittgenstein, 1999; 2014), quel guardare con occhi diversi le solite cose, uno sguardo alle relazioni e ai processi (Bateson, 2000) fatto di osservazione analogica, bisociazione, decentramento (Koestler, 1975; Sclavi, 2003). La punteggiatura può essere un'espressione di questo tipo di sguardo, capace di cogliere la complessità in gioco, di osservarne la profondità da diverse angolazioni.

5.5423 *Percepire un complesso vuol dire percepire che le sue parti costitutive stanno in questa certa relazione l'una con l'altra. Questo spiega anche la possibilità di vedere in due modi diversi come cubo la figura*



*e tutti i fenomeni simili. Poiché in effetti noi vediamo appunto due fatti differenti. (Se io guardo prima gli angoli a, e solo di sfuggita gli angoli b, appare a davanti; e viceversa.)*  
(Wittgenstein, 1989, pp. 105-106)



Imparare è verbo della vita, precipuo nell'ambiente scolastico e valido per studenti e docenti. Apprendere ad insegnare passa attraverso la riflessione sulle proprie e altrui pratiche di insegnamento; l'insegnante diventa così testimone della finalità della sua azione facendosi professionista riflessivo (Mortari, 2007a; Schön, 1993), aduso ad un pensare pensoso (Mortari, 2007b, 2013). Secondo Dewey, la trasformazione da pensiero a pensiero riflessivo dipende dalla possibilità di ampliare il vocabolario, in modo da rendere più precisi e accurati i termini che la persona usa, in modo che la parola sia elevata gradualmente a strumento per esprimere la conoscenza e assistere il pensiero. Non avere un lessico adeguato mina le possibilità di pensare e, quindi, di esprimersi, intendersi e riflettere.

Possiamo classificare le forme del pensiero umano secondo due variabili: la *differenziazione*, intesa come la capacità di operare più distinzioni entro unità di pensiero, e la *contestualizzazione*, ciò che permette di instaurare più connessioni con altre unità di pensiero. Le differenze interculturali nel pensiero riguardano gli stili, non le capacità. La crescita delle società umane superiore alle dimensioni in cui tutti i membri condividono un comune retroterra di informazioni è il motivo generale della *decontestualizzazione*, unico tratto distintivo del pensiero occidentale (Denny, 1995). Questo significa che si deve fare attenzione a includere tutte i dettagli importanti, necessari a una corretta interpretazione del messaggio, poiché può darsi che il destinatario non sia in grado di aggiungervi quegli elementi derivanti dal contesto che non condivide. La *decontestualizzazione* è un abito di pensiero della cultura industriale, non un effetto causato direttamente dall'alfabetizzazione, anche se da questa è stata amplificata. Tra le diverse tipologie di *decontestualizzazione*, quella che può aiutarci a mettere meglio a fuoco ciò che accade nell'apprendimento del linguaggio dei bambini è la modalità che Ong definisce "adattiva-contrastiva": pur non appartenendo a una cultura a oralità primaria – ignara della scrittura –, i bambini si comportano come se lo fossero, probabilmente essendo quella dell'oralità l'esperienza più presente nella loro vita. Infatti, essi articolano le loro frasi legandole tipicamente

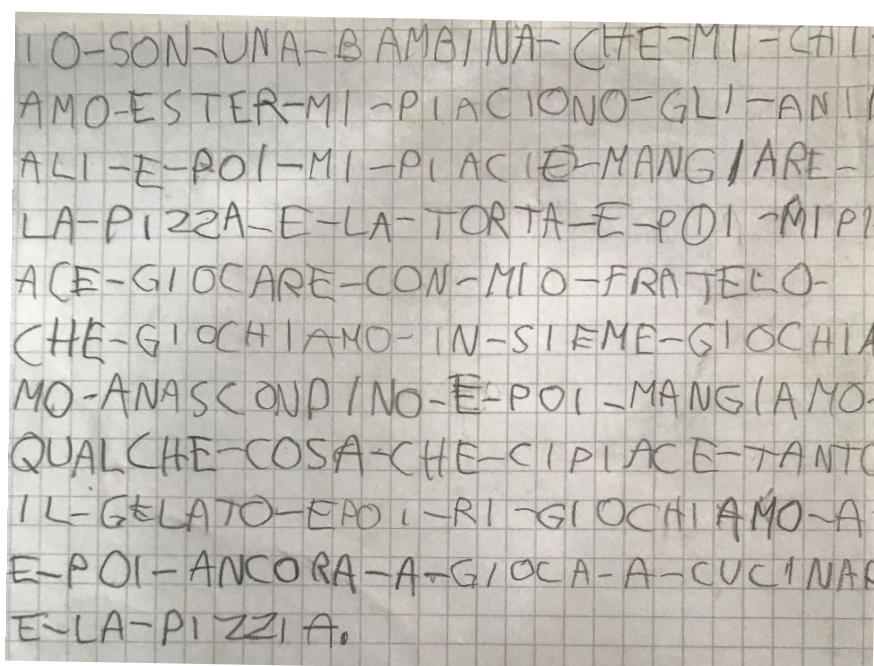


Fig. 1.2 - Testo di una bambina di 6 anni

con la congiunzione paratattica “e”, tipica di una struttura additiva (fig. 1.2), invece che ricorrere a congiunzioni subordinanti quali “quando”, “mentre”, “allora” e “così”, tipiche di una struttura contrastiva (Ong, 2014; Denny, 1995).

L'impostazione contrastiva costituisce un tipo di *decontestualizzazione* in cui le informazioni vengono parzialmente separate in quanto viene fornito loro uno sfondo. Al contrario, le frasi non subordinate danno a ciascuna informazione un peso uguale così che esse fungono vicendevolmente da contesto. Condividendo l'analisi di Ong sull'evoluzione del pensiero attraverso il linguaggio, in particolare nella sua forma scritta, è come se ciascun bambino, ancora una volta, riproducesse nel suo sviluppo ontogenetico la sua filogenesi.

*«Chi ha interiorizzato la scrittura, non solo scrive, ma parla anche in modo diverso, organizza cioè persino la propria espressione orale e ragionamenti e forme verbali che non conoscerebbe se non sapesse scrivere.» (Ong, 2014)*

La riflessione può essere considerata la base del comportamento alfabetizzato: l'alfabetizzazione è sostenuta da appropriate tecnologie, tra cui, la più efficace si è dimostrata essere la scrittura che fa uso di lettere (Narasimhan, 1995). Interiorizzare la scrittura, significa praticarla e riflettere su di essa. La nostra società è così intrisa di scrittura che si può osservare l'eredità della scolarizzazione: la fatica a separare il piano dell'oralità da quello della scrittura, per i bambini e non solo, per cui se in principio si scrive come si parla (Hildyard, Hidi, 1985), dopo aver familiarizzato con la cultura chirografica, si parla come si scrive, riportando nelle conversazioni tutti i particolari di una situazione, dialoghi compresi. La premessa di fondo è che solo i particolari garantiscono la comprensione di quanto è accaduto e la comunicazione viene così annegata in un mare di dettagli, come se gli uditori potessero tornare a rileggere quanto detto. Il risultato, però, è spesso l'opposto: chi ascolta appare confuso e, talvolta, pur rimanendo presente, smette di ascoltare. Come sostiene Sulzby (1986), i bambini possono parlare la lingua scritta e scrivere una lingua orale. Riflettere sulla scrittura, allora, sul valore comunicativo del linguaggio, in prospettiva pedagogica e fin dall'infanzia, può essere l'elemento grazie al quale sia possibile discriminare i due registri: orale e scritto, offrendo ai soggetti in apprendimento possibilità inedite di esplorazione, conoscenza e pensiero riflessivo. L'insegnante che cancella la punteggiatura dal suo progetto didattico elimina la principale possibilità di far crescere il ragionamento.

### **1.5 La punteggiatura come struttura che connette**

Si inizi con il chiarire l'idea di struttura che connette:

*«Chi studia la disposizione delle foglie e dei rami nel corso dello sviluppo di una pianta può notare un'analogia tra le relazioni formali esistenti fra piccioli, foglie e gemme, e le relazioni formali che esistono tra i diversi tipi di parole in una frase. Considererà una*

*'foglia' non come qualcosa di piatto e verde, ma come qualcosa di legato in una maniera particolare al picciolo donde esce e al picciolo secondario (o gemma) che si forma nell'ascella tra foglia e fusto. Analogamente il linguista moderno non considera un 'sostantivo' come un «nome di persona, luogo o cosa», ma come un elemento di una classe di parole definite dalla loro relazione, nella struttura della frase, con i 'predicati' e altre parti. Coloro che danno più importanza alle cose che stanno in relazione (i «termini della relazione») respingeranno ogni analogia tra grammatica e anatomia botanica, considerandola troppo arzigogolata; dopo tutto una foglia e un sostantivo non si rassomigliano affatto nell'apparenza esteriore. Ma se poniamo le relazioni in primo piano e ne consideriamo i termini come definiti unicamente da quelle, allora cominciamo ad avere qualche dubbio. Esiste un'analogia profonda tra grammatica e anatomia? Esiste una scienza interdisciplinare che dovrebbe occuparsi di tali analogie? Quale contenuto dovrebbe avocarsi tale scienza? E perché dovremmo attenderci che tali lontane analogie abbiano significato?» (Bateson, 2000, pp. 193-194)*

*«Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra? Qual è la struttura che connette tutte le creature viventi?» (Bateson, 2008, p. 21)*

Se è possibile ravvedere in tutta l'opera di ricerca di Bateson l'intento di trovare una sorta di *passé-partout* epistemologico, una scienza delle relazioni che aiutasse a spiegare il mondo creaturale, analogamente questo lavoro vuole azzardare l'idea che la punteggiatura sia, per la nostra lingua, l'etichetta con cui è possibile nominare l'organizzazione interna del sistema "testo" e, di conseguenza, il linguaggio e il pensiero, da cui tutto discende. Per comprendere il senso di tale affermazione è necessario andare alla radice della questione e partire dalla teoria della raffigurazione di Wittgenstein (1989) e dalla teoria dei sistemi viventi di Maturana e Valera (1992a, 1992b), entrambe influenzate dalla teoria di Russell, che possono essere viste come la premessa e il corollario del pensiero batesoniano.

La teoria della raffigurazione afferma sostanzialmente che noi pensiamo e parliamo per immagini. È Russell che, nell'introduzione, ne sottolinea un passaggio fondamentale: «Noi (non) possiamo *dire* ciò che noi non possiamo pensare» ed è lo stesso Wittgenstein nella prefazione ad esplicitare che: «Tutto ciò che può essere detto si può dire chiaramente; e su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere»; un principio tagliente che confermerà nella conclusione della sua esposizione logica (7). Egli traccia un limite alla possibilità di espressione dei pensieri. «Il limite non potrà, dunque, che venir tracciato nel linguaggio, e ciò che è oltre il limite non sarà che nonsenso.» (Wittgenstein, 1989, p. 4). Un limite che diventa ontologicamente rilevante

perché «i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo» (Wittgenstein, 1989, p. 108). Si vedano puntualmente i dettagli di questa teoria:

«2.1 *Noi ci facciamo immagini dei fatti.*

2.141 *L'immagine è un fatto.*

2.15 *Che gli elementi dell'immagine siano in una determinata relazione l'uno con l'altro rappresenta che le cose sono in questa relazione l'una con l'altra. Questa connessione degli elementi dell'immagine sarà chiamata struttura dell'immagine.*

3 *L'immagine logica dei fatti è il pensiero.*

3.001 *“Uno stato di cose è pensabile” vuol dire: Noi possiamo farci un'immagine di esso.*

3.01 *La totalità dei pensieri veri è un'immagine del mondo.*

3.02 *Il pensiero contiene la possibilità della situazione che esso pensa. Ciò che è pensabile è anche possibile.*

3.12 *Il segno, mediante il quale esprimiamo il pensiero, io lo chiamo il segno proposizionale. E la proposizione è il segno proposizionale nella sua relazione di proiezione con il mondo.*

3.13 *Alla proposizione appartiene tutto ciò che appartiene alla proiezione, ma non il proiettato. [...] Nella proposizione, dunque, non è ancora contenuto il suo senso, ma è contenuta la possibilità d'esprimerlo. [...] Nella proposizione è contenuta la forma, ma non il contenuto, del suo senso.*

3.14 *Il segno proposizionale consiste nell'essere i suoi elementi (le parole) in una determinata relazione l'uno con l'altro. Il segno proposizionale è un fatto.*

3.141 *La proposizione non è un miscuglio di parole. [...] La proposizione è articolata.*

3.5 *Il segno proposizionale applicato, pensato, è il pensiero.*

4 *Il pensiero è la proposizione munita di senso.*

4.001 *La totalità delle proposizioni è il linguaggio.*

4.002 *Il linguaggio traveste il pensiero. Lo traveste in modo tale che dalla forma esteriore dell'abito non si può inferire la forma del pensiero rivestito; perché la forma esteriore dell'abito è formata a ben altri fini che al fine di far riconoscere la forma del corpo.*

4.01 *La proposizione è un'immagine della realtà.*

*La proposizione è un modello della realtà quale noi la pensiamo.»*

*(Wittgenstein, 1989, pp. 15-25)*

La base su cui riflettere è, dunque, il linguaggio proposizionale, *immagine della realtà, quale noi la pensiamo*. Quando diciamo, ad esempio, che “il punto si mette alla fine di un periodo” è evidente che la parola *punto*

non assomiglia a un punto – in qualche modo il significante lo traveste rendendo irriconoscibile la sua forma – e che la relazione in cui stanno le parole *punto* e *periodo* nella proposizione è diversa da quella che il punto intrattiene con il periodo; sono due livelli logici differenti, proprio come i due piani della comunicazione visti in precedenza. «Secondo Wittgenstein, la proposizione possiede di riflesso una natura raffigurativa, in quanto proiezione in parole (scritte o dette) di una situazione pensata, ossia raffigurata logicamente. [...] (Egli introduce) la nozione di pensiero come immagine logica di una situazione, e quella di proposizione come realizzazione concreta di un pensiero, come mezzo, cioè, attraverso il quale un pensiero diventa percepibile con i sensi.» (Frascolla, 2006, p. 32).

Wittgenstein circoscrive il suo ragionamento alle proposizioni logiche, quelle per le quali si può affermare con certezza un valore di verità, e sostiene che: «comprendere una proposizione è sapere che cosa accade se essa è vera. [...] Una proposizione la si comprende se si comprendono le sue parti costitutive» (4.024), specificando che «i segni d'operazione logici sono interpunzioni.» (5.4611). Spostando la riflessione all'intero universo proposizionale, occorre andare oltre le parti di cui il linguaggio si costituisce, più precisamente in mezzo ad esse. Affinché il linguaggio restituisca la struttura dei pensieri che vuole esprimere è fondamentale, come evidenziavano i pragmatici della comunicazione, mettere ordine alle sue parti, chiarire la *struttura dell'immagine*, esplicitarne le relazioni che segmentano e collegano le sue componenti.

*A scuola ci hanno insegnato che un sostantivo è il nome di una persona, di un luogo o di una cosa; invece avrebbero dovuto insegnarci che un sostantivo può stare in vari tipi di relazione con le altre parti del discorso, talché nel suo complesso la grammatica potrebbe essere definita come un insieme di relazioni e non come una serie di cose. (Bateson, Bateson, 1989, p. 44)*

Tale compito, dal punto di vista linguistico, può essere svolto parzialmente dalla sintassi, ma, in generale, è la punteggiatura a dedicarsi a questa funzione; essa è la manifestazione della struttura che connette le parti di cui si costituisce un testo, una proposizione, un pensiero. I segni interpuntivi, più degli altri livelli strutturali della scrittura, facilitano la comprensione dei significati, questa è loro preziosità.

*«Quasi ogni sociologo sarebbe d'accordo sul fatto che la comunicazione è il collante che trasforma una semplice collezione di individui – un 'insieme di elementi indipendenti', si direbbe in termodinamica – in una 'società', ossia in un tutto coerente. La difficoltà sta nel fatto che non è affatto chiaro come questo collante funzioni. Per rendersene conto, si potrebbe essere tentati di suddividere concettualmente il sistema (cioè la 'società') nei suoi elementi costitutivi, e vedere se è possibile capirne il funzionamento. Se non ci si riesce, si può procedere a suddividere tali elementi in elementi sempre più piccoli finché non si ha la sensazione di riuscire a capirli. Questo processo viene definito 'metodo*

*riduzionista', e la bellezza della cosa è che, per sua natura, riesce sempre! Ma, ahimè, i guai cominciano quando si cerca di ricostruire il tutto a partire dai suoi elementi: una volta eliminato il collante, i pezzi non stanno più insieme. Invece di occuparci degli elementi avremmo dovuto occuparci del collante.» (von Foerster, 1987, p.170)*

Ripartendo da questa potente metafora e riprendendo quanto suggeriva Bateson, per la comprensione di un sistema non è sufficiente cogliere il significato delle sue parti isolate, ma serve una chiara visione di come esse siano in relazione. Tutto nasce dal linguaggio: per comprendere un testo è necessario capire come parole, frasi o periodi si connettono. Non è la punteggiatura a connetterli, la punteggiatura è solo l'immagine di questa connessione, ciò che mostra quale sia l'ordine dato al linguaggio, dunque, al pensiero.

Analizzare il linguaggio, la sua semantica (Vygotskij, 1990), significa porre al centro la conoscenza stessa e, per tanto, la natura stessa degli esseri viventi. È, infatti, attraverso il linguaggio che i pensieri e le riflessioni prendono corpo, facendo di esso sia il mezzo per conoscere, sia l'oggetto dell'attenzione.

*«Ci realizziamo in un mutuo accoppiamento linguistico, non perché il linguaggio ci permetta di dire quello che siamo, ma perché siamo nel linguaggio, in un continuo essere immersi nei mondi linguistici e semantici con i quali veniamo a contatto. Ritroviamo noi stessi in questo accoppiamento, non come origine di un riferimento né come riferimento a una origine, ma come una modalità di continua trasformazione nel divenire del mondo linguistico che costruiamo insieme con gli altri esseri umani.» (Maturana, Valera, 1992a, p. 253-254)*

La riflessione di Maturana e Valera sulla natura dei viventi fa perno sull'organizzazione e sulla struttura di un sistema, permettendoci di introdurre una distinzione lessicale e semantica preziosa, che porta a fare maggiore chiarezza su quanto affermato finora. I due biologi, definendo le caratteristiche che rendono gli esseri viventi tali, spiegano che è l'organizzazione di un sistema, qualsiasi sistema, ciò che ne mette in relazione le parti, ciò che contribuisce al mantenimento della sua identità. La struttura, invece, si riferisce ai modi specifici in cui una certa organizzazione si realizza in uno spazio-tempo determinato. Secondo questa visione, l'organizzazione è un sistema chiuso, mentre la struttura è sempre aperta<sup>9</sup>. Qual è il collegamento con questo lavoro sulla punteggiatura? Ancora una volta la distinzione tra due piani logici dà la possibilità di comprendere il sistema come unità, di vederlo come tale, ma da due diverse angolazioni: la punteggiatura partecipa all'organizzazione del linguaggio, ma allo stesso tempo ne esplicita la struttura. Quando parliamo

---

<sup>9</sup> Nel caso dei sistemi viventi: «l'apertura si riferisce infatti all'aspetto termodinamico, agli scambi del sistema con l'ambiente, alla capacità del sistema di trarre da esso un «nutrimento» energetico. La chiusura si riferisce alla ciclicità dell'ordine che definisce l'organizzazione di un sistema, cioè all'insieme di relazioni costitutive dell'identità di un sistema.» (Maturana & Valera, 1992, p. 17)

di fonologia, lessico, morfologia, sintassi o punteggiatura stiamo scomponendo il linguaggio a livello di organizzazione, quando analizziamo uno specifico testo ne indaghiamo la sua struttura.

*«Negli insetti la coesione dell'unità sociale è data da un'interazione chimica, la trofallassi. Tra gli esseri umani la «trofallassi» sociale è il linguaggio, che ci fa esistere in un mondo di interazioni linguistiche ricorsive sempre aperto. Quando si possiede un linguaggio non c'è limite a quello che si può descrivere, immaginare, mettere in relazione, permeando in questo modo tutta la nostra ontogenesi individuale, dall'andatura agli atteggiamenti, fino alla politica.» (Maturana, Valera, 1992a, p. 231)*

Possedere un linguaggio, saperne gestire il potenziale comunicativo, è un fattore cruciale per la vita umana: la nostra possibilità di raccontarci, e di costruire attraverso la narrazione la realtà in cui abitare, necessita di una cura nel tessere insieme le parole e nello scegliere di mettere certi punti a sostegno dell'intero sistema.

## 2. La punteggiatura: una metafora del nostro tempo

Dopo aver chiarito il senso della punteggiatura, avendone esplorato la centralità nella dimensione comunicativa e interpretato il suo ruolo chiave nell'organizzazione del pensiero e del linguaggio, è necessario addentrarsi nel sistema interpuntivo per provare a definirne e comprenderne le funzioni, con particolare riferimento a quel che concerne lo specifico caso della lingua italiana. Nell'evoluzione storica tratteggiata nel capitolo precedente si è visto quale complessità di elementi culturali e linguistici abbia portato all'introduzione dell'interpunzione, una sorta di mappa che orientasse intuitivamente il lettore alla comprensione delle combinazioni di significati scelti dallo scrittore, un ancoraggio che permettesse, non solo agli esperti, di dialogare con i testi. Ma, in una prospettiva tutt'altro che statica, le spiegazioni sono andate via via ampliandosi.

Fino al tardo XVII secolo le definizioni degli studiosi del settore si attenevano sostanzialmente a quanto indicato dalla tradizione: è del 1670 l'annotazione con cui il gesuita Daniello Bartoli, nella sua *Ortografia italiana*, afferma che i segni di punteggiatura hanno una funzione di guida del testo, un puntello per l'intendimento del pensiero, nonché di indicazione per le pause della lettura (Fornara, 2010a). Si dovrà attendere la fine del secolo successivo per vedere formalmente assegnata alla punteggiatura la nuova veste sintattica, anche se, questa attribuzione non sembra uscire dai confini di un interesse specialistico. La successiva parentesi futurista, invece, col suo impegno a fondare un linguaggio letterario alternativo, promosse – letteralmente – la distruzione della sintassi e quindi della punteggiatura:

*«6. Abolire anche la punteggiatura. Essendo sospesi gli aggettivi, gli avverbi e le congiunzioni, la punteggiatura è naturalmente annullata, nella continuità varia di uno stile vivo che si crea da sé, senza le soste assurde delle virgole e dei punti. Per accentuare certi movimenti e indicare le loro direzioni, s'impiegheranno segni della matematica: + - x : = > <, e i segni musicali.» (Marinetti, 1912)*

Nonostante l'appaiamento tra punteggiatura e sintassi, per i futuristi la funzione di questo sistema di segni è relegata alla dimensione originaria della pausa, definita come assurda perché non adatta alla dinamica che il testo deve assumere, quello slancio intuitivo che non contempla soste di meditazione. Al di là di questo tentativo, il '900 è il secolo in cui la dimensione dello stile testuale tende ad affermarsi; ogni autore può marcare la propria forma espressiva proprio attraverso un uso personale dei segni paragrafematici.

*«È attraverso la punteggiatura che lo stile respira, non c'è dubbio che è attraverso il controllo della punteggiatura che noi possiamo controllare il nostro stile. Come l'esercizio yoga conferisce il dominio sulla respirazione conduce il controllo del corpo fisico e della*



*vitalità; così l'arte della punteggiatura conduce il controllo dell'espressione.» (Frescaroli, 1968, p. 20)*

Appare evidente come la dimensione prosodico-intonativa abbia attraversato i secoli indenne alle riflessioni che hanno coinvolto la punteggiatura e il suo uso, annoverandosi così a funzione principalmente riconosciuta nelle pratiche didattiche, forse anche nella percezione comune, che da tali esperienze è stata fortemente influenzata.

*«Dei tre compiti riservati alla punteggiatura per decreto dei grammatici - sintattico, pausativo ed espressivo - il primo, quello sintattico, ai fini dell'efficacia del discorso conta sempre meno; e il secondo e il terzo - pausativo ed espressivo - contano sempre di più. (Frescaroli, 1968, p. 22)*

La lettura guidata dall'orecchio relega le altre funzioni sullo sfondo: è il declino della norma standard e l'emergere della dimensione soggettiva. In questa direzione serve una nuova mappa per orientarsi:

*«Via via in effetti che si ha modo di conoscere l'italiano da un punto di vista diacronico (le varietà di lingua nel tempo), diatopico (le varietà nello spazio), diastratico (le varietà sociolinguistiche, relative cioè alle diverse fasce sociali) e diafasico (le varietà di registro), anziché divenire più fermi nelle proprie convinzioni, si finisce - in qualche modo - con il giustificare e comprendere tutte le forme di allontanamento dalla norma generalmente accolta.» (Serafini, 2001, pp. 36-37)*

Sembra proprio che la scrittura condivida un elemento centrale della società contemporanea: l'incertezza. È una condizione che descrive le relazioni tra persone, la vita di molte specie, nonché il futuro del pianeta stesso, così ben esemplificato da quell'immagine di liquidità con cui Bauman ha ribattezzato la società globalizzata (Bauman, 2002). In questa nuova configurazione del mondo esistono ancora elementi della modernità solida e gli individui tendono a riproporre soluzioni adatte ad un tipo di società che non c'è più: si tenta di arginare l'incertezza con una rigida regolamentazione, una limitazione delle possibilità di scelta (Bauman, 1999). Tra gli elementi segnati da questa incertezza vi è anche il linguaggio, la scrittura. La difficoltà a condividere e definire le regole che governano la punteggiatura pone dei problemi nella gestione della testualità; senza la certezza dei punti di riferimento, scrittori e lettori sono disorientati e giustificano alcune scelte come questioni di stile. Una sorta di tacito assenso per cui il fine giustifica i mezzi: «qualunque scelta ci permetta di restituire sulla carta il pensiero che abbiamo in testa, senza il rischio di ambiguità, è una scelta giusta.» (Serafini, 2014, p. 27).

*«La qualifica di non convenzionali si può attribuire sia a prodotti letterari, o che vogliono essere tali nelle intenzioni degli autori, sia ai cosiddetti stili negligenti, che caratterizzano*

*gli scritti informali o provvisori: ad esempio, lettere familiari, messaggi composti in fretta senza controllare la forma, appunti e annotazioni di carattere personale, abbozzi, promemoria e così via. Quando invece si scrive mirando alla regolarità formale, è giusto e decoroso che si avverta l'esigenza di uniformarsi alle convenzioni interpuntive comunemente accettate nella propria epoca. E che si cerchi di applicarle con la maggior coerenza possibile. Se questa non sarà perfetta (non lo è quasi mai), è desiderabile che se ne sia almeno consapevoli.» (Mortara Garavelli, 2003, p. 9)*

## **2.1 La diatriba sulle funzioni**

A cosa serve la punteggiatura? Molti studiosi hanno provato a specificarne le funzioni perché, a fini pragmatici, è necessario che gli utilizzatori non edotti di linguistica possano usare consapevolmente questo sistema di segni. Nel panorama linguistico la sistematizzazione proposta da Serianni, Castelvechi e Patota (2003) può essere considerata un autorevole punto di riferimento, ripreso anche da altri autori (Serafini, 2014). In questo quadro vengono identificati i quattro compiti fondamentali della punteggiatura:

- La *funzione segmentatrice* è quella attraverso la quale un testo viene diviso, spezzato, in parti dotate di coerenza e senso interni; in questo quadro i segni interpuntivi diventano dei marcatori di significato e la loro collocazione all'interno del testo può modificarne completamente il senso.

*«I gitanti che erano arrivati in ritardo persero il treno» (= non tutti, ma solo alcuni).*

*«I gitanti, che erano arrivati in ritardo, persero il treno» (= tutti).*

*«I banditi uscirono a precipizio; sparando un poliziotto li rincorse».*

*«I banditi uscirono a precipizio sparando; un poliziotto li rincorse».*

*«Ringraziamo degli auguri. I custodi dello stabile» (= i custodi ringraziano).*

*«Ringraziamo degli auguri i custodi dello stabile» (= i custodi sono ringraziati).*

*(Serianni, Castelvechi, Patota, 2003, p. 49)*

- La *funzione sintattica* è quella che unisce tra loro le frasi di cui si compone il periodo o tra gli elementi della stessa proposizione; la punteggiatura esplicita il rapporto tra queste parti, evidenziandone la gerarchia.

*«si guardò intorno: la stanza per molti aspetti pareva quella di una bambina di tre o quattro anni». (i due punti introducono l'effetto del «guardarsi intorno» della protagonista, costituiscono una specie di proposizione oggettiva rispetto alla reggente).*

*(Ibidem)*

- La *funzione emotiva-intonativa* è quella che viene associata, quasi esclusivamente, a precisi segni (il punto di domanda, il punto esclamativo e i tre puntini di sospensione) che marcano l'intonazione che la frase deve assumere e, in questo modo, permettono di attribuire al testo un preciso significato.



(Watterson, 1999, p. 14)

- La *funzione di commento* (o *metalinguistica*) è limitata all'uso delle parentesi tonde, entro le quali viene fatta una precisazione o un commento, oppure delle virgolette o degli apici per contrassegnare un'accezione particolare di un termine o un'espressione, nonché una presa di distanza da parte dello scrittore rispetto a quanto evidenziato.

«Il 'Comitato popolare per gli uffici di collegamento all'estero' (la nostra Farnesina ndr) della Jamahirya libica ha convocato l'ambasciatore italiano a Tripoli»

«Abbiamo messo un po' da parte il "reducismo" che caratterizzava le puntate delle edizioni precedenti»

(Serianni, Castelvechi, Patota, 2003, p. 49)

Sulla scia di questa prima traccia altri autori ne propongono una diversa sistematizzazione, che tiene conto dei più importanti e recenti contributi acquisiti in campo linguistico (Fornara, 2010a; Fornara, Demartini, 2019):

- *Funzione prosodica*: legata al concetto di pausa del respiro. «Riflettendo però sul fatto che la punteggiatura non è nata come supporto alla lettura ad alta voce, possiamo ragionevolmente ipotizzare che questa funzione sia in realtà una conseguenza delle altre, cioè di quella logico-sintattica e di quella testuale.» (Fornara, 2010a, p. 29). Nonostante la dimensione prosodica sia accompagnata da una confusione orientativa (la pausa del respiro non sempre coincide con quella logica del testo e viceversa), resta un tratto indelebile nelle esperienze di apprendimento degli studenti, monopolizzando l'uso dei segni interpuntivi.

- *Funzione intonazionale*: considerata un segmento della funzione precedente, permette di riportare nella scrittura il tono con cui va pronunciato il testo. Le diverse marche intonative cambiano il significato di uno stesso testo. Si analizzino le diverse possibilità:

*Mangia la frutta? (= un dubbio o una richiesta)*

*Mangia la frutta! (= un'imposizione o un'esclamazione di gioia)*

*Mangia la frutta?! (= un senso di disorientamento, di stupore)<sup>10</sup>*

*Mangia la frutta... (= preannuncio di una continuazione)*

Fornara non manca di sottolineare come da questa panoramica rimanga scoperta sia la possibilità per la punteggiatura di riportare elementi del contesto (è il caso dell'ironia: "Economica la frutta!", per comunicare l'esatto contrario si deve ricorrere alla comunicazione analogica), sia di accentuare parti del testo per farne risaltare il significato e, dunque, cambiarne l'interpretazione.

- *Funzione logico-sintattica*: permette di vedere e capire la struttura sintattica di un testo, una vera e propria bussola per orientare la lettura endofasica.

*«Il sistema interpuntivo ha un'importante funzione di rivelatore di struttura: aggiungi al testo scritto delle "istruzioni" che una volta interpretate mostrano che gli enunciati sono strutturati (muniti cioè diversi strati gerarchicamente ordinati) - ciò che contrasta fortemente con l'apparenza lineare con la quale esse si presentano prima vista. Il sistema interpuntivo, in altri termini, non serve affatto a scandire segmentare una linea, ma rappresenta l'affiorare superficiale residuo dello schiacciamento che le strutture dell'enunciato subiscono nella linearizzazione.» (Simone, 1991, p. 167).*

Grazie alla punteggiatura le frasi all'interno del periodo sono in relazione per asindeto (che paradossalmente significa "senza legami"); i segni si comportano esattamente come le congiunzioni, evidenziando il tipo di legame esistente tra le parti (Serafini, 2014). Le scelte su quale tipo di segno sia più adatto a indicare la segmentazione del periodo dipendono anche dalla tipologia testuale, la cui dimensione caratterizza una precisa funzione.

- *Funzione testuale*: l'uso di alcuni segni interpuntivi, in particolare il punto e la virgola, è strumentale alle scelte stilistiche-espressive dello scrittore, solitamente esperto, che tende, in qualche modo, ad allontanarsi dagli usi standard. È un uso che travalica i confini della sintassi e che riporta su un piano

---

<sup>10</sup> Si tratta di «una soluzione arbitraria, che non poggia su una codificazione largamente condivisa (ad esempio, non c'è motivazione che spieghi se sia meglio mettere la sequenza punto interrogativo-punto esclamativo o viceversa).» (Fornara, 2010a, p. 33)

di coerenza i diversi piani della testualità (Mortara Garavelli, 2003). Ne è un esempio l'uso diffuso ed esasperato del punto in una certa cronaca giornalistica:

(2) *«Il mondo finì in una discarica. Abusiva.»*

(2a) *«Il mondo finì in una discarica abusiva.»*

*«In (2) con il punto che precede l'aggettivo e lo isola si crea un enunciato olofrastico e si istituisce nell'intera sequenza una doppia focalizzazione. Dei due fuochi («in una discarica» e «abusiva») il più marcato e il secondo, per effetto dell'isolamento e del lavoro inferenziale a cui questo invita il lettore [...]: un lavoro, per sua natura, testualmente coesivo e retoricamente connotato nella scrittura di (2a) che regolarizza la struttura frasale e di mezzo la focalizzazione si riduce anche la carica comunicativa.» (ivi, p. 62)*

Rientra in questa casistica anche l'uso magistrale della virgola con cui José Saramago punteggia i suoi testi. L'autore, premio Nobel per la letteratura, pone il lettore in una situazione tutt'altro che facilitante, in cui il testo appare come un muro grafico, dove i dialoghi sono introdotti solo dalla lettera maiuscola, ove tutto sembra predisposto come un invito ad immergersi nel flusso aggrovigliato del racconto e dei pensieri del narratore onnisciente, per lasciare il lettore senza fiato, indipendentemente dalla voce. Se ne possa apprezzare la complessità:

*«Quando, alcuni giorni dopo, la pioggia cessò e di nuovo i cieli si vestirono di azzurro, solo l'ostinata e alla fine ormai irritata insistenza del presidente della repubblica sul suo capo di governo ottenne che la postergata prima parte del piano fosse compiuta, Mio caro primo ministro, disse il presidente, prenda buona nota che non ho rinunciato né penso di rinunciare a quanto si è deciso nel consiglio dei ministri, continuo a considerare sia mio dovere rivolgermi personalmente alla nazione, Signor presidente, mi creda, non ne vale la pena, l'azione di chiarimento è già in marcia, entro breve ne otterremo i risultati, Anche se dovessero spuntare dietro l'angolo dopodomani, voglio che il mio manifesto sia lanciato prima, Dopodomani si fa per dire, è chiaro, Meglio ancora, dunque, si distribuisca il manifesto immediatamente, Signor presidente, mi creda, La avviso che, se non lo farà, la riterrò responsabile della sfiducia personale e politica che fin da subito si creerà fra noi, Mi permetto di rammentare, signor presidente, che ho ancora la maggioranza assoluta nel parlamento, la sfiducia con cui mi minaccia sarebbe qualcosa di carattere meramente personale, senza alcuna ripercussione politica, Ce l'avrà se io andrò in parlamento a dichiarare che la parola del presidente della repubblica è stata sequestrata dal primo ministro, Signor presidente, la prego, questo non è vero, È vero abbastanza perché io lo dica, dentro o fuori del parlamento, Distribuire ora il manifesto, Il manifesto e gli altri fogli di carta, Distribuire ora il manifesto sarebbe ridondante, Questo è il suo punto di vista,*

*non il mio, Signor presidente, Se mi chiama presidente, allora mi riconosce come tale, dunque faccia ciò che le ordino, Se la mette in questi termini, La metto in questi termini, e le dico qualcos'altro, sono stanco di assistere alle sue guerre con il ministro dell'interno, se lui non le serve, lo dimetta, ma se non vuole o non può dimmetterlo si arrangi, sono convinto che se l'idea di un manifesto firmato dal presidente fosse venuta fuori dalla sua testa, probabilmente sarebbe stato capace di farlo consegnare porta a porta, Questo è ingiusto signor presidente, Forse lo è, non dico di no, uno s'innervosisce, perde la serenità e finisce per dire cose che non voleva né pensava, Allora considereremo l'incidente chiuso, Sì, l'incidente è chiuso, ma domani mattina voglio qui gli elicotteri in aria, Sì, signor presidente. [...] È chiaro che un lettore attento ai meandri del racconto, uno di quei lettori analitici che di tutto si aspettano una spiegazione completa, non mancherebbe di domandare se la conversazione tra il primo ministro e il presidente della repubblica sia stata inserita all'ultimo momento per tenere in piedi l'annunciato cambiamento di rotta, o se, dovendo succedere perché era quello il suo destino ed essendone risultate le conseguenze che fra non molto si conosceranno, il narratore non abbia forse potuto far altro che accantonare la storia pensata per seguire la nuova rotta che all'improvviso gli è apparsa tracciata nella sua carta di navigazione. Sia a questo che a quello è difficile dare una risposta capace di soddisfare totalmente quel lettore. Salvo se il narratore avesse l'insolita franchezza di confessare che non è mai stato molto sicuro di come condurre a buon fine questa storia mai vista prima di una città che ha deciso di votare scheda bianca e che, di conseguenza, il violento scambio di parole tra il presidente della repubblica e il primo ministro, conclusosi tanto felicemente, sia stato per lui come il cacio sui maccheroni. Altrimenti non si comprenderebbe che abbia abbandonato di punto in bianco il laborioso filo della narrazione che andava svolgendo per imbarcarsi in escursioni gratuite non su ciò che non è stato, ma avrebbe potuto esserlo, bensì su ciò che è stato, ma avrebbe potuto non esserlo.» (Saramago, 2004, pp. 160-161)*

Il valore di queste mappe è certamente quello di definire le dimensioni attraverso cui assegnare a ciascun segno un preciso ruolo, ma l'esistenza di diverse funzioni per un solo sistema di segni è espressione di una complessità che spesso si traduce in un dedalo di regole difficile da dipanare, quando non diventa, all'opposto, la rinuncia delle stesse, in nome di un'autonomia espressiva.

*«Evidentemente il problema che si pone è quello di una più attenta analisi delle diverse funzioni della punteggiatura all'interno delle varie tipologie dei testi: è facile osservare che l'uso interpuntivo è diverso, per esempio, in un testo scientifico ed in uno narrativo, ma è certo più difficile rendere conto di tale diversità nella specificità degli esiti. Resta però*

*il fatto che fino a quando si continuerà a considerare la punteggiatura come meccanismo accessorio al testo, e ad accettare la sua irregolarità (reale o presunta che sia) come dato ineliminabile del sistema, non sarà possibile arrivare ad una esauriente comprensione e descrizione della più generale competenza testuale. È qui, infatti, che va collocata quella competenza interpuntiva che ognuno di noi usa in maniera più o meno riflessa.»*  
(Chiantera, 1985, p. 152)

L'analisi condotta in un'altra lingua romanza può essere utile per comprendere i limiti di quanto presentato finora – ancora una volta proviamo ad assumere un altro punto di vista per guardare meglio: è il caso del lavoro orientativo che la Real Academia Española ha fatto per il *castellano*. «La sistemazione offerta dalla Real Academia si rivela particolarmente avanzata dal punto di vista teorico: essa riconosce che la punteggiatura è uno strumento al servizio della costruzione del testo e che, al contrario, non vi è alcuna dipendenza diretta tra il livello interpuntivo e il livello prosodico-intonativo.» (Ferrari, Lala, Pecorari, 2017, p. 13). Nel testo *Ortografía* del 2010 si sostiene:

*«a) Indicare i confini delle unità linguistiche. I segni di punteggiatura delimitano le unità sintattiche e discorsive del testo, permettendo al lettore di identificare i diversi enunciati e anche le unità inferiori che costituiscono uno stesso enunciato. I delimitatori principali sono il punto, la virgola, il punto e virgola e i due punti. Altri segni come la lineetta, le parentesi e le virgolette operano a livello secondario rispetto agli altri, dato che demarcano frammenti testuali per offrire informazioni varie su di essi. I punti interrogativo e esclamativo e i punti sospensivi possono essere presenti ai confini ma l'indicazione di questi non è la loro funzione principale.*

*b) Indicare la modalità degli enunciati, tenendo conto che «la modalità è la manifestazione linguistica dell'atteggiamento del parlante rispetto ai contenuti dei messaggi». Alcuni segni hanno la capacità di indicare se la modalità espressiva è interrogativa <¿?> esclamativa o imperativa <!>, dubitativa <...> o, in assenza di essi, semplicemente enunciativa.*

*c) Indicare l'omissione di una parte dell'enunciato. Funzione secondaria rispetto alle due principali appena enunciate è quella che svolgono i punti sospensivi, che possono indicare che una frase mozza non è un enunciato agrammaticale bensì volutamente incompleto; o anche quella della virgola quando sostituisce un verbo non espresso nella frase.»* (Carrera Díaz, 2017, pp. 231-232)

Nonostante i pregevoli tentativi di sistematizzare il sistema interpuntivo, al fine di facilitare l'uso, la dinamica vede emergere sempre, a seconda delle correnti di pensiero, una funziona sopra le altre. Arrivano, così, a

contrapporre la loro egemonia la funzione prosodico-intonativa, per cui i segni sono indicazioni di pause e marche dell'intonazione, e quella logico-sintattica, per cui la punteggiatura aiuta a identificare le unità linguistiche e la struttura logica del discorso. Il secolo scorso può essere visto come il tempo in cui questo scontro si è esperito, senza arrivare alla proclamazione né di un vincitore né di un vinto.

*«A pensarci, se il suo ago (la norma) non si è mai del tutto stabilizzato è perché per secoli due forze della stessa intensità se ne sono contesa la punta: da un lato la concezione prosodico-pausativa delle interpunzioni [...]; dall'altro quella logico-sintattica [...]. E se non ci decidiamo una volta per tutte a scegliere tra queste due forze, nessuna stabilità normativa sarà mai possibile. Per quello che mi riguarda, allora, la concezione pausativa è il magnete; quella sintattica il Nord.» (Serafini, 2014, pp. XIX-XX)*

La prima spiegazione di questo epilogo può essere vista nella distanza tra la teoria linguistica e la pratica comunicativa: i confini tra le funzioni sono tutt'altro che stagni e nell'esperienza concreta tendono ad accavallarsi; «è possibile superare i limiti e le ambiguità dovuti alle inevitabili sovrapposizioni che la classificazione della punteggiatura in base alle funzioni sopra descritte porta con sé, per raggiungere una maggiore chiarezza descrittiva del sistema interpuntivo.» (Fornara, 2010a, p. 38). Al superamento dell'impasse sembrerebbe indispensabile un salto categoriale: passare da una forma di pensiero, tipica dell'epoca moderna, strutturata in termini di "aut/aut" ad un altro modo di affrontare i problemi utilizzando – in quella che il sociologo Ulrich Beck, in riferimento alla società, definiva una *prospettiva cosmopolita* – la categoria del tipo "sia/sia" (Beck, 2005). Per compiere questo passaggio è necessario vedere il sistema da una diversa prospettiva e cogliere ciò che collega queste diverse funzioni piuttosto che ciò che le distingue; ancora una volta, si tratta di non perdere di vista il collante del sistema più che le sue parti e costruire una nuova cornice che possa legittimarle tutte, ridefinendole. Questo è il contributo specifico del gruppo di Basilea guidato dalla professoressa Angela Ferrari:

*«Il nostro punto di vista è diverso. Per quanto riguarda l'ottica sintattica, la nostra concezione dell'interpunzione è in un certo senso capovolta. L'uso della punteggiatura italiana contemporanea è sistematicamente comunicativo: essa dà istruzioni su come segmentare il testo nelle sue unità semantico-pragmatiche costitutive e/o su come interpretare tali segmenti sia in prospettiva testuale che in prospettiva interattiva. Ora, tali istruzioni possono essere in sintonia con quelle offerte dalla sintassi – come ad esempio quando il punto chiude il periodo sintattico – oppure operare in modo autonomo, come quando esso spezza l'unità sintatticamente coesa all'interno della quale è inserito (Il presidente ha parlato. Troppo). Per quanto riguarda l'ottica prosodica, se da una parte non consideriamo che la prosodia sia il fondamento dell'uso interpuntivo, dall'altra non*



*sosteniamo tuttavia neppure una sua estraneità assoluta: come si vedrà, un rapporto tra punteggiatura e prosodia di lettura c'è, ma è mediato dal valore comunicativo della punteggiatura, il che rende la corrispondenza nettamente sotto-specificata e parziale.»*  
(Ferrari et. al., 2017, pp. 22-23)

In questa nuova cornice interpretativa, alla punteggiatura viene attribuita una funzione comunicativa, da cui derivano tutte le scelte e le regolarità della prosodia e della sintassi (ivi, p. 11). Non solo viene ridisegnata la gerarchia delle funzioni, ma cambiano i criteri che attribuiscono accuratezza alla scrittura: «se gli enunciati sono unità di natura testuale[...] la loro completezza e la loro accettabilità non sono dunque da valutarsi in termini sintattici. Questo è particolarmente evidente nell'italiano contemporaneo, in cui è frequente che la distribuzione in unità testuali non coincida con le gerarchie proiettate dalla sintassi.» (Lala, 2021, p. 34)

*«La punteggiatura italiana contemporanea svolge una delle due seguenti funzioni, che si possono anche intersecare: a1) essa segmenta il testo nelle sue unità comunicative costitutive e (eventualmente) le gerarchizza: è il caso della virgola, del punto, del punto e virgola, del punto a capo, delle parentesi tonde, delle lineette doppie, della lineetta singola, dei due punti; a2) introduce valori interattivi: inferenze, come i puntini di sospensione; atteggiamenti illocutivi, come il punto interrogativo e il punto esclamativo; vari effetti polifonici, come le virgolette.*

*A queste fondamentali funzioni comunicative [...] si possono aggiungere altre due funzioni, le quali, rispetto alle prime, restano tuttavia in subordine, nella misura in cui sono meno rappresentate e tendono a essere qualitativamente legate a tipi particolari di discorso. Oltre a dare indicazioni comunicative sull'interpretazione del testo, la punteggiatura può cioè anche:*

*b) imitare aspetti prosodici di un parlato rappresentato, come ad esempio quando, nel discorso diretto, i puntini di sospensione che chiudono l'Enunciato marcano un'interruzione provocata da un avvenimento esterno;*

*c) servire da espediente grafico, come nel caso in cui i puntini di sospensione figurano tra due parentesi quadre al fine di segnalare un'omissione all'interno di una citazione.»*

*(Ferrari et al., 2018, pp.15-16)*

Le funzioni così descritte mutano il quadro di riferimento: «la partita che si gioca tra concezione sintattico-prosodica e concezione comunicativa della punteggiatura non è una partita in cui sono in campo solo scelte teoriche, in particolare una concezione strutturale vs funzionale della lingua. Il fatto è che, della punteggiatura italiana contemporanea, non si può dare che una spiegazione comunicativa. [...] qualunque sia la strada che si sceglie di percorrere, la trattazione sintattica della punteggiatura è destinata a fallire. Sono

necessarie distinzioni, sotto-distinzioni e sotto-sotto-distinzioni, al punto che il (putativo) sistema finisce per sfilacciarsi; senza contare la massa di eccezioni di cui occorre tener conto.» (Ferrari, 2017, p. 20). Cambia, dunque, la veste del sistema interpuntivo ed essendo il valore della punteggiatura essenzialmente comunicativo, il cambiamento diventa una costante.

## 2.2 Una, nessuna e centomila regole

L'*excursus* storico affrontato nel primo capitolo ha mostrato le alterne vicende che hanno accompagnato la codifica normativa dell'interpunzione. Un'esigenza dettata *in primis* dal rendere intelligibili i testi, affidando alla presenza dei segni un significato meno equivocabile possibile. Un percorso costantemente in divenire, come si confà ad ogni lingua che continua ad avere dei parlanti, nel quale non è sempre agile orientarsi proprio per le diverse prospettive e sottolineature che convergono in questo campo.

*Tra le varie norme che regolano la lingua scritta, quelle relative alla punteggiatura sono le meno codificate, non solo in italiano. Inoltre, alle incertezze pratiche si aggiunge il disaccordo degli studiosi sull'interpretazione complessiva del fenomeno, nonché sulla definizione e sulla classificazione delle singole unità interpuntive (Serrianni, Castelvechi, Patota, 2003, p. 48)*

Questa situazione disorientante può essere rappresentata per antonomasia dalle vicende di Vitangelo Moscarda<sup>11</sup>: una proliferazione di punti di vista che, pur senza condurre alla follia, porta gli scrittori, apprendisti o esperti, ad un'indifferenza per le norme interpuntive, che solo in rari casi diventa un vero e proprio stile. È bene puntualizzare quale possa essere il confine rispetto all'irregolarità, la differenza tra l'ignoranza inconsapevole e la trasgressione intenzionale: Picasso ha scomposto l'arte figurativa con il cubismo dopo aver padroneggiato la tecnica tradizionale che tendeva a rappresentare il mondo secondo le dinamiche della visione ottica umana; il quartetto Dave Brubeck evade dalla gabbia canonica dei 4/4 e incide *Take Five*, un brano in 5/4 che diviene un successo mondiale. Conoscere le regole è il presupposto a partire dal quale esprimere il proprio stile e, talvolta, questo ha coinciso con l'ideazione di veri e propri capolavori. Anche da parte di chi dovrebbe tracciare un'indicazione netta, rimane un'ombra di indeterminatezza: «passiamo ora in rassegna i principali segni interpuntivi dell'italiano, con l'avvertenza che le nostre indicazioni valgono solo in linea di massima e consentono varie escursioni a seconda delle intenzioni espressive dello scrivente.» (*ivi*, p. 50)

---

<sup>11</sup> Protagonista del romanzo *Uno, nessuno e centomila* di L. Pirandello.

Si veda, in tal senso, quanto riportato da diversi testi di grammatica o specializzati sul tema della punteggiatura, innanzitutto per quanto riguarda i presupposti generali che dovrebbero normarne l'uso.

In *Viva la grammatica!* viene riportato:

*«Ecco allora la prima regola relativa ai segni d'interpunzione. Per garantire al nostro scritto una buona punteggiatura dobbiamo leggerlo. Il senso ci imporrà delle pause. Se le pause saranno deboli, inseriremo una virgola; se le pause saranno forti, inseriremo o un punto o un punto e virgola o due punti. Naturalmente questa prima operazione non è sufficiente, perché non consente di distinguere fra punto, punto e virgola o due punti in caso di pausa forte.» (Della Valle, Patota, 2011, p. 24)*

Gli autori di questo testo, rivolto al grande pubblico, pongono al principio delle regole d'uso della punteggiatura il concetto di pausa, legandolo all'esperienza della lettura, senza fare sufficientemente chiarezza su quale sia il senso che imporrà le suddette pause (è questione d'orecchio o dipenderà dal significato del testo?) e indicare come sia possibile discriminare tra pausa forte e debole. Un'impostazione di questo tipo può condurre lontano dall'intenzione che l'ha vista nascere: capire come punteggiare correttamente un testo.

Il secondo esempio è desunto da un testo meno generalista: *Italiani scritti* – una sorta di manuale specifico per gli studenti di facoltà umanistiche che ricercano un uso professionale della scrittura per trasmettere un sapere specialistico – evidenzia due capisaldi:

*«I segni che indicano una pausa (pausa forte, nel caso del punto o punto fermo: [.]; pausa media nel caso del punto e virgola: [;] e dei due punti: [:]; pausa debole nel caso della virgola: [,]) non riflettono di norma corrispondenti pause del parlato, ma contrassegnano i vari rapporti sintattici che si stabiliscono tra le varie parti di una frase o di un periodo. [...] Corrispondenza tra parlato e scritto si riscontra invece col punto interrogativo o punto di domanda [?] e col punto esclamativo [!] [...]*

*A differenza di altri settori della lingua scritta, che sono rigidi e codificati (dall'ortografia alla morfologia), la punteggiatura ammette in molti casi più possibilità di scelta, o sostanzialmente indifferenti o legate ad abitudini individuali. Un caso molto ricorrente è costituito dalla selezione nell'ambito dei segni di pausa medio-forte.» (Serianni, 2007, pp. 43-44)*

Rispetto a quanto visto in precedenza, qui l'autore fa riferimento sia al concetto di pausa sintattica, per marcare la differenza tra l'esperienza della lettura e la comprensione di un testo scritto, sia alla variabilità d'uso dei segni interpuntivi, non riducibile entro una norma rigida che non ammette eccezioni. Dal punto di

vista lessicale, però, la mappa presentata si complica con l'introduzione dell'espressione "medio-forte", un indicatore non esplicitato.

Infine, si prenda a riferimento una guida didattica che, secondo gli intenti degli stessi autori, non pretende di avere l'eshaustività di un manuale di grammatica, senza scadere nella frammentarietà di quei ricettari farciti di esercizi da fotocopiare a cui manca una visione teorica d'insieme, viene affrontata la problematica delle norme di interpunzione con un approccio chiaro e diretto:

*«Quando si parla di punteggiatura, un luogo comune molto diffuso sostiene che è impossibile individuare regole precise per l'uso dei singoli segni, che risponderebbe a criteri molto soggettivi. Questo luogo comune è falso, e va confutato con decisione: la punteggiatura ha regole molto precise. A dimostrarlo basti pensare alla regola che prevede l'uso del punto fermo a fine frase, o a quella che stabilisce quali segni usare per indicare il discorso diretto, o un elenco, o una domanda, o un'esclamazione. Esistono, è vero, casi più complessi da codificare, come l'uso della virgola con le subordinate, ma le regole ci sono comunque. Piuttosto, è giusto constatare che la punteggiatura ha usi più o meno vincolanti a seconda del livello di formalità del testo in cui è inserita: testi più formali, come quelli regolativi (si pensi alle leggi, alle ricette, alle istruzioni), hanno usi interpuntivi più fissi e standard; testi meno formali (si pensi a una pagina di diario) o letterari (come la poesia) hanno usi più liberi. Proprio per questo motivo, come vedremo anche in seguito, è opportuno inserire l'insegnamento degli usi interpuntivi nel contesto più ampio delle tipologie testuali, portando gli allievi e le allieve a capire che gli usi possono variare al variare del testo.*

*In tutti i casi nei quali è possibile stabilire regolarità, alcuni studiosi preferiscono evitare la parola regola in favore dell'espressione usi standard. E sono proprio questi usi quelli che bisogna insegnare per primi.» (Fornara, Demartini, 2019, p. 6)*

Un'esigenza di chiarezza pragmaticamente non condivisa nemmeno dagli esperti del settore:

*«[è necessario] che anche la punteggiatura risponda a criteri rigorosi, applicati senza incoerenze e senza deviazioni, in accordo con l'esigenza di segnalare gli snodi del ragionamento e quindi le divisioni e le relazioni sia tra i membri delle frasi sia tra le frasi che compongono complessi più ampi e articolati. L'uniformità severa dell'interpungere corrisponde al rigore necessario all'organizzazione concettuale.» (Mortara Garavelli, 2003, p. 8)*

*«Per questo, qui ci basta ricordare che, se il nostro fine è la chiarezza comunicativa, qualunque scelta ci permetta di restituire sulla carta il pensiero che abbiamo in testa, senza il rischio di ambiguità, è una scelta giusta.» (Serafini, 2014, p. 27)*

In sostanza il problema è appannaggio degli scrittori, esperti o apprendenti, e degli insegnanti che devono lavorare sull'acquisizione del codice alfabetico per la composizione dei testi. Per comprendere fino in fondo la complessità della tematica dell'interpunzione e la relativa trattazione da parte degli specialisti è necessario approfondire il quadro fin qui tratteggiato osservando da vicino cosa accade quando si tenta di indicare le regole d'uso in riferimento a specifici segni interpuntivi, in particolare, il punto e la virgola. Senza perdere di vista la dimensione di reciproca dipendenza che collega i diversi segni che vanno, appunto, a costituire il sistema interpuntivo, perché il valore di ciascuno dipende dalle relazioni che intrattiene con gli altri (Chiantera, 2005), un rapporto che può essere letto anche come una gerarchia di forza (Simone, 1991).

### 2.2.1. Il punto: il re del periodo

Prima di allargare la panoramica contemplando altri studi sulla punteggiatura, si riprendano i testi precedentemente presentati per vedere le indicazioni più precise. In *Viva la grammatica!*, coerentemente con le premesse mostrate, è indicato l'uso del punto quando tra due frasi oppure due periodi c'è un'interruzione forte, o perché cambiano le cose dette su un determinato argomento, che generalmente è il soggetto; o perché cambiano le cose dette su quel soggetto. *Italiani scritti*, invece, non tratta l'uso del punto annoverandolo nella casistica tra i segni meno problematici. Nella guida didattica di Fornara e Demartini (2019) non vengono presi in considerazione i singoli segni. Invece, in un altro testo (2010a), Fornara li esamina uno per uno e, per quando riguarda il punto, afferma che: «è il segno meno problematico, perché ha un valore ben definito, in quanto segna la conclusione di una frase, di un periodo o di un testo.» (ivi, p. 79). Unica regola segnalata è quella relativa al fatto che, essendo il punto una marca delle abbreviazioni, si deve evitare la ripetizione del segno se coincide con la fine del periodo; lo stesso vale per i tre puntini di sospensione. Ecco due esempi di errori:

«Mele, pere, arance, mandarini, ecc.. Ecco cosa ho comprato stamattina.»

«Mele, pere, arance, mandarini, .... Ecco cosa ho comprato stamattina.»

(Fornara, 2010a, pp. 79-80)

I testi visti finora rimandano a un'idea molto semplice dell'uso del punto. Importante allora vedere se altre fonti ne danno la medesima lettura perché, perché se qualcosa non fosse stato ancora considerato, sarebbe utile recuperarlo al fine di avere un quadro esaustivo.

In *La punteggiatura corretta la punteggiatura efficace* (1968), ad esempio, si fa un'analisi deduttiva del sistema interpuntivo a partire dall'uso, cercando «di estrarre le costanti di questa arte non dalle grammatiche, non dai manuali, non dalle dissertazioni: ma direttamente dalla lingua degli autori – di quegli autori che non scrivono più come Dante, ma esattamente come noi.» (Frescaroli, 1968, p. 25). Il punto,

denominato il “re del discorso”, serve a concludere un pensiero, sia esso espresso in un periodo o in una frase ellittica. Dopo il punto comincia sempre un altro pensiero – come il celebre incipit manzoniano “Ei fu.” –, mentre sull’a capo o meno, dunque sulla distanza tra due pensieri testualmente contigui, l’autore ravvisa che esistono delle norme precise: «quando il filo del ragionamento è stato percorso per intero, in tutta la sua lunghezza; quando il quadro è stato completato, [...] allora si deve andare a capo.» (Ivi, p. 85). Se il punto rimanda ad una pausa considerata forte, quello a capo viene indicato come una pausa fortissima, ma, come in tutti gli altri esempi visti in precedenza, in cui si ricorre a questo tipo di immagine, non viene indicata una misura di riferimento di questa forza, lasciando campo aperto al soggettivismo. Al punto fermo viene fatta corrispondere anche una precisa tecnica, quello stile conciso – tutt’oggi dilagante – per cui il segno diviene, secondo l’autore, una sorta di «generatore di energia. Esso ha la forza di una scarica elettrica. Messo tra i primi trallicci del discorso il punto fermo ha il potere di scuotere un’intera pagina. Ecco un esempio. [...]

*Parliamoci chiaro. I fiorentini sono abbastanza soddisfatti delle provvidenze decise dal governo [...]*

Ora provatevi a mettere due punti al posto del punto fermo dopo “parliamoci chiaro”. E vedrete che l’intero periodo perde buona parte della sua efficacia polemica.» (ivi, pp. 91-92). Non è dato sapere quanto intenzionalmente o meno, di fatto l’autore separa gli ultimi due periodi con un punto laddove non se ne ravvisa alcuna necessità. Forse per una questione di stile.

Un ulteriore elemento di analisi del punto fermo è presente nel *Prontuario di punteggiatura* di Mortara Garavelli: «Il punto ostenta una flessibilità negli usi che contrasta con l'apparenza semplice del suo valore fondamentale: la chiusura. Dove il punto rappresenta il limite fra parola e silenzio.» (2003, p. 59). Per l’autrice la doppia valenza della punteggiatura vale chiaramente anche per il punto: nella separazione è possibile vedere – paradossalmente – una pausa forte che proprio in quanto interruzione di una sequenza, ne evidenzia la connessione. Inoltre, contrariamente a quanto affermato da Frescaroli, l’ipersegmentazione frastica marcata dal punto dà minore evidenza ai legami sintattici delle parti di cui si compone il periodo e, nascondendole, complica il processo di comprensione del testo.

È la stessa Mortara Garavelli a introdurre il lavoro di Ferrari, dando conferma di una sua lettura interpretativa su questo segno di punteggiatura: il «valore intrinseco [del punto] consiste nel richiedere di totalizzare i risultati dell’operazione interpretativa eseguita sino a quel momento». (Ferrari, 1997-1998, pp. 54-55, cit. in Mortara Garavelli, 2003, p.66). Questo nuovo contributo necessita di un approfondimento specifico.

Secondo il modello basilese di analisi testuale «i segni di punteggiatura coincidono sempre con un confine di Unità Testuale.» (Ferrari *et al*, 2018, p. 25).

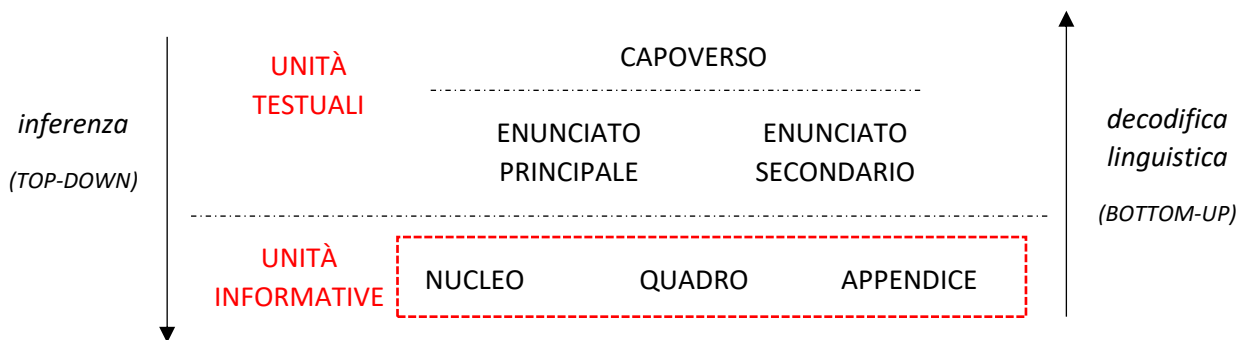


Fig. 2.1 - Interpretazione schematica del modello basilese

Il testo si struttura in parti gerarchicamente organizzate (fig 2.1): al livello superiore sta il Capoverso; ogni Capoverso è articolato in Unità Testuali, gli Enunciati; gli Enunciati sono testi dalla forza illocutiva e vengono considerati “principali”, nel caso in cui costituiscono il piano semantico-pragmatico del testo, o “secondari”, come gli incisi, quando sono una sorta di metatesto utile a specificare o commentare quanto contenuto nell’Enunciato principale.

Si veda questo esempio:

*«//Gli asili nido servono innanzitutto ai bambini://avranno voti più alti a scuola, stando alle ricerche.//Ma servono molto anche alle mamme://sono un servizio essenziale per permettere loro di rientrare al lavoro, di ricominciare a seguire la carriera.//» (ivi, p.27)*

Il testo è suddivisibile in quattro Enunciati, separati convenzionalmente da una doppia barra obliqua. Uno sguardo attento può coglierne i molteplici legami tra gli stessi: a livello tematico tutti discendono da un unico Enunciato, il primo (“gli asili nido servono ai bambini”); a livello logico-argomentativo i primi due costituiscono un insieme contrapposto agli ultimi due, il cui confine è indicato dalla congiunzione avversativa “Ma”; inoltre, ognuno di questi due insiemi può essere segmentato in due enunciati legati da una relazione di motivazione marcata dai due punti.

Ad un ulteriore piano dell’analisi testuale è possibile vedere come ogni Enunciato possa contenere una o più Unità Informative, rispondenti anch’esse a un’organizzazione per gradi, secondo il seguente schema<sup>12</sup>:

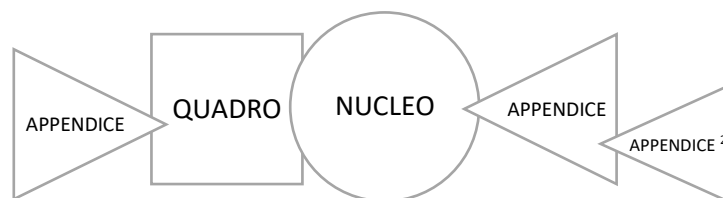


Fig. 2.2 - Interpretazione schematica della struttura dell'Enunciato

<sup>12</sup> Codifica dell’autore.

Tra le Unità Informative il Nucleo rappresenta la componente principale, è l'unico che definisce la funzione illocutiva e testuale dell'Enunciato che lo accoglie; esso può essere accompagnato da due unità specifiche: il Quadro, quasi sempre in posizione antecedente al Nucleo, ne incornicia il contenuto fornendo elementi interpretativi (le coordinate spazio-temporali, l'atteggiamento epistemico dello scrivente o la fonte di quanto viene esplicitato dal Nucleo, quando addirittura non esplicita il legame con l'intero Enunciato, controllando le relazioni tra il Nucleo e il cotesto di destra e sinistra); le Appendici si comportano come il Quadro per quanto concerne il contenuto – pur limitando le loro informazioni all'Enunciato –, ma sotto il profilo testuale appaiono più versatili, potendo legarsi a tutti i tipi di Unità Informativa.

Si vedano i seguenti esempi (la barra obliqua semplice separa le Unità Informative):

*«// Nell'ultimo romanzo di Dan Brown "Inferno" / <sup>Quadro</sup> [...] tra i protagonisti c'è uno scienziato con una passione tutta particolare per l'ingegneria genetica. //»*

*«[...] // "Il passo successivo, / molto dibattuto, / <sup>Appendice</sup> è potenziare le capacità organiche normali", / dice Leonhard. / <sup>Appendice</sup> //» (ivi, pp. 28-29)*

Nel primo caso il Quadro definisce la fonte dell'enunciazione del Nucleo ("tra i protagonisti c'è uno scienziato con una passione tutta particolare per l'ingegneria genetica"), mentre nel secondo il Nucleo ("Il passo successivo è potenziare le capacità organiche normali") è spezzato dall'inciso "molto dibattuto" e, attraverso l'Appendice finale, ci informa sul locutore dell'affermazione. È chiaro che entrambe le Appendici non incidono sull'architettura del testo, ma solo a livello di Enunciato.

Lo schema che ne emerge è la sintesi di due operazioni cognitive opposte: una prospettiva inferenziale (top-down) che considera anche le relazioni tra le diverse parti del testo, i dati cotestuali e contestuali, e una prospettiva di decodifica linguistica (bottom-up) in cui si evidenziano delle Unità testuali che solo sintatticamente non esisterebbero, secondo le indicazioni date dal lessico, dalla morfologia, dalla sintassi e dalla punteggiatura (Ferrari, 2017a).

Data questa premessa (Ferrari *et al.*, 2018, pp. 25-33) ora può apparire più comprensibile la spiegazione data sull'uso del punto fermo: «Il punto segmenta il testo in Enunciati, vale a dire nelle Unità Testuali di riferimento del Capoverso. Esso indica più precisamente lo spazio in cui vi è un confine di illocuzione e in cui si manifestano le relazioni tematico-referenziali e logiche-argomentative che definiscono la struttura fondamentale del Capoverso.» (Ferrari *et al.*, 2018, p. 83). Anche in questa trattazione si fa riferimento, secondo una terminologia della tradizione francese, allo *stile coupé*, nel quale, al posto dei connettivi che mostrano in quale relazione stanno le parti tra loro, gli Enunciati sono sovra segmentati attraverso l'uso del punto fermo. Gli effetti interpretativi di questa scelta stilistica possono variare in funzione della struttura sintattico-semantiche con la quale l'Enunciato interagisce o, limitatamente alla narrativa letteraria, per rappresentare gli aspetti prosodici dei discorsi rappresentati (Ferrari *et al.*, 2018, pp. 83-94).



Un capitolo a parte è dedicato al punto a capo (Ferrari *et al.*, 2018, pp. 95-107), il quale è marca di confine del Capoverso. La norma d'uso in tal senso può essere definita da quattro differenti tipi di motivazioni:

- *tematico-referenziale*: l'argomento presente in un Capoverso viene presentato, tematizzato, nel/nei capoversi successivo/i oppure l'andare a capo è giustificato da un cambiamento del personaggio o delle condizioni spazio-temporali. In questa situazione il Capoverso principale ha le sembianze di un Enunciato che termina con i due punti e i capoversi successivi ne sono l'elencazione esplicativa;
- *logico-argomentativa*: l'andare a capo coincide con l'inizio di un nuovo movimento logico (motivazione, esemplificazione, conseguenza, opposizione, generalizzazione, particolarizzazione, ...);
- *enunciativo-polifonica*: nel passaggio dal discorso diegetico a quello diretto; in un dialogo segna il cambio del personaggio che parla; dal corpo del testo alla citazione; oppure l'andare a capo segna il cambiamento di un punto di vista;
- *tipologica*: nel passaggio dalla descrizione o dall'esposizione alla narrazione.

### 2.2.2. La virgola: la regina della frase

Si passino ora in rassegna i testi analizzati precedentemente per ricavare le indicazioni circa l'uso del punto fermo. In questa sezione l'oggetto da osservare è la virgola, un segno che condivide con il precedente la vasta diffusione, ma non la facilità e l'univocità delle indicazioni che lo governano.

*«Un oggetto tra i più "impalpabili" della competenza alfabetica [...]. La virgola svolge una quantità di funzioni diverse e costituisce l'interfaccia tra più piani strutturali.» (Simone, 1991, p. 166)*

Molti studiosi se ne sono occupati, ma si proceda con ordine.

In *Viva la grammatica!*, gli autori segnalano come la virgola funga, sul piano sintattico, da collegamento tra due parole o due frasi fra le quali c'è un'interruzione debole. Specificano che si usa:

- *negli elenchi di nomi o aggettivi*: «*Ho comprato una camicia, una cravatta, un cappotto, una giacca.*»; «*È una persona onesta, sincera, coraggiosa.*»;
- *per collegare due o più frasi prive di congiunzione*: «*Si alzò presto, si vestì in fretta, uscì quando era ancora buio.*»;
- *prima di un'apposizione*: «*Berlino, la capitale della Germania.*»;
- *prima (ed eventualmente anche dopo) un vocativo*: «*Non dire così, Carla!*»; «*Carla, non dire così!*»;

- *negli incisi costituiti da una sola parola o da frasi (in luogo dei trattini e delle parentesi tonde): «Le cose, tuttavia, stanno diversamente»; «L'Italia, come tutti sanno, è una repubblica parlamentare.»;*
- *per dividere vari tipi di frasi subordinate, per esempio relative: «Isernia, che è la terza città del Molise, divenne capoluogo di provincia nel 1970.»; temporali: «Quando arrivai a casa, non c'era nessuno.»; concessive: «Alcuni protestavano, benché non ne avessero motivo.»; ipotetiche: «Se sarà il caso, interverremo.».*

*(Della Valle, Patota, 2011, pp. 24-25)*

*Italiani scritti* condivide, analogamente a quanto presentato con la fonte precedentemente, la definizione di “pausa debole”, ma l'autore ne fa una trattazione più approfondita, prescrivendo delle norme d'uso e delle situazioni da evitare, ma aprendo un varco di situazioni ambigue.

La virgola non va usata:

- *all'interno di un blocco unitario; in particolare tra soggetto e predicato («Mignon è partita.») – anche nel caso in cui il primo è arricchito da altri elementi –, tra predicato e complemento oggetto («Le donne hanno sempre ragione.»), tra un elemento reggente e il complemento di specificazione («L'albero degli zoccoli.»), tra aggettivo e sostantivo («La dolce vita.»), «Guerre stellari.»);*
- *nelle serie sindetiche, cioè quando i membri sono separati da una congiunzione copulativa o disgiuntiva (e, né, o, ma, ...). La norma può dirsi generale nell'italiano contemporaneo quando gli elementi collegati sono due, soprattutto all'interno della stessa frase (cane e gatto);*
- *nel caso della copulativa, quando la struttura delle frasi è la stessa, ossia quando le proposizioni condividono il soggetto grammaticale e il tema trattato. («L'esposizione è stata organizzata per promuovere la moda italiana all'estero ed è stata già presentata a Malta e Salisburgo.»);*
- *tra reggente e completiva (oggettiva: «Credo di aver parlato fin troppo»; soggettiva: «Mi sembra di aver parlato fin troppo.»);*
- *prima di una relativa limitativa (o restrittiva) che precisa il significato dell'antecedente, il quale altrimenti sarebbe incompleto («Qui sta un problema sul quale vorrei attirare l'attenzione di tutti i soci.»).*

La virgola va usata:

- *tra soggetto e predicato, quando uno degli elementi è messo in particolare evidenza («Lei, è stata zitta tutto il tempo») o quando il soggetto è posto dopo il predicato («Parla bene, lui!»);*
- *prima di un'apposizione («A Siracusa morì August von Platen, il noto poeta tedesco»);*
- *prima di un vocativo non preceduto da interiezione («Pregate, fratelli»);*
- *nelle ellissi («Fece parte di entrambe le delegazioni inviate in successione da Pechino: la prima, per consentire a una cinquantina di propri uomini [...]; la seconda, affinché un altrettanto numeroso gruppo di tecnici ecc.»).*

Di norma, ma con qualche oscillazione:

- *nelle enumerazioni e nelle coordinazioni asindetichiche («certificati, sanatorie, condoni»; «frane e allagamenti hanno interrotto strade e ferrovie, un centinaio di persone sono state evacuate da diversi paesi, una frazione di Laveno è rimasta bloccata»). Quando l'enumerazione è complessa è necessario ricorrere al punto e virgola («Sono la nuova Italia [...]: da contadina a industriale e terziaria; da campagnola-paesana a urbana-cittadina; da terra di emigrazione a paese di immigrazione; da analfabeta a scolarizzata; da povera e frugale a consumista; da religiosa e fideista a secolarizzata.»);*
- *quando collega due frasi che lo scrivente avverta distanti grammaticalmente o tematicamente. («"Sono pulito" continua a ripetere [un ciclista accusato di doping], e a tratti quasi affiora una punta di spavalderia.»);*
- *nella coordinazione disgiuntiva (congiunzioni: o, oppure, ovvero) la virgola è più frequente, anche in presenza di frasi con la stessa struttura («È spesso difficile, talvolta impossibile prevedere se il quadro morboso sia destinato ad esaurirsi passando allo stadio di convalescenza, o se invece la fase acuta rappresenti l'episodio iniziale d'una malattia che avrà decorso cronico od evolutivo.»); prima di due o più coordinate introdotte dalla medesima congiunzione disgiuntiva («Le condizioni delle plebi rurali, o rimasero stazionarie, o addirittura peggiorarono.»);*
- *per delimitare un inciso di qualsiasi tipo («Nell'aula dove ci aveva raccolti, alla presenza di un gran numero di dirigenti, si udì un improvviso brusio di meraviglia»);*

- *prima di una relativa esplicativa («Qui sta un problema sul quale vorrei attirare l'attenzione di tutti i soci, che sono in prima linea nella riscoperta dell'Italia.»).*

*(Serianni, 2003, pp. 45-50)*

Finora è sempre stata la sintassi a giustificare le scelte di utilizzo di questo segno. Fornara, invece, si sposta sul piano della testualità e si pone nell'ottica di dare agli apprendenti scrittori, e dunque ai loro insegnanti, delle indicazioni chiare e semplici, perché – secondo l'autore – si tratta di maneggiare un segno che pur identificando una pausa debolissima, a una sua minima variazione posizionale ha la forza di far cambiare completamente il significato del testo («Maurizio, è arrivato Ernesto.»; «Maurizio è arrivato, Ernesto.»). Le indicazioni cominciano dai casi in cui la virgola non ci vuole:

- *tra soggetto e predicato, tranne nel vocativo («Mario, mangia la mela!», infatti "Mario" è sia vocativo sia soggetto, ma è come se fossero due frasi distinte, giustapposte, «Mario ascoltami bene» e «Mario mangia la mela!»);*
- *tra predicato e oggetto;*
- *tra principale e subordinata soggettiva e oggettiva;*
- *prima della relativa restrittiva/limitativa.*

Aprondo poi a casi opinabili in cui la virgola può non essere usata, la variabilità dipende sia dalla necessità di fare chiarezza (sono questi i casi in cui la virgola solitamente non è prevista, ma usarla aiuterebbe), sia dai gusti personali dello scrivente:

- *prima della congiunzione "e": l'uso standard non la prevede, è una sorta di precetto scolastico, ma può essere necessaria per disambiguare il significato di un enunciato («Dividiamoci la torta in parti uguali: Giada, Lisa, Valentina e Seline.», in questo caso non è chiaro se le parti sono quattro – una ciascuna – o tre – Valentina e Seline sono insieme; l'uso della virgola permetterebbe di fare chiarezza: «Dividiamoci la torta in parti uguali: Giada, Lisa, Valentina, e Seline.»);*
- *prima della congiunzione "ma": l'uso standard la prevede, altro precetto della scuola, tuttavia può non essere inserita quando la reggente è breve («Libro bello ma troppo lungo.») oppure per esigenze di tipo espressivo («Libro bello, ma troppo lungo.», in questo caso viene evidenziato dalla virgola il fatto che il libro sia bello indipendentemente dal fatto che sia lungo; è una sottolineatura semantica che dà all'enunciato un rilievo sintattico oltreché prosodico);*
- *prima delle congiunzioni: in generale vale quanto detto per la "e" e per il "ma"; ciò che bisogna considerare è, dal punto di vista testuale, l'effetto che una separazione o un collegamento può creare;*

- *incisi e apposizioni: la virgola va usata («Melissa, poiché ha molta fame, mangia avidamente la mela.»; «Zia Moira, da ragazza, ha viaggiato molto.»), ma è possibile che l'assenza/presenza del segno interpuntivo sia funzionale ad evitare ambiguità semantiche («Mio cugino Paolo è un vero divoratore di libri.»), l'apposizione "Paolo" ha qui un valore restrittivo, dunque non è l'unico cugino, ma uno fra i tanti), o una sua omissione è possibile quando l'elemento discorsivo solitamente compreso tra le due virgole è breve («Risulta quindi chiaro il motivo di tanta complessità.»).*

*(Fornara, 2010a, pp. 81-87)*

Nel testo di Mortara Garavelli (2003), antecedente a quello di Fornara (2010a), a cui quest'ultimo fa chiaramente riferimento, la virgola viene presentata a più riprese, data la stratificazione di valori che le vengono attribuiti, con una trattazione tutt'altro che sistematizzata. L'intenzione, come in precedenza, è quella di sgombrare il campo dai dubbi che attanagliano gli utilizzatori, ma, in tal senso, le norme vengono date come non vincolanti, proprio per tutelare prioritariamente la possibilità di comprensione del testo. Dunque, si parte con indicazioni pragmatiche che aprono a diverse possibilità di scelta:

- *con la congiunzione "e" per sciogliere possibili ambiguità di senso;*
- *tra due frasi coordinate se c'è un cambiamento di soggetto («La densità di popolazione è dovuta a fattori esogeni non biologici quali le migrazioni, e la riduzione della natalità è un fattore comune a tutte le popolazioni europee con densità di popolazione e condizioni socioeconomiche diverse.»);*
- *quando la congiunzione "e" ha valore avversativo, marcandone l'opposizione («Chiamava, chiamava, e nessuno rispondeva.»);*
- *con la congiunzione avversativa "ma" per coordinare due frasi. Quando si contrappongono due segmenti brevi può non essere inserita («Poveri ma belli.»); in quest'ultimo caso la virgola prima del "ma" permetterebbe la messa a fuoco dell'elemento che la precede («Poveri, ma belli.»);*
- *con determinazioni di tempo, luogo e altre circostanze dipende:*
  - *dalla posizione di queste nelle frasi («Quando l'imputato è condannato a pena detentiva per il reato per il quale fu sottoposto a custodia cautelare, sono esposte a suo carico [...]»);*
  - *dalla lunghezza delle espressioni avverbiali o circostanziali («Sarò contenta quando avrò finito il lavoro.»);*
  - *dalla forma implicita o esplicita (Per trovare la strada, chiedi informazioni / Chiedi informazioni per trovare la strada);*

- *dalle variazioni di significato (quando, mentre, ad esempio, se passano dal valore temporale a quello oppositivo («Non riesce a concentrarsi mentre (quando) intorno c'è rumore.» / «Te ne stai in ozio, mentre (quando) dovresti impegnarti seriamente.»);*
- *dall'incidenza del focus dell'informazione (Sarò contenta quando avrò finito il lavoro / Sarò contenta, quando avrò finito il lavoro).*
- *tra soggetto e verbo:*
  - *nel caso in cui si inserisca un segmento di lunghezza variabile racchiuso tra due virgole (inciso);*
  - *per rimediare alla distanza che li separa («La necessità di evitare che queste azioni meccaniche (nel tempo che intercorre fra lo stabilirsi del corto circuito e l'apertura dell'interruttore) possano deformare gli avvolgimenti danneggiandone l'isolamento, impone particolari cure nella progettazione della struttura.»);*
  - *per isolare il soggetto e assegnarli il ruolo di tema, mettendolo in evidenza («Si sente così stanca e triste, la signora Leuca.»).*

*(Mortara Garavelli, 2003, pp. 13-26; 74-92)*

A queste indicazioni si devono aggiungere quelle, poche, in cui la virgola va certamente utilizzata:

- *davanti a un pronome relativo in caso di relative non restrittive (o appositive);*
- *con le glosse parentetiche (brevi incisi: «Sono diventate, dicevo, spesso parole scherzose [...]»).* (*ibidem*)

Frescaroli, con un'eloquente immagine, accosta la minuta virgola ai grandi tormenti che la accompagnano. L'autore ne parla come di un tratto psicologico ("Dimmi come usi la virgola, e ti dirò chi sei"), volubile, regolato in minima parte dalle grammatiche, che lascia il campo all'espressione della soggettività di chi scrive. Ma vi sono comunque leggi fisse e fondamentali – ne parla proprio in questi termini – che ne regolano l'uso, distinguendo i casi afferenti alle proposizioni<sup>13</sup> e quelli più specifici del periodo. Si parta dai primi secondo la tripartizione: sì, no, forse. Si vedano i seguenti casi e le possibili variazioni:

- *tra soggetto e predicato: nella proposizione la virgola non può separare questi due elementi, al massimo può isolare gli accessori della proposizione stessa (incisi, apposizioni, attributi, complementi) che si frappongono tra i suoi elementi principali;*

---

<sup>13</sup> Indicata come la più piccola unità logica del pensiero; nel modello basilese equivale all'Enunciato.

- *un'esigenza sintattica prima e dopo gli avverbi o locuzioni avverbiali non poste, come dovrebbero, all'inizio della frase («Tu ce l'hai con Tamara, evidentemente.») oppure nel caso di "come" se è usato nel senso di "per esempio" e non quando indica un paragone («Bella come una stella, brutta come la fame.»). Se gli avverbi (quindi, dopo, poi,...) sono all'inizio della frase è quasi sempre questione di stile, tranne nel caso in cui precedano un complemento, nel qual caso la virgola ci vorrebbe («Poi finii per cedere alla speranza.»; «Poi, col trascorrere dei giorni, finii per cedere alla speranza.»);*
- *in una enumerazione i diversi soggetti vanno divisa dalla virgola. Non si mette se l'ultimo soggetto è unito al precedente dalla congiunzione "e";*
- *davanti a una "e" ci vuole la virgola se la congiunzione ha valore rafforzativo («Ho letto il libro, e la recensione.») o se disgiunge («Ho comperato al mercato carote, patate, mele, e sono andato poi a far visita alla signora Bianchi.»);*

La *virgola* è obbligatoria:

- *nelle proposizioni ellittiche;*
- *Dopo le interiezioni quando non sono precedute dal punto esclamativo («Oh, che spavento!»)*
- *quando l'ordine delle proposizioni è indiretto (prima i predicati e/o i complementi e dopo il soggetto) per salvare l'ordine logico del discorso;*

La *virgola* è vietata:

- *nella composizione di un superlativo assoluto con la ripetizione dell'aggettivo stesso, anziché con la desinenza "-issimo" o l'aggettivo "molto" («L'odio di una madre per la figlia è il dolore assiduo, lento, di una cicatrice d'amore.»)*

Per quanto concerne la cornice del periodo<sup>14</sup>, l'autore aggancia le sue indicazioni a un quadro strutturato sui concetti di coordinate e subordinate, per distinguere i piani entro cui sono organizzate le relazioni tra le proposizioni. La *virgola* appare obbligatoriamente proprio nel punto di collegamento quando:

- *le proposizioni sono coordinate*
  - *per asindeto («Venni, vidi, vinsi.»), valendo per l'enumerazione delle proposizioni ciò che vale per l'elencazione dei suoi membri;*

---

<sup>14</sup> Indicato come l'insieme di varie proposizioni logicamente collegate tra di loro; nel modello basilese si parla di enunciato principale e secondari come gli elementi che compongono le Unità testuali.

- *per mezzo di una particella avversativa o concessiva (ma, anzi, eppure, benché, tuttavia, al contrario, però, invece, ...);*
- *per mezzo di una congiunzione dichiarativa (cioè);*
- *per mezzo di congiunzioni conclusive (dunque, pertanto, perciò, quindi, conseguentemente, ...);*
- *le proposizioni sono subordinate, laddove la subordinazione avviene senza congiunzione. Più esattamente nelle relative con valore condizionale («Chi pensasse così, sbaglierebbe.»), appositivo e incidentale. Mentre è facoltativa nelle subordinate relative in cui il pronome o l'avverbio è presente con valore:*
  - *attributivo («Ho meritato finalmente quella sufficienza che tanto meritavo.»);*
  - *causale («Rimproverò l'allievo che disturbava la lezione.»);*
  - *finale («Gli abbiamo consegnato una pergamena che gli attesti il nostro ricordo.»);*
  - *temporale («Era l'ora che tutti rientrano.»);*
  - *consecutivo («Nessuno è mai così sicuro di sé che non abbia talora delle perplessità.»);*
  - *concessivo («Rimproverai aspramente Paolo che pure è mio amico.»);*
  - *condizionale («Chi pensasse così sbaglierebbe.»);*
  - *appositivo («... quando Gaetano Bresci, che era di Prato.»);*
- *le proposizioni sono subordinate:*
  - *finali, esplicite («Era una lunga scala a mano, che alcuni portavano, affinché potessero appoggiarla.») o implicite («Era una lunga scala a mano, che alcuni portavano, per appoggiarla.»)<sup>15</sup>;*
  - *comparative («Il libro è più interessante di come lo descrivi.»)<sup>16</sup>;*
  - *modali introdotte da comunque («Comunque vadano le cose, noi siamo tranquilli.»);*
  - *causali coordinate tra loro da non perché... ma perché («Non gli rispose, non perché non avesse nulla da dire, ma perché si sentiva offeso.»)*
  - *causali introdotte da un gerundio («Rinunciò a passare il compito, essendosi accorto dell'estrema sorveglianza dei professori.»)*

---

<sup>15</sup> La distinzione tra esplicite e implicite non vale solo per le finali; ciò che è esplicito o implicito è il soggetto.

<sup>16</sup> Esempio aggiunto dall'autore.



mentre è facoltativa nelle proposizioni:

- *consecutive* («Luca va a correre nel parco di modo che possa incontrare Anna.»)<sup>17</sup>;
- *causali* («La strada era bloccata perché un ponte era crollato.»)<sup>18</sup>;
- *modali* («Tutto è avvenuto come avevamo previsto.»);
- *strumentali introdotte da un gerundio* («Impariamo a scrivere, leggendo assiduamente.»)<sup>19</sup>;
- *concessive* («Ammesso che possa intervenire, non capirei nulla.»);
- *avversative* («Tu non vuoi fare il compito, ma te ne pentirai.»);
- *limitative* («Il tirchio vive beatamente, pur di non spendere.»);
- *eccettuative* («Ha molto talento, se non che ama poco applicarsi.»)

Invece, la *virgola* non va utilizzata nelle subordinate:

- *soggettive e oggettive, dunque, mai dopo un 'che' congiunzione, eccetto il caso in cui segua un inciso*;
- *restrittive*;
- *interrogative* («Dimmi perché parli.»)

(Frescaroli, 1968, pp. 27-75)

Nonostante il tentativo di mettere ordine in ciò che fin qui è stato esposto, è evidente che, rispetto al *punto*, la situazione si è notevolmente complicata. Se si proseguisse nella rassegna delle grammatiche o dei prontuari probabilmente ci si imbatterebbe in nuove eccezioni e sfumature. Per questo, a più riprese, diversi autori hanno tentato di segnare con dei paletti questo dedalo di regole e il florilegio di casi, in modo da dare una bussola che permettesse di orientarsi.

In tal senso il primo è stato Simone (1991), che ha parlato di due tipi di virgole, quella che apre e/o chiude (VAC) e quella seriale (VSE). La VAC marca entro i confini un'unità all'interno di un'unità maggiore del testo (Luigi, se vuole, può dormire in questa stanza.»). Se ce n'è una che apre tale unità, di norma, sarà presente la corrispettiva in posizione di chiusura – è il caso degli incisi –, tranne nel caso in cui l'unità di inserimento sia posizionata ai confini dell'enunciato per cui una delle due viene necessariamente a mancare («Se vuole, Luigi può dormire in questa stanza.») o è sostituita da un segno interpuntivo più forte («Luigi può dormire in questa stanza, se vuole.»). Questa tipologia di virgola è equiparabile alle parentesi e, come nella matematica, la VAC può avere una sua gerarchia che permette di distinguere, ad esempio, gli incisi degli incisi. La VSE,

---

<sup>17</sup> Esempio aggiunto dall'autore.

<sup>18</sup> Esempio aggiunto dall'autore.

<sup>19</sup> Esempio aggiunto dall'autore.

invece, punteggia unità dal medesimo “peso sintattico”, secondo la giustapposizione tipica dell’elencazione; in tal senso la VSE può presentarsi isolata o in sequenza. Nei testi queste due tipi di virgole possono presentarsi simultaneamente e, in alcuni casi, il confine sintagmatico marcato da una virgola può indicare la posizione in cui si sovrappongono più confini (in quel caso la virgola è un *arcivirgola*).

*«Secondo Luigi, quando leggiamo, un po’ sogniamo.*

(a) (b)

*In (a) dovrebbero cadere teoricamente due virgole, una per ciascuno dei confini che passano in quel punto.» (Simone, 1991, p. 171)*

Oltre alla prospettiva strutturale, la virgola può essere analizzata su un piano semantico; essa si aggiunge ai connettivi nell’evidenziare il tipo di legame che intercorre tra le parti del testo (coreferenza, esplicitazione, ...), oppure, nel caso della VAC, serve a isolare il tema dal rema («Il libro, l’ho preso io.»), mentre per la VSE si tratta di marcare unità coordinate tra loro. Infine, dal punto di vista intonazionale, le virgole possono segnare il tono con cui viene letta la frase e, a seconda che si tratti di una VAC o di una VSE. Di rilievo in questa schematizzazione proposta dall’autore è l’aspetto evolutivo dell’apprendimento di questo tipo di segni, secondo un principio di gradualità nell’accesso: elencazione (VSE); isolare il tema, anche quando si tratta di separare un soggetto, molto lungo, da un predicato, specialmente nei bambini (VAC); inquadramento di un sintagma incassato (VAC); coordinazione tra elementi dello stesso periodo sintattico (VSE); indicare un’identità di referente (VAC). È come se venissero «acquisite per prime le virgole che riflettono una minore quantità di struttura, e quelle che comportano la minore rielaborazione cognitiva.» (Simone, 1991, p. 177).

Si devono, però, al gruppo di studiosi del modello basilese le organizzazioni più funzionali a comprendere il complesso quadro entro cui si inserisce l’uso della virgola che, come quello di tutti gli altri segni d’interpunzione, non è fondamentalmente guidato né da principi prosodici né da principi sintattici (Ferrari et al. 2018; Ferrari et al., 2019).

*«Al giorno d’oggi la virgola ha una funzione comunicativa: essa tende cioè a introdurre all’interno dell’enunciato confini di unità informativa, i quali raggruppano e gerarchizzano i contenuti con importanti effetti interpretativi sull’architettura semantico-pragmatica del testo. Ora, se è così, ci aspettiamo che i casi in cui la virgola è davvero facoltativa siano molto circoscritti. Perché ci sia reale facoltatività, occorre infatti che la virgola possa esserci o meno, e che la sua assenza o presenza non abbia ripercussioni sul contenuto semantico del messaggio in fieri: ora, questa doppia condizione è difficile da immaginare quando l’elemento in gioco crea significato.» (Banfi et. al., 2021, p. 4)*

In questo quadro l'elemento di novità consiste nell'aver affidato al criterio informativo «un ruolo fondante e sistematico, e nell'averlo esplicitato sulla base di un modello predefinito dell'articolazione informativa dell'enunciato. In questa prospettiva, la virgola doppia – quella cioè non coordinante – emerge ai confini di contenuti semantici che hanno funzioni informative diverse, ma non si manifesta se i contenuti sono semanticamente linearizzati all'interno della stessa unità informativa.» (Ferrari, Rosi, 2020, p. 100). Dunque, la virgola marca i confini dell'Unità Informativa e all'interno di questo modello teorico è possibile comprenderne e spiegarne più chiaramente la sua presenza nel testo. Ferrari presenta la virgola, riprendendo la distinzione fatta da Simone (VAC e VSE) – rinominate virgole *tout court* –, in una cornice interpretativa nuova (Ferrari, 2017b, Ferrari *et al.* 2018, 2019):

- *racchiude un'Unità Informativa di Appendice («Marco, che mi manca molto, avrebbe fatto diversamente.»), o un'Unità Informativa supplementare di Appendice (un metacommento dello scrivente);*
- *chiude un'Unità Informativa di Quadro («Quando è stanco, non apre più bocca.»)*
- *marca i confini di un Enunciato, sostituendosi ai segni di livello superiore («È molto diverso, adesso il giornalismo culturale italiano si è ridotto a puro pettegolezzo [...]»), spesso combinata con connettivi pragmatici (avverbiali o congiunzioni subordinanti)<sup>20</sup>;*
- *Chiude un atto linguistico autonomo con realizzazione monorematica («Bene, aggiungerei che forse sarebbe il caso di abituarci a chiamare i migranti rifugiati [...]»);*
- *Può marcare il confine tra reggente e subordinata causale introdotta da “perché”, entrambe appartenenti a due Unità Informative distinte («Quante probabilità ritiene di avere per l'Oscar alla migliore scenografia? Poche, perché nonostante...»)*

Quanto riportato negli esempi appena considerati fa coincidere il piano informativo con quello sintattico, ma è possibile anche che le due dimensioni operino in maniera autonoma. Se è sintatticamente errato separare un aggettivo dal nome a cui questo si riferisce, tale opzione può, dal punto di vista dell'informazione veicolata, essere considerata corretta, un artificio che enfatizza una parte dell'Enunciato («La situazione, *deplorabile*, in cui si è venuto a trovare non dipende da me.»). Allo stesso modo, la separazione tra elementi coordinati può avere senso sul piano informativo («Ieri ho rivisto Michela, e *Maria*: come al solito aveva la luna storta.»), in questo caso la virgola marca l'inizio di un nuovo Nucleo a cui semanticamente è collegato il

---

<sup>20</sup> Il sovra-uso di questo tipo di virgola ha indotto diversi autori a darle un nome identificativo: *passé-partout* (Tonani, 2010), *splice* (Corno, 2012) [cit. in Ferrari *et al.*, 2019]

secondo Enunciato). Esiste, poi, una terza via, secondo la quale la sintassi non vincola né in un senso, né nell'altro, sta alla virgola la facoltà di decidere.

È importante segnalare la possibilità che i confini delle Unità Informative non siano sempre marcati dalla virgola, lasciando spazio a variazioni individuali (Ferrari, 2017b), al contrario, la presenza della virgola ne evidenzia sempre l'esistenza («*Probabilmente* Marco avrebbe fatto diversamente.», in questo caso l'Unità di Quadro è legata senza soluzione di continuità al resto dell'Enunciato). Sicuramente in caso di assenza di confine informativo, la virgola non ci deve essere.

Si situa proprio in questo orizzonte la proposta per una didattica di base di Lombardi Vallauri (2019), volta alla riduzione dei principali errori senza entrare nel dedalo di casi specifici ed eccezioni in cui la virgola è facoltativa – ma nemmeno rimanendo sulla soglia – e la sua presenza o assenza è sempre accettabile perché dipendente dal contesto o dalle intenzioni dello scrivente. Secondo la prospettiva funzionale dell'autore, «le virgole in uso nell'italiano contemporaneo possono ricadere in uno dei seguenti tipi, da insegnare come tali:

- *Virgola del Tema: l'accettabilità della virgola tra soggetto e predicato cresce in contesti in cui la Struttura Informativa dell'Enunciato la giustifichi, creando Unità supplementari rispetto a quelle previste dalla sintassi («L'idea che la grande arte non dovesse essere didascalica, era ignota alla cultura medievale.»; «Simone, sapevo che si era sposato? Gianni, era sempre il solito donnaiolo. Mario, non lo vedeva da tanto.»);*
- *Virgola degli Elenchi: separa gli elementi di una serie; non è vietato l'uso prima della congiunzione che precede l'ultimo elemento dell'elenco per isolare quest'ultimo («È giovane, bello, e così colto da non sfigurare accanto a lei.»)*
- *Virgola delle Relative (o delle Aggiunte descrittive): l'aggiunta della virgola restringe il campo; la distinzione tra restrittiva e descrittiva non riguarda solo le relative («Non ho giocato come tutti si aspettavano.»; «Non ho giocato, come tutti si aspettavano.»);*
- *Virgole del tema a destra (o dell'Appendice): l'accettabilità della virgola tra verbo e oggetto quando quest'ultimo è un Appendice («Mi pare di udirla, la voce stizzita di Rosaria.»);*
- *Virgola delle Parentesi: è la virgola che apre e chiude di Simone (1991) e può marcare i confini sia dal punto di vista sintattico sia testuale («Perché il fatto che, secondo una formula stereotipata, l'agnello possa giacere accanto al lupo [...]»; «Via, caro Renzo, non andate in collera.»);*
- *Virgola delle Apposizioni: in tutto simile alla Virgola delle Parentesi, solo che l'Unità Informativa si colloca alla fine della frase («Chi è stato a chiudere la porta? Venceslao, il giardiniere.»);*

- *Virgola degli Enunciati: la più facoltativa di tutte, separa due frasi legate da un rapporto di coordinazione o subordinazione; considerando l'Enunciato come atto illocutorio, la presenza o meno della virgola segnala la volontà di "parlare due volte" o "parlare una volta sola" («Ho perso il treno perché ho avuto un contrattempo.»; «Ho perso il treno, perché ho avuto un contrattempo.»).*

*(Lombardi Vallauri, 2019, p. 264)*

L'espressione "per una didattica di base" con cui Lombardi Vallauri presenta il suo lavoro appare fuorviante: questo schema può essere utile per degli scrittori competenti, più che per degli apprendisti, come possono esserlo i bambini e le bambine che studiano nella scuola di base.

Indipendentemente dal tipo di segno considerato, l'approccio funzionale del gruppo di Basilea (Ferrari 2017), che reinterpreta la punteggiatura secondo una chiave testuale, è comunque di grande aiuto a dare ordine alla complessità che, se pur parzialmente, è stata fin qui riassunta.

### 3. Pedagogia e didattica della punteggiatura: dalla teoria alla pratica

L'idea di fondo di questo lavoro è che l'insegnamento della punteggiatura, il cui uso è una modalità per imparare a dare forza illocutiva ai propri enunciati, sia una delle possibili vie per educare al pensiero riflessivo. Come accennato nel primo capitolo, vi è un rapporto stretto tra l'uso della punteggiatura e la riflessione sui significati di un testo; la scelta tra la presenza o l'assenza di un segno, o su quale sia il punto necessario non è cosa facile, come è emerso nel capitolo precedente, proprio per la difficoltà di definire in maniera univoca un uso definito standard. Il lavoro sulla punteggiatura, quando è in gioco la propria scrittura, è atto ad imprimere una direzione al testo in accordo al proprio pensiero. È un esercizio che spinge all'indagine dei significati che si vogliono comunicare. Si lavora sul significato del testo leggendolo e riflettendo sulla relazione reciproca delle sue parti, della tipologia testuale in cui è inserito, in funzione anche della sua finalità. Questo può diventare un punto di partenza, una lente o una leva per osservare e capire come fare della scuola un luogo in cui i significati e i fini tornino ad abitare le pratiche, dove sia possibile "vedere il pensiero", punteggiarlo, e dunque imparare a pensare. Se i segni interpuntivi possono anche essere visti come l'impalcatura del testo, lavorare sulla punteggiatura con i bambini significa non solo permettere loro di esprimersi in modo efficace, ma aiutarli a costruire il proprio pensiero. Per approfondire questa linea di ricerca è necessario capire cosa accade a scuola: cosa fanno i bambini della punteggiatura e come interpretano questi segni? Cosa succede quando bisogna trasporre questi saperi affinché diventino oggetto di apprendimento? Quali regole trovano esplicito riferimento in un insegnamento diretto e in che modo è possibile stimolare la riflessione degli studenti?

La punteggiatura, al pari di ogni altro sapere disciplinare, si deve confrontare con il tema della trasposizione didattica (Chevallard, 1991). Infatti, «un conto è descrivere la lingua, anche nei suoi aspetti interpuntivi, tutt'altra faccenda è rendere la descrizione assimilabile da uno studente che non possiede ancora strumenti linguistici tanto evoluti.» (Fornara, 2011, p.106). Le difficoltà specifiche di questo tipo di apprendimento discendono dalla natura polifunzionale dell'oggetto e dalla necessaria abitudine alla riflessione, uno spazio-tempo marginale nelle pratiche scolastiche, a cui vanno sommate le problematiche tipiche della scrittura. Ne sono un esempio evidente le prescrizioni scolastiche, che non possono valere come regole universali, ma necessitano di attenta riflessione: quando il segno viene appiattito su una sola funzione, tendenzialmente quella prosodico-intonativa, si toglie a chi apprende la possibilità di riflettere sul suo uso complesso, riducendo il tutto a un mero addestramento. Per questo motivo è fondamentale che l'insegnamento della punteggiatura si iscriva in un più generale approccio che considera la scrittura nella sua dimensione testuale e secondo una chiave eminentemente comunicativa.

*«La didattica della punteggiatura dovrebbe seguire ciò che ormai è saldamente acquisito per quanto concerne la didattica della scrittura che, a partire dalla scuola primaria, è chiaramente orientata ai principi della linguistica testuale, quali suggeriscono da un lato*

*di prestare particolare attenzione ai criteri di testualità (in primo luogo coesione e coerenza), dall'altro di favorire l'esercizio sulle tipologie testuali. Queste ultime, infatti, presentano l'indiscutibile vantaggio di riprodurre testi reali, concreti, che gli studenti incontrano e incontreranno nella vita di tutti i giorni e non solo nel loro percorso scolastico, come invece avveniva nella scuola di qualche decennio fa, nella quale la scrittura veniva esercitata attraverso temi e, nei primissimi anni di scolarità, testi brevissimi (i cosiddetti "pensierini").» (Demartini, Fornara, 2013, pp. 159-160)*

### **3.1 Un approccio naturale alla letto-scrittura**

Per comprendere quanto avviene nell'apprendimento della punteggiatura è necessario allargare lo sguardo a quello che la psicologia genetica descrive come processo di acquisizione della lingua scritta (Ferreiro, Teberosky, 1992; Zucchermaglio, 1991; Ferreiro, 1996, 2003; Ferreiro *et. al.*, 1996; Teruggi, 2007, 2019), di cui sono state ipotizzate delle tappe: «nel confrontarsi con questo oggetto della cultura, i bambini costruiscono ipotesi che seguono una regolare linea evolutiva.» (Teruggi, 2019, p. 242). L'acquisizione del codice alfabetico è l'ultimo stadio di un percorso di concettualizzazione spontanea che i bambini di diverse lingue compiono, ciascuno con i propri tempi, e che ha il suo principio fuori dalla scuola con i primi grafismi. In questa visione la scrittura non può essere ridotta alla meccanica trascrizione di unità sonore, siano esse i singoli fonemi, parole o frasi, ma va considerata come un processo di concettualizzazione di un sistema articolato che, a sua volta, ne contiene un altro, il sistema interpuntivo. La gestione di questa complessità inter e intra sistemica necessita di un costante stimolo all'esercizio della riflessione sul proprio testo da parte di chi apprende; la richiesta dell'insegnante nei confronti dello scrivente è quella di leggere ad alta voce segnando il testo con il dito e chiedere, in caso di difficoltà interpretativa di esplicitare quale fosse l'intenzione comunicativa. La capacità di produrre una scritta dipende dal livello di concettualizzazione a cui si è giunti e da ciò che si vuole comunicare.

*«Nel tracciare il processo di concettualizzazione della lingua scritta, tre sono i grandi periodi che si susseguono con molteplici suddivisioni al loro interno: differenziazione tra il modo di rappresentazione di tipo iconico e quello non iconico, costruzione di forme di differenziazione e fonetizzazione della scrittura.» (Teruggi, 2019, p. 243)*

La prima tappa di questo percorso porta i bambini e le bambine a discriminare la funzione raffigurativa per associarla in modo univoco all'immagine, mentre le parole scritte sono altro e non hanno la forma di ciò che indicano. In questa fase, quello che gli apprendenti indicano come scrittura non ha nulla o quasi di simile alla rappresentazione alfabetica (fig 3.1).



Fig. 3.1 - Grafismi primitivi di un bambino di 4 anni (Teruggi, 2019, p. 245).

Così il bambino che è in grado di discriminare le rappresentazioni iconiche dal testo si avvia sulla strada che lo condurrà a consolidare due ipotesi fondamentali: per scrivere sono necessari un certo numero di caratteri e per scrivere una parola non si può ripetere sempre lo stesso segno (Ferreiro, 2003). È sia la necessità di comprendere il testo da parte del lettore o, a distanza di tempo, dello scrivente stesso, che spinge i bambini a fare nuove scoperte e trovare nuove soluzioni. Lungo l'asse quantitativo appare l'ipotesi della quantità minima di segni, secondo cui una parola, per essere tale, deve essere formata da più di un segno, mentre si affaccia l'idea che una scritta per avere significato deve contemplare un minimo di variazione nei segni (fig. 3.2). Le diverse situazioni che si possono riscontrare in questa fase sono solitamente attribuibili al bagaglio di segni diversi che ciascuno scrivente ha a disposizione, un fattore spesso correlato all'età.



Fig. 3.2 - Ipotesi di quantità minima e varietà interna dei segni di un bambino di 3 anni, a sinistra, e di 5, a destra (Teruggi, 2019, pp. 249-250).



La differenziazione delle scritte è l'elemento che permette di identificare la seconda tappa di questo percorso di acquisizione del codice alfabetico. Il raggiungimento di questo nuovo traguardo passa attraverso una fase in cui compaiono delle scritte fisse (solitamente le lettere del nome dello scrivente) che fungono, anche se transitoriamente, da modello per altre scritte; i segni non hanno ancora un valore stabile o convenzionale.



Fig. 3.3 - Scritture fisse di una bambina di 4 anni: le lettere che compongono il suo nome (Blerona) sono utilizzate per comporre anche le altre parole. Inoltre, essendo queste tutte formate da tre lettere, c'è una conferma dell'ipotesi della quantità minima (Teruggi, 2019, p. 251).

Con la scoperta di una corrispondenza tra oralità e scrittura si apre la terza tappa, nella quale sono state riconosciute a sua volta tre fasi distinte che, almeno sul piano teorico, hanno l'utilità di stabilire dei punti di orientamento lungo questo percorso di acquisizione del codice alfabetico, di segmentare ciò che nella pratica si presenta come un continuum, nel quale le tappe e le fasi si sovrappongono. Questo terzo momento prende avvio con l'ipotesi sillabica: ad alcune lettere del testo viene associata una sillaba; segue una fase in cui la scrittura, in alcune sue parti, rispetta il rapporto fonema-grafema, non sempre con i valori previsti dallo standard: è l'ipotesi sillabico-alfabetica (fig. 3.4); infine, con l'ipotesi alfabetica, c'è una stabilizzazione del valore sonoro di ogni grafema e la presenza nel testo della totalità dei fonemi richiesti, pur senza il rispetto delle norme ortografiche (fig. 3.5).

SUAMASTA DORMEDO  
 GATINOSTABIASMA  
 GATINO ECATUTO  
 CATOTOMSEATO E  
 SFOTOMOTOMLE

Fig. 3.4 - Testo di un bambino di 6 anni che segue un'ipotesi sillabico-alfabetica ("Sua mamma sta dormendo/gattino sta via sua mamma/gattino è caduto/caduto si è fatto/si è fatto molto male).

CERANO TANTI GATTINI  
 UNO SIFA MALE E PIANGE  
 MIAGOLDO LA MAMMA  
 GATTO DORMI MIAGOLANDO  
 E SENTI UN RUMORE  
 SI SVEGLO E SI PREUQUPO  
 DELLE SUO PICOLO MCIQ  
 DI NOTTE DORMI VONO  
 FELICI MAMMAGATTO E  
 I SUOI PICLI CATTINI  
 ARIVO GORNO E I SUOI PICLI  
 MICI LA MAMMA FELICE  
 DEI SUOI PICOLI GATTINI  
 GOCAVANO FELCI I SUOI  
 PICOLI CATINI

TUTTI I GATTINI DORMONO APPARTE  
 UN GATTINO CHE VA IN GIORO A  
 CERCARE UN PÒ D'AMANGIARE PERÒ  
 AD UN TRATTO CADDRE E COMIN  
 CIO HA MIAOU MIAOU E LA MAMMA  
 LO SENTI MENTRE TUTTI GLI  
 ALTRI GATTINI CONTUINANO HA  
 DORMIRE E LA MAMMA GATTO  
 SOCCORSE SUBITO E LO PRISE  
 IN BRACCIO DALLA BOCCA  
 MENTRE TUTTI GLI ALTRI GAT  
 TINI LO GUARDANO.

Fig. 3.5 - Testi di due bambine di 6 anni: a sinistra si può vedere l'ipotesi alfabetica accompagnata da alcune parole scritte in modo sillabico-alfabetico e un uso non sempre stabile né convenzionale di alcune lettere; a destra, un'ipotesi alfabetica sulla quale è evidente la conquista delle doppie consonantiche.

Tempi e modalità di scrivere variano da persona a persona; è solo avvicinandosi a ciascuna di loro che gli insegnanti possono scoprire come facilitare il percorso evolutivo per l'acquisizione del codice alfabetico. Riconoscere tale percorso dà agli insegnanti la possibilità di comprendere a quale livello di concettualizzazione i singoli bambini si trovino e sostenere ciascuno in modo personalizzato per consentirgli la conquista di una piena alfabetizzazione. Un codice, potremmo dire, da "reinventare" per evidenziarne il processo cognitivo che è alla base della sua acquisizione; infatti, per utilizzare le lettere come parti di un sistema di rappresentazione, il bambino deve poter comprendere il loro processo di costruzione e le loro regole di funzionamento. (Ferreiro, 2003).

Le tappe del percorso di concettualizzazione della lingua scritta possono essere così schematizzate:

1. Distinzione del testo dal linguaggio iconico (grafismi primitivi)
2. Differenziazione delle scritte
3. Fonetizzazione delle scritte (scritture fisse e differenziate)
  - a. Scrittura sillabica
  - b. Scrittura sillabico-alfabetica
  - c. Scrittura alfabetica
4. Scrittura ortografica

Se, generalmente, con l'accesso alla scuola primaria i bambini e le bambine si trovano nella terza tappa, come e dove si inserisce il processo di acquisizione del sistema interpuntivo? Alcune ricerche svolte in ambito psicogenetico (Ferreiro, Teberosky, 1992; Ferreiro, 1991) e cross-linguistico (Ferreiro *et. al.*, 1996) hanno rilevato una precoce capacità da parte dei bambini di distinguere i segni di punteggiatura dalle lettere, senza riuscire tuttavia ad attribuire loro una precisa funzione. È la mancanza di uno schema interpretativo ad impedirne la lettura, un'assenza che viene in qualche modo superata dopo i primi anni di scolarizzazione, senza, però, arrivare mai, come si è visto, a una chiara definizione del ruolo e degli usi della punteggiatura (Teruggi, 2008). Quanto all'esercizio riflessivo in seno all'uso di questi segni, altri studi (Bereiter, Sacardamaglia, 1995; Mandelli, Rovida, 1997) hanno messo in evidenza la difficoltà dei bambini nei primi anni di scuola a decentrarsi rispetto al proprio testo in fase di revisione per cogliere le ambiguità di senso derivanti proprio dalla mancanza di punteggiatura, spesso considerata non degna di particolare attenzione anche da parte degli insegnanti. «Tutto ciò a conferma della necessità di un approccio alla scrittura che consenta agli alunni di produrre testi significativi, con scopi chiari e rivolti a reali lettori, in modo da favorire una maggior riflessione sui processi di composizione e sulla "presa di distanza" dal proprio testo.» (Teruggi, 2008, p. 67).

Pur pesando la mancanza di una psicogenesi di questo specifico apprendimento, è comunque possibile tratteggiarne una mappa orientativa. Infatti, da alcuni studi (Ferreiro *et. al.*, 1996) è emerso il diverso approccio dell'insegnamento a seconda che la punteggiatura sia legata alla lettura, complice l'incipiente concetto di pausa, oppure alla scrittura, secondo il principio della separazione o terminazione di frasi o

periodi. Da qui la necessità di chiarire le funzioni dei segni interpuntivi e di lavorare in termini riflessivi su questo oggetto del sapere, ancorandolo alla scrittura più che alla lettura, e specialmente nella fase di produzione dei testi (Chiantera, 2005). Altri studi (Ferreiro, 1991) hanno mostrato come ci sia una corrispondenza tra l'uso della punteggiatura e il posto che le viene assegnato nel testo: negli studenti dei primi anni di scolarizzazione i segni marcano le estremità delle frasi e si concentrano, per varietà e frequenza, in particolare nei dialoghi, in quelle parti del testo introdotte – perché non sempre si ricordano di chiuderle – nel discorso diretto. La necessità di gestire le diverse funzioni del sistema interpuntivo ha portato alcuni studiosi (Fornara, 2011) a ipotizzare la necessità di esplicitare due strade per dissipare la nebbia che occulta questo campo della didattica: «la prima dovrebbe fondarsi su un'indagine scientifica che stabilisca quali usi del sistema interpuntivo vengono acquisiti nelle diverse fasi dello sviluppo evolutivo (cognitivo e linguistico) dell'individuo (quali usi a quali età), al fine di proporre a scuola un percorso graduale che, a partire dagli usi standard e non marcati, affronti via via soluzioni più complesse nel pieno rispetto delle capacità degli allievi (cioè un vero curriculum dell'interpunzione, da inserire nel più ampio curriculum dell'educazione linguistico-letteraria). Parallelamente, la seconda strada dovrebbe fondarsi sull'altrettanto graduale approfondimento stilistico, attraverso la presentazione e la discussione in classe di testi complessi, con soluzioni stilistiche avanzate [...], avendo ben chiaro che l'obiettivo non deve essere di pretendere che i ragazzi li sappiano riprodurre nel breve termine, ma di abituarli a riflettere sul ruolo della punteggiatura nella costruzione del testo.» (Fornara, 2011, p.108).

### **3.2 Punteggiatura e curriculum scolastico**

Riprendendo il contributo di Chevallard (1991), la punteggiatura, come ogni sapere approfondito dalla comunità scientifica, per essere appresa deve attraversare una serie di ricostruzioni che ne ridefiniscono i confini e le forme. Così il *sapere sapiente* per diventare *sapere appreso* deve necessariamente essere trasformato in un *sapere da insegnare* e, dentro la scuola, esso prende la forma del *sapere scolastico*. In questa veste, la serie di trasposizioni evidenziate sembra eccessivamente lineare e, per tale ragione, può essere utile tracciare schematicamente una mappa delle loro relazioni:

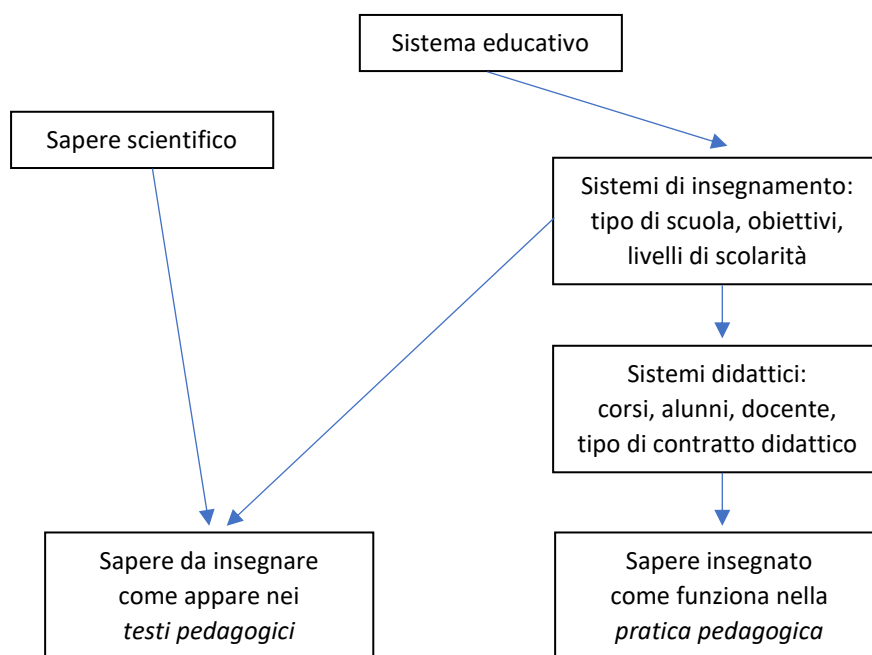


Fig. 3.6 - Schema della teoria di Chevallard (Bronckart, 2007, p. 106, TdA)

Il sapere da insegnare dipende da quello scientifico e questo legame non deve essere spezzato, pena l'obsolescenza. Il mondo della ricerca accademica tiene vivi i saperi e ciò che si può apprendere a scuola, quell'insieme di contenuti che per una certa misura si distanziano anche dal sentire comune, legittimando così il sapere scolastico. A queste trasformazioni partecipa anche il più generale contesto sociale con cui il sistema didattico dialoga, dando vita a un continuo processo di cambiamento e trasposizione.

*«I sistemi didattici sono immediatamente integrati in un sistema di insegnamento, che può essere definito come l'insieme dei dispositivi strutturali di un ordine di insegnamento (tipo di istituto scolastico, natura dei programmi e strumenti pedagogici, ecc.). Da parte loro, i sistemi di insegnamento sono articolati con l'ambiente sociale, in senso lato, che include i genitori, le autorità politiche generali, l'amministrazione scolastica, ecc. Chevallard aggiunge che le determinazioni socio-politiche generali esercitano i loro effetti sui sistemi di insegnamento e sui sistemi didattici solo attraverso la noosfera, una formazione sociale sempre presente dietro le quinte dell'insegnamento (aula degli insegnanti, commissioni ufficiali o informali, editori, autori di manuali, ecc. ) che agisce concretamente nella preparazione didattica delle nuove conoscenze da insegnare.» (Bronckart, 2007, pp. 105-106, TdA)<sup>21</sup>*

<sup>21</sup> «Los sistemas didácticos se integran de inmediato en un sistema de enseñanza, que puede definirse como el conjunto de los dispositivos estructurales de un orden de enseñanza (tipo de establecimiento educativo, naturaleza de los programas y de los instrumentos pedagógicos, etc.). Por su parte, los sistemas de enseñanza están articulados con el entorno social, en un sentido amplio, que incluye a los padres, a las instancias políticas generales, a la administración

Nel dialogo tra ciò che è scritto nei testi pedagogici e quanto viene insegnato nella pratica si gioca il ruolo del docente che, in qualità di esperto della didattica, dovrebbe mantenere il senso dei saperi nonostante la necessaria trasposizione. Un dialogo che deve necessariamente restare aperto affinché le scelte e le finalità agite nella noosfera diventino esplicite e permettano a tutti i soggetti di muoversi in un campo di consapevolezza.

### **3.2.1. Le indicazioni nazionali per il curricolo**

Nel contesto della scuola italiana le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (MIUR, 2012) sono "il testo pedagogico" dei docenti del primo ciclo di istruzione ed esemplificano un primo livello di trasposizione; nel caso specifico della punteggiatura, essa è declinata in specifici obiettivi di apprendimento legati alla scrittura, per la scuola primaria, mentre nella secondaria di I grado si fa esplicito riferimento ai segni interpuntivi all'interno di quel che concerne la riflessione sugli usi della lingua.

*Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione. ("Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria", p. 41)*

*Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi. ("Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria", p. 42)*

*Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica. ("Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di I grado", p. 45)*

Dati questi elementi del curricolo per il primo ciclo è possibile fare alcune considerazioni:

- Non viene fatto accenno a nessuna delle funzioni della punteggiatura per la scuola dell'infanzia, eppure le marche dell'intonazione sono facilmente riconoscibili nella comunicazione orale. Non viene intravisto il legame tra il sistema interpuntivo e ciò che sta fuori dal sistema della lingua scritta (apprendimento specifico a partire dalla scuola primaria). Analizzando i campi d'esperienza della

---

escolar, etc. Chevallard agrega que las determinaciones sociopolíticas generales sólo ejercen sus efectos sobre los sistemas de enseñanza y sobre los sistemas didácticos a través de la noosfera, formación social siempre presente en las bambalinas de la enseñanza (sala de profesores, comisiones oficiales u oficiosas, editores, autores de manuales, etc.) que actúa concretamente en el aprestamiento didáctico de los nuevos saberes a enseñar.»

scuola dell'Infanzia, ne "i discorsi e le parole" si rileva l'importanza di un progressivo avvicinamento alla lingua scritta per lo sviluppo delle competenze, facendo riferimento ai traguardi sia dell'esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni, sia all'esplorare e sperimentare prime forme di comunicazione attraverso la scrittura. All'interno di questa cornice alcuni segni interpuntivi potrebbero essere presentati e riconosciuti.

- Nei primi tre anni della scuola primaria l'insegnamento della punteggiatura è legato al rispetto delle convenzioni. Vista la difficoltà a definire degli usi standard, data la complessità di questo sistema di segni, sarebbe utile che tale sapere da insegnare fosse meglio declinato, operando una scelta di contenuti coerente con il quadro teorico del sapere scientifico.
- Negli ultimi due anni della scuola primaria vengono esplicitate tra gli apprendimenti le funzioni sintattiche della punteggiatura, paradossalmente declinata al plurale e dimenticando gli altri compiti a cui essa risponde. Il graduale avvicinamento alla complessità d'uso del sistema interpuntivo viene ridotto a una sua parte, perdendo di vista la totalità e dunque la possibilità di comprendere e sperimentare il ruolo dei segni nella testualità. Frammentando il sistema si rischia di alimentare la visione additiva che considera la punteggiatura un orpello, un qualcosa che può essere aggiunto a posteriori della produzione scritta.
- Con l'ingresso alla secondaria la punteggiatura viene svincolata dalla testualità per riconoscere in essa quella possibilità di riflessione sull'uso della lingua che ne fa una manifestazione di stile. Paradosso nel paradosso, in questo contesto ai segni interpuntivi viene riconosciuta una sola generica funzione, senza esplicitare quale essa sia, anche se nel contesto della frase si potrebbe dedurre che si tratti di quella sintattica.

Sembra che chi si sia occupato della stesura delle *Indicazioni nazionali*, enucleando i saperi da insegnare nella scuola del primo ciclo, non abbia considerato attentamente il sapere scientifico relativo alla punteggiatura. Di fatto la trasposizione che ne è stata fatta, sulla base della quale i docenti dovrebbero progettare i percorsi di insegnamento-apprendimento, ha smarrito il senso e la complessità per cui la punteggiatura è nata e viene ancora utilizzata. «Perché l'insegnamento della punteggiatura sia davvero efficace, è quindi indispensabile che si ripensi a tutto il curriculum dell'educazione linguistica.» (Fornara, 2010a, p. 61).

### **3.2.2. I libri di testo**

Per un'analisi completa è necessario procedere oltre, perché da questo primo livello di trasposizione discendono altre due tipologie di testi di riferimento che illuminano la prospettiva del *sapere insegnato*: il libro di testo e il quaderno operativo, da intendersi come l'uno il completamento dell'altro, laddove quest'ultimo è a disposizione degli insegnanti e funge da raccolta di esercizi e schede che solitamente vengono fotocopiati e dati agli studenti. L'analisi di alcuni di questi volumi ha evidenziato un ulteriore allontanamento dal *sapere scientifico*. È come se ad ogni trasposizione ci fosse uno scarto rispetto all'elemento presente all'origine e, arrivati al *sapere appreso*, voltandosi indietro, non sia più possibile trovare il punto di partenza. Per fare questa analisi si è partiti dai dati raccolti sul campo (i testi utilizzati da alcuni degli insegnanti intervistati), sia con testi scolastici d'archivio, antecedenti alla stesura delle *Indicazioni nazionali*.

Nel libro di testo *Dalla lingua alla grammatica* (2009), pensata per una classe del quinto anno della scuola primaria, la punteggiatura compare in una pagina – su un totale di 143 – del capitolo relativo all'ortografia e, secondo un tipico approccio deduttivo, vengono brevemente presentate delle regole d'uso a cui fanno seguito una serie di esercizi non privi di ambiguità e secondo lo stile dei cloze o di esercizi di inserimento dei segni dove si valuta che occorrono. Vi è un esercizio in cui si fa esplicito riferimento al fatto che l'inserimento della punteggiatura modifica il significato delle frasi, ma tale funzione non viene esplicitata nel quadro iniziale delle regole.

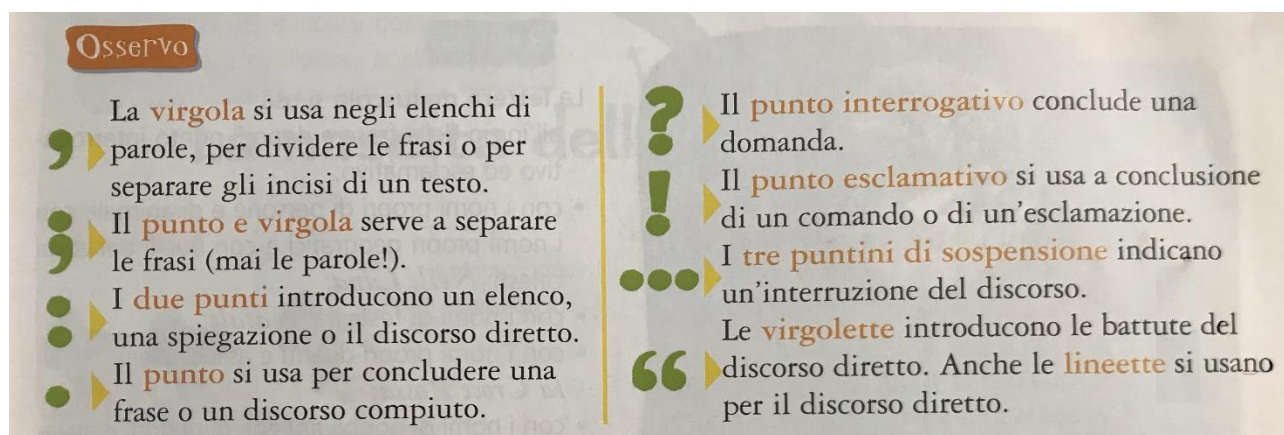


Fig. 3.7 - *Dalla lingua alla grammatica* (2009), p. 15, Minerva Scuola, Mondadori Education

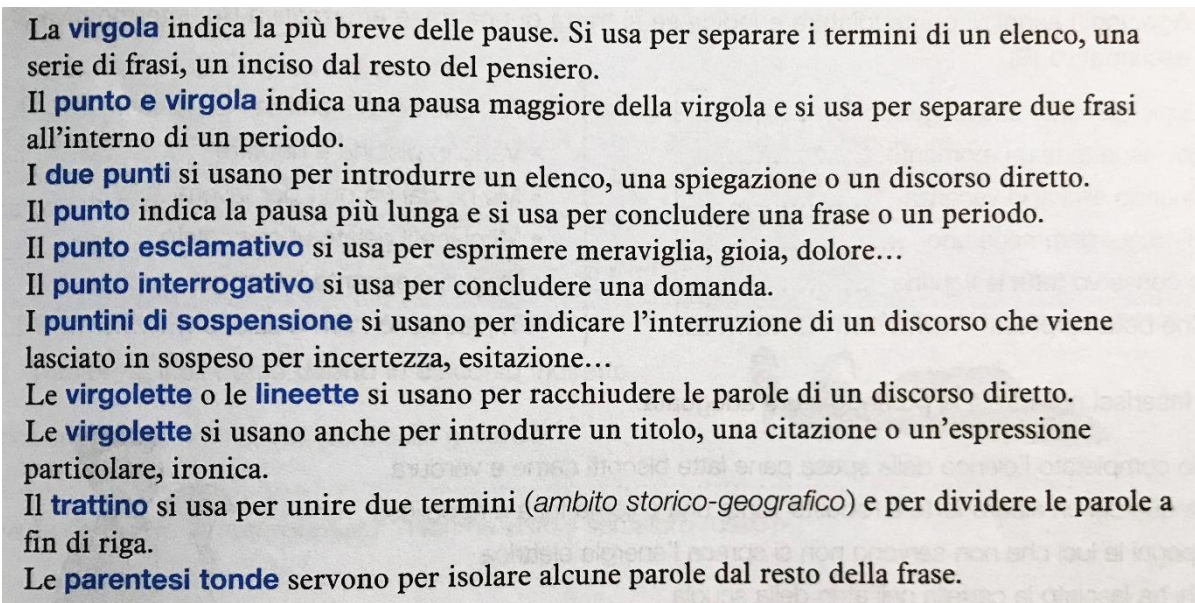
La fig. 3.7 fornisce alcuni elementi sui quali riflettere: la genericità di alcune affermazioni confonde anziché guidare (cosa significa che la *virgola* si usa per dividere le frasi? Dove? Come? Quale differenza con il *punto e virgola* che le frasi le separa?); la contraddizione tra la prescrizione e l'esemplificazione (se i due punti introducono gli elenchi come mai non sono utilizzati nella presentazione della *virgola* che procede per elencazione? Lo scrittore esperto sa che è preferibile deviare da questo uso scolastico degli elenchi, in luogo di una maggiore scorrevolezza del testo, ma vale lo stesso per chi apprende a scrivere?); l'errore relativo al simbolo utilizzato per le virgolette (non sono indicate quelle di chiusura che hanno una grafica ribaltata rispetto a quelle di apertura, non sono rappresentate le lineette, che vengono citate, e non sono presentate



le virgolette caporali) è indicatore della superficialità con cui viene trattato il tema. Il tutto, tragicomicamente, in un capitolo del libro dal titolo “Senza errori”.

Una prima indicazione operativa che si può trarre da questo studio di caso potrebbe essere quella di ribaltare la prospettiva: la teoria si induce a partire dall’analisi e dalla riflessione della pratica di scrittura e le norme d’uso sono costruite non a partire dai segni, ma dalle situazioni in cui essi si trovano (elenchi, domande, esclamazioni, discorso diretto...).

Nel quaderno operativo *Stelle di grammatica* (2010), pensata per una classe del quinto anno della scuola primaria, la punteggiatura compare in due pagine – su un totale di 122 – del capitolo relativo all’ortografia, con la stessa impostazione di regole ed esercizi visti nel testo precedente.



La **virgola** indica la più breve delle pause. Si usa per separare i termini di un elenco, una serie di frasi, un inciso dal resto del pensiero.  
Il **punto e virgola** indica una pausa maggiore della virgola e si usa per separare due frasi all’interno di un periodo.  
I **due punti** si usano per introdurre un elenco, una spiegazione o un discorso diretto.  
Il **punto** indica la pausa più lunga e si usa per concludere una frase o un periodo.  
Il **punto esclamativo** si usa per esprimere meraviglia, gioia, dolore...  
Il **punto interrogativo** si usa per concludere una domanda.  
I **puntini di sospensione** si usano per indicare l’interruzione di un discorso che viene lasciato in sospenso per incertezza, esitazione...  
Le **virgolette** o le **lineette** si usano per racchiudere le parole di un discorso diretto.  
Le **virgolette** si usano anche per introdurre un titolo, una citazione o un’espressione particolare, ironica.  
Il **trattino** si usa per unire due termini (*ambito storico-geografico*) e per dividere le parole a fine di riga.  
Le **parentesi tonde** servono per isolare alcune parole dal resto della frase.

Fig. 3.8 - *Stelle di grammatica* (2010), p. 21, C. Signorelli Scuola, Mondadori Education

In questo quadro (fig 3.8) viene proposto un maggior numero di segni interpuntivi e compare la distinzione gerarchica in funzione della pausa, ma, alla fine della scuola primaria, non si fa mai riferimento alle funzioni e al senso complessivo della punteggiatura. Dopo il 2012 come sono state recepite dall’editoria scolastica le *Indicazioni nazionali*?

Sempre dallo stesso editore, ma in due collane di testi più recenti, a cui però ha lavorato lo stesso autore, la punteggiatura viene così proposta (figg. 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13):



IL PUNTO (.) INDICA UNA PAUSA LUNGA.  
LA VIRGOLA (,) INDICA UNA PAUSA BREVE.

Fig. 3.9 - *Giocamici 1* (2020), p. 109, Mondadori Education

I **segni di punteggiatura** ci aiutano a leggere con la giusta **intonazione** delle frasi o un testo.

Il **.** **punto** si scrive **alla fine di una frase** e indica una **pausa lunga**. Dopo il punto si scrive sempre la **lettera maiuscola**.

Il **?** **punto interrogativo** indica una **domanda**.  
Il **!** **punto esclamativo** si usa per esprimere un'**emozione** (stupore, spavento, gioia...). Dopo il punto interrogativo e dopo il punto esclamativo si scrive sempre la **lettera maiuscola**.

La **,** **virgola** indica una **pausa breve**. Si usa per **separare le frasi e le parole** in un elenco.

I **:** **due punti** indicano una **pausa breve**. Si usano **prima di un elenco o di una spiegazione**.

I **due punti** si usano anche per introdurre il **discorso diretto**, cioè le parole esatte dette da un personaggio in un testo. In questo caso dopo i due punti si scrivono le **virgolette ("...")** o la **lineetta (-)** e all'inizio del discorso diretto si scrive sempre la lettera maiuscola.

Fig 3.10 - Giocamici 2 (2020), pp. 44-45, Mondadori Education

I **segni di punteggiatura** indicano le **pause da fare** e l'**intonazione da usare** quando si legge una frase o un testo.

I **segni di punteggiatura** sono:

- **.** **punto** → indica una pausa lunga e si scrive alla fine di una frase;
- **,** **virgola** → indica una pausa molto breve e si usa per separare le parole in un elenco o brevi frasi;
- **;** **punto e virgola** → indica una pausa breve e si usa per separare le frasi;
- **:** **due punti** → indicano una pausa breve e si usano prima di un elenco, di una spiegazione o di un discorso diretto;
- **?** **punto interrogativo** → indica una pausa lunga e si scrive alla fine di una domanda;
- **!** **punto esclamativo** → indica una pausa lunga e si usa per esprimere un'emozione.

Fig. 3.11 - Giocamici 3 (2020), p. 28, Mondadori Education

La **punteggiatura** è l'insieme dei **segni di interpunzione** presenti in un testo, cioè quei segni che dividono le parole e le frasi; servono a **facilitare la lettura** e la comprensione. Nella lettura, rispettare la punteggiatura vuol dire leggere un testo con la **giusta intonazione**, rispettando le **pause**.

Ecco i **segni di interpunzione** più utilizzati.

SEGNO	USO	ESEMPIO
<b>. PUNTO</b>	Indica una <b>pausa lunga</b> e si usa <b>alla fine di una frase</b> .	Il nonno è al parco con i suoi nipotini.
<b>, VIRGOLA</b>	Indica una <b>pausa breve</b> e si usa per separare: <ul style="list-style-type: none"> <li>le parole negli <b>elenchi</b>;</li> <li><b>frasi</b> tra loro collegate;</li> <li>un'<b>informazione dal resto</b> del testo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nell'astuccio ho penne, matite, colla.</li> <li>Non ho sonno, ma andrò a letto presto.</li> <li>Laura, la mia maestra, è bionda.</li> </ul>
<b>: DUE PUNTI</b>	Indicano una <b>pausa breve</b> e si usano per introdurre: <ul style="list-style-type: none"> <li>un <b>elenco</b>;</li> <li>un <b>discorso diretto</b>;</li> <li>una <b>spiegazione</b> di ciò che è stato appena detto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ho mangiato tutto: pasta, carne, frutta.</li> <li>Chiesi ad alta voce: "Dove sei?".</li> <li>Zio Paperone è molto tirchio: non gli piace spendere i suoi soldi.</li> </ul>
<b>; PUNTO E VIRGOLA</b>	Indica una <b>pausa più breve del punto e più lunga della virgola</b> ; separa <b>due frasi</b> in relazione tra loro.	A Sara piace molto leggere; le piacciono tutti i tipi di libri, ma preferisce quelli di avventura.
<b>? PUNTO INTERROGATIVO</b>	Indica una <b>pausa lunga</b> e si mette <b>alla fine di una domanda</b> .	Come ti chiami?
<b>! PUNTO ESCLAMATIVO</b>	Indica una <b>pausa lunga</b> e si usa per: <ul style="list-style-type: none"> <li>esprimere un'<b>emozione</b>;</li> <li>dare un <b>ordine</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Che bella giornata!</li> <li>Vieni subito qui!</li> </ul>
<b>... TRE PUNTINI DI SOSPENSIONE</b>	Indicano una <b>pausa lunga</b> e che il discorso <b>non è concluso</b> .	Sarei andata al cinema, ma...
<b>- LINEETTA " " &lt;&lt; &gt;&gt; VIRGOLETTE</b>	Introducono il <b>discorso diretto</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lucia chiede ad alta voce: "Dove sei?".</li> <li>La maestra disse: - Sono le 16! Dobbiamo sbrigarci.</li> </ul>

Fig 3.12 - Leggiamo il mondo – classe quarta (2020), p. 16, Mondadori Education

Il **punto** (.) si usa **alla fine di una frase**.

La **virgola** (,) si usa per **separare le parole di un elenco, per dividere le frasi o per separare un'informazione dal resto del testo**.

I **due punti** (:) si usano **prima di un elenco, di un discorso diretto o di una spiegazione** di qualcosa che è stato appena detto.

Il **punto e virgola** (;) si usa per **separare due frasi**.

Il **punto interrogativo** (?) si usa per fare una **domanda**.

Il **punto esclamativo** (!) si usa alla fine di un **ordine** o di un'**esclamazione**.

I **tre puntini di sospensione** (...) indicano che un discorso **non è ancora finito**.

Le **lineette** (- -) e le **virgolette** (" ") introducono il **discorso diretto**.

Fig. 3.13 - Leggiamo il mondo – classe quinta (2020), p. 26, Mondadori Education

Dall'analisi di quanto sopra mostrato è possibile affermare che:

- Si deve lavorare in modo ricorsivo sulla punteggiatura; gli stessi segni vengono riproposti nel tempo, con diverse presentazioni e secondo una logica incrementale di informazioni. Appaiono cambiamenti terminologici e alcune elisioni non sempre necessari.

In merito al punto:

- indica una pausa lunga (classe prima);
- si scrive alla fine di una frase e indica una pausa lunga. Dopo il punto si scrive sempre la lettera maiuscola (classe seconda);
- indica una pausa lunga e si scrive alla fine di una frase (classe terza);
- indica una pausa lunga e si usa alla fine di una frase (classe quarta);
- si usa alla fine di una frase (classe quinta).

In merito alla virgola:

- indica una pausa breve;
  - indica una pausa breve. Si usa per separare le frasi e le parole in un elenco (classe seconda);
  - indica una pausa molto breve e si usa per separare le parole in un elenco o brevi frasi (classe terza);
  - indica una pausa breve e si usa per separare: le parole negli elenchi; frasi tra loro collegate; un'informazione dal resto del testo (classe quarta);
  - si usa per separare: le parole di un elenco; per dividere le frasi o per separare un'informazione dal resto del testo (classe quinta).
- Fin dal primo anno compare il concetto di pausa, senza spiegare se sia riferita alla lettura o alla sintassi, e viene segnalato come attributo anche del punto di domanda e di quello esclamativo, pur non avendo necessità di distinguersi da altri segni, vista la loro funzione specifica. Nel quinto anno il riferimento alla pausa scompare.
  - Dal secondo anno viene data una spiegazione della funzione della punteggiatura agganciandola all'idea di intonazione e, in terza, anche di pausa – si può ipotizzare che la specificazione “da fare” inquadri la pausa come un'interruzione della lettura; nel quarto anno vengono presentati i segni interpuntivi come quegli elementi che dividono le parole e le frasi e che servono a dare la giusta intonazione e le necessarie pause alla lettura, in modo da facilitare la comprensione del testo.
  - La punteggiatura ha un carattere trasversale che fatica a trovare una collocazione negli insegnamenti scolastici; il primo anno è presentata nel capitolo “sintassi”, nel secondo e nel terzo la si trova in “ortografia”, mentre negli ultimi due rientra nella “fonologia”.

Si può affermare che l'introduzione delle *Indicazioni nazionali* non ha modificato la rilevanza della punteggiatura nei libri di testo; inoltre, editori e autori diversi sviluppano il tema della punteggiatura alla

scuola primaria in modo analogo, dedicandogli lo stesso peso rispetto al totale di argomenti trattati nei volumi dedicati alla grammatica e alla scrittura. In un volume per i tre anni della scuola secondaria di I grado (*Parole al posto giusto*, 2020, Pearson), in una sezione denominata “fonortografia”, si evidenzia che la funzione della punteggiatura è quella di «esprimere, nello scritto, le pause e le intonazioni tipiche del parlato.»; in una parte del testo si aggiunge che «mette anche in evidenza i rapporti grammaticali e sintattici, distinguendo le varie parti di un periodo o di una proposizione. [...] L’intonazione nella lingua orale e la punteggiatura nella lingua scritta sono quindi i mezzi per capire l’intenzione, il senso e la struttura di una frase.» (p. 57).

Del punto si dice che «indica una pausa forte e lunga» (p.58) e si usa:

- per concludere una frase o un discorso di senso compiuto;
- nelle abbreviazioni e nelle sigle.

Della virgola si dice che «indica una pausa breve» (p.58) e si usa per:

- dividere i termini di un elenco, di una numerazione;
- isolare un vocativo;
- isolare apposizioni o incisi;
- separare, in un periodo, proposizioni introdotte dalle congiunzioni *ma, invece, tuttavia, quindi, sebbene, poiché, anche se*;
- dopo gli avverbi *sì, no, bene, dunque*.

La virgola non si usa mai:

- fra soggetto e predicato;
- fra predicato e complemento oggetto;
- fra aggettivo e nome;
- generalmente prima di *e, né, o*.

Contenuti pressoché identici si trovano anche in un altro testo analizzato, *Datti un'altra regola* (2014, Fabbri).

Dato questo scenario per tutto il primo ciclo è interessante provare a vedere quali sia la tipologia di esercizi presenti nei testi fin qui analizzati per capire se si collocano su un piano addestrativo o di vero apprendimento.

Quanto emerso è stato raffrontato con i risultati di un altro studio condotto con un’analoga prospettiva (Demartini, Fornara, 2013): il lavoro di questi autori, condotto su 23 schedari per la scuola primaria (editi tra il 1997 e il 2010), parla di una netta prevalenza di esercizi di inserimento dei segni, in particolare in rapporto alle frasi, e di quelli di riscrittura. Rispetto alla prima tipologia di compito, gli autori evidenziano come la dimensione frasale non faciliti la comprensione del ruolo della punteggiatura nella costruzione della testualità; mentre si associa l’alta presenza di esercizi di riscrittura al lavoro sul discorso diretto e indiretto, per cui tale modalità appare come la principale. Tra le tipologie di esercizi meno rappresentati: la correzione

di usi errati, l'individuazione delle forme corrette e la lettura. Viene evidenziata positivamente la presenza, seppur minima, di esercizi impostati sul confronto tra testo e immagine perché efficaci per «una riflessione sulle implicazioni semantiche della posizione dei segni di interpunzione all'interno del testo.» (ivi, p.182). In generale si sottolinea un'eccessiva semplificazione degli esercizi che non comportano un reale investimento cognitivo, dunque apprendimento. Il campione analizzato nello studio presentato in questa sede, del quale sono già stati presentati dei materiali, è limitato a un volume per ognuna delle classi di scuola primaria e a due testi per la scuola secondaria, di due volumi ciascuno. Di seguito sono presentati i dati aggregati sulle diverse tipologie di esercizi e degli esempi per ciascuna tipologia.

	Letture	Confronto testo/immagini	Individuazione forme corrette	Inserimento di segni in frasi	Inserimento di segni in testi	Riscrittura	Produzione scritta	Comprensione e nomenclatura	Correzione di errori	TOT
<i>Giocamici 1</i>	1			1 (.)			1 frasi (,) 1 frasi			4
<i>Giocamici 2</i>		1 (,)	1 cloze ( ? !)	1 (, :) 1 cloze (! : - ?)	1 (.)	1 (: " ")				6
<i>Giocamici 3</i>	1	1 cloze ( ? !)	1 (,) 1 cloze (, ; : . ? !) 1 ( ; : . ?)	1 cloze ( . ? !) 1 cloze (, ; :) 1 (,)	1 cloze	1 (: " ")	1 frasi (, , ?) 1 frasi (: " ")	3 (: " ")	1 (maiuscola)	16
<i>Leggiamo il mondo 4</i>			1 ( . : ? , !)	1 ( . ? !) 1 (, ; :) 1 (, ; :) 1 cloze 1 cloze (,) 1	1 cloze	3 (: " ")	1 1 frasi (! ?)	2 (: " ")	1 (maiuscola)	16
<i>Leggiamo il mondo 5</i>		1 (,)	1 cloze (, ; : ? !) 1 cloze ( ? !)	2 1 cloze (, ; :)	2 cloze 1	2 (: " ")			2 (maiuscola) 1 frase	14
TOT primaria	2	3	7	15	6	7	6	5	5	56
%	3,6	5,4	12,5	26,8	10,7	12,5	10,7	8,9	8,9	100
% <i>Demartini e Fornara, 2013</i>	2,3	4,6	0,4	30,8	16,5	29,2	6,5	6,9	2,7	99,9
<i>Parole al posto giusto + quaderno esercizi</i>	1		1 (, ; : . ? !) 1 cloze ( ; :) 1 cloze ( ? !) 1 cloze	1 (.) 2 (,)	2 (.) 2 cloze	2 (: " ")		2 (: " ") 1(maiuscola) 1	1 (,) 1 (maiuscola) 1	21
<i>Datti un'altra regola + quaderno esercizi</i>			1 1 ( . ... ? !) 1 (: " ")	1 cloze ( . ? !) 1 cloze (, ; :) 1 (,) 1 cloze ( ; : ? !) 1 (: " ") 1 1	1 (.) 1	3 (: " ")		1 ( . ? !) 1 (,) 1 (:) 1 ( ) 1 (!) 1 ( " ") 3 (: " ")	5 (maiuscola) 1 (... " " - - /)	30
TOT secondaria	1	0	7	10	6	5	0	13	9	51
%	2	0	13,7	19,6	11,8	9,8	0	25,5	17,6	100

Tab. 3.1 - Tipologie di esercizi presenti nei libri di testo

Per la scuola primaria, quanto qui analizzato ha dato dei risultati parzialmente diversi rispetto alla ricerca a cui si fa riferimento (ivi, 2013): la riscrittura, focalizzata sul discorso diretto<sup>22</sup>, non sembra più essere un esercizio di moda, mentre l'individuazione di forme corrette diventa un'opzione decisamente presente, accompagnata dagli esercizi di inserimento di segni interpuntivi in frasi o testi<sup>23</sup>, che restano la principale soluzione per gli esercizi sulla punteggiatura. Aumentano le occasioni di scrittura, ma limitatamente alla produzione di frasi, depotenziando la possibilità di tenere saldo il rapporto tra punteggiatura e testualità, così come aumentano gli esercizi di correzione degli errori, anche se per la quasi totalità riferiti all'uso della lettera maiuscola dopo il punto. Resta incredibilmente marginale il ruolo degli esercizi di lettura, nonostante la funzione prosodico-intonativa dei segni interpuntivi sia quella più presente nelle regole presentate nei testi.

Per chiarire la logica su cui si è basata la classificazione degli esercizi, si farà riferimento all'esemplificazione che segue:

- Gli esercizi di lettura poggiano sul concetto di pausa e sono spesso utilizzati per esercitarsi nell'intonazione delle frasi.

**1** Leggi il testo: fai una pausa lunga dopo il **punto** e una pausa breve dopo la **virgola**.

Quando arriva l'autunno, il riccio si nasconde sotto una radice. Nessuno lo disturba, al calduccio, tra la paglia e le foglie. Il riccio sogna di mangiare noci, lumache e qualche uovo di gallina. Il riccio sogna, ma siamo ancora in autunno e può continuare tranquillo a dormire.

Fig. 3.14 - Lettura (Giocamici 1)

- Nei testi di scuola primaria si fa molto uso delle immagini come veicolo di significati, purtroppo non sempre come la migliore letteratura per l'infanzia propone. Nella tipologia di esercizi in cui si confrontano delle immagini con un testo sono stati inseriti solo quelli in cui il riferimento al linguaggio iconico era fondamentale.

**3** Leggi le frasi e collegale al disegno giusto.

- Mentre Arianna dorme sul divano, Marco scrive al computer.
- Mentre Arianna dorme, sul divano Marco scrive al computer.



Fig. 3.15 - Confronto testo/immagini (Giocamici 2)

<sup>22</sup> Gli esercizi sul discorso diretto sono molti di più di quelli conteggiati. Non rientrano nel dato gli esercizi in cui non erano da utilizzare i segni interpuntivi: riscrittura dal discorso diretto a indiretto o laddove fossero già presenti a modo di cornice del testo da inserire.

<sup>23</sup> Un elemento che può spiegare tale variazione è la scelta di aver contabilizzato alcuni esercizi di inserimento dei segni che prevedevano la scelta tra solo due segni, indicandone già la collocazione, tra quelli di individuazione delle forme corrette (per il dettaglio si veda quest'ultima tipologia di esercizio).

- Nella tipologia di esercizi che fa leva sull'individuazione di forme corrette è quasi nulla la percentuale di quelli che sono esplicitamente rivolti a questo esercizio:

- 1** Indica con una **X** le frasi in cui il **punto** è usato in modo corretto.
- Alice è andata al parco con la nonna.
  - Prima di giocare, devo fare i compiti.
  - Dopo il temporale è comparso l'arcobaleno.
  - Sulla pizza vorrei pomodoro, mozzarella, acciughe e salame piccante.

Fig. 3.16 - Individuazione forme corrette (Giocamici 3)

Mentre sono rientrati nella casistica anche esercizi di inserimento della punteggiatura, perché, trattandosi di scegliere solo tra due segni in posti predefiniti, si tratta in un'ultima analisi di individuare la forma corretta.

- 5** Colora il segno di **punteggiatura** adatto. Poi leggi il testo con la giusta intonazione.
- Giunto alla fine dei suoi giorni, un vecchio mugnaio divise tra i suoi figli quel poco che aveva al maggiore lasciò il mulino al secondogenito l'asino e all'ultimo il gatto di casa  
 – Poveri noi! Non so proprio come sopravviveremo – disse il ragazzo. Ma il gatto era molto furbo e sapeva anche parlare  
 rispose al ragazzo – Fidati di me!

Fig. 3.17 - Individuazione forme corrette (Leggiamo il mondo 5)

- Il più diffuso degli esercizi è quello che prevede l'inserimento di segni in frasi o in testi, sia in forma libera, sia come cloze.

- 4** Metti la **virgola** (,) e i **due punti** (:) dove è necessario.
- Questi sono gli ingredienti necessari per la torta uova farina latte burro zucchero e cioccolato.
  - Per il primo giorno di scuola bisogna portare l'astuccio il diario e il libro delle vacanze.

Fig. 3.18 - Inserimento segni frasi (Giocamici 2)

- 4** Leggi il testo e inserisci i segni di punteggiatura adatti.
- Era una bella notte di luna piena due mammut innamorati guardavano le stelle tenendo teneramente intrecciate le proboscidi. Gnuk era un giovane maschio di tre anni e Kuda era una mammuttina di due. D'un tratto una scia luminosa solcò il buio della notte. Gnuk esclamò: Una stella cadente! Kuda domandò: Dove? Dove? e intanto girava la testa di qua e di là. Gnuk rispose: È passata di là e indicò con la proboscide un punto nel cielo. Non l'ho vista. Però tu che l'hai vista puoi esprimere un desiderio. disse delusa Kuda.

Fig. 3.19 - Inserimento segni testo (Leggiamo il mondo 4)

- Gli esercizi di riscrittura sono monopolizzati dalla trasformazione del discorso indiretto in discorso diretto.

- 2** Trasforma i fumetti in un dialogo usando il **discorso diretto**. Ricordati di mettere la punteggiatura adatta. L'esercizio è avviato.



Paolo chiede: "Mi .....

.....

Marta risponde .....

.....

Fig. 3.20 - Riscrittura (Giocamici 3)



- Nella tipologia che prevede la produzione scritta l'esercizio è spesso limitato alla scrittura di frasi.

4 Scrivi una **frase** per ogni immagine. Usa la **punteggiatura** giusta.

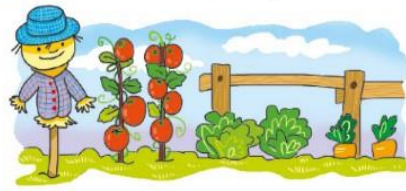


Fig. 3.21 - Produzione scritta (Giocamici 1)

- Gli esercizi di comprensione della regola sono spesso meccanici, facendo leva sulla memorizzazione della stessa: nell'esempio riportato si fa riferimento al fatto che il discorso diretto sia contenuto all'interno delle lineette o virgolette; anche se la regola, riportata appena sopra nel testo, cita: «il discorso diretto riporta esattamente le parole dette da qualcuno. È introdotto dai due punti seguiti [...]», non prevedendo l'eccezione del discorso diretto a inizio frase. In questo caso il problema è nel modo in cui è presentata la regola e non nell'esercizio in sé.

1 Indica con una **X** le frasi che contengono il **discorso diretto**.

- Abbiamo trovato il tesoro! – esclamarono i pirati.
- La maestra domandò ai suoi alunni dove avessero trascorso le vacanze.
- Paolo chiese il conto al cameriere.
- Un signore dice al vigile: – Torno subito!
- Posso telefonare alla nonna? – domandò Agata.
- Il papà esclama felice: – Finalmente sono in vacanza! –

Fig. 3.22 - Comprensione e nomenclatura (Giocamici 3)

Solo a partire dalla scuola secondaria si rilevano esercizi di una difficoltà maggiore, ma quasi sempre relativi alla comprensione di una regola; solo in un caso è stato trovato un riferimento alla comprensione della funzione.

**SPIEGARE LE REGOLE DELLA PUNTEGGIATURA**

3. Nella frase «Bruno, legge il giornale», la virgola:

- A è corretta perché isola un vocativo, cioè la persona a cui ci si rivolge.
- B non deve essere usata, perché è vietato inserire la virgola tra il soggetto e il verbo.
- C è corretta, perché è obbligatorio inserire la virgola dopo un nome proprio di persona.
- D non deve essere usata, perché è vietato inserire la virgola tra due proposizioni coordinate.

Fig. 3.23 - Comprensione e nomenclatura (Datti un'altra regola)

3 La punteggiatura cambia il significato delle espressioni. Leggi le frasi e rispondi alle domande.

1. Giovanni ha detto: «Luca è il mio migliore amico». Chi parla qui? \_\_\_\_\_
2. «Giovanni», ha detto Luca, «è il mio migliore amico». Chi parla qui? \_\_\_\_\_
3. Sara dice al telefono: «Chiara, vieni da me a studiare?». Chi parla al telefono? \_\_\_\_\_
4. «Sara», chiede Chiara al telefono, «vieni da me a studiare?». Chi parla al telefono? \_\_\_\_\_

Fig. 3.24 - Comprensione e nomenclatura (Parole al posto giusto)

- Gli esercizi di correzione degli errori rappresentano una delle modalità di compito più efficaci per l'apprendimento, data la valenza metacognitiva.

A parte un esempio tratto dall'eserciziario per le prove INVALSI di quinta, gli altri esercizi di questa tipologia si concentrano sulla regola della lettera maiuscola dopo il punto, un elemento a basso impatto cognitivo e più inquadrabile negli automatismi.

4 In questa frase un segno di punteggiatura è sbagliato. Quale?

Un signore, chiede al vigile: "Dove si trova Piazza Cavour?".

- A  la virgola
- B  i due punti
- C  il punto interrogativo
- D  il punto

Fig. 3.25 - Riflessione errori (Leggiamo il mondo 5)

3 Leggi il testo e scrivi la lettera maiuscola dove è necessario.

Samuele raccolse la penna e tornò al suo posto. non fece neppure in tempo a raggiungere il foglio che quella iniziò a scrivere da sola, direttamente sul banco, guidando la sua mano in una serie di lettere ordinate e perfette che componevano questa frase: adesso basta! smettila di rosicchiarmi!!!  
la maestra osservò Samuele ancora qualche istante, per assicurarsi che non copiasse e non disturbasse i compagni. lui non fece niente di tutto questo. era talmente spaventato da quello che era appena successo con la penna che non riusciva neppure a muoversi. che diavolo stava accadendo? da quando in qua le biro scrivono da sole?

Fig. 3.26 - Riflessione errori\_maiuscola (Leggiamo il mondo 4)

Se, come si è visto nei capitoli precedenti, nel sistema interpuntivo è la virgola a creare maggiore problematicità, può essere interessante osservare su quali segni insistano le diverse tipologie di esercizi:

- esercizi nei quali i segni del discorso diretto sono un'opzione esplicita: 25/107 (23,4%);
- esercizi nei quali la virgola è un'opzione esplicita: 21/107 (19,6%);
- esercizi nei quali il punto è un'opzione esplicita: 19/107 (17,8%);
- esercizi nei quali il punto interrogativo e quello esclamativo sono un'opzione esplicita: 19/107 (17,8%);
- esercizi nei quali i due punti sono un'opzione esplicita: 14/107 (13,1%);
- esercizi nei quali il punto e virgola è un'opzione esplicita: 10/107 (9,3%).

Il dato quantitativo sembra a sostegno dell'esigenza di un lavoro più approfondito sull'uso della virgola, anche se preceduto in termini di occorrenze dall'esercizio sul discorso diretto, e conferma il declino dell'uso del punto e virgola. In realtà il limite di questi numeri è proprio relativo alla tipologia di esercizi: quelli troppo meccanici, addestrativi, risultano banali e fini a sé stessi, non andando a incidere sull'abuso della cosiddetta virgola *pas-se-partout* (Tonani, 2010) o *splice* (Corno, 2012); mentre quelli di riflessione sul testo sono dedicati quasi esclusivamente all'uso delle maiuscole. Come mai l'esercizio sulle maiuscole riveste tutta questa importanza sia alla scuola primaria, sia alla secondaria? Si può supporre che la scelta dei segni su cui esercitarsi non sia funzione di obiettivi specifici di apprendimento, quanto piuttosto della facilità del tema da trattare, un riempitivo per quelle poche pagine su cui sembra che gli editori facciano scarso affidamento. In generale viene dedicato «poco spazio alla riflessione e alla scoperta, che sono i due cardini sui quali dovrebbe

fondarsi l'odierna didattica della grammatica (non a caso definita "riflessione sulla lingua")» (Demartini, Fornara, 2013, p. 193); solo in questo modo si potrebbe fare della punteggiatura un contenuto trasversale alla lettura e alla scrittura, un esercizio ermeneutico e di riflessione che travalica i confini di una sola disciplina. «La punteggiatura, rispetto alla lettura e alla scrittura di un testo è polifunzionale: svolge una funzione prosodica, conferendo ritmo al testo, aiuta a regolare l'intonazione, gerarchizza un testo a livello logico-sintattico e può esprimere una marcatezza testuale.» (Grosso, Nitti, 2019, p. 250). Questa visione si scontra con una cultura scolastica (tab. 3.2) che considera i saperi separati in compartimenti stagni, in cui il numero di volumi dei libri di testo per ogni classe ne rappresenta un indicatore palese.

	n° pagine	n° pagine punteggiatura	capitolo in cui sono inserite	% pagine punteggiatura per i volumi della lingua italiana
<i>Giocamici 1</i>				
• <i>Metodo e prime letture</i>	192			
• <i>Letture e grammatica</i>	121	2	sintassi	0,5 %
• <i>Quaderno corsivo</i>	72			
• <i>Quaderno stampato</i>	48			
	(433)			
<i>Giocamici 2</i>				
• <i>Letture</i>	144			
• <i>Grammatica e scrittura</i>	96	3	ortografia	1,2 %
	(240)			
<i>Giocamici 3</i>				
• <i>Letture</i>	192			
• <i>Grammatica e scrittura</i>	168	5	ortografia	1,4 %
	(360)			
<i>Leggiamo il mondo 4</i>				
• <i>Letture</i>	240			
• <i>Grammatica</i>	192	6	fonologia	1,1 %
• <i>Scrittura</i>	96			
	(528)			
<i>Leggiamo il mondo 5</i>				
• <i>Letture</i>	264			
• <i>Grammatica</i>	192	6	fonologia	1,1 %
• <i>Scrittura</i>	96			
	(552)			
<i>Parole al posto giusto*</i>				
• <i>Grammatica</i>	734	13	fonortografia	1,6 %
• <i>Quaderno esercizi</i>	479	5		
	(1113)	(18)		
<i>Datti un'altra regola*</i>				
• <i>Grammatica</i>	794	15	ortografia	1,6 %
• <i>Quaderno esercizi</i>	492	6		
	(1286)	(21)		

\* Per la scuola secondaria non sono state contate le pagine dei volumi adottati per le letture (antologia ed epica)

Tab. 3.2 - Struttura libri di testo e punteggiatura

«Il comportamento di molti libri di testo, che trattano la punteggiatura ora secondo una funzione prosodica, inerente quindi alla sfera dell'oralità, ora secondo una esclusivamente sintattica, relativa pertanto a uno dei livelli di analisi della riflessione metalinguistica, determina il fatto che la funzione e gli usi dei segni interpuntivi non vengano mai

*considerati elemento rilevante dell'abilità di scrittura né osservati nei testi scritti.» (Emmi, 2019, pp. 238-239)*

Il confronto con i dati raccolti dai testi in uso alla scuola secondaria di I grado (tabella 3.1) fa emergere una situazione leggermente diversa da quella ravvisata alla scuola primaria: i rapporti di priorità tra le diverse tipologie di esercizi danno come principale il lavoro sulla nomenclatura; la produzione scritta viene di fatto annullata, così come, prevedibilmente, gli esercizi che contemplano un confronto tra testo e immagini; aumenta il peso degli esercizi di riflessione, ma sempre per la presenza di esercizi sugli errori relativi all'uso della lettera maiuscola dopo il punto; compaiono per la prima volta esercizi sulle parentesi, le **virgolette** non in funzione del discorso diretto, i puntini di sospensione, il trattino e la barra obliqua. Salendo di ordine nel percorso scolastico l'importanza di alcuni segni si modifica; si veda il quadro sinottico:

	Scuola primaria					Scuola secondaria	
	I	II	III	IV	V	media	
<i>Virgola</i>	1/4 25%	2/6 33,3%	4/16 25%	4/16 25%	3/14 21,4%	14/56 25%	7/51 13,7%
<i>Punto</i>	1/4 25%	1/6 16,7%	5/16 31,2%	2/16 12,5%	2/14 14,3%	11/56 19,6%	8/51 15,7%
<i>Punto interrogativo ed esclamativo</i>	0/4 0%	2/6 33,3%	5/16 31,2%	3/16 18,7%	2/14 14,3%	12/56 21,4%	7/51 13,7%
<i>Due punti</i>	0/4 0%	2/6 33,3%	2/16 12,5%	2/16 12,5%	2/14 14,3%	8/56 14,3%	5/51 9,8%
<i>Discorso diretto</i>	0/4 0%	1/6 16,7%	5/16 31,2%	5/16 31,2%	2/14 14,3%	13/56 23,2%	12/51 23,5%
<i>Punto e virgola</i>	0/4 0%	0/6 0%	3/16 18,7%	2/16 12,5%	1/14 7,1%	6/56 10,7%	4/51 7,8%
<i>Maiuscola</i>	0/4 0%	0/4 0%	1/16 6,2%	1/16 6,2%	2/14 14,3%	4/56 7,1%	7/51 13,7%

Tab. 3.3 - Esercizi per tipologia di segno

Avanzando nella scolarizzazione diminuiscono gli esercizi specifici su alcuni segni, ad eccezione di quelli utilizzati per il discorso diretto, che rimangono stabili, e aumentano le occasioni per lavorare sull'uso della lettera maiuscola dopo il punto – un apprendimento meccanico che si direbbe da consolidare nei primi anni di scolarizzazione.

*«I libri di testo non sono in genere scadenti (conviene ripeterlo), ma sono strutturati – per l'inerzia degli autori, per la politica commerciale delle case editrici, per la scarsa voglia di sperimentare strade nuove da parte degli insegnanti – in modo poco funzionale per gli scopi da raggiungere. A mio giudizio, il rimedio dovrebbe essere radicale: ridurre la teoria in tutti i casi in cui essa non è funzionale nemmeno a una corretta riflessione metalinguistica; aumentare le applicazioni, con particolare insistenza dove l'incertezza d'uso è più grave; differenziare la didattica linguistica tra secondaria inferiore e biennio*

*della superiore, prendendo spunto dalla progressione che normalmente si applica nell'insegnamento di una lingua straniera.» (Serianni, 2011, p. 94)*

### **3.2.3. Un curriculum per la punteggiatura**

A chi spetta, dunque, l'insegnamento della punteggiatura?

*«Una quota significativa del campione (96%) dichiara di aver seguito lezioni sulla punteggiatura all'interno della scuola primaria e la forbice si riduce per quanto concerne la scuola secondaria di primo grado (23%) e di secondo grado (5%). Il ruolo della scuola primaria rispetto all'apprendimento della punteggiatura è confermato dalle domande di autoanalisi: l'88% del campione sostiene, infatti, di avere acquisito la padronanza della punteggiatura all'interno della scuola primaria.» (Grosso, Nitti, 2019, p. 252)*

L'unico tentativo di sistematizzazione sul piano didattico che parte dalla scolarizzazione di base è quello di Demartini e Fornara (2013, 2019). Ecco i presupposti principali secondo l'approccio dei due autori: valorizzare l'alfabetizzazione emergente dei bambini e delle bambine; procedere gradualmente, dagli usi standard a quelli variabili, in modo da facilitare l'integrazione dei segni interpuntivi con quelli alfabetici; promuovere percorsi induttivi, dove le funzioni dei segni vengono scoperte in contesti reali e attraverso attività di ragionamento e interpretazione dei significati; attivare la riflessione metalinguistica al fine di trasformare le scoperte in apprendimenti; concentrarsi sugli usi problematici e gli errori ricorrenti; privilegiare la dimensione del testo e il lavoro sulle tipologie testuali; aggiornamento costante dei docenti dal punto di vista teorico. Ponendosi nella prospettiva della formazione e del supporto ai docenti, Demartini e Fornara tentano efficacemente di mettere a sistema le loro indicazioni in un quadro sinottico operativo che ricorda molto l'idea di curriculum a spirale (tab. 3.4): «L'idea fondante di curriculum come una spirale è che le grandi idee, i compiti importanti e la ricerca come continuo processo di approfondimento devono ricorrere, con una complessità sempre crescente e attraverso problemi coinvolgenti e raffinate applicazioni, se vogliamo che gli studenti li comprendano» (Wiggins, J. McTighe, 2004, p. 203).

TEMA	SEGNI E USI	TIPOLOGIE E FORME TESTUALI PREVALENTI	STRATEGIE ED ESEMPI DIDATTICI	SCOLARITÀ INDICATIVA DI PARTENZA
<b>Intonazione</b>	Marche dell'intonazione (punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa.</li> <li>Espressiva.</li> <li>Fumetto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Giochi sull'intonazione</li> <li>Lettura e produzione di fumetti.</li> <li>Lettura e recitazione espressive di dialoghi e copioni, anche attraverso la messa in scena.</li> <li>Ascolto/visione di brani e filmati.</li> </ul>	Infanzia
<b>Emoticon ed emoji</b>	Tutti i segni.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espressiva.</li> <li>Scritto-parlato (testi legati ai nuovi media).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educazione emotiva.</li> <li>Creazione di narrazioni a partire da emoticon.</li> </ul>	Infanzia
<b>Frase minima</b>	Punto fermo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fraasi tratte dai contesti di vita (quotidianità).</li> <li>Fraasi tratte da libri di lettura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riflessione sulla lingua: approccio valenziale (avvio all'analisi logica).</li> <li>Oralità: abituare a formulare frasi minime complete.</li> </ul>	Primaria (2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> classe)
<b>Elenchi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Due punti a introdurre gli elenchi.</li> <li>Virgola negli elenchi.</li> <li>Elenchi senza due punti introduttivi.</li> <li>Punto e virgola negli elenchi semplici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regolativa.</li> <li>Descrittiva.</li> <li>Narrativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lavoro su ricette, istruzioni, liste ecc.</li> <li>Correzione di elenchi mal costruiti o con punteggiatura non efficace.</li> </ul>	Primaria (2 <sup>a</sup> classe)
<b>Discorso diretto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Due punti a introdurre il discorso diretto.</li> <li><b>Virgolette</b> angolari, <b>virgolette</b> alte o lineette nel discorso diretto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa.</li> <li>Fumetto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passaggio da fumetto o vignetta a testo esteso e viceversa.</li> <li>Trascrizione di scenette con dialoghi.</li> <li>Lettura di albi illustrati/testi d'autore con dialoghi tra personaggi.</li> <li>Attività di scoperta dei segni paragrafematici del discorso diretto.</li> </ul>	Primaria (2 <sup>a</sup> classe)
<b>Riflessione sul testo e sulla testualità</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutti i segni (incluso il punto a capo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambiamenti di significato dovuti alla posizione dei segni di punteggiatura.</li> <li>Suddivisione di testi in capoversi e paragrafi.</li> <li>Introduzione graduale di usi avanzati o che si discostano da quelli standard attraverso la lettura di passi scelti da autori.</li> <li>Inserimento di segni in testi che ne sono privi.</li> </ul>	Primaria (2 <sup>a</sup> classe)
<b>Incisi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Virgola.</li> <li>Parentesi.</li> <li>Lineette.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regolativa.</li> <li>Narrativa.</li> <li>Espositiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riflessione sul senso delle informazioni nel testo (aggiunta/eliminazione).</li> <li>Attività di scoperta dei segni per indicare gli incisi.</li> <li>Correzione di frasi con incisi mal segnalati.</li> </ul>	Primaria (3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> classe)
<b>Frase relativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Virgola prima del pronome relativo (relativa appositiva vs relativa limitativa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa.</li> <li>Espositiva.</li> <li>Argomentativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attività di riflessione su frasi e immagini.</li> <li>Attività di soluzione di problemi logici.</li> </ul>	Primaria (3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> classe)
<b>Subordinate e coordinate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Virgola prima del nesso subordinativo o coordinativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa.</li> <li>Espositiva.</li> <li>Argomentativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riflessione su libri e testi letti in classe.</li> </ul>	Primaria (4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> classe)
<b>Testo complesso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Due punti presentativi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riflessione su libri e testi letti in classe</li> </ul>	Primaria (4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> classe)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punto e virgola (non negli elenchi).</li> <li>• Punto e virgola negli elenchi complessi.</li> </ul>			
<b>Altro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altri segni (maiuscola, parentesi quadre, asterisco, barretta obliqua, punto nelle abbrev., usi nei nuovi media ecc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte.</li> <li>• Scritto-parlato (testi legati ai nuovi media).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzione a seconda delle necessità.</li> <li>• Intestazioni, lettere, e-mail ecc.</li> </ul>	Primaria (3 <sup>a</sup> classe)

Tab. 3.4 - Un possibile curricolo dell'interpunzione (Demartini, Fornara, 2013; Fornara, Demartini, 2019)

Il pregio di questo quadro sta nel cercare di mettere ordine alla complessità del sistema interpuntivo provando a indicare delle priorità: per ogni segno viene ipotizzato un ipotetico punto di partenza nel percorso scolastico, da adattare in funzione delle caratteristiche del contesto classe in cui si opera. L'indicazione non è solo relativa al principio di questo percorso di apprendimento, ma anche al continuarlo nelle classi e negli ordini successivi, nella logica dello sviluppo di una competenza testuale che segue il percorso evolutivo di ciascuno. In secondo luogo, il riferimento alla gradualità nell'insegnamento non è inteso come scomposizione del sistema nelle sue parti, relegando in partenza l'uso ad alcuni segni da incrementare poi via via, ma come uno spostarsi lungo un continuum di sempre maggiore variabilità rispetto allo standard; questo elemento permette, dal punto di vista didattico, di rimanere ancorati alla testualità e al suo uso in chiave comunicativa, senza ridurre l'apprendimento della punteggiatura a una sequela di esercizi fine a se stessa.

Da quanto esposto in questo capitolo è possibile estrapolare degli elementi comuni dei due sistemi in gioco, scrittura e interpunzione, per comporne un quadro coerente ed efficace: gradualità, riflessione e un processo induttivo, per scoperta che considera l'apprendimento della lingua scritta sempre legato al comunicare.

*«Agli occhi di un docente, pongono però il problema della loro trasposizione didattica: un conto è descrivere la lingua, anche nei suoi aspetti interpuntivi, tutt'altra faccenda è rendere la descrizione assimilabile da uno studente che non possiede ancora strumenti linguistici tanto evoluti. Probabilmente, il problema va affrontato dal punto di vista curricolare, nel senso di calibrare l'insegnamento dell'interpunzione sullo sviluppo linguistico e cognitivo dell'allievo, senza esporlo a inutili e ambigue forzature.» (Fornara, 2011, p. 106-107)*

Un'impostazione di questo tipo è ostacolata proprio dal tipo di proposte dell'editoria scolastica, utilizzate dalla quasi totalità dei docenti in maniera prescrittiva (il programma eliminato dalle Indicazioni nazionali è stato fatto coincidere con i contenuti degli indici dei libri) e come vere e proprie fonti di conoscenza che preconfezionano i saperi e li mettono a disposizione dei docenti, sgravandoli della fatica della ricerca, in altri termini della dimensione pedagogica del loro lavoro. Se si comprendesse la natura della punteggiatura non si ridurrebbe la sua presentazione alle pause della lettura o come orpello stilistico della scrittura, non si

chiederebbe un esercizio meccanico che prevede l'aggiunta di segni o la memorizzazione di regole (imprecise), ma insisterebbe sul provare a riflettere sulla punteggiatura che c'è e su quella che manca.



SECONDA PARTE

LA RICERCA



#### 4. Il paradigma della ricerca

La ricerca pedagogica indaga il campo delle pratiche, i fatti lì dove essi accadono (Lincoln, Guba, 1985; Mortari, 2016), lasciando che siano essi stessi a dettare le priorità, per arrivare nella fase di restituzione dei risultati a validare con i pratici – che nel lavoro presentato in queste pagine è il corpo docente –, le conclusioni della ricerca (Dewey, 1973).

*«Per poter contribuire significativamente alla costruzione del sapere dell'educazione, la ricerca pedagogica deve svilupparsi come ricerca teoretica e come ricerca empirica. [...] la ricerca teoretica prende in esame le questioni fondamentali dell'agire educativo per costruire un orizzonte di ipotesi pedagogiche, a cui si giunge attraverso un esteso confronto con la letteratura disponibile sul tema oggetto di indagine, dovranno però poi essere studiate anche nell'esperienza per valutare se reggono al confronto con essa, e questo è il compito della ricerca empirica, che si occupa di indagare l'agire educativo nel suo concreto accadere.» (Mortari, 2020, pp. 53-54)*

Sono i parlanti stessi a fornire le indicazioni per comprendere la forza dei significati, per interpretare le loro parole; non tanto le intenzioni, dunque, ma la forza di un atto linguistico che trova il suo limite e il suo significato proprio nell'interazione (Duranti, 2009). In questo dialogo ricorsivo tra teoria e pratica, caratteristica fondativa della ricerca educativa, si iscrive la possibilità di trasformazione (Mortari, 2007, 2009), che in un contesto educativo come quello scolastico coincide con la sua natura stessa.

Le scelte su come svolgere la ricerca fanno riferimento alle posizioni paradigmatiche del ricercatore, alle caratteristiche del contesto di indagine, alla natura concettuale di ciò che viene studiato e alle cornici teoriche che lo definiscono (Green, 2008).

*«Un paradigma è la finestra mentale attraverso la quale il ricercatore vede il mondo. In generale quello che egli vede del mondo sociale è ciò che oggettivamente vi esiste, ma egli lo vede nel modo in cui il suo paradigma di concetti, categorie, assunti e pregiudizi lo interpreta» (Bailey, 1991, p.39)*

Il quadro teorico da cui ha preso le mosse questa ricerca attiene al paradigma costruttivistico o naturalistico (Lincoln, Guba, 1985, 2013), secondo cui il mondo esperito è quello delle rappresentazioni e dei significati che gli individui attribuiscono a ciò che chiamano realtà. All'interno di tale paradigma il ricercatore è considerato parte della stessa realtà che deve osservare, facendo propria una visione che considera elementi inseparabili il ricercatore e quanto viene ricercato. Per questo è necessario adottare uno sguardo riflessivo capace di far affiorare alla soglia della consapevolezza, nell'atto dell'interpretazione, la dinamica che lega

soggetto e oggetto, seguendo quella spirale ricorsiva che porta ad esplicitare la prospettiva epistemologica entro cui la postura del ricercatore si colloca.

Il ricercatore naturalistico (Lincol, Guba, 1985; Mortari, 2007; Mortari, Ghirotto, 2019) usa la ricerca per esplorare il contesto e capire cosa e come indagare, in questo senso procede secondo quel *tâtonnement* (Freinet, 1948; Freinet, 1973) tipico del bambino quando apprende, quel processo stocastico sostenuto da tentavi ed errori. Un approccio idiografico come quello della ricerca qualitativa fa dell'attenzione al particolare, il suo stile per muoversi nel contesto, riconoscendogli la marcata capacità di dare significato ai fenomeni sociali indagati (Lincoln, Guba, 1985). Sono le sfumature, le deviazioni dagli standard, rappresentate con le parole e le azioni dei protagonisti, a permettere al ricercatore qualitativo di dare accuratezza alle sue rilevazioni e raccogliere elementi preziosi per orientare in itinere il percorso e tradurre, in fase di analisi dei dati, il materiale grezzo in informazioni (von Foerster, 1987).

Oggi, la presa di distanza, sul piano teoretico, dagli approcci educativi sperimentali e nomotetici non coincide con delle nette separazioni nella pratica. Gli stessi Lincoln, Lynham e Guba (2018) sono arrivati a rivedere l'impianto dualistico di partenza e a parlare di ibridazione ("interbreed") tra i diversi approcci alla ricerca.

*«[...] tutte le volte che in educazione e nella ricerca educativa si faccia ricorso alla categoria del qualitativo, si [debbono] nei fatti utilizzare procedure che si richiamano a parametri di tipo quantitativo. Non intendo, con questo, sostenere che in educazione e nella vita sociale non esistano le "qualità". Ritengo però corretto sostenere che le qualità, se esistono, sono da noi conoscibili (aggredibili, comprensibili) soltanto mediante l'utilizzazione di procedure e categorie di tipo quantitativo» (Gattullo, 1989, p. 162).*

In ambito internazionale, il confronto accademico ha portato ad una maggiore definizione delle mappe utili a descrivere la ricerca, permettendo ai ricercatori di muoversi con maggiore consapevolezza e motivare le scelte empiriche che discendono dal loro posizionamento teorico. Per ampliare l'approssimazione al reale si deve lasciar entrare la dimensione empirica, con il suo linguaggio specifico, nel mondo delle teorie e dei filoni accademici, per smontare una certa autoreferenzialità che li contraddistingue e tentare di mantenere su un piano di coerenza il rapporto tra la domanda di ricerca e il contesto di lavoro.

*«Si è sempre pensato che a una ontologia realista debba necessariamente corrispondere un'epistemologia oggettivista. Ma non è così automatico come frettolosamente concludevano i padri del costruttivismo. È invece possibile pensare di combinare un moderato realismo ontologico con un interpretativismo epistemologico e che assumendo consapevolmente questo incontro si possano trovare spazi di scientificità per la ricerca empirica in educazione.» (Tarozzi, 2016, p. 10).*

Questo sincretismo teorico/metodologico permette il superamento delle derive assolutizzanti che vedono, agli estremi, una realtà solo frutto dell'interpretazione contro una possibile conoscenza oggettiva della stessa. Si tratta di superare questa visione dicotomica senza perdere il rigore di cui la ricerca si deve necessariamente nutrire.

Le possibilità di integrazione tra i due universi della ricerca, quantitativo e qualitativo, ha portato alla nascita dei cosiddetti "metodi misti" (Tashakkori, Teddlie, 2009; Teddlie, Tashakkori, 2011; Greene, 2008; Johnson, Christensen, 2004; Johnson, Onwuegbuzie, 2004). Il fondamento di questo filone di ricerca può essere rintracciato nel pragmatismo di Dewey e Peirce (Cherryholmes, 1992). I metodi misti consentono di tradurre in pratica l'assunto teorico secondo cui solo attraverso la combinazione fra ricerca quantitativa e qualitativa sia possibile ottenere risultati capaci di dar conto dei fenomeni sociali nella loro totalità: «tutti i metodi hanno debolezze specifiche e distorsioni ed è con la combinazione dei due tipi di dati – quantitativi e qualitativi – che le debolezze dell'uno e dell'altro tipo di dato possono essere neutralizzate» (Creswell, 2014).

#### **4.1 Una chiave del rigore nella ricerca: l'argomentazione**

Dalla postura del ricercatore discendono sia le modalità empiriche adottate, sia i risultati a cui si perviene; ogni scelta va giustificata, argomentata. Come propone Cardano (2020, cap. III), le parole dei nativi di cui la ricerca qualitativa si alimenta necessitano di una teoria che spieghi la logica attraverso la quale si stabiliscono delle relazioni tra le diverse parti di tutti quei "discorsi" raccolti in qualità di dati e che, in fase di interpretazione, diventano i risultati della ricerca, ciò che permette ad ogni ricercatore di trarre delle conclusioni. «I dati analizzati nella ricerca qualitativa sono essenzialmente testi (scritti o iconici)» (ivi, p. 154) per la cui comprensione è necessario, ancora una volta, capire come le varie parti vengono punteggiate sia dalle intenzioni dei partecipanti alla ricerca, sia dalla lettura del ricercatore. Gli studi in questo campo hanno codificato tre tipologie di ragionamenti: per mezzo dell'esempio, in cui un caso particolare viene generalizzato a un insieme più vasto (un esempio tristemente tipico sono le argomentazioni razziste sugli stranieri); quelle basate sulla doppia gerarchia, in cui è proprio il paragone tra eventi diversi a determinare una conclusione (afferma lapidariamente Aristotele nella *Retorica* (1392a): «E se è possibile ciò che è più difficile, lo è anche ciò che è più facile.»); le abduzioni, quel «tipo di ragionamento che meglio esprime la cifra della ricerca qualitativa: la creatività nella produzione di concetti e teorie e il carattere presuntivo di queste costruzioni teoriche». (p. 69). Quest'ultimo tipo di inferenza è stato inizialmente descritto proprio da Peirce:

*«La forma dell'inferenza è:*

*Il fatto sorprendente C viene osservato;*

*Ma se A fosse vero, C ne sarebbe una conseguenza.*

*Quindi, c'è ragione di sospettare che A sia vero.» (2013, p. 495)*

Il campo della ricerca si apre così a quell'incertezza che, incompatibile con le verità della prospettiva positivista, diviene, per il paradigma naturalista, il fondamento su cui costruire le proprie teorie, quelle ipotesi che trovano la loro conferma non nella validità delle premesse da cui partono, quanto nella comunità di ricerca alla quale si riferiscono, facendo dell'argomentazione un vero e proprio processo sociale (Cardano, 2020; van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans, 2009). Il sospetto di cui parla Peirce diventa più chiaro nella definizione di Walton sull'abduzione (2014, pp. 171-172, T.d.A.), per cui la veridicità di un ragionamento trova la sua solidità nel campo del plausibile, ciò che da un punto di vista logico si potrebbe riconoscere come l'ipotesi più accettabile, la migliore possibile.

*«F è una scoperta o un dato insieme di fatti.*

*E è una spiegazione soddisfacente di F.*

*Nessuna spiegazione alternativa E' fornita finora è soddisfacente quanto E.*

*Pertanto, E è l'ipotesi più plausibile.»*

Le conclusioni di una ricerca si nutrono di ragionamenti inferenziali: «L'oggetto del ragionamento è di trovare, a partire dalla considerazione di ciò che già conosciamo, qualcosa che non conosciamo. Di conseguenza il ragionamento è buono se è tale da darci una conclusione vera a partire da premesse vere, altrimenti non lo è.» (Peirce, 2013, p. 170). Queste inferenze prendono il nome di deduzione, induzione e abduzione (o retroduzione):

*«DEDUZIONE*

*Tutti i bambini di questa scuola sono bianchi.*

*Questi bambini sono iscritti a questa scuola.*

*Questi bambini – necessariamente – sono bianchi.*

*INDUZIONE*

*Questi bambini sono iscritti a questa scuola.*

*Questi bambini sono bianchi.*

*Tutti i bambini di questa scuola – probabilmente – sono bianchi.*

*ABDUZIONE*

*Tutti i bambini di questa scuola sono bianchi.*

*Questi bambini sono bianchi.*

*Questi bambini – plausibilmente – sono iscritti a questa scuola.» (Cardano, 2020, p. 72)*

L'abduzione è una sorta di processo creativo, nel senso che introduce una nuova idea (Peirce, 2013) stabilendo una connessione inedita tra fenomeni diversi. Ciò non avviene né per la deduzione, né per

l'induzione, che si limitano a stabilire diverse implicazioni, ad esplicitare, rispettivamente, una conseguenza o una regola generale vincolate dalle premesse di partenza.

*«La Deduzione prova che qualcosa deve essere, l'Induzione mostra che qualcosa è attualmente operativo, l'Abduzione suggerisce soltanto che qualcosa potrebbe essere. La sua sola giustificazione è che a partire dal suo suggerimento la deduzione può tracciare una predizione che può essere messa alla prova dall'induzione e che è grazie all'abduzione se c'è qualche possibilità di imparare qualcosa o di capire i fenomeni. Non c'è nessuna spiegazione di essa, per quanto ne so io; e non ce n'è bisogno, perché offre soltanto suggerimenti.» (ivi, p. 477)*

Una teoria dell'argomentazione che fa proprio l'atteggiamento incerto dell'abduzione può paradossalmente, trattando di processi non lineari, consentire quel rigore di cui la ricerca qualitativa necessita, al fine di trasferire l'accettabilità delle premesse alle conclusioni cui perviene e produrre, in questo modo, risultati plausibili. Non fondandosi su premesse veridiche, la ricerca qualitativa rimette la legittimità delle sue conclusioni al confronto in seno alla comunità accademica.

*«Tutte le ricerche sociali – non solo quelle qualitative – che focalizzano la propria attenzione su proprietà invisibili, quali atteggiamenti, credenze, valori, significati attribuiti all'azione [...] consegnano risultati che poggiano su un ragionamento nel quale almeno una premessa è ricusabile [...]» (Cardano, 2020, p. 78)*

Ogni fase della ricerca, dalla costruzione del disegno fino alla difesa delle proprie conclusioni, è punteggiata dalla capacità del ricercatore di argomentare le scelte che hanno guidato lo studio empirico. Diverse tipologie di argomentazioni sono state codificate in schemi (Walton, Reed, Macagno, 2008) e tra questi il più adottato nella ricerca qualitativa è l'argomentazione per mezzo dell'analogia.

*«Premessa maggiore: Generalmente, il caso  $C_1$  è simile al caso  $C_2$   
Premessa minore: la proposizione A è vera (falsa) nel caso  $C_1$   
Conclusione: la proposizione A è vera (falsa) nel caso  $C_2$ .» (ivi, p. 56, T.d.A.)*

Consapevoli che quella dell'argomentazione è una delle possibilità di traduzione empirica del costruito del rigore nella ricerca – tema centrale nella riflessione metodologica sulla ricerca educativa (Mortari, Ghirotto, 2019) – abbiamo tentato di seguire questa via nelle diverse fasi di sviluppo del lavoro presentato in queste pagine, una bussola che ci portasse ad esplicitare le scelte metodologiche intraprese per farle diventare elemento di ulteriore riflessione, un criterio esplicativo per comprendere ciò che ha unito i nostri interrogativi di partenza alle conclusioni cui siamo pervenuti.

## 4.2 Il disegno della ricerca

Il traguardo a cui aspira ogni disegno di ricerca è quello di aumentare la comprensione del fenomeno indagato, andando a rispondere a quegli interrogativi che solo un'approfondita *literature review* ha trovato inevasi (Mortari, Ghiretto, 2019). Punto di partenza del progetto di ricerca qui presentato è stata l'idea che un oggetto come la punteggiatura, la quale, come si è visto, riveste un interesse marginale nella didattica, potesse essere foriero del più ampio sistema scuola, l'epifania, simbolica, della sua cultura rispetto a come funziona l'apprendimento e l'insegnamento. Nelle periferie c'è sempre la possibilità di leggere i confini che separano "ciò che sta dentro" rispetto a "ciò che sta fuori", esplicitando, per contrasto, tratti dell'identità di un sistema, in altri termini quel qualcosa che, paradossalmente, si colloca esattamente nel centro. Senza avere alcuna pretesa di generalizzazione nomologica, si è scelto di circoscrivere la ricerca alla scuola primaria, lì dove questo apprendimento viene per la prima volta formalizzato nell'esperienza degli studenti e dove, secondo una considerazione comune – anch'essa emersa dalla ricerca – dovrebbe essere consolidato.

Se una buona ricerca quantitativa fonda il suo impianto su una programmazione a priori di diversi particolari, anche la prospettiva qualitativa, secondo Lincoln e Guba (1985), ha la possibilità di ancorare il suo disegno ad alcuni elementi di base: il tema, il contesto, un'ipotesi sui metodi e gli strumenti da impiegare e la cronologia delle attività. In questo senso il progetto di ricerca a cui si fa riferimento si è posto il fine di lavorare sul sistema interpuntivo, partendo dall'interrogativo intorno ai modi in cui le diverse rappresentazioni della punteggiatura determinano le possibilità di apprendimento e insegnamento, innanzitutto, di questo particolare sistema di segni, ma non solo.

Prima di mostrare il lavoro di cui si vedranno i risultati nei successivi paragrafi, è fondamentale presentare lo studio da cui ha preso avvio questo percorso, una ricerca che ha fornito un vasto materiale documentario e alcune categorie fondative per l'ideazione delle domande che hanno poi condotto all'esplorazione empirica al cuore della ricerca qui presentata. Inoltre, al fine di mostrare l'intero processo di progettazione e realizzazione, si è ritenuto quantomeno utile fare una breve digressione sull'ipotesi originale della ricerca che in itinere, per forze di causa maggiore, è stata rivista, riorientando il focus su un diverso obiettivo, ridefinendone metodi, strumenti e partecipanti.

### 4.2.1 Lo studio di partenza: le origini di un interesse

Il nostro progetto di ricerca prende spunto dal progetto Scolinter<sup>24</sup>, frutto di un accordo tra l'Università di Grenoble-Alpes, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e l'Università di Almería, impegnato in un'analisi

---

<sup>24</sup> Univ. Grenoble Alpes (Lidilem): Catherine Brissaud, Claude Ponton, Claire Wolfarth; Università Degli Studi di Milano-Bicocca: Lilia Teruggi, Elisa Farina; Universidad de Almería: Rafaela Gutiérrez-Cáceres (<http://scoledit.org/scolinter/>)



interlinguistica sull'evoluzione delle competenze scritte nella scuola primaria (Ponton *et al.*, 2021; Teruggi, Farina, 2021). Tale studio, avviato nel 2014 dal gruppo di ricerca di Grenoble a cui successivamente si sono uniti i ricercatori italiani (2018) e spagnoli (2019), ha fornito un corpus longitudinale di testi narrativi in tre lingue (italiano, francese e spagnolo) con l'obiettivo di analizzare e descrivere le competenze ortografiche e testuali (punteggiatura, struttura e dispositivi narrativi) degli allievi della scuola primaria. La limitata disponibilità di corpora testuali di questo tipo e di ricerche sugli stessi (Smith, McEnery, 1998; Elalouf, 2005; Tolchinsky, 1991, 2019) ha reso particolarmente interessante l'approfondimento sull'apprendimento e insegnamento della punteggiatura a partire dal suo uso in una fase di acquisizione della lingua scritta. A questo scopo abbiamo deciso di selezionare il campione di testi italiani per l'analisi (775 studenti, fra i 6 e 8 anni, frequentanti 9 diversi istituti comprensivi della Lombardia), una scelta motivata dalla necessità di rispettare i tempi della ricerca, circoscrivendo l'approfondimento teorico delle norme che regolano gli usi standard del sistema interpuntivo alla sola lingua italiana.

La ricerca di cui sopra ha previsto la seguente scansione temporale e metodologica: alla fine del primo anno è stato chiesto agli studenti di scrivere una storia partendo da quattro immagini date (fig. 4.1), con la seguente consegna: "Oggi ognuno di voi scriverà la storia di un piccolo gatto. Guardate bene i disegni. Scriverete la storia sul foglio che vi consegno, come siete capaci. Avrete 15 minuti di tempo ma dovrete lavorare da soli; nessuno potrà aiutarvi nello scrivere il testo." (Teruggi, Farina, 2021); mentre alla fine del secondo anno è stato chiesto agli studenti di redigere una nuova storia scegliendo alcuni personaggi tra quelli presenti nelle immagini date per questo compito (fig 4.2), per il quale è stato assegnato loro un tempo di 35 minuti.

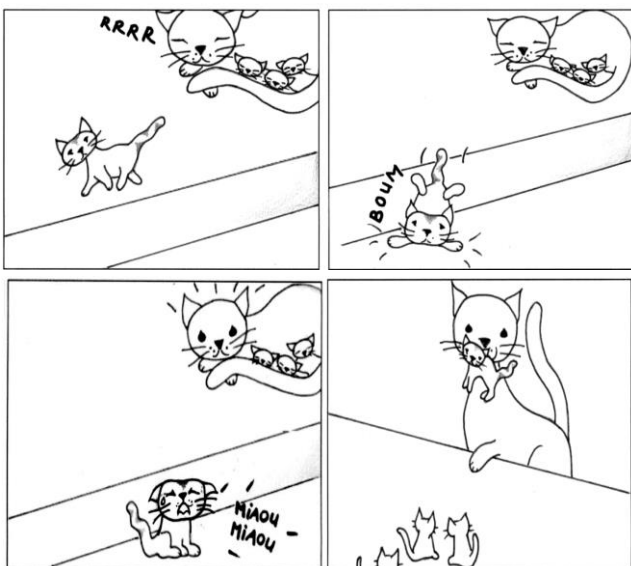


Fig. 4.1 - Immagini per i testi delle classi prime

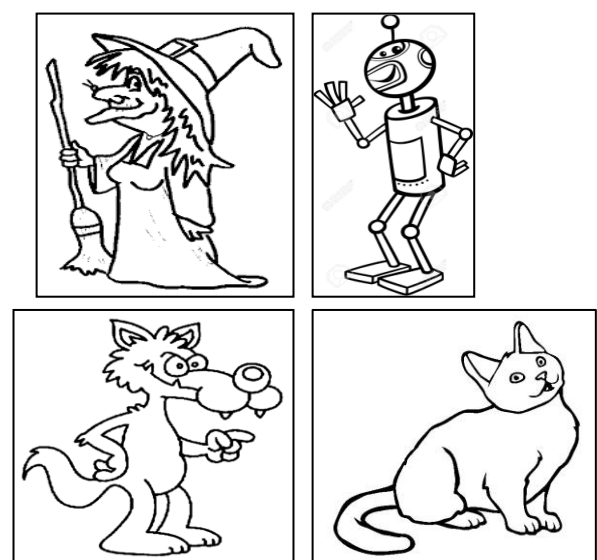


Fig. 4.2 - Immagini classi seconde

In questo modo sono stati raccolti 1399 testi differenti per forma e sostanza: erano diversi il livello di concettualizzazione della lingua scritta (da quelli sillabici a quelli alfabetici) e di correttezza ortografica, la

segmentazione delle parole e punteggiatura; nondimeno sono emerse differenze strutturali per setting iniziale, innesco della vicenda, azioni dei protagonisti e risoluzione, così come nell'uso dei dispositivi narrativi, la cui varietà era ravvisabile nell'assenza/presenza del discorso diretto, delle formule di apertura e chiusura, dei tempi verbali della narrazione, degli intensificatori testuali e delle inferenze sulle relazioni di causalità degli eventi e dei comportamenti sugli stati mentali o emotivi dei personaggi.

Per l'analisi sull'uso della punteggiatura non è possibile fare una comparazione tra i due *data set*, del primo e del secondo anno, essendo il primo un testo narrativo e guidato da una precisa sequenza di immagini, mentre il secondo, pur essendo della medesima tipologia, non una struttura rigida di partenza e si presta maggiormente all'inserimento del discorso diretto. In termini assoluti, però, è possibile rilevare che sono stati inseriti complessivamente 944 segni il primo anno e 4530 il secondo; inoltre, al secondo anno, nei testi compaiono tutti i principali segni di punteggiatura, a fronte di quelli presenti il primo anno (, . ! ?). Nonostante questo evidente limite, la vastità del campione italiano ha facilitato l'individuazione di quel contesto empirico che permettesse l'elaborazione di una risposta "accettabile" (Cardano, 2020) alla domanda di ricerca e l'individuazione di casi cosiddetti eloquenti, perché ricchi di informazioni (Patton, 2015). Coerentemente con l'interrogativo da cui si è partiti, si è proceduto a selezionare i casi "devianti", quei testi che presentavano un maggior uso dei segni interpuntivi competente per frequenza, varietà e appropriatezza, foriero di analisi sul rapporto tra questo risultato e le scelte didattiche degli insegnanti. Inoltre, questo criterio ha permesso di analizzare in profondità un ridotto insieme di testi, a partire dal quale sarebbe stato possibile approfondire, attraverso specifiche tecniche di ricerca, le rappresentazioni dei segni di interpunzione alle quali studenti e insegnanti fanno riferimento.

#### **4.2.2 Un'ipotesi incompiuta: il disegno di ricerca nella sua formulazione originale**

Come è noto, la ricerca è un processo culturalmente e temporalmente situato e, in quanto tale, si adatta e si ridefinisce il base al contesto. Nel caso di questo lavoro, infatti, il disegno di ricerca nasce come lavoro iscritto nel paradigma *ecologico-naturale*, scelta da cui discendono le impostazioni metodologiche, le strategie d'azione e gli strumenti epistemici adottati. La presa di distanza dagli assunti della scienza positivista era volta ad indagare una realtà considerata *interconnessa* (piano ontologico), entro la quale *oggetto e soggetto della ricerca non sono separati*, ma mutualmente contaminantisi, contribuendo entrambi alla costruzione della conoscenza (piano gnoseologico) e il cui studio si focalizza sulle reti di relazioni che si vanno strutturando grazie ai continui scambi di informazioni e le continue retroazioni, secondo una logica di sviluppo che è circolare-ricorsiva (piano epistemologico). «La metafora più indicata è quella della ricerca come pianta rampicante che cresce in base alle energie che lavora dall'interno, ma adattandosi continuamente al contesto.» (Mortari, 2016, p. 36).

Nella sua definizione originaria, il disegno della ricerca mirava a rispondere all'interrogativo su quali fossero le rappresentazioni della punteggiatura per studenti e insegnanti della scuola primaria, e quali fossero i dispositivi a sostegno dei processi di insegnamento, per enucleare gli elementi di quella specifica cultura didattica che possono facilitare od ostacolare l'apprendimento di quell'attitudine riflessiva necessaria alla comunicazione e che la punteggiatura rappresenta. In questo scenario gli approcci metodologici individuati erano quelli dell'etnografia e della *narrative inquiry* (Atkinson *et al.*, 2000; Denzin, Lincoln, 2018). La combinazione di questi due approcci metodologici nasceva dalla necessità di tenere insieme l'analisi delle pratiche con la riflessione sui significati e le credenze dei protagonisti.

*«La ricerca etnografica è caratterizzata dal privilegio dell'osservazione e della descrizione delle pratiche sociali sull'analisi semantico-strutturale. Ciò non significa, ovviamente, disinteressarsi di significati e strutture dell'azione sociale, ma problematizzarli a partire dalle pratiche, cioè da ciò che gli attori fanno e dicono di fare nella loro esperienza quotidiana.» (Dal Lago, De Biasi, 2002)*

L'etnografia offre una via di accesso al campo per produrre una "descrizione densa" (Geertz, 1987), dettagliata, dei comportamenti e dei contesti che li plasmano, e permette di svelare tutte quelle credenze e abitudini, implicite ed esplicite, che vengono considerate "normali" in una data cultura. L'etnografia non ha pretese di oggettività, ma la conoscenza è qualcosa di profondamente interattivo, multivocale, ed è per questo che l'attenzione del ricercatore è tesa ad ascoltare e restituire il punto di vista dei "nativi", quelle note di campo che diventano, per tutti, oggetto di riflessione (Bove, 2019).

*«La ricerca educativa fa ricorso al metodo etnografico quando vuole studiare dall'interno i meccanismi che regolano le interazioni tra gli individui e i gruppi per comprendere le regole tacite e i modelli che li orientano. Il pedagogo che sceglie questo metodo partecipa dunque ai fenomeni che studia provando a guardarli attraverso le "lenti" dei protagonisti: osserva quello che accade, entra nei discorsi e accede alle idee, alle concezioni e alle credenze dei soggetti. Osserva le pratiche e i comportamenti, descrive gli artefatti, racconta i riti, ma sollecita e ascolta anche la voce dei soggetti.» (Bove, 2009, p. 43)*

L'etnografia è una metodologia che fa dell'induzione e dell'abduzione le principali vie euristiche della conoscenza.

Per la *narrative inquiry* l'accesso al punto di vista degli individui è il metodo narrativo, per la sua facilità di accesso e per la sua rilevanza idiografica nel far emergere i punti di vista e i significati in gioco in quello specifico contesto. Secondo Bruner (1987, 1993), infatti, ci sarebbe una sorta di attitudine a organizzare l'esperienza in forma narrativa: la narrazione è concepita non solo come metodo adatto a cogliere il

significato di un'esperienza, ma anche per accedere ai contenuti della coscienza non sempre espliciti, quali sono quelli che vanno a formare il sapere pratico degli insegnanti.

*«Alla ricerca narrativa non si richiede la replicabilità dei risultati ottenuti, ma, piuttosto, la loro credibilità e attendibilità in quanto valide ipotesi interpretative di esperienze e azioni umane in riferimento a uno specifico setting inscritto in uno specifico contesto (Striano, 2019, p. 169)*

Pur rimanendo un carattere precipuo dell'etnografia, entrambi gli approcci sono funzionali all'emersione di una data cultura entro cui precise pratiche scolastiche si collocano e, non da ultimo, entrambi hanno il ruolo di 'attivatori' del pensiero per i protagonisti.

All'interno di questa cornice la strategia di ricerca più adatta sembrava quella dello *studio di caso etnografico*, anche attraverso la modalità video. La video-etnografia è una visione da vicino, soggettiva, influenzata dalle opinioni di coloro che riprendono, indirizzano l'obiettivo della videocamera in una determinata direzione (Goldman, 2009). Il video è non solo uno strumento di feedback e di memoria, ma anche un'occasione di riflessione che facilita un dialogo collaborativo. (Bove, 2009, Tobin, Hsueh, Karasawa, 2011; Tochon, 2001).

L'analisi documentaria aveva permesso di individuare il contesto della ricerca: le scuole primarie dell'IC Strobino di Cerro Maggiore presentavano, nel primo biennio, dati devianti rispetto alla norma rilevata, facendo di esse un interessante caso studio. I testi mostravano un uso della punteggiatura inferiore alla media (tab. 4.1), pur in presenza di una classe che si discostava nettamente dalla moda del contesto; questa polarità poteva essere interessante per dei confronti tra modelli didattici e rappresentazioni sulla punteggiatura. Inoltre, consentiva di monitorare diverse situazioni di insegnamento e di apprendimento.

	I ANNO					II ANNO				
testi con segni sul totale	2/16	5/18	4/22	1/21	17/20	10/14	13/17	15/22	14/18	18/20
quantità segni totale	2	5	5	3	30	64	64	176	79	107
media classe	0,1	0,3	0,2	0,0	1,5	4,6	3,8	8,0	4,4	5,4
media generale	1,3					7				

Tab. 4.1 - Sinossi dei dati sui segni di punteggiatura per le scuole di Cerro Maggiore

Le classi individuate avrebbero dovuto essere coinvolte per un periodo di osservazione e, grazie al coinvolgimento diretto di alcuni insegnanti della scuola primaria, si voleva tentare di costruire una comunità di ricerca dentro la comunità di pratica. L'accesso al campo e il contatto con dirigente e insegnanti erano stati facilitati dalla conoscenza pregressa tra ricercatore e contesto, in virtù di un intervento formativo svolto nello stesso anno scolastico.

Il disegno della ricerca si articolava su più fasi, in parte sovrapposte cronologicamente, ma per ognuna delle quali erano necessari specifici strumenti:

- a) Indagine sugli usi della punteggiatura nei testi narrativi redatti, nell'anno 2018 e 2019, da studenti del primo e secondo anno di scuola primaria all'interno della ricerca *"Il concetto di parola nella prima alfabetizzazione: analisi interlinguistica (italiano, francese e spagnolo) sulle rappresentazioni scritte delle parole"*.
- b) Indagine delle rappresentazioni della punteggiatura sia attraverso delle interviste, il cui focus fosse l'apprendimento-insegnamento della punteggiatura, rivolte ad alcuni degli studenti e gli insegnanti delle scuole dell'IC Strobino, sia grazie alla scrittura di un testo narrativo-autobiografico rivolto agli stessi docenti.
- c) Osservazione focalizzata (Cardano, 2007) in alcune classi terze i cui studenti hanno collaborato alla produzione dei testi narrativi negli anni 2018 e 2019.
  - Osservare i fatti che possono essere letti come un'educazione implicita ed esplicita allo sviluppo della riflessione, curiosità, della generazione di idee e di abiti mentali predisposti all'esplorazione e alla verifica, che accrescono la sensibilità per i problemi e l'amore per la ricerca.
  - Osservare quante e quali esperienze sono esplicitamente finalizzate a lavorare sulla punteggiatura del testo.
  - Osservare come viene veicolata la punteggiatura: quali sono i momenti in cui appare non intenzionalmente, ma nei quali, comunque, si fa riferimento ad essa o alle sue funzioni.

Per questa fase era previsto anche l'uso dello strumento video e con il gruppo di ricerca si sarebbe deciso rispetto al senso e alla fattibilità delle seguenti idee: filmare una lezione esplicita sulla punteggiatura di diversi insegnanti; eseguire il montaggio del video per ridurlo a una durata di 20 minuti; mostrare il video così montato all'insegnante della classe e chiederle di fare delle osservazioni e proporre spiegazioni; organizzare discussioni di gruppo sul filmato con il gruppo di lavoro della scuola; organizzare discussioni di gruppo con il personale di altre scuole in Italia; organizzare discussioni di gruppo con il personale di altre scuole situate in altri Paesi.

- d) Gruppo di ricerca con gli insegnanti: il gruppo, in un dialogo costante e generativo tra ricercatore (*outsider*) e pratici (*insiders*) aveva l'obiettivo di elaborare una teoria locale, sviluppata a partire dalla riflessione sull'esperienza e dare alla ricerca empirica un valore trasformativo. Gli insegnanti avevano accettato di costruire – coerentemente con il proprio mandato istituzionale – un contesto di apprendimento in cui generare conoscenza: ne facevano parte gli insegnanti (13) delle classi terze dell'IC Strobino, i cui studenti avrebbero dovuto scrivere, entro la fine dell'anno scolastico, il terzo e ultimo testo narrativo. Con il gruppo verranno individuate le classi all'interno delle quali iniziare la fase di osservazione, in funzione delle caratteristiche dei diversi contesti e della disponibilità dei

docenti. Si immagina che oltre al gruppo di ricerca vi siano dei momenti di confronto allargato con i docenti del collegio.

- Restituire il quadro sull'uso della punteggiatura emerso dai testi dei loro studenti (quanta e quale punteggiatura c'è nei testi?).
- Individuare strategie didattiche che a partire dalla punteggiatura diano la possibilità di riflettere.
- Focus group su come correggere la punteggiatura di un testo.

Con il gruppo di ricerca si sarebbero dovuti discutere questi strumenti di lavoro e decidere i passi successivi: pianificazione del processo per prefigurare la sequenza delle fasi di ricerca da attuare; implementazione del processo, grazie alla raccolta e l'analisi dei dati per la produzione di una teoria; stendere il report e renderlo pubblico nel contesto operativo e nella comunità scientifica.

I tempi di realizzazione della fase sul campo abbracciavano i mesi da febbraio 2020 a gennaio 2021.

Inatteso imprevisto: la pandemia COVID-19 e la conseguente improvvisa chiusura delle scuole a fine febbraio 2020 ha dato delle priorità diverse agli insegnanti, che, disorientati, hanno investito risorse ed energie nel ripensare il loro lavoro in una nuova forma (didattica a distanza) chiedendo esplicitamente di rinviare al successivo anno scolastico il progetto di ricerca che li vedeva coinvolti in prima persona. Questa situazione ha impedito la prosecuzione e lo sviluppo del progetto fin qui presentato, imponendo un ripensamento del disegno di ricerca complessivo, ma ha fornito la possibilità di tornare a riflettere sulle diverse scelte previste e soppesarne il valore euristico, «riformulando il piano della ricerca in modo che assuma una forma epistemologicamente sempre più rigorosa.» (Mortari, 2013, p. 82).

#### **4.2.3 L'araba fenice: il nuovo disegno della ricerca**

Dalle ceneri di quanto progettato è nato un nuovo percorso. Che fare? Cosa tenere e cosa cambiare di quanto ipotizzato e realizzato finora? La prima considerazione da fare è relativa allo scopo specifico (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020): venendo meno la possibilità di lavorare direttamente in un contesto scolastico, con insegnanti e bambini, abbiamo riorientato l'ipotesi trasformativa nella direzione di una ricognizione sistematica, al fine di comprendere meglio il fenomeno dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'interpunzione, tentando di colmare le lacune che a livello di conoscenza e di esperienza lo contraddistinguono.

*«Il primo e cruciale test di una teoria riguarda la sua capacità di fornire una risposta accettabile a una domanda interessante: se, in altre parole, è in grado di fornire una*

*soluzione soddisfacente a problemi importanti.» (Laudan, 1979, cit. in Cardano, 2020, p. 97)*

Tenuta salva la vocazione naturalistica del progetto, cioè non strutturando in anticipo ogni sua fase e restando valido l'obiettivo di voler portare un contributo nel contesto scuola che fosse rilevante per i pratici (Lincoln, Guba, 1985), abbiamo proceduto a una ridefinizione della domanda di ricerca e dell'ipotesi di disegno che da essa consegue. In continuità con quanto esposto nella prima parte di questo lavoro di tesi, la punteggiatura è un apprendimento fondamentale, non solo per la chiarezza comunicativa, in luogo a un uso dei segni corretto o intenzionalmente rispondente al proprio stile di scrittura, ma anche per l'esercizio di riflessione sul contenuto di quanto si vuole comunicare e, dunque, sul pensiero, facendo di esso un pensare pensoso (Mortari, 2007b, 2013). Da qui discende un interrogativo di senso, uno dei tanti con cui la scuola dovrebbe confrontarsi: *perché la punteggiatura è così marginale nell'esperienza scolastica se il suo apprendimento è così importante nella comunicazione, cioè in un ambito che è trasversale a ogni sapere disciplinare? Quali sono le difficoltà di un suo diretto insegnamento?* Lungi dal voler individuare una causa al problema, abbiamo tentato di declinare la ricerca a partire da due elementi che potessero facilitare l'approfondimento di questo enigma: *quanto e come si presenta la punteggiatura nei testi di bambini e insegnanti? Che rapporto c'è tra questa presenza e le rappresentazioni che studenti e insegnanti hanno del sistema interpuntivo? Quali sono gli elementi su cui basano il suo apprendimento?* Abbiamo limitato l'analisi ai due segni più presenti nei testi, virgola e punto, quasi fossero i due estremi di un *unicum*, vicini per accesso – sono anche i primi segni ad essere maggiormente impiegati – ma lontani per la facilità d'uso (*supra cap.2.2.1 e 2.2.2*). Questo focus poteva consentirci, dati i limiti temporali della parte empirica della ricerca, di sviscerare le teorie e le pratiche che regolano l'uso, l'insegnamento e l'apprendimento della punteggiatura, nel tentativo di delineare un quadro che permetta di capire quali sono le difficoltà di questo oggetto di insegnamento: *su cosa fondare un cambiamento della didattica affinché l'apprendimento della punteggiatura sia efficace e rispondente alla natura stessa di questo sistema di segni?* La domanda, in evoluzione con la ricerca stessa, poggia su un ramo quantitativo e uno qualitativo, ma la ramificazione è tale proprio perché si ha l'obiettivo di spiegare cosa avviene quando si utilizzano i segni interpuntivi sia di comprenderne le dinamiche profonde che portano a tale spiegazione (Trincherò, 2019). Per questo, dal punto di vista metodologico, è stata abbandonata l'ipotesi di uno specifico studio di caso etnografico intrecciato con elementi della *narrative inquiry*, esplorando le possibilità di un *convergent mixed method* (Creswell & Creswell, 2018) in quanto meglio adatto nel trovare risposte agli interrogativi che guidano questa ricerca: «Its logic of inquiry includes the use of induction (or discovery of patterns), deduction (testing of theories and hypotheses), and abduction (uncovering and relying on the best of a set of explanations for understanding one's results).» (Johnson, Onwuegbuzie, 2004). La particolarità dei metodi misti convergenti è proprio quella di integrare, in fase di raccolta dei dati e interpretazione dei risultati, le strategie e le

informazioni derivanti dalla ricerca quantitativa con quelli degli studi qualitativi, per misurare e valutare il fenomeno indagato.

#### 4.2.4 Il campione della ricerca

Vista l'impossibilità di accedere al campo di ricerca precedentemente individuato, alcuni strumenti delle fasi che erano state ipotizzate sono stati rimodulati per una gestione online (video interviste e form per la somministrazione dei questionari); viene abbandonata la pista di lavoro con il gruppo di insegnanti e con essa la dimensione partecipativa e trasformativa della ricerca.

Una rilettura dei dati tratti dall'analisi documentaria ha fatto emergere un nuovo quadro che poteva essere esplorato (tab. 4.2): per ognuna delle scuole coinvolte nella scrittura dei testi narrativi degli studenti è stato possibile individuare coloro che manifestavano una maggiore competenza nell'uso dei segni interpuntivi, secondo la strategia di campionamento per casi estremi (Trincherò, 2019). Il rispetto del diritto dei partecipanti a decidere se collaborare o meno alla ricerca ha determinato una riduzione dei casi eloquenti che, insieme alla selezione precedentemente compiuta sulla base dei risultati che l'analisi dei segni aveva prodotto, ha permesso di identificare i soggetti dai quali partire per approfondire il tema della ricerca.

	codice caso eloquente	punteggiatura I anno					punteggiatura II anno					disponibilità alla ricerca	
		,	.	!	?	TOT	,	.	!	?	altri segni		TOT
<i>Rescalda</i>	33	0	2	0	0	2	7	4	4	0	12	27	<i>sì</i>
<i>Bollate</i>	1385	0	0	0	0	-	6	4	6	1	14	31	<i>sì</i>
<i>Morbegno</i>	191	0	1	0	0	1	6	9	3	3	16	37	<i>no</i>
<i>Ardenno</i>	200	0	0	0	0	0	6	6	0	5	0	17	<i>no</i>
<i>Cerro Maggiore</i>	310	0	1	0	0	1	7	13	1	0	9	30	<i>sì</i>
<i>Barozzi</i>	471	0	1	1	0	2	2	13	5	1	2	23	<i>sì</i>
<i>Bariano</i>	537	0	7	1	0	8	2	4	16	0	14	36	<i>no</i>
<i>Cinisello Balsamo</i>	580	0	3	0	0	3	8	6	0	3	0	17	<i>no</i>
<i>Grosio-Grosotto-Sondalo</i>	655	4	4	0	0	8	5	5	2	1	10	23	<i>sì</i>

Tab. 4.2 - Selezione casi eloquenti sul totale dei possibili

L'identificazione di questi casi con caratteristiche molto diverse da quelle standard ci ha messo nella condizione di approfondire alcuni temi attraverso delle interviste agli stessi studenti e ai loro insegnanti. A questi partecipanti alla ricerca sono stati affiancati altri due diversi campioni: un campione casuale stratificato (*ibidem*) per età e professione (insegnanti o non insegnanti) a cui è stato sottoposto un questionario sulla punteggiatura, con esercizi di inserimento dei segni, domande aperte e chiuse; un campione omogeneo (*ibidem*) rappresentato dagli insegnanti dei diversi ordini di scuola, ai quali è stato



chiesto un testo narrativo-autobiografico sulla loro esperienza, sia in quanto allievi che hanno appreso la punteggiatura, sia come docenti che la insegnano. Alla fine, il campione è risultato così composto:

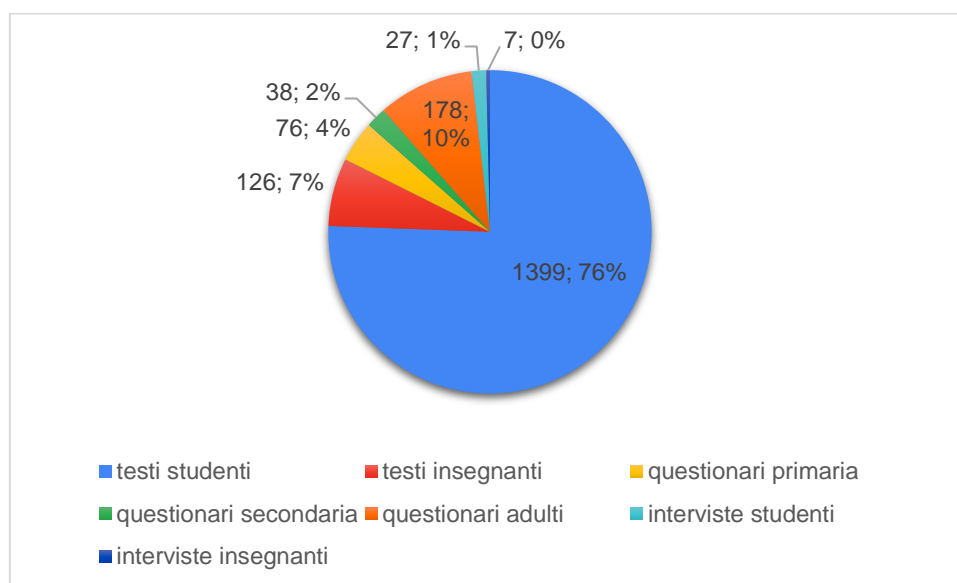


Fig. 4.3 - Distribuzione del campione dei partecipanti alla ricerca

In questa nuova cornice prende avvio l'esplorazione del tema della ricerca, con la consapevolezza dei passi da compiere lungo una strada comunque non predeterminata, ma sempre aperta a inedite possibilità di approfondimento che garantiscono la continua messa in discussione delle ipotesi di cui il ricercatore si fa portatore fin dall'avvio del percorso, grazie al confronto con la comunità accademica e l'esercizio del pensiero riflessivo che tiene desti durante la raccolta e l'analisi dei dati.

#### 4.2.5 Il percorso della ricerca: fasi e strumenti

Condizione per poter dar avvio ad ogni ricerca, oltre il rispetto dei criteri di rilevanza, originalità e fattibilità (Cardano, 2020), è l'ammissibilità dal punto di vista dell'eticità. In questa *fase preliminare* il Comitato Etico di Ateneo ha convenuto che pur coinvolgendo partecipanti minorenni, per la tipologia di domanda su cui si impenna la ricerca, il protocollo era a rischio minimo e non necessitava di una specifica valutazione. Tuttavia, tenuto conto che il progetto ha coinvolto bambini e insegnanti, è stato raccomandato l'utilizzo dei moduli di consenso e di autorizzazione del trattamento dei dati per scopi scientifici. Quando si lavora in ambito pedagogico il rispetto di un codice è condizione necessaria, ma non sufficiente per garantire l'eticità di una ricerca: «pensando la questione nell'orizzonte dell'etica della cura, è possibile sostenere che una ricerca educativa si muove su uno sfondo etico nella misura in cui il ricercatore fa proprie alcune direzionalità etiche e sviluppa specifici modi di essere nella relazione (Mortari, 2009).

*«Le direzionalità etiche della cura che occorre fare proprie nell'ambito di una ricerca per i bambini sono: avere rispetto per i partecipanti; sentirsi responsabili nel proprio agire; offrire buone esperienze; saper incarnare una tensione donativa, dando e dandosi tempo per la costruzione di relazioni positive. Queste direzionalità si attualizzano quando i ricercatori incarnano precisi modi di essere sensibilmente relazionali nella ricerca: essere ricettivi; essere responsivi; prestare attenzione; essere non-intrusivi; avere cura del clima emozionale; coltivare una forma di quietezza interiore, che si traduce nell'essere tranquilli e rilassati; avere fiducia.» (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020, p.57)*

Nella fase preliminare ci siamo concentrati sul campione di testi narrativi redatti dai bambini e dagli insegnanti che hanno costituito una vera e propria via d'accesso al tema dell'uso della punteggiatura: sono stati raccolti dati ad «alta strutturazione» (Trincherò, 2019), sulla quantità, tipologia e funzioni dei segni interpuntivi. Per la “caccia ai segni” è stata predisposta una mappa di interrogativi guida: quanta e quale punteggiatura c'è nei testi? Quanta è pertinente e quanta non pertinente? In quale zona testuale (Ferreiro, 1996) troviamo i segni? Che tipologie di errori commettono gli insegnanti?

Mentre i testi narrativi degli studenti italiani sono stati recuperati dal corpus dalla ricerca Scolinter (vedi cap. 4.2.1), è stato necessario approntare uno strumento specifico per raccogliere i testi degli insegnanti: a ciascun docente in servizio presso l'IC Strobino di Cerro Maggiore (MB) è stato proposto un esercizio di scrittura autobiografica per indagare esperienze e rappresentazioni che essi avevano sulla punteggiatura, oltre al percorso di apprendimento e insegnamento vissuto.

*«Scrivere è, sotto molti punti di vista, uno strumento di scoperta, innescata dal ragionamento analogico [Vaughan 2014] e dall'inferenza abduttiva, tipiche della ricerca qualitativa.» (Cardano, 2020).*

L'esercizio di scrittura autobiografica è impresa delicata, in cui lo sforzo per rievocare i ricordi, richiamarli alla mente, si intreccia con la tessitura di frammenti di vita. Essendo un compito che non nasce da una motivazione dei partecipanti, è stata proposta loro una serie di interrogativi per avviare la scrittura: *ti ricordi quando hai imparato a scrivere? Che cosa ricordi? Come ti è stato insegnato? Come hai imparato? Ti ricordi qualcosa di come ti è stata insegnata la punteggiatura? Come hai imparato a usarla? Ricordi una situazione/un episodio preciso? Se sì, descrivilo. Ora pensa a te come insegnante: come insegni ai tuoi studenti a scrivere? Che cosa fai? E per la punteggiatura? Tre parole che descrivono la punteggiatura e/o una metafora o una similitudine per descrivere la punteggiatura.* Il tentativo è stato quello di far emergere dal percorso biografico e professionale degli insegnanti quegli elementi che, in modo implicito o esplicito, costituiscono le conoscenze alle quali si rifanno per orientare le loro pratiche didattiche (Bichi, 2002; Demetrio, 2012; Formenti, Gamelli, 1998; Pineau, Le Grand, 2003).

Analizzando questo corpus dal punto di vista quantitativo è stato possibile procedere a una raccolta di dati sull'uso della punteggiatura analoga a quella condotta sui testi narrativi dei bambini; inoltre, i testi degli insegnanti hanno permesso la raccolta di dati a «bassa strutturazione», ricchi di «descrizioni testuali approfondite» (Trincherò, 2019) in cui il sistema interpuntivo era trattato in qualità di contenuto, facendo così emergere i primi elementi utili a descrivere le loro esperienze.

L'analisi documentale dei testi narrativi ha coinciso con la fine della *fase preliminare* della ricerca e il passaggio alla *fase idiografica*: è il momento esplorativo in cui la realtà viene messa alla prova (Lumbelli, 2006) e dove, sui sentieri della ricerca, nascono induttivamente e abduttivamente le ipotesi. Esplorare il campo significa riuscire a farsi guidare da interrogativi euristici che permettono la definizione di una mappa di variabili utili a orientare la ricerca e a rispondere alle domande da cui essa prende le mosse. In questa seconda fase lo strumento delle interviste è risultato decisivo per l'emersione di quegli aspetti che nel mare dei dati rilevati precedentemente risultavano sommersi. Se «la miglior domanda non è data dalla traccia dell'intervista (, *ma*) deve essere trovata a partire da ciò che è appena stato detto dall'informatore» (Kaufman, 2009, p. 52, cit. in Cardano, 2020), abbiamo optato per delle interviste discorsive guidate (Cardano, 2007) con alcuni studenti appartenenti al campione dei testi narrativi e i loro insegnanti. Attraverso questi dialoghi abbiamo potuto approfondire le rappresentazioni della punteggiatura e la descrizione dei processi con cui è stata appresa e insegnata. Nel caso dei bambini, abbiamo tentato di stimolare la loro capacità di riflessione, attraverso delle semplici situazioni-problema (Meirieu, 2015, 2018) tipiche della cornice di colloquio clinico-critico (Piaget, 1966): situazioni di *impasse*, nelle quali, da soli o in piccolo gruppo si affermano e rielaborano alcune credenze dei bambini in materia di punteggiatura, proprio grazie al confronto con un materiale appositamente scelto<sup>25</sup>. In ogni caso si è trattato di fare proprio quell'atteggiamento di ascolto attivo, interessato e non giudicante (Kanizsa, 1998) che risulta eticamente e metodologicamente coerente con la dimensione pedagogica che ci si è proposti di indagare.

La triangolazione tra le teorie linguistiche e didattiche, il materiale documentario e quanto emerso dalle interviste che via via venivano realizzate, ha definito alcuni temi che hanno permesso la strutturazione di un nuovo strumento d'indagine: abbiamo realizzato un questionario sulla punteggiatura<sup>26</sup> con domande a risposta aperta e chiusa, accompagnate da esercizi di inserimento della punteggiatura, per capire qual è la riflessione che si fa sull'uso e sulle funzioni dei segni interpuntivi. Tale strumento è stato differenziato in funzione del campione (studenti dei diversi ordini di scuola e adulti, docenti e non) permettendoci una comparazione dei dati e il relativo studio di una possibile dimensione culturale dell'apprendimento della punteggiatura, non circoscrivibile al contesto scolastico, ma da esso inevitabilmente determinata.

---

<sup>25</sup> Si vedano Allegato 1 e Allegato 2.

<sup>26</sup> Si vedano Allegato 3 e Allegato 4.

Con la chiusura della *fase idiografica* si è aperta l'ultima fase della ricerca, quella relativa all'*analisi dei dati*, necessaria per interpretare quanto raccolto attraverso le lenti teoriche che abbiamo dichiarato di indossare. Se può sembrare facile raccogliere un *corpus* di dati, non lo è altrettanto farli parlare. Che fare di tutto il materiale raccolto? Sicuramente non è utile lasciarlo nello stato in cui si trova, esso non può ancora ambire al rango di informazione, limitandosi a veicolarla; i vari formati di testi raccolti sono dei medium. In essi l'informazione è latente, potenziale (von Foerster, 1987), perché si espliciti i dati, dunque, vanno interrogati, devono entrare in dialogo con il ricercatore: attraverso una paziente opera di esplorazione, organizzazione e classificazione (Creswell, 2002; Dey, 1993; Patton, 1990) i dati prendono forma, si crea una vera e propria rete di significati, perché è il ricercatore stesso ad attribuirglieli. Il suo ruolo non è quello di ricomporre il puzzle (una figura che possiede già una sua identità e che va solo ricostruita), ma è più quello di capire, come in una sorta di tangram, che ruolo dà a ciascuno dei pezzi raccolti e come li mette in relazione l'uno con gli altri. In questo senso il lavoro analitico non ha nulla di oggettivo e predeterminato, ma a più che fare con la dimensione interpretativa (Creswell, 2002; Huberman, Miles, 1994; Patton, 1990; Tesch, 1990).

*«[Il lavoro di analisi] dovrebbe svilupparsi contemporaneamente su due piani: l'analisi del materiale di ricerca disponibile [...] e l'analisi che il ricercatore compie sui propri vissuti mentali che accompagnano il lavoro di analisi, cioè sulla pratica riflessiva che si è detto essenziale a qualificare il lavoro di ricerca.» (Mortari, 2013, p.86)*

Il dialogo a cui si faceva riferimento è nell'incontro tra le teorie e gli interessi, di cui il ricercatore si fa latore, tra il materiale che ha saputo raccogliere e i suoi «atti della mente» (*ibidem*). Da queste relazioni nascono delle informazioni.

*«L'elemento che accomuna approcci qualitativi e quantitativi di analisi dei dati è che entrambi mirano alla costruzione di affermazioni validate da evidenze empiriche qualitative o quantitative. Nelle ricerche mixed method tali affermazioni vengono combinate in un quadro interpretativo unico, allo scopo di assegnare loro un senso in modo congiunto, trasformando un insieme slegato di eventi, comportamenti e dichiarazioni dei soggetti studiati in un "sapere" inerente a una data realtà.» (Trincherò, 2019, p. 266)*

Se l'approccio quantitativo può aiutare l'esplicitazione delle diverse associazioni possibili all'interno del *corpus* di dati raccolti, solo l'analisi qualitativa può mettere in luce la natura di queste relazioni, le condizioni dove esse si possono manifestare, osservandone le regolarità e le discontinuità, le differenze e le analogie (*ibidem*).

*«Lo studio della distribuzione delle variabili, della popolazione dei soggetti su di esse, dell'esistenza, della forma, del segno e della forza di una relazione è un tipo di analisi che richiede tecniche strumenti quantitativi ma che esige anche di non perdere di vista i singoli casi. Questo è particolarmente importante nelle ricerche mixed method perché consente di connettere le informazioni qualitative legate a ciascun soggetto con quelle quantitative legate al campione di appartenenza degli stessi, favorendo la corretta assegnazione di senso al dato quantitativo e un'esatta contestualizzazione al dato qualitativo.»*  
(Trincherò, 2019, p. 271)

I dati qualitativi sono stati elaborati attraverso un'analisi tematica riflessiva (Clarke, Braun, 2017; Braun, Clarke, 2021; Braun, Clarke, Hayfield, 2019) in quanto si è ritenuto che fosse la più coerente con la prospettiva teorica dentro la quale si colloca la ricerca, in particolare per la sua adattabilità alle diverse tipologie di dati. Obiettivo dell'analisi tematica condotta è stato quello di indagare le rappresentazioni sulla punteggiatura, insieme alle pratiche d'uso degli individui. La fase di codifica è stata condotta secondo un approccio prevalentemente induttivo, che ha messo in dialogo i dati con i riferimenti teorici di cui il ricercatore era latore. La dinamica ricorsiva di questo dialogo è ciò che ha accompagnato la continua ridefinizione del lavoro svolto, un processo interpretativo che ha portato all'identificazione di codici e temi a livello esplicito e latente (Braun, Clarke, 2012; Terry *et al.*, 2017).

## 5. Analisi dei dati

In questa ricerca i dati quantitativi sono stati descritti in modo statistico individuando la distribuzione di frequenza dei diversi segni interpuntivi e collocando la stessa rispetto alla moda e alla media dell'intera popolazione. Nel caso degli studenti di scuola primaria si è scelto di scorporare dal totale coloro che non hanno fatto uso di segni di punteggiatura e trattarli come un caso anomalo (*outlier*). La tipologia di dati raccolti ha permesso un'analisi della distribuzione congiunta dei diversi segni di punteggiatura e, grazie agli indici di forza della relazione (quanto varia una variabile al mutare dell'altra), misurarne la significatività e mostrarne il verso (crescente o decrescente) e la forma (lineare o curvilinea).

Dopo aver familiarizzato con i dati qualitativi raccolti (lettura olistica), sono state individuate unità testuali significative (lettura analitica), alla cui specificità è stata associata un'etichetta (Mortari, 2013). In questo modo è stato possibile tentare una prima organizzazione, mettendo alla prova il sistema dei codici con l'intero *corpus* dati. L'aver assegnato più codici allo stesso dato e aver colto nuovi segmenti rilevanti, man mano che l'analisi avanzava, hanno reso necessaria una revisione dell'etichette individuate nella prima fase: in primo luogo, troppi dati risultavano in più di tre etichette e questo rendeva l'etichettamento inefficace dal punto di vista interpretativo; secondariamente, molti segmenti venivano tralasciati. Per il processo di codifica dei materiali è stato utilizzato il software Nvivo 12.

### 5.1 Dati raccolti

Il *corpus* di dati raccolti è stato suddiviso in tre *data set*: testi scritti da studenti e insegnanti; questionari rivolti a una popolazione diversificata per età, impiego e titolo di studio; interviste a studenti e insegnanti. Ogni materiale *del corpus* è stato classificato secondo questo schema:

1. Testi per la punteggiatura:
  - a. Studenti di classe prima e seconda della scuola primaria (1399):
    - i. Testi narrativi del primo anno (721)
    - ii. Testi narrativi del secondo anno (678)
  - b. Insegnanti: testi autobiografici (126)

Questo *set* ha permesso di: rilevare le frequenze e la varietà dei diversi segni interpuntivi utilizzati, con particolare attenzione all'uso del *punto* e della *virgola*; far emergere contenuti rilevanti circa l'apprendimento e l'insegnamento della punteggiatura; individuare il campione da intervistare.

2. Questionari (292), i cui dati sono stati raggruppati per categorie:
  - a. Studenti scuola primaria (76)
  - b. Studenti scuola secondaria (38)

c. Adulti (178)

Questo *set* ha permesso di approfondire i tratti emersi dal *set* precedente e tracciare i contorni di una cultura della punteggiatura.

3. Interviste:

a. clinico-critiche:

i. Studenti di scuola primaria (27)

b. discorsive:

i. Insegnanti di scuola primaria (7)

c. Insegnanti: testi autobiografici (126)

Questo *set* ha permesso di dare rilevanza alla parte qualitativa, approfondendo i dati quantitativi emersi negli altri *set* e permetterci di riorientare la ricerca su nuovi focus. Gli studenti intervistati sono stati selezionati tra coloro che nei testi del primo *set* avevano utilizzato i segni di interpunzione con maggiore frequenza, varietà e pertinenza, per raccogliere il loro punto di vista (cosa pensano della punteggiatura, del suo uso e di come viene insegnata e appresa) a distanza di tempo (quarto anno di scuola primaria). Questa prima scelta del campione da intervistare ci ha permesso di selezionare, tra i docenti dei suddetti studenti, il campione da intervistare per avere la possibilità, in sede di analisi dei dati, di riflettere sul punto di vista di chi apprende e di chi insegna. Infine, sono stati ripresi i testi autobiografici, utilizzati in una prima fase per misurare la presenza dei diversi segni, insegnanti in qualità di testi sulla punteggiatura.

Data l'importanza attribuita ai contenuti emersi, quanto raccolto attraverso registrazioni è stato riportato secondo la trascrizione *verbatim*, ma evitando di utilizzare un sistema di notazione eccessivamente dettagliato (Pagani, 2020), come poteva essere quello jeffersoniano, al fine di migliorare la leggibilità dei testi, preservandone l'attendibilità (Gibbs, 2018; Lapadat, 2000). Con la consapevolezza che qualsiasi sia la tipologia di trascrizione del materiale raccolto si configura in tutto e per tutto come un'interpretazione dei dati (Riessman, 2008) e un'influenza per chi con quei dati entrerà in contatto (Tilley, Powick, 2002), queste le scelte che hanno codificato le trascrizioni:

- **grassetto**: per i termini relativi ai segni di punteggiatura citati nel testo;
- "...": per il discorso diretto vissuto;
- '...': per il discorso diretto riportato nelle parole di intervistatore o intervistato/a;
- «...»: per le parole che l'intervistato/a scrive/ha scritto;
- //... //: per le parole che l'intervistato legge;
- (p.): per una pausa nella lettura;
- (pp.): per una pausa nella lettura, maggiore di 1 secondo;
- STAMPATO MAIUSCOLO: per i testi proposti dall'intervistatore o dall'intervistato;

- (segno di punteggiatura): quando, all'interno di un testo proposto, se non direttamente indicato o scritto, la presenza del segno è comunque percepibile nel modo in cui l'intervistato parla o legge;
- (segno di punteggiatura): quando l'interpunzione viene aggiunta a posteriori in un testo;
- [segno di punteggiatura]: quando l'interpunzione viene eliminata dal testo;
- (...): per indicare i comportamenti non verbali;
- [...]: per indicare l'omissione di una parte della trascrizione.

Quanto raccolto attraverso questi strumenti è stato elaborato secondo una procedura d'analisi tipica dell'*analisi tematica*, così com'è stata presentata nel capitolo precedente.

### 5.1.1 Testi per la punteggiatura

Dai testi prodotti dagli studenti nei primi due anni di scuola è stato possibile ricavare dei dati quantitativi sulle diverse tipologie di segni utilizzati. Quanto raccolto mostra innanzitutto che l'oggetto di cui ci stiamo occupando ha un peso marginale nei testi, pur avendo – secondo quanto è stato affermato finora – un ruolo centrale nella comunicazione e nella comprensione degli stessi: su un totale di 104.064 caratteri scritti (lettere e segni, spazi esclusi) nei testi del primo anno, solo lo 0,9% sono punteggiatura<sup>27</sup>. I segni sono stati etichettati in funzione del loro uso: segni non pertinenti (NP), impiegati non secondo gli standard possibili; segni pertinenti (P), che rispettano gli standard. Di questi ultimi sono stati riscontrate due ulteriori categorie utili a definire il quadro: quelli pertinenti inseriti alla fine della storia (PF) e quelli pertinenti utilizzati per le onomatopee (PO), in quanto casi particolari dal marcato valore intonazionale. Si vedano prima i dati disaggregati per poi farne dei raffronti.

Per quanto riguarda i valori ricavati dai testi del primo anno (fig. 5.1), 392 studenti (54,4%) fanno uso dei segni di punteggiatura e per questa tipologia di scriventi vi è una media di circa 1 segno per ogni testo, con la moda che si attesta sul valore 0, mentre per coloro che inseriscono la punteggiatura

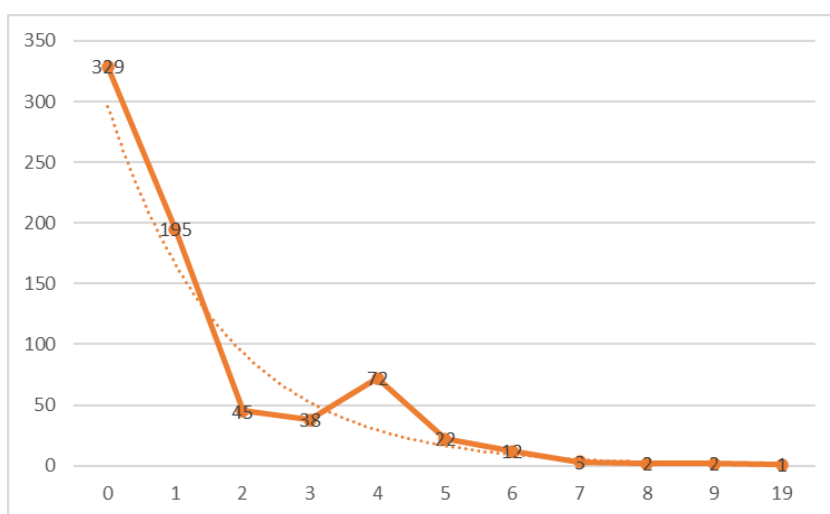


Fig 5.1 - Numero di testi in rapporto ai segni interpuntivi presenti (primo anno)

l'occorrenza più frequente è quella di 1 segno per testo, che per 181 casi (93%) è un punto PF.

<sup>27</sup> Per i testi del secondo anno non sono ancora disponibili i risultati.



Dal grafico si può notare come la distribuzione del numero di testi segua una curva di decrescita esponenziale all'aumentare dei segni interpuntivi; la presenza di un dato controtendenza (4 segni) è imputabile alla tipologia di esercizio che prevedeva la scrittura di un testo a partire da quattro immagini, un compito che da alcuni bambini è stato realizzato in modo didascalico, associando ad ogni figura un periodo.

TIPOLOGIA DI SEGNI PER TESTO													
,			.			!				?		...	
NP	P	PE	NP	P	PF	NP	P	PO	PF	NP	P	NP	P
11	25	1	11	508	343	5	19	9	2	0	6	0	1
37 3,9%			862 91,6%			35 3,7%				6 0,7%		1 0,1%	
941													
TESTI PER TIPOLOGIA DI SEGNI													
,			.			!				?		...	
NP	P	PE	NP	P	PF	NP	P	PO	PF	NP	P	NP	P
6	13	1	10	195	343	5	13	6	2	0	2	0	1
17 2,4%			385 53,4%			23 3,2%				2 0,3%		1 0,1%	

Tab. 5.1 - Sinossi segni del 1° anno

Il quadro complessivo dei testi del primo anno (tab. 5.1) fa emergere nell'uso della punteggiatura la prevalenza del punto fermo rispetto agli altri segni. Incrociando i dati del grafico presentato con quelli presenti in tabella è possibile vedere che 392 bambini (54,4%) inseriscono la punteggiatura nei loro testi e l'uso è generalmente pertinente (dal 99% del punto fermo al 79% della virgola). Da questo campione ristretto, scorporando i dati per ciascun testo, emerge che:

- 345 (88% di coloro che usano i segni interpuntivi) sono storie terminanti con un punto<sup>28</sup> e, di queste, solo 54 (16%) presentano lo stesso segno anche all'interno del testo. "Sicuramente il punto è il segno più equilibrato perché quando finisci una frase o concludi un discorso il punto è perfetto"<sup>29</sup>, insomma l'idea che "se c'è un punto il pensiero è finito"<sup>30</sup> sembra fare breccia rapidamente

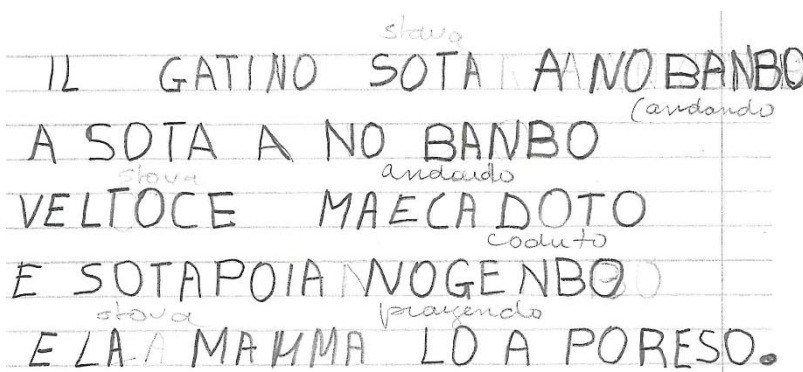


Fig. 5.2 - Testo 24, primo anno (livello concettualizzazione sillabico-alfabetico)

<sup>28</sup> Dalla somma dei testi che terminano con un punto fermo e di quelli che finiscono con un punto esclamativo.

<sup>29</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

<sup>30</sup> Insegnante M2.

nell'apprendimento dei bambini (fig 5.2), dato che quasi la metà del campione lo ha utilizzato e ciò avviene prima che venga completata l'acquisizione del codice alfabetico;

- tra coloro che usano i segni di punteggiatura, 195 testi (50%) utilizzano il punto P, 41 (21%) non lo pongono alla fine del testo (fig. 5.3). Sembra, dunque, che tra coloro che gestiscono con competenza questo segno nel testo sono i 4/5 quelli che lo fanno fino alla fine;

Cera una volta  
una famiglia di gatti.  
Che stavano dormendo.  
Un gattino si era svegliato.  
E se ne stava andando.  
e poi cadde e si mise a  
piangere. E la famiglia  
si svelio. E allora lo consolò  
e tutti felici e contenti

Fig. 5.3 - Testo 405, primo anno

- 22 bambini (6%) hanno usato anche gli altri segni di punteggiatura ( , ! ? ... ), ma quasi tutti (91%) lo hanno fatto inserendo anche il punto P o PF (fig. 5.4). Questo potrebbe essere letto come se il punto fermo avesse un ruolo trainante nel processo di acquisizione graduale dell'inserimento di altri segni;

<p>CERA UNA VOLTA UNA  FAMIGLIOLA DI GATTI  LA MAMMA SI CIAMAVA  GIABA UN CUCCIOLUOSI  CIAMAMAVA SPOT UNA  TITTICOM QUI E PESSI  PESSIERA IL PIU  GRANDE. E SAREVA  GIACAMMINARE.  E UN GIORNO TESSI  DECISE DI CONOSCERE  UN PO' QUELLO CHE  GLI STAVAIN TORNO.  COSI SI MISE A CAMMINARE  E CADDE.  CHER UMORE MA PER  FORTUNA LA MAMMA  NON SI SVEGLIA MA  SPOT QUASIMA NON  SI SVEGLIA MA  PESSI QUANDO E' CADUTA  SI E FATTA MALE  E PIANGE...</p>	<p>FINAL MENTE LA  MAMA SI SVEGLIA E  VAA VEDERE COSA  E SUCCIASSO</p> <p>SI ALZA E CUEGLI  SPOT, TITTI, E QUI  PRENDE PESSIE  TORNA A DORMIRE  CON SPOT, TITTI,  QUI E PESSI.</p>
---	--

Fig. 5.4 - Testo 655, primo anno

- dopo il punto fermo, il punto esclamativo è il segno più utilizzato (da 19 bambini, cioè dal 5% di coloro che hanno inserito i segni), grazie anche alle onomatopee in cui compare in 1/4 dei casi. Esso a volte compare secondo una modalità irregolare (fig. 5.5), ancorché popolare, che lo vede ripetuto fino a tre volte dopo una stessa parola (in tutti questi casi è stato conteggiato come un solo punto);

C'ÈRA UNA VOLTA UN GATTO  
 BIRICHINO CHE UNA VOLTA LA  
 MAMMA E I SUOI FIGLI  
 DORMONO MA IL GATTO BIRICHINO  
 RESTO SVELLO DOPO ANDO  
 È CADO! BOUB!! LA MAMMA  
 GATTO E I SUO FIGLI SI SVELIANO  
 LA MAMMA GATTO AUTASUO  
 GATINO E VISENO FELICIE  
 CONTISMI

Fig. 5.5 - Testo 524, primo anno

- la virgola è presente in 17 testi (2,4% del totale, 4,3% di quelli con punteggiatura) ed è quella che registra più casi di utilizzo non pertinente (30%). Questo dato è una conferma della difficoltà d'uso di questo segno.

C'era una volta un piccolo gattino  
 un giorno mentre la mamma  
 dormiva. Il piccolo gattino scappò  
 corri corri il piccolo gattino cadde.  
 E si fece male iniziò a piangere  
 e così svegliò la mamma e i  
 gattini e la mamma lo cercò il piccolo  
 gattino.

Fig. 5.6 - Testo 444, primo anno

Per quanto riguarda i valori ricavati dai testi del secondo anno, è stato necessario aggiungere delle classificazioni ulteriori a quelle viste in precedenza per dare conto delle sfumature che l'accresciuta competenza scrittoria ha portato con sé: la dicitura DD indica l'uso di un segno interpuntivo all'interno del discorso diretto, un'area dove alcuni studi hanno rilevato una concentrazione maggiore di punteggiatura (Ferreiro *et al.*, 1996); per la virgola è stata aggiunta la tipologia PE, per indicare quando il segno è stato usato in modo pertinente nell'elencazione di parole o frasi.

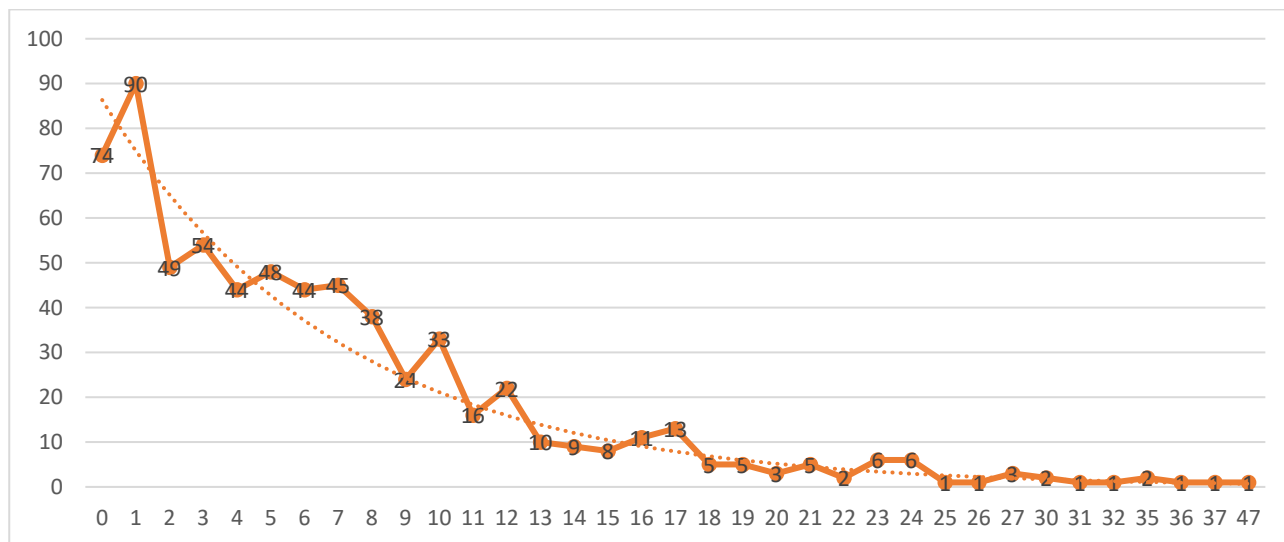


Fig. 5.7 - Numero di testi in rapporto ai segni interpuntivi presenti (secondo anno)

Questa seconda parte del *data set* dei testi (fig. 5.7) registra un uso dei segni da parte di 604 studenti (89%), con una media di circa 6 segni per ogni testo e la moda che si attesta su 1 segno, che per 76 casi (84%) è un punto PF. Il grafico mostra che, pur cambiando i valori assoluti, il numero di testi diminuisce in maniera esponenziale all'aumentare dei segni di punteggiatura.

Il quadro complessivo dei testi del secondo anno (tab. 5.2) conferma l'uso prevalente del punto fermo rispetto agli altri segni.

TIPOLOGIA DI SEGNI PER TESTO																								
,				.			!					?		...			;		:				« »	
NP	P	PDD	PE	NP	P	PF	NP	P	PO	PDD	PF	P	PDD	P	PDD	PF	NP	P	NP	P	PDD	PE	PDD	
140	550	15	180	59	1825	472	5	83	25	157	28	12	115	27	2	2	3	3	13	21	156	25	615	
885 19,5%				2356 52%			298 6,6%					127 2,8%		31 0,7%			6 0,1%		215 4,7%				615 13,6%	
4533																								
TESTI PER TIPOLOGIA DI SEGNI																								
,				.			!					?		...			;		:				« »	
NP	P	PDD	PE	NP	P	PF	NP	P	PO	PDD	PF	P	PDD	P	PDD	PF	NP	P	P	P	PDD	PE	PDD	
73	205	9	79	44	475	472	5	59	18	88	28	10	78	20	2	2	3	3	10	15	77	23	114	
280 41,3%				592 87,2%			152 22,3%					86 12,7%		24 3,5%			6 0,9%		114 16,8%				114 16,8%	

Tab. 5.2 - Sinossi segni del 2° anno

Incrociando i dati del grafico presentato con quelli presenti in tabella è possibile vedere che coloro che inseriscono la punteggiatura nei loro testi lo fanno in modo generalmente pertinente (un range che va dal 98% del punto esclamativo al 50% del punto e virgola, passando per il 97% del punto fermo, il 94% dei due punti e l'84% della virgola). Da questo campione ristretto, scorporando i dati per ciascun testo, emerge che:

- 501 (83%) sono le storie terminanti con un segno di punteggiatura idoneo (. ! ...) e, di queste, 425 (85%) ricorrono ad altri segni nel testo;
- tra quelli che usano i segni di punteggiatura, 474 testi (79%) utilizzano il punto P e 93 (15%) non concludono il testo con un segno di punteggiatura. Aumentano coloro che dimostrano di gestire con competenza questo segno nel testo e coloro che lo fanno fino alla fine;
- Mentre il primo anno i bambini che avevano usato segni di punteggiatura diversi dal punto lo avevano fatto insieme a quest'ultimo (20 su 22), questa volta ci sono 14 bambini (6%) che hanno usato solo segni di punteggiatura diversi dal punto fermo (, ! ? ...);
- dopo il punto fermo, le **virgolette** sono il segno più utilizzato. In 114 testi (19%) fa la comparsa il discorso diretto e con esso i due punti (73% del totale). Vengono utilizzati i diversi segni codificati per l'apertura e la chiusura della voce dei personaggi delle storie, anche se talvolta la coppia grafica manca di uno dei due elementi;

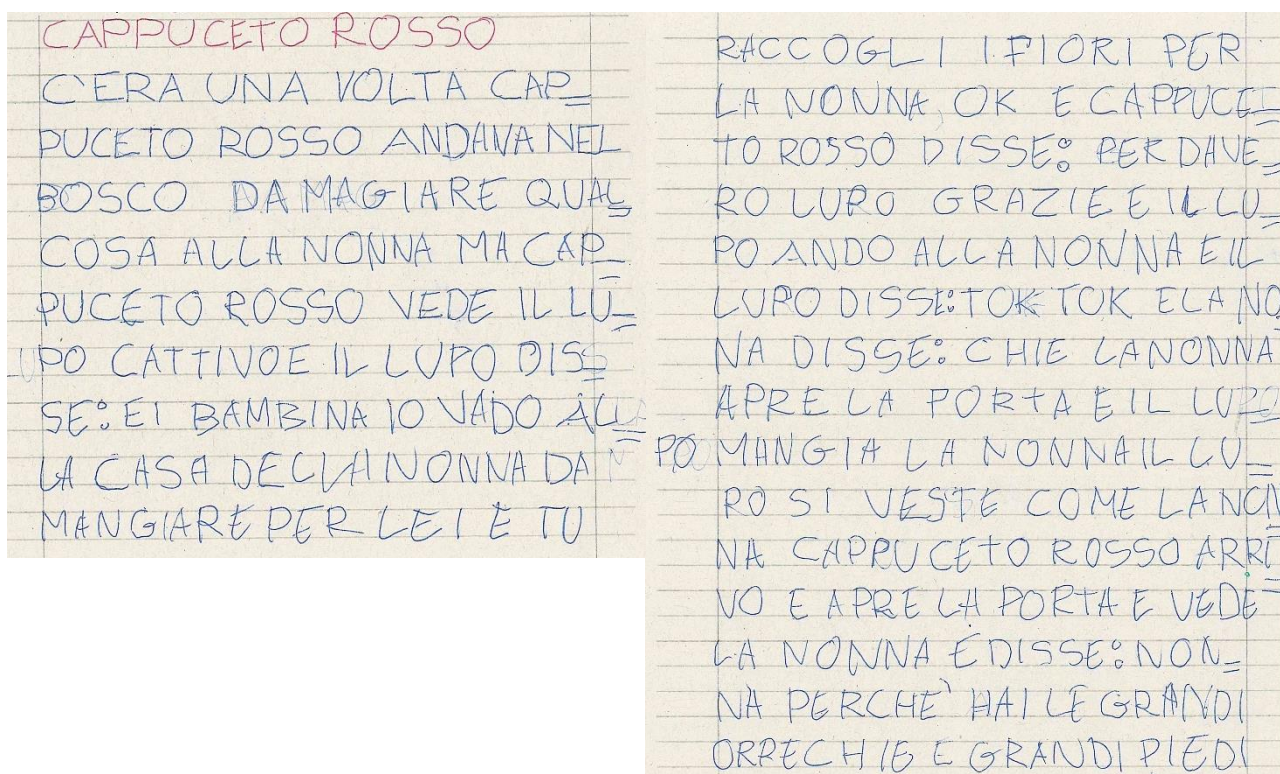


Fig. 5.8 - Testo 646, secondo anno

- Nell'area di influenza del discorso diretto si concentrano il 23% dei segni complessivi e, in particolare, data la loro naturale funzione, il punto esclamativo (53% del totale) e interrogativo (91% del totale);

<p>L'era una volta, in un bosco fu colata, una piccola casetta abbandonata, dove viveva un gattino di nome Azzurra, perché aveva degli occhi azzurri come il cielo.</p> <p>Un bel giorno, Azzurra decise di andare nel bosco a raccogliere dei bei fiori gialli.</p> <p>Dopo un po' Azzurra vide che un cespuglio <del>si muoveva</del> e vide un lupo che piangeva e Azzurra gli chiese: «Perché piangi?» Il lupo vide che c'era un</p>	<p>gattino e rispose: «Loro gattino, mi sono perso e non trovo più casa mia!» E Azzurra gli disse: «Non ti riporto ancora presentati lui!» «Io sono Azzurra!» E il lupo: «Loro Azzurra!» «Io sono Sebastian!» E Azzurra: «Sai amico? Io ho perso la strada di casa!» «Perché non la troviamo insieme!» E si avviarono.</p> <p>Arrivate a casa, di Azzurra bevvero una tazza di the e il lupo disse: «Sei una vera amica» e vissero tutti, felici e contenti.</p>
--	--

Fig. 5.9 - Testo 1385, secondo anno

- la virgola è presente in 280 testi (41,3%), raramente all'interno del discorso diretto (3%), forse per la semplicità delle frasi che solitamente contiene, usata piuttosto per l'elencazione e per la strutturazione di periodi sempre più complessi;

<p>C'ERA UNA VOLTA UN GATTO TUTTO SOLO, UN GIORNO IL GATTO INCONTRO' UN LUPO E SI SPAVETO', POI IL LUPO GLI DISSE (IO SONO BUONO MICA COME GLI ALTRI LUPI CHE SONO CATTIVI), VUOI GIOCARE CON ME', SI' VABENE A COSA GIOCHIAMO? A NASCONDINO OK PERO' NON SI PUO' ANDARE PIU' LONTANO DA QUEI ALBERI VABENE ALLORA INIZIAMO, SI CONTA FINO A 20, 1, 2, 3 ARRIVOI TROVATO TOCCA A TE A CONTARE.</p>	<p>MI E' VENUTA FAME ANCHE A ME' (ANDIAMO AL RISTORANTE) DICE IL LUPO, IL GATTO DICE IO ORDINO IL PESCE, INVECELO LA CARNE GNAM CHE BUONO, O CHE! POSSIAMO ANDARE A CASA A DORMIRE "CI VEDIAMO DOMANI ALE 10.00" BUONA NOTTE! E VISSERO TUTTI FELICI E CONTENTI.</p>
--	--

Fig. 5.10 - Testo 398, secondo anno

- del punto interrogativo non viene fatto mai un uso non pertinente: non sempre espresso quando necessario, ma quando inserito è sempre utilizzato in modo appropriato.

Un ultimo campione è stato quello dei testi redatti dagli insegnanti, che, rispetto ai precedenti, differiva per modalità di scrittura (online e non più cartacea) e tipologia (riflessivo). La media d'uso è di 15 segni e la moda ha valore 8.

Per dare conto degli usi relativi al sistema interpuntivo da parte dei docenti è stato necessario aggiungere delle classificazioni ulteriori a quelle viste in precedenza (tab. 5.3): per la virgola è stata introdotta la dicitura PI per indicare gli incisi; il punto PA indica quelli presenti nelle abbreviazioni; per il punto esclamativo e interrogativo è stato necessario aggiungere la forma PP, indicante i segni entro le parentesi.

TIPOLOGIA DI SEGNI PER TESTO																															
,				.				!				?				...				;		:			« »	“ ”	( )	[ ]	-	/	
NP	P	PE	PI	NP	P	PF	PA	P	PO	PF	PP	PDD	P	PF	PDD	PP	NP	P	PF	PDD	NP	P	NP	P	PDD	P	P	P	P	P	P
83	290	154	242	13	464	93	3	34	2	10	1	2	17	1	3	4	35	54	6	1	8	26	5	52	5	30	124	127	2	12	6
769				573				49				24				96				34		62			30	124	127	2	12	6	
40%				30%				2,6%				1,3%				5%				1,8%		3,3%			1,6%	6,5%	6,7%	0,1%	0,6%	0,3%	
1908																															
TIPOLOGIA DI SEGNI PER TESTO																															
,				.				!				?				...				;		:			« »	“ ”	( )	[ ]	-	/	
NP	P	PE	PI	NP	P	PF	PA	P	PO	PF	PP	PDD	P	PF	PDD	PP	NP	P	PF	PDD	NP	P	NP	P	PDD	P	P	P	P	P	P
48	90	51	59	10	113	89	3	21	2	10	1	2	8	1	2	2	18	28	6	1	7	20	5	30	5	8	33	31	1	4	5
109				119				27				8				37				23		34			8	33	31	1	4	5	
86,5%				94,4%				21,4%				6,3%				29,4%				18,2%		27%			6,3%	26,2%	24,6%	0,8%	3,2%	4%	

Tab. 5.3 - Sinossi segni insegnanti

Cosa emerge da questo campione rispetto a quanto visto in precedenza:

- rimane la presenza di testi non terminanti con un segno di punteggiatura (13%);
- il segno più utilizzato diventa la virgola che scalza il primato del punto fermo grazie alla considerevole introduzione di incisi;
- essendo una tipologia di testo (autobiografico) differente da quello dei bambini, non è molto presente il discorso diretto perché non vi è la necessità di rappresentare dialoghi come quelli che coinvolgono i personaggi di una storia;
- in quasi tutti i testi compaiono virgole (86,5%) e punti fermi (94,4%);
- nei testi degli insegnanti vi è un considerevole ricorso all'uso delle **virgolette** alte (26,2%), quasi sempre per dare rilievo a una parola o a un'espressione, e delle parentesi (24,6%), per delimitare gli incisi.

«Nella mia esperienza constato la difficoltà a far comprendere in particolare l'uso del **punto e virgola** (come punteggiatura "intermedia" tra la **virgola** e il **punto fermo**) e dei **due punti** che introducono una spiegazione (spesso relativamente ai **due punti** mi imbatto nell'errore ricorrente del loro uso tra predicato e complemento oggetto).»

«Non riesco ad "uniformare" e caratterizzare la mia modalità di insegnamento, la quale varia, necessariamente, da bambino a bambino. Mi sento di esprimere solo un pensiero che credo possa essere condiviso da tutti (o quasi...): creiamo una didattica a misura di bambino, stimolando, in tutti i modi possibili e immaginabili (ovviamente anche attraverso le faticose "regole"), il loro interesse non verso la scuola, ma verso la vita!»<sup>31</sup>

Ricapitolando (tab 5.4): una volta compresa la loro appartenenza al linguaggio, i segni interpuntivi permangono, pur presentano sempre delle difficoltà ad un regolare uso. In tal senso, ogni campione presenta una percentuale d'errore, che, a seconda del campione individuato, può essere frutto di distrazione, mancanza del momento di revisione del testo, oppure per la difficoltà d'uso legata alla variabilità delle regole e la loro relativa conoscenza, in particolare della virgola.

	Studenti 1° anno				Studenti 2° anno				Insegnanti			
Punteggiatura / totale caratteri testi	0,9 %				-				2,5 %			
Testi con punteggiatura	54 %				89 %				98 %			
Testi terminanti con punteggiatura	47,9%				73,9%				87,3%			
Punteggiatura non pertinente	2,5 %				4,8 %				5,7 %			
	,	.	:	;	,	.	:	;	,	.	:	;
	30%	1%	-	-	16%	2%	6%	-	11%	2%	9%	24%
Punteggiatura non pertinente (nel caso del punto è stata considerata non pertinente anche la mancanza di PF)	42,4 %				8,7 %				6,6 %			
	,	.	:	;	,	.	:	;	,	.	:	;
	30%	45%	-	-	16%	10%	6%	-	11%	5%	9%	24%

Tab. 5.4 - Sintesi per categoria

Culturalmente considerata un segno "tutto fare", proprio per l'impossibilità di circoscriverne le norme a pochi usi, si assiste a un sovra-uso della virgola che finisce per essere inserita al posto di altri segni, oppure semplicemente aggiunta laddove non sarebbe necessaria o appropriata:

«So che è importante, ma quando e come ho acquisito questa consapevolezza(,) non lo so.»

«Per insegnare a scrivere proporrei dei lavori di scrittura spontanea:  
- scrittura di loro pensieri(,) [;]

<sup>31</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).



- scrittura di biglietti di inviti o auguri[.]»

«Penso sia importante alimentare l'interesse e il piacere alla scrittura partendo da un approccio ludico(,) che stimoli la fantasia e la creatività di ogni bambino[.]»<sup>32</sup>

La seconda causa di errori relativi alla virgola è la mancata delimitazione dell'inciso che causa una separazione tra soggetto e predicato o tra predicato e complemento oggetto:

«Un altro tipo di lavoro[,] più complessivo perché riguarda tutto il testo, è la rielaborazione, tutti assieme, di un tema.»

«Come docente trovo che la scrittura in particolare sia la cosa più difficile da insegnare e[,] come ho accennato anche prima, consiglierei a tutti i miei alunni la lettura di libri per capirne meglio l'uso.»

«Per la punteggiatura userei inizialmente delle letture per far capire[,] attraverso le pause e le varie forme espressive, le differenze tra i vari segni di punteggiatura.»

«Crescendo mi sono resa conto che queste regole sono tutt'altro che rigide e che spesso gli autori (soprattutto nelle poesie) (,) la utilizzano a loro piacimento.»<sup>33</sup>

Rispetto alla totalità di errori di punteggiatura trovati nei testi, quelli che afferiscono all'uso della virgola rappresentano l'80% degli errori totali, confermando che tale segno è il più difficile da impiegare nonostante sia il più utilizzato. Per ciò che riguarda il punto fermo, gli errori sono, nella quasi totalità dei casi, imputabili al sovra-uso che di esso viene fatto in luogo di altri segni più appropriati:

«Lui mi ha fatto capire che la punteggiatura permette di leggere un testo dedicando il giusto tempo ad ogni parte della frase, di poter tradurre in parlato un pensiero scritto(,) [;] Che una semplice **virgola**, nel punto giusto di una particolare frase, può cambiarne completamente il significato.»

«[...] avevo grosse difficoltà a scuola(.) [,] Sono dsa, ma ai tempi non si sapeva.»

«Però la mia maestra unica me la ricordo bene, fantastica! Sempre sorridente e allegra(.) [,] Dolce e autorevole.»

«io insegno dicendo di capire lo scopo di quello che si vuole trasmettere(.) [:""]Se non è chiaro a voi non è chiaro neanche agli altri. ["]»

---

<sup>32</sup> Queste ultime tre citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione.

<sup>33</sup> Queste ultime quattro citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

«[...] una cosa però è indimenticabile nella mia testa e non si toglierà facilmente. [...] Esame di terza media e prova di italiano(;) [;] sbaglio tante cose, tra queste l'uso della punteggiatura.»<sup>34</sup>

Gli esempi riportati ci mostrano un uso opposto a quello della virgola *splice* vista in precedenza: il punto arriva a separare ciò che dal punto di vista sintattico o testuale andrebbe collegato. Il limite di quanto segnalato con questi esempi è che non possiamo chiedere allo scrivente quale fosse la sua intenzione comunicativa, così da poter determinare se l'uso del segno scelto è determinato dallo stile adottato, oppure è meglio sostituirlo con quello che abbiamo suggerito o, in alcuni casi, anche con altri segni. Non potendo sondare il piano testuale, ci siamo limitati a osservare i rapporti sintattici. Identica problematica è riscontrabile anche nei questionari che verranno presentati nel prossimo capitolo.

### 5.1.2 Questionari

Ulteriori elementi di riflessione ci arrivano dall'analisi dei questionari. In particolare, essi contenevano, sia nella versione per i bambini sia in quella per gli adulti, un esercizio di inserimento della punteggiatura articolato su due attività diverse, ma complementari:

- *Riscrivi la frase inserendo i segni di punteggiatura che ritieni necessari.*

OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA SONA ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO MARCO È ARRIVATO CON UN PO' DI RITARDO SARA NON È POTUTA VENIRE PERCHÉ È ANDATA DALLA NONNA

- *Per ogni spazio indicato dalle parentesi quadre "[ ]", scegli quale segno di punteggiatura inserire. puoi anche scegliere di non mettere niente. Nella sezione precedente potresti aver usato altri segni di punteggiatura. non modificarla, i due testi non devono essere per forza uguali. Ricorda di lavorare da solo, senza farti suggerire da nessuno, perché mi interessa quello che pensi tu.*

OGGI [1] CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA [2] SONA ANDATA AL PARCO [3] LUCIA È ANDATA [4] PER LA PRIMA VOLTA [5] SULLO SCIVOLO [6] MARCO È ARRIVATO [7] CON UN PO' DI RITARDO [8] SARA NON È POTUTA VENIRE [9] PERCHÉ È ANDATA DALLA NONNA [10]

---

<sup>34</sup> Queste ultime cinque citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

- [niente]
- [punto]
- [virgola]
- [punto e virgola]
- [due punti]

Prendiamo come modello di riferimento di un corretto inserimento della punteggiatura la forma:

*Oggi, con i miei compagni di scuola, sono andata al parco: Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo; Marco è arrivato con un po' di ritardo; Sara non è potuta venire, perché è andata dalla nonna.*

Le scelte interpuntive discendono dalla suddivisione in Unità testuali (Ferrari *et al*, 2018). Il testo è suddivisibile in quattro Enunciati, per convenzione separati da una doppia sbarra obliqua:

*//Oggi, con i miei compagni di scuola, sono andata al parco:// Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo;// Marco è arrivato con un po' di ritardo;// Sara non è potuta venire, perché è andata dalla nonna.//*

A livello tematico e logico tutti gli Enunciati discendono dal primo, concorrono ad esplicitarne il tema. Il primo Enunciato, in qualità di elemento cataforico, termina con i *due punti*, che globalmente introducono gli altri Enunciati, coordinati attraverso il *punto e virgola* in funzione enumerativa, essendo essi sullo stesso piano semantico-pragmatico.

Ad un ulteriore piano dell'analisi testuale è possibile vedere come ogni Enunciato contenga una o più Unità informative (*ibidem*) a specificarne meglio il piano semantico-pragmatico. L'Enunciato principale (*sono andata al parco*) ha un Quadro e un'Appendice (*Oggi,/<sup>Quadro</sup> con i miei compagni di scuola,/<sup>Appendice</sup> sono andata al parco/<sup>Nucleo</sup>*), i cui confini sono marcati da due virgole *tout court*. Il secondo e il terzo Enunciato contengono ciascuno un'Appendice (*Lucia è andata /per la prima volta/<sup>Appendice</sup> sullo scivolo; Marco è arrivato /con un po' di ritardo/<sup>Appendice</sup>*), il cui confine non è stato segnato perché legata senza soluzione di continuità all'Enunciato. Dal punto di vista sintattico la virgola è considerata facoltativa nelle causali (Frescaroli, 1968), segnando la volontà dello scrivente di parlare due volte o una sola (Lombardi Vallauri, 2019, p. 264), anche se «nella realtà del testo la presenza o l'assenza del segno comporta specifici effetti e regolarità a livello informativo-testuale» (Ferrari *et al*, 2018, p. 38): è il caso dell'ultimo Enunciato (*Sara non è potuta venire,/<sup>Nucleo</sup> perché è andata dalla nonna,/<sup>Appendice</sup>*). La scelta di inserire la virgola è stata determinata dalla necessità di dare un ruolo di primo piano al Nucleo, in quanto unico elemento che tematicamente si oppone agli altri presenti nell'elencazione – diversamente da Lucia e Marco, Sara non è andata al parco –, mentre l'Appendice aggiunge un'informazione che ha portata strettamente locale, non determinante per il cotesto, e senza la quale il Nucleo resta comunque autonomo.

Stante le ultime considerazioni, un'altra possibilità di inserimento ritenuta comunque corretta dal punto di vista sintattico è:

*Oggi, con i miei compagni di scuola, sono andata al parco: Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo; Marco è arrivato con un po' di ritardo; Sara non è potuta venire perché è andata dalla nonna.*

Il primo piano dell'analisi ha come focus l'uso e l'inserimento dei segni interpuntivi presi a livello d'insieme e relativi a tre categorie del set: studenti di scuola primaria, studenti di scuola secondaria e adulti.

STUDENTI SCUOLA PRIMARIA (76)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	-	-	-	2	3	44	12	13	2	-	-	5,5
	0%	0%	0%	3%	4%	58%	15%	17%	3%	0%	0%	
cambiamenti	12	14	12	15	9	4	6	1	1	1	-	2,7
miglioramenti	28	33	11	5	-	1	-	-	-	-	-	0,9
peggioramenti	34	22	9	7	4	-	-	-	-	-	-	1
segni inseriti correttamente	-	1	3	5	6	20	24	15	2	-	-	5,4
	0%	1%	4%	8%	7%	26%	32%	20%	26%	0%	0%	
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	-	1	3	4	16	28	18	5	1	-	-	-60
			32%			36%		32%				
STUDENTI SCUOLA SECONDARIA (38)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	-	-	-	-	3	7	6	13	6	1	2	6,6
	0%	0%	0%	0%	8%	18%	16%	34%	16%	3%	5%	
cambiamenti	11	11	5	4	4	2	-	1	-	-	-	1,7
miglioramenti	18	13	5	2	-	-	-	-	-	-	-	0,7
peggioramenti	23	6	3	5	-	-	1	-	-	-	-	0,9
segni inseriti correttamente	-	1	-	-	4	5	7	10	7	3	1	6,5
	0%	3%	0%	0%	10%	13%	18%	27%	18%	8%	3%	
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	1	-	2	4	5	13	8	3	2	-	-	-40
			32%			34%		34%				
ADULTI (178)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	-	-	-	1	2	27	23	68	35	19	3	7
	0%	0%	0%	1%	1%	15%	13%	38%	20%	10%	2%	
cambiamenti	59	3	5	23	17	16	5	1	-	-	-	1,9
miglioramenti	108	29	34	6	-	1	-	-	-	-	-	0,7
peggioramenti	96	30	25	20	6	1	-	-	-	-	-	1
segni inseriti correttamente	-	-	-	4	8	25	33	63	29	11	5	6,7
	0%	0%	0%	2%	4%	14%	19%	36%	16%	6%	3%	
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	1	3	8	20	37	73	14	16	5	-	1	-520

	39%	41%	20%	
--	-----	-----	-----	--

Tab. 5.5 - Sinossi segni per categorie

Vediamo come è stato costruito questo primo quadro (tab. 5.5): gli esercizi richiedevano l'inserimento (6 segni) o il non inserimento (4 segni) della punteggiatura, dieci in tutto, rispetto ai quali sono state calcolate e confrontate le percentuali dell'uso regolare (primo esercizio: riscrittura del testo) con quelle frutto del corretto inserimento (secondo esercizio: cloze). Per ogni questionario è stata registrata, inoltre, la quantità di cambiamenti apportati tra il primo e il secondo esercizio: alcuni non hanno modificato la situazione di partenza (è il caso di un utilizzo errato a cui è seguito un inserimento diverso, ma ancora sbagliato), tutti gli altri, invece, sono stati distinti in termini di miglioramenti e peggioramenti. Infine, la differenza di ogni coppia di esercizi ha determinato uno scarto: negativo, se il primo esercizio ha dato risultati migliori del secondo; nullo, quando i due esercizi hanno dato stessa percentuale di risposte corrette; positivo, se il secondo esercizio ha dato risultati migliori del primo. Cosa è emerso da questa prima raccolta di dati:

- per ogni categoria del campione, il primo esercizio ha dato risultati migliori del secondo, il quale era stato pensato di più facile esecuzione, andando a indicare il luogo nel testo in cui discernere se e quale segno inserire;
- Gli studenti della scuola primaria sono coloro che hanno apportato maggiori cambiamenti nei loro testi (2,7 di media contro 1,7 e 1,9);
- La categoria degli adulti è quella in cui i cambiamenti tra il primo e il secondo esercizio hanno determinato un maggiore scarto, con solo il 20% di miglioramenti registrati;
- Alla scuola primaria la moda è di 5 risposte corrette nel primo esercizio, sulla quale si concentra il 59% della categoria, un dato che nella quasi totalità dei casi è stato determinato dal corretto non inserimento dei segni (4) a cui è stato aggiunto il punto PF;
- Gli studenti della scuola primaria hanno una media di risposte corrette inferiore alle altre due categorie (5,5/5,4 contro 6,6/6,5 e 7/6,7);

Per la categoria "adulti" è stato possibile scorporre i dati in funzione del titolo di studio (tab 5.6) e della professione (tab 5.7).

DIPLOMATI (38)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	4 17%	4 17%	6 26%	4 17%	4 17%	- 0%	7,1
cambiamenti	11	4	3	2	-	3	-	-	-	-	-	1,3
miglioramenti	17	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	0,4
peggioramenti	14	6	-	2	1	-	-	-	-	-	-	0,7
segni usati correttamente	- 0%	- 4%	- 0%	- 0%	1 11%	4 7%	4 22%	6 30%	5 15%	3 7%	- 4%	6,8
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	-	-	2	6	13	14	-	2	1	-	-	-240

	55%					37%	8%					
LAUREATI (138)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	-	-	-	1	1	22	18	58	23	12	3	6,9
	0%	0%	0%	0,7%	0,7%	16%	13%	42%	17%	8,6%	2%	
cambiamenti	48	21	22	19	12	11	4	1	-	-	-	1,8
miglioramenti	83	19	30	5	-	1	-	-	-	-	-	0,7
peggioramenti	79	20	19	14	5	1	-	-	-	-	-	0,9
segni usati correttamente	-	-	-	3	7	18	24	51	23	8	4	6,7
	0%	0%	0%	2%	5%	13%	17%	37%	17%	6%	3%	
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	1	3	6	14	23	59	14	13	4	-	1	-290
			34%			43%			23%			

Tab. 5.6 - Sinossi segni per titolo di studio

INSEGNANTI (129)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	-	-	-	1	-	15	16	51	29	14	3	7,1
	0%	0%	0%	1%	0%	12%	12%	40%	22%	11%	2%	
cambiamenti	43	20	22	16	10	12	5	1	-	-	-	1,9
miglioramenti	83	16	26	3	-	1	-	-	-	-	-	0,6
peggioramenti	65	26	17	17	3	1	-	-	-	-	-	1
segni usati correttamente	-	-	-	2	7	17	22	45	23	10	3	6,7
	0%	0%	0%	2%	5%	13%	17%	35%	18%	8%	2%	
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	1	1	6	17	29	53	8	11	2	-	1	-490
			42%			41%			17%			
NON INSEGNANTI (60)												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	media
segni usati correttamente	-	-	-	-	3	13	9	22	7	5	1	6,6
	0%	0%	0%	0%	5%	22%	15%	36%	12%	8%	2%	
cambiamenti	19	13	9	7	8	4	-	-	-	-	-	1,7
miglioramenti	30	19	8	3	-	-	-	-	-	-	-	0,7
peggioramenti	39	4	10	4	3	-	-	-	-	-	-	0,8
segni usati correttamente	-	-	-	2	2	11	12	20	9	2	2	6,5
	0%	0%	0%	3%	3%	19%	20%	34%	15%	3%	3%	
scarto	-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50	totale
	-	2	2	6	8	24	10	5	3	-	-	-50
			30%			40%			30%			

Tab. 5.7 - Sinossi segni per professione

Da questa seconda lettura è emersa una sostanziale omogeneità dei risultati. L'unica variazione significativa è l'esigua percentuale (8%) di scarti positivi della categoria "diplomati". Questa scarsa differenziazione del quadro generale ci ha spinto ad incrociare alcune delle variabili in gioco per vedere se emergevano delle differenze rilevanti che ci permettessero di comprendere meglio le possibili influenze sull'uso della punteggiatura nei testi. Per questo abbiamo distinto i laureati dai diplomati (tab. 5.8), identificato anche la sottocategoria di insegnanti che lavorano o hanno lavorato alla scuola primaria.

	diplomati		laureati	
INSEGNANTI (129)	7,4	6,6	7	6,8
	22%		78%	
INSEGNANTI PRIMARIA (86)	7,4	6,6	7	6,7
	31%		69%	
NON INSEGNANTI (43)	6,5	6	6,6	6,5
	19%		81%	

Tab. 5.8 - Sinossi segni per titolo di studio e professione

Contrariamente a quanto visto in altri studi (Fornara, 2010b), nemmeno in questo caso sono emerse differenze rilevanti, ad eccezione di una media di segni utilizzati/inseriti leggermente inferiore nella categoria “non insegnanti”. Alla luce di queste evidenze, si è provato a rintracciare delle differenze nel campione incrociando i dati per categoria con quelli delle pratiche di lettura e di scrittura (tab. 5.9).

	lettori		non lettori		scrittori		non scrittori	
STUDENTI SCUOLA PRIMARIA (76)	5,6	5,7	5,3	4,8	5,4	5,6	5,6	5,2
	71%		29%		60%		40%	
STUDENTI SCUOLA SECONDARIA (38)	7	6,9	5,8	5,7	6,6	6,9	6,6	6,2
	68%		32%		42%		58%	
ADULTI (178)	7	6,7	6,8	6,7	6,7	6,6	7,1	6,7
	93%		7%		24%		76%	
DIPLOMATI (38)	7,1	6,6	7,2	6	6,6	6,6	7,3	6,5
	90%		10%		18%		82%	
LAUREATI (138)	6,9	6,7	6,7	7	6,7	6,6	7	6,7
	94%		6%		33%		67%	
INSEGNANTI (129)	7,1	6,7	7	6,7	6,9	6,7	7,2	6,8
	95%		5%		33%		67%	
INSEGNANTI PRIMARIA (86)	7,2	6,7	7,3	6,7	6,9	6,7	7,3	6,6
	93%		7%		60%		40%	
NON INSEGNANTI (45)	6,6	6,5	6,7	6,7	5,9	6,3	6,8	6,6
	88%		12%		24%		76%	

Tab. 5.9 - Sinossi segni per pratiche di lettura e scrittura

Sono stati considerati “lettori” coloro che leggono da cinque libri all’anno a più di un libro al mese, mentre sono “non lettori” coloro che non leggono abitualmente (meno di cinque libri all’anno o hanno esplicitamente dichiarato di non leggere). Per gli studenti di scuola primaria e secondaria la distinzione tra “scrittori” e “non scrittori” è stata costruita raggruppando, da una parte, le diverse categorie di studenti che scrivono fondamentalmente solo a scuola e, dall’altra, chi lo fa anche autonomamente al di fuori dei compiti scolastici. Invece, sul versante adulto, l’attribuzione del campione a una delle due variabili è stata fatta distinguendo coloro che redigono testi editabili e quelli che scrivono solo a livello informale.

A parte due dati in controtendenza, in cui la media di risposte corrette è migliore nell'esercizio di inserimento della punteggiatura rispetto a quello d'uso, dall'analisi emerge, contrariamente a quanto ci saremmo aspettati, che:

- la pratica di scrittura non è garanzia di un miglior uso del sistema interpuntivo;
- le categorie che hanno la maggior percentuale di scrittori sono quella degli studenti e degli insegnanti di scuola primaria.
- la mancata pratica di lettura si è rivelata penalizzante solo per la categoria di studenti della scuola primaria e secondaria, una variabile questa che pesa circa il 30% in entrambe le categorie (dalle 3 alle 5 volte maggiore che per ognuna delle altre).

Sembra che, per le variabili prese in considerazione con lo strumento dei questionari, non vi siano tratti specifici di una categoria che consentano di rilevare delle discriminanti utili a spiegare cosa facilita od ostacola un corretto uso della punteggiatura. Per tale motivo abbiamo provato ad analizzare (tab 5.10) quanto raccolto non più per categorie, ma in funzione della tipologia di segni di punteggiatura utilizzati e calcolato le percentuali tenendo conto del numero di possibilità per ciascun segno:

	PERTINENTI			NON PERTINENTI		
	primaria (76)	secondaria (38)	adulti (178)	primaria (76)	secondaria (38)	adulti (178)
tutti i segni (uso)	0 0%	1 3%	1 0,6%	0 0%	0 0%	0 0%
tutti i segni (uso + inserimento)	0 0%	1 3%	5 3%	0 0%	0 0%	0 0%
	0	0	+400%	0	0	0
niente (uso)	176 77%	86 75%	400 75%	65 14%	17 7%	77 7%
niente (uso + inserimento)	178 78%	86 75%	400 75%	90 20%	20 9%	97 9%
	+1%	0	0	+38%	+17%	+26%
due punti (uso)	1 1%	8 21%	35 20%	1 0,1%	1 0,3%	0 0%
due punti (uso + inserimento)	9 12%	12 43%	48 27%	15 2%	3 0,9%	8 0,5%
	+800%	+50%	+37%	+1400%	+200%	-
punto e virgola (uso)	17 11%	11 15%	105 30%	0 0%	6 16%	9 0,6%
punto e virgola (uso + inserimento)	43 28%	20 26%	240 67%	6 1%	10 26%	22 2%
	+153%	+81%	+123%	-	+67%	+144%
virgola (uso)	44 19%	53 47%	255 48%	82 15%	42 47%	127 10%
virgola (uso + inserimento)	99	64	328	130	62	243



	43%	56%	61%	24%	56%	19%
	+125%	+21%	+29%	+58%	+48%	+91%
<i>punto</i> (uso)	60 79%	28 74%	150 84%	77 11%	31 9%	185 11%
<i>punto</i> (uso + inserimento)	69 91%	34 90%	161 90%	110 16%	38 11%	216 13%
	+15%	+21%	+7%	+43%	+22%	+17%

Tab. 5.10 - Sinossi tipologia di segni

- *niente*: 3 possibilità (pertinente); 6 possibilità (non pertinente)
- *due punti*: 1 possibilità (pertinente); 9 possibilità (non pertinente)
- *punto e virgola*: 2 possibilità (pertinente); 8 possibilità (non pertinente)
- *virgola*: 3 possibilità (pertinente); 7 possibilità (non pertinente)

*punto*: 1 possibilità (pertinente); 9 possibilità (non pertinente) Nella tabella 5.11 abbiamo riportato, in valori assoluti e percentuali, le presenze pertinenti e non pertinenti dei diversi segni di punteggiatura. Ciascun focus è stato visto sia dal punto di vista dell'uso dei segni (primo esercizio), sia come uso e inserimento (somma del primo e del secondo esercizio). I numeri dicono chiaramente che il secondo esercizio è andato peggio (le variazioni percentuali raramente superano il 100%); è necessario tenere in considerazione che possono aver concorso a determinare questo risultato anche le modalità di somministrazione, in quanto alcuni *device* non visualizzavano su un'unica schermata il testo dell'esercizio e la parte d'inserimento (ci si poteva, dunque, confondere e scegliere un segno per uno spazio diverso da quello pensato). Inoltre, chi ha un'attitudine riflessiva poteva trovare, in questo tipo di esercizio, maggiori occasioni per mettere in discussione le proprie idee.

Le prime due righe ci dicono innanzitutto che, eccetto per la scuola primaria, una minima parte del campione ha fatto tutto giusto, invece, nessuno ha fatto tutto sbagliato. Il punto in posizione finale (PF) è stato il segno utilizzato in modo più pertinente, insieme allo "spazio vuoto", il quale, però, non è possibile considerarlo come frutto di un'intenzionalità. Rispetto a PF possiamo aggiungere che circa il 10 % del campione di ciascuna categoria non lo inserisce alla fine del testo. Facendo un'analisi per categoria si vede come alla scuola primaria il segno utilizzato con una pertinenza più bassa siano i *due punti*, lo stesso per gli adulti, mentre alla scuola secondaria a chiudere la classifica c'è il *punto e virgola*. La seconda metà della tabella (non pertinenti) mette in evidenza tutte quelle occorrenze in cui i segni sono stati utilizzati/inseriti commettendo un errore: per tutte le categorie la *virgola* è il segno che viene usato più spesso al posto di altri segni. Questo quadro ci ha indotto ad approfondire il tema dell'uso della virgola: sono stati considerati tutti gli usi e inserimenti, pertinenti e non pertinenti, e calcolate le relative percentuali a partire dal totale di ciascuna categoria.

	VIRGOLE		
	primaria (76)	secondaria (38)	adulti (178)
<b>PERTINENTI</b>			
totale (uso)	44 44%	53 83%	255 78%
totale (uso + inserimento)	99 100%	64 100%	328 100%
inciso (uso)	10 23%	22 41%	109 43%
inciso (uso + inserimento)	23 23%	28 44%	130 40%
prima della causale (uso)	7 16%	3 6%	26 10%
prima della causale (uso + inserimento)	21 21%	4 6%	54 16%
<b>NON PERTINENTI</b>			
totale (uso)	82 63%	42 68%	21 9%
totale (uso + inserimento)	130 100%	62 100%	243 100%
a modo di inciso (uso)	2 2%	3 7%	7 33%
a modo di inciso (uso + inserimento)	9 7%	10 24%	51 21%
al posto di niente (uso)	4 5%	6 10%	13 62%
al posto di niente (uso + inserimento)	38 29%	25 40%	121 50%
al posto di : (uso)	11 13%	1 2%	1 5%
al posto di : (uso + inserimento)	14 11%	1 2%	1 0,4%
al posto di ; (uso)	68 83%	35 83%	7 33%
al posto di ; (uso + inserimento)	77 59%	35 56%	119 49%

Tab. 5.11 - Sinossi virgole

Da quest'ultima analisi emerge come la *virgola* che apre e chiude (inciso) sia quella che è stata utilizzata più spesso con pertinenza da tutte le categorie intervistate, con una percentuale nettamente maggiore per il campione di scuola secondaria e quello adulto. In controtendenza, gli studenti di scuola primaria hanno registrato una percentuale di uso e inserimento più alta delle altre categorie per la *virgola* che precede la causale. Nella maggior parte dei casi, la *virgola* viene utilizzata impropriamente al posto del *punto e virgola*,

anche se nella categoria “adulti”, al primo posto degli usi e inserimenti, la *virgola* viene messa laddove non sarebbe necessario alcun segno.

Infine, dai questionari è stato possibile ricavare un dato sulle funzioni che vengono attribuite alla punteggiatura, dandoci la possibilità di incrociarlo con quanto raccolto con i testi autobiografici e con le interviste. Alla fine del questionario veniva proposta una domanda a risposta chiusa in cui classificare per importanza le diverse funzioni del sistema interpuntivo. Indipendentemente dalla categoria, emerge che la funzione principale della punteggiatura è quella di dare significato alla frase o al testo; questo è un dato che raccoglie esattamente il doppio dei consensi rispetto a tutti gli altri, che, invece, si classificano tutti e tre sostanzialmente a parimerito (riprodurre l'intonazione del testo; dare ritmo al testo, fare pause; collegare e separare le frasi e i periodi). Questo dato può essere confrontato con la domanda aperta posta in principio del questionario: *cos'è e a cosa serve la punteggiatura?* Al di là di alcune risposte non categorizzabili secondo i termini riproposti nella domanda a risposta chiusa di cui sopra, possiamo vedere la quantità di occorrenze riscontrate (tab. 5.12).

riprodurre l'intonazione del testo	dare ritmo al testo, fare pause	collegare e separare le frasi e i periodi	dare significato alle frasi e al testo
54	68	32	110

Tab. 5.12 - Funzioni dell'interpunzione

Le risposte del campione si concentrano intorno alla funzione del dare significato al testo, ma la dimensione prosodico-intonazionale, se raggruppata, assume un peso prioritario. Solo un soggetto che ha risposto al questionario cita le quattro possibilità:

*«La punteggiatura sono segni grafici che servono per dare ritmo e intonazione al testo durante la lettura oltre che a dare significato al testo e separare e/o congiungere le frasi tra loro.»*

A questo punto si pone un interrogativo interessante: come mai le pratiche di insegnamento si concentrano prioritariamente sugli aspetti intonazionali e legano la punteggiatura alla lettura, in particolare nella sua dimensione pausativa?

### 5.1.3 Interviste e testi sulla punteggiatura

Come dichiarato nel capitolo precedente sulla metodologia di ricerca (*supra cap.2.2.1*) si è optato per delle interviste discorsive guidate (Cardano, 2007), che hanno coinvolto alcuni degli studenti appartenenti al campione dei testi narrativi e i loro insegnanti. Nel caso dei bambini si è cercato di stimolare la loro capacità di riflessione attraverso una conversazione che analizzasse le loro pratiche di scritture oppure proponendo

loro delle semplici situazioni-problema (Mierieu, 2015) tipiche della cornice di colloquio clinico-critico (Piaget, 1966); situazioni di *impasse*, nelle quali, da soli o in piccolo gruppo si affermano e rielaborano alcune credenze dei bambini in materia di punteggiatura, proprio grazie al confronto con un materiale appositamente scelto<sup>35</sup>. Nello stralcio di intervista che segue abbiamo provato a lavorare con un bambino su un testo scritto secondo la consegna data dalla sua insegnante.

- R<sup>36</sup>: “Mi puoi leggere il testo che hai scritto?”<sup>37</sup>

LA VACANZA

Il 23 luglio siamo andati a  
Genova, (p.) per prendere la nave (p.) dopo  
due giorni siamo arrivati a Palermo (p.)  
e poi siamo andati a Gela. (p.) il 12  
di agosto mia mamma doveva ritornare  
a Cerro, (p.) e un po di giorni prima  
mia madre mi disse (p.): “vedi tu fra un po  
ritorniamo a Milano.” (p.) Ma io non  
volevo. (p.) **Quindi** quando andammo a Catania (p.)  
mia mamma disse (p.): “Puoi restare” (p.) **perciò** io  
sono rimasto perplesso perché non  
me l’aspettavo.

R: “In questa frase, all’inizio [Genova,], hai usato questo segno...”

“Sì, la **virgola!**”

R: “Sì, la **virgola**. Come mai l’hai messa?”

“Perché [comincia a leggere] il 23 luglio siamo andati a Genova, poi, praticamente,  
quando noi andiamo a Genova, la nave... no, aspe’, aspetta. [Riparte a leggere] Il 23 luglio  
siamo andati a Genova per prendere la nave... ah, non ci vuole la **virgola!**?”

R: “Non lo so se ci voglia o non ci voglia, te lo chiedo perché l’hai usata solo due volte e,  
siccome avevo visto che non l’avevi usata tante volte, volevo sapere come mai. Ma non  
volevo dirti che era sbagliata.”

“Il 23 luglio... perché, praticamente, la **virgola** si usa che... te metti la **virgola** perché te  
devi... insomma Genova, per prendere la nave. Sì, ma io non riesco a spiegarlo! Per

---

<sup>35</sup> Si vedano Allegato 1 e Allegato 2.

<sup>36</sup> Intervista a 342, 9 anni, III anno di scuola primaria (“R” indica la voce del ricercatore).

<sup>37</sup> Le parole scritte in rosso sono quelle che l’esercizio prevedeva di inserire nel proprio testo; si è andati a capo per riprodurre esattamente il testo così come compariva sul quaderno.

*separare, cioè, non è che l'argomento non c'entra, c'entra l'argomento, però per separare, capito? Perché almeno separi la frase, perché questa è una frase che, cioè, siamo andati a Genova per prendere la nave e la nave l'abbiamo presa dopo. Non è che appena arrivati l'abbiamo presa, siamo andati a Genova, abbiamo dovuto aspettare un'ora..."*

*R: "Quindi è come se quella **virgola** ci facesse capire che tu hai dovuto aspettare..."*

*"È come 'tempo dopo'..."*

*R: "Ma questo è interessantissimo! Anche la **virgola** che hai usato dopo [a Cerro,] ha lo stesso significato?"*

*"Aspetta ti spiego il significato. Mia mamma doveva ritornare a Cerro, però qua separo la frase perché l'argomento non c'entra. Capisci? Doveva ritornare a Cerro, stop, e un po' di giorni prima. Separo"*

*R: "Non è più dunque con quel significato di 'un po' dopo'?"*

*"Io le **virgole** le uso in questi due sensi: per, come ti dicevo prima, aspettare oppure per separare. Le uso per questo. Poi c'è il **punto** che si usa sempre per separare gli argomenti. Qua stiamo parlando dello stesso argomento, però io separo la frase e quindi uso la **virgola**."*

*R: "Invece, il **punto**, mi stai dicendo, separa gli argomenti?"*

*"Sì! La **virgola** la uso quando devo separare le frasi di uno stesso argomento e poi per aspettare 'tempo dopo'."*

*Rivedo il bambino dopo che la maestra gli ha corretto il testo:*

Il 23 luglio siamo andati a  
Genova[,] per prendere la nave(;) dopo  
due giorni siamo arrivati a Palermo  
e poi siamo andati a Gela. Il 12  
di agosto mia mamma doveva ritornare  
a Cerro, e un po' di giorni prima  
mi disse: "Vedi tu fra un po'  
ritorniamo a Milano." Ma io non  
volevo. **Quindi** quando andammo a Catania  
mia mamma disse: "Puoi restare" **perciò** io  
sono rimasto perplesso perché non  
me l'aspettavo. Ho ringraziato la mamma  
e mi sono fermato a Gela.

R: "Quella **virgola** [Genova,] che mi avevi detto che serviva per separare, la maestra te l'ha cancellata. Come mai?"

"Perché in realtà quella là era una teoria che mi ero inventato io. Perché io a volte mi invento le teorie in italiano, in matematica, in geografia..."

R: "Qualche volta funzionano?"

"Qualche volta sì. Ora non c'entrava, però, a volte, tipo in geografia, ho inventato una cosa e la maestra ha detto: 'Sì, è giusta!', perché avevo inventato una nuova cosa.'"

R: "E questo invece che segno è?"

"Punto e virgola."

R: "Te l'ha messo la maestra?"

"Sì. Per prendere la nave, per separare di nuovo."

R: "Ma tu sai usare il **punto e virgola**?"

"Non tanto... in religione lo usiamo un sacco!"

R: "Perché?"

"Scriviamo una parola e... **punto e virgola**, un'altra... **punto e virgola**..."

R: "Vuoi dirmi che il **punto e virgola** si usa in alcune materie in altre no?"

[...]

"No, non è che si vede solo in una materia – la mia compagna di banco pensa che sia così! Se si usasse solo in religione allora perché la maestra me lo ha messo anche in italiano? In seconda abbiamo imparato il **punto** e la **virgola** e il **punto e virgola**. Solo che... il **punto** separa l'argomento e la **virgola** separa. È come una battaglia: il **punto** uccide la **virgola**; quindi prende potere il **punto** e quindi vale il **punto**. La **virgola**, secondo me, la mettono per bellezza! Perché quando metto il **punto e virgola** poi inizia un altro argomento. La **virgola** e il **punto** hanno la stessa funzione, cioè non hanno proprio la stessa funzione, a volte sì e a volte no. Allora li mettono insieme perché a volte hanno lo stesso modo. Infatti, l'ha messo dopo per prendere la nave, stop, dopo due giorni, e cambia. Il **punto** ha sempre lo stesso significato, la **virgola** ha sempre lo stesso significato. Però il **punto e virgola**, siccome sono messi insieme... vuol dire che qua si può usare sia la **virgola** sia il **punto**. Puoi usarli tutti e due, però per essere più precisi metti il **punto e virgola**."

- Lavoriamo su un testo scritto da F.<sup>38</sup>:

"Ho messo la **virgola**, quando cambio argomento metto il **punto**, poi ho detto anche che i **punti** servono... non so perché qua ("pensione") non l'ho messo?!"

R: "Servirebbe?"

---

<sup>38</sup> Intervista a 744, 9 anni, IV anno di scuola primaria (Allegato 5).

«È la fine del testo, perché poi c'è quel "spero di tornare a scuola...", ma il testo finisce prima, ogni testo finisce con il **punto!**»

R: "Lo metteresti da qualche altra parte?"

"No, non credo. La maestra è detto anche che il **punto** serve per fare una pausa. Ha detto che il **punto** fa una pausa di 1 o 2 secondi, mentre la **virgola** si tratta di centesimi di secondo, praticamente ti fermi e parli subito dopo."

R: "Tu sai quanti sono dei centesimi di secondo?"

"No, non lo so."

R: "E come fai a calcolarli?"

"Mi fermo e subito leggo."

[...]

"Diciamo che il **punto** dura 2 secondi, la **virgola** 1, perché non so cosa sono i centesimi di secondo!"

R: "E il punto e virgola?"

"Non ce l'ha mai detto quanto dura, può durare non tantissimo, ma neanche pochissimo. Magari dura come la **virgola** o come il **punto**, dipende come leggiamo."

R: "In che senso?"

"Perché ci sono dei miei compagni che leggono più lentamente e allora con la **virgola** si prendono più tempo per respirare, mentre ci sono altri che no."

- R<sup>39</sup>: "Guarda queste frasi che parlano di una torta e poi mi dici quante parti di torta sono state fatte."

"/facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo e Anna/... quattro.

/facciamo le parti: Giorgio e Ada(,) Ugo e Anna/... due.

/facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo(,) e Anna/.

Quante parti sono state fatte? Mi sembra uguale alla prima!"

R: "Hai qualche dubbio?"

"Sì, sulla prima! Nella terza c'è anche la **virgola** in fondo, quindi nella prima potrebbero essere tre e nell'ultima quattro."

R: "Sono tre o sono quattro?"

"Facendo la seconda e poi la terza e riguardando la prima, mi viene un dubbio. Perché qui ho detto due perché sono in coppia, allora qui dovrebbero essere tre, due da soli e due in coppia."

R: "Ma se tu dovessi scrivere questa frase per fare quattro parti, come la scriveresti?"

---

<sup>39</sup> Intervista a 1385, 9 anni, IV anno di scuola primaria.

*“Come la terza.”*

*R: “Non ti crea problemi la presenza della **virgola** e della ‘e’ vicine?”*

*“La mia maestra mi ha spiegato che c’è la licenza poetica, però, in teoria, la **virgola** e la ‘e’ insieme non andrebbero bene... perché la **virgola** è una pausa e la ‘e’ una congiunzione, quindi non posso metterle vicine, non posso dire una cosa con un’altra cosa se in mezzo ci metto una pausa.”*

*R: “E se la **virgola** non fosse una pausa?”*

*“Allora potrebbe andare bene.”*

Per gli insegnanti si è trattato, in particolare, di far emergere dal loro percorso biografico e professionale quegli elementi che, in modo implicito o esplicito, costituiscono le conoscenze alle quali si rifanno per orientare le loro pratiche didattiche (Bichi, 2002; Demetrio, 2012; Formenti & Gamelli, 1998; Pineau & Le Grand, 2003).

*R<sup>40</sup>: “Che rapporto hai con la scrittura?”*

*“Buono! Scrivo spesso, ho sempre scritto, è una cosa che mi piace fare per aiutarmi a ricordare le cose, dunque scrivo generalmente per me stessa, un diario. Anche lettere per gli altri, per i bambini. Nel mio diario curo molto la grafia e scrivo anche per immagini.”*

*R: “In questo tuo esercizio di scrittura che spazio ha la punteggiatura?”*

*“Io ho sempre scritto un po’ alla Joyce, flusso di coscienza, senza nessun tipo di punteggiatura. Non ho mai capito come utilizzarla, specialmente la **virgola** e il **punto e virgola** sono sempre stati un grande punto interrogativo. È una cosa che metto in un secondo momento, prima scrivo e poi, quando ricontrollo, metto la punteggiatura. Quando scrivo per me stessa e sento che dovrei mettere qualsiasi segno, vado a capo. Uso anche i puntini di sospensione. Mi piacerebbe inventare le ‘tre virgole’ come nuovo segno, invece dei **tre puntini** perché spiegherebbero meglio alcuni concetti.”*

*R: “Che funzione avrebbero?”*

*“Una sospensione un pochino più corta e poi posso continuare a parlare di ciò di cui stavo parlando, invece con i **puntini** cambio argomento. A me piace la punteggiatura, però non sono bene usarla... non la uso. Infatti, questo scrivo per altri, chiedo sempre a qualcuno di riguardare il mio testo perché so di non usare la punteggiatura in maniera convenzionale.”*

*R: “Ti è capitato mai di rileggere il tuo diario e trovare difficoltà nel capire ciò che volevi comunicare? L’assenza di punteggiatura ti impedisce in qualche modo di comunicare?”*

---

<sup>40</sup> Intervista all’insegnante M4.



*“No, perché andando a capo o utilizzando altre forme grafiche (fumetto, maiuscola, cambio carattere) mi aiutano di più. Poi la uso, in realtà uso anche i **punti esclamativi**, piuttosto che una **virgola** o un **punto**, meglio un **punto esclamativo!**”*

*R: “Ma se qualcuno accedesse alle tue pagine capirebbe quello che tu hai scritto?”*

*“Penso di sì, magari non gli impliciti, ma dal punto di vista testuale penso che chiunque possa capire il senso di quello che ho scritto.”*

*R: “Oltre a chiedere a qualcuno, quali altre forme di revisione ti vengono in mente?”*

*“Io rileggo e provo a metterla, torno indietro e se ho un dubbio la tolgo. Non c’è un correttore sul pc, come per l’ortografia.”*

*R: “Perché scegli la rilettura?”*

*“Una rilettura non ad alta voce, ma come se lo fosse. Me la devo cantare nella testa, devo capire se funziona facendo le pause in quel modo, sicuramente non sto a guardare l’aspetto grammaticale [sintattico], guardo più il suono di quello che sto leggendo. E lì infatti poi sbaglio! Sono bravissima con gli incisi!”*

*R: “Mi puoi introdurre nella tua metafora: me la canto nella testa. Come fai?”*

*“Senti questo messaggio: «Grazie L.!! So che conosci poco i bambini e non ti chiedo di scrivere qualche lettera però io sono abbastanza scarsa con la punteggiatura quindi se quando le lettere saranno finite riuscissi a dare un occhio ti sarei molto grata!!! e se hai qualcosa da dire ai bambini scrivi pure!!!! Grazie». Se me lo rileggo, anche se probabilmente sbaglierò, farei: “Grazie Laura!! So che conosci poco i bambini e non ti chiedo di scrivere qualche lettera, però io sono abbastanza scarsa con la punteggiatura, perciò, se quando le lettere saranno finite, - il mio bellissimo inciso che adoro! – riuscissi a dare un occhio a quello che ho scritto ti sarei molto grata!!! e se hai qualcosa da dire ai bambini scrivi pure!!!! Grazie.”. Leggendo ad alta voce, ma anche nella mente, io sento dove fare il respiro, dove mi devo fermare.”*

*R: “Come insegneresti l’uso della punteggiatura ai bambini?”*

*“Farei come ho visto fare a L. lo scorso anno: inserire la punteggiatura in un testo che non ce l’ha oppure portare due testi con le stesse parole, ma con la punteggiatura inserita in posizioni diverse, facendoli riflettere sul cambiamento di significato.”*

*R: “Un lavoro non sulla parte intonativa, ma sul significato. Erano proprio lezioni sulla punteggiatura?”*

*“Sì, ricordo sul **punto** e sulla **virgola**. Invece di Lucia mi ricordo che lei parava tanto del colore della voce, dell’intonazione; mi ricordo che in prima faceva fare ai bambini un respiro per marcare la **virgola** e un respirone per il **punto**. Secondo me i bambini devono scoprire da soli l’uso; ci sono delle regole, ma la punteggiatura è abbastanza relativa, però*

*tanto va a interpretazione dello scrittore, ci sono quelli che ne usano tanta e chi poca, con frasi breve e quindi usano meno segni. Magari più **punti** e meno **virgole** e **punti e virgola**.”*

*R: “Rispetto all’esercizio della rilettura mi viene in mente che esso è un motivo di riflessione, in cui verifico la mia intenzionalità comunicativa...”*

*“Io, più che altro, rifletto se suona bene! Il mio lavoro di revisione è legato alla sonorità, anche per le parole, come se il testo avesse un ritmo. Perché quello che comunico si capisce lo stesso, però un conto è se è qualcosa di bello, con parole e ritmo curati, un conto è se non ce l’ha! [...] Secondo me a scuola non si fa nessun esercizio sulla punteggiatura, ma ti presentano le regole. Questo è quello che io ho visto e vissuto da studentessa. L’unica lezione che ricordo sulla punteggiatura è quella del discorso diretto: **‘due punti**, aperte le **virgolette**, lettera maiuscola!’ Del resto, non ricordo nulla. Ti spiegano quelle due regole: quando cambi argomento metti il **punto**, ogni tanto metti la **virgola**, non mettere una **virgola** prima della e, per fare un inciso metti due **virgole** – ma questo l’ho imparato al liceo, non certo alle elementari! -, i **due punti** quando fai un elenco. Invece i **due punti** si usano anche per spiegare, come dice Lucia: **‘due punti**, aspetta che ti spiego.’. Le regole non sono chiarissime e non vengono fatti esercizi per imparare a mettere la punteggiatura.”*

*R: “Quali altre occasioni di riflessione vedi nella scuola?”*

*“Quando fanno un lavoro di tutoraggio, devono riflettere su come hanno risolto un lavoro per riuscire a spiegarlo ad altri. Io spesso chiedo loro di spiegarmi la loro strategia per risolvere un problema. Dopo le interrogazioni fanno sempre un’autovalutazione su come hanno esposto, come hanno studiato, cosa gli è stato utile fare per prepararsi, se sono stati chiari, se hanno risposto male a una domanda perché e come avrebbero potuto rispondere. Quando fanno riflessioni sul testo, su come hanno scritto le parole... sono tante le occasioni per riflettere, ma sulla punteggiatura no. è anche difficile, lo vedo difficile per me, immagino che per un bambino sia ancora più difficile.”*

I testi autobiografici che in questa sede abbiamo già introdotto per l’analisi delle quantità e usi dei segni interpuntivi (supra cap. 5.2), vengono qui ripresi perché trattano la punteggiatura come oggetto di riflessione. I testi di questa sezione hanno fornito «descrizioni testuali approfondite» (Trincherò, 2019) sull’uso e le funzioni dei segni interpuntivi, nonché sulle modalità di apprendimento e insegnamento degli stessi. I testi sono stati redatti a partire da un incipit proposto agli insegnanti in un incontro di presentazione del percorso di ricerca che si voleva proporre in uno specifico contesto (supra cap. 4.2.2): Ti ricordi quando hai imparato a scrivere? Che cosa ricordi? Come ti è stato insegnato? Come hai imparato? Ti ricordi qualcosa di come ti è stata insegnata la punteggiatura? Come hai imparato a usarla? Ricordi una situazione/un episodio preciso?

Se sì, puoi descriverlo. Ora pensa a te come insegnante: come insegni ai tuoi studenti a scrivere? Che cosa fai? E per la punteggiatura?

- *«Il primo ricordo che ho della scrittura non è legato alla scuola ma alla televisione, cioè alle affascinanti lezioni di quel grande maestro che è stato Alberto Manzi (il che la dice lunga sulla mia età). Non ho ben presente come abbia imparato ad usare la punteggiatura; sicuramente ricordo le pagine e pagine di quaderno in cui ricopiavo i segni di punteggiatura, perché tutto doveva essere preciso. Credo in realtà di averla imparata leggendo molto e penso che questo, ancora adesso, sia il metodo migliore. Conoscere le regole sulla punteggiatura serve a poco se non capisce che ha lo stesso valore di un gesto, un'inflessione della voce, uno sguardo nella lingua parlata.»<sup>41</sup>*
- *«[...] Ai più piccoli, proporrei dei percorsi motori, per far loro percepire concretamente, il ruolo dei diversi segni d'interpunzione, ad esempio: cammino... fermata (**punto**), breve fermata e respiro (**virgola**), incrocio con una fila di compagni (**due punti**), salto (**punto esclamativo**)!*  
*Ora, temendo di aver sbagliato la punteggiatura di questo testo, metterò un **punto**... e basta.»<sup>42</sup>*
- *«Sono nata nel 1950, quindi credo di aver imparato a scrivere "ufficialmente" nel 1956, anno in cui si iniziavano le scuole elementari*  
*Dico ufficialmente perché, come tutti i bambini, non credo di avere chiesto alla scuola il permesso di imparare (chi lo ha detto?...Piaget o la Ferreiro?).*  
*Concordo in pieno con questa battuta autorevole e la conferma l'ho avuta dalla mia storia personale: ero l'ultima di sei fratelli e guardavo il mondo attraverso i loro occhi, cercando di dare risposta agli aspetti della loro e nostra vita che mi suscitavano curiosità. La scrittura era uno di questi. Di certo doveva essere la strada per essere considerati grandi. Guardavo i loro quaderni...di calligrafia, di computisteria...numeri, cifre, lettere, parole... e non capivo perché a noi piccoli facessero soltanto disegnare aste. Aste verticali, orizzontali, diritte, oblique... aste! per tutti i primi mesi della prima elementare. Eppure mia sorella sedicenne era talmente presa dai libri della Delly (sigh!) da non riuscire a spostarla dalla tana in cui si ritirava a leggere. Allo stesso modo i fratelli aspettavano con ansia le puntate a fumetti del Vittorioso, giornalino dell'epoca e per ore chi li trovava più???*

---

<sup>41</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo di istruzione.

<sup>42</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo di istruzione.

*Così sono passata a leggere a modo mio, cercando di indovinare perché loro ridessero, o commentassero...e cercando il collegamento tra disegno e parole. La scuola era importante, certamente, ma vita e scuola restavano due ambiti diversi. Della prima elementare ricordo poi, dopo le aste, le interminabili pagine di letterine dell'alfabeto isolate, staccate dalle parole, e parole staccate dal contesto...Ricordo mia madre contenta perché mi riusciva particolarmente bene la lettera S, che poi era l'iniziale del mio nome...come se essere capace di copiare bene le lettere significasse saper scrivere. Finalmente arrivò l'epoca dei "pensierini"... che perlomeno un mezzo significato ce l'avevano, ma santo cielo che noia guardare sempre fuori dalla finestra di casa mia. Un giorno decisi di diventare scrittrice, avevo trovato un posticino comodo nella legnaia, seduta sul sacco della segatura... Ma la mia vocazione scomparve quando dovetti fuggire urlando, con un prurito insopportabile...invasa dalle innumerevoli nerissime pulci che furono l'incubo di mia madre per le ore successive!!! Quando il prurito terminò sul quaderno rimasero soltanto due parole: primo capitolo!*

*Non ho ricordi particolari in merito, ma un commento dell'insegnante piuttosto frequente e usuale, dopo la correzione dei nostri compiti, era "va bene, ma hai sbagliato la punteggiatura"...*

*In che cosa potevamo farla giusta o sbagliata non ci era molto chiaro, e del resto a lei non si prestava molta attenzione nei primi gradi di scuola; pareva essere considerata ancora troppo difficile...bisognava aspettare! Eppure nei libri c'erano, quei piccoli segnetti muti, ma nulla ci spingeva a capire la loro utilità, anzi, quando li si trovava, bisognava tacere! la **virgola** ci faceva stare zitti contando fino al due., il **punto** era un silenzio tombale: fino al 4?, il **punto interrogativo** si arrotondava sinuoso fino al rigo superiore...ma cosa avrà mai voluto dirci???*

*Il risultato era una lettura poco armonica e stranamente ritmata, fermata da pause e intervalli differenti, che non privilegiava certo la ricerca del significato rispetto all'enfasi del suono (enfasi che noi bambini ritenevamo indice di bravura soprattutto nelle poesie: ricordo ancora quel **punto esclamativo** che mi faceva tirar lungo e in modo piuttosto orripilante la "ooooh!" della povera cavallina storna... Per fortuna una brava insegnante era intervenuta con delicatezza spiegandomi che troppa enfasi non si usava più!)*

*Molti anni dopo, divenuta sorda ormai da più di 20, cominciai a lavorare nel progetto bilingue di Cossato, proposta scolastica offerta ad allievi sordi come udenti, e creando per i bambini sordi alcuni laboratori specifici, in cui potessero approfondire sia la lingua dei Segni, sia quella italiana soprattutto scritta.*

*Potei mettere a frutto la mia competenza di insegnante e tutti gli insegnamenti ricevuti dalla mia sordità. La priorità degli aspetti visivi fu determinante: l'empatia che mi avevano insegnato i bambini udenti con cui avevo lavorato, significava ora imparare a "prendere la realtà attraverso gli occhi", insieme ai bambini sordi.*

*Nella scrittura scelta di campo diventò cercare il significato e dare strumenti per la comprensione.*

*In questi anni di lavoro con i bambini sordi sulla lingua scritta la punteggiatura è stato un vero campo di battaglia sul quale si cimentavano le scelte della nostra didattica volevamo una scuola per il significato, non per il significante. Per la comprensione dei contenuti, non della forma. Per la conquista delle competenze linguistiche non tanto dal punto di vista ortografico, ma da quello semantico lessicale... Ai bambini sordi la punteggiatura non poteva ovviamente essere proposta nella sua valenza intonazionale. Bisognava scoprirne il senso, l'utilità, nelle situazioni concrete di lettura e soprattutto di scrittura. Nei laboratori che conducevo ho avuto l'opportunità di revisionare individualmente i testi svolti da ciascuno di loro e di prestare molta attenzione ai colori e ai simboli che utilizzavamo concordandoli ogni volta. Perché questi piccoli segnetti assumessero significato bisognava scoprire come avrebbero potuto aiutare il bambino nella produzione del suo testo.*

*Così, sui fogli che utilizzavamo fuori testo, costruivamo ogni volta un "magazzino" della punteggiatura" e il bambino aveva il compito di andare a pescarvi il segno che potesse essergli utile in ogni parte del testo e che corrispondesse realmente al pensiero che intendeva esprimere. Quei segnetti muti diventavano così non più semplici pause, ma "indizi" di un percorso mentale pieno di significato. Ricordo un bambino sordo che aveva gravi problemi linguistici e di scrittura. A scuola avevamo esaminato e letto insieme il suo testo, cancellando poi le parole (incomprensibili a chiunque) e lasciando sul foglio soltanto i segni verdi della punteggiatura. Il giorno seguente volle "leggere" anche lui il testo senza parole ai compagni...e ci riuscì, aiutandosi solo con i segni di interpunzione che aveva scelto, senza dimenticare il significato di alcun segno. È un episodio un po' particolare, ma mi ricorda che, ben al di là di porsi come sistema finalizzato all'intonazione, la punteggiatura può rivelarsi un efficace strumento di organizzazione testuale.»<sup>43</sup>*

---

<sup>43</sup> Dal testo autobiografico dell'insegnante M7.

## 5.2 Nodi tematici

Per gestire la mole di dati qualitativi emersi dalla rilettura di questi testi scritti o frutto delle sbobinate delle interviste sono stati individuati dei nodi tematici (etichette) intorno ai quali è stato possibile raggruppare i diversi contributi.

Name	References
1. definizione	22
1.1. metafora-similitudine	56
2. funzioni	4
2.1. grafico-visiva	1
2.2. prosodico-intonazionale	38
espressività	67
ritmo	21
pausa dell'oralità (respiro fisico) - tempo	35
2.3. logico-sintattica	59
pausa della scrittura (respiro pensiero) - spazio	21
2.4. testuale	7
2.5. comunicativa	77
3. regole	17
3.1. punto	7
3.2. virgola	10
3.3. altri segni	6
4. didattica	0
4.1. apprendere	47
lettura	29
oralità	5
scrittura	19
4.2. insegnare	19
lettura	61
oralità	10
scrittura	20
5. riflessione	13
6. dubbi	3

Name	References
1. definizione	0
1.1. metafora-similitudine	3
2. funzioni	3
2.1. grafico-visiva	15
2.2. prosodico-intonazionale	5
espressività	8
ritmo	0
pausa dell'oralità (respiro fisico) - tempo	55
2.3. logico-sintattica	45
pausa della scrittura (respiro pensiero) - spazio	10
2.4. testuale	1
2.5. comunicativa	5
3. regole	2
3.1. punto	55
3.2. virgola	88
3.3. altri segni	34
4. didattica	0
4.1. apprendere	22
lettura	16
oralità	2
scrittura	9
4.2. insegnare	9
lettura	0
oralità	1
scrittura	2
5. riflessione	2
6. dubbi	30

Immagine 40- Etichette insegnanti (sinistra) e bambini (destra)

1. *Definizione*: raccoglie tutti quegli stralci in cui gli intervistati presentano la loro idea sulla punteggiatura, la sua funzione generale.

*“Serve per dare più bellezza al testo, sensazioni...”<sup>44</sup>*

*«La punteggiatura è un codice di senso che guida la lettura è la sua intonazione ma non è solo convenzionale, sottostà al senso dello scrittore prima e di ciò che vuol comunicare, poi al senso del lettore»*

<sup>44</sup> Studente 744, IV anno scuola primaria.

*«La punteggiatura è quella parte di testo che crea ordine mentale sia per chi scrive che per chi legge; dà un senso logico ai contenuti e senza la quale prevarrebbe caos e disordine. La punteggiatura inoltre potrebbe corrispondere all' insieme di pause e variazioni di tono in un'esposizione orale»<sup>45</sup>*

All'interno di questo insieme sono state prese in considerazione le metafore e le similitudini utilizzate per descrivere i segni interpuntivi. Sono state raccolte definizioni evocative che, grazie alla forza del linguaggio figurato, sono in grado, con poche parole, di illuminare ciò che descrizioni minuziose talvolta celano, perché l'esercizio della sintesi forza a portare in primo piano aspetti culturali impliciti. Hanno la capacità di cogliere, formulare e comunicare realtà che sfuggono al linguaggio della scienza, comunicando significati che vanno al di là della sua interpretazione letterale (Geertz, 1973), unendo mondi non solo sul piano simbolico, ma fattivamente, attraverso una contaminazione dei significati (Bateson, Bateson, 1989).

*«Se esistesse una mappa del tesoro la punteggiatura corrisponderebbe ai piccoli ma fondamentali indizi per raggiungere la meta, ossia la comprensione del testo, il nostro tesoro.»*

*«La punteggiatura è il RESPIRO del testo: gli dà vita e gli dà la possibilità di essere comunicativo!»*

*«Argini che impediscono ad un fiume in piena (parole) di travolgere una città.»*

*«Immaginando la scrittura come un labirinto, la punteggiatura ne costituisce le pareti: spostando, aprendo ,chiudendo alcune di queste pareti, cambia il flusso del linguaggio, che può quindi seguire percorsi diversi, direzioni diverse, subire interruzioni diverse e raggiungere, di volta in volta, un diverso punto di arrivo.»*

*«La punteggiatura è come un condimento, se fatto bene migliora la qualità di un piatto.»<sup>46</sup>*

«Queste immagini evocative rimandano ad alcune funzioni fondamentali della punteggiatura nell'italiano contemporaneo: prosodica, logico-sintattica e testuale, e in particolare quella di gerarchizzare il testo, dinamizzarlo, disambiguarlo, organizzarlo graficamente, nonché, in certi casi, creare una interazione con il lettore.» (Diadori, 2020, p. 182)

Molte delle risposte raccolte lasciano trasparire un'idea più o meno esplicita della punteggiatura come un'aggiunta al testo, qualcosa che viene dopo, un sistema non integrato con quello del codice

---

<sup>45</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

<sup>46</sup> Queste ultime cinque citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

alfabetico. Può essere questo l'elemento responsabile della scarsa integrazione del sistema interpuntivo nell'insegnamento della scrittura?

2. *Funzioni*: in questa serie di nodi si riprende la ripartizione che le teorie linguistiche propongono rispetto all'utilità che i segni interpuntivi hanno nella formulazione di un testo (Ferrari *et al.*, 2018, Fornara, 2010a; Mortara Garavelli, 2003). Le diverse interpretazioni di questi segni sono complementari e andrebbero, anche dal punto di vista didattico, riportate ad unità, affrontandole con gradualità, ma sempre tutte insieme. Dalla raccolta dei dati è emersa una funzione, quella grafico-visiva, esclusa dalla teoria di riferimento, in quanto non risponde formalmente alla funzione della punteggiatura contemporanea, anche se attinente all'uso che l'ha vista comparire tra le righe degli antichi manoscritti (Mortara Garavelli, 2008):

2.1. grafico-visiva: nella gradualità dell'acquisizione dell'uso della punteggiatura, questa funzione sembra presentarsi come una sorta di primo momento di uso consapevole, ancorché non adeguato all'uso formalizzato. Inizialmente i bambini sembrano non badare alle marche presenti nei testi, manca loro uno «schema interpretativo che le renda visibili» (Ferreiro, 1996, p.187). Da un certo momento in poi, quei segni non vengono relegati più sullo sfondo, ma sembrano essere gestiti dal punto di vista grafico, come una necessità del testo, per una migliore gestione dello spazio, o una sorta di orpello di abbellimento che i grandi usano, utile sul piano visivo.

*“Vedo che tu, dopo il **punto**, vai sempre a capo. Si fa sempre così?”*

*“Sì, di regola, anche se io nelle brutte vado di seguito perché non mi piace sprecare spazio.*

*Poi nella bella vado a capo.”<sup>47</sup>*

*“Come mai hai usato questi segni di punteggiatura?”*

*“Perché mi sembrava che il brano fosse più bello.”*

*“Oggi cambieresti qualcuno dei segni che hai usato o aggiungerei qualcosa?”*

*“Mi piace anche così, però aggiungere un po' di punteggiatura è ancora meglio.”<sup>48</sup>*

*“Ho letto un po', poi ho pensato che le **virgole** andavano messe se no era tutta una roba unica! Se no, non viene bene.”<sup>49</sup>*

Un parallelo utile a comprendere il significato di questa funzione ci arriva dagli studi psicogenetici sull'evoluzione della scrittura nei bambini, poiché hanno legittimato

---

<sup>47</sup> Studente 654, IV anno scuola primaria.

<sup>48</sup> Studente 396, IV anno scuola primaria.

<sup>49</sup> Studente 745, IV anno scuola primaria.



l'elaborazione delle idee dei bambini sul funzionamento della lingua scritta, prima di qualsiasi insegnamento formale (Ferreiro, Teberosky, 1992; Ferreiro, 2003; Pascucci, 2005; Pontecorvo, 1991; Pontecorvo, Fabbretti, 1999; Zucchermaglio, 1991; Teruggi, 2007). Come indica Teruggi (2019, p. 170): «La prima scoperta infantile che indica la “genesi” del processo di concettualizzazione, è la distinzione tra disegno e scrittura, cioè quando i bambini discriminano i segni grafici-figurativi caratteristici del disegno (che riproducono la forma o sagoma degli oggetti) da quelli non figurativi utilizzati per scrivere, attribuendo a entrambi funzioni diverse.». Questa fase di discriminazione sembra presente anche nell'evoluzione dell'uso della punteggiatura e, anche in questo caso, viene superata quando entra in conflitto con altre idee sul funzionamento dei segni, fino a scomparire. Permane in quei bambini che sembrano avere meno competenza nell'uso dei segni interpuntivi.

*“Se guardo allo spazio che c'è tra le frasi, lo spazio bianco che le separa è lo stesso, sia quando c'è il **punto**, sia quando c'è la **virgola**.”*

*“Sì, è uguale. Tu, però, devi pensare a separare le frasi, non lo spazio che c'è tra le frasi.”<sup>50</sup>*

*“Per far capire meglio cosa stai dicendo usi le **virgole**: MIA HA UN CANE: IL CANE È GRIGIO (p.) HA GLI OCCHI VERDI (p.) ED È AZZURRO.’, così si capisce meglio. Non è solo per lo spazio tra le parole, ma per far capire quello che si dice.”<sup>51</sup>*

Permane nei testi e nelle parole di alcuni insegnanti come aspetto di totale apparenza e non di senso.

*«Attenti alla punteggiatura e, in particolare, alla presenza o all'assenza dello spazio tra un segno di punteggiatura e una parola.»<sup>52</sup>*

2.2. prosodico-intonazionale: è la funzione a cui entrambe le categorie di intervistati fanno maggiore riferimento (54% bambini e 72% insegnanti); chiama in causa l'oralità, sia come espressione, sia come lettura-pronuncia di un testo scritto; le parole chiave che la descrivono sono 'ritmo', 'pausa' e 'respiro'.

*R: “Se dovessi dire a qualcuno a cosa serve la punteggiatura, cosa gli diresti?”*

*“A rendere il testo più colorato – come dice la maestra –, letto meglio; dà un aiuto a quelli che leggono a fermarsi quando devono.”<sup>53</sup>*

---

<sup>50</sup> Studente 342, IV anno scuola primaria.

<sup>51</sup> Studente 655, IV anno scuola primaria.

<sup>52</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

<sup>53</sup> Studente 660, IV anno scuola primaria.

*«La punteggiatura da voce al testo seppur non parla.»*

*«Uno strumento grafico che traspone l'espressività della lingua orale»<sup>54</sup>*

L'immediatezza di questa funzione, basta appunto dar voce al testo, è tale che si struttura come il primo, e in molti casi unico, apprendimento e insegnamento formalizzato sul tema della punteggiatura nella scuola primaria, ma talvolta anche negli ordini successivi. Questa sua caratteristica è probabilmente responsabile sia della sua pervasività, che la porta ad occupare così ampio spazio nelle spiegazioni degli intervistati rispetto al senso e all'uso che fanno dei segni interpuntivi, sia della riproposizione nell'esperienza di molti insegnanti, essendo l'unica che conoscono.

*«Probabilmente ho imparato a usarla quando ho sentito la necessità di comunicare con chiarezza ciò che dà senso alle parole: l'intonazione.»*

*«Per quanto riguarda la punteggiatura gli alunni, al giorno d'oggi, la conoscono poco e usano solo **virgole e punti**; cerco quindi di insegnare loro anche l'uso degli altri segni di interpunzione, specie utilizzando la lettura espressiva.»*

*«Quando da alunna frequentavo le elementari ho svolto tanti dettati e letto tanti racconti di qualsiasi genere, dando intonazione ad ogni segno di punteggiatura che incontravo. Come insegnante ho spiegato i segni della punteggiatura uno alla volta facendo degli esempi e far inventare agli alunni delle frasi e rileggerle con la giusta intonazione.»*

*«Ricordo anche le correzioni ricevute sui miei testi: mi hanno aiutato a riconoscere gli errori (sintassi troppo complessa, fino ad essere troppo pesante).*

*Ecco, il concetto di PESANTEZZA mi accompagna anche ora come docente: cerco di far capire ai ragazzi la necessità di dare "respiro" al testo, di renderlo intelligibile da chi legge o ascolta. Per questa ragione insisto sulla lettura a voce alta del proprio testo.»<sup>55</sup>*

2.3. logico-sintattica: è la funzione più complessa, perché richiede maggiori conoscenze linguistiche; con essa si rende visibile la mappa delle relazioni tra le diverse proposizioni di cui si compone un periodo, quel separare e collegare che è tipico dei segni di interpunzione. Ci sono, infatti, conoscenze che risultano inadeguate a far fronte alla complessità della materia che i bambini si trovano ad affrontare, talune ascrivibili a una gradualità di

---

<sup>54</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi del questionario di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 8).

<sup>55</sup> Queste ultime cinque citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

insegnamento delle competenze linguistiche (l'analisi del periodo non può fare a meno dell'analisi grammaticale e logica), talaltre, che richiedono sicuramente minori difficoltà didattiche, sono imputabili, ad esempio, alla mancanza di un lessico adeguato (si pensi alla distinzione tra proposizione e periodo, o la parola 'pausa' per descrivere tanto quella del fiato come quella del pensiero, etc.).

*"In questo caso era per spezzare la frase e se non ci sono **virgole** devi fare tutto di colpo e se non ci fosse la punteggiatura sarebbe difficilissimo!"<sup>56</sup>*

*R: "Ricapitoliamo se no mi perdo: mi avete detto che la frase innanzitutto deve avere le parole in ordine e che questo ordine deve avere un significato..."*

*310: "Puoi anche cambiare l'ordine. Tu puoi anche dire: 'Con i miei compagni di scuola oggi, **virgola**, sono andata al parco.' E comunque non cambia tanto."*

*"Non c'è dunque un solo ordine per le parole, l'importante è che siano in un certo ordine."*

*342: "L'importante è che gli dai un senso a quell'ordine! Diciamo che le frasi hanno tanti ordini, non hanno uno solo. Qui c'è OGGI, CON I MIEI COMPAGNI SONO ANDATA..., ma io posso capovolgerla e tenere lo stesso significato: OGGI, SONO ANDATA CON I MIEI COMPAGNI..."*

*R: "Vi faccio un esempio: CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA, le parole sono in ordine?"*

*310 e 342: "Sì!"*

*R: "Hanno un significato?"*

*310 e 342: "...Sì."*

*R: "Quella allora è una frase?"*

*310: "No, perché non ha un senso! Cioè, ha un senso, ma tu devi dire anche cosa fai con i tuoi compagni di scuola, devi concluderla perché sia una frase."*

*342: "Esatto! CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA, non stai dicendo una frase, stai dicendo chi sono le persone con cui fai qualcosa."*

*R: "Sono d'accordo con voi, ma voi come la spieghereste questa cosa a degli altri bambini? Che quella non è una frase e che per farla diventare una frase bisogna aggiungere anche SONO ANDATA AL PARCO?"*

*310: "Io direi che è come se la frase ti desse le risposte a tutte le domande, tipo: quando? Oggi. Con chi? Con i miei compagni di scuola. Cosa hai fatto? Sono andata al parco."<sup>57</sup>*

*"All'interno di una frase puoi usare diversi tipi di punti (esclamativi, interrogativi...), ad esempio, se scrivo: POI MIA DISSE SCONVOLTA: 'WOW, SEI MOLTO PREPARATA(!)', la*

---

<sup>56</sup> Studente 107, IV anno scuola primaria.

<sup>57</sup> Studenti 310 e 342, IV anno scuola primaria.

frase che ha detto Mia è finita, quindi chiudo le **virgolette**. È la frase che il personaggio ha detto, ma poi ci sono anche le frasi dello scrittore che possono continuare anche dopo che il personaggio ha parlato. In ogni caso anche quella bisogna chiuderla con un punto o un altro segno... è difficile la punteggiatura, però si capisce!”<sup>58</sup>

R: “A cosa serve il **punto**?”

“A far finire una frase!”

R: “Cos’è una frase?”

“Tipo: ‘Oggi sono andata al mare... **punto**.’ è una frase perché si vede il **punto** alla fine!”

R: “Ma se il **punto** non ci fosse, come avresti fatto a saperlo?”

“Le parole sembrano dei pezzi di puzzle e non combaciano. ‘Oggi sono andata al mare e mi sono divertita, **punto**. La sera sono andata a dormire in albergo...’ non vanno bene tutte insieme!”

R: “Sono pezzi di puzzle che non vanno bene insieme...”

“Bisogna assemblarli nel modo giusto!»

R: “Quindi io posso prendere un po’ di parole, come queste: RITARDO SARA NON È, metto il **punto** in fondo ed è una frase?”

“No, no, no! Deve iniziare con... o un nome, o un articolo. All’inizio!”

R: “Facciamo un esempio: IL CANE posso mettere il **punto**? È una frase?”

“No.”

R: “Cosa manca perché sia una frase?”

“IL CANE CORRE NEL PRATO: CORRE è un verbo, NEL... – aspetta eh! – CORRE, dove? NEL PRATO... di luogo!”

R: “Stai pensando ai complementi?”

“Ho iniziato a farli a scuola!”

R: “Quindi tutta questa è una frase?”

“Esatto! La frase finisce e poi, quando ricomincia la frase, se scrivi in corsivo, ci va la maiuscola.”<sup>59</sup>

«É un insieme di segni convenzionali che permette di strutturare le diverse parti della frase o le diverse frasi all'interno di un testo, contribuendo a chiarirne le funzioni e le relazioni.»

---

<sup>58</sup> Studente 655, IV anno scuola primaria.

<sup>59</sup> Studente 745, IV anno scuola primaria.

*«Ho un vago ricordo che nella mia mente la associa all'analisi logica e del periodo, forse perché se io la insegnassi adesso ai miei alunni la spiegherei assieme a queste ultime due.»<sup>60</sup>*

2.4. comunicativa-testuale: è la funzione che prende in considerazione l'aspetto semantico del testo, il significato che il mittente vuole dare al suo messaggio e del quale deve assumersi la responsabilità della comprensione del ricevente (Watzlawick *et al.*, 1971). Questa funzione, però, non è determinata dal solo rapporto con l'autore, ma anche con la tipologia testuale. In questo, i segni di punteggiatura giocano un ruolo fondamentale, andando a comporre l'intenzione comunicativa del testo. Inoltre, suddetta funzione rende evidente il legame tra un testo e uno stile, sia esso una tipologia testuale (testi rigidi che si strutturano per asindeto) o quello di un autore specifico (le virgole di Saramago, il flusso di coscienza di Joyce, ...). Tali varietà si muovono lungo un continuum che va dalla più rigorosa osservanza della norma, fino a uno stravolgimento della stessa.

*R: "Come mai nel tuo testo hai usato dei segni di punteggiatura?"*

*"Per scriverlo!"*

*R: "Perché senza segni di punteggiatura non si può scrivere?"*

*"Sì, però non si capisce molto bene!"<sup>61</sup>*

*R: "Ma tu sai usare il **punto e virgola**?"*

*342: "Non tanto..."*

*Compagna: "Di solito lo usiamo più in religione!"*

*"Sì, in religione lo usiamo un sacco!"*

*R: "Perché?"*

*"Scriviamo una parola e... **punto e virgola**, un'altra... **punto e virgola**..."*

*R: "Volete dirmi che il **punto e virgola** si usa in alcune materie e in altre no?"*

*«No.»*

*Compagna: «Secondo me sì, perché religione è una materia.»<sup>62</sup>*

*«Mi rendo conto dell'importanza della punteggiatura, ma altrettanto (da alunna quale sono e sono stata) mi rendo conto di quanto sia stato difficile per me imparare ad utilizzarla nel miglior modo possibile. A scuola, purtroppo, mi hanno sempre insegnato la teoria di argomenti e materie, ma quando ti affacci nel mondo universitario, molte tue*

---

<sup>60</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

<sup>61</sup> Studente 650, IV anno scuola primaria.

<sup>62</sup> Studente 342, IV anno scuola primaria.

"certezze", tra cui la punteggiatura, vengono totalmente scardinate. Parlo di Bukowski o Cornia, autore poco conosciuto ma che ho avuto la possibilità di conoscere per la stesura della mia tesi di Laurea. Non è stato facile avvicinarmi a questo tipo di scrittura, completamente non conforme a ciò a cui ero stata abituata fino ad allora.»<sup>63</sup>

Si aggiunga il rapporto tra significato e senso di un testo: il primo dipende dal suo testo, di cui la punteggiatura è una parte integrante, mentre il secondo dipende dall'enunciazione del testo, si potrebbe dire, da come viene vissuto e, in questo caso, i segni di interpunzione sono determinanti.

R: "Cosa sono i segni di punteggiatura? A cosa servono?"

"A dare senso a un racconto, perché senza può avere un significato diverso."

R: "Vuoi dire che un segno di punteggiatura può far cambiare il significato di una frase? Mi puoi fare un esempio?"

"Se io metto la **virgola** in una frase oppure la sposto in un altro punto della frase, cambia completamente il significato."<sup>64</sup>

Per chiarezza, si può distinguere l'azione sul piano del significato, dal punto di vista logico-sintattico:

"//NON HO GIOCATO COME TUTTI SI ASPETTAVANO (pp.) NON HO GIOCATO,(p.) COME TUTTI SI ASPETTAVANO//. Il significato è diverso. Nella prima, per esempio, sono brava a pallavolo, ma quella volta ho giocato male, perciò, nessuno se lo aspettava. Nel secondo caso, invece, non ho giocato a pallavolo come ben tutti si potevano aspettare; non ho proprio giocato!"<sup>65</sup>

Dall'azione sul piano del senso, dal punto di vista prosodico-intonazionale:

"Qui non si legge ugualmente, però sono scritte nello stesso modo."

R: "Cosa fa cambiare il modo in cui leggi?"

"Qui (DAVIDE MANGIA LA FRUTTA.), normalmente. //DAVIDE MANGIA LA FRUTTA(?)// è una domanda questa, non è una cosa da dire normalmente."

R: "Quindi ci sono le stesse parole, ma cambiano..."

---

<sup>63</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

<sup>64</sup> Studente 695, IV anno scuola primaria.

<sup>65</sup> Studente 655, IV anno scuola primaria.

*“Sono i segni che cambiano e i segni fanno cambiare anche la parola. Fanno cambiare il modo in cui le dici.”<sup>66</sup>*

Queste considerazioni rendono evidente la necessità di tenere insieme, concettualmente e didatticamente, le diverse funzioni della punteggiatura. Da questo punto di vista, sono emblematici i punti interrogativi ed esclamativi che, se posti alla fine di una frase, incorporano sia la funzione prosodico-intonazionale, sia quella logico-sintattica (Fornara, 2012). Anche perché sono i bambini stessi a coglierne il legame:

*R: “Qui eravate entrambi d’accordo sulla **virgola**. Come mai?”*

*310: “Perché, secondo me, lì c’è bisogno di separare un po’, se no ti manca troppo fiato.”*

*342: “Come ha detto lui, per separare la frase, però non è che dai una pausa ferma, che non c’entra più la frase, anche se prima si parla di Lucia e poi si parla di Marco, però c’entrano perché questa bambina sta raccontando cosa fanno i suoi compagni. Quindi sono collegate, ma ci vuole una **virgola**, perché separo lo stesso, ma non come il **punto**, che ferma la frase come un semaforo rosso.”<sup>67</sup>*

Ma anche gli insegnanti lo sanno:

*«La punteggiatura è quella parte di testo che crea ordine mentale sia per chi scrive che per chi legge; dà un senso logico ai contenuti e senza la quale prevarrebbe caos e disordine. La punteggiatura inoltre potrebbe corrispondere all’insieme di pause e variazioni di tono in un’esposizione orale».*

*«Nell’insegnamento della punteggiatura ricordo sempre di fare riferimento al senso, al cambiamento di significato che si ottiene utilizzando un certo segno di punteggiatura o un altro, allo sforzo che si fa nel leggere e a quando bisogna dare respiro al testo e alla voce.»<sup>68</sup>*

Dunque, non si negano le precedenti funzioni, ma si afferma che il rapporto tra esse e i segni interpuntivi è mediato dal valore comunicativo della punteggiatura (Ferrari *et al.*, 2018). Può l’insegnamento seguire questa rotta?

Il nodo “funzioni” ha raccolto contributi circa la funzione pausativa della punteggiatura, un respiro del lettore che si sovrappone, non totalmente, con quello del testo. Alcuni docenti hanno presente la distinzione tra pausa della scrittura e pausa della lettura, ma non ponendosi il problema di

---

<sup>66</sup> Studente 104, IV anno scuola primaria.

<sup>67</sup> Studenti 310 e 342, IV anno scuola primaria.

<sup>68</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d’istruzione (Allegato 7).

discriminare le pause sul piano lessicale, generano una confusione che ha delle ricadute sull'apprendimento dell'uso dei segni interpuntivi da parte degli studenti.

*«Cerco di trasmettere ai ragazzi un ideale parallelismo tra il linguaggio parlato e quello scritto: la punteggiatura potrebbe essere vista come il corrispettivo delle pause tra le varie asserzioni, o anche i respiri che dobbiamo necessariamente gestire durante la nostra attività comunicativa di esseri umani. Quando parliamo siamo in qualche modo obbligati a gestire questo tipo di attività (sono propenso a pensare che potrebbe essere una sorta di effetto collaterale del nostro istinto di sopravvivenza): si tratta di "razionalizzare" questa capacità e trasferirla su un altro piano, quello grafico.»<sup>69</sup>*

*“Il **punto** serve per finire una frase o per respirare quando hai letto.”*

R: *“In che senso ‘per respirare’?”*

*“Tipo se leggi una frase dopo devi respirare se no non hai più fiato per leggere!”*

R: *“Ma io vedo che il **punto** tu lo hai messo qua (sorpresa.), vuol dire che dall’inizio al **punto** tu non hai mai respirato?”*

*“Ah, no... ci sono anche i **due punti**!”*

R: *“Anche questi aiutano a respirare?”*

*“Penso di sì. Servono anche per elencare delle cose.”*

R: *“Mentre la **virgola**?”*

*“Per respirare.”*

R: *“Prova a leggere questa frase: A UN TRATTO, UNA STREGA BRUTTA HA TENTATO DI COGLIERLO DI SORPRESA. Vediamo se prendi fiato dove c'è la **virgola**.”*

*“//A UN TRATTO UNA STREGA(p.) BRUTTA HA TENTATO DI COGLIERLO DI SORPRESA//.”*

R: *“Hai preso il fiato dopo ‘strega’, come mai?”*

*“Ho sbagliato a mettere la **virgola** allora?!”*

R: *“Dici?”*

*“Non lo so, forse metterei solo il **punto** alla fine perché è finita la frase.”<sup>70</sup>*

Insegnanti e studenti, quando fanno riferimento alla funzione prosodica della punteggiatura, indicano con il concetto di pausa un tempo variabile della lettura che intercorre tra due parole, frasi o periodi, qualcosa che ha il valore di un respiro, più o meno prolungato.

*«Ricordo un aneddoto divertente: la mia maestra che leggeva tutto d'un fiato un brano nel quale non era stata inserita la punteggiatura. Il risultato era una "corsa" sul testo,*

---

<sup>69</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

<sup>70</sup> Studente 650, IV anno scuola primaria.



senza pause, che le dava il fiatone e la obbligava a prendere dei grandi respiri quando proprio non ce la faceva più. Un esempio semplice, ma efficace di quanto la punteggiatura fosse indispensabile. Nell'apprenderla mi sono legata ad alcune regole "base": il **punto** definisce una pausa lunga alla fine di un periodo, la **virgola** definisce una pausa più breve, utile a riprendere fiato [...]»

«[...] per la punteggiatura li invito ad immedesimarsi ad essere dei sub con bombole: se manca aria nei polmoni manca la punteggiatura.»<sup>71</sup>

R: "Se le **virgole** vanno messe al posto giusto, come faccio a sapere qual è il posto giusto?"  
"Pronunci ad alta voce una frase e quando senti questo – silenzio – metti la **virgola**. Se pronunci la frase ad alta voce, si capisce dove possono essere messe le **virgole** oppure no."

R: "Ma non ho capito cosa senti tu per mettere le **virgole**."

"Questo: 'mhm!'. Io adesso sono esperta perché lo so, è una specie di respiro, ti prendi un momentino... io non mi faccio questo genere di domande perché sono esperta."<sup>72</sup>

Diverso è il caso in cui insegnanti e studenti si riferiscono alla funzione sintattica della punteggiatura: la pausa di cui parlano è quella della scrittura, quello spazio che separa e unisce, ciò che permette l'articolazione delle diverse frasi di un testo.

«Ricordo anche le correzioni ricevute sui miei testi: mi hanno aiutato a riconoscere gli errori (sintassi troppo complessa, fino ad essere troppo pesante).

Ecco, il concetto di PESANTEZZA mi accompagna anche ora come docente: cerco di far capire ai ragazzi la necessità di dare "respiro" al testo, di renderlo intelligibile da chi legge o ascolta.»<sup>73</sup>

R: "Vorrei chiedervi di spiegarmi qual è la differenza tra il separare della **virgola** e quello del **punto**?"

342: "È come se tu vedi me e un mio amico, è un esempio: con la **virgola** noi il cinque ce lo battiamo così (le mani si sfiorano), con il **punto** ce lo battiamo così (non si toccano), cioè non ce lo battiamo... è come anche con una moto, ci sono due lati della strada, c'è un semaforo in mezzo, c'è una frase che va con la moto e c'è una frase che viene da questa parte con la macchina. Con la **virgola** sono più vicini, con il **punto** la macchina e la moto si distanziano di più, perché la moto non si può avvicinare perché è rosso, invece, quando c'è la **virgola** è giallo."

---

<sup>71</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione.

<sup>72</sup> Studente 655, IV anno scuola primaria.

<sup>73</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione.

R: “Capisco l’esempio, ma se guardo allo spazio che c’è tra le frasi, lo spazio bianco che le separa, è lo stesso, sia quando c’è il punto, sia quando c’è la virgola.”

342: “Sì, è uguale. Tu, però, devi pensare a separare le frasi, non allo spazio che c’è tra le frasi.”

310: “Anche per me il **punto** è, come ha detto lui, come se avesse più spazio perché è più grande; invece, la **virgola** distanzia un po’ meno le cose. Però, io l’ho messo perché, secondo me, con il **punto** le vedi in verticale, con la **virgola** in orizzontale. Si può vedere in due modi: o cambi proprio, con il **punto**, oppure, con la **virgola**, fai una specie di elenco.”

R: “Puoi spiegarmi meglio questa cosa del verticale e dell’orizzontale?”

310: “È come se cambiasse un po’ il senso, cioè... con la **virgola** vuol dire che vuoi spiegare ancora qualcosa, invece, con il **punto** la frase si distanzia di più, cambia il discorso, la frase assume due significati un pochino diversi. Però, poco.”<sup>74</sup>

3. **Regole:** formali e informali, che vincolano gli usi della punteggiatura in generale, con una particolare attenzione per la virgola e il punto. Alcuni insegnanti, quelli più consapevoli del valore comunicativo della scrittura e della variabilità a cui l’uso della punteggiatura è soggetto – forse perché la praticano come attività personale – tendono a dare meno importanza all’insegnamento delle regole, ciò che, invece, per altri colleghi appare come il fondamento della didattica.

R: “Qui mi avevi detto che serviva la **virgola** per separare, ma la maestra te l’ha cancellata. Come mai?”

“Perché in realtà quella là era una teoria che mi ero inventato io. Perché io a volte mi invento le teorie in italiano, in matematica, in geografia...”<sup>75</sup>

“Secondo me a scuola non si fa nessun esercizio sulla punteggiatura, ma ti presentano le regole. Questo è quello che io ho visto e vissuto da studentessa. L’unica lezione che ricordo sulla punteggiatura è quella del discorso diretto: ‘**Due punti**, aperte le **virgolette**, lettera maiuscola!’ Del resto, non ricordo nulla. Ti spiegano quelle due regole: quando cambi argomento metti il **punto**, ogni tanto metti la **virgola**, non mettere una **virgola** prima della ‘e’, per fare un inciso metti due **virgole** – ma questo l’ho imparato al liceo, non certo alle elementari! –, i **due punti** quando fai un elenco... Invece i **due punti** si usano anche per spiegare, come dice la mia collega: ‘**Due punti**, aspetta che ti spiego.’. Le regole non sono chiarissime e non vengono fatti esercizi per imparare a mettere la punteggiatura. [...] Secondo me i bambini devono scoprire da soli l’uso; ci sono delle regole, ma la

---

<sup>74</sup> Studenti 310 e 342, IV anno scuola primaria.

<sup>75</sup> Studente 342, IV anno scuola primaria.

*punteggiatura è abbastanza relativa, però tanto va a interpretazione dello scrittore, ci sono quelli che ne usano tanta e chi poca, con frasi breve e quindi usano meno segni. Magari più **punti** e meno **virgole** e **punti e virgola**.*<sup>76</sup>

*“È importante quello che fra loro, tra pari, riescono a trasmettersi. Non è mai stato molto indotto, un avvicinamento in questo modo, mai fatto lezione solo sulla punteggiatura: adesso facciamo il punto, la virgola si usa così...”*<sup>77</sup>

*«La punteggiatura mi è stata insegnata come un insieme di regole utili a rendere comprensibile il testo che si stava leggendo o scrivendo.»*

*«Crescendo mi sono resa conto che queste regole sono tutt’altro che rigide e che spesso gli autori (soprattutto nelle poesie), la utilizzano a loro piacimento.»*

*«Personalmente è questo che cerco di passare ai miei studenti quando insegno la punteggiatura: è sicuramente utile per rendere un testo espressivo, i segni di interpunzione si usano secondo certe regole che però non sono date e definite una volta per tutte. Li presento tutti contestualizzando il loro uso all’interno di testi che i bambini possono leggere e sui quali possono riflettere. Spesso sono loro stessi a rendersi conto che in un brano è necessario inserire "qualcosa" per far capire bene quello che si vuole dire.»*

*«Non mi è rimasto il ricordo delle regole; piuttosto della consapevolezza che con la punteggiatura ben fatta il mio pensiero è comprensibile.»*<sup>78</sup>

L’universo delle regole esiste, ma appare come non dato, non usufruibile perché confuso, tanto per gli insegnanti quanto per gli studenti. Si è deciso di focalizzare l’interesse sulla virgola e il punto, in quanto essi sono i primi segni di interpunzione di cui i bambini si servono nei loro testi e possono, in maniera esemplificativa, essere posti agli antipodi di una scala prescrittiva, che va dalla rigidità del punto alla flessibilità della virgola, fino ad affermare l’impossibilità di trovare un’ancora di salvezza (Della Valle, Patota, 2011; Patota, 2013). Per i bambini che si apprestano ad apprendere la scrittura, si tratta, dunque, di una pratica che, fin dal principio, li pone a confronto con un ampio spettro d’uso, non sempre facile da gestire. Nella proposta di una didattica graduale va tenuto conto anche di questa dimensione (Fornara, 2013; Fornara, Demartini, 2019).

*“A cosa serve il **punto**?”*

---

<sup>76</sup> Insegnante M4.

<sup>77</sup> Insegnante M3.

<sup>78</sup> Queste ultime quattro citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d’istruzione (Allegato 7).

*“A far finire una frase!”*

*“Cos’è una frase?”*

*“Tipo: «Oggi sono andata al mare... **punto**.» è una frase perché si vede il **punto** alla fine!”<sup>79</sup>*

*“La mia maestra mi ha spiegato che c’è la licenza poetica, però, in teoria, la **virgola** e la ‘e’ insieme non andrebbero bene... perché la **virgola** è una pausa e la ‘e’ una congiunzione, quindi non posso metterle vicine, non posso dire una cosa con un’altra cosa se in mezzo ci metto una pausa.”<sup>80</sup>*

*“A cosa serve la **virgola**?”*

*“Per... non saprei, è difficile!”<sup>81</sup>*

La natura del punto ha fatto emergere un secondo problema di ordine lessicale (oltre a quello del concetto di pausa visto nel nodo precedente), relativamente alla possibilità di discriminare quale unità testuale termini con un punto: nella pratica sia la frase, sia il periodo.

*“La mia maestra dice che il **punto** serve per fare un respiro, ma si mette anche alla fine della frase. Io non metterei mai un’azione divisa a metà, a parte se è un’azione di interesse pagine, tipo correre e dopo salta ecc. ecc., non ci metterei mai un **punto** in mezzo, perché è come se si ferma un attimo, c’è un attimo di tregua.*

[...]

*Quando cambio argomento metto il **punto** [...] È la fine del testo, perché poi c’è quel ‘Spero di tornare a scuola...’, ma il testo finisce prima. Ogni testo finisce con il **punto**!”<sup>82</sup>*

*“Il **punto**: una frase breve di senso compiuto, che deve arrivare dritta e chiara. Mi fermo e... punto.”<sup>83</sup>*

*«Sicuramente il **punto** è il segno più equilibrato perché quando finisci una frase o concludi un discorso il punto è perfetto.»*

*«Nell’apprendere la punteggiatura mi sono legata ad alcune regole “base”: il **punto** definisce una pausa lunga alla fine di un periodo [...]»<sup>84</sup>*

---

<sup>79</sup> Studente 745, IV anno scuola primaria.

<sup>80</sup> Studente 1385, IV anno scuola primaria.

<sup>81</sup> Studente 649, IV anno scuola primaria.

<sup>82</sup> Studente 744, IV anno scuola primaria.

<sup>83</sup> Insegnante M3.

<sup>84</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d’istruzione.

4. *Didattica*: chi, come e cosa ostacola o facilita l'apprendimento della punteggiatura. Nel caso degli insegnanti sono stati esplorati anche quei momenti significativi vissuti da studenti, potendo, così, analizzare in che modo il loro approccio didattico si distanzi dall'esperienza pregressa – non sempre facile da rievocare – o insista nel riproporla. In particolare, si è tentato di enucleare il contesto di questi apprendimenti e insegnamenti (oralità, lettura e scrittura). Forse per l'enfasi con cui si pensa alla punteggiatura in termini prosodico-intonazionali, per governarla si attribuisce maggiore responsabilità all'esercizio della lettura.

*«Non ho un ricordo preciso da poter descrivere per quanto riguarda "l'aver imparato a scrivere e soprattutto come mi è stata insegnata la punteggiatura" . Probabilmente con "si fa così, impara la regola...»*

*«Non ho un ricordo preciso del modo in cui ho imparato o di come mi sia stato insegnato. Le mie sono più che altro sensazioni, legate alla memoria di mio nonno materno, Maestro alle Elementari. Lui mi ha fatto capire che la punteggiatura permette di leggere un testo dedicando il giusto tempo ad ogni parte della frase, di poter tradurre in parlato un pensiero scritto. Che una semplice virgola, nel punto giusto di una particolare frase, può cambiarne completamente il significato.*

*È questo che direi ai miei studenti, cercando di costruire insieme gli esempi giusti.»*

*«Ho imparato a scrivere molto bene con il metodo dei miei tempi...scrivere testi e leggere tanto. Continuerei con la lettura.»<sup>85</sup>*

5. *Riflessione*: in questo nodo sono stati raccolti tutti i pochi stralci in cui gli intervistati hanno collegato l'apprendimento della punteggiatura con l'esercizio del pensiero riflessivo.

*«Insegnare oggi a usare la punteggiatura forse è più difficile perché i bambini di oggi, abituati a usare il telefono o il tablet, non fanno un gran uso della punteggiatura e forse non ne sentono il bisogno. La punteggiatura obbliga a riflettere su come impostare la frase, per cui bisogna innanzitutto far adoperare i bambini sul suo uso, sul senso giusto o sbagliato che può dare di un'affermazione. Giocando con le parole è un buon modo per cominciare.»*

*«Comprendere il legame tra il linguaggio parlato e quello scritto significa innanzitutto riflettere su sé stessi, su come "funzioniamo", e poi riuscire a capire che ci sono dei simboli grafici che ci permettono di "rappresentare" il nostro "stile comunicativo", cioè l'unicità*

---

<sup>85</sup> Queste ultime tre citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 7).

*della nostra voce, del nostro modo di gestire la respirazione e la gestualità ai fini della comunicazione.»<sup>86</sup>*

6. *Dubbi*: in questa sezione sono stati raccolti tutti gli episodi in cui gli intervistati si sono trovati in una situazione di *impasse* o hanno esplicitato di non sapere.

R: *“Vediamo le altre (MARIA AIUTA SEMPRE TUTTI / MARIA, AIUTA SEMPRE TUTTI.)”*

*“Non la metterei la **virgola** perché, anche se è una cosa che fa Maria, non sta bene dirlo con la **virgola**. Non so bene il perché, non sta bene.”<sup>87</sup>*

R: *“Ma tu, nelle tue letture, non hai mai incontrato il **punto** di seguito?”*

*“Sì, quando, ad esempio, uno dice una frase e poi chiude le **virgolette** e dopo il **punto** dice chi l’ha fatto.”*

R: *“Ma per la maestra si fa sempre **punto** a capo?”*

*“La mia maestra mi fa andare sempre a capo, però, a volte ci fa andare di seguito.”*

R: *“E tu hai capito che differenza c’è tra questi due tipi di punti?”*

*“No, non lo so...”<sup>88</sup>*

*“Non ho mai capito come utilizzarla, specialmente la virgola e il punto e virgola sono sempre stati un grande punto interrogativo.”<sup>89</sup>*

*«(ahimè però avrei bisogno anch’io di un buon ripasso per chiarire i dubbi che mi assillano quando scrivo!).»*

*«Non ho ricordi rispetto a come ho imparato ad utilizzare la punteggiatura; penso mi abbia aiutato moltissimo la lettura di libri o forse, più avanti, all’istituto magistrale, lo studio del latino. Di certo non si finisce mai di imparare ad usarla, tanto che anche oggi, ogni tanto, ho dei dubbi in merito!»<sup>90</sup>*

I bambini si fanno domande, ma spesso non ricevono risposte. La condizione dubitativa è preziosa dal punto di vista dell’apprendimento in quanto può essere vista come il traino a cui agganciare un percorso di ricerca e un modo per individualizzare l’insegnamento.

---

<sup>86</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d’istruzione (Allegato 7).

<sup>87</sup> Studente 1385, IV anno scuola primaria.

<sup>88</sup> Studente 396, IV anno scuola primaria.

<sup>89</sup> Insegnante M4.

<sup>90</sup> Queste ultime due citazioni sono tratte dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d’istruzione (Allegato 7).

### 5.2.1 Cosa resta sul pettine

Molti sono gli aspetti che si possono evincere da questo materiale raccolto: conoscenze e misconoscenze, credenze, funzioni, regole e pratiche che insegnanti e studenti mettono in campo quando pensano e usano la punteggiatura. È proprio l'universo delle loro rappresentazioni a permettere di legare questi nodi tra loro per sottolineare alcuni degli aspetti più importanti che questo lavoro ha tentato di far emergere e che consentono di ritornare alle premesse teoriche da cui la ricerca ha preso avvio.

Innanzitutto, l'idea forte che i segni interpuntivi siano elementi sensoriali della scrittura, che servano per l'occhio e per l'orecchio (Mortara Garavelli, 2003), sembra occupare totalmente la scena, non contemplando lo spazio di riflessione tipica di quell'atteggiamento critico e interrogativo che solo il cervello riesce a produrre.

Rappresentarsi la punteggiatura come qualcosa di esterno al linguaggio toglie, paradossalmente, le parole per comprenderla: i segni non sono giustapposti alle parole, non vengono dopo, fanno parte del linguaggio, sono, per dirla con Russell (in Wittgenstein, 1989), il linguaggio che parla della struttura del linguaggio, della struttura che connette, aggiungerebbe Bateson (1989).

In termini didattici, l'abitudine a separare, sul piano dell'analisi, le diverse funzioni del sistema interpuntivo per meglio comprendere la complessità dell'oggetto che si manipola, nelle parole di molti intervistati diventa un vero e proprio approccio operativo. Ciò conduce a un errore euristico dai risvolti anche epistemologici perché l'insieme è sempre più della somma delle parti e, nel caso specifico della punteggiatura, unire la funzione prosodico-intonazionale a quella logico-sintattica non conduce magicamente al piano comunicativo-testuale. Fare a pezzi il sistema interpuntivo significa sgretolare proprio la struttura del linguaggio. Come una bambina intervistata ha detto, questi segni servono «per capire le parole che si dicono, per parlare.». Non sono parole, ma sono già tra le parole: il segno traccia ciò che superficialmente non si vede. Questa visione parcellizzata genera scelte operative che allontanano l'oggetto di insegnamento generale, la scrittura, dal suo valore comunicativo. Non è un caso, probabilmente, che i metodi di insegnamento e apprendimento, di cui si sono raccolte evidenze grazie al racconto delle esperienze dirette di alcuni degli intervistati, siano centrati su pratiche comportamentiste e non contemplino la riflessione sulla scrittura: si impara a scrivere disegnando lettere, in diverse forme (caratteri), e, allo stesso modo, si impara a disegnare i segni interpuntivi. A sostegno di questa ipotesi, infatti, nei dati raccolti mancano spesso i riferimenti a quell'esercizio e a quella riflessione che proprio la punteggiatura rende possibili, per lavorare sulla capacità di cogliere la complessità della comunicazione e vedere in "poche parole" il piano del contenuto e quello della relazione, il punto di vista dell'emittente e del destinatario (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1997), che un testo orale e scritto condensa in sé. Grazie alla punteggiatura la complessità prende forma e con essa cresce l'abitudine alla riflessione. La difficoltà a gestire i diversi livelli che questi, apparentemente, semplici segni mettono in gioco, forse, induce molti insegnanti a rinunciare ad approfondire l'insieme delle regole necessarie al loro uso, a scartare il lavoro metacognitivo in luogo di un più facile lavoro addestrativo,

compilativo. Fino ad arrivare a giustificare il proprio disinvestimento, a fronte di un limite posto come insuperabile, che trascende le responsabilità dei docenti.

*“La punteggiatura è complessa, qualcuno la sente di suo. È sicuramente più facilitato chi legge molto, come Lucia (la bambina dell’intervista) che ha anche la mamma professoressa di italiano... qualcuno è proprio predisposto, ha un patrimonio genetico che lo aiuta!”<sup>91</sup>*

Gli studenti abituati a riflettere o che vengono lasciati soli in questo percorso tentano di regolarizzare l'utilizzo della punteggiatura, arrivando a ipotizzare delle spiegazioni che possano riportare su un piano di coerenza interna la presenza di questi segni sul foglio. Nel complesso, quanto raccolto in queste pagine testimonia una scarsa attribuzione di importanza al lavoro riflessivo: poco è il tempo ad esso dedicato, sia per esercitarsi sui diversi usi della punteggiatura o per imparare a revisionare un testo, sia attraverso i colloqui didattici con gli studenti per far emergere le loro rappresentazioni e, a partire da esse, lavorare per far crescere la competenza comunicativa e la capacità di ragionamento.

---

<sup>91</sup> Insegnante M5.



## 6. Conclusioni

Abbiamo tentato di esplorare il sapere pratico di insegnanti e studenti circa la punteggiatura per comprendere i significati di esperienze legate all'apprendimento di questo complesso sistema di segni. Abbiamo sostenuto questo percorso con la teoria, sia dal punto di vista linguistico, sia metodologico; ora proviamo a riguardare cosa è rimasto dopo il vaglio dell'analisi, in modo da raccogliere ciò che possiamo dire di aver imparato grazie a questo lavoro, un sapere che possa essere inteso come un contributo alla ricerca accademica e alla pratica didattica.

Innanzitutto, abbiamo visto come bambini e adulti debbano imparare a muoversi su un terreno puntellato da incertezze di varia natura, una difficoltà che ciascun apprendente condivide con la maggioranza della popolazione umana, perché la gestione del sistema interpuntivo non è un problema del singolo, ma è parte del processo storico legato alla cultura chirografica, prima, e tipografica, poi. Analogamente a quanto affermava Vygotskij circa lo sviluppo del pensiero infantile (1990), il processo di apprendimento compie il suo tragitto dal sociale all'individuale, secondo un percorso che incide sulle rappresentazioni e sulla didattica della punteggiatura: usi, definizioni, strategie di insegnamento sono culturalmente governate dall'incertezza e non sembra esserci soglia di garanzia, nonostante la credenza diffusa che basti diventare grande per approdare nel campo delle certezze.

*R: "Secondo te, è difficile usare i segni di punteggiatura?"*

*"Man mano che cresci è sempre più semplice, ma quando sei piccolo, quando fai la prima, per esempio, è più difficile di quando sei in quarta."*

*R: "Perché crescendo è più semplice?"*

*"Perché si imparano più cose, cose nuove."<sup>92</sup>*

Dal punto di vista dell'uso della punteggiatura, nei testi dei bambini, abbiamo trovato confermata l'ipotesi di un ipotetico percorso che va dall'introduzione dei segni lungo le estremità del testo alle parti interne (Ferreiro *et al.*, 1996). Infatti, nei testi del primo anno di scuola primaria, l'88% di coloro che usano la punteggiatura inserisce il punto finale (PF); nei testi del secondo anno è stato impiegato il 23% dei segni totali sia per marcare i limiti del discorso diretto, sia all'interno di esso. Nei testi degli adulti non abbiamo ravvisato una logica trasversale: la presenza di usi non pertinenti dei segni sembra il frutto di un apprendimento non controllato.

Non possiamo sapere come gli scriventi delle diverse età abbiano proceduto nella progettazione e redazione del testo, ma la mancanza di un segno di punteggiatura in posizione finale può essere considerato un indicatore di poca cura in fase di revisione (Ferreiro *et al.*, 1996), il momento in cui lo scrivente riflette sul

---

<sup>92</sup> Studente 398, IV anno scuola primaria.

significato di ciò che vuole comunicare, cercando di applicare quel decentramento necessario al fine di vedere il testo come lo vedrebbe il lettore.

*«La punteggiatura che da il senso a un pensiero, al tempo ai fatti, che aiuta chi legge o anche chi ti ascolta a cogliere quello che lo scrittore vuole dire.»<sup>93</sup>*

Questo aspetto, che ha ampio valore pedagogico, viene generalmente individuato dagli insegnanti come elemento rilevante della testualità, ma, nonostante il riconoscimento in linea teorica, nella didattica viene data scarsa importanza ad esso. Abbiamo individuato, grazie alle interviste e ai questionari, come ci sia ampio consenso tra i docenti nell'attribuire all'interpunzione la funzione del "dare significato alla frase o al testo", ma solo un'insegnante ha fatto esplicito riferimento nella sua pratica al lavoro di revisione testuale grazie alla riflessione sui segni di punteggiatura.

*«L'intervento sulla punteggiatura si effettua in laboratorio, all'inizio della fase individuale di revisione del testo.*

*Il bambino sordo ha già raccontato il suo testo all'educatore sordo in lingua dei Segni, e ora ci lavora con l'insegnante di lingua italiana. Il bambino legge il proprio testo e spiega i propri pensieri. Gli viene chiesto di spezzare il testo con delle barre verdi che potranno venir sostituite da un punto, o da un segno di interpunzione che renda la frase o il periodo più fedeli al suo pensiero. Gli verrà chiesto poi di raggruppare i segni che conosce e di spiegare a cosa servano, poi di pescare nel magazzino della punteggiatura quelli a lui più adatti (... "Hai scelto i due punti...perché?" ecc...).»<sup>94</sup>*

Quest'unica evidenza raccolta è di un'insegnante affetta da sordità che lavora con bambini non udenti sul piano dei significati del testo, non potendo fare affidamento, come per le persone udenti, alla dimensione intonazionale e prosodica legata alla lettura ad alta voce.

*«Penso che la lettura ad alta voce sia importante, perché mette in evidenza le sonorità, il ritmo, gli effetti fonosimbolici, crea immagini ed è divertente per tutti.»<sup>95</sup>*

Resta, invece, la dimensione logico-sintattica che viene saldata alla finalità comunicativa del testo: un approccio a cui tutte le esperienze di apprendimento e insegnamento della scrittura dovrebbero tendere. In questo senso la punteggiatura non è più né per l'occhio, né per l'orecchio, ma per il cervello, cioè per comprendere e farsi comprendere.

---

<sup>93</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione.

<sup>94</sup> Insegnante M7.

<sup>95</sup> Dai testi autobiografici di insegnanti del primo ciclo d'istruzione.

Il sistema interpuntivo ci permette di cogliere la profondità del testo e della comunicazione e, come abbiamo appena sottolineato, il ruolo della revisione testuale è centrale nel poter sfruttare questa possibilità. Il limite allora è quello di accontentarsi della superficialità e non permettere agli studenti di lavorare in maniera efficace sull'articolazione del proprio pensiero. Riprendendo uno degli interrogativi che aveva dato avvio a questa ricerca, possiamo affermare che, nonostante l'apprendimento della punteggiatura sia di grande rilievo nella comunicazione essa è didatticamente marginale perché, grazie a quanto abbiamo raccolto, in particolare con le interviste, lo spazio della riflessione nelle pratiche scolastiche è limitato e secondario, in generale e non solo per la punteggiatura. Dal punto di vista didattico quali strategie possiamo adottare? Non è chiaramente sufficiente scegliere di investire maggior tempo sull'interpunzione perché, come abbiamo visto, servono tipologie di esercizi che stimolino questo processo riflessivo e un linguaggio che faciliti la comprensione delle regole che governano questo sistema di segni, desunte il più possibile induttivamente dalla pratica. L'adozione di un lessico più appropriato può aiutarci in tal senso.

*«Quando leggeva, gli occhi scorrevano lungo la pagina e la mente ne coglieva il senso, ma voce e lingua restavano immobili. Spesso, trovandoci lì - chiunque poteva entrare, e non si usava annunciargli l'arrivo d'un visitatore -, lo vedevamo leggere così, in silenzio, mai in altro modo, e rimasti a sedere in lungo silenzio - chi avrebbe osato disturbare una concentrazione tanto intensa? - ce ne andavamo congetturando che lui, nel poco tempo che riusciva a dedicare a rilassare la mente, finalmente libero dal chiasso dei problemi altrui, non volesse esser distratto e forse anche evitare di dover spiegare a un ascoltatore attento e interessato qualche passo oscuro del testo che stava leggendo o discutere qualche questione particolarmente difficile e perdere in tal modo una parte del tempo destinato alla lettura, sebbene fosse ancor più probabile che avesse adottato questo tipo di lettura silenziosa per risparmiare la voce, che gli si indeboliva con grande facilità. Per qualunque motivo lo facesse, per un uomo così non poteva essere che buono.»*  
(Augustinus, 1993, p. 105).

Il testo è la traduzione della narrazione fatta direttamente da Agostino, senza celare il proprio stupore, dell'insolito atteggiamento che Ambrogio adottava durante la lettura. Egli, osservando la scena, confessa di non aver chiara la motivazione di un approccio silenzioso al testo: concentrazione? Necessità di non perdere tempo? Sicuramente – afferma – Ambrogio aveva le sue buone ragioni. Questo evento viene spesso indicato come prima attestazione della lettura endofasica, per cui i segni di punteggiatura sono legati inscindibilmente alla lettura, una vera e propria esigenza, in quanto il lettore, non potendo ascoltare dalla sua stessa viva voce il discorso per marcarne le pause e, di conseguenza, interpretare il significato dello scrittore, è costretto a fare affidamento a questi segni paragrafematici che lo aiutano ad orientarsi nella comprensione e nel

calibrare i “respiri del testo”. Qui, probabilmente, inizia l’idea di punteggiatura come pausa, un modello che, grazie all’avvento della stampa a caratteri mobili, troverà ampia diffusione e lunga vita, fino ad oggi. L’ambivalenza del concetto di pausa va tenuta in considerazione in modo da evitare di applicare indistintamente questa etichetta per punteggiare diverse esperienze che interessano la testualità. Il tema è conosciuto anche in letteratura: è stato da più parti evidenziato come i due tipi di pause non sempre coincidano, perché la relazione tra strutture prosodiche e sintattiche non è diretta; c’è chi ha problematizzato circa l’illogicità di focalizzare l’attenzione sul fiato se l’esperienza principale della lettura è quella endofasica; chi si è posto l’interrogativo di come poter togliere fisicità alla pausa quando si fa riferimento alla scrittura (Benincà, 1988; Fornara, Demartini, 2019; Mortara Garavelli, 2003).

*«La punteggiatura in primo luogo rende chiari i nessi logici di un testo, che corrispondono a pause sintattiche, dunque che esistono prima e indipendentemente dall’effettiva esecuzione di una pausa fonatoria; in un secondo momento e di conseguenza, la punteggiatura si può anche tradurre in una pausa dell’esecuzione orale, quando si legge un testo ad alta voce. Si tratta, in altre parole, di ordinare i due significati della parola pausa in modo coerente con la nascita e le funzioni del sistema interpuntivo: prima si parla di pausa come demarcazione linguistico-testuale, poi di pausa come interruzione temporanea dell’esecuzione orale.» (Fornara, Demartini, 2019, p. 5)*

Difficile venirne a capo, soprattutto per i bambini, se non si riescono a discriminare le due tipologie di pause: pausa fonatoria della lettura, il silenzio della voce; pausa della scrittura, del discorso. Il primo è un tempo, il secondo si concretizza in uno spazio. Questa potrebbe essere una soluzione al problema posto: facciamo silenzio, prendiamoci un tempo – non lungo o breve, semplicemente un tempo! –; fermiamoci, lasciamo uno spazio. La prima rimane, dunque, una pausa che serve al lettore, la seconda si configura come un’interruzione che serve al testo per articolare le sue parti e la stessa può assumere l’aspetto di una deviazione, di un cambio di piano o di una fermata. Questo è un linguaggio che potrebbero comprendere anche i bambini: pausa e interruzione.

Un secondo problema lessicale è quello relativo all’ambivalenza del concetto di frase. Proviamo a distinguere “frase” e “periodo” perché la confusione è evidente. Studenti e insegnanti, a parte una sola occorrenza per questi ultimi, non parlano mai di periodo linguistico, tutto è frase. Una possibile spiegazione la possiamo rintracciare nel fatto che alla scuola primaria non viene affrontata l’analisi del periodo; inoltre, quest’ordine di scuola, sembra essere il punto di riferimento per il linguaggio comune: parlare di “frase” è una comoda semplificazione. Ma, come abbiamo visto per l’apprendimento della lettura e della scrittura, i bambini non attendono di cominciare la scuola secondaria per esprimersi, in forma orale e scritta, attraverso i periodi. Dunque, senza voler anticipare contenuti dei successivi ordini di scuola, alla primaria potrebbe essere sufficiente discriminare la frase dal periodo. Proviamo a farci aiutare da quanto visto per il modello basilese

(cap. 2.2.1): Nucleo, Quadro, Appendice, non sono altro che frasi, la cui articolazione va a comporre l'Enunciato, cioè il periodo, quella porzione di testo terminante con un punto fermo, un punto esclamativo, un punto interrogativo o con i puntini di sospensione. Anche la frase può terminare con uno di questi segni di punteggiatura, ma in quel caso si tratta del Nucleo. Nucleo e periodo possono coincidere.

Quest'enfasi sulle parole, non deve illuderci: serve più di un cambio di registro per modificare la pratica didattica.

*«L'esperienza pedagogica ci insegna non meno della ricerca teorica che l'insegnamento dei concetti è di fatto sempre praticamente impossibile e pedagogicamente infruttuoso. Il maestro, che cerca di seguire questa via, non ottiene di solito che una vana assimilazione delle parole, un nudo verbalismo [...]. In questi casi il bambino non assimila concetti, ma parole, acquista più per la memoria che per il pensiero e risulta impotente di fronte ad ogni tentativo di impiegare sensatamente la conoscenza assimilata. [...] Dare scientemente ad un allievo nuovi concetti e nuove forme è, a mio avviso, tanto impossibile e vano, quanto insegnare ad un bambino a camminare secondo le leggi dell'equilibrio.»*  
(Vygotskij, 1990, pp. 205-207).

Appropriarsi della punteggiatura significa dare al bambino, e non solo, la possibilità di accedere a un livello superiore del linguaggio, fare diventare quest'ultimo oggetto di riflessione, riconoscerlo come architrave della comunicazione e del pensiero.

*«122. Una delle fonti principali della nostra incomprendimento è il fatto che non vediamo chiaramente l'uso delle nostre parole. – La nostra grammatica manca di perspicuità. – La rappresentazione perspicua rende possibile la comprensione, che consiste appunto nel fatto che noi 'vediamo connessioni'. Di qui l'importanza del trovare e dell'inventare membri intermedi.*

*Il concetto di rappresentazione perspicua ha per noi un significato fondamentale. Designa la nostra forma rappresentativa, il modo in cui vediamo le cose. (È, questa, una 'visione del mondo'?)»* (Wittgenstein, 2014, p. 83)

In questo senso abbiamo provato a ridisegnare il concetto di punteggiatura, normalmente rilegato all'ambito della linguistica, facendo convergere su di essa principalmente le riflessioni della filosofia del linguaggio di Wittgenstein e l'epistemologia cibernetica di Bateson: se il sistema interpuntivo è parte integrante del linguaggio – ne rappresenta la struttura connettiva – e il linguaggio è immagine e atto creativo del nostro mondo, allora, quando lavoriamo sulla punteggiatura, non ci muoviamo solo in una prospettiva linguistico-testuale, ma nella direzione di dare nuove forme al mondo. La sua presenza è paradossalmente evidente nella mancanza di riflessione che sembra abitare il nostro tempo.

Date queste premesse, l'ipotesi operativa più plausibile va nella direzione di un cambiamento lessicale (pausa e frase) e dall'abitudine alla riflessione per trasformare il processo di apprendimento e di insegnamento, non solo della punteggiatura. Consapevoli dei limiti del nostro lavoro, quanto qui esposto è ciò che pensiamo si possa imparare di nuovo grazie a questo lavoro di ricerca.

## 6.1 Follow up

*Punto e basta!* è una locuzione del linguaggio comune usata per chiudere una discussione; l'abbiamo adottata come titolo di questo lavoro, ma in forma interrogativa, perché ci pare che per l'apprendimento e l'insegnamento del sistema interpuntivo il discorso non possa dirsi concluso.

Ci siamo messi in ricerca per cercare di comprendere come affinare le strategie didattiche al fine di rendere più efficace l'apprendimento dei segni interpuntivi da parte dei bambini in età di scuola primaria. Abbiamo raccolto elementi puntuali che permettono di rispondere all'interrogativo da cui siamo partiti: ancorare l'apprendimento della scrittura e il suo esercizio alla finalità comunicativa (cap. 3.1), per la quale il ruolo della punteggiatura è centrale (cap. 2.1); strutturare il processo di scrittura come un ciclo che dà spazio alla revisione testuale, un tempo che potremmo considerare proprio come specifico della punteggiatura, quella fase di decentramento in cui lo scrivente si interroga sul significato del testo e sul significato che il lettore vi potrà attribuire; progettare l'insegnamento della punteggiatura secondo un curriculum ricorsivo, nel quale i singoli segni non vengono presentati in una sola occasione e a partire dalle regole, più o meno nette, che li governano, ma facendo sempre riferimento al contenuto che si vuole comunicare, per scoprire gradualmente, attraverso l'uso, come utilizzare il sistema interpuntivo per esprimersi al meglio (cap. 3.2.3). Abbiamo provato a proporre un contributo inedito nello studio della punteggiatura, sempre orientato alla facilitazione dei processi di apprendimento e di insegnamento: l'uso di un lessico appropriato per trasporre nella pratica le teorie sulle funzioni e le regole dei segni interpuntivi, superando i limiti operativi di concetti quali "pausa" e "frase".

Aver riadattato la ricerca a causa della situazione pandemica non ci ha permesso di costruire un *corpus* linguistico omogeneo e fatto *ad hoc* per l'analisi degli usi della punteggiatura, attraverso il quale tentare possibili comparazioni in prospettiva longitudinale, per far emergere una traccia evolutiva di tale apprendimento. Questo un grande limite rispetto al quale la ricerca in futuro potrebbe lavorare. Resta da sperimentare l'efficacia del nostro contributo pratico: un percorso didattico che introduca le distinzioni linguistiche ipotizzate, per i concetti di pausa e frase, da sviluppare con una comunità di insegnanti desiderosa di mettersi in ricerca su questo sentiero. Inoltre, partendo proprio dall'insegnamento della punteggiatura, si potrebbero analizzare le modalità attraverso cui la scuola veicola intenzionalmente il pensiero riflessivo, o lo ostacola, per portare dentro le pratiche degli insegnanti uno spazio di riflessione, proprio a partire dall'esercizio della scrittura. Per questo sarebbe necessaria un'osservazione diretta sul campo, in modo da

rilevare la presenza di insegnamenti impliciti ed espliciti e far emergere i significati che i diversi attori attribuiscono ai segni interpuntivi e al loro uso. Infine, rimane da approfondire la dimensione psicogenetica dell'acquisizione della punteggiatura e come i bambini, in particolare, esprimano la sintassi, quell'ordine delle parole che permette la costruzione del ragionamento. Queste le piste possibili da esplorare; restano per la teoria e per la pratica aree di approfondimento cruciali perché, come abbiamo sostenuto in queste pagine, la connessione linguaggio e pensiero è alla base della comunicazione, della percezione di sé stessi e del mondo. Con la punteggiatura il dialogo con l'altro diventa possibile; anche attraverso un testo scritto e in chiave pedagogica è ciò che, metaforicamente, può darci il respiro per un futuro migliore.

*«penso che la punteggiatura è importante per potersi esprimere correttamente e dare dei tempi e ritmi alle frasi e al pensiero che una persona deve esprimere»<sup>96</sup>*

Nonostante sia per noi chiaro l'orizzonte, l'assenza di segni in questa citazione rende evidente che c'è ancora molta strada da percorrere. Altro che *punto e basta!*

---

<sup>96</sup> Dai testi del questionario di insegnanti del primo ciclo d'istruzione (Allegato 8).

## Bibliografia

- ABBIATI M. (1988), *L'uso della punteggiatura in Cina*, in *Annali di Ca'Foscari: Rivista della Facoltà di Lingue e Letterature straniere dell'Università di Ca'Foscari*, 1988, vol. 27 (3), pp. 157-205.
- ANTONELLI G. (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, pp. 178-210.
- ANTONELLI G. (2019), *Parlare, scrivere, digitare*, in L. Serianni (a cura di), *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*, pp. 5-19.
- ARISTOTELE (2004), *Retorica*. UTET
- ATKINSON, P., COFFEY, A., DELAMONT, S., LOFLAND, J., LOFLAND, L. (Eds.) (2000), *Handbook of ethnography*, SAGE.
- AUGUSTINUS A. (1993), *Confessioni*.
- AWAD D. (2015), *The evolution of Arabic writing due to European influence: The case of punctuation*, in *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 15, pp. 117-136.
- BANFI E. (2008), *Greco medievale e neogreco: vicende e problemi della notazione grafematica*, in B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, pp. 533-56.
- BANFI E. (2021). *Sistemi interpuntorii di cinese e giapponese: considerazioni in diacronia e in sincronia*, in E. Banfi, P. Diadori, A. Ferrari (2021), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, \pp. 79-100.
- BANFI E., DIADORI P., FERRARI A. (2021). *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*. Università per stranieri di Siena.
- BENINCÀ P. (1988), *L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate*, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica di consultazione*, vol. I, Il Mulino, pp. 129-137.
- BATESON G., BATESON M. C. (1989), *Dove gli angeli esitano: verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi (ed. or. *Angel Fears. Towards an Epistemology the Sacred*, Macmillan Publishing Company, New York, 1987).
- BATESON G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Milano. Adelphi (ed. or. *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, Chandler Publishing Company, San Francisco-Scranton-London-Toronto, 1972).
- BATESON G. (2008), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano. Adelphi (ed. or. *Mind and Nature. A Necessary Unity*, E.P. Dutton, New York-Wildwood House, London-Bookwise, Sidney-Clarke, Irwin & Co., Toronto-Vancouver, 1979).
- BAUMAN Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino.
- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza (ed. or. *Liquid modernity*, Polity Press, 2000).
- BAILEY K. D. (1991), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino (ed. or. *Methods of Social Research*, Free Press, New York, 1978).
- BECK U. (2005), *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci (*Der Kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2004).
- BEREITER C., SCARDAMAGLIA M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia.
- BICHI R. (2002), *L'intervista biografica, Una proposta metodologica*, Vita e pensiero.



- BLOCH M. (2009), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi (ed. or. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, A. Colin, 1949).
- BOVE C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli.
- BOVE C. (2019), *Il metodo etnografico*, in Mortari L., Ghirotto L., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, pp. 101-42.
- BRAUN V., CLARKE V. (2012), *Thematic analysis*, in Cooper H., Camic P. M., Long D. L., Panter A. T., Rindskopf D., Sher K. J. (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, American Psychological Association, pp. 57-71.
- BRAUN V., CLARKE V. (2021), *Thematic analysis. A Practical Guide*, SAGE.
- BRAUN V., CLARKE V., HAYFIELD N. (2019). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis, in *Qualitative Research in Psychology*, pp. 1-22.
- BRONCKART J. P., (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BRUNER J. S. (1987), *Life as Narrative*, in "Social Research", 54, 1, pp. 11-32.
- BRUNER J. S. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza (ed. or. *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, 1986).
- CAMPANELLI M., ALMARAI A. (2021), *Alle origini del sistema interpuntivo della lingua araba*, in E. Banfi, P. Diadori, A. Ferrari (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, pp. 167-78.
- CARDANO M. (2007), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Carocci [I ed. 2003].
- CARDANO M. (2020), *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*, Il Mulino.
- CARRERA DÍAZ M. (2017), *La punteggiatura in spagnolo: storia e norma*, in A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari, *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, pp. 223-38.
- CHERRYHOLMES C. C. (1992), *Notes on pragmatism and scientific realism*, in "Educational Researcher", 21, pp. 13-17.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposición didáctica. Dal saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires (ed. or. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1991).
- CHIANTERA A. (1985), *Alle origini della punteggiatura*, in "Italiano & Oltre", 1, pp. 149-152.
- CHIANTERA A. (2005), *Teoria e didattica della punteggiatura moderna*, in C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli.
- CHOMSKY N. (2010), *Il linguaggio e la mente* (3 ed.), Bollati Boringhieri (ed. or. *Language and Mind. Third Edition*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006).
- CLARKE V., BRAUN V. (2017), *Thematic analysis*, in "The Journal of Positive Psychology", 12:3, pp. 297-98.
- CORNO D. (2012), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Bruno Mondadori.
- CRESWELL J. W. (2002), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- CRESWELL J.W. (2014), *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, IV ed., Thousand Oaks, SAGE.

- CRESWELL J. W., CRESWELL J. D. (2018), *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE.
- DAL LAGO A., DE BIASI R. (2014), *Un certo sguardo: introduzione all'etnografia sociale*, Laterza.
- DELLA VALLE V., PATOTA G. (2011), *Viva la grammatica!*, Sperling & Kupfer.
- DEMARTINI S., FORNARA S., (2013), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*, Carocci.
- DEMETRIO D. (2012), *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis.
- DENNY J. P. (1995), *Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell'alfabetizzazione*, in D.R. Olson, N. Torrance, *Alfabetizzazione e oralità*, pp. 71-96.
- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (Eds.) (2018), *The Sage handbook of qualitative research* (V ed.), Los Angeles, SAGE.
- DEY I. (2003), *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- DEWEY J. (1973), *Logica e teoria dell'indagine*, Einaudi (ed. or. *Logic: The Theory of Enquiry*, Henry Holt and Company, 1938).
- DEWEY J. (2019), *Come pensiamo*, Raffaello Cortina (ed. or. *How We Think*, Heath, 1910).
- DIADORI P. (2020), *Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2*, in "Italiano LinguaDue", 12 (1), pp. 182-195.
- DI TORO A. (2021), *Il dilemma della virgola nella traduzione di testi letterari dal cinese all'italiano*, in E. Banfi, P. Diadori, A. Ferrari (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, pp. 145-165.
- DURANTI A. (2009), *Etnopragmatica: la forza nel parlare*, Carocci [I ed. 2007].
- ELALOUF M-L. (Ed.) (2005), *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Scérén, CRDP de Versailles.
- EMMI T. (2019), *Gli usi della punteggiatura nell'italiano scritto a scuola: funzione comunicativo-testuale, sintattica o prosodica?*, in A. Ferrari et al., *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, pp. 217-48.
- FERRARI A. (2003), *Le ragioni del testo: aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*, Accademia della Crusca.
- FERRARI A. (2017a). *Leggere la virgola. Una prima ricognizione*. *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies*, 4(2), pp. 145-162.
- FERRARI A. (2017b), *Il fondamento comunicativo della punteggiatura italiana contemporanea: il caso della virgola e del punto e virgola*, in "Studia de Cultura", 9(1), pp. 152-65.
- FERRARI A., LALA L., PECORARI F. (a cura di) (2017), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, Franco Cesati.
- FERRARI A., LALA L., LONGO F., PECORARI F., ROSI B., STOJMEANOVA R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo testuale*, Carocci.
- FERRARI A., LALA L., PECORARI F., STOJMEANOVA R. (a cura di) (2019), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati.
- FERRARI A., ROSI B. (2020), *Virgola e subordinate circostanziali nella scrittura contemporanea*, in "Lingua e Stile", 55(1), pp. 99-124.

- FERREIRO E. (1991), *L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare*, in C. Pontecorvo, M. Orsolini (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, pp. 233-58.
- FERREIRO E. (1996), *I confini del discorso: la punteggiatura*, in E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Moreira, I. García Hidalgo, *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, pp. 147-92.
- FERREIRO, E. (2003), *Alfabetizzazione: Teoria e pratica*. Raffaello Cortina. (ed. or. *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI Editores, 1998).
- FERREIRO E., PONTECORVO C., MOREIRA N., GARCÍA HIDALGO I. (1996), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, la Nuova Italia.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A., (1992), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti (ed. or. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores, 1979).
- FORMENTI L., GAMELLI I. (1998), *Quella volta che ho imparato: la conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina.
- FORNARA S. (2010a), *La punteggiatura*, Carocci.
- FORNARA S. (2010b), *Lasceranno il segno. Punteggiatura e costruzione del testo nella scrittura di docenti in formazione*, in D. Corno (a cura di), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche*, Mercurio, pp. 231-49.
- FORNARA S. (2011), *La difficile arte dell'interpunzione. Alcune riflessioni tra letteratura e didattica*, in "Opera Nuova", 1, pp. 101-9
- FORNARA S. (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Carocci.
- FORNARA S., DEMARTINI S. (2019), *La punteggiatura. Guida per l'insegnante*, Salvioni.
- FRASCOLLA P. (2006), *Il Tractatus logico-philosophicus di Wittgenstein*, Carocci.
- FRESCAROLI A. (1968), *La punteggiatura corretta. La punteggiatura efficace*, De Vecchi.
- FREINET C. (1948), *L'expérience tâtonnée*, in "Brochures d'Education Nouvelle Populaire".
- FREINET E. (1973), *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti (ed. or. *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, Paris, 1969)
- GATTULLO M. (1989), *Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa* in "Scuola e Città", 4, pp. 158-62.
- GEERTZ, C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino (ed. or. *The Interpretation of Culture*, Basic Books, New York, 1973).
- GEYMONAT M. (2008), *Grafia e interpunzione nell'antichità greca e latina, nella cultura bizantina e nella latinità medievale*, in B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, pp. 25-64.
- GIBBS G. R. (2018), *Analyzing qualitative data* (Vol. 6), SAGE.
- GOLDMAN R. (2009), *Le rappresentazioni video e la cornice teorica del prospettivismo. Epistemologia, etnografia, valutazione ed etica*, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, pp. 11-61.
- GREENE J. C. (2008), *Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology?*, in "Journal of mixed methods research", 2(1), pp. 7-22.

- GROSSO M., NITTI P. (2019), "No... Non si fa alle elementari?". Un'indagine sulla percezione sulle strategie glottodidattiche per l'insegnamento della punteggiatura da parte dei docenti di italiano L1 e L2, in Ferrari A. et al., *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, pp. 249-62.
- GUARDI J. (2007), *Tradurre dall'arabo: una riflessione*, in "Culture, Annali del Dipartimento di Lingue e Culture Contemporanee della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Milano", 20/2007, pp. 11-24.
- HILDYARD A., HIDI S. (1985), *Oral-written differences in the production and recall of narratives*, in D. R. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press, pp. 285-306.
- HUBERMAN A. M., MILES M. B. (1994), *Data management and analysis methods*, In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage. Thousand Oaks, pp. 428-44.
- JOHNSON R. B., CHRISTENSEN L. B. (2004), *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Boston, Allyn and Bacon.
- JOHNSON R. B., ONWUEGBUZIE A. (2004), *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*, in "Educational Researcher", 33(7), pp. 14-26.
- KANITZA S. (1998), *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 1), Pearson.
- KOESTLER, A. (1975). *L'atto della creazione*, Ubaldini (ed. or. *The Act of Creation*, Hutchinson & Co., London, 1964).
- LALA L. (2021), *La punteggiatura italiana oggi: il punto fermo, il punto interrogativo e il punto esclamativo*, in E. Banfi, P. Diadori, A. Ferrari (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, pp. 33-48.
- LAPADAT J. C. (2000), *Problematizing transcription: Purpose, paradigm and quality*, in "International journal of social research methodology", 3(3), pp. 203-19.
- LINCOLN Y. S., GUBA E. G. (1985), *Naturalistic inquiry* (vol. 75), SAGE.
- LINCOLN Y. S., GUBA E. G. (2013), *The constructivist credo*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press.
- LINCOLN Y. S., LYNHAM S. A., GUBA E. G. (2018), *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln *Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks, V ed., pp. 222-64.
- LIPMAN M. (2019), *Educare al pensiero* (Vol. 1), Vita e pensiero (ed. or. *Thinking in Education*, II ed., Cambridge University Press, 2003).
- LOMBARDI VALLAURI E. (2019), *Le sette virgole dell'italiano per una didattica di base*, in A. Ferrari et al. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, pp. 263-76.
- LUMBELLI L. (2006), *Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*, in Bondioli A. (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, pp. 25-60.
- MANDELLI F., ROVIDA L. (1997), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia.
- MARAZZINI C. (2008), *Il Seicento*, in B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, pp. 138-58.
- MARINETTI F. T. (1912), *Manifesto tecnico della letteratura futurista*.

- MATURANA H. R., VARELA F. J. (1992a). *L'albero della conoscenza*, Garzanti (ed. or. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano vivos*, Universitaria, 1984).
- MATURANA H. R., VARELA F. J. (1992b), *Macchine ed esseri viventi: l'autopoiesi e l'organizzazione biologica*, Astrolabio (ed. or. *De máquinas y seres vivos*, Universitaria, 1972).
- MCTIGHE J., WIGGINS G., (2004), *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS. (ed. or. *Understanding by design*, ASCD, 1999).
- MEIRIEU P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli (ed. or. *Faire l'École, faire la classe. Démocratie et pédagogie*, ESF, 2011).
- MEIRIEU P. (2018), *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne (ed. or. *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013).
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. Le Monnier
- MORTARA GARAVELLI B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza.
- MORTARA GARAVELLI B. (a cura di) (2008), *Storia della punteggiatura in Europa*, Laterza.
- MORTARI L. (2007a), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci.
- MORTARI L. (2007b), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci.
- MORTARI L. (a cura di) (2009), *La ricerca per i bambini*, Mondadori.
- MORTARI L. (2013), *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Carocci [I ed. 2009].
- MORTARI L. (2016), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci.
- MORTARI L., GHIROTTI L. (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci.
- MORTARI L., VALBUSA F., UBBIALI M. (2020), *La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini*, in "Pedagogia più Didattica", 6(2), pp. 53-62.
- NARASIMHAN R. (1995), *L'alfabetizzazione: caratteristiche e implicazioni*, in D.R. Olson, N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, pp. 187-206.
- OLSON R., TORRANCE N. (a cura di) (1995). *Alfabetizzazione e oralità*. Raffaello Cortina. (ed. or. *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, 1991).
- ONG W. J. (2014), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino. (ed. or. *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*, London and New York, Methuen, 1982).
- OŽBOT M. (2019), *La punteggiatura: un capitolo trascurato nell'insegnamento dell'italiano LS/L2*, in A. Ferrari et al., *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, pp. 277-290.
- PAGANI V., (2020), *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior.
- PARISI D. (1979), *Per una educazione linguistica razionale*, Il Mulino.
- PASCUCCI M. (2005), *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, Carocci.
- PATOTA G. (2013), *Prontuario di grammatica: l'italiano dalla A alla Z*, Laterza.
- PATTON M. Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, SAGE.
- PATTON M. Q. (2015), *Qualitative research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (IV ed.), Thousand Oaks, Calif., SAGE.

- PEIRCE C. S. (2013), *Scritti scelti*, UTET (ed. or. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 8 voll., Harvard University Press, 1935-66)
- PFEIFFER R. (1973), *Storia della filologia classica: dalle origini alla fine dell'età ellenistica*, Macchiaroli (ed. or. *Geschichte der Klassischen Philologie: Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus*, Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 1970).
- PIAGET, J. (1966), *La rappresentazione nel mondo del fanciullo*, Borlinghieri (ed. or. *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 1926).
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (2003), *Le storie di vita*, Guerini, 2003 (ed. or. *Histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1989).
- PONTECORVO, C. (1991), *Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere*, in C. Pontecorvo, M. Orsolini (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, pp. 29-53.
- PONTECORVO, C., FABBRETTI, D. (1999), *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo (a cura di) *Manuale di Psicologia dell'Educazione*, Il Mulino, pp. 173-194.
- PONTON C., GUTIÉRREZ-CÁCERES R., TERUGGI L., FARINA E., BRISSAUD C., WOLFARTH C. (2021), *Scolinter: un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots*.
- RICHARDSON B. (2008), *Dalla metà del Quattrocento alla metà del Cinquecento*, in Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, pp. 99-121.
- RICHTER M. L. (2013), *The Embodied Text: Establishing Textual Identity in Early Chinese Manuscripts*, Brill, Leiden.
- RIESSMAN C. K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, SAGE.
- SALVATORE E. (2019), *La nuova vita della punteggiatura sui social: da strumento sintattico a strumento comunicativo*, in A. Ferrari et al. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, pp. 181-191.
- SARAMAGO J. (2004), *Saggio sulla lucidità*, Feltrinelli (ed. or. *Ensaio sobre a Lucidez*, Caminho, 2004).
- SCHÖN D. A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo (ed. or. *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London, 1983).
- SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori.
- SCIBETTA A., Ni Y. (2021), *Insegnare la punteggiatura italiana a studenti cinesi*, in E. Banfi, P. Diadori, A. Ferrari (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, pp. 253-271.
- SERAFINI F. (2001), *Storia, regole, eccezioni*, in A. Baricco, F. Taricco, G. Vasta, D. Voltolini (a cura di), *Punteggiatura* (Vol. 2), Scuola Holden, BUR, pp. 5-226.
- SERAFINI F. (2014), *Questo è il punto: istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Laterza.
- SERIANNI L. (2003), *Italiani scritti* (Vol. 5), Il Mulino.
- SERIANNI L. (2011), *Dal testo di grammatica alla grammatica in atto*, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di) *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, pp. 73-96.
- SERIANNI L., CASTELVECCHI A., PATOTA G. (2003), *Italiano*, Garzanti.
- SERIANNI L., ANTONELLI G. (2019), *L'italiano: parlare, scrivere, digitare*, Treccani.

- SIMONE R. (1991), *Riflessioni sulla virgola*, in C. Pontecorvo, M. Orsolini (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, pp. 219-231.
- SMITH N., MCENERY T. (1998), *Issues in Transcribing a Corpus of Children's Handwritten Projects*, in *Literary and linguistic computing*, 13 (4), pp. 217-225.
- STAMMERJOHANN, H. (1992), *Punteggiatura contrastiva: tedesco-francese-italiano*, in E. Cresti, N. Maraschio, L. Toschi (a cura di) (1992), *Storia e teoria dell'interpunzione: atti del Convegno internazionale di studi, Firenze 19-21 maggio 1988 (Vol. 1)*, Bulzoni, pp. 539-560.
- STRIANO M. (2019), *La ricerca narrativa*, in L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, pp. 161-86.
- SULZBY E. (1986), *Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child*, in *Emergent literacy: Writing and reading*, pp. 50-89.
- TAMAGNINI D. (2016), *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, La Meridiana.
- TARICCO F. (2001), *Punteggiatura e discorso*, in A. Baricco, F. Taricco, G. Vasta, D. Voltolini (a cura di), *Punteggiatura (Vol. 2)*, Scuola Holden, BUR, pp. 227-299.
- TAROZZI M. (2016), *Oltre la guerra dei paradigmi*, in M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso (a cura di), *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED*, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione.
- TEDDLIE C., TASHAKKORI A. (2011), *Mixed methods research*, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, IV ed, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 285-299.
- TERRY G., HAYFIELD N., CLARKE V., BRAUN V. (2017), *Thematic analysis*, in "The Sage handbook of qualitative research in psychology", 2, pp. 17-37.
- TERUGGI L. A. (2007), *Tanti modi di scrivere*, in L. A. Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, pp. 169-190.
- TERUGGI L. A. (2008), *Sordità e competenze testuali: la concettualizzazione dei segni di punteggiatura*, in *Sordità e competenze testuali*, pp. 1000-1018.
- TERUGGI L. A. (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci.
- TERUGGI L., FARINA E. (2021), *Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica didattica*, in Rivista SIRD "Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione". Tomo: Ricerche in didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazioni. Atti del X Convegno della Sird, 9-10 aprile 2021. (a cura di P. Lucisano).
- TESCH R. (1990), *Qualitative research. Analysis types and software tools*, London, Falmer.
- TILLEY S. A., POWICK K. D. (2002), *Distanced data: Transcribing other people's research tapes*, in "Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation", pp. 291-310.
- TOBIN J., HSUEH Y., KARASAWA M. (2011), *Infanzia in tre culture vent'anni dopo*, Raffaello Cortina (ed. or. *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*, University of Chicago Press, 2009).
- TOCHON F. V. (2001), *Education research: New avenues for video pedagogy and feedback in teacher education*, in "International Journal of Applied Semiotics", 2, pp. 9-28.
- TOLCHINSKY L. (1991), *Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto*, in C. Pontecorvo, M. Orsolini (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, pp. 149-171.

- TOLCHINSKY L. (2019), *Evolving Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities*, in "Journal of Literacy Research", 51, (3), pp. 293-314.
- TONANI E. (2010), *Il romanzo in bianco e nero. Ricerche sull'uso degli spazi bianchi e dell'interpunzione nella narrativa italiana*, Cesati.
- TRINCHERO R. (2019), *Mixed Method*, in L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, pp. 245-88.
- VAN EEMEREN F. H., GROOTENDORST R., SNOEK HENKEMANS F. (Eds.) (2009), *Foundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*, London Routledge.
- VON FOERSTER H. (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio.
- VYGOTSKIJ L. S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza (ed. or. *Myšlenie i rečPsihologiEeskie issledovanija*, Moskva, 1934)
- WALTON D. (2014), *Abductive Reasoning*, Tuscaloosa, The University of Alabama Press.
- WALTON D., REED C., MACAGNO F. (2008), *Argumentation Schemes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WATTERSON B. (1999), *È un magico mondo*, Franco Cosimo Panini (ed. or. *It's a Magical World*, Andrews McMeel, 1996).
- WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. (1997), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi* (ed. or. *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York, W. W. Norton & Co., 1967).
- WITTGENSTEIN L. (1989), *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi (ed. or. *Logisch-philosophische Abhandlung*, Routledge & Kegan Paul, London, 1922).
- WITTGENSTEIN L. (1999), *Della certezza*, Einaudi (ed. or. *On Certainty*, Basil Blackwell, Oxford, 1969).
- WITTGENSTEIN L. (2014), *Ricerche filosofiche*, Einaudi (ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford, 1953).
- ZUCCHERMAGLIO C., (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, il Mulino.



## ALLEGATI

## Allegato 1: situazioni di *impasse* per il punto.

1. Leggi una frase per volta. Che significato ha?

1. Davide mangia la frutta. \_\_\_\_\_

2. Davide mangia la frutta? \_\_\_\_\_

3. Davide mangia la frutta! \_\_\_\_\_

4. Davide mangia la frutta?! \_\_\_\_\_

5. Davide mangia la frutta... \_\_\_\_\_

COSA CAMBIA? \_\_\_\_\_

2. Riordina le frasi

1. TOPI/MANGIANO/I/GATTI/I

\_\_\_\_\_

2. GATTO/BUIO/IL/VEDE/AL

\_\_\_\_\_

3. BRAVI/GATTI/SONO/I/SALTARE/A

\_\_\_\_\_

4. NON/GATTO/IN/VA/IL/LETARGO.

\_\_\_\_\_

5. BAFFI/GATTO/MOLTO/IL/LUNGHI./HA

\_\_\_\_\_

6. DI/CINQUANTA/GATTI./ESISTONO/PIÙ/RAZZE/DI

\_\_\_\_\_

3. Inserisci il punto ogni volta che lo ritieni necessario

IL GATTO STAVA CAMMINANDO A UN CERTO PUNTO INCIAMPA SUL MARCIAPIEDE E CADE PIANGE  
TANTO DECIDE DI ANDARE DAGLI ALTRI GATTINI

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Scegli tra punto e punto a capo

IL GATTO È UN MAMMIFERO LUNGO CIRCA 50 CENTIMETRI IL SUO PELO PUÒ ESSERE DI DIVERSI COLORI IL GATTO È UN ANIMALE DOMESTICO TERRITORIALE E CREPUSCOLARE IL GATTO È UN PREDATORE DI PICCOLI ANIMALI PER QUESTO HA DEI SENSI MOLTO SVILUPPATI È UN ANIMALE FORTE E MOLTO INDIPENDENTE PER IL SUO CARATTERE GIOCOSO E AFFETTUOSO È SICURAMENTE UN OTTIMO COMPAGNO DI VITA

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Scegli quale delle due frasi descrive meglio ciascuna delle immagini

	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Giorgio mangia. Sotto il tavolo il gatto dorme.</li><li><input type="checkbox"/> Giorgio mangia sotto il tavolo. Il gatto dorme.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Il gatto insegue il topo. Sull'albero l'uccellino osserva.</li><li><input type="checkbox"/> Il gatto insegue il topo sull'albero. L'uccellino osserva.</li></ul>

6. Abbina a ciascuna immagine il giusto testo

<p>Il gatto dorme. Nella sua cesta sul tappeto il cane gioca.</p>	
<p>Il gatto dorme nella sua cesta. Sul tappeto il cane gioca.</p>	
<p>Il gatto dorme nella sua cesta sul tappeto. Il cane gioca.</p>	

7. Inserisci UN PUNTO e disegna l'immagine che corrisponde al testo

<p>MARIA GIOCA CON SUO FRATELLO SULLA SABBIA LUCA LEGGE UN LIBRO.</p>	
<p>MARIA GIOCA CON SUO FRATELLO SULLA SABBIA LUCA LEGGE UN LIBRO.</p>	
<p>MARIA GIOCA CON SUO FRATELLO SULLA SABBIA LUCA LEGGE UN LIBRO.</p>	

## Allegato 2: situazioni di *impasse* per la *virgola*.

### 1. La torta

a. Facciamo le parti: Giorgio, Ada, Ugo e Anna.

QUANTE PARTI DI TORTA SONO STATE FATTE? \_\_\_\_\_

b. Facciamo le parti: Giorgio e Ada, Ugo e Anna.

QUANTE PARTI DI TORTA SONO STATE FATTE? \_\_\_\_\_

c. Facciamo le parti: Giorgio, Ada, Ugo, e Anna.

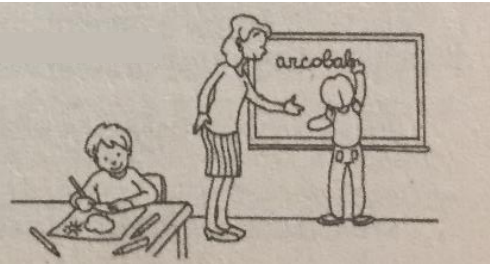
QUANTE PARTI DI TORTA SONO STATE FATTE? \_\_\_\_\_

COSA PENSI DELLA FRASE 3? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. Inserisci la virgola

	<p>Mentre Luisa scrive alla lavagna Luca disegna.</p>
---	---

### 3. Disegna ciò che dice il testo

<p>A. Mentre il cane mangia, il gatto scodinzola allegramente.</p>	<p>B. Mentre il cane mangia il gatto, scodinzola allegramente.</p>

4. *Serve la virgola? Indica per ogni gruppo di frasi quella che secondo te è corretta e motiva la risposta.*

- 1a. Ho comprato una camicia una cravatta un cappotto una giacca
  - 1b. Ho comprato una camicia, una cravatta, un cappotto, una giacca
- 

- 2a. Si alzò presto si vestì in fretta uscì quando era ancora buio.
  - 2b. Si alzò presto, si vestì in fretta, uscì quando era ancora buio.
- 

- 3a. Roma la capitale d'Italia.
  - 3b. Roma, la capitale d'Italia.
- 

- 4a. Io in questa scuola mi diverto.
  - 4b. Io, in questa scuola mi diverto.
  - 4c. Io, in questa scuola, mi diverto.
- 

- 5a. Mario rispondi al telefono!
  - 5b. Mario, rispondi al telefono!
- 

- 6a. Maria aiuta sempre tutti.
  - 6b. Maria, aiuta sempre tutti.
- 

- 7a. Le capre mangiano il sale.
  - 7b. Le capre mangiano, il sale.
- 

- 8a. Rifletti per capire i tuoi errori.
  - 8b. Per capire i tuoi errori, rifletti.
- 

- 9a. Il resto mancia.
  - 9b. Il resto, mancia.
-

5. Con o senza, cosa cambia? Spiega qual è per te il significato di ogni frase.

1a. Stefano vide Laura senza gli occhiali.

---

1b. Stefano vide Laura, senza gli occhiali.

---

2a. Non ho giocato come tutti si aspettavano.

---

2b. Non ho giocato, come tutti si aspettavano.

---

3a. Ho ritirato i giochi che non mi piacevano più.

---

3b. Ho ritirato i giochi, che non mi piacevano più.

---

4a. Mangiamo papà?

---

4b. Mangiamo, papà?

---

5a. Guarda ma non vede.

---

5b. Guarda, ma non vede.

---

## Allegato 3: questionario studenti primaria e secondaria I grado

# LA PUNTEGGIATURA ;-)

LE TUE RISPOSTE POSSONO ESSERMI D'AIUTO PER LA RICERCA DI DOTTORATO CHE STO FACENDO CON L'UNIVERSITÀ DI MILANO-BICOCCA.

TI CHIEDO CIRCA 10 MINUTI DI TEMPO.

GRAZIE.

DAVIDE TAMAGNINI

### 1. INFORMAZIONI GENERALI (dati statistici)

- Età
- Classe frequentata
- La provincia dove abiti
- Ti piace leggere? Scegli un'opzione tra quelle proposte.
  - No, leggo solo perché costretta/o da insegnanti o genitori.
  - Sì, mi piace, ma non sempre, a volte faccio un po' fatica.
  - Sì, leggo con piacere, ma non lo faccio spesso.
  - Sì, leggo con piacere, quasi tutti i giorni.
- Tu scrivi? Per favore guarda con attenzione tutte le risposte e seleziona tutte quelle che descrivono la tua esperienza di scrittura.
  - Sì, praticamente solo a scuola.
  - Sì, di solito scrivo a mano.
  - Sì, di solito scrivo con una tastiera (smartphone, tablet o computer).
  - Sì, scrivo messaggi brevi (SMS, WhatsApp, Messenger, social network...).
  - Sì, scrivo testi (social network, pagine di diario personale, appunti di scuola, storie...).
  - Altro

### 2. INSERISCI LA PUNTEGGIATURA

QUI PROVA A LAVORARE DA SOLO, SENZA FARTI SUGGERIRE DA NESSUNO, PERCHÉ MI INTERESSA QUELLO CHE PENSI TU.

- Riscrivi la frase inserendo i segni di punteggiatura che ritieni necessari.

OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA SONA ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO MARCO È ARRIVATO CON UN PO' DI RITARDO SARA NON È POTUTA VENIRE PERCHÉ È ANDATA DALLA NONNA
- Per ogni spazio indicato dalle parentesi quadre "[ ]", scegli quale segno di punteggiatura inserire. puoi anche scegliere di non mettere niente. Nella sezione precedente potresti aver



usato altri segni di punteggiatura. non modificarla, i due testi non devono essere per forza uguali. Ricorda di lavorare da solo, senza farti suggerire da nessuno, perché mi interessa quello che pensi tu.

OGGI [1] CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA [2] SONA ANDATA AL PARCO [3] LUCIA È ANDATA [4] PER LA PRIMA VOLTA [5] SULLO SCIVOLO [6] MARCO È ARRIVATO [7] CON UN PO' DI RITARDO [8] SARA NON È POTUTA VENIRE [9] PERCHÉ È ANDATA DALLA NONNA [10]

- [niente]
- [punto]
- [virgola]
- [punto e virgola]
- [due punti]

3. A COSA SERVE LA PUNTEGGIATURA?

METTI LE RISPOSTE IN ORDINE DI IMPORTANZA (1°: LA PIÙ IMPORTANTE; 4°: LA MENO IMPORTANTE).

- RIPRODURRE L'INTONAZIONE DEL TESTO.
- DARE RITMO AL TESTO, FARE PAUSE.
- COLLEGARE E SEPARARE LE FRASI.
- DARE SIGNIFICATO ALLE FRASI E AL TESTO.

4. COME HAI IMPARATO A USARE LA PUNTEGGIATURA? CHE CONSIGLI DARESTI A CHI NON LA SA USARE ANCORA BENE?

## Allegato 4: questionario studenti secondaria II grado e adulti

# LA PUNTEGGIATURA

Il presente questionario si inserisce nel quadro della mia ricerca di dottorato in Educazione nella società contemporanea dell'Università di Milano-Bicocca. Tempo stimato per la compilazione: 15 minuti circa.

Grazie fin da subito per l'aiuto.

Davide Tamagnini

### 1. INFORMAZIONI GENERALI (dati statistici)

- Titolo di studio
- Residenza
- Lavori/hai lavorato come insegnante?
  - No.
  - No, sono uno studente.
  - No, ma sto studiando all'Università per diventarlo.
  - Sì, insegno/ho insegnato all'Infanzia.
  - Sì, insegno/ho insegnato alla Primaria.
  - Sì, insegno/ho insegnato alla Secondaria I grado.
  - Sì, insegno/ho insegnato nella Formazione professionale.
  - Sì, insegno/ho insegnato alla Secondaria II grado.
  - Sì, insegno/ho insegnato all'Università.
- Ti piace leggere?
  - Non leggo, né libri né altro.
  - Non leggo libri, ma leggo altro (giornali, riviste...).
  - Leggo uno o due libri all'anno.
  - Leggo circa 5 libri all'anno.
  - Leggo più o meno un libro al mese.
  - Leggo più di un libro al mese.
- Se leggi, perché lo fai?

Metti le risposte in ordine di importanza (1: molto importante; 3: poco/per nulla importante).

  - Per rilassarmi o distrarmi.
  - Per capire, conoscere, approfondire.
  - Perché costretto.
- Scrivi? Seleziona tutte le risposte in cui ti riconosci.
  - No.
  - Sì, scrivo prevalentemente a mano.

- Sì, scrivo prevalentemente con una tastiera (smartphone, tablet o computer).
- Sì, scrivo messaggi brevi (SMS, WhatsApp, Messenger, social network...).
- Sì, scrivo testi informali (social network, pagine di diario personale, appunti di scuola, storie...).
- Sì, scrivo testi che vengono editati (articoli, storie, libri...).
- Altro

## 2. INFORMAZIONI SPECIFICHE SULLA PUNTEGGIATURA

- Secondo te, cos'è la punteggiatura? A cosa serve?

## 3. INSERISCI LA PUNTEGGIATURA

- Riscrivi la frase inserendo i segni di punteggiatura che ritieni necessari.

OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA SONA ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO MARCO È ARRIVATO CON UN PO' DI RITARDO SARA NON È POTUTA VENIRE PERCHÉ È ANDATA DALLA NONNA

- Per ogni spazio indicato dalle parentesi quadre "[ ]", scegli quale segno di punteggiatura inserire. Puoi anche scegliere di non mettere niente. Nella versione che hai scritto nella sezione precedente potresti aver usato altri segni di punteggiatura. non modificarla, i due testi non devono essere per forza uguali.

OGGI [1] CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA [2] SONA ANDATA AL PARCO [3] LUCIA È ANDATA [4] PER LA PRIMA VOLTA [5] SULLO SCIVOLO [6] MARCO È ARRIVATO [7] CON UN PO' DI RITARDO [8] SARA NON È POTUTA VENIRE [9] PERCHÉ È ANDATA DALLA NONNA [10]

- [niente]
- [punto]
- [virgola]
- [punto e virgola]
- [due punti]
- Una bambina, dopo aver inserito i segni di punteggiatura, legge lo stesso testo su cui hai lavorato anche tu finora. Quali segni ha inserito? Dove?

*[Oggi con i miei compagni di scuola sono andata al parco Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo Marco è arrivato con un po' di ritardo Sara non è potuta venire perché è andata dalla nonna].*

Dopo aver ascoltato il brano, scrivi il testo letto della bambina.

- Questo il testo così come lo ha scritto il bambino che hai appena ascoltato:

*Oggi con i miei compagni di scuola sono andata al parco Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo, Marco, è arrivato con un po' di ritardo Sara non è potuta venire è andata dalla nonna.*

Cosa pensi? Puoi scegliere più opzioni.

- La bambina ha inserito correttamente la punteggiatura.
- La bambina non ha inserito correttamente la punteggiatura.
- La bambina ha letto in funzione di come ha inserito la punteggiatura.
- La bambina ha letto in funzione della punteggiatura solo in alcuni passaggi.
- La bambina non ha letto in funzione di come ha inserito la punteggiatura.
- Altro

#### 4. INFORMAZIONI SPECIFICHE SULLA PUNTEGGIATURA

- A cosa serve la punteggiatura?

Metti le seguenti funzioni in ordine di importanza (1°: la più importante; 4°: la meno importante).

- Riprodurre l'intonazione del testo.
- Dare ritmo al testo, fare pause.
- Collegare e separare le frasi.
- Dare significato alle frasi e al testo.

## Allegato 5: interviste studenti scuola primaria

- **107, 8 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: *“Qua ([...]poi andò a casa della strega, perché voleva vendicarsi, ma la porta era chiusa.), come mai hai aggiunto il punto?”*

*“Perché il **punto** ferma... è una pausa ferma. Se metti il **punto** puoi cambiare frase completamente.”*

R: *“Dove inizia la frase che hai fermato con il **punto**?”*

*“Da ‘il giorno dopo’. /il giorno dopo(,) Gimmy(,) saltò fuori(,) si era nascosto nel baule della sua macchina(,) poi andò a casa della strega(,) perché voleva vendicarsi(,) ma la porta era chiusa(,)/*

R: *“Visto che dopo aggiungi: «Provò dalle finestre ma anche quelle erano chiuse.», dopo il **punto** andresti di seguito o a capo?”*

*“Quando si fa il **punto**, la maestra ci ha spiegato che si va sempre a capo perché iniziamo una nuova frase, però se vuoi continuare per accorciare il testo, puoi andare di seguito, però, sempre con la lettera maiuscola.”*

R: *“Cosa vuol dire accorciare il testo?”*

*“Io vedo che in alcuni testi vanno sempre di seguito dopo il **punto**...”*

R: *“Secondo te perché lo fanno?”*

*“Perché è tutto racchiuso in un... in un... in un'unica cosa. Gimmy prova ad entrare dalle finestre, prova sempre a entrare nella casa, quindi potrei andare di seguito.”*

R: *“Mi hanno colpito queste due virgole (Il robot ritornò a casa della strega e, con la sua pistola laser, sfondò la porta...), me le puoi spiegare?”*

*“Si possono mettere se vuoi, sono come piccole parentesi.”*

R: *“La **virgola** è come una piccola parentesi...”*

*“In questi casi, non sempre! In questo caso era per spezzare la frase e se non ci sono virgole devi fare tutto di colpo e se non ci fosse la punteggiatura sarebbe difficilissimo!”*

R: *“Proviamo a riflettere su questa tua frase: «Il giorno dopo, Gimmy, saltò fuori,...», queste virgole sono parentesi? Come mai hai usato tre virgole così vicine?”*

*“/il giorno dopo(,)/ qui è come una parentesi, /Gimmy(,) saltò fuori(,) **virgola** e comincia un'altra...”*

R: *“Chi è che saltò fuori?”*

*“Gimmy! Gimmy saltò fuori.”*

R: *“Allora cos'è che metti tra parentesi: ‘il giorno dopo’ oppure ‘Gimmy’?”*

*“Gimmy perché /il giorno dopo (pausa) gimmy (pausa) saltò fuori/”*

R: *“Se metti Gimmy tra parentesi possiamo leggere /il giorno dopo saltò fuori/ sembra essere il giorno a saltare fuori.”*

“/Il giorno dopo... il giorno dopo gimmy... il giorno dopo gimmy... il giorno dopo... il giorno dopo/, questa **virgola** non c’è, /gimmy **virgola** saltò fuori/”

- **310 e 342, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

I due bambini lavorano sul testo dato: Oggi con i miei compagni di scuola sono andata al parco Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo Marco è arrivato con un po’ di ritardo Sara non è potuta venire è andata dalla nonna

310: Oggi con i miei compagni di scuola sono andata al parco, Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo. Marco è arrivato con un po’ di ritardo, Sara non è potuta venire: è andata dalla nonna

342: Oggi, con i miei compagni di scuola sono andata al parco: Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo, Marco è arrivato con un po’ di ritardo, Sara non è potuta venire è andata dalla nonna.

342: “Oggi, sono andato al parco, è un po’ come fare la lista della spesa, come se dici: «Prendi, due punti, il pane, il latte, il lievito...». Qui è come se dici: Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo, **virgola**, Marco è arrivato con un po’ di ritardo, **virgola**. È un po’ come una lista, le **virgole** e i **due punti** servono per iniziare il discorso.”

310: “È la lista delle azioni che fanno! Io mi pensavo di mettere il **punto** dove c’è ‘parco’, ma poi mi sono accorto che ci voleva una pausa forse un po’ più breve. Dopo scivolo mi sembra che si chiuda il discorso, ma non lo so, forse era meglio mettere la **virgola** e dopo ‘Sara non è potuta venire’ ho messo i **due punti** perché è una spiegazione, ‘è andata dalla nonna. Però non lo so.”

R: “Forse entrambi avete ragione, forse non c’è un solo modo per scrivere questa frase. Si possono usare i segni di punteggiatura in modo diverso. Se l’idea dell’altro vi ha fatto cambiare idea o, magari, è possibile trovare delle nuove soluzioni.”

310: “Forse io metterei dopo ‘Oggi’ una **virgola** come lui.”

R: “Che valore ha per voi la punteggiatura? Cosa vi aiutato a fare la punteggiatura?”

342: “Un esempio: ‘Ciao vado a mangiare Anna’, è una frase da cannibale senza punteggiatura! Vuol dire che ho mangiato Anna! Invece con la punteggiatura ‘Ciao, vado a mangiare, Anna’, /ciao (pausa) vado a mangiare (pausa) anna/ è un po’ come quando leggi un libro, la punteggiatura serve anche per fermarsi e respirare.”

R: “Se non ho capito male, mi hai detto che la punteggiatura serve a fare due cose: prendere fiato e l’altra come me la ridiresti?”

342: “Far capire bene le parole, quello che vuoi dire!”

310: “Secondo me deve anche dare un senso alla frase, se no sarebbe: /oggi con i miei compagni di scuola sono andata al parco lucia è andata per la prima volta sullo scivolo (legge velocemente)/, così non ha tanto senso la frase!”

R: “Cosa significa per te dare senso alla frase, me lo puoi spiegare con altre parole?”

310: “Per esempio sul nostro libro c’era scritto: «La bimba sta mangiando il cane è cresciuto va tutto bene», senza punteggiatura sembra che la bimba sta mangiando il cane, invece è: «La bimba sta mangiando, il cane è cresciuto, va tutto bene.»

342: “Sono d’accordo!”

*R: “Le vostre due frasi hanno una punteggiatura diversa; vuole dire che hanno un senso diverso?”*

342: “No. Praticamente, anche se metti la punteggiatura diversa, le parole che ci sono nella frase non cambiano, non cambia il significato, il senso. La punteggiatura ti aiuta a fare delle cose che puoi fare nel tuo discorso. Puoi anche dire bene le parole che tu vuoi far capire alla persona con cui stai parlando.”

*R: “Prima mi hai anche detto che se non avessi messo la punteggiatura nella frase di Anna (Ciao vado a mangiare Anna) sembrava la frase di un cannibale. Invece, con la punteggiatura cambiava il senso della frase. Ma nelle due frasi che avete fatto voi, la punteggiatura cambiava, ma non cambiava il senso della frase.”*

342: “Infatti non cambia il senso. Tom ha messo della punteggiatura che è diversa dalla mia, però non vuol dire che non l’abbia messa. Può essere esatta o non esatta, però le parole hanno sempre lo stesso senso.”

310: “Lui ha fatto l’elenco delle azioni, io, invece, le ho un po’ separate alcune. Tipo ‘Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo’, poi ho un po’ separato da ‘Marco che è arrivato con un po’ di ritardo’, però sono sempre le azioni che svolgono al parco.”

*R: “Allora, forse il senso rimane lo stesso perché comunque della punteggiatura c’è, anche se con delle intenzioni leggermente diverse, però è lo stesso. Dunque, partendo dai vostri testi l’unica modifica di cui mi avete parlato è questa **virgola** dopo ‘Oggi’. Provate a mettere voi la punteggiatura negli spazi predisposti scegliendo tra quella proposta.”*

342: “Allora: «Oggi, con i miei compagni di scuola sono andata al parco:»

*R: “Se non potessi usare i **due punti**, ma solo il **punto**, la **virgola** o niente, cosa faresti?”*

342: “Allora niente. Poi: «Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo, Marco è arrivato con un po’ di ritardo, Sara non è potuta venire è andata dalla nonna.»

*R: “Quindi come nel tuo primo esempio, solo che al posto dei **due punti**, visto che non erano contemplati, non hai messo niente.”*

310: “Allora: «Oggi, con i miei compagni di scuola sono andata al parco. Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo, Marco è arrivato con un po’ di ritardo. Sara non è potuta venire, è andata dalla nonna.»

*R: “Siete quasi d’accordo su tutto tranne in due momenti. Proviamo a vederli tutti. Perché la **virgola** al numero 1?”*

310: "Perché secondo me dovevamo un pochino separare 'Oggi', tipo /oggi (pausa ed enfasi) con i miei compagni di scuola/, non /oggi con i miei compagni di scuola/ e neanche /oggi (pausa più lunga) con i miei compagni di scuola/"

342: "La **virgola** fa una pausa più breve del **punto**."

R: "*Come mai serve mettere una pausa dopo 'oggi', quasi di separarlo?*"

342: "Perché prende il filo del discorso!"

"Cioè?"

342: "Tipo: 'Oggi, pausa, con i miei compagni di scuola sono andata al parco/ e poi metti, cioè... non puoi... Sinceramente, ti dico la verità, non so perché l'ho messo! Mi sembrava giusta metterla."

310: "Io l'ho fatto perché così faccio capire che 'Oggi' (enfasi), non ieri e neanche domani."

R: "*Per fare capire bene che è oggi quello che è successo lo separi.*"

310: "Sì, così la gente capisce bene!"

R: "*Nel 2 entrambi avete scelto di non mettere niente, come mai?*"

342: "Perché se dici: 'Oggi, (pausa) con i miei compagni di scuola, (pausa) sono andata al parco.', No, perché separi la frase. Invece, la frase deve essere unita, perché tu stai parlando che questa bambina è andata al parco, quindi non puoi dirlo con due pause, suona anche male! Non devi fare pause inutilmente."

310: Anche io sono d'accordo."

R: "*Ma che cos'è per voi una frase? Come si fa a capire che quella è proprio una frase?*"

310: "Per me la frase sono tante parole che uniscono il loro significato... Se dico solo 'Oggi', non puoi capire cosa ho fatto oggi, ma se dico 'Oggi, con...' ancora no, però poi dici 'Sono andato al parco.' e allora si capisce."

342: "È come se tu prendi un frullatore e metti dentro le parole e le frulli, quella là è una frase. Se tu dici: 'Compagni' non è una frase è una parola. La frase e la parola sono diverse. Le frasi sono un mix di parole."

R: "*Quindi se io metto nel frullatore un po' di parole, come: 'Miei scuola andata è', è una frase?*"

342: "No!"

R: "Perché?"

342: "Devi metterle in ordine!"

R: "*Ricapitoliamo se no mi perdo: mi avete detto che la frase innanzitutto deve avere le parole in ordine e che questo ordine devono avere un significato...*"

310: "Puoi anche cambiare l'ordine. Tu puoi anche dire: 'Con i miei compagni di scuola oggi, **virgola**, sono andata al parco.' E comunque non cambia tanto."

R: "*Non c'è dunque un solo ordine per le parole, l'importante è che siano n un certo ordine.*"



342: “L’importante è che gli dai un senso a quell’ordine! Diciamo che le frasi hanno tanti ordini, non hanno uno solo. Qui c’è ‘Oggi, con i miei compagni sono andata...’, ma io posso capovolgerla e tenere lo stesso significato: ‘Oggi, sono andata con i miei compagni...’.”

R: “Vi faccio un esempio: ‘Con i miei compagni di scuola.’, le parole sono in ordine?”

310+342: “Sì!”

R: “Hanno un significato?”

310+342: “...Sì.”

R: “Quella allora è una frase?”

310: “No, perché non ha un senso! Cioè, ha un senso, ma tu devi dire anche cosa fai con i tuoi compagni di scuola, devi concluderla perché sia una frase.”

342: “Esatto! ‘Con i miei compagni di scuola.’ Noi stai dicendo una frase, stai dicendo chi sono le persone con cui fai qualcosa.”

R: “Sono d’accordo con voi, ma voi come la spieghereste questa cosa a degli altri bambini? Che quella non è una frase e che per farla diventare una frase bisogna aggiungere anche ‘Sono andata al parco.’?”

310: “Io direi che è come se la frase ti desse le risposte a tutte le domande, tipo: quando? Oggi. Con chi? Con i miei compagni di scuola? Cosa hai fatto? Sono andata al parco.”

342: “Sì. Quando facevo italiano con la maestra Serena, stavo facendo i verbi e lei ci chiedeva: ‘Che cosa fa Giulia?’ Giulia mangia, Giulia... però non è una frase, è una specie... che lei ti fa delle domande, domanda, risposta, domanda, risposta... come diceva prima lui.”

R: “Mi piacerebbe approfondire questo concetto della frase, ma voglio sentire anche cosa avete fatto negli altri punti. Come al 3, dove avete avuto due idee diverse: il **punto** o niente?”

310: “Io ho messo il **punto** perché mi sembrava un po’ troppo con il fiato sospeso, che mi mancava un po’ il fiato.”

342: “Sinceramente, secondo me, ho sbagliato, ci vorrebbe qualcosa, o un **punto** o una **virgola**. Se dovrei decidere... ci sta meglio il **punto** che la **virgola**.”

R: “Allora adesso siete d’accordo. E a cosa serve il **punto**?”

310: “A finire una frase!”

342: “Praticamente, quando, tipo, per non collegare le frasi che non c’entrano. Per separare. ‘Il cane sta mangiando e la bambina è cresciuta’, devi mettere il ‘Il cane sta mangiando’, **virgola**, poi devi mettere... no, **punto**, ho sbagliato, mi sono confuso, ‘Il cane sta mangiando, **punto**.’ e ‘La bambina è cresciuta, **punto**.” sono due frasi che non vanno insieme.”

R: “Quindi, mi state dicendo che ‘Oggi, con i miei compagni di scuola sono andata al parco.’ è una frase?”

310: “Sì, perché ti dà tutte le risposte alle domande!”

R: *“Al 4 avete scelto di non mettere nulla, come mai?”*

310: “Perché è come separare: ‘Oggi, ho mangiato, **punto**, la mela’...”

R: *“Ma perché è troppo corta o ci sono altre regole?”*

342: “Primo, perché è troppo corta e non sarebbe nemmeno una frase, è come se tu dici: ‘Lucia è andata (pausa) per la prima volta sullo scivolo, questa qui insieme è una frase, ma se la separi non ha più senso!’”

310: “E poi cambia il significato se metti il **punto** dopo ‘Lucia è andata. Per la prima volta sullo scivolo Marco è...’.”

342: “Però così non si sa dove è andata Lucia! E ‘per la prima volta sullo scivolo’ chi c’è andato?”

310: “Marco.”

R: *“Torniamo alla prima motivazione: non va separata perché è troppo corta; ma non è più lunga di ‘oggi’ che prima avete separato?... Perché ridi Tommaso?”*

342: “Rido perché, semplicemente, ‘Oggi’ l’ho separato perché mi sembrava più coerente con il resto della frase, ma sinceramente non so perché l’ho messo.”

R: *“Il mio era solo un dubbio...”*

310: “Secondo me perché ‘Oggi’ non ti lascia tante domande, invece se io mettevo: «Lucia è andata,»...”

342: “Tu dici: ‘Dov’è andata Lucia?’.”

310: “Ecco! Con ‘Lucia è andata’ devi proprio spiegarmi dov’è andata.”

R: *“Al 6 eravate entrambi d’accordo sulla **virgola**. Come mai?”*

310: “Perché, secondo me, lì c’è bisogno di separare un po’, se no ti manca troppo fiato.”

342: “Come ha detto lui, per separare la frase, però non è che dai una pausa ferma, che non c’entra più la frase, anche se prima si parla di Lucia e poi si parla di Marco, però c’entrano perché questa bambina sta raccontando cosa fanno i suoi compagni. Quindi sono collegate, ma ci vuole una **virgola**, perché separo lo stesso, ma non come il **punto**, che ferma la frase come un semaforo rosso.”

310: “Eh, sì, sono sempre azioni che fanno al parco! Non è che poi dici: ‘Siamo tornati a casa’ che non c’entra più il parco, qui c’entra perché Marco arriva con un po’ di ritardo mentre Lucia è sullo scivolo.”

R: *“Ma le cose sono collegate perché stanno succedendo una dietro l’altra?”*

310+342: “Sì.”

342: “Stavo pensando che il ‘troppo corto’ e il ‘troppo lungo’ secondo me non c’entrano niente...”

R: *“Se non dobbiamo guardare la lunghezza, che cosa dobbiamo guardare per essere più sicuri?”*

342: “Bisogna guardare come colleghi la frase: con il **punto** (Marco è arrivato. Con un po’ di ritardo) separi completamente la frase, con la **virgola** metti una pausa che lì non c’entra niente, è una pausa inutile, come ho detto prima.”

*R: “Vediamo l’8, su cui non eravate d’accordo. Provate a spiegarmelo.”*

310: “Io ho messo un **punto**, perché queste sono le azioni che fanno al parco. Invece, Sara che non è potuta venire non è un’azione che fa al parco, Sara non arriva; quindi è un pochino diverso da separare, però, comunque, continua un pochino... non lo so, più o meno.”

342: “Anche Marco, che è arrivato con un po’ di ritardo, non c’entra col parco, sì, è arrivato in ritardo al parco, però, secondo me, Sara che è andata della nonna devi separarla con la **virgola** perché se metti il **punto** sembrano due frasi che non hanno più senso. Invece, questa bambina sta parlando di Sara che è una sua amica.”

310: “Un pochino hai ragione tu, un pochino non lo so...”

*R: “Se ho capito bene uno di voi dice che l’ultima frase va separata con il **punto** perché tiene insieme le cose che succedono al parco e separa quelle che succedono altrove. Mentre l’altro dice che le tiene tutte collegate perché si sta parlando degli amici della stessa persona. Possono andare bene entrambe, non voglio che uno di voi cambi idea per forza, adesso è emerso un dubbio da parte di uno di voi, ma teniamolo un attimo lì... vorrei chiedervi di spiegarmi qual è la differenza tra il separare della **virgola** e quello del **punto**?”*

342: “È come se tu vedi me e un mio amico, è un esempio. Con la **virgola** noi il cinque ce lo battiamo così (le mani si sfiorano), con il **punto** ce lo battiamo così (non si toccano), cioè non ce lo battiamo... è come anche con una moto, ci sono due lati della strada, c’è un semaforo in mezzo, c’è una frase che va con la moto e c’è una frase che viene da questa parte con la macchina. Con la **virgola** sono più vicini, con il **punto** la macchina e la moto si distanziano di più, perché la moto non si può avvicinare perché è rosso, invece, quando c’è la **virgola** è giallo.”

*R: “Capisco l’esempio, ma se guardo allo spazio che c’è tra le frasi, lo spazio bianco che le separa, è lo stesso, sia quando c’è il **punto**, sia quando c’è la **virgola**.”*

342: “Sì, è uguale. Tu, però, devi pensare a separare le frasi, non lo spazio che c’è tra le frasi.”

310: “Anche per me il **punto** è, come ha detto lui, se avesse più spazio perché è più grande; invece, la **virgola** distanzia un po’ meno le cose. Però, io l’ho messo perché, secondo me, con il **punto** le vedi in verticale, con la **virgola** in orizzontale. Si può vedere in due modi: o cambi proprio, con il **punto**, oppure, con la **virgola**, fai una specie di elenco.”

*R: “Puoi spiegarmi meglio questa cosa del verticale e dell’orizzontale?”*

310: “È come se cambiasse un po’ il senso, cioè: ‘Con un po’ di ritardo, **virgola**’ vuol dire che vuoi spiegare ancora qualcosa; invece, con il **punto** la frase si distanzia di più, cambia il discorso, la frase assume due significati un pochino diversi. Però, poco.”

342: "Io ho pensato a cosa vuol dire separare. Allora, comunque tu lo spazio serve... comunque... tipo... eh... 'Sono andata con i miei compagni a scuola, **punto**', dopo il **punto** invece di lasciare uno spazietto metti subito: 'Quest'oggi, Marco è andato al supermercato.'. Lo spazio serve, ma non è che serve tantissimo spazio, devi più calcolare lo spazio tra le parole che lo spazio nel foglio, nel computer, dove scrivi la frase."

R: "Nella 9 avete messo una **virgola**: come mai?"

310: "Perché 'Sara non è potuta venire è andata dalla nonna', mi sembrava troppo consecutiva. C'era bisogno di separare un po'."

R: "Nell'ultimo spazio avete messo il **punto**, perché?"

310: "Finisce la frase!"

342: "Basta, è finito il discorso!"

R: "E se dovessi fare un altro discorso dovrei andare di seguito oppure a capo?"

310: "A capo, perché cambia totalmente il senso. Tu puoi dire: 'Quando sono andato a casa ho mangiato...' non c'entra con Sara che non è potuta venire."

342: "Se vai a capo non puoi più raccontare del parco, racconterai qualcos'altro."

- **396, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: "Come mai hai usato questi segni di punteggiatura?"

"Perché mi sembrava che il brano fosse più bello."

R: "Oggi cambieresti qualcuno dei segni che hai usato o aggiungeresti qualcosa?"

"Mi piace anche così, però aggiungere un po' di punteggiatura è ancora meglio... dove c'è «e insieme si misero a cercare l'altro cucciolo» aggiungerei una **virgola** «videro un branco di lupi» senza la 'e'."

R: "Qual è la differenza principale tra il **punto** e la **virgola**, quando si usa l'uno o l'altra?"

"Il **punto** si usa quando vuoi concludere una frase e iniziarne una nuova, mentre la **virgola** si usa al posto della 'e' che non sta bene e non la vuoi mettere oppure quando..."

R: "Non importa se ora non ti viene in mente altro, torneremo dopo a riflettere sulla **virgola**. Ora vorrei chiederti una cosa rispetto al **punto**: prima mi hai detto, con molta sicurezza, che il **punto** serve per concludere una frase. Tu, tutte le volte che hai usato il **punto** sei andato a capo. Questa è una regola del **punto**?"

"No, è la regola che mi ha insegnato la mia maestra. E quando scrivi in stampatello minuscolo devi ricominciare con la lettera maiuscola."

R: "Qui, dove scrivi: «E tutti i lupi caddero tranne uno che sembrava buono. (a capo) E infatti lo era. (a capo) E li aiutò a cercare l'altro cucciolo.». Cosa pensi di queste frasi?"

“Era meglio non mettere la ‘e’ perché è stata ripetuta troppe volte.”

R: “Se fosse stata scritta una volta sola andava bene?”

“Sì, una volta sola si può usare.”

R: “Ma tu, nelle tue letture, non hai mai incontrato il ‘punto di seguito’?”

“Sì, quando, ad esempio, uno dice una frase e poi chiude le **virgolette** e dopo il **punto** dice chi l’ha fatto.”

R: “Ma per la maestra si fa sempre **punto a capo**?”

“La mia maestra mi fa andare sempre a capo, però, a volte ci fa andare di seguito.”

R: “E tu hai capito che differenza c’è tra questi due tipi di punti?”

“No, non lo so...”

R: “Allora prova a chiederlo alla maestra, poi mi racconti la risposta. Hai parlato poco fa delle **virgolette**, quando le usi?”

“Per fare vedere che una persona o un animale dice una cosa, perché quando non metto le **virgolette** sono io che sto raccontando.”

R: “Tu usi sempre questo tipo (‘’) di **virgolette**?”

“No, ora usi i triangolini, li preferisco.”

R: “Ma c’è differenza?”

“Non so.”


R: “Vediamo insieme la frase in cui hai usato le **virgolette**: «Ad un tratto vide una cosa, e li chiese “Ei tu chi sei?!”». Come ti sembra?”

“Se avessi messo le freccette avrei messo un **punto** alla fine, con quelle serve.”

R: “Quindi il **punto** va sia dentro le **virgolette** sia fuori...”

“Il **punto** si mette fuori. Il **punto** di domanda e esclamativo era per fare una domanda a voce alta.”

R: “Guardiamo questa immagine e le due frasi. Cosa ne pensi, quale frase descrive ciò che c’è nell’immagine?”

	<p><input type="checkbox"/> Giorgio mangia. Sotto il tavolo il gatto dorme.</p> <p><input type="checkbox"/> Giorgio mangia sotto il tavolo. Il gatto dorme.</p>
---	---

“La più giusta secondo me è la prima perché nell’altra è come se Giorgio mangiasse sotto il tavolo.”

R: “La frase, dunque, si conclude con il **punto** dopo mangia, se la faccio concludere dopo tavolo cosa succede?”

“Succede che cambia completamente il significato della frase perché Giorgio mangia, però sotto il tavolo, e l’immagina invece è un’altra.”

R: “*Ricapitolando: il **punto** serve a concludere una frase e...*”

“Può far cambiare il significato.”

R: “*Guarda queste frasi che parlano di una torta e poi mi dice quante parti di torta sono state fatte.*”

“/facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo e Anna/... quattro. “/facciamo le parti: Giorgio e Ada(,) Ugo e Anna/. Allora, qui sono due perché Giorgio e Ada sono insieme e Ugo e Anna anche. /facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo(,) e Anna/. Qui secondo me quattro!”

R: “*Quindi la prima e la terza frase sono uguali?*”

“Sì, cambia la scrittura, però, perché dopo Ugo c’è la **virgola** e la ‘e’. Secondo me non è scritta benissimo perché ‘o’ metti la **virgola** o metti la ‘e’.”

R: “*Posso anche non mettere la ‘e’ e lasciare l’ultima **virgola**?*”

“Sì.

R: “*Così è uguale alla prima?*”

“Sì” Ah, no! Ugo e Anna... la prima ha la ‘e’ e la terza ha la **virgola**. Nella prima forse sono due fette.”

R: “*Quali?*”

“Giorgio, Ada... no, aspetta, sono... quattro.”

R: “*Quindi per fare quattro parti puoi usare questi modi diversi di scrivere.*”

“Quella più corretta mi sembra la prima.”

R: “*Tra queste due?*”

“Secondo me è giusta la seconda, perché è un elenco, ci vuole la **virgola**.”

R: “*Tra queste due?*”

“La più corretta mi sembra... la seconda, perché la **virgola** può sostituire la ‘e’.”

R: “*Tra queste due?*”

“Ancora la seconda perché è come dire che Roma è la capitale d’Italia. Cioè Roma, ti fermi e prendi fiato, la capitale d’Italia. Non puoi dirlo tutto di seguito!”

R: “*Ma tu prima hai aggiunto quella “è”, in quel caso sarebbe stata senza **virgola**?*”

“Sì, con la ‘è’ sarebbe stata senza **virgola**.”

R: “*Tra queste due?*”

“/Mario(,) rispondi al telefono/ è questa quella giusta!”

R: “*Come sei rapido nel rispondere!*”

“Perché anche qui devi prendere una pausa prima di dire: «rispondi al telefono!».”

R: “*Tra queste due?*”

“/Le capre mangiano il sale/. Le capre mangiano (, pausa) il sale/. La più giusta è la prima perché non ci vuole una pausa.”

R: “Tra queste due?”

“/Mangiamo papà(?)/. /Mangiamo (,) papà?/. La seconda è come dire: «Mangiamo?» poi il papà non ti risponde e allora il bambino dice: «papà?» chiede al papà se è ora di mangiare. Nella prima è: «Mangiamo papà?», normale.”

R: “Chi è che ti ha insegnato a usare la punteggiatura?”

“Un po’ la maestra e un po’ la nonna.”

R: “La nonna era una maestra?”

“Anche, però scrive tanti libri.”

R: “Cosa scrive?”

“Tante volte i libri di medicina, perché fa la dottoressa.”

R: “E ti hanno insegnato nello stesso modo?”

“Forse la nonna è entrata più in specifico: mi dice quando ripeto troppe volte la ‘e’ di mettere altri segni.”

R: “Come fanno a correggerti?”

“Non mi correggono i segni perché di solito faccio giusto, ma quando a volte li sbaglio mi fanno una specie di riga ondeggiante sotto e poi mettono una barra sulla cosa che ho sbagliato e mi scrivono quello giusto.”

R: “A te piace leggere?”

“Sì, ho tanti libri! Ora sto leggendo la banda dl calzino nero, è quello che mi piace di più.”

- **398, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: “Oggi che sei più grande cambieresti qualcosa nella punteggiatura del tuo testo?”

“Forse cambierei qualcosa.”

R: “Cosa?”

“Mentre leggevo avevo trovato qualcosa che non andava. Ecco, dopo «Va bene allora iniziamo» foorse toglierei la **virgola** e lascerei vuoto oppure un **punto**.”

R: “Cosa ti fare scegliere tra il vuoto o il **punto**?”

“Niente pausa oppure una pausa più lunga.”

R: “E come verrebbe se la leggessi?”

“/va bene allora iniziamo (pausa) si conta fino a venti/”

R: *“Così lo hai letto con il **punto** o senza?”*

“Con il **punto**. Senza sarebbe: /va bene allora iniziamo si conta fino a venti/. Forse, prima di «va bene» metterei un **punto** e lascerei senza **virgola**.”

R: *“Che differenza c’è tra il **punto** e la **virgola**?”*

“Con il **punto** ti fermi più tempo prima di parlare, con la **virgola** fai una pausa più corta.”

R: *“Tu sai quanto deve essere più corta la pausa della **virgola**, c’è una regola?”*

“A questo non c’ho mai pensato. So solo che quando metto il **punto** aspetto, più o meno, un secondo, quando metto la **virgola** quasi un secondo.”

R: *“È una questione di poco...”*

“Poco, sì, poco.”

R: *“Tutti i segni di punteggiatura hanno questa funzione di... fermare la lettura?”*

“Secondo me, la **virgola** può servire per fare anche elenchi oppure a fare delle piccole pause. Mentre il **punto** fa fermare una frase e ne fa iniziare un’altra.”

R: *“Cos’è per te una frase? Come fai a sapere quando finisce?”*

“Perché poi cambia il discorso, cambia chi parla, cambia quello che si dice.”

R: *“Tu hai usato il **punto** e dopo sei andato a capo. È sempre così o si può continuare a scrivere anche di seguito?”*

“Per quel che io sappia, a mia maestra ci dice sempre: «**Punto**, a capo, lettera maiuscola.»”

R: *“Con questa regola vi sta insegnando che con il **punto** si va a capo...”*

“Sì, ma io poi, leggendo i libri, mi sono accorto che non sempre dopo il **punto** si va a capo.”

R: *“Hai chiesto alla maestra come mai?”*

“Non ancora! Ha detto che lo impareremo più avanti.”

R: *“Quando torni a scuola prova a fargliela la domanda, poi mi racconti cosa ti ha detto. Ci sono altri segni di punteggiatura che conosci?”*

“Il **punto** di domanda si usa per fare domande. Il **punto** esclamativo è per un’esclamazione.”

R: *“Cioè?”*

“Tipo: «Ahi, mi hai pestato un piede!».”

R: *“Come se gridassi?”*

“Esatto.”

R: *“Ci sono altri segni che conosci?”*

“Le parentesi. Servono come... una specificazione di una cosa. «Andiamo a mangiare» tra parentesi io metterei ‘al ristorante’.”

R: *“Tu hai usato le parentesi per ben due volte...”*

“Questo mi ha stupito! Credevo di non sapere ancora cosa volesse dire parentesi, ma se le ho messe evidentemente lo sapevo!”



R: *“Ma come hai fatto? Chi te lo ha insegnato?”*

*“L’ho capito leggendo libri, poi dalla maestra un po’, quando facciamo delle schede in classe.”*

R: *“Ho un dubbio: se ancora non ti ha spiegato la differenza tra il **punto** e il **punto a capo**, in seconda ti aveva già insegnato l’uso delle parentesi?”*

*“No, quello no.”*

R: *“Può darsi che sia proprio dovuto alla lettura. È l’unica cosa che potrebbe succedere anche fuori da scuola, perché immagino che tu lo faccia anche a casa...”*

*“No, lo faccio solo a casa!”*

R: *“A scuola non leggi?”*

*“Mai libri. Sui libri di scuola ci sono a volte e di pezzi di storie e poi ci fanno sottolineare, tipo, i nomi comuni...”*

R: *“Quali sono i tuoi libri preferiti?”*

*“Il GGG e Vampiretto!”*

[...]

R: *“Ci sono altri segni?”*

*“Le **virgolette** alte!”*

R: *“A cosa servono?”*

*“Non lo so di preciso. Le ho messe in /ci vediamo domani alle dieci/.”*

R: *“Perché le hai usate in quel caso? Oggi le useresti ancora?”*

*“Forse, perché quando la maestra fa scrivere i testi, io non le uso mai.”*

R: *“Perché usi altri tipi di **virgolette** o non le usi proprio?”*

*“Queste le uso solo quando la maestra ce lo dice di metterle.”*

R: *“Vediamo queste due frasi, me le leggi?”*

*“Sì. /davide mangia la frutta/. /davide mangia la frutta (?)/”*

R: *“Che differenza c’è?”*

*“La seconda è una domanda, la prima è una piccola frase.”*

R: *“Prova a leggere anche le altre.”*

*“/davide mangia la frutta (!)/. /davide mangia la fruttaaaa (!!)/. La terza è un’esclamazione e la quarta è una domanda-esclamazione.”*

R: *“Quattro frasi, tutte scritte con le stesse parole, in cui il significato cambia?”*

*“Sì. La prima ci dice che Davide mangia la frutta; nella seconda qualcuno chiede se Davide mangia la frutta; la terza è un’esclamazione, non so... mi dà l’idea di una novità.”*

R: *“Tu prima mi avevi detto che il **punto** e i segni di punteggiatura in generale fanno fare delle pause, ma adesso mi stai dicendo che fanno cambiare anche il significato di una frase...”*

“È vero!”

R: “Guarda questa frase.”

“/facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo e Anna/.”

R: “Quante parti sono state fatte?”

“Quattro!”

R: “Leggi la seconda.”

“/facciamo le parti: Giorgio e Ada(,) Ugo e Anna/. No, aspetta, mi sono accorto di una cosa: nella prima frase Giorgio ha una sua fetta, Ada una sua fetta, Ugo e Anna sembra che abbiano una fetta insieme. Potrebbe essere tre, ma non sono molto sicuro. Solo che vedendo la seconda frase in cui Giorgio ne mangia una insieme a... ad Ada e Ugo ne mangia una con Anna. Tre: /facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo(,) e Anna/. Secondo me qui sono quattro fette, invece!”

R: “Come mai qui sei così sicuro?”

“Perché una ce l’ha Giorgio, una ce l’ha Ada, una ce l’ha Ugo e poi c’è una **virgola** – come negli elenchi quando vai a fare la spesa e ti annoti tutto –, e poi c’è ‘e Anna’. Solo che nella prima frase, dopo Ugo, non c’è la **virgola**.”

R: “Ma se tu avessi dovuto scrivere questa frase e dire che facevi quattro parti, come l’avresti scritta?”

“Avrei scritto: «Giorgio, **virgola**, Ada, **virgola**, Ugo, **virgola**, Anna, **punto**.”

R: “Senza la “e”, perché? Quella ‘e’ ti sembra un errore?”

“Sì. No, non è un errore. Io dopo la **virgola** non uso praticamente mai la ‘e’.

R: “Se tu fossi un maestro segnereesti quest’ultima frase come errore?”

“Forse, dico di sì. Non è un vero errore, ma sarebbe meglio scrivere senza.”

R: “Con la punteggiatura non ci sono regole precise?”

“Secondo me, certe volte, si può valutare se è meglio o peggio.”

R: “Secondo te, è difficile usare i segni di punteggiatura?”

“Man mano che cresci è sempre più semplice, ma quando sei piccolo, quando fai la prima, per esempio, è più difficile di quando sei in quarta.”

R: “Perché crescendo è più semplice?”

“Perché si imparano più cose, cose nuove.”

[...]

“/Stefano vide Laura senza gli occhiali/. /Stefano vide Laura (pausa) senza gli occhiali/. Allora... nella prima mi sembra che Stefano riesce a vedere Laura senza gli occhiali. Nella seconda, secondo me, è Stefano che vede Laura che ha dimenticato a casa gli occhiali.

R: *“Nella seconda è Laura che non ha gli occhiali. Quindi cambia proprio il significato.”*

“Esatto.”

R: *“Prova leggere queste.”*

*“/mangiamo papà(?)/. /Mangiamo(,) papà(?)/. [risate]*

R: *“Perché ridi?”*

“La prima non mi era venuta in mente subito, mi è venuto in mente con la seconda che chiedevamo a qualcuno se potevamo mangiare il papà. Leggendo la seconda mi è venuto in mente! Mangiamo il papà, è la prima, mentre la seconda è come se qualcuno chiede al papà se è ora di mangiare.”

*“/Mario rispondi al telefono(!)/ Mario rispondi al telefono(!)/. Secondo me sono più o meno uguali. La prima è come dire Mario, in fretta, rispondi al telefono. La seconda è come e Mario non volesse rispondere al telefono e la mamma lo sgridasse.”*

*“/Maria aiuta sempre tutti/. /Maria(pausa) aiuta sempre tutti/. Allora, c’è sempre la **virgola** che mi fa fare una pausa più lunga o una pausa più breve, però il soggetto è sempre Maria che fa l’azione di aiutare tutti.”*

R: *“Questo soggetto e questa azione possono essere scritti nei due modi, con e senza la **virgola**?”*

“Secondo me, sì. La **virgola** mi fa fare solo la pausa più lunga quando leggo. Io, però, l’avrei scritto senza **virgola** perché... la frase è più... con la **virgola** la frase è interrotta, senza è più... come dire... lascia!”

- **396 e 398, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: *“Provate a mettere la punteggiatura a questo testo: Oggi con i miei compagni di scuola sono andata al parco Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo Marco è arrivato con un po’ di ritardo Sara non è potuta venire è andata dalla nonna”*

398: *“Oggi con i miei compagni di scuola, sono andata al parco, Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo. Marco è arrivato con un po’ di ritardo. Sara non è potuta venire, è andata dalla nonna.”*

396: *“Io ho messo: «Oggi, con i miei compagni di scuola, sono andata al parco. Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo. Marco è arrivato con un po’ di ritardo. Sara non è potuta venire è andata dalla nonna.».”*

398: *“Sì, forse io ho dimenticato una **virgola** dopo ‘oggi’.”*

396: *“In effetti, credo di sì.”*

398: “Dopo /sono andata al parco/, io ho messo la **virgola**, ma, forse, metterei ho il **punto** o il **punto e virgola**.”

396: “In effetti, è vero, potrebbe essere anche il **punto e virgola**!”

R: “In base a cosa scegliereste? Da cosa dipende?”

398: “Fare una pausa. Perché sono due frasi più o meno differenti.”

396: “In effetti è più giusto come ha fatto lui: /sara non è potuta venire(...) dalla nonna/

398: “Ma non c’è scritto così!”

396: “Io ho scritto un’altra frase!”

398: “Ecco cos’era il problema!”

396: “Adesso mi correggo: «Marco è arrivato con un po’ di ritardo. Sara non è potuta venire, è andata dalla nonna.»”

398: “Come me!”

R: “Siete d’accordo su come è venuta la frase?”

396 e 398: “Sì!”

R: “Rimane solo il dubbio se usare un **punto** o il **punto e virgola** dopo la parola ‘parco’. Ora vi chiedo di provare a lavorare sullo stesso testo, in cui ci sono, però, degli spazi vuoti, nei quali dovete scegliere se inserire dei segni di punteggiatura (**virgola** o **punto**) oppure non inserire nulla.”

[...]

398: “Io nel quarto non metterei niente.”

396: “Sono d’accordo. Anche nella cinque niente.”

“Sì.”

[...]

R: “Questo è il risultato del vostro lavoro insieme: «Oggi, con i miei compagni di scuola, sono andata al parco. Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo. Marco è arrivato con un po’ di ritardo. Sara non è potuta venire, è andata dalla nonna. ». Ora mi spiegate il perché di ogni vostra scelta?”

396: “Nella 1 se mettevi il **punto** era soltanto una parola e non è neanche una frase. Il **punto** si mette quando concludi una frase.”

R: “Ma potevi anche non mettere niente. Come mai avete scelto la **virgola**?”

396: “Perché c’è un po’ di pausa, secondo me.”

398: “Per me la motivazione è... anch’io per avere un po’ di pausa.”

R: “E nella 2?”

398: “Il motivo di prima, secondo me.”

396: “Sì, perché c’è anche qui una pausa e allora...”

R: “Come fate a dire che c’è la pausa?”

398: "No, aspetta! /con i miei compagni di scuola/, cioè i miei compagni di scuola ed io sono andata al parco..."

396: "Secondo me «con i miei compagni di scuola» potrebbe essere una piccola frase. Quindi è come avere dopo la **virgola** un'altra."

R: "Quindi è come se ci fossero tre piccole frasi: «Oggi», «con i miei compagni» e «sono andata al parco»?"

398: "Sì, però, un po' unite, diciamo."

396: "Delle frasi che possono andare da sole, ma anche insieme."

R: "Perché al 3 avete messo un **punto**?"

398: "Perché inizia una nuova frase."

R: "Come si fa a sapere che è una nuova frase e non è la stessa?"

396: "Perché c'è la lettera maiuscola (Lucia)."

398: "No, perché è un nome proprio Lucia! Perché la prima frase ci dice che è andata al parco con i suoi compagni, poi Lucia è andata sullo scivolo."

396: "Anche secondo me è così."

R: "Questo 'poi' vuol dire che quello che succede a Lucia avviene in un altro momento?"

396: "No."

398: "Forse è nello stesso momento..."

R: "Se avviene nello stesso momento allora è la stessa frase?"

398: "Aspetta... forse sì, è in un altro momento!"

R: "Ma perché finisce la frase dopo 'parco'?"

398: "A me mi viene come spontaneo!"

396: "Secondo me, perché poi la bambina che sta raccontando dice un'altra cosa."

R: "Come mai il 4 e il 5 li lasciate vuoti?"

398: "Perché è una frase intera che non va fermata, non ci sono pause."

396: "Sono d'accordo anche io su questa questione delle pause."

R: "Anche al numero 7 non avete messo niente perché non ci sono pause?"

396: "Sì, stesso motivo."

R: "Come mai una **virgola** al 9?"

396: "Perché è come dire: «Sara non è potuta venire ed è andata dalla nonna.»

398: "Sì."

398: "Abbiamo chiesto alla maestra per il **punto** a capo o di seguito!

R: "Cosa vi ha detto?"

398: "Che poi impareremo!"

396: "Siamo andati insieme a chiederglielo!"

398: "Speriamo presto, perché voglio saperlo e poi ti dico!"

R: "Se scoprite qualcosa avvisatemi, fatemi sapere!"

- **649, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: "Nel tuo testo non ci sono segni di punteggiatura. Tu oggi sai cosa sono?"

"Sì, sono quando ti devi fermare, fare un respiro e iniziare."

R: "Quali segni conosci?"

"La **virgola**, il **punto** di domanda, esclamativo e... le **virgolette**!"

R: "A cosa serve la **virgola**?"

"Quando qualcuno scrive una parola, fai **virgola**, poi inizi a scrivere un'altra parola e..."

R: "Tu hai scritto: 'IL LUPO DICE AL GATTO DOVE VAI IL GATTO RISPONDE VADO A CASA'. Tu metteresti qualche segno?"

"Dopo casa metterei un **punto**."

R: "Ah, questo non me l'avevi detto, quindi c'è anche il **punto**... e a cosa serve?"

"Quando ti devi fermare, farti un respiro e iniziare a leggere la parola scriverla."

R: "E la **virgola**?"

"Per... non saprei, è difficile!"

R: "E il **punto** di domanda?"

"Quando hai scritto tanto ti devi fermare e ti spiego qualcosa..."

R: "Nella tua frase c'è qualcuno che spiega qualcosa?"

"..."

"Le **virgolette**, invece, si usano quando c'è una parola importante."

R: "Qui ci sono parole importanti che hanno bisogno delle **virgolette**?"

"Sì, la parola 'risponde'."

- **650, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: "Come mai nel tuo testo hai usato dei segni di punteggiatura?"

"Per scriverlo!"

R: "Perché senza segni di punteggiatura non si può scrivere?"

"Sì, però non si capisce molto bene!"

R: "Vuoi dire che i segni aiutano a far capire quello che c'è scritto?"

"Sì!"

Il bambino spiega i segni che ha usato.

“Il **punto** serve per finire una frase o per respirare quando hai letto.”

R: “In che senso ‘per respirare’?”

“Tipo se leggi una frase dopo devi respirare se no non hai più fiato per leggere!”

R: “Ma io vedo che il **punto** tu lo messo qua (sorpresa.), vuol dire che dall’inizio al **punto** tu non hai mai respirato?”

“Ah, no, ci sono anche i **due punti**...”

R: “Anche questi aiutano a respirare?”

“Penso di sì. Servono anche per elencare delle cose.”

R: “Mentre la **virgola**?”

“Per respirare.”

R: “Prova a leggere questa frase: ‘A UN TRATTO, UNA STREGA BRUTTA HA TENTATO DI COGLIERLO DI SORPRESA.’. Vediamo se prendi fiato dove c’è la **virgola**.”

“/A UN TRATTO(,) UNA STREGA/ BRUTTA HA TENTATO DI COGLIERLO DI SORPRESA/.”

R: “Hai preso il fiato dopo ‘strega’, come mai?”

“Ho sbagliato a mettere la **virgola** allora?!”

R: “Dici?”

“Non so, forse metterei solo il **punto** alla fine perché è finita la frase. E andare a capo e mettere la lettera grande.”

- **654, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: “La cosa che mi ha colpito del tuo testo è la presenza dei segni di punteggiatura, tu riconosci quelli che hai usato?”

“Sì, il **punto** e **virgola**, la **virgola**, il **punto** e... il **punto** di domanda non l’ho messo!”

R: “Dove lo metteresti?”

“Qua: ‘Ciao tu chi sei?’.”

R: “C’è bisogno di altri segni?”

“No.”

R: “Il **punto** e **virgola** a cosa serve?”

“Serve per finire una frase e non ricominciare con la lettera grande. Me l’aveva insegnato la nonna in seconda! Perché io voglio andare avanti a dire il perché senza mettere il **punto** e ricominciare, allora faccio il **punto** e **virgola** che mi permette di fare una pausa e andare avanti con la lettera piccola.”

R: “E il **punto** in questo caso non andrebbe bene?”

“Il **punto** serve per chiudere la frase e fare una pausa. Chiude anche un argomento.”

R: “E vedo che tu dopo il **punto** vai sempre a capo, si fa sempre così?”

“Sì, di regola, anche se io nelle brutte vado di seguito perché non mi piace sprecare spazio. Poi nella bella vado a capo.

R: “Questa è sempre una regola della nonna?”

“No, la maestra Lucia!”

R: “Invece la **virgola** quando si usa?”

“La usi quando fai un elenco. Ad esempio: ieri ho fatto storia e ho fatto un elenco delle cose che hanno i Sumeri: la lana, il grano... e quando finisco metto la e.”

R: “Provo a scriverlo: lana, grano, e argilla. Lo scrivi così?”

“No, quando metti la ‘e’ alla fine toglie la **virgola** perché fanno a pugni!”

R: “Regola della maestra Lucia?”

“Sì... e della mamma!”

R: “Anche la mamma!”

“Sì, mi ha insegnato che non stanno bene insieme e la e dà un calcio alla **virgola** che se ne va.”

- **655, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

“È difficilissimo leggere il mio testo!”

R: “Qual è la difficoltà che incontri?”

“Intanto è tutto attaccato ed è scritto malissimo! Poi non capisco bene perché le parole non sono scritte giuste.”

R: “Magari quello del secondo anno riesci a leggerlo meglio... Hai usato veramente tanti segni di punteggiatura, come mai li hai usati?”

“Non lo so, io mi sono fissata, uso sempre tantissimi punti, ma non so perché. In particolare, uso la **virgola** e il **punto**, forse a volte metto anche troppe **virgole**...”

R: “Perché senti il bisogno di metterle?”

“Perché si dice per esempio, adesso io che sto parlando, dico: ‘Ciao, **virgola**, io sono Elisa.’

R: “E perché ci vuole la **virgola**?”

“Perché se no è ‘Ciao sono Elisa’, invece per parlare meglio si dice Ciao (enfasi) sono Elisa.”

R: “Vuoi dire che quella **virgola**, e forse in generale i segni di punteggiatura, ti aiutano a esprimerti meglio?”

“Sì. Le frasi hanno senso comunque, ma il testo è più bello. Il senso non cambia!”

R: “Che differenza c’è tra **punto** e **virgola**?”

“Il **punto** si usa alla fine di una frase, come ben si sa, va beh, e in pratica è utile perché quando fai finire una frase ce n’è bisogno. Le frasi sono più... non so come si dice, le frasi sono più utili. Si capiscono meglio.”

R: “E invece la **virgola** quando si usa?”



“La **virgola** serve per staccare un po’ le frasi e renderle più utili.”

*R: “Prima hai detto che usi troppe **virgole**, ma te ne sei accorta da sola o te l’ha detto qualcuno?”*

“Me lo dice sempre mia mamma, perché se io devo dire ‘Era alto e magro’, non posso mettere la **virgola** dopo alto, perché prima della e non può esserci la **virgola**.”

*R: “Come mai ti escono dalla penna così facilmente le **virgole**?”*

“Io le metto perché spiegano molto bene, adesso io continuo a fare esempi, perché sono fissata anche con quelli, se io dico: ‘Il mio animale preferito è il cavallo, **virgola**, perché corre velocemente, **virgola**, ed è bello.’ In questo caso non ci sono **virgole** di troppe, però quando ho scritto una delle mie prime storie, mi è capitato diverse volte di mettere troppe **virgole**.”

*R: “Forse escono facilmente perché rendono il testo più bello, ma come fai a capire se un segno di punteggiatura ci va oppure no? Cosa ti aiuta a scegliere?”*

“Riguardo alla punteggiatura non so, io la metto, invece sulle parole ci rifletto un po’ di più.”

*R: “Se dovessi spiegare a un tuo compagno come si fa a usare la punteggiatura, cosa gli diresti?”*

“Fare dieci frasi diverse, per ogni segno, e spiegherei proprio, per esempio, che il **punto** esclamativo serve per dare effetto alle frasi. Se io dico: ‘Ciao, come stai’, posso renderlo più attivo – perché mi è venuto attivo? Va beh! con un **punto** esclamativo e diventa ‘Ciao, come stai!’, così è molto più allegro.

*R: “E per gli altri segni di punteggiatura cosa faresti?”*

“Adesso? Ne conosco pochi, credono che siano pochi... io uso anche il **punto** di domanda e quello esclamativo insieme, anche se in teoria a scuola non l’abbiamo ancora fatto, ma io so già come usarlo e mi piace.”

*R: “Come lo usi?”*

“Se c’è una domanda che vuoi fare forte, per esempio, se per esempio stai urlando a un tuo compagno, mentre scarichi, se la corda regge ancora, devi urlare per farglielo sentire, perché è in basso, se no non ti sente. Non so perché mi è venuto questo esempio... il **punto** esclamativo serve per urlare, quello di domanda, per fare la domanda. Se hai già la voce alta si può scrivere normalmente, senza punti esclamativi. Poi insegnerei i **due punti** perché sono molto utili anche quelli. Ad esempio, Mia ha 17 anni, qua ci vanno i **due punti** perché adesso ti spiego com’è fatta Mia. I **due punti** spiegano ciò che vuoi spiegare, ma si usano anche per le frasi: ‘Poi Mia disse, **due punti**, «Ciao!».’, perché io spiego comunque cosa ha detto Mia.”

*R: “Li usi quando un personaggio parla e anche quando pensa?”*

“Sì, pensa, parla, urla, dice... se dico, ad esempio, ‘Poi Mia pensò fra sé e sé...’, uso ancora i **due punti**.”

R: "E poi?"

"La **virgola**. È una cosa mooolto importante. Con il **punto** sono i segni che si usano di più. Per la **virgola**, puoi mettere: 'Mia corre a casa sua entra nella sua stanza e quasi cade dalla sedia', questa è una frase detta con le **virgole**. Senza **virgola** sarebbe: Mia corre a casa sua entra nella sua stanza e quasi cade dalla sedia (lo dice velocemente). Bisogna metterle perché spiegano più decentemente le parole, perché se è tutto attaccato non si capisce niente."

R: "Se noi scriviamo l'ultima frase che mi hai detto le parole non sono attaccate, come alcune di quelle che hai scritto nel testo quando eri in prima; le parole sono staccate, servono le **virgole** per staccarle di più?"

"Non è proprio per questo, è per dare... non so come si dice, non è solo per staccare le parole, ma è anche per farle capire meglio. 'Mia è una ragazza bionda ha una cane il cane è grigio con gli occhi verdi', per far capire meglio cosa stai dicendo usi le **virgole**: 'Mia ha un cane: il cane è grigio – silenzio – ha gli occhi verdi – silenzio – ed è azzurro...', così si capisce meglio. Non è solo per lo spazio tra le parole, ma per far capire quello che si dice.

R: "Provo a prendere una frase che hai detto prima e metto delle **virgole**: 'Mia, corre a casa sua entra, nella sua stanza e quasi cade dalla sedia', ho fatto bene?"

"Eh... sì."

R: "Prova a leggere la frase."

"Non ha senso! Mi sono scordata di dirlo: le **virgole** vanno messe nel posto giusto! 'Mia entra a casa sua, entra nella sua camera e quasi cade dalla sedia.', se le metti nel posto sbagliato, la frase non ha senso."

R: "Se le **virgole** vanno messe al posto giusto, come faccio a sapere qual è il posto giusto?"

"Pronunci ad alta voce una frase e quando senti questo – silenzio – metti la **virgola**. Se pronunci la frase ad alta voce, si capisce dove possono essere messe le **virgole** oppure no."

R: "Ma non ho capito cosa senti tu per mettere le **virgole**."

"Questo: 'mhm!', io adesso sono esperta perché lo so, è una specie di respiro, ti prendi un momentino... io non mi faccio questo genere di domande perché sono esperta.

R: "Come hai fatto a diventare esperta?"

"Perché leggo diversi libri, lì ho preso un grande aiuto per imparare a scrivere bene."

R: "Ci sono altri segni di punteggiatura che vuoi spiegarmi?"

"I punti di suspensioni, che uso anche spesso! Se dico: 'Mia sale sullo scivolo e... buhm, batte la testa!', dopo la e lasci che il lettore si faccia la domanda: «Cosa succederà?»'. Sono molto importanti per scrivere una frase. Poi ci sono anche le **virgolette** che si usano per indicare quando un personaggio parla; ho visto nei libri che qualcuno usa anche i trattini oppure le **virgolette** in alto.

R: *“In questa frase che hai scritto («Come potrebbe rendermi la vita più facile?».) hai usato il **punto di domanda** dentro le **virgolette** e il **punto fuori**, come mai?”*

“All’interno di una frase puoi usare diversi tipi di punti (esclamativi, interrogativi...), ad esempio, se scrivo: ‘Poi Mia disse sconvolta: «Wow, sei molto preparata!»’, la frase che ha detto Mia è finita quindi chiudo le **virgolette**, è la frase che il personaggio ha detto, ma poi ci sono anche le frasi dello scrittore che possono continuare anche dopo che il personaggio ha parlato. In ogni caso anche quella bisogna chiuderla con un **punto** o un altro segno... È difficile la punteggiatura, però si capisce!”

R: *“Alle persone che piccole e grandi che non usano tanto la punteggiatura o che non la sanno usare, cosa diresti?”*

“Li aiuterei a capire un po’ di più, perché io so come si usa bene. Gli darei diversi consigli su come imparare ad usarla, però gli insegnerei anche ad usarla, spiegando diverse frasi per i diversi segni di punteggiatura. Ad esempio: «Il **punto** è un pallino piccolino che si usa alla fine delle frasi» e poi fare un esempio. Io sono un po’ fissata con gli esempi! Non so perché, ma quando spiego da fare sempre degli esempi. Perché credo che attraverso gli esempi si possa capire di più. E poi... ecco, mi stava venendo un altro esempio!”

- **656, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: *“Nel tuo testo non c’è neanche un segno di punteggiatura. Come mai?”*

“Non mi piacevano!”

R: *“Adesso ti piacciono di più?”*

“No, sì, un po’ di più.”

R: *“Quali segni conosci?”*

“**Virgola, punto**... accento!”

R: *“E tu ai a cosa serve la **virgola**?”*

“Booooh!”

R: *“E il **punto**?”*

“Per riposarsi un po’!”

R: *“A cosa serve l’accento?”*

“Per esclamare, tipo il mio nome, Alì, ha l’accento sulla ì!”

R: *“Tu hai scritto: ‘QUANDO LA VIDE SI INNAMORÒ E DISSE MIA CARA PRINCIPESSA’. Dei segni di punteggiatura che hai detto, ne metteresti qualcuno in questa frase?”*

Alla fine, Alì scrive: ‘QUANDO LA VIDE, SI INNAMORÒ E DISSE, MIA CARA PRINCIPESSA’

R: *“Chi è che dice mia «Mia cara principessa»?”*

“Il lupo!”

R: “Si capisce che è lui a parlare?”

“Sì, sì!”

R: “Tu subito hai messo la **virgola**, eppure è l’unico segno per il quale non mi sapevi dire quando si usa. Come mai? A cosa ti serve lì?”

“Perché era un po’ finito e al posto del **punto** si usa per riposarsi e un po’ e iniziare subito, invece con il **punto** aspetti un po’ di più!”

R: “Il **punto** qui non l’hai messo da nessuna parte, vuol dire che non serve?”

“All’ultimo mi sa di sì!”

R: “Perché?”

“Alla fine ci vuole sempre!”

R: “Chi è che ti ha insegnato a usare la punteggiatura, hai qualche ricordo particolare?”

“No.”

R: “Oggi, quando li usi, se ti capita di sbagliare a usare i segni di punteggiatura, come vieni corretto?”

“Tipo: se ho sbagliato una frase, la maestra la cancella facendo una riga oppure fanno soltanto un segno sopra e io la devo riscrivere.”

- **660, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: “Oggi che sei più grande e vedi con occhi diversi il tuo testo, c’è qualcosa che ti colpisce?”

“Non lo farei più così, lo farei più lungo.”

R: “A me ha colpito perché hai usato questo segno (.) alla fine della storia. Come mai? E come mai l’hai messo proprio lì?”

“Perché non avevo imparato bene ad usare il **punto**, l’unica cosa che avevo imparato era che bisognava metterlo alla fine del testo. Stessa cosa per le **virgole** e tutti gli altri punti.”

R: “Oggi lo hai capito bene?”

“Sì, sì!”

R: “Me lo puoi spiegare: come si usano i segni di punteggiatura?”

“La maestra Lucia ci metteva a coppie con un testo e delle domande. Finita la prima risposta, metti il **punto**. Ad ogni risposta metti il **punto**. Ad esempio: c’era un animale con delle impronte e noi abbiamo scritto: ‘L’animale era la marmotta’ e poi mettiamo il **punto**. Dopo c’è un’altra frase che risponde alla domanda: ‘Di che colore era?’, ‘La marmotta era marrone’, **punto**. Se invece con queste due domande tu fai una sola risposta: ‘Le impronte le aveva fatte una marmotta marrone, **punto** poi magari in mezzo metto la **virgola** se la frase è un po’ lunga.”

R: “Quindi il **punto** va in fondo alla frase e gli altri segni quando li usi?”

“La maestra ci ha insegnato che in una lettura quando c’è la **virgola** devi fare metà respiro, piccolissimo, perché è una frase unica, ma devi interromperla un attimo, non con un **punto** perché non è un’altra frase.” Poi ci sono: i ‘tre puntini’, che vogliono dire eccetera eccetera; i **due punti**, che vuol dire ‘aspetta un attimo, adesso ti spiego cosa vuol dire’.”

R: “Oggi che sei più grande che punteggiatura metteresti nel tuo testo?” (la bambina la legge ad alta voce)

“/c’era una volta,/

una gatta molto furba/ e bella/ si chiamava Marla,// la sua padrona/ Arianna/ l’aveva abbandonata.”

R: “Tu hai messo due **virgole**, ma hai fatto pause molto diverse. Qua (furba/) breve e qua molto lunga (Marla//) hai preso proprio un bel respiro. La **virgola** mi avevi detto che è un metà-respiro, ma qui sono molto diversi. Come mai?”

“Probabilmente... prima di leggere io faccio un gran respiro, questa volta mi sono dimenticata di farlo. /c’era una volta,/

una gatta molto furba e bella/ si chiamava Marla,// la sua padrona/ Arianna/ l’aveva abbandonata.”

R: “Queste due **virgole** sono necessarie? Per il respiro o anche per altro?”

“Questa (volta,) mi hanno insegnato che è una regola e si mette, e qua (Marla,) perché bisogna stoppare un attimo quando si inizia un nuovo capitolo.”

R: “Ah!”

“No, quando inizi un nuovo capitolo devi fare un **punto**.”

R: “Come mai non hai usato il **punto**?”

“Perché qui lo leggi subito. Almeno, io l’ho fatto così perché sono un amante dei libri.

R: “Chi è che ti ha insegnato a usare la punteggiatura?”

“La maestra!”

R: “A te capita di sbagliare a usarli? Nel caso come fai a correggerli?”

“Non li correggo subito. Prima finisco il testo, lo rileggo tante volte e poi guardo com’è.”

R: “Se dovessi dire a qualcuno a cosa serve la punteggiatura cosa gli diresti.

“A rendere il testo più colorato – come dice la maestra –, letto meglio, dà un aiuto a quelli che leggono a fermarsi quando devono.”

- **661, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: “Nel tuo testo ci sono tantissimi segni di punteggiatura, come mai? A cosa ti servono?”

“Servono a spiegare, a fare pause, domande o esclamazioni.”

R: *“Cosa vuole dire ‘servono a spiegare’?”*

*“I **due punti** si usano per spiegare.”*

R: *“Tu quali segni riconosci nel tuo testo?”*

*“**Virgola, punto, punto** esclamativo, di domanda...”*

R: *“C’è altro?”*

*“**Tre punti**... e le righe per iniziare a parlare.”*

R: *“A cosa serve la **virgola**?”*

*“Fermare a prendere un respiro.”*

R: *“Il **punto**?”*

*“Per dire che è finita una frase.”*

R: *“Il **punto esclamativo**?”*

*“Per fare un’esclamazione .”*

R: *“**Punto di domanda**?”*

*“Per fare una domanda.”*

R: *“E questi tre puntini?”*

*“Di sospensione, per... aspettare un po’... La lineetta serve per capire che qualcuno inizia a parlare.”*

R: *“Chi ti ha insegnato a usare questi segni?”*

*“La maestra, le maestre.”*

R: *“Come hanno fatto a insegnartelo?”*

*“Mi hanno detto tutte quelle cose.”*

R: *“Loro lo hanno detto e tu lo hai imparato a memoria?”*

*“No, c’era da capire!”*

R: *“A te capita di sbagliare la punteggiatura?”*

*“A volte sì, in prima e in seconda. Invece di mettere i **due punti** ne mettevo solo uno.”*

R: *“Come ti accorgevi di aver sbagliato?”*

*“Rileggendo. Leggendo bene, con le esclamazioni (ndr intonazioni). Nella mente.”*

R: *“Prova a leggere la prima frase.”*

*“C’era una volta un lupo,/ li piaceva fare il bullo/ diceva che gli piaceva dare pugni...”*

R: *“Qui hai messo la **virgola** e mentre leggevi hai preso un piccolo respiro, però hai preso anche un respiro qua e non c’è la **virgola**. Come mai?”*

*“La **virgola** serve anche per iniziare un’altra frase, per unire o per staccare le frasi e anche per prendere un respiro.”*

R: *“Guarda questa frase: Gli disse – ciao, io mi chiamo robottino, tu come ti chiami? Qui la **virgola** ti aiuta a staccare la frase...”*

“Sì!”

R: “Ma la unisce?”

“Sì!”

R: “È come se la taglia ma la incolla, è strano!?”

“No, è come se la tagli e poi la metti vicino, senza incollarla. Non è la stessa frase, sono solo vicine.”

- **662, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

Il bambino lavora sul suo testo che non presenta segni di punteggiatura, introducendoli:

C'ERA UNA VOLTA UN LUPO CHE ABITAVA NELLA FORESTA, UN GIORNO VIE UN GATTO QUARDA UN PO' CHI C'È QUI, E SI NASCOSE, DIETRO AD UN CESPUGLIO. IL GATTO NOLLO VEDEVA NE LO SENTIVA, QUINDI CAMMINAVA ALLEGRAEMENTE, AD UN TRATTO IL LUPO SI FECE AVANTI E GLI DISSE “IO TI VOGLIO MANGIARE”, IL GATTO GLI DISSE “SE MI PRENDI!”

“Quando finisce una frase, di solito, si mette il **punto**. Quando finisco un testo, io lo rileggo sempre e devo vedere che quando parlo normalmente è giusto anche come l'ho scritto. Tipo qua: C'ERA UNA VOLTA UN LUPO CHE ABITAVA NELLA FORESTA, **virgola**, perché prima racconto dove abita e poi racconto cosa fa.

R: “Mi hai detto che quando c'è il **punto** finisce una frase, ma come fai a sapere che finisce una frase?”

“Perché quando parlo, mi fermo prima di dire un'altra cosa. Quando mi fermo nel parlare, allora metto il **punto**.”

R: “Tu ti sei fermato anche qua (FORESTA,)...”

“Col **punto** mi fermo qualche secondo in più della **virgola**, o qualche centesimo, non sto a calcolare!”

R: “E come fai se non li calcoli?”

“Quando faccio la **virgola** mi fermo un secondo o 90 centesimi, invece quando faccio il **punto**, due secondo o 190 centesimi! Non è che li conto... li sento!”

R: “Facciamo una prova: hai voglia di fare una prova col cronometro?”

“Sì!”, viene fatta la prova col cronometro.

R: “Alla prima **virgola** ti sei fermato per 53 centesimi di secondo. Facciamo il **punto**: 1 minuto e 18 centesimi!”

“Ancora meno!”

R: “Ma quando leggi non hai il cronometro!”

“Cerco di calcolarlo nella testa!”

“Quando ci sono le **virgolette** si inizia con la lettera maiuscola. Vuol dire che il personaggio della storia sta parlando, non lo sto narrando io, ma lo sta dicendo proprio lui. Qua (QUARDA UN PO' CHI C'È QUI) sono io che narro questa cosa, perché il personaggio pensa nella sua testa, non si fa sentire.”

R: “Ma è il lupo che lo dice?”

“Sì, ma lo pensa solo. Le **virgolette** si usano quando qualcuno parla, non quando pensa!”

R: “Tutti questi segni di punteggiatura a cosa servono?”

“Servono per arricchire il testo e per aiutare la persona che lo sta leggendo a leggere meglio, con le giuste pause per respirare. Io lo posso leggere tutto senza respirare, tanto è corto”

R: “Chi ti ha insegnato a usare la punteggiatura?”

“Mia sorella, le maestre e... il mio papà!”

R: “Come hanno fatto?”

“Per esempio, mia sorella prendeva degli esercizi da Google in cui io dovevo inserire la punteggiatura nei testi, vero o falso... e da lì ho imparato!”

R: “Ti capita ancora di sbagliare a inserire la punteggiatura?”

“Molto spesso! Ma, come ti ho detto prima, io rileggo sempre il testo quando ho finito e così mi chiedo come potrei farlo meglio. Poi non è che sono un maestro e non so se è sempre giusto, però ci provo!”

- **655, 661 e 662, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

661: “/il gatto stava camminando a un certo **punto** inciampa sul marciapiede e cade(.) piange tanto decide di andare dagli altri gattini(./)”

662: “/il gatto stava camminando(.) a un certo **punto** inciampa sul marciapiede e cade piange tanto(.) decide di andare dagli altri gattini(./)”

655: “/il gatto stava camminando(.) a un certo **punto** inciampa sul marciapiede e cade(.) piange tanto e decide di andare dagli altri gattini(./)”

R: “Hai letto ‘e decide’, ma la E non c’è nel testo.”

661: “Secondo me ho sbagliato io. Mi sono accorto che ci vuole un **punto** dopo camminando.”

662: “Secondo me io ho sbagliato a metterlo dopo ‘tanto’. Anzi no, lo lascio. Invece dopo ‘camminando’ è giusto.

“661 e 655, provate a spiegare a 662 perché avete messo il **punto** dopo ‘cade’?”

661: “Secondo me perché bisognava prendere un respiro.”

662: “È vero, anche secondo me! Ci vogliono quattro punti in tutto! /il gatto stava camminando(.) a un certo **punto** inciampa sul marciapiede e cade(.) piange tanto(.) decide di andare dagli altri gattini(./). No, anzi, decido togliere il **punto** dopo ‘tanto’, ci metterei la **virgola**.”



R: *“Non si può. Puoi scegliere di mettere solo il **punto**.”*

662: “Allora lo tolgo.”

655: “No, ci vuole!”

Facciamo le parti: Giorgio, Ada, Ugo e Anna.

662: “Sono quattro parti”

661: “Quattro!”

655: “Sì, quattro!”

Facciamo le parti: Giorgio e Ada, Ugo e Anna.

662: “Sono due.”

661: “Sono quattro.”

655: “Sono due!”

662: “Sono due perché Giorgio e Ada sono insieme e Ugo e Anna sono insieme.”

661: “È vero, sono due gruppi!”

Facciamo le parti: Giorgio, Ada, Ugo, e Anna.

662: “Secondo me sono tre, perché Giorgio ha una parte, Ada un'altra parte e Ugo e Anna sono insieme.”

655: “No, perché c'è scritto: UGO, **virgola**, E ANNA.”

662: “È sbagliata infatti! Questa è sbagliata come scrittura”

655: “Secondo me sono quattro.”

661: “Anche secondo me! Però un attimo...”

662: “Secondo me questa frase è sbagliata perché la **virgola** prima della ‘e’ si può mettere solo se è un inciso. Sai cos'è un inciso? È un'informazione in più! Quando scrivi un testo, tipo: Paolo, mio cugino, va in quinta.”

661: “Prova a dirla senza ‘mio cugino’?”

“Paolo va in quinta.”

661: “Vedi, ha sempre senso!”

662: “E quel ‘mio cugino’ è un inciso!”

R: *“Provate a confrontare la prima e la terza frase. Cosa notate?”*

655: “Non c'è nessuna differenza, cambia solo la **virgola**.”

R: *“All'inizio lui (661) ci aveva detto che cambiando la punteggiatura cambia il significato. Allora vi chiedo: tra la prima e la terza frase cambia qualcosa?”*

655: “Probabilmente sì.”

662: “Con questa **virgola** (, e) che secondo me è sbagliata, sono tre parti, però senza **virgola**... duuuue, no, senza **virgola**, quattro.”

R: “Di chi sono queste parti?”

662: “Giorgio una, Ada un’altra, Ugo e Anna sono insieme.”

R: “E invece nella prima frase?”

662: “Giorgio una, Ada una, Ugo un’altra e Anna un’altra ancora.”

661: “Secondo me nella terza sono due parti, una per Giorgio, Ada e Ugo, secondo me è un gruppo, e poi un’altra per Anna.

655: “Effettivamente ha un senso!”

R: “Guardiamo qualche altra frase per capire se la presenza o meno della **virgola** faccia cambiare il significato alla frase.”

1a. Ho comprato una camicia una cravatta un cappotto una giacca

1b. Ho comprato una camicia, una cravatta, un cappotto, una giacca

655: “È giusta la seconda, perché la prima è tutta attaccata, però nella seconda bisogna togliere l’ultima **virgola** e mettere una ‘e’.”

662: “Vero.”

661: “Giusto!”

2a. Si alzò presto si vestì in fretta uscì quando era ancora buio.

2b. Si alzò presto, si vestì in fretta, uscì quando era ancora buio.

662: “La prima è un po’ troppo lunga e veloce.”

3a. Roma la capitale d’Italia.

3b. Roma, la capitale d’Italia.

661: “La seconda, perché dice prima il posto e poi che cos’è, sono due informazioni.”

4a. Io in questa scuola mi diverto.

4b. Io, in questa scuola mi diverto.

4c. Io, in questa scuola, mi diverto.

655: “Secondo me è giusta la prima.”

661: “Secondo me no, è giusta la seconda.”

“Se io togliessi ciò che c’è tra le **virgole**, la frase avrebbe senso comunque?”

662: “Sì, certo, è un inciso! Non l’avevo visto.”

655: “Io non l’avevo guardata bene.”

5a. Mario rispondi al telefono!

5b. Mario, rispondi al telefono!

662: "Secondo me è giusta la prima."

655: "Anche secondo me."

661: "Anche per me."

6a. Maria aiuta sempre tutti.

6b. Maria, aiuta sempre tutti.

661: "La prima."

662: "Per me è giusta la seconda!"

655: "Secondo me la prima. Perché con la **virgola** è come un comando. /Maria (silenzio) aiuta sempre tutti/"

661: "Ho cambiato idea. In quella di Mario ci voleva la **virgola** con l'esclamazione, qui, siccome non c'è l'esclamazione, ci vorrà la **virgola**."

7a. Le capre mangiano il sale.

7b. Le capre mangiano, il sale.

655: "È giusta la prima, ma il significato non cambia"

662: "Questa è facilissima! La prima è giusta! Non puoi dire: 'Le capre mangiano, ah, il sale', non devi aspettare."

*R: "Come mai spesso mi dite che la punteggiatura ci aiuta a respirare. Ma mi sono accorto che voi respirate non solo quando c'è la **virgola**. Forse il respiro non è l'unica spiegazione per la **virgola**. Cosa mi dite su questo?"*

662: "Secondo me la **virgola** si mette non solo quando devo respirare, ma anche quando il testo lo ritiene, è il testo che la vuole."

661: "Io con la **virgola** faccio una piccola pausa."

*R: "Ma la pausa coincide con il respiro?"*

661: "Quando il testo ha bisogno di una pausa, io metto la **virgola** o il **punto**, per fargli fare una specie di respiro, è come se il testo sia vivo e devi farlo respirare."

*R: "Proviamo a leggere queste altre frasi e vediamo se l'uso della **virgola** può arrivare a cambiare il significato come ci diceva 661 all'inizio."*

655: “/Stefano vide Laura senza gli occhiali/. Qui c’è Stefano che vede che Laura è senza gli occhiali.  
“/Stefano vide Laura(,) senza gli occhiali/. Ho sbagliato: qui è Stefano che vede Laura che non indossa gli occhiali, mentre nella prima è Stefano che non porta gli occhiali.”

662: “A me la **virgola** mi fa pensare ‘addirittura senza gli occhiali’; Laura è senza gli occhiali.”

661: “No, per me /Stefano vide Laura(,) senza gli occhiali/, secondo me è Stefano che non ha gli occhiali. Nella prima è Laura senza gli occhiali.

R: “Vediamo un’altra frase.”

655: “/Non ho giocato come tutti si aspettavano/ Non ho giocato(,) come tutti si aspettavano. Il significato è diverso. Nella prima, per esempio, sono brava a pallavolo ma quella volta gioco male, perciò, nessuno se lo aspettava. Nel secondo caso, invece, non ho giocato a pallavolo come ben tutti si potevano aspettare, non ho proprio giocato.”

661: “/Ho ritirato i giochi che non mi piacevano più/ Ho ritirato i giochi (silenzio) che non mi piacevano più./

662: “Secondo me sono uguali!”

655: “Io non capisco il senso della seconda.”

661: “Per me la prima vuol dire che hai ritirato quei giochi, quelli che non piacevano.”

662: “È come se nella prima avesse ritirato i giochi di quando aveva 8 anni, invece la seconda è, tipo, ho ritirato i giochi di mio figlio perché facevano male.”

655: /Mangiamo papà?/ è come dire che ci mangiamo il papà!”

661: “/Mangiamo, papà?/ è una domanda per sapere se è ora di mangiare!”

661: “/Guarda ma non vede./ Guarda (silenzio) ma non vede./ Secondo me il secondo è come se qualcuno dice di guardare, tipo un’opera d’arte, ma l’altro non vede il significato, non la capisce.

- **664, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: “Nel tuo testo c’è molta punteggiatura. Come mai li hai usati?”

“Se no una frase non avrebbe senso! Perché se leggi una frase senza punteggiatura viene diversa.”

R: “Cioè?”

“Eh...”

R: “Facciamo un esempio: ‘IL GATTO CORAGGIOSO DISSE IO NON HO PAURA DI TE ANZI DIVENTIAMO AMICI’, l’ho scritta apposta senza punteggiatura. Non si capisce?”

R: "Si capisce, però... qua, dopo 'disse', è il gatto che parla, servono le **virgolette**.", la bambina inserisce gli stessi segni che aveva inserito nel testo originale."

R: "Perché hai messo quella **virgola**?"

"Perché qua dice una cosa e un'altra cosa, però lo dice nella stessa cosa!"

R: "Spiegami un po'..."

"È la stessa frase!"

R: "Nella stessa frase le cose si possono o si devono separare con la **virgola**?"

"Si devono separare."

R: "Chi ti ha insegnato a usare questi segni?"

"La maestra Lucia!"

R: "Come?"

"Ci aveva dato un testo da leggere, poi ce l'ha letto senza punteggiatura e si sentiva che era diverso."

R: "Come insegneresti a un bambino a usare la punteggiatura?"

"Per le **virgolette**, direi di usarle quando vuoi far parlare un personaggio di una storia. Gli farei scrivere un testo senza punteggiatura e loro devono scoprire dove metterla."

- **666, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: "In questo testo non hi messo i segni di punteggiatura, perché non servono o perché ti sei dimenticata?"

"Non servono."

R: "In alcuni testi, sui libri spesso li troviamo, come mai?"

"Se non ci sarebbe, senza i segni di punteggiatura... non si potrebbe scrivere un bel niente!"

R: "E come mai tu scrivi senza?"

"Non lo so, sono un po' particolare!"

R: "Quali sono i segni di punteggiatura che conosci?"

"Il **punto**, la **virgola** con il **punto**, le **virgole** e dopo basta! Questo (;) serve per mettere gli articoli."

R: "Quali articoli?"

"La, le, gli."

R: "Quindi qua (la strega), dopo l'articolo metteresti il **punto e virgola**?"

"Sì."

R: "E questo (.) quando lo metteresti?"

"Lo metterei alla fine del testo."

R: "E quest'ultimo segno (,)?"

“È per mettere le parole degli articoli.”

R: “Come questo (,)? E che differenza c’è tra i due?”

“Non lo so.”

- **695, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: “Cosa sono i segni di punteggiatura? A cosa servono?”

“A dare senso a un racconto, perché senza può avere un significato diverso.”

R: “Vuoi dire che un segno di punteggiatura può far cambiare il significato di una frase? Mi puoi fare un esempio?”

“Se io metto la **virgola** in una frase oppure la sposto in un altro **punto** della frase, cambia completamente il significato.”

R: “La **virgola**... andiamo a cercare quelle che avevi messo nel tuo testo. Me leggi le frasi in cui sono inserite?”

“/Il gatto non sapeva cosa rispondere ma, alla fine guardando il lupo con un sorriso rispose.../ adesso mi accorgo che andava messa una **virgola** anche qua (fine,), per fermare il racconto da due parti...”

R: “È come se chiudesse queste parole (alla fine) tra due muri?”

“No, non proprio, perché è una **virgola**, non il **punto**. Solo per fermare un po’ il testo.”

R: “Perché che differenza c’è tra **virgola** e **punto**?”

“Il **punto** ferma la frase e poi ne inizia un’altra diversa, mentre la **virgola** spezza il racconto in due parti e poi continua sempre lo stesso discorso.”

R: “Prova a leggere l’altra frase.”

“/Un pomeriggio (,) era in attesa del suo arrivo al parco(,) seduto su una panchina e lo vide, lo salutò e chiese.../. Questa (pomeriggio,) non ci andava perché qua non serve fermare un po’ la frase perché secondo la legge non cambia la frase anche se non la metti. Le altre, invece, servono perché la cambiano.”

R: “Ci sono altre **virgole** nel tuo testo?”

“/(«)O no(!») pensò(,) («)ora mi sbranerà.../. Questa serve perché ferma la frase prima del discorso diretto. La divide... non la divide, la ferma un po’.”

R: “Ce ne sono altre?”

“/...raccolgere more, lamponi, fragole.../. Queste le ho usate per fare un elenco.”

R: “Quanti usi diversi ha la **virgola**? Proviamo a rivederli...”

“Per fare gli elenchi, per separare un po’ le frasi e per il discorso diretto, ma non sempre la uso, questa volta sì perché mi sembrava che... stesse bene.”

R: “A te chi ti ha insegnato a usare i segni di punteggiatura?”

“Le maestre.”

R: *“Se dovessi spiegare tu l’uso dei segni di punteggiatura, come faresti?”*

“Dire che la **virgola** serve a non dividere due frasi, ma a fermarle in un certo senso, non proprio così perché non posso metterla a caso, perché fa cambiare il significato della frase...”

R: *“Guardiamo qualche altra frase per capire se la presenza o meno della **virgola** faccia cambiare il significato alla frase.”*

HO COMPRATO UNA CAMICIA UNA CRAVATTA UN CAPPOTTO UNA GIACCA

HO COMPRATO UNA CAMICIA, UNA CRAVATTA, UN CAPPOTTO, UNA GIACCA

“Non cambia il significato, ma la **virgola** ci vuole perché è giusto metterla in un elenco.”

SI ALZÒ PRESTO SI VESTÌ IN FRETTA USCÌ QUANDO ERA ANCORA BUIO.

SI ALZÒ PRESTO, SI VESTÌ IN FRETTA, USCÌ QUANDO ERA ANCORA BUIO.

“Non cambia il significato, però serve perché se no... non so, ma serve.”

ROMA LA CAPITALE D’ITALIA.

ROMA, LA CAPITALE D’ITALIA.

“Anche qua è come sopra, però mi sembra che ci voglia.”

IO IN QUESTA SCUOLA MI DIVERTO.

IO, IN QUESTA SCUOLA MI DIVERTO.

IO, IN QUESTA SCUOLA, MI DIVERTO.

“Secondo me è giusta l’ultima, perché se metto la **virgola** qua, poi la metto anche qua. Comunque, in tutte il significato non cambia.”

MARIO RISPONDI AL TELEFONO!

MARIO, RISPONDI AL TELEFONO!

“È uguale a quelle sopra, non cambia il significato, ma ci vuole.”

MARIA AIUTA SEMPRE TUTTI.

MARIA, AIUTA SEMPRE TUTTI.

“Questa volta è più giusta quella sopra, perché secondo me non ci vuole.”

LE CAPRE MANGIANO IL SALE.

LE CAPRE MANGIANO, IL SALE.

“È giusta la prima, ma il significato non cambia.”

RIFLETTI PER CAPIRE I TUOI ERRORI.

PER CAPIRE I TUOI ERRORI, RIFLETTI.

“Sono giuste tutte e due, perché ha invertito l’ordine delle parole.”

IL RESTO MANCIA.

IL RESTO, MANCIA.

“È giusta la seconda, perché sono due sinonimi.”

- **723, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

“La **virgola** la metti per separare i sinonimi, ad esempio: ‘io vedo un bambino molto tranquillo, calmo. [...] Per insegnare l’uso della punteggiatura io farei un bello schema per dire come si usano i punti, i **due punti**, la **virgola**...’.”

- **744, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

SECONDO ME A SETTEMBRE LA SCUOLA SARÀ COSÌ: STAREMO IN CLASSE IN POCHI E I BANCHI SARANNO DISTANTI 2 O 3 METRI, POI STAREMO CHIUSI IN CAPSULE DI PLASTICA CON UNA PICCOLA FINESTRA DA APRIRE E CHIUDERE PER PARLARE E PER PRENDERE IL CIBO. POI PENSO CHE IL PRANZO LO PORTERANNO GIÀ PRONTO E LO DARANNO DALLA FINESTRELLA, POI LA COSA PIÙ BRUTTA SARÀ CHE NON POTREMMO TOCCARCI, ABBRACCIARCI E GIOCARE TROPPO VICINI PERÒ IO SONO CONTENTO LO STESSO PERCHÉ CI VEDREMO E CI SALUTEREMO TUTTI, UNA ALTRA COSA BRUTTA E CHE DOVREMMO TENERE LA MASCHERINA TUTTO IL TEMPO, MA LE LEZIONI LE FAREMMO ANCHE IN VIDEOCHIAMATA, MA POTREMMO LO STESSO PARLARE TANTO INSIEME IO SARÒ MOLTO EMOZIONATO DI TORNARE A SCUOLA A ALLO STESSO TEMPO UN PO’ TRISTE PERCHÉ UNA DELLE MIE MAESTRE ANDATA IN PENSIONE

**SPERO DI TORNARE PRESTO A SCUOLA!!!!**

R: “Tu hai usato tante parole, ma a un certo **punto** dopo aver letto ‘lo daranno dalla finestrella’ hai letto anche questo segno.”

“Ah, sì, **virgola!**”

R: “Come mai hai letto anche **virgola?**”

“Non lo so, forse stavo andando troppo veloce e sono andato in tilt. Mentre le altre non le ho dette.”

R: “Infatti, ero curioso di capire come mai hai detto proprio quella lì.”

“Avevo un dubbio che non c’era, volevo dirlo nella mia mente, ma poi l’ho detto ad alta voce.”

R: “La **virgola** l’hai usata tante volte...”

“Per separare quello che dicevo, perché volevo dire cose diverse.”

R: “La **virgola** si usa dunque per dire ‘cose diverse?’”

“Si usa per dividerle, così non leggo tutto di fila: ‘la mascherina tutto il tempo ma le lezioni...’.”

R: “Quindi, dal tuo **punto di vista**, la **virgola** a cosa serve?”

“Serve per fermarsi, per non leggere tutto insieme e fare un pasticcio.”

R: “Questo è ciò che ti ha insegnato la maestra o lo hai capito tu?”

“Questo me l’ha insegnato la maestra e i genitori, perché se no quando leggi fai confusione, non si capisce niente!”

R: “È come se la **virgola** ti aiutasse a mettere in ordine le cose?”



“Se la metto... ‘lo faremo anche in videochiamata, STOP, ma potremmo...’, mi serve perché poi dico un’altra cosa.”

R: “Capisco. Vedo, però, che non hai usato solo la **virgola**...”

“Anche i **punti**!”

R: “Aspetta che li evidenzio in rosso così li vediamo.”

“Vedo anche i **due punti**...”

R: “Sono un’altra cosa o sono come il **punto**?”

“No, quelli non servono per dividere, servono... per fare, tipo, un’esclamazione, per dire... per descrivere, per dire qualcosa. Poi c’è anche il **punto**, quando dico come penso che sarà e poi parlo di altre cose, le emozioni, allora metto il **punto** perché cambio tutto. Qua (“insieme.”) ho messo il **punto**, e non la **virgola**, perché mi sembrava più semplice e poi cambiavo un po’ argomento. Non come quello di prima che era un po’ centrato, tipo, “potremo toccarci, abbracciarci... e ci saluteremo”, è un po’ tutto insieme.”

R: “Quindi, se ho capito bene, tutto ciò che sta insieme...”

“Ho messo la **virgola**, quando cambio argomento metto il **punto**, poi ho detto anche che i **punti** servono... non so perché qua (“pensione”) non l’ho messo?!”

R: “Servirebbe?”

«È la fine del testo, perché poi c’è quel “spero di tornare a scuola...”, ma il testo finisce prima, ogni testo finisce con il **punto**!”

R: “Lo metteresti da qualche altra parte?”

“No, non credo. La maestra è detto anche che il **punto** serve per fare una pausa. Ha detto che il **punto** fa una pausa di 1 o 2 secondi, mentre la **virgola** si tratta di centesimi di secondo, praticamente ti fermi e parli subito dopo.”

R: “Tu sai quanti sono dei centesimi di secondo?”

“No, non lo so.”

R: “E come fai a calcolarli?”

“Mi fermo e subito leggo.”

R: “Ci sono altre cose che bisogna conoscere per usare questi segni? Per esempio - guardiamo dove hai usato il **punto** - come mai dopo il **punto** non continui a scrivere?”

“In altri testi lo faccio, ma in questo qua non mi è venuto.”

R: “Quando scrivi di seguito dopo il **punto** e quando, invece, vai a capo?”

“Nei testi narrativi e nelle descrizioni vado a capo, no, faccio tutte e due le cose. Quando facciamo...come si dice quando la maestra detta?”

R: “I dettati.”

“Quando facciamo i dettati, mettiamo il **punto** e non andiamo a capo. Dai dettati ho imparato che il **punto** bisogna metterlo qualche volta così. La maestra ci ha spiegato che dobbiamo fare così: dopo **virgola, virgola, virgola**, devi mettere un **punto**.”

R: “Mi puoi fare un esempio in cui useresti il **punto** e poi andresti di seguito a scrivere?”

“Qualsiasi cosa... vediamo: “Il mio cane...” no, una cosa fantastica: “Un drago deve..., no la principessa... no il principe deve andare a salvare... come si dice? Ma si conta anche il **punto e virgola**?”

R: “Non me ne hai mai parlato, conosci anche quello?”

“Sì, certo!”

R: “E a cosa serve?”

“Lo mettiamo qualche volta per... al posto della **virgola**. Ma come **punto** conti anche le due **freccettine**?”

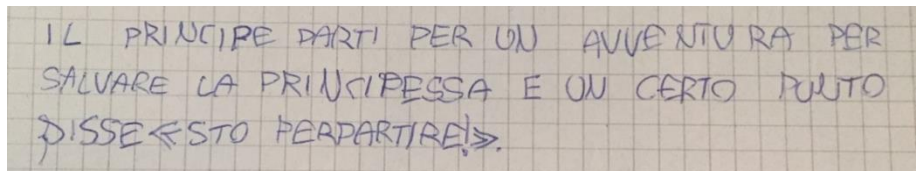
R: “Sono un altro segno di punteggiatura?”

“Le mettiamo quando si inizia a parlare.”

R: “Ah, le **caporali**!”

“Non ce l’hanno mai detto! Noi le usiamo quando diciamo: ‘La mamma dice a sua figlia di mettere a posto la camera.’”

R: “Senti, vuoi provare a usare questi segni scrivendo ora una frase? Usa quelli di cui senti di avere bisogno.”



R: “Adesso, se tu

dovessi scrivere un’altra frase dopo questa, andresti a capo o continueresti di seguito?”

“Continuerei, perché direi che partiva a cavallo e quindi, come la **virgola**, mi sembra collegato. Non ho messo la **virgola** perché la maestra ha detto che qualche volta dobbiamo mettere il **punto**. Poi al prossimo **punto** vado a capo perché cambio proprio tutto.”

R: “Mi hai detto un po’ di cose: il **punto** a volte si usa come la **virgola**...”

“Sì, la **virgola** rimane per sé, la **virgola** e il **punto** non le uso quasi mai, queste qua («) le uso solo quando stanno parlando, questa qui (!) è l’esclamazione per far capire che lui stava urlando, visto che io non posso urlare dentro al testo. Poi c’è anche un **punto** per la domanda, quando fai delle domande. Ce ne sono tanti... servono per dare più bellezza al testo, sensazioni...”

R: “Oltre al **punto** e alla **virgola** mi hai detto che esiste anche questo (;)...”

“Il **punto e virgola** non lo uso quasi mai, è come una **virgola**, ma mi sembra che divide di più. La maestra dice che ci vuole più tempo, però non so se quella nuova dirà la stessa cosa!”

R: “Speriamo! Dicevamo che c’è un ordine di durata dunque...”

“Diciamo che il **punto** dura 2 secondi, la **virgola** 1, perché non so cosa sono i centesimi di secondo!”

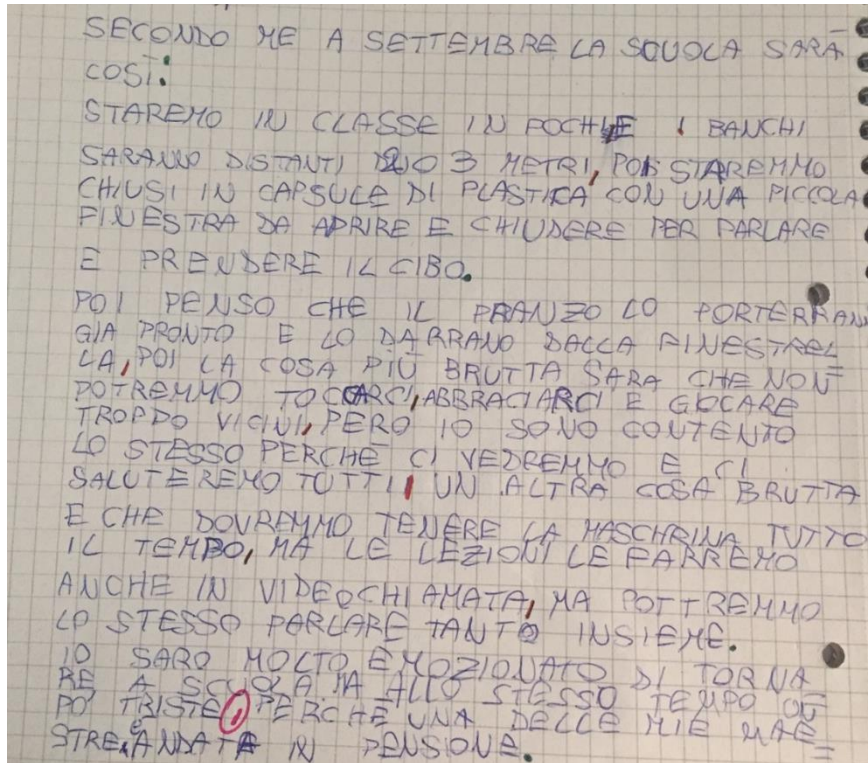
R: “E il **punto** e **virgola**?”

“Non ce l’ha mai detto quanto dura, può durare non tantissimo, ma neanche pochissimo. Magari dura come la **virgola** o come il **punto**, dipende come leggiamo.”

R: “In che senso?”

“Perché ci sono dei miei compagni che leggono più lentamente e allora con la **virgola** si prendono più tempo per respirare, mentre ci sono altri che no.”

R: “Facciamo una prova come quella che forse facevi a scuola: io ti detto il testo che hai scritto, e poi vediamo se ci sono delle differenze tra il primo e il secondo.”



“Ok!”

[...]

“Lo leggo?”

R: “Sì, prima segna con il rosso dove hai messo le **virgole** e con il verde dove hai messo i punti. Tu scrivi sempre in stampato maiuscolo?”

“Lo uso per scrivere negli spazi piccoli.”

R: “Se sei pronto per leggere, parti pure. Se leggendo ti viene qualche dubbio su come hai scritto fermati pure che ne parliamo.”

“[...] ‘Staremo in classe in pochi’, oh, no! Ho contato una **virgola** che non ci andava perché dopo c’è la ‘e’, la cancello.”

R: “Quando c’è la ‘e’, la **virgola** non si usa?”

“No, ‘e’ è già una coniugazione [...] /poi staremo (staremmo) [...] finestrella (finestra) [...] e che lo daranno (e lo daranno) [...] non potremo (potremmo) [...] le faremo (farremo) [...] ma potremmo

(pottremmo) [...] sarò (saro) [...] triste perché/ secondo me qui dovrebbe andarci la **virgola** perché parlo delle mie emozioni e dopo della mia maestra, che è un'altra cosa!"<sup>97</sup>

R: "Quindi le differenze tra i due testi sono: PRIMA STESURA 'e giocare troppo vicini però' e 'un po' triste perché'; SECONDA STESURA 'e giocare troppo vicini, però' e 'un po' triste, perché'."

"Dopo 'vicini' ci va la **virgola** perché prima parlo delle regole e poi delle mie emozioni. La maestra ha detto che se cambiamo una roba la **virgola** ci vuole!"

R: "Nel primo testo che hai fatto, qui (, Poi) avevi inserito la lettera maiuscola..."

"Ah, sul serio! Non so perché, non ci va la lettera maiuscola! La mettiamo solo dopo il **punto** o dopo questo (!), o dopo la domanda."

R: "Quindi pensi di aver sbagliato a mettere la maiuscola o hai sbagliato a mettere la **virgola** e, invece, ci voleva un **punto**?"

"Aspetta... non credo... non so, mi sembra una roba mezza e mezza... non sono convinto, però forse è meglio la **virgola**."

R: "Un'ultima domanda: se dovessi insegnare a qualcuno a usare i segni di punteggiatura, visto che non è un argomento facile, mi hai detto che a volte bisogna stare attenti a cosa si dice, ai significati, certe volte a come si parla, come si legge, insomma tu cosa gli consiglieresti?"

"Io gli direi... se ci sono due robe, tipo, io sto parlando di un'emozione e subito dopo parlo della guerra... se parlo di com'erano tristi o felici e subito dopo parlo dei campi di concentramento e di cosa succedeva è bene mettere la **virgola**... o anche il **punto**."

R: "Facciamo un esempio sul tuo testo: prova a leggere questa frase ('ci vedremo e ci saluteremo tutti, un'altra cosa brutta e che dovremmo). Ora prova a leggerla così ('ci vedremo e ci saluteremo tutti. Un'altra cosa brutta e che dovremmo'). Come ti è sembrato?"

"Mi sembra che tutte e due le volte io abbia lasciato più tempo, ho fatto una pausa più lunga. Mi sembra meglio il **punto**. Non **punto** e a capo, ma quello che continua."

R: "Perché non andresti a capo?"

"Non mi sembra di cambiare del tutto argomento."

R: "Hai un ricordo di quando la maestra ti corregge la punteggiatura?"

"Sì, certo, mi dice qual è il segno giusto che ci vuole quando sbaglio. Come quando io ho messo la **virgola** per dividere una cosa, la maestra ha detto che: 'Qui la **virgola** non ci sta e l'ha cancellata!'"

R: "E tu hai capito la correzione, hai capito cosa hai sbagliato?"

"Sì. Spero che la mia prossima maestra dica le stesse cose!"

[...]

FACCIAMO LE PARTI: GIORGIO, ADA, UGO E ANNA.

---

<sup>97</sup> L'intervistato legge come le parole andrebbero scritte e non come le ha scritte.

“Sono quattro parti. Aspetta, ma quello che dice facciamo le parti è un'altra persona? Perché se no sarebbero cinque...”

FACCIAMO LE PARTI: GIORGIO E ADA, UGO E ANNA.

“Ma è sempre la stessa! Cosa cambia?... /Giorgio e.../, ah, c'è la 'e'! Sono tre perché Giorgio e Ada sono insieme.

FACCIAMO LE PARTI: GIORGIO, ADA, UGO, E ANNA.

“/Giorgio(,) Ada(,) Ugo(,)... perché **virgola** e? Uhm... la maestra non la mette quasi mai, o la 'e' o la **virgola**.”

R: “Quante parti sono?”

“Aspetta ,fammele rivedere... nella seconda /Giorgio e Ada/ e poi /Ugo e Anna/: sono due! Nella prima: Giorgio, una, Ada, due, Ugo e Anna, sono tre! Nell'ultima !Giorgio(,) Ada(,) Ugo(,) e Anna/, però mette anche la **virgola** e non so se è insieme!... Qua...tro?!”

R: “È uguale alla prima?”

“No, c'è un **virgola** in più!”

R: “E questa **virgola** che significato può avere, cosa fa cambiare?”

“Che c'è una parte in più... sono quattro, quattro!”

R: “Secondo te quest'ultima frase è corretta?”

“Non l'ho mai fatta. Non so se per me è giusta perché 'e' è una cosa che serve per elencare, però insieme, '**virgola** e' mi sembra sbagliata.”

R: “Guardiamo qualche altra frase per capire se la presenza o meno della **virgola** faccia cambiare il significato alla frase.”

HO COMPRATO UNA CAMICIA UNA CRAVATTA UN CAPPOTTO UNA GIACCA

HO COMPRATO UNA CAMICIA, UNA CRAVATTA, UN CAPPOTTO, UNA GIACCA

“È giusta la seconda, perché sta facendo un elenco.”

SI ALZÒ PRESTO SI VESTÌ IN FRETTA USCÌ QUANDO ERA ANCORA BUIO.

SI ALZÒ PRESTO, SI VESTÌ IN FRETTA, USCÌ QUANDO ERA ANCORA BUIO.

“La seconda perché sta dicendo fatti diversi, tutta attaccata è un po' bruttina.”

ROMA LA CAPITALE D'ITALIA.

ROMA, LA CAPITALE D'ITALIA.

“La prima, perché è una... non deve... perché Roma è... non mi sembra giusta con la **virgola** perché è una frase tutta intera.”

IO IN QUESTA SCUOLA MI DIVERTO.

IO, IN QUESTA SCUOLA MI DIVERTO.

IO, IN QUESTA SCUOLA, MI DIVERTO.

“La prima perché è tutta collegata la frase, non ci devono essere pause.”

MARIO RISPONDI AL TELEFONO!

MARIO, RISPONDI AL TELEFONO!

“Mmm... mi viene da dire la prima, ma forse anche la seconda. So che una delle due è sbagliata.”

“*Non è detto, la mia domanda era se serve o non serve la **virgola**.*”

“Magari deve essere intero, senza pause.”

MARIA AIUTA SEMPRE TUTTI.

MARIA, AIUTA SEMPRE TUTTI.

“La prima, è come per quella di Mario, non ci devono essere pause.”

LE CAPRE MANGIANO IL SALE.

LE CAPRE MANGIANO, IL SALE.

“Tutto insieme perché sta dicendo una cosa che le capre stanno facendo.”

RIFLETTI PER CAPIRE I TUOI ERRORI.

PER CAPIRE I TUOI ERRORI, RIFLETTI.

“Perché è invertita? Sono tutte e due giuste.”

IL RESTO MANCIA.

IL RESTO, MANCIA.

“Il resto è mancia! Ci dovrebbe stare un ‘è’!”

“*Non c’è.*”

“La prima allora, perché se parli della stessa cosa non puoi separare con la **virgola**.”

“*Proviamo a leggere queste altre frasi e vediamo se l’uso della **virgola** può cambiare il significato.*”

“/Stefano vide Laura senza gli occhiali/. Vuol dire che la vede senza avere gli occhiali addosso.”

“Chi è che non ha gli occhiali addosso?”

“Stefano!”

“/Stefano vide Laura(,) senza gli occhiali/. Stefano non ha gli occhiali.”

“Quindi ha lo stesso significato di quella prima?”

“Sì, la **virgola** cambia il significato, ma non sempre, alcune volte sì, alcune volte no.”

“*Vediamo un’altra frase.*”

“/Non ho giocato come tutti si aspettavano/ Non ho giocato(,) come tutti si aspettavano/. Mi sembra la stessa cosa.”

“/Ho ritirato i giochi che non mi piacevano più/ Ho ritirato i giochi (silenzio) che non mi piacevano più./

“Non posso dire che è sempre la stessa cosa!”

“*Sì che puoi, vediamo quella dopo.*”

“/Mangiamo papà(?) Mangiamo(,) papà(?)/. Qua cambia! Nella prima mi sembra che lo mangiano. Nella seconda chiedono al papà se possono mangiare”

“Provo a spiegarti quelle in cui mi avevi detto che era uguali. Visto che sei un giocatore di calcio partiamo da questa: /Non ho giocato come tutti si aspettavano/ significa che tutti si aspettavano che io giocassi in un certo modo, magari meglio...”

“Ah, è vero! Non ho giocato come tutti si aspettavano! Invece nella seconda io non giocato e tutti sapevano che io non avrei giocato. Ah... posso provare a rivedere le altre?”

“Certo!”

“Ho ritirato i giochi che non mi piacevano e li ho messi nell’armadio. La seconda... è che ho ritirato i giochi, tutti i giochi!”

[...]

*“Un’ultima domanda: che differenza c’è tra il **punto** e la **virgola**?”*

“Il **punto** ha una pausa più lunga e serve per dire che la frase è finita e inizia un’altra frase. La **virgola**... serve per elencare le cose, serve anche per dare un po’ di respirazione al lettore, un po’ di riposo.”

*“Oggi abbiamo visto tanti esempi in cui non si è mai parlato di pause, ma sempre di come la punteggiatura faccia cambiare il significato delle frasi. Come mai per te la pausa è così importante?”*

“È una delle cose importanti, però la maestra lo diceva in secondi: la **virgola**, mezzo secondo, il **punto e virgola**, 0,7 e il **punto**, un secondo.”

*“E tu come fai, li conti? Come fai a calcolare 0,7secondi?”*

“Nella mia mente.”

*“Che differenza c’è tra 0,7 e 0,5?”*

“Non lo so in realtà.”

- **745, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: *“Tu usi i segni di punteggiatura quando scrivi?”*

“Sì... ogni tanto me li dimentico! Non li metto sempre, ogni tanto dovrei metterli e mi dimentico!”

R: *“Come fai ad accorgerti che li hai dimenticati?”*

“Perché poi rileggo.”

R: *“Qui abbiamo un testo senza punteggiatura (OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA SONO ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO MARCO È ARRIVATO CON UN PO’ DI RITARDO SARA NON È POTUTA VENIRE È ANDATA DALLA NONNA). Tu quali segni metteresti e dove?”*

“Il **punto** alla fine!”

R: *“Metteresti qualcos’altro?”*

“Poi... dopo SULLO SCIVOLO metterei una **virgola**. Anche dopo MARCO. Dopo SARA, **virgola**, anzi no, dopo SARA niente.”

*“Prova a rileggerlo ora (OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA SONO ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO, MARCO, È ARRIVATO CON UN PO’ DI RITARDO SARA NON È POTUTA VENIRE È ANDATA DALLA NONNA.)”*

“Va bene: /oggi con i miei compagni di scuola (p.) sono andata al parco (p.) Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo (, p.) Marco(, pp.) è arrivato con un po’ di ritardo (p.) Sara non è potuta venire (p.) è andata dalla nonna(.)/ Mi sembra giusto.”

R: *“Hai inserito un **punto** e due **virgole**. Allora ti chiedo: a cosa serve il **punto**?”*

“A far finire una frase!”

R: *“Cos’è una frase?”*

“Tipo: «Oggi sono andata al mare... **punto**.» è una frase perché si vede il **punto** alla fine!”

R: *“Ma se il **punto** non ci fosse, come avresti fatto a saperlo?”*

“Le parole sembrano dei pezzi di puzzle e non combaciano. «Oggi sono andata al mare e mi sono divertita, **punto**. La sera sono andata a dormire in albergo... non vanno bene tutte insieme!”

R: *“Sono pezzi di puzzle che non vanno bene insieme...”*

“Bisogna assemblarli nel modo giusto!»

R: *“Quindi io posso prendere un po’ di parole, come queste, /ritardo Sara non è/ metto il **punto** in fondo ed è una frase?”*

“No, no, no! Deve iniziare con... o un nome, o un articolo. All’inizio.”

R: *“Facciamo un esempio: «Il cane» posso mettere il **punto**? È una frase?”*

“No.”

R: *“Cosa manca perché sia una frase?”*

“Il cane corre nel prato. Corre è un verbo, nel..., aspetta eh!, corre, dove? Nel prato... di luogo!”

R: *“Stai pensando ai complementi?”*

“Ho iniziato a farli a scuola!”

R: *“Quindi tutta questa è una frase?”*

“Esatto! La frase finisce e poi, quando ricomincia la frase, se scrivi in corsivo, ci va la maiuscola.”

R: *“Ma, dopo il **punto**, devo andare a capo o posso andare di seguito?”*

“Volendo se... se c’è spazio puoi continuare! Poi se devi scrivere un libro, magari, vai a capo. Ma non mi è mai capitato!”

R: *“Fammi capire: se dopo «Il cane corre nel prato.» io scrivo: «Adriano gioca con suo fratello.»*

“Questo non succede molto!”

R: *“Allora, «Adriano gioca con la mamma.» Devo andare a capo o posso andare di seguito?”*



“Non c’è una regola precisa! Se vuoi scrivere bene, frase per frase, vai a capo. Se sai facendo una lista o un testo puoi fare tutto di seguito.”

R: *“Invece, per gli altri segni di punteggiatura ci sono regole precise?”*

“L’apostrofo, per esempio, serve perché... aspetta che penso a un bell’esempio! La ape non va bene, perché due vocali vicine non possono stare! Quindi va via la ‘a’ e c’è l’apostrofo, che è una lacrima, mi ha detto la maestra. Perché p triste. E c’è una regola precisa.”

R: *“Quali sono, invece, le regole per la **virgola**? Visto che tu l’hai usata.”*

“Serve perché tipo... «Oggi tizia è andata al Polo Nord. Oggi Tizia, Caia, Sempronina, Chioda, Guanta e Foglia sono andate al Polo Nord.» La **virgola** serve per fare una lista, tipo, un elenco. Capito?”

R: *“Quindi, se riprendiamo il testo iniziale, hai aggiunto le **virgole** perché quello è un elenco?”*

“Perché indica più persone. Ci sono tante persone, come quelle che si stringono la mano e fanno la stessa cosa o cose diverse, ma sono comunque tutte in lista. Si mette la **virgola** per distinguerli un po’, se no si va tutto di seguito. Serve a distanziarle un pelino.”

R: *“Nel testo, tu hai messo la **virgola** dopo ‘Lucia’ e dopo ‘Marco’. Cosa vuol dire?”*

“A proposito, mi sa che qui, sulla roba delle **virgole**, ho un po’ sbagliato. Vanno messe solo se ci sono tanti nomi in fila e le parole non le dividono. Me ne sono accorto adesso.

R: *“Allora, come cambieresti il testo?”*

“Vediamo... /lucia è andata per la prima volta sullo scivolo/, togli la **virgola**, /marco(,) è arrivato con un po’ di ritardo/, questa **virgola** si può lasciare perché divide un po’ la frase e non la fa tutta di seguito.!

R: *“Se adesso ti dessi lo stesso testo, ma con dei buchi in cui devi provare a vedere se ci va o non ci va la punteggiatura. Puoi usare solo il **punto**, la **virgola** oppure non mettere niente.”*

“Capito. Anche io lo faccio con le lettere che mancano, penso sia simile, vediamo... «Oggi con i miei compagni di scuola, sono andata al parco Lucia è andata per la prima volta sullo scivolo, Marco è arrivato con un po’ di ritardo, Sara non è potuta venire è andata dalla nonna.»”

R: *“Proviamo a confrontare i due testi che hai fatto («OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA SONO ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO MARCO, È ARRIVATO CON UN PO’ DI RITARDO SARA NON È POTUTA VENIRE È ANDATA DALLA NONNA.» e «OGGI CON I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA, SONO ANDATA AL PARCO LUCIA È ANDATA PER LA PRIMA VOLTA SULLO SCIVOLO, MARCO È ARRIVATO CON UN PO’ DI RITARDO, SARA NON È POTUTA VENIRE È ANDATA DALLA NONNA.»).”*

“Sono un po’ diversi!”

R: *“Cosa ne pensi?”*

“Meglio il secondo!”

R: *“Perché?”*

“Ho letto un po’, poi ho pensato che le **virgole** andavano messe se no era tutta una roba unica! Se no, non viene bene.”

R: “Come hai fatto a imparare a usare i segni di punteggiatura?”

“Un po’ me l’hanno insegnato, un po’ ho capito che il **punto** chiudeva la frase.”

R: “Per te sono facili?”

“Abbastanza.”

R: “Qual è il più facile?”

“Il **punto!**”

R: “Il più difficile?”

“Il **punto e virgola!**”

[...]

R: “Ti faccio vedere queste due frasi: «MARIA AIUTA SEMPRE TUTTI» e «MARIA, AIUTA SEMPRE TUTTI». Qual è quella corretta, secondo te?”

“La seconda! Perché /maria aiuta sempre tutti/ c’è qualcosa che va distinto un po’. Non /maria aiuta sempre tutti/ (legge velocemente)”

R: “Prima mi avevi detto che usavi le **virgole** per separare le frasi lunghe. Questa è una frase lunga?”

“No, però, comunque, il nome va differenziato un pochino. Questa è una frase cortissima.”

R: “Perché lo differenzieresti? Perché proprio il nome?”

“Perché è un nome proprio di persona e poi, quindi, aspetta... perché è un nome all’inizio, le altre cose non vale la pena distinguerle, non è la cosa più importante, il più importante è il nome!”

R: “Scusa, guarda queste ultime due frasi: «Le capre mangiano il sale.» e «Le capre mangiano, il sale.» Cosa ne pensi?”

“Senza **virgola**. No, bisogna distinguere.”

R: “Se usassimo il ragionamento di prima, io posso distinguere ‘le capre’, ma non ‘il sale’, giusto?”

“Esatto.”

R: “Ti chiedo scusa, ma ci sono ancora due frasi che voglio farti vedere (MANGIAMO PAPÀ? – MANGIAMO, PAPÀ?). Hanno lo stesso significato?”

“/mangiamo papà?/ vuol dire che uno vuole mangiare suo papà, l’altra è per chiedere al papà se possono andare a mangiare qualcosa.”

R: “Questa **virgola** fa proprio cambiare il significato della frase!”

“Vedi, distingue un po’ le due cose! Cambia il significato, cambia un po’. Perché immaginati: c’è la piantina di una casa e ci sono quattro stanze, la quarta stanza, che è la camera, viene divisa in due. La piantina della casa cambia! La casa prima faceva un quadrato con quattro parti uguali, adesso è un quadrato con cinque parti e solo tre sono uguali, le altre due sono più piccole. Cambia un po’.”

- **746, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: *“Tu li conosci i segni di punteggiatura?”*

“No!... c’è il **punto**, i **due punti**, la **virgola**.”

R: *“A cosa serve il **punto**?”*

“Quando finisce una frase.”

R: *“Come fai a sapere che è finita?”*

“?!”

R: *“A cosa serve la **virgola**?”*

“Quando fai un elenco!”

R: *“E i **due punti** a cosa servono? Quando li usi?”*

“?!”

- **1385, 9 anni, IV anno di scuola primaria:**

R: *“Come mai usavi così tanti segni?”*

“Perché io di solito, prima di mettere i segni, leggo cosa ci starebbe meglio. Tipo: /c’era una volta in un bosco fluo colorato.../, se lo dico tutto di fila magari viene un po’ male, allora scrivo: «C’era una volta, in un bosco fluo colorato,...»

R: *“In questa frase tu hai scritto: «C’era una volta, in un bosco fluo colorato, una piccola casetta abbandonata.». Se ho capito bene, tu dici che le due **virgole** le hai messe perché se no lo sentivi male? Quindi tu usi l’orecchio per sentire dove ci vuole la **virgola**... fai lo stesso anche per gli altri segni di punteggiatura?”*

“In teoria, solo per la **virgola**. Gli altri segni, come il **punto e virgola** e i **due punti**, ancora non riesco a capire bene dove vanno. Certe volte, nei testi che scrivo a casa, metto i **due punti**, poi qualche parola e ancora i **due punti**, ma mi sembra che non è proprio corretto.»

R: *“C’è una regola?”*

“Non lo so, penso di sì, ma non me l’hanno ancora detta.»

R: *“Per quel che riguarda i segni di punteggiatura, oggi, faresti qualche cambiamento al tuo testo?”*

“Ci vogliono i **due punti** prima delle **virgolette**. Me lo ha insegnato la maestra! Prima di cominciare il discorso diretto si mettono i **due punti**, ma se c’è un discorso diretto seguito da un altro discorso diretto, allora, no. (E Azzurra: «Sai anch’io ho perso la strada di casa» «Perché non la troviamo insieme»)”

R: *“Guardiamo questa frase: «Un bel giorno, Azzurra decise di andare nel bosco a raccogliere dei fiori gialli fluo.». Come mai hai messo quella **virgola**?”*

“Per la pronuncia. /un bel giorno.../ (voce squillante).”

R: “Ma a cosa serve la **virgola**?”

“È una breve pausa, che praticamente quando la leggi ti fa un po’ cambiare tono e prendere un respiro.”

R: “Ma tu l’hai messa quando hai letto o quando hai scritto?”

“Quando ho scritto.” (alza le spalle)

R: “Hai fatto una pausa mentre scrivevi?”

“No. Di solito, quando metto il **punto**, prima penso a quello che voglio scrivere e me lo ripeto nella testa e poi lo butto nel foglio.»

R: “E la punteggiatura c’è quando tu lo pensi o quando lo metti nel foglio?”

“La punteggiatura... cerco di pensare nella mia testa come verrebbe letto.»

R: “Quindi leggi nella mente per capire quale segno mettere, giusto?”

“Sì, esatto!”

R: “Come hai imparato a usare i segni di punteggiatura?”

“Un po’ grazie a mia nonna, che faceva la maestra, e un po’ la maestra. Mia nonna, anche per i verbi, mi fa degli schemi che poi metto in una cartelletta che ho a casa. Per esempio, c’è scritto **punto**: è una lunga pausa che serve per finire una frase e cominciarne un’altra.”

R: “Che differenza c’è tra **punto** e **virgola** e come si fa a capire quando usare uno o l’altro?”

“Il **punto** io lo uso quando finisco una frase e voglio raccontare qualcos’altro o cosa succede dopo, ma non metto la **virgola** perché sarebbe una pausa troppo corta. La **virgola** io la uso soprattutto per la pronuncia del testo, come ho già detto, e... basta.”

R: “Guarda queste frasi che parlano di una torta e poi mi dici quante parti di torta sono state fatte.”

“/facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo e Anna/... quattro. “/facciamo le parti: Giorgio e Ada(,) Ugo e Anna/. Due. /facciamo le parti: Giorgio(,) Ada(,) Ugo(,) e Anna/. Quante parti sono state fatte? Mi sembra uguale alla prima!”

R: “Va bene. Hai qualche dubbio?”

“Sì, sulla prima! Nella terza c’è anche la **virgola** in fondo, quindi nella prima potrebbero essere tre e nell’ultima quattro.”

R: “Sono tre o sono quattro?”

“Facendo la seconda e poi la terza e riguardando la prima, mi viene un dubbio. Perché qui ho detto due perché sono in coppia, allora qui dovrebbero essere tre, due da soli e due in coppia.”

R: “Ma se tu dovessi scrivere questa frase per fare quattro parti, come la scriveresti?”

“Come la terza.”

R: “Non ti crea problemi la presenza della **virgola** e della ‘e’ vicine?”

“La mia maestra mi ha spiegato che c’è la licenza poetica, però, in teoria, la **virgola** e la ‘e’ insieme non andrebbero bene... perché la **virgola** è una pausa e la ‘e’ una congiunzione, quindi non posso metterle vicine, non posso dire una cosa con un’altra cosa se in mezzo ci metto una pausa.”

R: “E se la **virgola** non fosse una pausa?”

“Allora potrebbe andare bene.”

R: “Leggi queste frasi.”

“/Mangiamo papà(?)/. /Mangiamo (,) papà?/.”

R: “Cambia qualcosa o è la stessa frase?”

“Sì, vuol dire la stessa cosa. Solo che nella prima è più veloce e la seconda ha una piccola pausa.”

R: “Leggi queste frasi.”

“/Stefano vide Laura senza gli occhiali/. /Stefano vide Laura (pausa) senza gli occhiali/.

R: “Hanno lo stesso significato?”

“Sì.”

R: “Chi è che non ha gli occhiali?”

“Laura... però potrebbe anche darsi che è Stefano a non averli.”

R: “Come si può fare per far capire chi è senza gli occhiali?”

“Non lo so.”

R: “Prova a dirmi se in queste frasi serve o non serve la **virgola**? (Ho comprato una camicia una cravatta un cappotto una giacca. - Ho comprato una camicia, una cravatta, un cappotto, una giacca).”

“Sì, perché è un elenco.”

R: “In quelle dopo? (Si alzò presto si vestì in fretta uscì quando era ancora buio. - Si alzò presto, si vestì in fretta, uscì quando era ancora buio.).”

“Sì, serve perché indica una successione di azioni.”

R: “La successione è un po’ come l’elenco?”

“Sì, sì.”

R: “Bene, andiamo avanti.”

“/Roma la capitale d’Italia. Roma(,) la capitale d’Italia./ . Serve, perché sto indicando un luogo, io metto la **virgola** perché sto indicando in che regione è un luogo.”

R: "La **virgola** ti aiuta a capire in che regione si trova Roma?"

"Potrei mettere anche una 'e' con l'accento, un verbo."

R: "Se avessimo messo il verbo avresti usato la **virgola**?"

"No."

R: "Di queste frasi, invece, cosa dici? («Io in questa scuola mi diverto. - Io, in questa scuola mi diverto. - Io, in questa scuola, mi diverto.»)."

"Qui metterei la **virgola** dopo 'io'."

R: "La seconda, dunque. Invece, nella terza ce ne sono tre. Cosa ne dici?"

"Così diventerebbe troppo... lenta, perché è una frase corta e se metto troppe pause finisce che non finisco più di leggerla!"

R: "Vediamo ancora qualche frase. («Mario rispondi al telefono! - Mario, rispondi al telefono!»)."

"Metto la **virgola** perché è un'azione che deve fare Mario."

R: "Perché se è un'azione che fa Mario devi mettere la **virgola**?"

"Dipende anche dal tono in cui glielo chiede la mamma. Se glielo chiede con il tono da arrabbiata non glielo metterei. Se devo scriverlo in un testo non metterei la **virgola**, cioè sì... eh... però... sono un po' confusa!"

R: "Se lo dicessi da arrabbiato, quale testo sarebbe più corretto?"

"Quello con la **virgola**?"

R: "E se lo dicessi con un tono pacato come cambierebbe la frase?"

"Toglierei il **punto** esclamativo."

R: "Lasceresti la **virgola**?"

"Sì."

R: "Vediamo le altre («Maria aiuta sempre tutti. - Maria, aiuta sempre tutti.»)."

"Non la metterei la **virgola** perché, anche se è una cosa che fa Maria non sta bene dirlo con la **virgola**. Non so bene il perché, non sta bene."

R: "E le ultime (Le capre mangiano il sale. - Le capre mangiano, il sale.)."

"Se proprio dovessi mettere la **virgola** non la metterei qua, ma la metterei qua (le capre,), anche se, in teoria, la **virgola** non ci va. Perché comunque è una frase che non sta bene con la **virgola**."

R: "In teoria non la metteresti, perché in pratica la potresti mettere?"

"Perché dipende dalla frase. Cosa c'è scritto prima e cosa viene dopo."

R: "Cosa potrebbe esserci, prima o dopo, per farti mettere quella **virgola**?"

"No, non la metterei."

R: "Quando scrivi ti vengono dubbi su come usare la punteggiatura?"

"No."

## Allegato 6: interviste insegnanti scuola primaria

- **M1:**

*R: "Che ricordi hai della scuola?"*

"Ho dei ricordi positivi della scuola di quando ero bambina. La mia maestra era molto tradizionale, rigida –non ho conservato purtroppo i quaderni, ma nella mia mente ci sono ancora. Lei era molto esigente, molto attenta all'ordine oltre che al vedere quel che noi imparavamo. Ricordo che ci insegnava in modo tradizionale: la scrittura partendo dalle lettere, con tutti i disegni. Lei utilizzava le famose cornicette, per dividere qualsiasi lavoro e per tenere ordinato e perfetto il quaderno. Ricordo addirittura gli angolini nelle pagine, che lei ci faceva mettere, perché 'Gli angolini nelle pagine dei quaderni...' non esiste! Ecco, però, a me è sempre piaciuto andare a scuola, ho sempre avuto un buon rapporto con la scuola in generale, con le maestre e anche i compagni. Ero un po' una bambina monella e quindi mi divertivo anche. Non ricordo la scuola come un peso. Ho pochi ricordi delle scuole medie, se non legati alle amicizie. Molti della materna, delle elementari, ma delle medie pochissimi e poi le superiori, sì, ho fatto le magistrali ovviamente, scuola e istituto, perché prima ho fatto la scuola e poi ho integrato con gli esami per l'istituto magistrale. Sono sempre stata una brava studentessa, andavo volentieri a scuola e mi è sempre piaciuto scrivere."

*R: "Scrivi ancora oggi?"*

"Sì, abbastanza, mi piace... soprattutto leggere, il mio rapporto... sicuramente privilegio di più la lettura, però non ho difficoltà a scrivere: prendo i miei appunti, mi segno quello che mi piace dai libri, dagli aggiornamenti che faccio., personalmente, scrivere per me, in questo momento lo faccio poco, però da adolescente l'ho sempre fatto, ho ancora i miei diari. Mi è sempre piaciuto scrivere."

*R: "Hai un ricordo particolare di un insegnamento che hai ricevuto sulla punteggiatura?"*

No, devo direi di no. Non ho un ricordo particolare su quello. Ho più dei ricordi sui consigli su come scrivere i vari temi; a livello ortografico, sintattico credo di essere stata bravina, non ho ricordo particolari su quello, magari più sui contenuti o approfondimenti.

*R: "Come maestra come insegni a scrivere?"*

L'approccio che uso ora è quello della scrittura spontanea. Lilia ci ha insegnato tanto! Io parto con la scrittura spontanea: già dai primi giorni di scuola di classe prima invitiamo i bambini a scrivere come sono capaci – non devo stare a dirtelo perché tu lo sai! -, incoraggiando i bambini che di fronte a questa cosa sono un po' spiazzati e ti dicono: "Ma io non sono capace di scrivere!", "Ma tu scrivi come riesci che sicuramente poi ci capiamo, me lo spieghi. Tu non capisci come scrivo io, io come scrivi tu, ma se poi me lo spieghi..." e quindi questo modo aiuta tanto i bambini a trovare, ciascuno, a propria strategia, perché ciascuno si attiva per scrivere come è capace. Insieme a questa cosa, chiaramente, si aggiungono altre tecniche, metodologie, strumenti che aiutano i bambini ad

avvicinarsi al linguaggio per poter scrivere: giochi, cartellini, giochiamo con i nomi... facciamo un mucchio di queste attività per permettere loro di avvicinarsi alla scrittura alfabetica. Devo dire che abbiamo un grande aiuto da parte delle colleghe della materna, nella maggioranza dei casi: nel nostro plesso abbiamo 4 sezioni di materna, poi gli altri due sono distaccati; noi abbiamo contatti diretti con i bambini e le insegnanti, che, attraverso la formazione, l'aggiornamento, gli aiuti di Lilia, attivano già, negli ultimi anni della materna, questo approccio di scrittura spontanea. Mentre la scuola materna, chiamiamola privata, è molto più legata ancora al tradizionale, i bambini che arrivano dalla scuola privata hanno un'impostazione più... tradizionale. Magari conoscono già tutte le lettere dell'alfabeto, ma non sanno scrivere, non hanno questo approccio spontaneo, legato ai significati. Ma la cosa importante è quella! Partire dal senso di quello che si fa.

*R: "Che ruolo ha la punteggiatura nel tuo insegnamento? Come ci lavori?"*

"All'inizio chiaramente è molto libero: si osserva e si dà risalto a quello che scrivono. Piano piano con l'osservazione dei libri, di come scrivo io, di come troviamo cose già scritto, inizio a far notare, ma senza pretenderlo da loro, che esistono anche questi famosi segnetti che si trovano insieme alle parole. Come primo approccio è sempre quello dell'osservazione di ciò che c'è intorno a noi. Sicuramente da quello. Nel momento in cui loro osservano e c'è l'interesse verso questa cosa, io avevo letto un librettino che c'era nella nostra biblioteca, intitolato "Di che segno sei?", che racconta la storia di questi segni di punteggiatura animati che mentre giocano si presentano. Se l'interesse c'è si gioca anche a livello fantastico: questo **punto** cosa ci fa pensare, cosa può diventare; costruiamo una storia utilizzando questi segni... ricordo che nel ciclo scorso, una tirocinante aveva fatto fare un lavoro sulla punteggiatura – non erano piccoli, però, erano già in seconda o terza – aveva fatto inventare delle storie con dei segni di punteggiatura come personaggi. Sempre occasioni significative, stimolanti per loro, abbinando il discorso fantasia al discorso ortografico. Volevo anche dirti questa cosa di Daniele – poi mi dirai come mai hai scelto proprio lui –, lui è un lettore e scrittore fantastico, legge tantissimo, entra in tutte le storie, l'hanno scorso ha vinto anche un concorso, perché ha uno stile personale molto vivace, allegro, quasi teatrale. Lui vive tutto in modo molto appassionato, sia quando legge e soprattutto quando scrive. In questi giorni sta leggendo La storia infinita e nei momenti liberi, anche in classe, lui legge e l'altro giorno mi ha fatto notare, due o tre volte che, in questo libro, a differenza di quello che diciamo noi, che dopo il **punto** non si mette mai la "e", mai... la "e" è una congiunzione e serve per unire, se c'è un **punto** il pensiero è finito e la "e" non ci vuole. Io gli ho spiegato che gli scrittori usano un loro stile, 'Come te che quando scrivi ti rivolgi a chi legge!'. Forse gli è rimasta questa cosa dalla prima, quando usavamo il "Cari amici", e lui, ancora oggi, quando scrive, lo fa per sé, ma anche per gli altri. Per quello ci tiene tanto a leggere."

*R: "Come ha reagito a questa infrazione?"*



“Non si è sconvolto, l’ha accettata come licenza poetica. Abbiamo visto nelle poesie che ciascuno scrive come vuole, senza rispettare la punteggiatura, a parte l’ortografia, la punteggiatura viene meno rispettata nei testi poetici. Questa cosa è già un po’ entrata in loro. O l’andare a capo, o il mettere il soggetto, mettere il verbo, cosa che loro quando scrivono fanno, perché, per essere chiaro e completo quello che si scrive, abbiamo imparato che si deve capire di chi si parla, che cosa fa e rispettare i segni di punteggiatura per avere un testo chiaro, completo, da poter leggere in modo espressivo, perché poi in fondo è quello. Ecco, io gliel’ho giustificata un po’ così, parlando degli scrittori, avvicinandomi un po’ al linguaggio poetico e lui ha capito. Ognuno di noi al nostro stile, è chiaro che si scrivi una “e” all’inizio del pensiero non succede niente, però loro non lo fanno, sanno che la “e” congiunge... conoscono la regola.”

*R: “Cosa rende Daniele così competente?”*

“Non è un bambino speciale, ci sono altri che scrivono in modo competente, ma non con il suo stile. Lui ha proprio questo stile molto personale, molto vivo. Ha tanti stimoli.”

*R: “Quali stimoli identifichi come più efficaci in questo senso?”*

“La condivisione con tante persone, il fatto che lui si relazioni spesso con più figure, lo aiuta. Poi fa sempre le cose con piacere, con motivazione. È molto stimolato dalla famiglia a fare le cose in modo creativo, anche se questo non lo aiuta sempre a misurare il tempo di cui ha bisogno. Daniele è un bambino che ha faticato, specie i primi due anni, nel rispetto delle regole; a casa ha uno spazio immenso dove poter giocare, il suo bisogno di fisicità è notevole. Mentre non rispetta le regole di comportamento, pur essendo sempre corretto nei confronti degli altri, rispetta le richieste scolastiche: quaderno ordinato, scrittura senza errori, perfezione dei dettagli... probabilmente il rispetto della punteggiatura sta nelle regole che lui percepisce come scolastiche. Lui ama molto sentir leggere, penserà: “Se la maestra si ferma perché ha finito un pensiero, probabilmente, lì, ci devo mettere qualcosa. Quando scrivo devo fare anche io così”, forse deve essere quello.”

*R: “Secondo te la punteggiatura cosa serve?”*

“Innanzitutto, comprensione, ma soprattutto per l’espressione, per poter essere espressivi nello scrivere, dare spazio alle idee che posso cambiare, quindi un **punto** può essere uno stop, ho finito di dire una cosa e ne dico un’altra. Comprensione, espressione e... staccare qualcosa e marcare quello che uno vuole dire. Daniela si è accorto che leggendo è difficile trovare tanti punti esclamativi o tante “s” quando vuole dire bellissimo, come è solito fare lui. Sa che non lo fanno gli scrittori, però, lui dice: ‘Per me, invece, se io metto dieci punti esclamativi si capisci che è un’esclamazione potente!’.”

*R: “I bambini che ancora non sanno distinguere i segni di punteggiatura, che fanno fatica ad apprendere... rispetto a loro come ti muovi?”*

“Ci sono due bambini, arrivati nella mia classe [quarta] solo quest’anno, che hanno molte difficoltà con la scrittura, sia a livello ortografico e, sia a livello sintattico. Uno in particolare anche con la punteggiatura: **punti, virgole**, lettere maiuscole non esistono. Forse non era tanto abituato a scrivere dei testi da solo, mentre per noi lo è sempre stato. In modo particolare con loro due sto cercando di lavorare. Gli altri non hanno problemi di uso della punteggiatura corretta, certo, c’è chi usa la **virgola** non sempre in modo corretto, certo la **virgola** è molto soggettiva, però i punti alla fine dei pensieri li mettono tutti, le esclamazioni, i punti di domanda, i **due punti**... ci sono quasi in tutti i testi. Abbiamo lavorato un po’ di più rispetto alla punteggiatura del discorso diretto, perché loro, quando inventano le storie, amano molto far parlare i personaggi. Ci siamo soffermati un po’ più su questo aspetto della punteggiatura e, devo dire che, piano piano, questa cosa entrerà. Nello specifico, quest’anno, che siamo in quarta, a parte i due bambini che hanno bisogno di un lavoro specifico, un po’ più per loro. Stiamo trovando la modalità per aiutarli: nell’ora di alternativa andiamo in biblioteca a leggere, io faccio così, aiuto un po’ loro, senza appesantire eccessivamente il fatto che non sanno la punteggiatura, leggono loro spontaneamente, ‘Provate a farmi il disegno, a scrivermi cosa vi è piaciuto o fare una recensione del libro...’ e lo fanno volentieri. Non faccio fare a loro delle schede in più sulla punteggiatura perché tanto non serve. Si può servire come esercizio, ma è sempre un po’ fine a sé stesso. Con i bambini, quest’anno, quando abbiamo organizzato il nostro raccoglitore di italiano, suddividendolo in... noi li chiamiamo “reparti”, all’interno dei quali inseriamo i lavori che facciamo rispetto alla lettura, alla scrittura, alla grammatica, alla fantasia, ai giochi e negli anni precedenti c’era anche il reparto di ortografia. Quest’anno i bambini hanno detto: ‘Be’, ormai in ortografia non dobbiamo imparare più niente, sappiamo già tutto!’, però hanno osservato che alcuni di loro hanno ancora difficoltà ortografiche, chi sull’apostrofo, chi sull’h, chi sull’accento e chi sulla punteggiatura. E un gruppetto di bambini ha sottolineato il fatto che: ‘lo faccio un po’ fatica ad usare il discorso diretto quando parlano i personaggi!’, ‘lo faccio un po’ fatica sulle **virgole** perché non so mai se metterle o non metterle!’, sull’interpunzione alla fine del pensiero nessuno ha detto niente piuttosto che sul **punto e virgola** che è un, insomma, un famoso segno di punteggiatura poco usato dai bambini, giustamente. Ci siamo accordati che, per evitare di dare a tutti esercizi o schede per rafforzare le difficoltà che loro hanno, i bambini si sono espressi su quelle che erano le loro difficoltà e ai bambini che hanno difficoltà sulla punteggiatura ricevono un compito su quella difficoltà o non sicurezza che hanno.”

*R: “Un ruolo centrale in questo approccio alla parte della riflessione del bambino.”*

“Qualsiasi cosa viene fatta comunque è spiegata e motivata. nasce da loro, ma se nasce da me c’è un perché e comunque viene condiviso con loro. Anche nell’ortografia e nella grammatica piuttosto che nella parte della lingua che può essere meno piacevole... ci sono tanti libri, tante cose belle anche per quello.”

- **M2:**

*R: "Qual è il tuo rapporto con la scrittura?"*

"A me piace molto scrivere e leggere. Quando sono venuta in questa scuola ho conosciuto Mimma Vita che utilizzava l'approccio Ferreiro Teberovsky, per cui una scrittura spontanea. Ho deciso di buttarmi in quest'avventura, ho seguito Mimma e i suoi seminari con l'Università Bicocca e abbandonare così l'approccio tradizionale che avevo utilizzato nella precedente scuola in cui insegnavo. Sono partita proponendo il "Cari amici" per la scrittura spontanea accompagnato da un lavoro individuale o a coppie in cui dovevano scrivere dei testi a partire dalla lettura di immagini. Su quei testi lavoravamo con i bambini per correggere le parole sbagliate, la punteggiatura, dove metterla, però c'erano dei bambini che sono arrivati già alfabetizzati per cui è stato più facile. Tipo, Cecilia e Giacomo, usavano benissimo la punteggiatura, bastano due consigli, perché sapendo già scrivere correttamente è stato, diciamo, una passeggiata; mentre per Basma e Cristian, che comunque sono due bambini anche stranieri, hanno imparato la lingua, ecc ecc, la situazione è andata in divenire, un miglioramento, anche il loro testo dei "Cari amici", dalla prima ad adesso è molto cambiato."

*R: "Mi dicevi che ti piace scrivere..."*

"Scrivevo il diario quand'ero piccola o inventavo delle storielline per mia figlia e le scrivevo."

*R: "In questa scrittura personale che ruolo ha la punteggiatura per te?"*

"Per me la punteggiatura è molto importante perché... se no non posso esprimere quello che... anzi io faccio abbondanza di segni tipo... il **punto esclamativo** o il **punto interrogativo**... La punteggiatura, però, è molto importante, quindi cerco con i bambini di valorizzarla perché dà l'intonazione, a tutto quello che vogliono dire..."

*R: "Come se la punteggiatura ti permettesse di esprimere..."*

"Di comunicare."

*R: "Mi dicevi che il **punto esclamativo** è il segno che usi più spesso..."*

"Sì, perché molte volte ho il vizio di puntualizzare delle cose, quindi, magari, le scrivo in grassetto e poi metto i miei punti esclamativi."

*R: "Chi è che ti ha insegnato a usare la punteggiatura?"*

"Sicuramente, tantissimo, la scuola elementare. La mia maestra aveva questo approccio di tanti esercizi... ci dava dei testi in cui dovevamo inserire il **punto**, la **virgola**, il **punto di domanda**, il **punto esclamativo**, il **punto e virgola**... Anche alle medie hanno lavorato molto... la scuola tradizionale sì!"

*R: "Hai un ricordo particolare su questi insegnamenti che hai ricevuto?"*

"La mia maestra Nuccia Lo Cascio, io sono siciliana e ho fatto lì le scuole, fino all'Università, poi mi sono trasferita per motivi di famiglia. Praticamente, mi ricordo questa maestra che ci faceva degli

schemi alla lavagna per i diversi segni di punteggiatura che noi dovevamo copiare sul quaderno e poi ci dava degli esercizi dove inserire i segni. Quando ero piccola, ero considerata brava dalla maestra, anche dal professore delle scuole medie, quindi ero una che seguiva sempre tutto alla lettera.”

*R: “Quindi ti veniva facile seguire le loro indicazioni?””*

“Sì.”

*R: “Di quello che loro ti hanno insegnato, oggi, tu cosa usi o cosa pensi sia meglio usare ai bambini che, come dicevi all’inizio, hanno competenze così diverse?”*

“Uso molto schematizzare, dare la regola, dopo che facciamo con loro un testo, con loro scopriamo... «Ma secondo te, leggendo così ci vuole un **punto** o una **virgola**, fai una pausa più lunga, più breve...», cioè li porto alla riflessione, dopodiché elaboriamo la regola e poi, come facevano i miei insegnanti, facciamo uno specchietto con la regola, ma detta da loro, con le loro parole, e poi do degli esercizi per casa o anche a scuola a coppie, a gruppi... ora, per via del coronavirus, lavorano molto singolarmente, però il mio approccio è più cooperativo.”

*R: “Quando inseriresti alcune regole relative alla punteggiatura? Mi spiego, prima riflettevo con Cecilia, attraverso l’osservazione di due frasi, sull’uso della **virgola** tra soggetto e predicato o tra predicato e complemento oggetto; lei, pur non conoscendo questi termini, diceva, con sicurezza che la **virgola** non doveva essere messa in quelle situazioni. Secondo te, per lei, potrebbe essere il momento di introdurre una regola?”*

“Per i bambini che sono più avanti... io applico una didattica differenziata. Praticamente, con loro, io volevo parlare dell’incidentale, volevo abbozzare delle cose... se uno segue i libri di grammatica non ci sono neanche determinate cose. Visto che io mi sono basata molto sulla spontaneità e su come sono i bambini in classe, io, i libri di testo li uso solo per prendere **spunto**, per farli esercitare. Dal secondo quadrimestre in poi, per i bambini come Cecilia, Giacomo, con i bambini, diciamo, più avanti, ho intenzione di... visto che fanno già dei testi molto complessi, che ci sta già l’incidentale o altro, punterò un po’ su altre cose.”

*R: “Il vostro libro di testo come tratta questi argomenti?”*

“C’è un piccolo specchietto che parla del **punto**, della **virgola** e del **punto e virgola**.”

- **M3:**

*R: “Che rapporto hai con la scrittura?”*

“A me scrivere piace molto, ma devo scrivere a braccio. Su richiesta faccio fatica, devo cogliere l’attimo per scrivere, devo sentirlo. La scrittura non deve mai essere una forzatura, se no non ti viene niente., deve uscirti da dentro, devo sgorgarti da dentro, devi avere qualcosa da raccontare. Penso che questa cosa me l’abbia trasmessa la mia maestra perché lei – io l’ho sempre apprezzata

– ci leggeva tantissimo; già in prima e in seconda, ci leggeva Pinocchio, una pagina al giorno. Quando leggeva era come musica per le mie orecchie, perché interpretava, faceva le voci, creava l’atmosfera giusta. Era proprio la punteggiatura a creare una specie di sinfonia, di pause e intonazioni. Mi piaceva il fascino che emanava. Leggeva e ci faceva riflettere sulle parole di questo grillo parlante, erano insegnamenti continui: “La coscienza... la coscienza...”. Ancora oggi, quando leggo a scuola ai bambini, rivivo le letture della mia maestra. Lei sarà stata sicuramente più brava di me. È stata una grande maestra di vita la mia insegnante!”

*R: “Quando dici che scrivi d’impulso, ti riferisci a occasioni di scrittura che hai al di là di quelle legate al tuo lavoro?”*

“Scrivo ai miei figli, a mio marito. A Natale scrivo lettere per tutti – non ne ricevo mai una –, ma io scrivo. Ogni volta che c’è un regalo, c’è una scrittura riferita a quella persona, al segnale che voglio dare. Con le mie amiche... scrivere proprio per la voglia di comunicare.”

*R: “E che spazio ha la punteggiatura nella tua scrittura?”*

“È molto importante, proprio perché con la punteggiatura comunichi. Soprattutto quando leggi e interpreti quello che hai scritto. Crei, come dicevo, una sinfonia nel discorso. I puntini di sospensione, i punti di domanda, quelli esclamativi... bisogna interpretarli, sono una sorta di comunicazione molto significativa, perché se la sbagli fai un gran casino! Mi spiace un po’ aver dovuto interrompere il lavoro che stavo facendo con la mia classe perché mi sembrava che questo mio messaggio fosse arrivato ai bambini: le **virgolette** di quando parlo, l’intonazione che dai nel momento in cui tu devi riferirti a qualcuno... mi sembra proprio che diventi viva questa punteggiatura nel momento in cui tu parli, leggi, la sospensione... ritengo sia un aspetto fondamentale della scrittura.”

*R: “Come hai lavorato con le tue classi su questo tema?”*

“Sono sempre partita dalla mia lettura ad alta voce. Creando il momento, l’atmosfera, un gioco di pause e di riprese, di interpretazione dei personaggi. Ai bambini ho sempre insegnato che bisogna dare un colore alla propria voce e si può dare colore solo se tu hai una buona interpretazione. ‘Come hai letto? Hai letto con colore?’ I bambini lo sanno e io glielo chiedo: ‘Hai letto con colore?’ E glielo facevo scrivere. Se non hai dato abbastanza colore, cosa avresti dovuto fare? Per questo anche nei testi che dovevano leggere a casa ho sempre fatto colorare loro la punteggiatura. Proprio perché riconoscessero che erano un segnale importante. Questo segno colorato deve far cambiare qualcosa nella mia tonalità di voce. Devo leggere per poter esprimere qualcosa, un sentimento, un’emozione. Così li ho sensibilizzati alla punteggiatura già in prima elementare quando si andava leggere e si coloravano questi segni. Poi, piano piano, ho cominciato col **punto**: frasi brevi, **punto** e a capo. Dobbiamo comunicare con delle frasi sintetiche che però diano l’impatto di quello che vogliamo dire. Piano piano, perché non tutti recepiscono allo stesso modo, ma alla fine della quinta

qualcosa si raccoglie. Poi uno scambio fra di loro, io leggo per un altro, un altro per me, come sento di aver letto io, come ho usato la punteggiatura, e come l'ha recepito il mio compagno, è lui che scrive 'hai dato colore alla voce', 'non hai interpretato bene'. I bambini sono molto bravi in questo, è un segnale che gli arriva dritto e chiaro e il bambino che legge si abitua ad analizzare questo aspetto. È importante quello che fra loro, tra pari, riescono a trasmettersi. Non è mai stato molto indotto, un avvicinamento in questo modo, mai fatto lezione solo sulla punteggiatura: adesso facciamo il **punto**, la **virgola** si usa così..."

*R: "Hai lavorato sulla punteggiatura attraverso i testi..."*

"Sì, in ogni momento – ci siamo anche esercitati su alcuni aspetti – è stato un divenire, puntare l'attenzione sulla punteggiatura in ogni momento, era utile per capire che questi segni mi aiutano a capire, a farmi capire e a comunicare."

*R: "In quello che mi hai raccontato c'è molto della funzione intonativa, del colore, della punteggiatura. C'è un segno che forse ha meno valore da questo punto di vista, ma è un segno che i bambini usano da subito, subito dopo il **punto**: la **virgola**. Anche se non c'è una lezione sulla **virgola**, come comunichi l'uso di questo segno?"*

"Beh, quando faccio delle pause brevi. Quando devo raccontare che cosa ho fatto ieri, una serie di azioni che tu fai e che meritano delle pause. Quindi ho raccontato e poi... e poi... è una pausa breve che mi permette di sospendere l'azione e di pensarci un attimo e riprendere poi con un'altra."

*R: "Il primo segno che ti ricordi di aver spiegato loro?"*

"Il **punto**. Una frase breve di senso compiuto, che deve arrivare dritta e chiara. Mi fermo e **punto**."

*R: "Quando un bambino sbaglia ad usare un segno di punteggiatura, come intervieni sul testo?"*

"Rileggiamo, intoniamo, riflettiamo sul segnale che volevo comunicare con quella frase. Gioco di pause e intonazioni. Cosa volevi dire? Come lo volevi dire? Quando ti sei fermato? Quando hai dato pausa alla tua voce? Questa pausa come la facciamo capire? Quale segnale diamo per far capire che tu ti sei fermato? Perché chiaramente la comunicazione ha un significato in base alle pause che tu fai: vado a mangiare dalla nonna, adesso non mi viene un esempio, ma in base a dove tu metti la **virgola** dai un significato diverso. 'Vado a mangiare, la nonna mi aspetta; vado a mangiare la nonna, mi aspetta'; fare tanti esempi divertenti che facciano capire al bambino che l'interpretazione è molto importante quando tu leggi, un segno sbagliato ti dà una comunicazione totalmente fuori luogo."

*R: "Una delle idee che sta guidando la mia ricerca è che l'esercizio della punteggiatura sia un esercizio di riflessione. Se un obiettivo della scuola è educare al pensiero riflessivo – come diceva Dewey – l'esercizio della punteggiatura può essere uno di questi momenti. Entrambi, riflessione e punteggiatura, non sembrano molto presenti a scuola, quali altre occasioni ci sono nella scuola per educare al pensiero riflessivo?"*

“Occasioni continue: un gesto di un compagno, una litigata, un’espressione detta nel modo sbagliato, magari al momento giusto. Gli spazi per la riflessione ci sono sempre, non è una lezione che ti devi preparare perché la comunicazione (anche la gestualità) è una continua riflessione. Come durante le interrogazioni (da noi sempre tra pari) e alla fine c’è sempre un momento di riflessione: come conosco l’argomento? Come mi sono sentito? Rifletto sulle mie risposte: quanto mi ero impegnato, quanto sono riuscito a dire, quanto la mia emotività non mi ha permesso di esprimere quello che potevo. I momenti della mensa per raccontarsi, dei nostri momenti bui..., parlo di me per far riflettere i bambini sui loro comportamenti oggi. La scuola ogni giorno è una lezione di vita, non per quello che prepari, ma per l’occasione che cogli in quel momento; ogni **punto** è un’occasione di riflessione: le parole, le immagini, i silenzi... sono forme di comunicazione sulle quali vale la pena riflettere.

- **M4:**

*R: “Che rapporto hai con la scrittura?”*

“Buono! Scrivo spesso, ho sempre scritto, è una cosa che mi piace fare per aiutarmi a ricordare le cose, dunque scrivo generalmente per me stessa, un diario. Anche lettere per gli altri, per i bambini. Nel mio diario curo molto la grafia e scrivo anche per immagini.”

*R: “In questo tuo esercizio di scrittura che spazio ha la punteggiatura?”*

“Io ho sempre scritto un po’ alla Joyce, flusso di coscienza, senza nessun tipo di punteggiatura. Non ho mai capito come utilizzarla, specialmente la **virgola** e il **punto e virgola** sono sempre stati un grande **punto interrogativo**. È una cosa che metto in un secondo momento, prima scrivo e poi, quando ricontrollo, metto la punteggiatura. Quando scrivo per me stessa e sento che dovrei mettere qualsiasi segno, vado a capo. Uso anche i puntini di sospensione. Mi piacerebbe inventare le tre **virgole** come nuovo segno, invece dei tre puntini perché spiegherebbero meglio alcuni concetti.

*R: “Che funzione avrebbero?”*

“Una sospensione un pochino più corta e poi posso continuare a parlare di ciò di cui stavo parlando, invece con i puntini cambio argomento. A me piace la punteggiatura, però non sono bene usarla, non la uso. Infatti, questo scrivo per altri, chiedo sempre a qualcuno di riguardare il mio testo perché so di non usare la punteggiatura in maniera convenzionale.”

*R: “Ti è capitato mai di rileggere il tuo diario e trovare difficoltà nel capire ciò che volevi comunicare? L’assenza di punteggiatura ti impedisce in qualche modo di comunicare?”*

“No, perché andando a capo o utilizzando altre forme grafiche (fumetto, maiuscola, cambio carattere) mi aiutano di più. Poi la uso, in realtà uso anche i punti esclamativi, piuttosto che una **virgola** o un **punto**, meglio un **punto esclamativo!**”

R: *“Ma se qualcuno accedesse alle tue pagine capirebbe quello che tu hai scritto?”*

“Penso di sì, magari non gli impliciti, ma dal punto di vista testuale penso che chiunque possa capire il senso di quello che ho scritto.”

R: *“Oltre a chiedere qualcuno, quali altre forme di revisione ti vengono in mente?”*

“Io rileggo e provo a metterla, torno indietro e se ho un dubbio la tolgo. Non c’è un correttore sul pc, come per l’ortografia.”

R: *“Perché scegli la rilettura?”*

“Una rilettura non ad alta voce, ma come se lo fosse. Me la devo cantare nella testa, devo capire se funziona facendo le pause in quel modo, sicuramente non sto a guardare l’aspetto grammaticale [sintattico], guardo più il suono di quello che sto leggendo. E lì infatti poi sbaglio! Sono bravissima con gli incisi!”

R: *“Mi puoi introdurre nella tua metafora: me la canto nella testa. Come fai?”*

“Senti questo messaggio: ‘Grazie Laura!! So che conosci poco i bambini e non ti chiedo di scrivere qualche lettera però io sono abbastanza scarsa con la punteggiatura quindi se quando le lettere saranno finite riuscissi a dare un occhio ti sarei molto grata!!! e se hai qualcosa da dire ai bambini scrivi pure!!!! Grazie’. Se me lo rileggo, anche se probabilmente sbaglierò, farei: ‘Grazie Laura!! So che conosci poco i bambini e non ti chiedo di scrivere qualche lettera, però io sono abbastanza scarsa con la punteggiatura, perciò, se quando le lettere saranno finite, - il mio bellissimo inciso che adoro! – riuscissi a dare un occhio a quello che ho scritto ti sarei molto grata!!! e se hai qualcosa da dire ai bambini scrivi pure!!!! Grazie.’. Leggendo ad alta voce, ma anche nella mente, io sento dove fare il respiro, dove mi devo fermare.”

R: *“Come la insegneresti?”*

“Farei come ho visto fare a L. lo scorso anno: inserire la punteggiatura in un testo che non ce l’ha oppure portare due testi con le stesse parole, ma con la punteggiatura inserita in posizioni diverse, facendoli riflettere sul cambiamento di significato.”

R: *“Un lavoro non sulla parte intonativa, ma sul significato. Erano proprio lezioni sulla punteggiatura?”*

“Sì, ricordo sul **punto** e sulla **virgola**. Invece di Lucia mi ricordo che lei parava tanto del colore della voce, dell’intonazione; mi ricordo che in prima faceva fare ai bambini un respiro per marcare la **virgola** e un respirone per il **punto**. Secondo me i bambini devono scoprire da soli l’uso; ci sono delle regole, ma la punteggiatura è abbastanza relativa, però tanto va a interpretazione dello scrittore, ci sono quelli che ne usano tanta e chi poca, con frasi breve e quindi usano meno segni. Magari più punti e meno **virgole e punti e virgola**.”

R: *“Rispetto all’esercizio della rilettura mi viene in mente che esso è un motivo di riflessione, in cui verifico la mia intenzionalità comunicativa...”*



“Io, più che altro, rifletto se suona bene! Il mio lavoro di revisione è legato alla sonorità, anche per le parole, come se il testo avesse un ritmo. Perché quello che comunico si capisce lo stesso, però un conto è se è qualcosa di bello, con parole e ritmo curati, un conto è se non ce l’ha! Secondo me a scuola non si fa nessun esercizio sulla punteggiatura, ma ti presentano le regole. Questo è quello che io ho visto e vissuto da studentessa. L’unica lezione che ricordo sulla punteggiatura è quella del discorso diretto: ‘**due punti**, aperte le **virgolette**, lettera maiuscola!’ Del resto, non ricordo nulla. Ti spiegano quelle due regole: quando cambi argomento metti il **punto**, ogni tanto metti la **virgola**, non mettere una **virgola** prima della e, per fare un inciso metti due **virgole** – ma questo l’ho imparato al liceo, non certo alle elementari! -, i **due punti** quando fai un elenco. Invece i **due punti** si usano anche per spiegare, come dice Lucia: ‘**due punti**, aspetta che ti spiego.’. Le regole non sono chiarissime e non vengono fatti esercizi per imparare a mettere la punteggiatura.”

*R: “Quali altre occasioni di riflessione vedi nella scuola?”*

“Quando fanno un lavoro di tutoraggio, devono riflettere su come hanno risolto un lavoro per riuscire a spiegarlo ad altri. Io spesso chiedo loro di spiegarmi la loro strategia per risolvere un problema. Dopo le interrogazioni fanno sempre un’autovalutazione su come hanno esposto, come hanno studiato, cosa gli è stato utile fare per prepararsi, se sono stati chiari, se hanno risposto male a una domanda perché e come avrebbero potuto rispondere. Quando fanno riflessioni sul testo, su come hanno scritto le parole... sono tante le occasioni per riflettere, ma sulla punteggiatura no. è anche difficile, lo vedo difficile per me, immagino che per un bambino sia ancora più difficile.”

- **M5:**

*R: “Che rapporto hai con la scrittura?”*

“Secondo me abbastanza limitato. A livello di scuola primaria... anche solo per gli anni di esperienza me la cavicchio, sono solo un po' impacciata a livello di dialettica, quando devo parlare soprattutto con un pubblico più ampio, di pari, perché con i bambini, una volta che sono in classe, mi sento a mio agio. Io vengo da una realtà in cui in famiglia abbiamo sempre parlato in dialetto. I miei genitori, ormai defunti, si sono sempre relazionati con me e mia sorella in dialetto. Per cui, secondo me, la cadenza dialettale, il vivere qui in paese, anche con mio marito... ancora oggi parlo ancora dialetto, coi miei figli no. Ormai fa parte della tradizione ed è importante mantenere anche il dialetto, perché è ricco di tante sfaccettature, però, dal punto di vista della punteggiatura, è un po' penalizzante. le scuole elementari le ho fatte in una frazione di Grosio, in una pluriclasse... è stata dura; per cui ho un ricordo proprio un po' così, cioè con questa insegnante che doveva gestire magari tre classi... per cui, ecco, sono arrivata qui, ma, senza voler condannare nessuno, però, sicuramente il lavoro che si fa al giorno d'oggi nella scuola è diverso da quello che ricordo è stato fatto con me, ai miei tempi.”

*R: "A te, oggi, capita di scrivere al di là delle occasioni di lavoro? La frequenti anche nella tua vita privata?"*

"No. Comunico con le vecchie lettere cartacee, con una mia ex compagna di scuola che tutt'ora vive a Roma e abbiamo proprio mantenuto le famose epistole, soprattutto in occasione di Pasqua e Natale, adesso ci sentiamo anche per altre vie, però abbiamo mantenuto questa modalità e secondo me è proprio l'unica cosa che faccio al di fuori dalla scuola perché altrimenti preparo i testi per i bambini, adesso siamo affrontando il riassunto, per quello mi preparo a casa, cerco di stimolarli a usare i sinonimi, meno ripetizioni, arricchirli... però, al di là della scuola, scrivo proprio poco."

*R: "Secondo te a cosa serve la punteggiatura?"*

"Sicuramente è importante. Quando i bambini leggono, ovviamente se rispettano la punteggiatura, quello che dicono sicuramente è più comprensibile, c'è più espressività. Ci sono dei bambini che fanno ancora fatica, soprattutto nel momento del controllo della lettura veloce, e sono presi dall'andare veloce e ovviamente la punteggiatura la rispettano relativamente. Secondo me compromette proprio chi ascolta, la fluidità, ma anche la comprensione. Come insegnante, io ho puntato l'attenzione un po' sulla punteggiatura, ho dato alcuni punti cardine: per esempio quest'anno abbiamo ripreso il discorso diretto e indiretto, i **due punti**, aperte le **virgolette**, lettera maiuscola, ecc. Ho puntato l'attenzione sul **punto** fermo, spesso io glielo appunto se nelle frasi non c'è, «È solo un puntino – dico sempre – ma è importante perché vi fa capire che è finita la frase, un concetto». Hanno abbastanza in mente i **due punti** prima dell'elenco e che l'elenco è formato da più cose, informazioni, e tra un'informazione e l'altra ci va la **virgola** e, prima dell'ultima informazione dell'elenco, si usa 'e'. E hanno abbastanza in mente anche l'inciso. Fanno più fatica, è forse una cosa che è rimasta anche a me, con l'uso del **punto e virgola**: questa pausa, che non è lunga e non è corta, separa due informazioni che fanno parte di un'unica proposizione grande... ovviamente l'analisi del periodo nella scuola primaria non si fa per cui le coordinate, subordinate... è probabilmente troppo. Mentre '**punto esclamativo**' e '**punto di domanda**', quello più o meno c'è."

*R: "Tu hai memoria di una lezione sulla punteggiatura?"*

"Riferito alla scuola primaria, no. Più alle superiori, alle magistrali, quando, non la professoressa di italiano, il professore di latino ci aveva fatto una grande ripresa di tutte le nozioni grammaticali, le declinazioni in base alla funzione... e mi ricordo che si era soffermato su vari aspetti, tra cui la punteggiatura, però ho un vago ricordo. Forse in alcune cose manco anch'io perché non ricordo o non c'è stato un vero e proprio insegnamento. La punteggiatura è complessa, qualcuno la sente di suo. È sicuramente più facilitato chi legge molto, come Lucia (la bambina dell'intervista) che ha anche la mamma professoressa di italiano... qualcuno è proprio predisposto, ha un patrimonio genetico che lo aiuta!"

- **M6:**

“La punteggiatura era l’esercizio con cui vedevamo il senso di quello che volevamo dire col testo e poi inserivamo la punteggiatura. E questo anche con i bambini sordi, sempre sul significato della frase. Voglio fare una pausa e uso la punteggiatura. L’ho insegnata soprattutto facendo revisione del testo collettiva: prendevamo il testo di un bambino, lo scrivevamo alla lavagna – corretto dal punto di vista ortografico – e leggevamo insieme. I bambini dicevamo: “Qui dobbiamo fermarci!... qui cambiamo argomento!...”. Senza dare delle regole che poi avrebbero presto dimenticato!”

*R: “I bambini sordi come partecipavano?”*

“Io avuto un gruppo di bambini (9), ma solo tre avevano problemi di apprendimento, gli altri no, non avevano particolari difficoltà. Ovviamente usavano la punteggiatura per scrivere.”

*R: “Molti bambini e molti docenti mi parlano di una lettura per sentire, dalla loro voce, dove fare la pausa.”*

“I bambini riflettevano su quello che stavano dicendo, sul significato, contestualizzavano la punteggiatura: ti sto facendo una domanda; adesso ho detto una cosa, ora ne dico un’altra. Poi con l’esercizio: facevamo tanta riflessione sul testo. A volte non la facevo io, c’era anche un insegnante in più che si metteva a lavorare con loro esclusivamente sul senso del testo scritto da loro. ‘Vuoi aggiungere qualcosa? Allora cosa possiamo mettere come punteggiatura?’. Ragionavano su quello.”

*R: “La difficoltà dei tre bambini di cui parlava prima da cosa dipendeva?”*

“Avevano avute molte difficoltà ad imparare a scrivere e leggere oltre alla sordità.”

- **M7 (insegnante affetta da sordità; le domande e le risposte sono state date in forma scritta):**

*R: “Ti ricordi quando hai imparato a scrivere? Che cosa ricordi? Come ti è stato insegnato? Come hai imparato?”*

“Sono nata nel 1950, quindi credo di aver imparato a scrivere "ufficialmente" nel 1956, anno in cui si iniziavano le scuole elementari

Dico ufficialmente perché, come tutti i bambini, non credo di avere chiesto alla scuola il permesso di imparare (chi lo ha detto?...piaget o la ferreiro?).

Concordo in pieno con questa battuta autorevole e la conferma l'ho avuta dalla mia storia personale: ero l'ultima di sei fratelli e guardavo il mondo attraverso i loro occhi, cercando di dare risposta agli aspetti della loro e nostra vita che mi suscitavano curiosità. La scrittura era uno di questi. Di certo doveva essere la strada per essere considerati grandi.

Guardavo i loro quaderni...di calligrafia, di computisteria...numeri, cifre, lettere, parole... E non capivo perché a noi piccoli facessero soltanto disegnare aste. Aste verticali, orizzontali, diritte, oblique... Aste! Per tutti i primi mesi della prima elementare.

Eppure mia sorella sedicenne era talmente presa dai libri della dolly (sigh!) Da non riuscire a spostarla dalla tana in cui si ritirava a leggere. Allo stesso modo i fratelli aspettavano con ansia le puntate a fumetti del vittorioso, giornalino dell'epoca e per ore chi li trovava più???

Così sono passata a leggere a modo mio, cercando di indovinare perché loro ridessero, o commentassero...e cercando il collegamento tra disegno e parole. La scuola era importante, certamente, ma vita e scuola restavano due ambiti diversi.

Della prima elementare ricordo poi, dopo le aste, le interminabili pagine di letterine dell'alfabeto isolate, staccate dalle parole, e parole staccate dal contesto...ricordo mia madre contenta perché mi riusciva particolarmente bene la lettera s, che poi era l'iniziale del mio nome...come se essere capace di copiare bene le lettere significasse saper scrivere finalmente arrivò l'epoca dei "pensierini".... Che perlomeno un mezzo significato ce l'avevano, ma santo cielo che noia guardare sempre fuori dalla finestra di casa mia.

Un giorno decisi di diventare scrittrice, avevo trovato un posticino comodo nella legnaia, seduta sul sacco della segatura... Ma la mia vocazione scomparve quando dovetti fuggire urlando, con un prurito insopportabile...invasa dalle innumerevoli nerissime pulci che furono l'incubo di mia madre per le ore successive!!! Quando il prurito terminò sul quaderno rimasero soltanto due parole: primo capitolo!"

*R: "Ti ricordi qualcosa di come ti è stata insegnata la punteggiatura? Come hai imparato a usarla? Ricordi una situazione/un episodio preciso? Se sì, descrivilo."*

"Non ho ricordi particolari in merito, ma un commento dell'insegnante piuttosto frequente e usuale, dopo la correzione dei nostri compiti, era "va bene, ma hai sbagliato la punteggiatura"...

In che cosa potevamo farla giusta o sbagliata non ci era molto chiaro, e del resto a lei non si prestava molta attenzione nei primi gradi di scuola; pareva essere considerata ancora troppo difficile...bisognava aspettare! Eppure nei libri c'erano, quei piccoli segnetti muti, ma nulla ci spingeva a capire la loro utilità, anzi, quando li si trovava, bisognava tacere! La **virgola** ci faceva stare zitti contando fino al due., il **punto** era un silenzio tombale: fino al 4?, il **punto interrogativo** si arrotondava sinuoso fino al rigo superiore...ma cosa

Avrà mai voluto dirci???

Il risultato era una lettura poco armonica e stranamente ritmata, fermata da pause e intervalli differenti, che non privilegiava certo la ricerca del significato rispetto all'enfasi del suono (enfasi che noi bambini ritenevamo indice di bravura soprattutto nelle poesie: ricordo ancora quel **punto esclamativo** che mi faceva tirar lungo e in modo piuttosto orripilante la "ooooh!" della

povera cavallina storna... Per fortuna una brava insegnante era intervenuta con delicatezza spiegandomi che troppa enfasi non si usava più!)

Molti anni dopo, divenuta sorda ormai da più di 20, cominciai a lavorare nel progetto bilingue di cossato, proposta scolastica offerta ad allievi sordi come udenti , e creando per i bambini sordi alcuni laboratori

Specifici, in cui potessero approfondire sia la lingua dei segni, sia quella italiana soprattutto scritta.

Potei mettere a frutto la mia competenza di insegnante e tutti gli insegnamenti ricevuti dalla mia sordità.

La priorità degli aspetti visivi fu determinante: l'empatia che mi avevano insegnato i bambini udenti con cui avevo lavorato, significava ora imparare a "prendere la realtà attraverso gli occhi", insieme ai

Bambini sordi.

Nella scrittura scelta di campo diventò cercare il significato e dare strumenti per la comprensione.”

*R: “Ora pensa a te come insegnante: come insegni ai tuoi studenti a scrivere? Che cosa fai? E per la punteggiatura?”*

“In questi anni di lavoro con i bambini sordi sulla lingua scritta la punteggiatura è stato un vero campo di battaglia sul quale si cimentavano le scelte della nostra didattica volevamo una scuola per il significato, non per il significante. Per la comprensione dei contenuti, non della forma. Per la conquista delle competenze linguistiche non tanto dal punto di vista ortografico, ma da quello semantico lessicale... Ai bambini sordi la punteggiatura non poteva ovviamente essere proposta nella sua valenza intonazionale. Bisognava scoprirne il senso, l'utilità, nelle situazioni concrete di lettura e soprattutto di scrittura.

Nei laboratori che conducevo ho avuto l'opportunità di revisionare individualmente i testi svolti da ciascuno di loro e di prestare molta attenzione ai colori e ai simboli che utilizzavamo concordandoli ogni volta. Perché questi piccoli segnetti assumessero significato bisognava scoprire come avrebbero potuto aiutare il bambino nella produzione del suo testo.

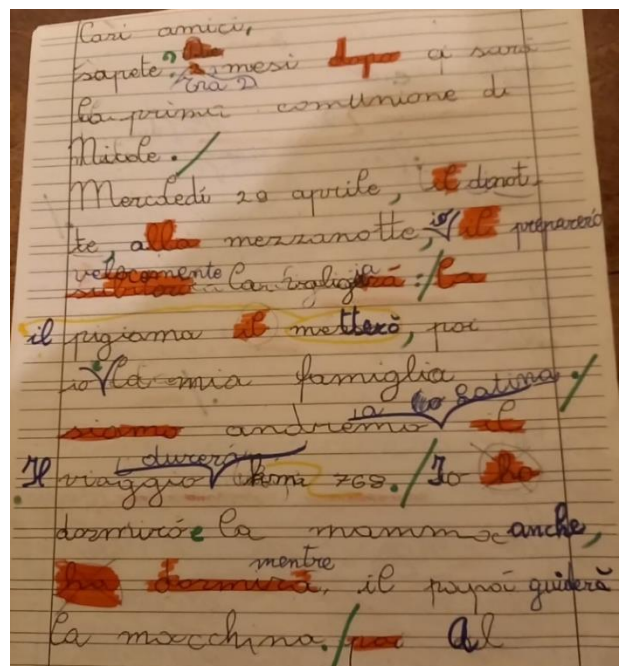
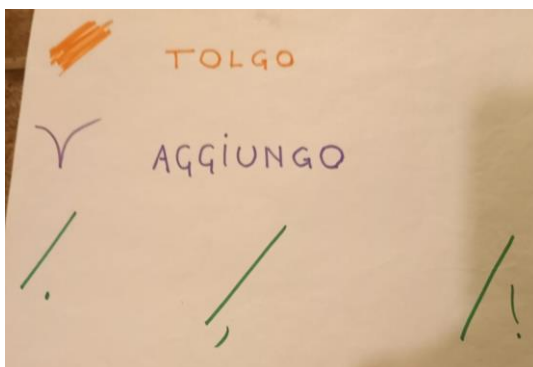
Così, sui fogli che utilizzavamo fuori testo, costruivamo ogni volta un "magazzino" della punteggiatura" e il bambino aveva il compito di andare a pescarvi il segno che potesse essergli utile in ogni parte del testo e che corrispondesse realmente al pensiero che intendeva esprimere. Quei segnetti muti diventavano così non più semplici pause, ma "indizi" di un percorso mentale pieno di significato. Ricordo un bambino sordo che aveva gravi problemi linguistici e di scrittura. A scuola avevamo esaminato e letto insieme il suo testo, cancellando poi le parole (incomprensibili a chiunque) e lasciando sul foglio soltanto i segni verdi della

punteggiatura. Il giorno seguente volle "leggere" anche lui il testo senza parole ai compagni...e ci riuscì, aiutandosi solo con i segni di interpunzione che aveva scelto, senza dimenticare il significato di alcun segno. È un episodio un po' particolare, ma mi ricorda che, ben al di là di porsi come sistema finalizzato all'intonazione, la punteggiatura può rivelarsi un efficace strumento di organizzazione testuale."

R: "Vorrei solo chiederti di spiegarmi meglio una cosa di cui parli nel finale (colori e simboli che utilizzavi nei laboratori), se hai degli esempi. Poi una curiosità: cosa lesse quel bambino? Hai/ricordi il suo testo?"

"Nell'impostazione che abbiamo dato al nostro progetto bilingue (lingua dei segni/lingua italiana) ogni settimana i bambini producono un testo dal contenuto libero e scritto in scrittura spontanea, cioè secondo il livello che il bambino sordo ha raggiunto nella scrittura, che sia già comprensibile oppure no. L'intervento sulla punteggiatura si effettua in laboratorio, all'inizio della fase individuale di revisione del testo.

Il bambino sordo ha già raccontato il suo testo all'educatore sordo in lingua dei segni, e ora ci lavora con l'insegnante di lingua italiana. Il bambino legge il proprio testo e spiega i propri pensieri. Gli viene chiesto di spezzare il testo con delle barre verdi che potranno venir sostituite da un **punto**, o da un segno di interpunzione che renda la frase o il periodo più fedeli al suo pensiero. Gli verrà chiesto poi di raggruppare i segni che conosce e di spiegare a cosa servono, poi di pescare nel magazzino della punteggiatura quelli a lui più adatti (... "hai scelto i **due punti**...perché?" ecc...)."



## Allegato 7: testi autobiografici insegnanti scuola primo ciclo

- a. *Ti ricordi quando hai imparato a scrivere ... che cosa ricordi? Come ti è stato insegnato? Come hai imparato?*
- b. *Ti ricordi qualcosa di come ti è stata insegnata la punteggiatura? Come hai imparato a usarla? Ricordi una situazione/un episodio preciso? Se sì, descrivilo.*
- c. *Ora pensa a te come insegnante: come insegni/insegnaresti ai tuoi studenti a scrivere? Che cosa fai/faresti? E per la punteggiatura?*

- Ricordo di aver imparato la punteggiatura autonomamente, con la guida della mia maestra di italiano. Ci faceva scrivere i temi e aggiungere la punteggiatura che ritenevamo corretta, poi insieme rileggevo ad alta voce il tema. In questo modo ho imparato a differenziare il punto dal punto e virgola e così via. Ho riscoperto l'importanza della punteggiatura scrivendo la tesi, mi sono accorta di quanto poco usassi il punto e virgola e ricominciato a leggere ad alta voce. Credo che da insegnante, la strategia che ha adottato la mia maestra sia efficace.
- i primi ricordi di scrittura risalgono credo alla mia firma messa su disegni dell'asilo: sono mancino, quindi spesso scrivevo il mio nome al contrario. Gli insegnamenti veri e propri risalgono alla scuola elementare: non ho ricordi precisissimi dell'apprendimento della punteggiatura, a parte le correzioni in rosso della mia maestra, e probabilmente i testi dettati nei quali venivano indicati a voce i segni di punteggiatura necessari. La punteggiatura credo abbia molto da spartire con musica, la materia che insegno: le note non hanno un senso preciso se non si dà loro un fraseggio che si deduce dal modo in cui esse vengono scritte e/o percepite. La punteggiatura nella musica con pause, accenti e indicazioni agogiche ritengo possa avere molto in comune con quella che troviamo nella scrittura.
- Mi ricordo quando ho imparato a scrivere, un bel ricordo perché attraverso il gioco ho imparato che la punteggiatura è importante per dare senso alla frase. Poi, amando leggere, la punteggiatura dava modo di riprendere fiato e leggere al meglio un testo. Insegnare oggi a usare la punteggiatura forse è più difficile perché i bambini di oggi, abituati a usare il telefono o il tablet, non fanno un gran uso della punteggiatura e forse non ne sentono il bisogno. La punteggiatura obbliga a riflettere su come impostare la frase, per cui bisogna innanzitutto far adoperare i bambini sul suo uso, sul senso giusto o sbagliato che può dare di un'affermazione. Giocando con le parole è un buon modo per cominciare.
- Non ricordo come ho imparato o come mi è stato insegnato...ma ricordo chiaramente l'utilizzo che ne facevo... mi piaceva tanto...ero molto brava ad usarla ( parlo dei primissimi approcci). Poi quando ho iniziato a scrivere in autonomia, nei testi , ne abusavo...troppi punti,troppe virgole,troppi punti e virgola( il mio preferito)..poi l'ho asciugata,ma non ero convinta...insomma,ho capito che per utilizzarla bene dovevo lavorarci, e col tempo credo di aver perfezionato il giusto dosaggio.

- Volevo molto bene alla mia maestra e la ricordo ancora oggi con tanto affetto...credo che anche questo sia stato determinante per farmi acquisire le conoscenze...credo che la didattica debba sempre essere accompagnata dall'affetto e sono certa che si impari anche grazie a questo.  
Nell'insegnamento della punteggiatura ricordo sempre di fare riferimento al senso, al cambiamento di significato che si ottiene utilizzando un certo segno di punteggiatura o un altro, allo sforzo che si fa nel leggere e a quando bisogna dare respiro al testo e alla voce.. e faccio capire ai miei bambini che voglio loro un gran bene, perché sono certa che questo fa la differenza.
- Ricordo di avere imparato a scrivere alla scuola primaria. La mia maestra usava il classico metodo sillabico per insegnare a leggere e scrivere, quindi io ho imparato inizialmente a riconoscere le singole lettere e le sillabe e poi ho imparato a combinarle per formare prima le parole e con queste ultime le frasi. Ho sempre amato scrivere e creare racconti. Ricordo che ero molto brava nei temi, spesso venivano appesi nell'angolo dei lavori "meritevoli" che avevamo in classe.  
La punteggiatura mi è stata insegnata come un insieme di regole utili a rendere comprensibile il testo che si stava leggendo o scrivendo. Spesso l'uso della punteggiatura veniva accostato dalla mia insegnante alla parola "espressività": una lettura o un testo erano espressivi se si usava bene la punteggiatura. Ricordo un aneddoto divertente: la mia maestra che leggeva tutto d'un fiato un brano nel quale non era stata inserita la punteggiatura. Il risultato era una "corsa" sul testo, senza pause, che le dava il fiatone e la obbligava a prendere dei grandi respiri quando proprio non ce la faceva più. Un esempio semplice, ma efficace di quanto la punteggiatura fosse indispensabile. Nell'apprenderla mi sono legata ad alcune regole "base": il punto definisce una pausa lunga alla fine di un periodo, la virgola definisce una pausa più breve, utile a riprendere fiato o a creare incisi o a separare gli elementi di un elenco, i due punti servono ad introdurre l'elenco, e così via...  
Crescendo mi sono resa conto che queste regole sono tutt'altro che rigide e che spesso gli autori (soprattutto nelle poesie), la utilizzano a loro piacimento.
- Personalmente è questo che cerco di passare ai miei studenti quando insegno la punteggiatura: è sicuramente utile per rendere un testo espressivo, i segni di interpunzione si usano secondo certe regole che però non sono date e definite una volta per tutte. Li presento tutti contestualizzando il loro uso all'interno di testi che i bambini possono leggere e sui quali possono riflettere. Spesso sono loro stessi a rendersi conto che in un brano è necessario inserire "qualcosa" per far capire bene quello che si vuole dire.
- Per quello che riguarda l'insegnamento della scrittura, uso il metodo sillabico perchè ritengo che sia il più valido, nonostante ne conosca altri e abbia provato a sperimentarli.
- Ho imparato in una scuola privata gestita dalle suore in modo molto molto accademico.
- Un po' mi ricordo quando ho imparato a scrivere, mi piaceva. Qualcosa sapevo fare ancora prima di cominciare ad andare a scuola , mi ha insegnato mia mamma ed io ero curiosa, guardavo i libri e



qualche parola già la leggevo. Non ricordo, però, nulla di particolare riguardo alla punteggiatura. Io insegnerei tramite il gioco.

- la punteggiatura questa sconosciuta in molti studenti e in troppi adulti; spesso considerata una "perdita" di tempo soprattutto nei messaggi WhatsApp.
- La punteggiatura che da il senso a un pensiero, al tempo ai fatti, che aiuta chi legge o anche chi ti ascolta a cogliere quello che lo scrittore vuole dire .
- Il trasmettere attraverso l'esperienza e le emozioni credo sia il metodo migliore e quindi con gli studenti metto in pratica questo .... si scrivono esperienze e pensieri e poi anche grazie alla punteggiatura facciamo emergere un tempo uno spazio un emozione
- Non ho un ricordo preciso del modo in cui ho imparato o di come mi sia stato insegnato. Le mie sono più che altro sensazioni, legate alla memoria di mio nonno materno, Maestro alle Elementari. Lui mi ha fatto capire che la punteggiatura permette di leggere un testo dedicando il giusto tempo ad ogni parte della frase, di poter tradurre in parlato un pensiero scritto. Che una semplice virgola, nel punto giusto di una particolare frase, può cambiarne completamente il significato. È questo che direi ai miei studenti, cercando di costruire insieme gli esempi giusti.

- Non ricordo molto riguardo a come ho imparato a scrivere/come mi sia stato insegnato. Ricordo che la mia maestra ci aveva fatto capire che era molto importante, perché ci permette di “prendere il respiro” mentre leggiamo o raccontiamo, e quindi scriviamo. Ricordo che ci facevo molta attenzione, mi piaceva pensare bene a quale simbolo inserire nel mio discorso per dare più o meno importanza a certe parti, e quindi segnarle con pause più o meno lunghe. Era tutto incentrato su ciò che io ritenevo importante comunicare e, quindi, ciò che volevo far capire agli altri. Da insegnante molto acerba (ho iniziato questo percorso solo 1 anno e mezzo fa) prendo molta ispirazione dalle colleghe con cui ho la fortuna di collaborare. In particolare quest’anno affianco una Maestra che credo ogni bambino avrebbe bisogno di incontrare almeno una volta nella vita. Abbiamo una prima elementare.

Lei, ogni lunedì mattina, faceva fare un’attività di scrittura spontanea ai bambini: dovevano raccontare un evento che avevano vissuto nel weekend e scriverlo, così come riuscivano, su un foglio bianco, per poi accompagnarlo con un disegno. È stato incredibile vedere gli sviluppi dopo pochissimi mesi da parte di ogni bambino, una consapevolezza sempre maggiore dei suoni, delle parole (e delle doppie!). Un’altra cosa che fa è leggere loro molte storie, oltre a mettere a loro totale disposizione libri da sfogliare (e, perché no, provare a leggere) durante gli intervalli, qualora ne avessero voglia.

Trovo tutti questi input molto stimolanti, ma non tanto per una credenza mia: lo vedo nei risultati dei “nostri” bambini che dopo un solo semestre di scuola riescono già a scrivere in modo autonomo (chi più chi meno, ovviamente, ma tutti ci provano!).

- Purtroppo non ho molti ricordi in merito all'insegnamento della punteggiatura alla scuola primaria. Ricordo però di aver avuto sempre ben presente come la virgola non sia l'unico segno di interpunzione a disposizione di chi scrive. Più che il metodo, ho in mente le regole su cui la maestra (maestra severissima e prossima alla pensione, e stiamo parlando di una quarantina di anni fa...) insisteva: "prima di ma sempre la virgola; prima di infatti o due punti o punto e virgola". Non so se sia un ricordo indotto, ma direi che la maestra ci mostrava come può cambiare il senso di una frase a seconda della punteggiatura. Come insegnante di scuola media (ma anche di scuola superiore, dove ho svolto la maggior parte del mio precariato) ovviamente sento il problema più vivo che mai. Uso indiscriminato della virgola, assenza del punto e a capo laddove serve; errori nei due punti, e scarsa presenza del punto e virgola. Ma spesso mancano anche i segni tipici del discorso diretto. Più che fare lezioni a tappeto sulla punteggiatura tendo a dare indicazioni sui testi che mi consegnano, con correzioni sia collettive (del tipo "molti di voi non vanno mai a capo, per esempio [e riporto le frasi in forma anonima].... , mentre invece....") che individuali. Un altro tipo di lavoro, più complessivo perché riguarda tutto il testo è la rielaborazione, tutti assieme, di un tema. Ne scelgo uno (che abbia un contenuto valido e pertinente) e con il consenso dell'autore lo proietto. Ne elogio i pregi e poi procediamo a rielaborarlo a strati (la disposizione degli argomenti; possibili ampliamenti; la forma - ivi compresa la punteggiatura; l'editing).Questo sistema ha avuto più successo di quanto immaginassi: ascoltano con molta più attenzione di quanto non facciano guardando le correzioni sul proprio tema (di solito prendono atto del voto, e di poco o nulla di più). Quello della punteggiatura é veramente un problema difficile da risolvere, ma forse si può intervenire efficacemente anche alle superiori (molto minore, al contrario, mi sembra il margine di intervento sull'ortografia). Insomma cerco di sfruttare i loro testi e di far notare la differenza in termini di chiarezza tra un periodo senza punteggiatura e uno ben organizzato procedendo per opposizione ed esempi. Qualche volta mi è anche capitato di fare lezioni dedicate alla punteggiatura.
- Ricordo i rimproveri della mia cara insegnante quando scordavo la lettera maiuscola dopo un punto fermo.

Ai miei tempi si usava dar riscrivere le parole errate più volte...beh,io spesso mi ritrovavo a riscrivere parole in cui avevo omesso lettera maiuscola!

Per farci comprendere l'importanza della punteggiatura la mia maestra ci registrava durante la lettura a voce alta ...

Io,come insegnante, ho introdotto l'uso della punteggiatura sottoforma di gioco...
- Purtroppo non ho ricordi a riguardo, forse i primi momenti in cui ho riflettuto seriamente sull'utilizzo di una corretta punteggiatura risalgono al liceo.

Come consiglio per usare una corretta punteggiatura mi verrebbe in mente di dire: "La punteggiatura è quella parte di testo che crea ordine mentale sia per chi scrive che per chi legge; dà un senso logico ai contenuti e senza la quale prevarrebbe caos e disordine. La punteggiatura inoltre potrebbe corrispondere all'insieme di pause e variazioni di tono in un'esposizione orale".

- Ho imparato a scrivere e ad utilizzare la punteggiatura attraverso un metodo di insegnamento tradizionale e con tanti esercizi. Mi piacerebbe insegnare a scrivere utilizzando la scrittura spontanea, portando i bambini a contatto con i giornali, i fumetti e le vignette. Vorrei far esperire alla classe le molteplici funzionalità e la grande utilità della scrittura e quindi anche della punteggiatura per stimolare i bambini al piacere dello scrivere correttamente.
- Non ho un ricordo preciso da poter descrivere per quanto riguarda "l'aver imparato a scrivere e soprattutto come mi è stata insegnata la punteggiatura". Probabilmente con "si fa così, impara la regola...". Come insegnante, invece, punterei molto sulla scrittura spontanea dei bambini, sulla condivisione di parti di testi significativi in cui inserire la punteggiatura partendo dalle loro conoscenze pregresse
- Il primo ricordo che ho della scrittura non è legato alla scuola ma alla televisione, cioè alle affascinanti lezioni di quel grande maestro che è stato Alberto Manzi (il che la dice lunga sulla mia età). Non ho ben presente come abbia imparato ad usare la punteggiatura; sicuramente ricordo le pagine e pagine di quaderno in cui ricopiavo i segni di punteggiatura, perchè tutto doveva essere preciso. Credo in realtà di averla imparata leggendo molto e penso che questo, ancora adesso, sia il metodo migliore. Conoscere le regole sulla punteggiatura serve a poco se non capisce che ha lo stesso valore di un gesto, un'inflessione della voce, uno sguardo nella lingua parlata.
- Ricordo alla scuola dell'infanzia quando un giorno ho copiato le lettere del mio nome che la mia maestra mi scriveva sempre in alto sul foglio dei disegni che facevo. Alla scuola primaria mi ricordo che copiavo una frase che la nostra maestra aveva appeso in alto, sopra la cattedra. Della punteggiatura ricordo solo alcune indicazioni nella lettura...conta fino a 3 al punto, alla virgola fai una piccola pausa...nella scrittura non ricordo praticamente nulla. Io, da insegnante, userei la scrittura come modalità pratica di comunicazione, cioè creerei delle situazioni in cui scrivere è necessario ma anche bello! Porterei i bambini a fare delle ipotesi: secondo te, cosa c'è scritto? oppure secondo te, come si scrive? Ho visto che i bambini sono molto più competenti di quanto immaginiamo. Per la punteggiatura, prima di inondarli delle solite regole sul punto, due punti....io proverei a far capire loro il senso della punteggiatura, perchè esiste. Alla fine credo che anche la natura segua una punteggiatura, un alternarsi di silenzio, suono, pause...in tutto c'è un ritmo. Per parlare della punteggiatura quindi parlerei del ritmo.
- Uso molto la punteggiatura per dare ritmo, espressività e significato alle storie e ai racconti che propongo ai bambini. Sin da piccola, soprattutto in famiglia, ricordo che si dava molta importanza

alla punteggiatura come chiave di una buona, piacevole e significativa scrittura e conseguente lettura.

- Gli anni ormai trascorsi da quel lontano periodo sono parecchi e ricordo a fatica gli sforzi fatti per apprendere questa preziosa arte. Ricordo però lo sforzo di mia madre nel cercare di insegnarmi ad avere una certa criticità nell'impostare una lettera, ad esempio.

Nel lasciare un certo margine, nel dare una corretta intonazione ai miei pensieri...

Adesso come insegnante di bambini della scuola dell'infanzia, cerco di insegnare loro il giusto modo di raccontare e raccontarsi attraverso ad esempio la teatralità. Ritengo questa modalità efficace e pertinente perché consente a noi, principalmente, ma anche a tutti coloro che ci ascoltano di attenzionare le pause, il ritmo ma anche il volume dei nostri "pensieri" raccontati.

- Ho imparato e ricordo bene che svolgevo pagine intere di vocali. La punteggiatura l'ho imparata leggendo piccoli brani e individuare dove inserire il punto. Continuerei a far scrivere alla Lim piccole frasi e mettere il punto al posto giusto. Inviterei i bambini a non perdere la voglia di leggere e proporrei attività o progetti che motivino i ragazzi alla lettura.

- Mi ricordo che scrivevo in diagonale, sporcavo il foglio e le dita con l'inchiostro della stilografica. Non mi ricordo nulla di specifico in merito alla punteggiatura, se non esercizi meccanici e ripetitivi. Ai miei studenti cerco di fare scrivere di esperienze vissute, oppure partendo da descrizioni di oggetti attraverso i 5 sensi. Per la punteggiatura proporrei loro brani semplici e brevi, letti tutti di fila, senza alcuna intonazione e chiederei a loro se li hanno graditi e/o compresi. Poi li stimolerei a trovare un sistema per rendere la lettura significativa e amoniosa. Magari li aiuterei a trovare e pause e a indicarne la lunghezza, intervenendo con oggetti o movimenti o suoni

- Ricordo i primi "PENSIERINI". Ma tale ricordo è in relazione ai quaderni conservati e riletti negli anni successivi. Dai primi pensieri più semplici e brevi sono passata ad ampliarli, arricchendoli: questo penso sia stato il passaggio che ha reso necessario un uso sempre più consapevole della punteggiatura. Ricordo anche le correzioni ricevute sui miei testi: mi hanno aiutato a riconoscere gli errori (sintassi troppo complessa, fino ad essere troppo pesante).

Ecco, il concetto di PESANTEZZA mi accompagna anche ora come docente: cerco di far capire ai ragazzi la necessità di dare "respiro" al testo, di renderlo intelligibile da chi legge o ascolta. Per questa ragione insisto sulla lettura a voce alta del proprio testo.

Nella mia esperienza constato la difficoltà a far comprendere in particolare l'uso del punto e virgola (come punteggiatura "intermedia" tra la virgola e il punto fermo) e dei due punti che introducono una spiegazione (spesso relativamente ai due punti mi imbatto nell'errore ricorrente del loro uso tra predicato e complemento oggetto).

Buon lavoro a lei!

- La mia maestra delle elementari ci ha insegnato a scrivere non come facevano altre sue colleghe, ma presentandoci subito le parole.

La punteggiatura mi è stata presentata come la possibilità di comprendere meglio il testo.

L'approccio alla lingua scritta faccio in modo che sia più spontaneo possibile e stimolato dalla curiosità

- Più che per scrivere, ricordo di aver imparato ad usare la punteggiatura per leggere con espressione. Ho sempre avuto insegnanti di italiano che ci tenevano a far leggere i libri, leggevamo libri in classe e portavamo a casa dei libri da leggere. Una prof. delle medie poi ci ha fatto amare il teatro, anche per recitare è importante la punteggiatura sui copioni.
- Probabilmente, per insegnare la punteggiatura, farei fare la stessa mia esperienza ai bambini, cercando sempre di sottolineare quanto sia importante per dare vita ai libri e ai testi che scriviamo.
- Ho imparato in maniera brusca, attraverso la reiterazione del tentativo durante il corso della carriera scolastica. Ho ricordi negativi al riguardo.

Cerco di trasmettere ai ragazzi un ideale parallelismo tra il linguaggio parlato e quello scritto: la punteggiatura potrebbe essere vista come il corrispettivo delle pause tra le varie asserzioni, o anche i respiri che dobbiamo necessariamente gestire durante la nostra attività comunicativa di esseri umani.

Quando parliamo siamo in qualche modo obbligati a gestire questo tipo di attività (sono propenso a pensare che potrebbe essere una sorta di effetto collaterale del nostro istinto di sopravvivenza): si tratta di "razionalizzare" questa capacità e trasferirla su un altro piano, quello grafico.

Comprendere il legame tra il linguaggio parlato e quello scritto significa innanzitutto riflettere su sé stessi, su come "funzioniamo", e poi riuscire a capire che ci sono dei simboli grafici che ci permettono di "rappresentare" il nostro "stile comunicativo", cioè l'unicità della nostra voce, del nostro modo di gestire la respirazione e la gestualità ai fini della comunicazione.

- Ricordo i primi rudimenti appresi nella scuola primaria ma che allora non capivo l'importanza e l'utilizzo. Sicuramente la lettura di libri è stata la pratica migliore per capirne l'utilizzo anche se ancora oggi, a volte, si incontrano delle difficoltà nell'uso della stessa. Come docente trovo che la scrittura in particolare sia la cosa più difficile da insegnare e come ho accennato anche prima, consiglierei a tutti i miei alunni la lettura di libri per capirne meglio l'uso.
- Sul quando non ho ricordi precisi, alle elementari in modo piuttosto rigoroso e tradizionale. Al liceo ho scoperto il "valore" della punteggiatura, un grande aiuto per semplificare su carta pensieri spesso "contorti". Farei ascoltare moltissimo delle storie, racconti, imprese, ecc. Farei leggere molto ad alta voce, molti giochi ritmici, parlare e cantare in movimento. Curerei molto la relazione tra il corpo (movimento globale), la mano (movimento analitico) e la voce. Corpo e ritmo (sequenza di movimenti e stop, sequenza di parole e stop) per la punteggiatura

- a) Della pratica della scrittura ricordo solo che mi è piaciuta da subito perché finalmente potevo conservare i miei pensieri.

b) Credo di aver imparato a "punteggiare" ascoltando i respiri del pensiero: pausa breve virgola, pausa lunga punto. Della primaria ricordo solo di aver imparando a memoria che "non si mette la virgola prima della e e che la si mette prima del ma". Al liceo ho imparato a strutturare meglio la sintassi traducendo dal Latino.

La mia guida è da sempre la lettura: se voglio essere sicura dell'effetto, leggo ad voce semibassa o alta quello che scrivo. Mi ha insegnato molto la pratica amanuense: copiando brani di autori a mano, ho scoperto (e automatizzato) dove inserire i segni di interpunzione nelle frasi.

c) Insegnare a scrivere mi piace molto: lavorando alla secondaria di primo grado non insegno a strutturare la frase né a "punteggiare" partendo da un atto spontaneo. Insegno a scrivere determinate tipologie testuali e in che cosa ciascuna differisce dall'altra, sia attraverso il gioco (gare di scrittura, scrittura creativa, testi condivisi) sia attraverso lo sviluppo di testi vincolati o progettati insieme. Per quanto riguarda la punteggiatura, i ragazzi vanno aiutati a migliorarsi per essere sempre più comprensibili quando esprimono un pensiero. Solitamente, per non ammazzare il piacere di scrivere, correggo poco e mai col rosso (retaggio del mio maestro delle elementari) i testi svolti a casa, concentrandomi più sul contenuto, valorizzato il quale inserisco via via delle migliorie sulla forma, così che il numero di annotazioni rimane pressoché identico fra un'esercitazione e l'altra, ma cambiano nella qualità. Spesso aggiungo un feedback che riprende quanto richiesto di sviluppare/migliorare/consolidare nell'esercitazione precedente. Sulla revisione delle verifiche valutate con voto procedo in modo identico. Tendo a non riscrivere io i pensieri un po' "contorti" perché secondo me ciascuno deve trovare la sua soluzione per rendere più lineare la frase, non assumere quella della prof "per farla contenta"

- penso che la punteggiatura è importante per potersi esprimere correttamente e dare dei tempi e ritmi alle frasi e al pensiero che una persona deve esprimere
- La prima parola scritta Mamma, per il resto è passato troppo tempo.....
- Mi rendo conto l'importanza della punteggiatura, ma altrettanto (da alunna quale sono e sono stata) mi rendo conto di quanto sia stato difficile per me imparare ad utilizzarla nel miglior modo possibile. A scuola, purtroppo, mi hanno sempre insegnato la teoria di argomenti e materie, ma quando ti affacci nel mondo universitario, molte tue "certezze", tra cui la punteggiatura, vengono totalmente scardinate. Parlo di Bukowski o Cornia, autore poco conosciuto ma che ho avuto la possibilità di conoscere per la stesura della mia tesi di Laurea. Non è stato facile avvicinarmi a questo tipo di scrittura, completamente non conforme a ciò a cui ero stata abituata fino ad allora. Detto questo, ritengo, come scritto nel modulo precedente, che la punteggiatura sia davvero importante, ma l'aspetto NECESSARIO rimane quello di saperla utilizzare nel modo corretto.

Indubbiamente, dobbiamo rapportarci al "nuovo" tipo di comunicazione a cui siamo abituati oggi (... e già da un po'!). La tecnologia pretende un corretto utilizzo della punteggiatura, a scapito di equivoci e incomprensioni.

Purtroppo ricordo poco del mio percorso alla scuola elementare. Una cosa che però non potrò dimenticare mai è il cartellone sopra la lavagna con DI - A - DA - IN - CON - SU - PER - TRA - FRA. Maledette preposizioni!

Come docente di sostegno, l'insegnamento di tutte le discipline è strettamente collegato alle caratteristiche di chi ho di fronte. Non riesco ad "uniformare" e caratterizzare la mia modalità di insegnamento, la quale varia, necessariamente, da bambino a bambino. Mi sento di esprimere solo un pensiero che credo possa essere condiviso da tutti (o quasi...): creiamo una didattica a misura di bambino, stimolando, in tutti i modi possibili e immaginabili (ovviamente anche attraverso le faticose "regole"), il loro interesse non verso la scuola, ma verso la vita!

P.S. "Gli studenti non sono vasi da riempire, ma fuochi da accendere".

- I ricordi, molto vaghi, di quando ho imparato a scrivere, sono riferiti ad un approccio mnemonico, dove riempivo pagine e pagine di quaderni con lettere rigorosamente in ordine alfabetico. La punteggiatura poi faceva parte delle regole ortografiche che mi servivano a scrivere bene un testo e leggere bene ad alta voce... La mia maestra ci teneva che leggessimo con espressione. Sicuramente questo mi è servito per far capire, ora, ai miei bambini, che è molto importante saperla usare nella scrittura, nella lettura, ma anche nel parlato. Dare un'intonazione, un ritmo, un tono in un discorso è fondamentale per farsi capire...in un mondo dove, purtroppo, si usano le "emojans" per spiegare o anche esprimere le proprie emozioni!!!
- Quando ho imparato a scrivere c'erano ancora il pennino e l'inchiostro, quindi dovevo essere molto attenta a non macchiare il foglio. I punti e le virgole spesso diventavano orribili macchie e la cancellatura un buco ... e bisognava ricominciare tutto da capo. La punteggiatura la mia maestra la spiegava come una pausa, breve, lunga, media, e ci insegnava a leggere in modo espressivo seguendo virgole, punti, punti esclamativi ecc.

Se dovessi insegnare ad una classe l'uso della punteggiatura darei una frase un po' lunga e direi a ciascuno di sistemare come vuole la punteggiatura. Leggendo i risultati si dovrebbe evincere l'importanza che hanno i segni nel determinare il senso della frase, proprio come cambia il risultato di un'espressione aritmetica cambiando la posizione dei segni e delle parentesi.

- Credo di aver imparato a scrivere in prima elementare con un metodo fonico sillabico, imparando ad associare al grafema le varie vocali, per arrivare alle sillabe e così via. Per la punteggiatura ricordo che mi è stato spiegato che sarebbe stato davvero impossibile leggere un pensiero senza mai riprendere fiato e lo scadenzare delle varie pause erano definite dalla punteggiatura. In una mia futura classe prima di decidere un metodo di letto- scrittura dovrei osservare le potenzialità e i limiti

degli alunni e in assenza di grosse difficoltà opterei per un metodo globale. Mentre in situazioni di difficoltà di apprendimento nella sfera percettiva e di discriminazione mi indirizzerei su un metodo misto o fono sillabico. Introdurrei la punteggiatura come un insieme di segni che ci aiutano a rendere un testo più comprensibile, regolandone i toni, il senso, il significato e anche lo stato d'animo dell'autore.

- ho imparato a 6 anni con grande difficoltà visto che ero mancina e mi si obbligava a scrivere con la destra, non ho molti ricordi; tranne le letture quotidiane della mia maestra, la sua capacità di intonare le frasi e coinvolgermi emotivamente. Ed è quello che cerco di fare con i miei bambini scoprire il piacere della parola letta, raccontata.
- Non ho ricordi precisi sul mio apprendimento della scrittura; probabilmente è passato troppo tempo o non è stato un passaggio significativo della mia esperienza scolastica. I miei ricordi sono rinfrescati da alcuni miei quadernetti dei primi anni settanta. Mi colpisce solo la grafia molto infantile e i contenuti semplici... descrivo la mamma, come ho trascorso la domenica, è arrivata la primavera. La punteggiatura è presente e ben inserita già dai primi anni. Probabilmente la mia insegnante era stata efficace nelle sue lezioni. Ai miei studenti ho sempre insegnato a scrivere a partire dalla "lettura" della realtà, dal riconoscere la scrittura nell'ambiente che ci circonda. Dove c'è scritto..... perché lo pensi? Quanto è lunga questa parola? A che cosa assomiglia? Come scriveresti questa parola? Per la punteggiatura l'approccio è simile... leggo ai bambini storie in cui spesso ci sono i dialoghi. Quando imparano a leggere un po' faccio notare i segni che aiutano a leggere con intonazione e ritmo. Generalmente sono attività orali e pratiche. Come leggeresti con il punto esclamativo o interrogativo? Se non ti fermi al punto cosa succede?
- Vedevo le parole come dei mostri senza alcun senso, finalmente avevo trovato il senso; solo il tempo e l'impegno mi hanno aiutata. Adesso insegno all'infanzia, non avendo modo di poterla sperimentare direttamente, potrei immaginare la punteggiatura esattamente come la vedevo da piccola come tanti mostri, ma li renderei colorati e divertenti e animati dando ad ognuno un significato.
- Ho imparato a scrivere grazie alla mia insegnante Nicolina. Ho imparato facendo errori e lavorando sulle mie lacune .
- Ricorderò sempre quando ho imparato la tecnica della scrittura, è stato un processo poco faticoso , copiavo le parole scritte alla lavagna rispettando la successione delle lettere nei tre caratteri. Erano esercitazioni lunghe e anche un po' aride ma era quello che veniva proposto -La calligrafia era una fissazione della mia maestra che ho sempre curato e che ancora oggi provo a trasmettere ai miei alunni. La punteggiatura deve essere insegnata sistematicamente come tutti gli aspetti della lingua italiana perché trasferisce nei testi scritti espressività, emozioni, stati d'animo, significati della lingua parlata



- Non ricordo come mi è stata insegnata! Personalmente ho imparato molto leggendo libri di generi diversi. Per questo consiglio di leggere libri!
- Ho imparato a scrivere molto bene con il metodo dei miei tempi...scrivere testi e leggere tanto. Continuerei con la lettura.
- Ricordo tante pagine di 'a di ape' e il mio primo traumatico dettato: il cervello sembrava sconnesso dalla mano! Della punteggiatura non ricordo un granché... solo la spiegazione sull'uso della virgola nel vocativo.
- Ricordo che avendo due sorelle maggiori ho imparato a leggere e a scrivere insieme a loro. Avevo un'insegnante molto rigida per cui la punteggiatura era una delle tantissime regole che ci aveva insegnato. Io generalmente, ben presto, mi sono discostata dai suoi insegnamenti e ne ho sempre fatto un uso personale. Sicuramente il punto è il segno più equilibrato perché quando finisci una frase o concludi un discorso il punto è perfetto. INDICA UNA PAUSA LUNGA. I due punti mi è stato detto di usarli quando devo spiegare qualcosa o quando devo fare un elenco. La virgola è il segno che ritengo sia più arbitrario perché molto soggettivo ed indica una pausa breve. Ricordo che la mia maestra ci ha spiegato che la punteggiatura serve per fare ordine nei pensieri e per far capire bene agli altri quello che scrivi. Nella mia trentennale esperienza non mi è mai capitato di insegnare ai bambini ad usare la punteggiatura. In genere comunque concordo con loro il significato di questi simboli e faccio riferimento al SEMAFORO
- Il primo approccio, per quel che ricordo, è stato il ripasso di lettere pretracciate poi la copiatura di lettere singole e attraverso l'abbinamento in sillabe successivamente. Ricordo poi nei primi dettati l'insegnante che si soffermava su alcuni suoni.  
Sull'uso della punteggiatura, un ricordo, è il mio insegnante che alla lavagna distingueva punto esclamativo da interrogativo.  
Se dovessi insegnare ai miei studenti a scrivere, inizierei da una lettura, dall'ascolto; per la comprensione della punteggiatura cercherei di utilizzare "un po' forzatamente" le pause, di respiro e del discorso oltre che con il tono cercare di "sottolineare" eventuali differenze della punteggiatura stessa. Successivamente rappresenterei i vari segni della punteggiatura alla lavagna e mi ricollegerei al testo letto per indicare dove sono stati usati
- QUANDO DA ALUNNA FREQUENTAVO LE ELEMENTARI HO SVOLTO TANTI DETTATI E LETTO TANTI RACCONTI DI QUALSIASI GENERE, DANDO INTONAZIONE AD OGNI SEGNO DI PUNTEGGIATURA CHE INCONTRAVO. COME INSEGNANTE HO SPIEGATO I SEGNI DELLA PUNTEGGIATURA UNO ALLA VOLTA FACENDO DEGLI ESEMPI E FAR INVENTARE AGLI ALUNNI DELLE FRASI E RILEGGERLE CON LA GIUSTA INTONAZIONE.
- Ho imparato a scrivere in seconda elementare, con i cosiddetti pensierini, frasi brevi formate da soggetto, verbo e complemento. La punteggiatura mi è stata insegnata con tanti dettati (ho ancora

nella mente la voce della maestra che diceva: " Punto. A capo. Lettera maiuscola.") e tante letture ad alta voce, fatte in classe, di uno stesso brano, prima letto dalla maestra e poi da qualcuna di noi alunne.

Insegnando materie scientifiche insegno indirettamente anche a scrivere, facendo utilizzare ai ragazzi programmi di video scrittura, partendo sempre da un piccolo brano di un libro di testo, a loro scelta, che devono ricopiare, stando bene attenti alla punteggiatura e, in particolare, alla presenza o all'assenza dello spazio tra un segno di punteggiatura e una parola.

- a. Sì, ricordo quando la maestra i primi giorni della classe 1<sup>a</sup> riempiva la lavagna con tanti segni "assurdi" descrivendo una certa cosa da fare ("andate in cortile", ad esempio): io non capivo quello che c'era scritto, ma imitavo gli altri bambini che avevano letto! Non è stato un approccio gioioso e felice!

b. Non mi è rimasto il ricordo delle regole; piuttosto della consapevolezza che con la punteggiatura ben fatta il mio pensiero è comprensibile.

c. Li farei sognare e giocare con i segni delle parole e con la punteggiatura come si fa con i colori con cui ci si pittura, con i gesti buoni e i gestacci, con i rumori che diventano suoni, con il movimento che si trasforma in danza o ballo, insomma cercherei di dimostrare il "dinamismo", l'energia, la duttilità e la vitalità della scrittura che realizza un miracolo: è in grado di esprimere i nostri pensieri... e la punteggiatura? Sì certo va insegnata la regola, ma vien da sé!

- Mia madre é stata la mia prima maestra, ha iniziato a insegnarmi le vocali, l'alfabeto e le prime "paroline".

La maestra della primaria era molto competente ma tanto, tanto, ligia nel rispetto delle regole grammaticali, comprese quelle della punteggiatura. Ricordo i suoi cerchi azzurri o rossi a seconda della gravità dell'errore, sui dettati e sui temi anche per gli errori di interpunzione. Rimarcava, con impotenza i motivi e l'importanza di quei segni.

Se fossi una docente della primaria proporrei tante brevi letture con e senza punteggiatura, evidenziandone le differenze e comprovandone il supremo valore comunicativo ( ahimè però avrei bisogno anch'io di un buon ripasso per chiarire i dubbi che mi assillano quando scrivo!).

- Non ricordo, con precisione, quando ho imparato a scrivere, ma ricordo che il primo giorno di scuola, la maestra ci fece scrivere il nostro nome sulla lavagna, in modo spontaneo. Tutti i bambini utilizzavano la mano destra. Io ero l'unica bambina a scrivere con la sinistra e ciò mi faceva sentire un po' a disagio, tanto che nel corso dell'anno imparai a scrivere anche con la destra, forse per conformarmi al resto della classe. Non ho ricordi rispetto a come ho imparato ad utilizzare la punteggiatura; penso mi abbia aiutato moltissimo la lettura di libri o forse, più avanti, all'istituto magistrale, lo studio del latino. Di certo non si finisce mai di imparare ad usarla, tanto che anche oggi, ogni tanto, ho dei dubbi in merito! Come insegnante di scuola dell'infanzia, oltre alle attività

legate al pregrafismo, propongo ai bambini dell'ultimo anno di "giocare con le parole". Per esempio, propongo loro di ascoltare con attenzione una parola (pronunciata da me o da un compagno) e di segmentarla attraverso il battito delle mani, oppure propongo giochi che li aiutino a capire la differenza tra le parole lunghe e quelle corte, le parole "dolci" e quelle "dure" o giochi quali "sta arrivando un bastimento carico di...". I bambini si divertono anche a giocare a pronunciare parole che terminano con la stessa vocale, o a riconoscere parole con la rima. E' bello vedere il loro stupore quando fanno nuove scoperte! Se fossi un'insegnante della scuola primaria, userei una modalità ludica per accostare i bambini al mondo della scrittura e per quanto concerne la punteggiatura, cercherei di parlare in modo chiaro, articolando i suoni e facendo le dovute pause.

- Caro Davide,

non ricordo con precisione il mio incontro con la scrittura, ma ho traccia (in prima elementare) di moltissimi fogli riempiti di lettere, nei vari caratteri, che la maestra ci assegnava.

Ripensandomi bambina, forse, la chiave di lettura di tutto questo risiede proprio in un'attività che ho sempre considerato noiosa e ripetitiva.

La scrittura è per me uno spazio di libertà, scoperta, sperimentazione, espressione e comunicazione.

La punteggiatura mi è stata insegnata sui libri di testo e attraverso esercizi ripetuti. Anche riguardo a questo aspetto, non ho grandi ricordi significativi ricevuti nei primi anni di scuola. Ho imparato molto di più crescendo, alla scuola secondaria, cimentandomi con i vari testi, leggendo molto e grazie ad una professoressa innamorata del suo lavoro che ci ha trasmesso molto.

I momenti di scrittura per me più significativi sono legati alla stesura delle due tesi di laurea, in quanto, grazie ad esse, ho potuto sperimentare la difficoltà ma anche l'enorme soddisfazione di partire da un concetto e su di esso rielaborare e sviluppare pagine e pagine di scrittura.

Queste esperienze mi hanno insegnato molto di più anche riguardo all'uso corretto della punteggiatura.

Come insegnate credo che sia fondamentale approcciarsi alla scrittura con strategie che possano far emergere il piacere della scoperta, andando a volte contro le raffinate quanto noiose analisi testuali e grammaticali.

Penso sia importante alimentare l'interesse e il piacere alla scrittura partendo da un approccio ludico, che stimoli la fantasia e la creatività di ogni bambino; poiché per me nella parola giocare risiede l'abitudine a progettare, pensare, costruire e rispettare le regole, proprio come avviene per la scrittura.

In una prima avvierei il percorso partendo dalle loro conoscenze, lasciandoli liberi di esprimersi attraverso la scrittura spontanea, in quanto credo che la necessità di esprimere il proprio pensiero,

di metterlo per iscritto e leggerlo agli altri sia una delle condizioni che spinga il bambino ad imparare a leggere e scrivere.

Utilizzerei solo lo stampato maiuscolo e sperimenterei, inoltre, dapprima la scrittura dei singoli grafemi con materiali didattici che invitano alla scoperta tramite i sensi, per poi arrivare all'uso della matita.

Leggerei loro moltissimi libri e albi illustrati, in quanto la lettura oltre a essere uno spazio di comunicazione e relazione è una dimensione complementare alla scrittura.

Infine per quanto riguarda la punteggiatura la proporrei inizialmente attraverso la lettura, il gioco, la drammatizzazione e l'interpretazione.

Partendo dall'aspetto pratico e orale insegnerei ai bambini che grazie ai segni di punteggiatura possiamo riprodurre nella lingua scritta le intonazioni espressive e le pause della lingua parlata.

Grazie Davide per l'opportunità! A presto.

- Ho imparato a scrivere a circa sette anni. Ricordo di aver riempito pagine con stanghette. Farei ascoltare a ai miei alunni brani musicali con ritmi precisi e con pause di silenzio.
- Ho un fratello più grande che ha iniziato a scrivere 2 anni prima di me. Riceveva un sacco di complimenti dai nostri genitori, quando ha imparato a scrivere il suo nome. Ricordo, allora, di aver scritto la mia prima lettera d'amore a mia madre. Avevo 4 anni, mia mamma non sapeva leggere, allora ho dovuto leggergliela io. Si è commossa. Anche io. Da quel momento è iniziata la mia passione per le parole, soprattutto scritte.
- Non ricordo come mi sia stata insegnata la punteggiatura, avevo grosse difficoltà a scuola. Sono dsa, ma ai tempi (sono nata nel 1974) non si sapeva.
- Scrivere è un'arte, è espressione, è un bisogno. Ai bambini dell'infanzia non insegno a scrivere, già si esprimono tracciando, per cui non saprei come insegnarlo, ma grazie per la domanda; rifletteró, ma ho bisogno di tempo.

Mi piacerebbe insegnare la punteggiatura come se fosse un musical: chi canta deve seguire il ritmo e il tono delle parole interpretate dai bambini. Entrano le parole danzando a passo vivace: inizia la canzone. Arrivano le virgole, il cantante prende fiato e quando entra una serie di punto e virgola, parte la cantilena. Il punto esclamativo scorta la parola in fondo, ora il tono è più forte e spezza la cantilena. Rientrano le parole, ma l'ultima è accompagnata dal punto di domanda: il cantante ora ha un dubbio. Entrano i due punti, il trattino e anche le virgilette: il suo dubbio si sta materializzando. infatti ecco le parole che sembrano essere uscite dalla sua testa. Fortunatamente vede arrivare le parole più belle che abbia mai intonato e, l'ultima di esse, ha con sé un piccolo segno perfetto: il punto.

Partono gli applausi...

- A. Ho imparato a scrivere quando mia sorella maggiore faceva i compiti.

B. Ho imparato ad usarla alla scuola primaria e leggendo molti libri

C. Alla scuola dell'infanzia non insegniamo la punteggiatura.

- Non ricordo bene come mi è stato insegnato a scrivere ma ricordo in particolare quando ho capito come si usava la è (verbo) e la e (congiunzione). Si è aperto un mondo all'improvviso! Per questo motivo penso che bisogna trovare/inventare sempre nuove strategie per insegnare, perché non si sa mai quale sarà quella decisiva che illuminerà i nostri alunni. È per questo che quando insegno provo a proporre sempre situazioni interattive e coinvolgenti, creando magari, per quanto riguarda la punteggiatura, giochi di frasi da sistemare in cui i segni di punteggiatura siano elementi da inserire nelle frasi stesse, per poi constatare insieme il risultato di quanto fatto.
- Ormai sono passati molti anni e non ricordo un episodio preciso sulla punteggiatura. ciò che ricordo è l'amore e la passione che la mia maestra metteva nel rendere tutto molto divertente e creativo. Io come insegno a scrivere? Come dico sempre...va dove ti porta il cuore...e quindi prima ascolto, osservo ed interpreto tutti i linguaggi con i quali i bambini mi parlano poi attraverso il fare e il manipolare segni arrivo alla scrittura prima spontanea e creativa e poi strutturata. La punteggiatura? Una corsa ad ostacoli di cui non si può fare a meno per parlare, per scrivere, per leggere.
- Ho un ricordo molto vivo nella mia mente che riguarda l'uso della virgola che sostituisce la "e" congiunzione nelle frasi ma anche la differenza tra il verbo essere "è" dalla stessa congiunzione. La mia insegnante della scuola primaria (allora elementare) chiamò me e un compagno per "rappresentare" la frase "Daniela è Marco". Chiese a noi e ai compagni di classe se questa frase potesse andar bene. Ricordo che tutti ridendo dicemmo di no. "Daniela è Daniela e non può essere Marco". Poi continuò affermando "Daniela e Marco sono amici". Questa frase ovviamente aveva senso. E ancora "Daniela e Marco e Giovanna e Angela e Gabriele e Carlo sono amici". Un compagno disse "Maestra ma quante "e" usi?", allora lei introdusse la virgola come segno di punteggiatura per rendere più scorrevole la frase "Daniela, Marco, Giovanna, Angela, Gabriele e Carlo sono amici". Per insegnare la scrittura nella classe prima inizierai ovviamente dal maiuscolo, per poi avviare gli alunni al corsivo. Per la punteggiatura userei inizialmente delle letture per far capire attraverso le pause e le varie forme espressive, le differenze tra i vari segni di punteggiatura.
- Ricordo che ho imparato a scrivere, o per meglio dire, ho avuto i miei primi approcci alla scrittura, all'asilo, con le famose paginette da riempire. Le gambine da inserire alle "a", l'alfabeto appeso al muro, con i disegni che indicavano un oggetto che iniziava con quella lettera... Mi viene in mente la "p" di pipa, i miei alunni, non tutti la conoscevano. Mi piaceva scrivere, vuol dire che stavo crescendo, che stavo diventando grande. Per la punteggiatura invece, non ricordo nulla di preciso. So che è importante, ma quando e come ho acquisito questa consapevolezza, non lo so.

- Ricordo di aver imparato a leggere e a scrivere già prima di frequentare la scuola; mi piacevano molto i libri ed ero affascinata dalle favole a cui, col passare degli anni, si sono aggiunti altri generi... I libri sono sempre stati il mio passatempo preferito. Purtroppo non ricordo come i miei insegnanti mi abbiano "fatto imparare" la punteggiatura ...forse ne ho appreso l'uso da autodidatta attraverso le mie letture?? Non so? Oggi, come insegnante, cerco di far scoprire i vari segni di punteggiatura partendo dai testi, insistendo sulla corretta lettura espressiva, giocando coi diversi significati che una frase può assumere se si cambia punteggiatura...quindi insieme ai bambini troviamo il "compito" che ciascun segno di punteggiatura svolge all'interno di una frase.
- la mia maestra delle elementari mi aveva fatto scrivere un pensiero sulla mia famiglia in due modi: prima senza punteggiatura e poi con la punteggiatura. Ho letto il pensiero ad alta voce, i miei compagni hanno capito solo il secondo. Imparai l'importanza della punteggiatura.
- Purtroppo non ricordo come ho imparato a scrivere..preistoria!?Però la mia maestra unica me la ricordo bene,fantastica!Sempre sorridente e allegra.Dolce e autorevole.Chiaro che con una maestra così,tutto diventa facile.Io insegno matematica da troppi anni e ci ho pensato un po' ,prima di rispondere alla domanda "come insegneresti..etc..".Intanto perchè è di solito un lavoro in sinergia con la collega di italiano.Posso però dire che la prima cosa, secondo me fondamentale,per imparare qualsiasi cosa è creare un clima positivo, fatto di conoscenza dei bimbi, di lunghe chiacchierate, di domande , di giochi.Poi,sicuramente ,utilizzerei le immagini.Quanto impatto hanno le immagini sui bambini ?? Fortissimo... e ci raccontano più di molte parole.Infine userei il tatto...toccare le lettere e seguirne i contorni.  
Per imparare la punteggiatura io punterei sul respiro..respira e conta..con le mie figlie ho fatto così.
- a)Ricordo di avere imparato a scrivere prima di andare alla prima elementare, avevamo a casa un banchetto richiudibile, mia madre mi dava delle lezioni e altre le facevo a casa di una zia che era maestra di scuola elementare. Facevo intere pagine con le lettere dell'alfabeto a cui associavo poi delle parole.  
b)Ricordo degli episodi simpatici in cui mia madre leggeva le frasi tutto d'un fiato per farmi capire che dovevo fare delle pause e scandire la lettura rispettando la punteggiatura, senza la quale tutto sembrava incomprensibile.  
c)Penso che insegnerei a scrivere agli studenti così come è stato fatto con me. Farei delle lezioni specifiche sull'importanza e sul corretto utilizzo della punteggiatura ed anche molte più lezioni con letture di gruppo.
- Ricordo l'approccio alla scrittura con grande emozione ed ancora mi sembra di vedere le pagine del piccolo quaderno, riempirsi di tondi, aste, occhielli e poi lettere A, B, C... e gli esercizi di "bella calligrafia" dell'infanzia, trasformarsi nella ricerca della propria calligrafia dell'adolescenza.

Ecco, forse della punteggiatura ho ricordi più recenti, legati alla scoperta del piacere per la lettura e ad alcune analisi del testo, alla scuola media e superiore.

Agli studenti più grandi, proporrei tanti giochi di lettura di frasi e brani, a cui variare la punteggiatura, per poter sperimentare quanto la punteggiatura sia fondamentale per rendere la comunicazione efficace, e quanto i messaggi possano cambiare a seconda della punteggiatura.

Ai più piccoli, proporrei dei percorsi motori, per far loro percepire concretamente, il ruolo dei diversi segni d'interpunzione, ad esempio: cammino... fermata (punto), breve fermata e respiro (virgola), incrocio con una fila di compagni (due punti), salto (punto esclamativo)!

Ora, temendo di aver sbagliato la punteggiatura di questo testo, metterò un punto... e basta.

- Ho vaghi ricordi sugli insegnamenti specifici per imparare a scrivere. Utilizzerei il respiro per insegnare la punteggiatura.
- Con i bambini piccoli abbiamo cercato intanto di dare la giusta espressione alla lettura e poi abbiamo visto insieme i casi principali cioè nelle pause lunghe, per dividere le parole e per elencare una lista.
- Non ho ricordi legati all'apprendimento della scrittura, ma ricordo come l'insegnante mi spiegava l'uso della punteggiatura: la virgola serviva per le piccole pause, per poter prendere fiato nella lettura di una frase e a darne il giusto significato. Il punto serviva a chiudere una frase e a dividere le frasi tra di loro. I due punti servivano a spiegare qualcosa, il punto esclamativo indicava la sorpresa, lo stupore, il punto interrogativo per fare una domanda. Alla scuola dell'infanzia favoriamo l'approccio alla letto-scrittura, avviando i bambini alla scoperta della conoscenza della lingua scritta.
- Non ricordo il momento preciso in cui ho capito l'importanza della punteggiatura. A scuola, le maestre mi hanno insegnato a leggere a volte alta, a fermarmi due secondi per il punto (.) e 1 secondo per la virgola (,). Gradualmente ho iniziato ad avere consapevolezza della sua importanza, un punto esclamativo cambia davvero la mia percezione di lettura!  
Nel corso degli anni, con lo studio delle lingue, dei testi letterari, le infinite traduzioni, ho capito quanto ogni singolo segno su un foglio ha un significato ben preciso, crea un tempo, una dimensione al testo, uno stato d'animo, tutto può essere lento... veloce, incisivo!  
Ai miei studenti insegno tutto ciò che ho imparato e che per me è importante, la lettera maiuscola, il corsivo, i punti a fine frase e la lettura ad alta voce. Insegno a dare il tempo e a dare emozioni ai loro racconti. Insegno l'intonazione e a come interpretare tutti questi strani segni che sono ritmo e emozioni.
- I miei ricordi sono quasi nulli, probabilmente perché sono ormai vicina alla pensione. Ho un vago ricordo del rigore della mia insegnante. Di norma faccio leggere bene la frase per far capire come potrebbe cambiare significato.

- RICORDO PIACEVOLMENTE QUANDO HO SCOPERTO LA TECNICA DELLA SCRITTURA, LE TANTE PAGINE DI PREGRAFISMO, DALLE VOCALI ALLE PAROLE E POI ALLE FRASI .E' STATO UN PROCEDERE LENTAMENTE E NON FATICOSO. RICORDO DI AVERE APPREZZATO MOLTO IL PASSAGGIO DALLO STAMPATO AL CORSIVO, L'ENTUSIASMO NON MI HA IMPEDITO DI PROCEDERE E,TALVOLTA A PICCOLI PASSI, RAGGIUNGERE L'OBIETTIVO FINALE. OGGI, LAVORANDO CON BAMBINI DVA, MI RITROVO A DOVER METTERE IN ATTO DELLE STRATEGIE E TRASMETTERE LORO CONOSCENZE E CONTENUTI.PER TUTTO CIO' UN RUOLO IMPORTANTE HA IL TONO DI VOCE, L'ATTEGGIAMENTO EMPATICO L'ESPRESSIONE DEL VOLTO, LA GESTUALITA'.

- Non credo di aver impugnato la matita per scrivere prima della "scuola elementare" o per meglio dire,non lo ricordo con esattezza...

Il mio severo maestro amava molto i dettati e se ora ci ripenso chiudendo gli occhi, me lo ritrovo a camminare avanti e indietro,passeggiando lentamente,costeggiando i nostri banchi con il libro in mano e voce ben scandita ad indicare punti,virgole e tutto ciò che serviva.

Il bello della punteggiatura è che riesce a dare voce a parole "semplicemente" scritte..usandola bene si riescono a capire anche i toni che si vogliono "registrare" durante la scrittura..

Per quanto riguarda i miei bimbi cercherei di rendere la lezione il più divertente possibile, magari associando ogni simbolo della punteggiatura ad un simpatico personaggio.

Non è sempre possibile,ma bisogna comunque provarci!!

- Sinceramente non ricordo un granché... ho un vago ricordo che nella mia mente la associa all'analisi logica e del periodo, forse perché se io la insegnassi adesso ai miei alunni la spiegherei assieme a queste ultime due.
- Ho imparato a scrivere a 6 anni e attraverso le letture e i dettati ho iniziato a capire la giusta posizione dei principali segni di interpunzione. Se dovessi avviare i bambini della scuola primaria alla conoscenza e allo studio dei segni ortografici, lo farei attraverso la lettura di una semplice favola; in un primo momento la leggerei ad alta voce senza rispettare la punteggiatura e senza separare le frasi; dopodiché rileggerei la medesima favola rispettando le regole della grammatica e procedendo a dare ritmo alla storia. I bambini avranno la possibilità, a questo punto, di comprendere loro stessi quale sia il modo più adeguato per poter riconoscere i personaggi e i luoghi della favola.
- Mi ricordo che usavamo il pennino e inchiostro, ho iniziato con aste e puntini, per la punteggiatura non mi ricordo perchè sono passati troppi anni per ricordarmi come mi è stata insegnata , ho imparato ad usarla facendo pensieri e con la lettura. Inizierei con semplici disegni e una scrittura spontanea su fogli bianchi da fotocopie, come secondo passaggio userei fogli a quadretti da 10mm. Per la punteggiatura proporrei la lettura di racconti, marcando l'intonazione per far capire l'essenzialità dei segni per una lettura più fluida.



- Si mi ricordo che utilizzavamo il pennino e l'inchiostro con la carta assorbente, si partiva facendo aste e puntini, purtroppo per la punteggiatura non mi ricordo come mi è stata insegnata (sono passati troppi anni per ricordarlo). Ho imparato ad usarla scrivendo brevi testi e anche leggendo molto. Ricordi particolari non ne ho. Io come insegnante partirei da schede divertenti di pregrafismo e soprattutto scrittura spontanea su fogli bianchi (A4), come passaggio successivo utilizzerei fogli a quadretti da 1cm. Per la punteggiatura adotterei la lettura di brevi racconti o fiabe, enfatizzando l'intonazione per fare capire la rilevanza dell'utilizzo di questi segni per leggere correttamente e scorrevolmente. E' un passaggio chiave per imparare a leggere e scrivere.

- I miei ricordi sulla scrittura risalgono alla prima elementare, non prima.

Ricordo le mille pagine di lettere scritte in matita lasciando gli spazi che venivano indicati alla lavagna. Stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo minuscolo e corsivo maiuscolo. Tutto perfettamente in ordine e mi ricordo che per lasciare lo spazio "giusto" tra una riga e l'altra ci facevano compilare quaderni interi in questo modo: inizio dal margine, linea verticale di due quadretti, spazio di un quadretto, puntino, spazio di un quadretto, ancora linea verticale di due quadretti. Nel weekend si andava avanti preparando le pagine del quaderno per tutta la settimana oppure nei momenti in cui i lavori assegnati erano terminati, si continuava a scuola.

Mi è stato insegnato a scrivere copiando e ricopiando quello che faceva la maestra alla lavagna...poi tramite la lettura di libri e storie tutto ha acquistato un senso diverso o forse è meglio dire che finalmente aveva senso scrivere e così ho imparato veramente. Ricordo che scrivere lettere a persone e amiche lontane mi ha dato una motivazione, ma questa era una prassi extrascolastica.

Per quanto riguarda la punteggiatura non riesco a ricordare come mi sia stata insegnata, non ci sono episodi particolari ma ricordo benissimo le urlate delle insegnanti contro i compagni che commettevano errori e che non capivano come dovevano scrivere. In realtà ho imparato ad usare la punteggiatura al liceo e all'università attraverso esercizi, relazioni, laboratori, stesura di progetti, pagine di diario di bordo delle esperienze di tirocinio.

Come insegnante penso che la scrittura debba essere insegnata come un naturale modo per comunicare e ogni occasione personale o esperienza vissuta può dare il via all'apprendimento di essa. Insegnare a scrivere in questo modo richiede molto più tempo ma è sicuramente più coinvolgente per i bambini. Pensando alle situazioni di fragilità sempre più presenti nelle nostre classi sono convinta che valga proprio la pena partire dai bambini e dalle loro storie. Leggere testi e libri di diverso genere può essere un ottimo aiuto nell'apprendimento della lettura e della punteggiatura.

Sicuramente avere avuto la fortuna di frequentare all'università un corso di Didattica della Lettura e della Scrittura mi ha dato la possibilità di capire quanto sia importante offrire ai bambini occasioni per apprendere e quanto la motivazione possa influire sul processo di letto-scrittura.

- Ho dei ricordi bellissimi legati ai miei primi approcci alla scrittura pensiero che mi porta a rammentare con quanto amore la mia maestra elementare seguiva e plasmava i nostri cuori. Ricordo che avevo un quadernino a quadretti per le esercitazioni delle classiche letterine trascritto e copiate nei vari caratteri. Per la punteggiatura, dopo aver spiegato l'utilizzo di ciascun segno, ci metteva subito all'opera. Ricordo che la maestra ci faceva fare tanti temi sui nostri familiari e sulle nostre avventure con i compagni di classe.

Come insegnante? Farei giocare i bambini con le lettere in modo spontaneo offrendo stimoli sensoriali; poi farei associare il suono alle lettere per poi arrivare alla scoperta delle parole intorno a loro. Proporrei un diario personale a seconda dell'età per appuntare parole e pensieri. Penso che la lettura ad alta voce sia importante, perché mette in evidenza le sonorità, il ritmo, gli effetti fonosimbolici, crea immagini ed è divertente per tutti. Inoltre penso che la lettura a voce alta sia uno stimolo per comprendere l'importanza della punteggiatura punto per progettare laboratori di scrittura da proporre ai bambini.

- Non mi ricordo come mi sia stato insegnato a scrivere, né come usare la punteggiatura in modo corretto; penso attraverso esercizi e correzione di elaborati. Come insegnante propongo ai miei alunni: esercizi da completare con una corretta punteggiatura, stesura di riassunti e testi a cui segue una correzione individuale cercando di far comprendere il giusto uso dei segni. Leggo a voce alta, e chiedo anche agli alunni di farlo, un racconto o un testo senza rispettare la punteggiatura per verificarne poi la comprensione; in un secondo momento il testo viene letto rispettando i segni e con la giusta intonazione della voce evidenziando così l'importanza di una corretta punteggiatura.
- Un ricordo: ogni volta che dovevo scrivere una parola o un piccolo pensiero, dovevo necessariamente abbinare un disegno. Una fatica immane, per chi ancora adesso non sa disegnare. Come insegnante della scuola dell'infanzia, avvicinerei i bambini alla scrittura, proponendo parole scritte su cartelloni, giornali ecc. e attraverso una lettura costante e sistematica di brevi testi.
- Non ho particolari ricordi della "me" bambina che iniziava a scrivere, se non in qualche foto nell'album di famiglia dove appaio spesso con strani tagli di capelli e l'aria imbronciata (forse dovuta proprio a quelli!).

Ricordo, tuttavia, quando in prima elementare, nello scrivere una lettera collettiva (o forse era un saluto?) a Walter Tobagi che era stato sepolto proprio a Cerro, avevo scritto "alunni" con due L, rammaricandomi tantissimo per quell'errore in un testo percepito così importante. Non ricordo le parole esatte di rassicurazione della maestra, ma ho ben presente che mi sono sentita confortata e sollevata. Allora non sapevo ancora né che dalla scuola non sarei mai uscita, sedendomi per anni prima davanti e poi dietro la cattedra, né che la mia maestra di prima elementare sarebbe diventata una mia attuale collega!

Mi chiedo a volte se il filo rosso che unisce tutte le cose non passi attraverso il tratto incerto di tre dita che imparano a stringere una penna.

Penso a me come insegnante, ci penso ogni giorno, perché sento la responsabilità e insieme la bellezza di affiancare un bambino nella crescita e nell'apprendimento.

Sento il bisogno di fargli notare l'importanza di ciò che fa, dell'impegno che lo spinge a migliorarsi, dei traguardi che raggiunge, di cui deve essere felice e fiero, anche quando magari il mio sguardo si appanna per la stanchezza fisica o emotiva di una giornata storta.

La punteggiatura?

Ricordo che quand'ero supplente, l'insegnante che sostituivo mi chiese di proporre ai bambini un'attività sull'uso corretto del punto.

Dalla memoria riaffiorò pronto un racconto curioso del mio maestro che, più di quindici anni prima, aveva incuriosito noi alunni neanche decenni sorprendendoci:

- "Un punto salvò la vita a un uomo!" proclamò un giorno.

- "Ma, maestro, non è vero!" contestammo noi.

Prese un biglietto bianco e lesse (anzi...finse di leggere...Lo avevo capito io, maestro, lo sai vero?)

Ci raccontò di un uomo che rischiava di essere ucciso se il re non fosse intervenuto in suo favore.

La condanna era scritta chiaramente:

UCCIDERE. IMPOSSIBILE PERDONARE

Il re, illuminato da scienza e conoscenza (dell'ortografia), restituì il biglietto e l'esecuzione non poté avere luogo: UCCIDERE IMPOSSIBILE. PERDONARE

Così probabilmente vorrei essere ricordata dai miei alunni: appassionata, curiosa, disponibile,...

E concludo senza mettere il punto, ma con i tre puntini di sospensione perché – si sa – il futuro è ancora tutto da scrivere.

- Non ho alcun ricordo legato all'imparare a scrivere. Semplicemente un giorno ho scritto e ho letto. Un po' come se la lettura e la scrittura fossero sempre state lì attendendo il momento giusto per palesarsi a me.  
Non ricordo chi abbia pronunciato la frase "si impara a scrivere scrivendo", ma ritengo che sia molto vera. Quindi stimolo i miei bambini sin dai primi giorni di scuola a scrivere il più possibile. Scrivono semplici pensieri, brevi frasi, piccole poesie, testi collettivi... Inizialmente senza occuparci degli errori e della punteggiatura, poi, con il passare del tempo, sono loro che cominciano a sentire l'esigenza di dividere le parole o le frasi con la punteggiatura. Significa allora che è arrivato il momento di soffermarci sull'argomento.
- a. Sicuramente mi ricordo di aver imparato a scrivere già prima dell'inizio della scuola primaria...mi piaceva moltissimo disegnare e colorare.... ricordo di aver imparato a scrivere il mio nome con la

mamma.... poi alla scuola primaria ho imparato, attraverso l'insegnamento "classico" delle lettere e successivamente della frase, a scrivere...

b. La punteggiatura mi è stata insegnata in maniera tradizionale e ho imparato ad usarla scrivendo molto e facendo tesoro delle correzioni dei miei insegnanti.

c. Penso che la produzione scritta sia una delle competenze più importanti da acquisire. Per questo, durante le mie lezioni, molto spazio e tempo sono dedicati alla scrittura, che può declinarsi in svariati modi: lavori di gruppo di produzione / creazione scritta, laboratori di scrittura dedicati, approfondimenti di ricerca scritti (individuali o di gruppo), produzioni scritte suggerite da situazioni contingenti oppure da suggestioni /riflessioni dei ragazzi ...

In questi anni mi sono resa conto che in questo modo i miei ragazzi sono molto stimolati e, anche chi inizialmente aveva problemi/difficoltà didattici, con l'andare del tempo riusciva a colmare gran parte di questi. Molto importante risulta ovviamente il lavoro di correzione e restituzione, soprattutto per quanto riguarda la punteggiatura, che io non spiego mai pedestremente, ma cerco di sottolineare nei loro testi...

In questo modo, elaborato dopo elaborato, correzione dopo correzione, anche la punteggiatura comincia ad essere un po' meno oscura...

- a. Ricordo solo che alla scuola materna sapevo scrivere il mio nome...
- b. Non ricordo...
- c. Con metafore, tipo quella della pagina precedente....
- E' passato troppo tempo da quando mi hanno insegnato ad usare la punteggiatura e quindi non ho ricordi precisi. L'insegnante più attenta a questo aspetto è stata senz'altro la professoressa delle medie. Negli anni è molto cambiato il mio modo di insegnare a scrivere e ho assistito purtroppo a un certo impoverimento del lessico. Per quanto riguarda la punteggiatura gli alunni, al giorno d'oggi, la conoscono poco e usano solo virgole e punti; cerco quindi di insegnare loro anche l'uso degli altri segni di interpunzione, specie utilizzando la lettura espressiva.
- Ricordo che scrivevo pagine e pagine di vocali e consonanti, ma sono ricordi vaghi perché accaduti quarant'anni fa.  
Principalmente penso sia fondamentale abituare il bambino ad una corretta impugnatura della penna, poi riconoscere e memorizzare le lettere dell'alfabeto, imparare a gestire lo spazio sul foglio, per l'allineamento delle lettere.  
Il tutto attraverso esercizi, giochi di associazione e coordinazione.
- Ho imparato a scrivere in prima elementare da una maestra molto severa che ci teneva molto all'ordine. Non ricordo bene come mi è stata insegnata la punteggiatura sono passati troppi anni. Pensando ai miei studenti partirei con leggere un piccolo testo senza rispettare i segni di punteggiatura e da lì prendere spunto per una discussione. La difficoltà non sta tanto nell'insegnare

a leggere e a scrivere (obiettivo che viene raggiunto da quasi tutti) ma fare in modo che una volta raggiunto l'obiettivo si trasformi in amore e passione per la lettura e la scrittura.

- No non mi ricordo! Insegno a scrivere attraverso: 1) l'impugnatura e l'uso corretto delle penne; 2) attraverso giochi con l'alfabeto; canzoncine; disegni.

Per la punteggiatura: attraverso la spiegazione dei segni di punteggiatura, presentandoli con disegni, filastrocche e poi evidenziandoli sul libro mentre si legge e anche dal modo di leggere e saperli quindi usare e riconoscere.

- La scuola che io ricordo era molto rigida e piena di regole. Oggi, secondo me, prima di tutto occorre favorire negli alunni l'amore per la scrittura e la lettura, partendo naturalmente dai bisogni e dagli interessi dei bambini e dalla realtà di ogni classe. Sicuramente la punteggiatura è molto importante e non va affrontata con superficialità o troppo velocemente, ma per gradi, quasi in modo naturale
- Ricordo che la maestra ci faceva scrivere tanti "pensierini", ci faceva leggere in modo espressivo e ci aiutava a riflettere sulla punteggiatura.

Come insegnante cerco di motivare i miei studenti e di aiutarli a riflettere sia prima di iniziare a scrivere sia dopo. Chiedo loro di pensare all'argomento, di riordinare i pensieri, di scrivere e di rileggere per controllare la comprensibilità dei contenuti.

- Mi ricordo che mi sono stati presentati tutti i caratteri di scrittura, ma nell'utilizzo della stessa è stato richiesto l'uso esclusivo del corsivo. Per imparare mi è stata molto utile l'associazione del segno grafico a un'immagine precisa.

Ai miei alunni cercherei di far amare la lettura; e, da lì, stimolerei il desiderio di scrivere.

Anche per quanto riguarda la punteggiatura credo che, semplicemente, stimolerei la lettura di libri di generi diversi.

- Non ho ricordi particolarmente precisi ma ciò che mi è rimasto impresso è il modo in cui leggeva la mia maestra, che usava la voce come uno strumento. Ogni sua lettura era un viaggio che faceva immergere nella storia, con pause, tempi diversi, intonazioni ed è così che mi ha insegnato. Persino la Divina Commedia alle superiori fu un viaggio stupendo grazie alla mia insegnante che la leggeva ed interpretava in modo magistrale. Leggere non è solo "mettere insieme dei suoni", la lettura è ascolto e comprensione, ricorda la musica che segue toni, tempi, volumi. La punteggiatura aiuta a dare un senso più comprensibile, ad interpretare, ad andare oltre le parole scritte e arrivare persino alle emozioni.

Per i più piccoli la lettura è un mondo da scoprire, utilizzando anche l'associazione di immagini e la punteggiatura deve essere non un insieme di segni ma quello strumento per i più grandi e quegli "amici" puntini, virgole, punti esclamativi ecc. per i più piccoli, che ci aiutano ad entrare nella storia, a capire meglio il senso di ciò che stiamo leggendo e che ci viene comunicato. Leggere un racconto con o senza punteggiatura potrebbe essere un esempio per capire la differenza.

La comunicazione e le emozioni passano anche attraverso la punteggiatura !

- I miei ricordi si perdono nella notte dei tempi! Ho imparato a scrivere in ! elementare con metodi tradizionali, partendo dalle aste fino alla conoscenza delle singole lettere dell'alfabeto( prima le vocali e poi le consonanti). Se dovessi insegnare a scrivere lascerei inizialmente spazio ad una scrittura creativa, soprattutto per i più piccoli. Per l' utilizzo della punteggiatura penso sia importante ascoltare e poi leggere molti testi, anche teatrali.
- Ho imparato a scrivere a scuola ma non ho ricordi nitidi. Ho l'immagine dell'alfabetiere e il quadernino su cui si scrivevano le lettere in corsivo. Della punteggiatura non ho ricordi di insegnamento. So di averla imparata con mia mamma che era un'insegnante e comunque non è stato nei primi anni di scuola. Probabilmente ho imparato a usarla quando ho sentito la necessità di comunicare con chiarezza ciò che dà senso alle parole: l'intonazione. Lì ho capito che l'uso della punteggiatura al di là di alcune regole canoniche, attiene allo spirito espressivo della persona. Potrei citare la mia irritazione, già studentessa del liceo, a fronte di una correzione di punteggiatura che andava a modificare il senso della mia comunicazione ponendo l'accento su una parte anziché sull'altra. Ho discusso con il professore e ciò non ha giovato alla mia valutazione. Come insegnante "giocherei" . Per prima cosa lavorerei con testi senza punteggiatura per far emergere la difficoltà di lettura. Da qui i passaggi sarebbero tanti. Lavorerei su testi il più possibile creati dalla classe e giocherei con le diverse possibilità di utilizzo della punteggiatura. Lo scopo sarebbe dare strumenti espressivi concreti ai miei alunni.
- La chiave di tutto è trasmettere il gusto per la lettura.
- La punteggiatura è ritmo quindi farei sentire la differenza dei toni e la musicalità delle parole e la pausa che richiede la punteggiatura. La punteggiatura mi è stata insegnata giocando sulle pause.
- Ricordo l'emozione nel tradurre segni del tutto incomprensibili in normalità. Vedere come questa azione che sembrava complicata mano a mano è divenuta veloce e senza errori... Quasi non ricordo neanche un tempo in cui leggevo sillabando. Mi è stato insegnato da una docente che prediligeva metodi tradizionali e lezioni frontali. Credo riempiendo pagine e pagine di lettere uguali. Ho imparato a leggere principalmente grazie al fatto che fin da piccola la mia famiglia mi ha accompagnato nella crescita con letture di fiabe e favole. Esercitandomi tanto a casa, soprattutto grazie alle letture della scuola secondaria di I grado. Riguardo la punteggiatura non ho particolari ricordi, credo con una scheda e molti esercizi. Vorrei insegnare ai miei alunni la scrittura come una scoperta ludica. Utilizzare materiali, manipolazione e scrittura artistica. Vorrei creare con loro lapbook e cartelloni. La punteggiatura è essenziale per dare significato a ciò che leggiamo e rendere il testo scorrevole. Potrebbe essere interessante con filastrocche e attività di lettura che, drammatizzando, aiutino il bambino a sentire come cambia la frase.

- Quando la maestra Piera, mi diceva di dover scrivere un testo ,ma io scrivevo troppo grande ho dovuto imparare a scrivere in modo piccolo.  
Li farei esercitare Sull'unione della creazione di parole che possono descrivere situazioni ed emozioni. Mi improvviserei attrice che quando parla non da peso alle pause...
- Non ho alcun ricordo su come mi sia stato insegnato a scrivere né tantomeno ad usare la punteggiatura, purtroppo. Come insegnante cerco di dedicare il maggior tempo possibile ad attività di scrittura, per fare in modo che i miei studenti vi prendano sempre più confidenza. Gliela presento come un mezzo per dare sfogo alla propria fantasia, per riflettere su quello che sta loro intorno, per imparare a conoscersi, per indagare la realtà. E cerco di dedicare almeno un'ora alla settimana ad un laboratorio di scrittura appositamente pensato. Per la punteggiatura non sono solita fare lezioni apposite per i mie ragazzi, ma mentre leggo e correggo i loro scritti faccio sempre annotazioni su come l'abbiano utilizzata.
- Mi ricordo una grande fatica e tanta pazienza da parte della mia insegnante.  
Mi ricordo una frase; "Martin per un punto perse la cappa".  
Io lavoro all'infanzia , se dovessi insegnare ai bambini della primaria, troverei un modo simpatico e divertente per farlo.
- In prima elementare la nostra maestra ci faceva scrivere sul quaderno le singole lettere nei tre caratteri e poi, in seconda/terza, ricordo che ci faceva scrivere sempre sul quaderno rosso i "penso e scrivo".  
Per quanto riguarda la punteggiatura, non ricordo bene come mi sia stata insegnata o come io abbia imparato ad usarla. Ricordo però che la maestra, ogni volta che leggevamo i testi , ci diceva di prendere dei lunghi respiri (quando incontravamo il punto) o dei piccoli respiri (quando incontravamo la virgola).  
Per insegnare a scrivere proporrei dei lavori di scrittura spontanea:
  - scrittura di loro pensieri,
  - scrittura di biglietti di inviti o auguri
 Oltre a questo proporrei anche dei possibili modelli di scrittura da seguire, in modo che i bambini possano usufruire di una guida da poter seguire.  
Per insegnare la punteggiatura partirei con l' ascolto di una musica, per fare capire come le pause, la differenza di suoni e di velocità facciano nascere una melodia armonica.  
Questo per fare capire che nella lettura la stessa funzione la assolve la punteggiatura: far sentire all'ascoltatore la melodia dei testi.
- Ricordo che, per mia fortuna, mi veniva naturale sia leggere un testo in modo espressivo, sia capire quando utilizzare i segni d'interpunzione; la maestra mi ha insegnato l'uso della punteggiatura in

modo semplice, attraverso la lettura ad alta voce, il completamento di schede e dalla classe terza elementare la stesura di numerosi testi (temi e riassunti).

Se dovessi insegnare l'uso della punteggiatura, cercherei il più possibile di farla "sentire" con tanti esempi (letture ad alta voce e schede su cui esercitarsi) ed esercizi insieme.

- Da studente ho solo dei vaghi ricordi sull'insegnamento in sé della punteggiatura. Quello che è impresso nella mia memoria è la stravaganza della mia maestra. Allora ci sembrava un po' matta, era invece innovativa e fantasiosa nei metodi. Ci ha insegnato qualsiasi cosa attraverso il gioco e come strumento di valutazione usava timbri con ciliegine e vigili.

Come docente di Arte e immagine, non mi trovo a insegnare a scrivere ai miei ragazzi, aiuto loro a esprimersi attraverso un linguaggio grafico differente: il disegno. Non so onestamente come si possa insegnare a scrivere a un bambino, vedo però con la mia bimba di 5 anni, che si sta cimentando con la composizione di semplici parole, che il suono e l'ascolto sono delle carte vincenti. L'ascolto della musica, con le sue pause e melodie, potrebbe essere un valido aiuto per comprendere la necessità di respiro, anche nella lettura di un semplice pensiero

- Ricordo che la mia maestra era un donna molto espressiva e che ogni cosa che spiegava praticamente la interpretava con il corpo...esempio ricordo che per spiegare il punto esclamativo aveva fatto un saltello impiantandosi immobile sugli attenti
- a. Ho iniziato a scrivere a 5 anni, ma non ricordo il metodo utilizzato dall'insegnante.  
b. Quando ho iniziato a leggere, la maestra mi ha spiegato che i segni diversi dalle lettere erano i segni di punteggiatura e che ognuno aveva il suo ruolo. Con il tempo ho imparato anche ad utilizzarli quando scrivevo.  
c. Negli anni ho sempre insegnato partendo dal metodo globale per passare a quello analitico, proponendo cioè una frase e ricercando la lettera dell'alfabeto che dovevo presentare quel giorno. Successivamente associavo alla consonante le vocali e poi scrivevo le paroline con le sillabe formate.

Per quanto riguarda la punteggiatura ho sempre iniziato a presentarla con la lettura di una storiella che mi consentiva di dare diverse intonazioni in base ai punti che incontravo.

- La mia maestra ci diceva di contare fino a due per il punto, uno per la virgola. Secondo me, la punteggiatura si impara prevalentemente leggendo testi e riflettendo sulla punteggiatura attraverso la quale si snodano.
- Ho imparato a scrivere alla scuola primaria. Non ricordo come mi sia stato insegnato, ricordo solo che DOVEVO imparare. Stessa cosa per la punteggiatura: era un obbligo capire come e quando usarla poiché la mia maestra non avrebbe ammesso errori. Questo è il primo anno in cui insegno italiano e pensando ai miei bambini partirei sicuramente dalla lettura di una favola, di una fiaba, da un racconto che stimoli la riflessione e la voglia di creare, di scrivere. Per la punteggiatura, li inviterei



a prestar attenzione su come possa cambiare significato una stessa frase cambiando posto ad es. ad una virgola. Tanti esercizi su schede, online, ma soprattutto tanta lettura!

- Ricordo il lavoro quotidiano sulle schede di ortografia, ma non rammento le specifiche attività sulla punteggiatura.

Dopo la spiegazione tecnica sul significato della punteggiatura, proporrei attività di ascolto/lettura per comprendere la funzione dei segni: danno ritmo ai contenuti del testo e sostengono il significato delle parole.

- L'insegnamento della scrittura è stato molto importante per me: mi ha aperto l'universo! Ho ritenuto fondamentale l'uso della punteggiatura, che non ho imparato subito.

Ho insegnato la scrittura prima partendo dalle vocali e poi dalle consonanti, cioè dalle sillabe. È stato significativo per i miei bambini e per me.

- Ricordi lontani nel tempo ,strumenti diversi,medesime emozioni.La punteggiatura è una modalità con la quale dare senso, forza a ciò che si vuole esprimere.Non è semplice proporre questo argomento, spesso gli esempi sono i migliori aiuti che possiamo avere e dare..

- Non ho ricordi ben precisi di quando ho iniziato a scrivere se non che la tecnica per cercare di scrivere qualcosa consisteva nell'abbinare le lettere con le parole che piu mi piacevano. Una delle prime cose che ho imparato a scrivere è la M di Mamma e di Musica che mi accompagnano da quando sono piccolo. Non ho ricordi di come mi hanno presentato la punteggiatura, una cosa però è indimenticabile nella mia testa e non si toglierà facilmente. Esame di terza media e prova di italiano: sbaglio tante cose, tra queste l'uso della punteggiatura. Scrivo una frase, nella quale l'uso della virgola è importante e fa cambiare senso alla stessa. Ovviamente sbaglio anche quella e vengo penalizzato di un voto con tanto di "uso scorretto della punteggiatura" sul giudizio. io farei avvicinare i miei studenti allo scrivere esattamente nel modo in cui l'hanno fatto a me e parlerei della punteggiatura solamente quando vedrei in loro un senso di consapevolezza tale da introdurre l'argomento con la dovuta importanza che spetta, non prima altrimenti si perderebbe l'importante "senso" che la "punteggiatura" ha.

- Non ricordo chiaramente come e quando ho imparato a scrivere, ma conservo l'immagine di quadernoni a quadretti con file di lettere riprodotte: prima lo stampato maiuscolo, più avanti il minuscolo, poi il corsivo. Ho anche in mente i fogli appesi in classe, quelli immancabili, credo, con il disegno al centro e, intorno, l'iniziale della parola rappresentata, ripetuta nei quattro caratteri. Sulla punteggiatura ricordo invece i diversi segni di interpunzione rappresentati come se fossero personaggi, umanizzati. Per insegnare l'uso della punteggiatura partirei dalla rappresentazione grafica di situazioni descritte; nelle diverse versioni del testo cambierebbe "solo" l'uso della punteggiatura.

- Ho imparato a scrivere, come la maggior parte dei bambini, a sei anni e mi ha insegnato la maestra di scuola elementare.  
Sono passati tanti anni da quando ho fatto io le elementari ma per imparare a scrivere occorre prima imparare a leggere le sillabe, magari le tecniche di insegnamento sono un po' cambiate, ma la sostanza rimane sempre la stessa.  
Prima di tutto trasmetto ai miei alunni la passione per la lettura, insegno loro che leggere è un piacere.
- Sono una mancina corretta in famiglia, per me non è stato semplicissimo imparare a governare il movimento della mano per tracciare dei segni regolari. Invidiavo mia sorella che si esercitava con la calligrafia. La maestra, che mi ha accompagnato per tutte le elementari, governava una classe di ben oltre quaranta alunne: ha sempre dato poco peso alla forma e alle piccole imperfezioni dei nostri prodotti, si concentrava su grandi progetti collettivi.  
Ho scoperto l'importanza della punteggiatura attraverso la lettura.  
Pur avendo frequentato il liceo classico non posso dire di aver incontrato nessun insegnante in grado di aiutarmi ad usare la punteggiatura per dare ritmo e senso più preciso ai miei pensieri.
- La punteggiatura mi è stata insegnata attraverso la pratica della lettura ad alta voce della mia maestra. Lei era in grado di far capire le giuste pause, gli incisi, addirittura le maiuscole, anche solo leggendo.
- Gli unici ricordi che ho di quando ho imparato a scrivere sono inchiostro e calamaio. Insegno a scrivere le lettere nell'aria, poi nel sale colorato con la polvere dei gessetti, dopo con lavagne e gessetti colorati e infine sul quaderno.  
Insegno la punteggiatura scoprendola nelle storie che leggiamo.
- Ho dei vaghi ricordi circa quei momenti, la modalità impiegata dalla maestra non era affatto ludico ma elementare e rigida. Ricordo con piacere i momenti di lettura collettiva, l'invito ad utilizzare delle pause, una certa cadenza e la ricerca dell'espressione adatta.  
Personalmente mi piacerebbe organizzare momenti di gioco, uniti al coding, invitando i bambini a riflettere sull'importanza della punteggiatura per capire effettivamente quanto incida non solo sulla grammatica ma anche nella lettura fine a se stessa!
- Ho imparato ad utilizzare la punteggiatura provando pensare a come non parlerebbe un robot. Nella mia didattica porto avanti questa idea.
- Ripensando al periodo in cui ho imparato a scrivere, quando frequentavo la scuola primaria (allora "elementare"), non ricordo episodi particolari ma solo il mio desiderio di voler riprodurre su un foglio, di mio pugno, parole, frasi, pensieri, storie, esperienze...  
Mi è stato insegnato a scrivere partendo dalle lettere dell'alfabeto.

Ripenso a quei cartelli, appesi alle pareti dell'aula, che indicavano l'iniziale e l'immagine di una parola; avrei volentieri cambiato il cartello della "E" di "elefante" con la "E" del mio nome. La punteggiatura era come una "scatola degli attrezzi" da cui poter attingere i diversi "segn" che avrebbero dato un significato più chiaro alle mie frasi.

Come insegnante partirei dall'interesse dei bambini nei confronti di parole o narrazioni per approfondire, in un secondo tempo, la struttura delle frasi. Utilizzerei diverse letture, con e senza punteggiatura, per far sentire ai miei alunni come una stessa frase possa assumere significati e toni differenti.

Mi piacerebbe che, poco alla volta, sentissero il bisogno di utilizzare la punteggiatura come possibilità di arricchire e personalizzare la comunicazione scritta.

- Insegno facendo fare loro esperienza pratica
- Ricordo che leggevo tantissimo ed è attraverso la lettura che ho imparato a conoscere la punteggiatura. Come insegnante credo che utilizzerò il metodo della lettura enfatizzata per far capire l'importanza della punteggiatura.
- la mia maestra mi ha insegnato a considerare la scrittura come uno strumento prezioso! Se scrivo posso "parlare" anche con chi abita lontanissimo. Scrivere azzera le distanze!
- Sicuramente ho imparato a scrivere prima di tutto il mio nome, ho un ricordo confuso di pagine di dettati di parole scritte rigorosamente in corsivo.

Avvicinerei i miei alunni al mondo della scrittura in modo graduale e soprattutto con curiosità, anche attraverso il gioco e i disegni.

Li coinvolgerei con esercizi/giochi di motricità fine per poi arrivare piano piano alle lettere dell'alfabeto.

Insegnerei a scrivere ai miei alunni anche attraverso il "dettato" in quanto perfeziona la scrittura ,aiuta la concentrazione ecc.

Introdurrei la punteggiatura leggendo favole e frasi con diverse intonazioni di voce e con pause per farne comprendere l'importanza .

- Ricordo di aver svolto tantissimi esercizi grammaticali sia nelle ore scolastiche, sia nelle ore pomeridiane. Ho un ricordo indelebile della mia maestra che ci faceva formulare tantissime frasi, cambiando il posto delle virgole all'interno delle medesime. Sicuramente cercherei di insegnare l'uso della punteggiatura ai miei alunni attraverso molti giochi, video e attività ludiche.
- I miei ricordi sono molto sbiaditi dal tempo...non ricordo! L'insegnante comunque non dava particolare peso ( e quindi spiegazioni)
- ho imparato in modo molto classico. mio figlio utilizza il metodo bortolato. io insegno dicendo di capire lo scopo di quello che si vuole trasmettere. se non è chiaro a voi non è chiaro neanche agli

altri. per la punteggiatura li invito ad immedesimarsi ad essere dei sub con bombole: se manca aria nei polmoni manca la punteggiatura.

- Ho imparato a usare la punteggiatura alle superiori quando ho iniziato a fare latino e a confrontare la sintassi Latina con quella italiana. Ricordo che mi colpirono alcune letture di responsi di sibille... in cui cambiando la punteggiatura il significato cambiava.

Ai miei alunni insegno a scrivere a partire da necessità: espressione di sé, racconti per costruire scenette, comunicazione di emozioni o di necessità. Prima eri convinta che solo leggendo molto si impara a scrivere di conseguenza, ora lo sono un po' meno. Certo i modelli sono fondamentali.

Negli anni trovo che sia sempre più difficile far cogliere l'importanza di punti virgole ecc... sono piccoli e non hanno suono quindi i bambini si sentono autorizzati a trascinarli (la poca attenzione al dettaglio è evidente, per me, non solo nella punteggiatura)

## **Allegato 8: testi dal questionario**

*Secondo te, cos'è la punteggiatura? A cosa serve?*

- A dare un senso a ciò che stiamo scrivendo
- La punteggiatura è una parte importante dell'espressione scritta e orale. Serve per dare una scansione logica al pensiero e per evidenziare l'intenzione comunicativa.
- Capire e farsi capire
- A dare senso alla frase
- È uno strumento che serve più a chi scrive per farsi meglio comprendere da chi legge.
- La punteggiatura, attraverso intonazioni e pause, serve a dare un senso compiuto alle frasi di un testo e a rendere la comunicazione più chiara, fluida ed espressiva
- La punteggiatura e' l'insieme dei segni che agiscono da regolatori del senso di cio' che scriviamo
- La punteggiatura è secondo me come un "codice stradale" tra le parole. Si tratta di una serie di simboli che servono per chiarire il significato di una frase.
- La punteggiatura consente all'autore di guidare il lettore verso la comprensione del contenuto del testo.
- segni che servono a: separare, legare, dare un significato alle frasi e a creare momenti di pausa nella lettura
- Serve a dare espressività al testo scritto
- È un insieme di segni che servono a organizzare un testo, guidandone la lettura e la comprensione.
- A porre intervalli tra frasi in un discorso scritto
- A rendere il significato di una frase chiaro.
- Serve per rendere più espressivo e scorrevole un testo letterario, a facilitarne la comprensione, a dare un ritmo.
- dispositivo non alfabetico che organizza la scrittura
- La punteggiatura è un insieme di segni combinati a delle regole necessari a scandire un testo e a produrre intonazioni espressive.
- A rendere il senso di ciò che si scrive e a suggerire l'intonazione della lettura
- A rendere più comprensibile il testo
- A dare ritmo, tono e qualità ai contenuti che si esprimono.
- La punteggiatura sono dei segni necessari a dare un senso ai nostri scritti, alle nostre idee e a trasmettere correttamente il nostro pensiero.
- a costruire significato e senso di una comunicazione

- La punteggiatura è come il ritmo nella musica. Serve a far respirare un testo, una frase, un pensiero. A dare e sottolineare significati.
- A distanziare le parti del discorso per consentirne la lettura e favorire la comprensione. Dà anche un ritmo narrativo a seconda dello stile scelto
- a dare l'anima al testo
- Serve a legare le parole e le frasi e a dare un ritmo alla lettura
- CREDO SIA FONDAMENTALE PER IL SENSO E L'ESPRESSIONE DEL TESTO
- La punteggiatura è un codice di senso che guida la lettura è la sua intonazione ma non è solo convenzionale, sottostà al senso dello scrittore prima e di ciò che vuol comunicare, poi al senso del lettore
- A dare un senso preciso alla frase
- A dare senso a ciò che è scritto
- La traduzione nello scritto di pause sospensioni interruzioni toni di voce sottolineature concatenazioni logiche non riguarda solo la pronuncia ma anche la struttura della frase e del discorso e la logica
- A organizzare logicamente al discorso
- La punteggiatura è una convenzione, espressa in un insieme di segni, che serve a regolare all'interno di un testo la fluidità espressiva (intonazione) e la gerarchia sintattica.
- La punteggiatura serve a chi scrive per dare chiarezza al testo, ma anche per arricchirne le connotazioni. A chi legge, serve per comprendere appieno il testo e per "sentire la voce" dell'autore o dei personaggi, nel caso della narrativa.
- Serve per fare delle pause che favoriscono la comprensione di ciò che si legge
- Per dare respiro e ritmo alla pagina e per conferire il giusto significato al periodo
- La punteggiatura è quell'insieme di segni che permette ad una frase o ad un testo di scorrere o fermarsi, di dare significato e senso a ciò che è scritto, di tenere il lettore di un testo con il fiato sospeso, di dare voce ai personaggi di una storia...
- La punteggiatura è la parte espressiva di uno scritto, serve appunto a dare espressione all'intenzione dell'emittente
- un insieme di regole che rende più comprensibile ciò che scriviamo
- A dare un ordine logico e la migliore comprensibilità a quanto esposto, scritto, compilato, ecc.
- Serve per dare senso a quello che si legge.
- A dare significato e cadenza alle frasi scritte.
- È un sistema convenzionale che permette di capirsi meglio e anche di giocare con la lingua
- a cadenzare il discorso, a dar colore alle frasi

- La punteggiatura è una parte fondamentale dell'Italiano. Serve per dare senso alle frasi, per dare l'intonazione e per creare atmosfera. Senza la punteggiatura la maggior parte delle cose scritte, e successivamente lette, non avrebbero senso.
- la punteggiatura è il respiro, il prender fiato tra le parole di un discorso. Serve a segnare le relazioni tra i pensieri
- Un insieme di segni che trovano posto all'interno di un periodo. Suggerisce l'intonazione con cui leggere un periodo e aiuta chi scrive anche a stabilire delle eventuali gerarchie delle parti che compongono il periodo.
- Serve a dare intonazione alle frasi, a rendere la comunicazione più chiara.
- Serve a dare la 'coloritura' del testo, suggerisce le pause, facilita la lettura e la comprensione
- Segni grafici che conferiscono un senso logico allo scritto, esprimono intonazione, e comunicano l'intenzionalità dello scrivente.
- a scrivere meglio
- La punteggiatura è l'insieme di segni grafici che servono a scandire il ritmo di una frase, e quindi a connotarla
- A DARE UN SENSO A CIO' CHE SI SCRIVE
- Segni che, in un testo scritto, servono a "connettere" diverse proposizioni e che indicano pause, intonazioni e ritmo nella lettura
- La punteggiatura è l'insieme dei segni di interpunzione che si utilizzano per redigere un testo, ai fini di renderlo più comprensibile e "personalizzato".
- "Un insieme di segni."
- Serve a leggere, recitare e comprendere."
- serve a regolare il ritmo, le pause e il tono della comunicazione
- Ad dare senso, un tono a ciò che scriviamo. Le sole parole non fanno comprendere a pieno l'emozione che sta dietro ad una frase.
- A offrire un senso
- per comprendere la logica della frase, aiuta la sintassi e a organizzare il pensiero quando scrivi; e quando leggi aiuta a capire la logica della frase e a una comunicazione prosodica di senso perché chi ascolta comprenda.
- Serve a dare un ritmo e una intonazione al discorso
- È una componente fondamentale della lingua italiana. La uso molto, mi piace
- Serve per dare le giuste pause all'interno di una frase.
- A migliorare la comprensione di ciò che si scrive o legge
- È necessaria per comprendere a pieno il significato di una frase

- Segni grafici a cui non corrisponde un suono e che aiutano/rendono possibile la comprensione del senso di un testo
- Serve a dare senso al testo
- La punteggiatura è una componente della scrittura che permette di stabilire il significato, attraverso il ritmo, di un testo.
- Per dare un ordine e un senso alle parole scritte, per tradurre il pensiero, le emozioni in forma scritta, le sole parole non bastano.
- Secondo me la punteggiatura serve a scrivere bene: utilizzando la punteggiatura si riesce a far capire meglio il messaggio che vogliamo trasmettere.
- Premessa: queste domande mi riportano direttamente al corso di Didattica della lettura e della scrittura della professoressa Teruggi. Poiché la prima domanda chiede un parere personale proverò a formularlo, focalizzandomi sulla funzione che mi sembra più importante: secondo me la punteggiatura è un insieme di segni scritti che, posizionati in un testo in maniera strategica, aiutano il lettore o la lettrice a comprendere i concetti nello stesso modo in cui lo scrittore o la scrittrice voleva esprimerli. La punteggiatura in questo senso serve ad evitare fraintendimenti. Quando il segno grafico è ? o ! allora il lettore o la lettrice può comprendere anche il tono e l'intenzione con cui la frase che precede viene espressa. Personalmente, durante la lettura individuale silenziosa sento la mia voce nella mente e dunque quando incontro questi segni l'intonazione della mia "voce mentale" cambia.
- Per fare capire e comprendere dei concetti
- È l'indispensabile componente del linguaggio scritto che dà ritmo e intonazione alle frasi, da un lato compensando in parte le mancanze (voce, pause, comunicazione non verbale, ...) dello scritto rispetto all'orale, dall'altro codificando gli aspetti "extra-linguistici"/espressivi dell'orale.
- È un sistema di segni che serve a rendere il testo scritto più comprensibile al lettore.
- Serve a dare intonazione nella lettura e a segnare le pause del discorso.
- A dare ordine al pensiero e favorire la comunicazione
- È un insieme di segni che mette armonia alle parole scritte e dona loro il giusto tono
- a dare intonazione, enfasi e quindi chiarire il significato del testo
- è essenziale per esprimere compiutamente il pensiero che si formula per iscritto
- La punteggiatura è lo strumento con cui diamo ritmo ad uno scritto, con cui definiamo meglio alcuni aspetti di un testo
- A scandire il testo, a dare intonazione e senso alle frasi
- a separare frasi, contenuti contenuti, ma anche a DARE istruzioni di lettura, a esplicitare sentimenti...
- A dare ritmo, movimento, senso
- Pause espressive



- É un insieme di segni convenzionali che permette di strutturare le diverse parti della frase o le diverse frasi all'interno di un testo, contribuendo a chiarirne le funzioni e le relazioni.
- Serve a dare ritmo allo scritto
- A separare logicamente le parti della frase. A creare pause di senso nella lettura.
- a dare tempi e spazi alla scrittura, farla respirare...farla assomigliare più possibile al linguaggio parlato
- La punteggiatura sono quei segni di interpunzione che servono a dare chiarezza, scorrevolezza e anche profondità al testo.
- La punteggiatura è uno strumento che permette all'autore di far arrivare il suo pensiero al lettore. Da profondità, spessore ed enfasi alla parola scritta
- a scrivere in modo corretto
- Per me la punteggiatura è un sistema simbolico che permette di dare a un testo scritto il respiro e l'ordine che nel linguaggio parlato vengono dati dalle pause o da intonazioni particolari della voce.
- a ordinare il discorso
- E' uno strumento che serve a suddividere i testi in maniera da essere comprensibili
- a dare "colore" a un testo scritto
- il respiro di chi scrive!
- A dare significato alla frase. A spezzare un discorso. A dare enfasi o tono.
- E' la codifica con cui si indicano le pause e le evidenze di un testo scritto. Serve a chi legge per comprendere il messaggio inviato.
- un utile strumento per meglio esprimere le proprie emozioni e farle capire agli altri
- A costruire il significato di una frase
- La punteggiatura é l'insieme di segni che ci dicono quando, come , quanto fermarci quando leggiamo un testo o che intonazione dare ad un testo. Serve ad interpretare nel modo giusto un testo.
- è la musica della scrittura
- a guidare l'oralizzazione; ad aiutare la comrensione della struttura logica
- La punteggiatura e'tornata da segni i quali ci aiutano a comprendere meglio cio'che dobbiamo leggere e scrivere.
- Un insieme di segni utilizzati per separare parole e frasi
- A dare ritmo allo scritto
- PER MEGLIO SEPARARE UNA FRASE DALL' ALTRA.PER DARE L'ESATTO SIGNIFICATO, A QUANTO SI SCRIVE.
- A rendere chiaramente leggibile un discorso scritto; a volte a caratterizzare in modo personale e artistico il discorso scritto.
- a chiarire il senso dello scritto

- La punteggiatura è una serie di segni grafici che servono a far meglio comprendere il significato di uno scritto
- A scandire il ritmo delle parole
- Serve a dare durata ai periodi ed alle frasi
- La punteggiatura è un insieme di simboli che possono cambiare il senso di una frase
- Secondo me la punteggiatura è indispensabile per comprendere un testo, ma anche nei semplici messaggi per non essere fraintesi
- per dare una precisa piega alla frase
- per formulare un discorso corretto e comprensibile
- E' un insieme di segni utilizzati nell'ortografia per dare un senso a uno scritto.
- La punteggiatura secondo me serve per aiutare il lettore\* a non confondersi su una frase, a non affaticare la lettura e interpretare in modo corretto (cioè come l'autore vuole che sia).
- La punteggiatura è ciò che dà significato all'insieme di parole di una frase
- segni che danno senso e ritmo a parole e testo.
- Indispensabile per la comprensione altrui del testo che si è scritto, la ritengo vitale in tutte le sue sfumature. Crea le pause corrette per capire il senso della frase, aiuta nella lettura, penso sia una parte importantissima della scrittura e pesi per almeno il 50% del componimento. Dispiaciuta che oggi il **punto** e **virgola** non lo usi più nessuno e che gli accenti acuti e gravi nessuno più sa dove siano presenti!
- Il ritmo, la definizione del visibile dall'invisibile di un concetto, il significato che si vuole dare ad un pensiero.
- Serve a dare significato e dignità a ciò che si scrive
- E' un sistema di simboli volti ad articolare e dare significato alla comunicazione.
- alla piena comprensione di quanto si desidera comunicare
- è una componente essenziale per la comunicazione scritta
- Nella comunicazione non verbale, la punteggiatura serve a dare senso compiuto alle frasi
- Uno strumento grafico che traspone l'espressività della lingua orale
- È lo strumento che consente di leggere il messaggio così come è stato pensato da chi lo scrive.
- La punteggiatura è una modalità tecnica, spesso condivisa, tuttavia estremamente personale, per trasmettere in modo più o meno comprensibile nello scritto le informazioni, le riflessioni e le emozioni che caratterizzano il parlato.
- a dare senso a quello che leggi, a dare enfasi, a stupire, a domandare, a riflettere...
- Permette di comprendere e far capire i testi scritti, perché indica pause, incisi e rende un testo più fluente nel leggerlo.

- La punteggiatura è il respiro, e - come il respiro - serve per vivere.
- Segni che permettono di attribuire significato alla frase
- A dare il ritmo
- La resa grafica delle pause del parlato
- Serve a rendere nel modo migliore il senso di un testo e il tono di una frase
- A chiarire il pensiero
- È un insieme di segni che serve a comunicare il senso della frase e aiuta a capire il tono con cui leggere un testo
- Serve a dare un ritmo allo scritto
- La punteggiatura è l'insieme di segni grafici che segnala le pause nel testo scritto , suggerendo intonazione ed espressione corrette.
- Serve per d'arte articolazione verbale al testo che sto leggendo.
- Permette di comprendere e far capire i testi scritti, perché indica pause, incisi e rende un testo più fluente nel leggerlo.
- La punteggiatura è l'insieme di segni grafici che segnala le pause nel testo scritto , suggerendo intonazione ed espressione corrette.
- La punteggiatura è un sottosistema di segni paragrafematici utilizzati nell'ortografia, comprendente un insieme di segni che servono a separare o a evidenziare parole, gruppi di parole e frasi; col **punto** a terminare il periodo oppure, come in certa prosa giornalistica, a frammentarlo.
- La punteggiatura è un insieme di simboli che serve a far arrivare all'altro il senso e l'intonazione della frase esattamente come l'ha in testa chi scrive. Aiuta chi legge a fare le pause e a dare l'intonazione che ha pensato chi ha scritto.
- A dare un senso al discorso
- Serve a collegare, unire o dividere i veri frammenti di un testo. Aiuta a capire il senso di ciò che è scritto.
- Serve a dare ritmo e senso ad un testo.
- a fare scorrere meglio il discorso
- A rendere chiara l'esposizione e le sfumature di un testo scritto; senza punteggiatura un testo può assumere diverse interpretazioni a seconda di chi legge. Conoscerla bene è un modo per comunicare meglio. A scuola è poco valorizzata e tutt'ora sul lavoro mi sono capitati dei fraintendimenti per interpretazioni diverse nell'uso della punteggiatura.
- è un insieme di segni utilizzati per esprimere e comunicare messaggi con attenzione all'ortografia (morfologica e sintattica) e alla semantica

- La punteggiatura secondo me è un insieme di simboli che regolano la scrittura dando uno specifico senso alle frasi. È utile anche nella lettura, anche recitata, per aiutare l'intonazione e la respirazione, che permettono di far comprendere meglio il senso di quanto scritto nel testo
- Ad indicare le pause nel testo e serve a dare significato
- A segnalare gli spazi/tempi di pausa tra un periodo e l'altro.
- A far capire le emozioni e l'importanza di alcuni concetti
- Un codice che facilita la comprensione del testo.
- Serve per rendere il messaggio più chiaro; può essere utile per trasmettere anche stati d'animo
- è un modo di scrivere i silenzi. Può aiutare chi legge a capire meglio l'intenzione del testo
- la punteggiatura è un insieme di simboli indispensabili per elaborare e comprendere un testo scritto
- La punteggiatura è un aspetto, un sistema, della lingua scritta necessaria per la comprensione del testo e per renderlo espressivo e personale.
- riguarda l'intercalare nella lettura di un testo
- A mettere pause e tonalità nel testo
- A dare espressività e a rendere più comprensibile un testo.
- Sono tratti che servono a dare intonazione e senso al contesto di riferimento
- La punteggiatura organizza le frasi per aiutarci a capire il senso di ciò che leggiamo e a percepire il "tono" del testo.
- Paragono la punteggiatura al respiro della lingua scritta. È l'aria che passa tra le parole. Serve a intonare, a dare senso, a respirare.
- A rispettare le pause e le intenzioni dello scrivente
- Considero la punteggiatura uno strumento complementare all'esposizione scritta del pensiero che consente di regolarne il flusso e di conseguenza ne migliora la comprensione
- serve a scandire le parole per dare un senso a ciò che vorrei comunicare agli altri
- Uno strumento indispensabile per dare forma scritta ad un pensiero o ad una comunicazione
- a dare respiro ad un pensiero
- La punteggiatura sono segni grafici che servono per dare ritmo e intonazione al testo durante la lettura oltre che a dare significato al testo e separare e/o congiungere le frasi tra loro.
- Sono un insieme di simboli che, usati nel modo corretto, aiutano a comprendere meglio il senso della frase e il tono di voce con cui va letto un testo.
- Serve a dare forma al testo
- È un insieme di segni che servono per dare ordine e senso a un testo o a una frase.
- è un insieme di norme per la scrittura
- Una danza pause e ritmi. Serve a dare senso alle frasi.

- A rendere le pause del parlato e a dare un senso al testo.
- per indicare la tonalità
- A scandire un testo
- simboli necessari per dare ritmo e significato al contenuto scritto
- SERVE A COMPRENDERE UN TESTO CON MAGGIOR CHIAREZZA .
- La punteggiatura per me è un o strumento-simbolo per "dare tono" a ciò che si scrive, a creare intonazione (non per forza orale, anche per la lettura mentale), a dare struttura a ciò che si scrive
- A organizzare il testo scritto
- Un ottimo organizzatore testuale, la valenza intonazionale secondo me è secondaria.
- La punteggiatura è un elemento importante nella scrittura. Serve per dare delle pause (con diverse accezioni a seconda della punteggiatura usata) al lettore in modo tale che codesta persona possa elaborare il pensiero e il concetto della frase. Il nostro cervello è abituato a identificare dei patterns e la punteggiatura è un esempio dei patterns che troviamo in forma scritta.
- È fondamentale per dare un senso a ciò che si legge o si scrive
- È uno dei principi della grammatica italiana.

*Una metafora o similitudine che ti viene in mente per descrivere la punteggiatura:*

- Il punto è definitivo, la virgola discreta. La punteggiatura è un respiro.
- Respiro
- La punteggiatura è come un orologio
- La punteggiatura è la morale della favola...senza se ne perde il significato
- i colori di un arcobaleno
- La punteggiatura mi fa pensare ai "colori" di un brano musicale: è l'interpretazione che lo scrittore dà del testo.
- Il sole sfonda l'orizzonte intero...
- L'equilibrio nelle parole
- Le fasi della vita
- La punteggiatura è come una grammatica che indica il tempo della lettura di un testo.
- La punteggiatura è come il silenzio: non si sente quando c'è, si percepisce quando non c'è
- Architettura (come "progetto"); trascrizione su carta del ritmo del pensiero (scrittura) o della voce (lettura)
- Una pausa parlante
- La punteggiatura è un riposo mentale

- Se esistesse una mappa del tesoro la punteggiatura corrisponderebbe ai piccoli ma fondamentali indizi per raggiungere la meta, ossia la comprensione del testo, il nostro tesoro.
- I segni di punteggiatura sono come cartelli stradali tra le parole
- Voce nello spazio
- I respiri su uno spartito musicale
- La segnaletica stradale
- La punteggiatura é essenziale come acqua fresca in estate
- "Marta lavora come un mulo."
- Flusso rappante
- La punteggiatura è il respiro del testo: gli dà vita e gli dà la possibilità di essere comunicativo!
- È come la pausa caffè, se non ci fosse bisognerebbe inventarla
- Le finestre in un palazzo
- È come uno spartito senza segni espressivi, pause e colori
- Sportiva! Un percorso di orienteering con le "lanterne" (punti di riferimento) per "trovare la strada"
- La pausa musicale, che dà senso a quanto ascoltato prima, lo imprime nella mente e prepara il pensiero ad accogliere il dopo
- E' una parte della vita
- La vita è un punto di domanda
- "come può uno scoglio arginare il mare?"
- La punteggiatura è come un telecomando i cui tasti servono per cambiare i programmi, l'audio, il colore, ecc...
- Come similitudine mi viene in mente il semaforo: rosso punto, punto e virgola semaforo giallo verde la virgola
- Ciò che dà senso alla frase, come i segni matematici in una espressione
- Quando si riprende fiato durante l'esecuzione di una canzone
- Respiro
- La punteggiatura è un concerto di parole e silenzi
- A volte basta una virgola per distinguere una banalità da un'idea
- È un semaforo nella nebbia.
- Chicchi di grano
- Serve per regolare e scandire il flusso delle parole, delle frasi e dei periodi
- La punteggiatura come una stazione dove si ferma il treno
- Una frase senza punteggiatura è come la vita senza il respiro.

- La punteggiatura e' come un semaforo che ti indica come di devi comportare
- La mamma è un punto fermo in ogni vita
- La virgola e' pausa breve per riflettere
- Un testo senza punteggiatura è come parlare senza poter prendere fiato
- Se la togli, la elimi riesce anche a farti mancare il respiro!
- “la punteggiatura è una donna accorta”
- La punteggiatura è come un ombrello che ti ripara dalla pioggia
- Direzione
- È come una cornice per un quadro
- Un uccellino che saltella lungo un ramo
- Uno strumento essenziale per poter utilizzare la scrittura
- La punteggiatura è come un semaforo che regola quando le parole sono tante.
- Argini che impediscono ad un fiume in piena (parole) di travolgere una citta'
- Virgole e punti come pause
- Quello che ad una festa sta per i fatti suoi e non interagisce con nessuno
- La punteggiatura accentua la musicalità della frase, inserendo le giuste note.
- La punteggiatura è un adattatore che unisce pezzi incompatibili e dà senso alla costruzione.
- La punteggiatura è la boccata d'aria, tra una bracciata e l'altra, mentre nuoti.
- Un testo senza punteggiatura è come un progetto tecnico senza misure
- Immaginando la scrittura come un labirinto, la punteggiatura ne costituisce le pareti : spostando, aprendo ,chiudendo alcune di queste pareti, cambia il flusso del linguaggio, che può quindi seguire percorsi diversi, direzioni diverse, subire interruzioni diverse e raggiungere, di volta in volta, un diverso punto di arrivo.
- Ritmo
- La punteggiatura è come un pianoforte ha delle regole grammaticali
- L' uso della punteggiatura aiuta chi ci ascolta a comprendere il messaggio
- Calma,silenzio
- La punteggiatura è come le costellazioni, ognuna ha un suo disegno ben preciso, vista da lontano crea senso e meraviglia.
- Punto e a capo (nella punteggiatura come nella vita)
- La punteggiatura e' come la tastiera di un pianoforte
- Indispensabile come i semafori agli incroci! Da' voce al testo seppur non parla..
- Il cemento che unisce i blocchetti da muratura
- Sos

- Come un temporale estivo che dopo essere esploso ritorna al sereno
- Come un fiume di parole che si interrompe incontrando piccole anse.
- La punteggiatura è come una gita in montagna ad alta quota: fai fatica durante la salita ma arrivata in cima, guardando la strada fatta e il panorama spettacolare capisci che ne è valsa la pena.
- L'emozione di una pausa caffè in una giornata frenetica
- Virgole, punti di domanda, riccioli come i capricci.
- Una parola sottolineata
- La punteggiatura è come la segnaletica stradale: se usata bene, rende tutto più fluido! ;-)
- Come il direttore d'orchestra dirige la sinfonia, così la punteggiatura dá il ritmo al testo
- La punteggiatura è come la trama di un tessuto
- “vado a mangiare nonna”.
- “vado a mangiare, nonna”.
- Una virgola salva la vita. Usa la punteggiatura, salva la nonna!
- Ibis redibis non morieris in bello
- Respiro
- La punteggiatura è come un condimento, se fatto bene migliora la qualità di un piatto.
- La punteggiatura come lo spartiacque del pensiero
- La punteggiatura è come il tempo: inizia, si ferma, separa.
- La punteggiatura è come la segnaletica stradale
- La punteggiatura è come una guida per non perdersi nell'universo delle parole.
- L'assenza di punti provoca l'ansia; l'eccesso di punti, il singhiozzo.
- Non cambia una virgola
- Possiamo arrivare al punto, per favore?
- La misura nella partitura musicale
- La punteggiatura in un testo, scritto o orale che sia, è come la partitura di una canzone.
- La punteggiatura come uno spartito musicale
- Mettiamo i puntini sulle i
- I segni di punteggiatura sono come i cartelli stradali della lingua: ti dicono quando ti devi fermare o dove prestare attenzione.
- così come un artigiano usa i propri attrezzi per costruire i manufatti così la punteggiatura serve per costruire uno scritto
- Un fiume che scorre
- È come una danza ritmata
- La punteggiatura è la pausa tra le note di un discorso



- La punteggiatura è come un treno che si ferma nelle varie stazioni.
- Come lo stop della segnaletica stradale
- La punteggiatura è come un semaforo
- Semafori. Un traffico di parole che ha bisogno di pause.
- Sei un leone nel descrivere la punteggiatura.
- “la punteggiatura è l'arte della pausa”
- Se tutti sapessimo vivere come l'uso corretto della punteggiatura su un foglio pieno di parole, staremmo sicuramente meglio
- La punteggiatura è una batteria: cassa, rullante, piatti, charleston
- Semaforo/punto
- È come il ritmo di una musica
- La punteggiatura dà vita alla pagina scritta
- Direttore d'orchestra del discorso
- È come la bacchetta del direttore d'orchestra che dà il tempo alla sinfonia
- La punteggiatura è come un semaforo!
- Come un direttore d'orchestra
- Pentagramma
- Senso di calma come il mare
- Ai cartelli stradali
- La punteggiatura sta alla frase come le esperienze stanno alla vita
- Il cuore mette i punti di sospensione dove la mente mette il punto
- La punteggiatura è come il "sale", elemento apparentemente e singolarmente disgustoso, che usato come condimento e associato ad altri alimenti/elementi, insaporisce e rende tutto più buono
- La punteggiatura, in un testo, è come le righe del pentagramma di uno spartito, dove le note musicali vengono posizionate in modi diversi per creare suoni diversi
- La punteggiatura è simile alle note di un pentagramma
- Musica/pentagramma/direttore d'orchestra/semafori/segnaletica stradale

---

*Grazie a tutte le persone, e sono molte, che mi hanno regalato il loro tempo, la loro voce, i loro pensieri, il loro sostegno, la loro pazienza, il loro sapere e non sapere. Alcuni di voi li ho incontrati per caso, altri sapevo dove trovarli. Proprio come i segni di punteggiatura, avete fatto la differenza, avete dato significato a questa esperienza. Voi siete parte di questo risultato, siete il percorso che lo ha reso possibile. Trovo che ci sia qualcosa di meraviglioso in tutto ciò: il vostro piccolo o grande aiuto è il segno che c'è speranza in questo mondo, in quanto tutti possiamo contribuire a realizzare i sogni di chi incontriamo.*

*Grazie ai docenti dell'Università di Milano-Bicocca che mi hanno accompagnato negli ultimi ventidue anni, in particolare a coloro che hanno creduto in me. In questo luogo ho avuto la possibilità di invecchiare affinando la mia capacità di imparare; di crescere professionalmente, scoprendo strada facendo cosa avrei voluto fare da grande; di incontrare compagni di viaggio che non voglio dimenticare; di confrontarmi con studenti che con il loro ascolto e le loro domande mi hanno stimolato ad essere un insegnante migliore. Qui finisce la mia esperienza da studente universitario; quella da studente, invece, farà in modo che non finisca mai.*