

Didattica della
punteggiatura italiana
a apprendenti giapponesi, coreani,
vietnamiti, cinesi e arabi

a cura di
Emanuele Banfi, Pierangela Diadori,
Angela Ferrari

Studi e ricerche

2021

 EDIZIONI
Università per Stranieri di Siena

Edizioni Unistrasi



Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi

a cura di
Emanuele Banfi, Pierangela Diadori,
Angela Ferrari

Studi e ricerche

2021

Comitato scientifico: Marina Benedetti, Antonella Benucci, Paola Carlucci, Pietro Cataldi, Paola Dardano, Beatrice Garzelli, Sabrina Machetti, Giuseppe Marrani, Tomaso Montanari, Massimo Palermo, Carolina Scaglioso, Lucinda Spera, Massimiliano Tabusi, Massimo Vedovelli

Comitato di redazione: Benedetta Aldinucci, Valentino Baldi, Anna Baldini, Matteo La Grassa, Veronica Ricotta, Eugenio Salvatore, Carolina Scaglioso, Ornella Tajani

Collana finanziata dal Dipartimento d'Eccellenza DADR
(Dipartimento di Ateneo per la Didattica e la Ricerca)

Volume sottoposto a Peer Review

ISBN: 978-88-32244-04-5



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,
è vietata senza l'autorizzazione dell'Ateneo.

Copyright © 2020 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

ANDREA SCIBETTA - YANG NI¹

INSEGNARE LA PUNTEGGIATURA ITALIANA A STUDENTI CINESI

1. INTRODUZIONE E BACKGROUND TEORICO

Il profilo “apprendenti sinofoni”, nella sua notevole eterogeneità, è stato analizzato attraverso molteplici studi di linguistica e didattica acquisizionale, linguistica applicata, e linguistica educativa condotti negli ultimi quindici anni. Diverse sono state le dimensioni dell’acquisizione e dell’apprendimento linguistico degli studenti sinofoni studiate finora, dalla morfosintassi (Valentini 1992; Banfi 2003) alla pragmatica (Limonta 2009; Scibetta 2019), dagli aspetti prosodici (De Meo-Pettorino 2011) fino all’*input processing* (Rastelli 2013).

Nonostante un crescente interesse negli ultimi anni verso la dimensione testuale attraverso l’analisi di corpora di testi prodotti da studenti cinesi (cfr. Ni 2019 *inter alia*), il focus delle varie analisi condotte finora non si è tuttavia mai concentrato in modo sistematico sull’apprendimento e sulla didattica della punteggiatura della lingua italiana. Questo aspetto, infatti, in genere è stato preso in considerazione in modo piuttosto marginale in analisi testuali di più ampio respiro (cfr. Scibetta 2015), e mai attraverso lavori particolareggiati.

¹ Il presente contributo nasce da un lavoro di ricerca, raccolta e analisi dati svolto in grande collaborazione da entrambi gli autori. Andrea Scibetta ha redatto i §§ 1, 2, 4.1, 4.3 e 4.5. Yang Ni ha redatto i §§ 3, 4.2, 4.4 e 5.

L'obiettivo principale del presente contributo è quello di cercare di colmare il vuoto in quest'ultimo aspetto della ricerca sull'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni. Elaborare uno studio sulla punteggiatura nell'italiano di questo profilo di apprendenti non appare una sfida semplice, poiché le fonti bibliografiche che hanno trattato finora questa questione sono pressoché inesistenti, sia in lingua italiana sia in lingua cinese. In Cina, al contrario, sono piuttosto fiorenti le ricerche che dedicano la propria attenzione alla didattica della punteggiatura del mandarino ad apprendenti internazionali, o che si occupano di analizzare in chiave comparativa le strategie didattiche per la punteggiatura contenute nei manuali di mandarino per studenti stranieri (cfr. Wang 2016 *inter alia*).

Nelle pagine che seguono proponiamo un'analisi di carattere quantitativo e qualitativo di dati raccolti da due gruppi di studenti sinofoni, focalizzandoci sui loro usi dei segni interpuntivi. Da un lato, la logica che adotteremo sarà volta a identificare in modo comparativo possibili fenomeni di interazione fra italiano e cinese; dall'altro lato, cercheremo di fare tesoro di un ricco background teorico riguardante la punteggiatura dell'italiano contemporaneo, tenendo in considerazione l'approccio verso di essa da un punto di vista sintattico-prosodico (Simone 1991; Mortara Garavelli 2003), ma cercando allo stesso tempo di valorizzare in modo particolare la prospettiva comunicativo-testuale (Ferrari *et al.* 2017; Ferrari *et al.* 2018), soprattutto nella sua applicazione in chiave acquisizionale (Diadori 2019).

1.1 Brevi considerazioni sui segni interpuntivi nell'italiano scritto e nel cinese scritto

Come riportato nel contributo di Anna Di Toro nel presente volume, quando si vuole comparare la punteggiatura dell'italiano scritto con quella del cinese scritto è necessario fare una premessa: “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.”

Se si considera l'uso della punteggiatura nei due sistemi di scrittura secondo una dimensione diacronica, inoltre, si nota subito che l'uso di diversi segni interpuntivi con funzioni comunemente attribuite nei sistemi di scrittura europei risulta essere un'acquisizione recente nel cinese scritto, in particolare nei testi a stampa (cfr. Tsai 2001). Ciò nonostante, la punteggiatura del cinese tradizionale presentava un numero variegato di segni, con un'ampia gamma di funzioni testuali che in buona parte differivano da quelle attribuite ai segni nei sistemi di scrittura delle lingue europee.

Attualmente, l'uso dell'interpunzione in Cina è fortemente regolamentato dalla sfera politico-linguistica: il governo centrale della Repubblica Popolare ha infatti approvato un normario che rappresenta un punto di riferimento imprescindibile per il corretto uso dei segni interpuntivi (Guobiao 国标 2011), la cui versione più recente risale al 2011. Usi e funzioni dei segni interpuntivi nel cinese contemporaneo, per-

tanto, normalmente si basano sulle prescrizioni e le indicazioni contenute in tale documento (principalmente da una prospettiva sintattico-prosodica), che orientano a loro volta anche gli studi e le ricerche condotte sull'uso della punteggiatura in cinese.

I segni riportati all'interno del normario equivalgono in parte ai segni interpuntivi dell'italiano nella loro morfologia (due punti, punto e virgola, virgola, punto interrogativo, punto esclamativo), pur con alcune differenze. Il punto, ad esempio, in cinese viene convenzionalmente rappresentato come un piccolo cerchio (。), ed esistono due tipi di virgola, che si differenziano anche esteriormente: una chiamata *dunhao* 顿号 (、), conosciuta in inglese con la definizione di *enumeration comma* e usata principalmente per suddividere le componenti di una lista, e un'altra più simile alla nostra virgola, chiamata *douhao* 逗号 (,) e usata per altre funzioni. Nel cinese contemporaneo, inoltre, sono presenti segni che non si riscontrano nel sistema di scrittura italiano: un esempio è rappresentato da quello che viene chiamato *jiangehao* 间隔号 (·), o “punto mediano”, usato per separare nomi stranieri trascritti in caratteri cinesi collocato a mezza altezza rispetto all'altezza dei caratteri (es. *Balake•Aobama* 巴拉克·奥巴马, trascrizione del nome Barack Obama). Oltre alle differenze di tipo esteriore bisogna segnalare che la gamma di funzioni e usi attribuiti ai diversi segni interpuntivi all'interno del normario differisce in buona parte da quelli che caratterizzano i segni corrispondenti in italiano, sia da un punto di vista sintattico-prosodico sia da una prospettiva comunicativo-testuale. La fissazione degli usi della punteggiatura secondo una logica legata alla lingua cinese e la loro riproposizione nella scrittura in italiano da parte di apprendenti sinofoni può dare origine a fenomeni di transfer di tipo negativo dalla L1 alla L2.

2. INQUADRAMENTO METODOLOGICO E DOMANDE DI RICERCA

Come già esaustivamente riportato nel capitolo di Diadori in questo volume, specifiche modalità di raccolta dati e metodologie di ricerca sono state condivise da tutti i membri di un gruppo di lavoro che comprendeva esperti di diverse lingue tipologicamente e genealogicamente distanti dall'italiano.

In linea con quanto concordato, quindi, nei mesi di giugno e luglio 2019 sono stati individuati due gruppi distinti, uno denominato “L2” e l'altro denominato “LS” (sui quali verranno fornite informazioni dettagliate nel prossimo paragrafo), ed è stato somministrato ad ogni studente un questionario di rilevazione che ha permesso di raccogliere dati essenziali sulle competenze linguistico-comunicative in italiano, nonché sui diversi atteggiamenti nei confronti della punteggiatura, in particolare in contesto di apprendimento guidato.

Una volta raccolti i questionari, sono state proposte 5 attività didattiche mirate alla rilevazione delle abilità legate all'interpunzione nelle fasi di comprensione, produzione di testi scritti, dettato e traduzione dalla lingua di origine alla lingua appresa. In un percorso che procede in modo graduale dalle competenze ricettive verso quelle

di trasformazione di testi e in accordo con il protocollo di ricerca condiviso con il gruppo di lavoro, sono state somministrate in ordine: l'attività di lettura e abbinamento, l'attività di inserimento della punteggiatura nel testo, il dettato, la produzione scritta su traccia e la traduzione di un testo cinese in italiano. Il testo proposto per la traduzione è stato tratto da uno dei manuali più diffusi presso i corsi di lingua cinese per studenti internazionali di livello intermedio (*New Practical Chinese Reader 3*), ovvero pensato per apprendenti ad uno stadio di interlingua corrispondente a quello dei destinatari di questa ricerca. Il testo, consultabile in appendice,² è stato selezionato perché caratterizzato da un lessico accessibile e di alta frequenza e da periodi piuttosto semplici, in modo da permettere agli studenti di focalizzarsi sull'architettura testuale.

L'analisi che abbiamo scelto di condurre sui materiali raccolti, e che verrà presentata nelle diverse sezioni del prossimo paragrafo, ha l'obiettivo di unire una dimensione quantitativa (che interessa in modo particolare l'attività di inserimento, quella di comprensione scritta, e il dettato) e una dimensione qualitativa (che riguarda nello specifico l'attività di produzione scritta e quella di traduzione). Da un lato, infatti, abbiamo voluto analizzare il numero di occorrenze o scelte incorrette, o la frequenza d'uso di ciascun segno interpuntivo rispetto a quanto stabilito nelle soluzioni concordate con il gruppo di lavoro; dall'altro lato, al fine di indagare su tendenze comuni o su singole peculiarità, abbiamo scelto di concentrarci anche su specifici *pattern* ricorrenti negli usi di segni interpuntivi sia a livello intrafrasale sia a livello interfrasale.

Con l'obiettivo di colmare un vuoto nella ricerca nazionale e internazionale sull'apprendimento dell'italiano da parte di studenti sinofoni, seppur senza la pretesa di fornire uno sguardo d'insieme esaustivo, in questo contributo intendiamo adottare una prospettiva comparativa e contrastiva fra italiano e cinese. Ipotizzando la presenza e la ricorrenza di fenomeni di transfer (sia positivi sia negativi) che coinvolgono varie dimensioni dell'apprendimento linguistico, come già dimostrato in diversi studi³ sugli apprendenti sinofoni, la prima domanda di ricerca alla base della nostra analisi è la seguente:

- È possibile riscontrare interferenze dalla L1 anche per quanto riguarda la gestione della punteggiatura? Se sì, quali e di quali tipologie?

Inoltre, considerando la necessità di conferire maggiore importanza al ruolo dell'interpunzione nell'insegnamento dell'italiano, rimarchiamo l'importanza di concepire la punteggiatura, anche nella sua dimensione didattica, in una cornice legata ad una prospettiva prettamente comunicativo-testuale, piuttosto che sintattico-prosodica. Alla luce di questa riflessione, un'ulteriore domanda di ricerca che scaturisce

2 Il questionario e i modelli delle altre singole attività, invece, sono consultabili in appendice al contributo di Diadori in questo volume.

3 Cfr. *inter alia* De Meo-Pettorino 2011 per i tratti prosodici; Ni 2019 per la competenza testuale; Scibetta 2019 per le abilità pragmatiche.

dal presente studio è la seguente:

- Quali implicazioni possiamo trarre dai dati raccolti al fine di proporre strategie didattiche efficaci indirizzate in modo specifico al pubblico sinofono?

Nei prossimi paragrafi verranno fornite informazioni essenziali sui due gruppi di partecipanti, nonché sull'analisi dei dati raccolti in relazione alle singole attività somministrate.

3. INFORMAZIONI SUI PARTECIPANTI

Questa ricerca è stata condotta presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena nel periodo tra giugno e luglio del 2019. Il campione è composto da due tipi di pubblico diversi, chiamati “gruppo L2” e “gruppo LS”. Entrambi i gruppi sono composti da apprendenti cinesi di italiano: il gruppo L2 è costituito da 18 studenti, che al momento della rilevazione frequentavano i corsi dei programmi “Marco Polo” e “Turandot”⁴ presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, e il gruppo LS da 11 studenti provenienti dal Liceo di eccellenza *CaoYang n.2* di Shanghai⁵ in Cina. A tutti gli apprendenti è stato sottoposto un questionario informativo con l'obiettivo di tratteggiare il loro profilo sociolinguistico.

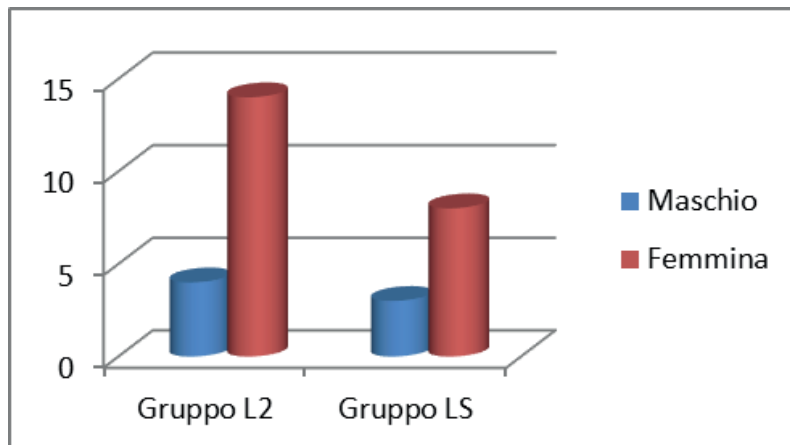


Figura 1: *Suddivisione studenti per sesso.*

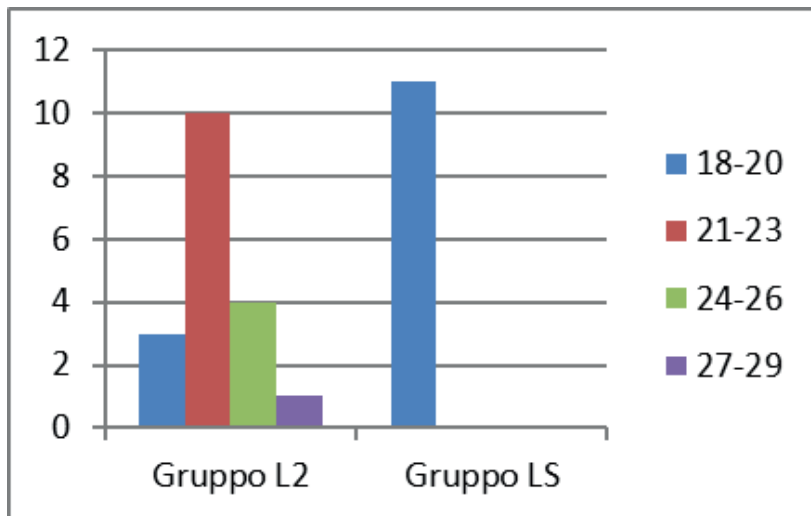


Figura 2: *Suddivisione studenti per fascia età.*

Dalla fig. 1 si può evincere che la maggior parte degli studenti-informanti è di sesso femminile. Per quanto riguarda le fasce di età, nel gruppo L2 prevale la fascia dai 21 ai 23 anni, invece nel gruppo LS tutti appartengono alla fascia dai 18 ai 20 anni, poiché si tratta di studenti del terzo anno di una scuola secondaria di secondo grado a Shanghai.

Sempre dall'analisi delle risposte alla domanda sul tempo dedicato allo studio dell'italiano si è rilevato che per il gruppo L2, 11 su 18 studenti hanno studiato meno di un anno e soltanto 7 per un periodo compreso fra 1 anno e 3 anni, in quanto la maggior parte degli studenti del programma Marco Polo e Turandot inizia il percorso di formazione linguistica dal mese di novembre dell'anno precedente; per il gruppo LS, invece, su 11 solo uno ha studiato meno di 1 anno e gli altri più di un anno ma meno di 3 anni. Un dato interessante emerso dai questionari è che entrambi i gruppi non hanno attribuito un'alta importanza all'interpunzione nel loro percorso di formazione linguistica, il che potrebbe essere dovuto anche ad una scarsa considerazione data a questo aspetto dell'apprendimento da molti insegnanti di italiano. Per poter comprendere meglio gli usi della punteggiatura, essi dovrebbero essere studiati in rapporto alle funzioni comunicative e pragmatiche delle informazioni date in un testo, quindi avere una maggior familiarità con i vari generi testuali costituisce un aspetto importante nell'acquisire un corretto uso dei segni interpuntivi. Com'è noto, il testo, in quanto segno linguistico primario e unità fondamentale nelle lingue, riveste anche un ruolo cruciale nell'insegnamento delle lingue, tant'è vero che quasi tutti i partecipanti dei due gruppi, tranne un solo caso, hanno dichiarato di essere esposti a testi anche al di fuori delle aule. Dalla fig. 4 si può osservare che i generi testuali con cui gli studenti hanno una maggior familiarità sono quelli giornalistici, soprattutto per quanto riguarda gli studenti del gruppo L2, anche perché questi ultimi hanno più occasioni di esposizione a questo genere, trovandosi in Italia.

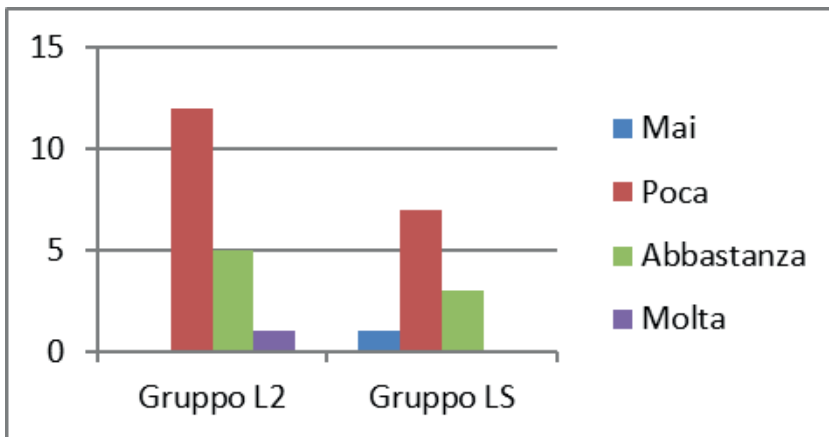


Figura 3: *Percezione dell'importanza data alla punteggiatura nella didattica.*

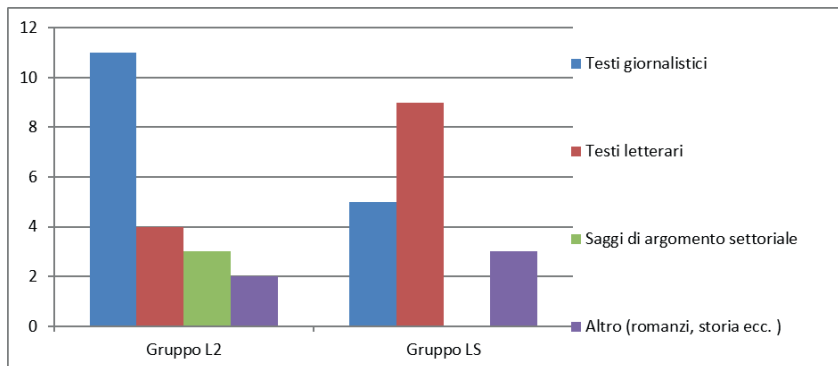


Figura 4: *Generi testuali a cui gli studenti sono più esposti.*

Il questionario si conclude con una domanda di autovalutazione delle competenze linguistico-comunicative nelle diverse lingue straniere conosciute dagli studenti. Innanzitutto, tutti hanno dichiarato di conoscere l'inglese oltre all'italiano. Per quanto riguarda l'autovalutazione delle competenze in italiano, 4 del gruppo L2 hanno dichiarato di avere un livello A1/A2 e 11 di B1/B2; invece per il gruppo LS, 7 si considerano di livello A1/A2 e 5 di livello B1/B2. La situazione è diversa per l'inglese, poiché in molti hanno ritenuto di avere una competenza maggiore rispetto all'italiano: addirittura c'è chi ha dichiarato di avere un livello C1/C2. In ogni caso, i risultati delle prove somministrate (analizzati nel prossimo paragrafo) confermano che c'è stata una autovalutazione al ribasso delle competenze in italiano da parte di alcuni studenti, perlomeno nelle abilità produttive.

4. ANALISI DEI DATI

4.1 Attività di lettura e abbinamento

Per quanto riguarda l'analisi dei dati relativi alla somministrazione dell'attività di lettura e abbinamento, abbiamo riscontrato una certa omogeneità fra i risultati del gruppo L2 e quelli del gruppo LS, con punteggi leggermente migliori ottenuti dagli studenti del secondo.

Fra i quesiti proposti, due sono risultati particolarmente ostici per entrambi i gruppi, ovvero il numero 1 e il numero 5. La prima domanda, riportata qui sotto, ha ottenuto 11 risposte corrette e 7 non corrette da parte del gruppo L2, e 9 risposte corrette e 2 non corrette dal gruppo LS.

1. QUANTI STUDENTI HANNO SUPERATO L'ESAME?

- 1.1. Gli studenti, che hanno letto bene il libro, non hanno avuto problemi a superare l'esame. (a)
- 1.2. Gli studenti che hanno letto bene il libro non hanno avuto problemi a superare l'esame. (b)
 - Tutti gli studenti hanno superato l'esame
 - Solo alcuni studenti hanno superato l'esame

La difficoltà nell'individuazione dell'abbinamento corretto può essere legata al mancato o sottostimato riconoscimento del ruolo dell'inciso ai fini della corretta interpretazione del significato della frase. Ciò può essere dovuto al fatto che in cinese le frasi relative, oltre a non essere espresse attraverso specifici pronomi, non vengono praticamente mai inserite in un inciso. In questo caso, infatti, in cinese è solo l'ordine sintattico degli elementi a fare la differenza nell'interpretazione del significato generale: nella prima opzione la relativa si otterrebbe con una semplice giustapposizione, mentre nella seconda verrebbe realizzata attraverso una sequenza determinante-determinato, come riportato qui sotto.

1.1. (CIN) 学生们看好了书。(因此)他们通过考试没遇到问题。

TRAD LETT. Studenti – guardare – bene – particella per aspetto perfettivo – libro – (Perciò) loro – superare – esame – non – incontrare – problema

1.2. (CIN) 看好了书的学生都通过了考试,(而)没遇到什么问题。

TRAD LETT. Guardare – bene – particella per aspetto perfettivo – libro – elemento di determinazione nominale – studenti – ciascuno/tutti – superare – particella per aspetto perfettivo – esame – , – (e) – non – incontrato – alcun – problema

Il quesito 5, consultabile qui sotto, è risultato il più complesso per entrambi i gruppi: nel gruppo L2 soltanto uno studente ha effettuato tutti gli abbinamenti correttamente, mentre gli altri 17 hanno fornito tutte e tre o due risposte scorrette (in 3 hanno abbinato la “a” correttamente, in 2 la “b”, e in 6 la “c”); nel gruppo LS solo due studenti hanno risposto correttamente, mentre gli altri 9 no (in 2 hanno abbinato la “b” correttamente, e in 2 la “c”).

5. QUANTO SEI STANCA DI LUI?

- 5.1. Sono stanca di come ti comporti, di come mi parli, di te.
 5.2. Sono stanca di come ti comporti; di come mi parli; di te.
 5.3. Sono stanca di come ti comporti, di come mi parli. Di te.
 a. Abbastanza b. Molto c. Moltissimo

La difficoltà qui maggiormente riscontrata è da ricondursi alla dimensione pragmatica, aspetto della lingua che peraltro risulta essere spesso sottovalutato nella didattica dell'italiano in generale (cfr. Nuzzo-Gauci 2012), e in modo specifico nella didattica dell'italiano a sinofoni (cfr. Scibetta 2019). In questa situazione la criticità è legata al fatto che molti informanti non riescono a distinguere i diversi enunciati in termini di forza illocutoria ed effetto perlocutorio esercitati su un possibile interlocutore. Non è un caso, infatti, che sia stata riscontrata la medesima difficoltà anche nelle risposte al quesito 6, che ha una struttura simile al 5 ed ha ottenuto un numero minore di risposte corrette rispetto agli altri quesiti non riportati qui.

4.2 Attività di inserimento della punteggiatura nel testo

Per quanto riguarda l'attività di inserimento, l'analisi che riportiamo in seguito è di carattere quantitativo. Nella tab. 1 mostrata sotto sono stati inseriti i segni interpuntivi che il gruppo di lavoro aveva concordato come possibili soluzioni, e tra le parentesi è stata indicata la frequenza totale di un determinato tipo di segno. Inoltre, abbiamo voluto indicare per ogni studente-informante il numero di occorrenze corrette in relazione all'uso di ciascun tipo di segno interpuntivo, e nelle parentesi adiacenti anche il numero totale di occorrenze d'uso rilevate per ogni segno (fornendo quindi così informazioni sia sulle occorrenze corrette sia su quelle non corrette).

Sigla Stud. L2	Virgola (6)	Punto (6)	Punto e virg. (1)	A capo (2)	Punto interr. (1)	Due punti (3)	Virgolette (1)
LY	3(6)	4(7)	0	0(1)	0	0	0/2
LLY	0(2)	2(9)	0	0 (2)	0	0 (1)	0
XJ	0 (7)	3 (7)	0	0	0	0(1)	0
TD	2(11)	2(5)	0	0	0	1(1)	0
XY	2(6)	2(7)	0	2(2)	0	0	0(1)
TL	5(9)	3(5)	0	2 (2)	0	0	0(1)
YQ	3 (7)	2(4)	0	1(1)	0	0	0 (1)
ZHI	1(3)	4(5)	0	0	0	0	0 (2)
HMY	2(8)	4(6)	0	1(3)	0	0	0
FZY	3(9)	4(10)	0	1(2)	0	0	0 (3)

Insegnare la punteggiatura italiana a studenti cinesi

LXJ	1(7)	5(8)	0	2(2)	0	0	0
LY	2(3)	6(8)	0(1)	1(2)	0	0	0 (1)
LY	2(8)	2(3)	0	1(2)	0	0	0(2)
YLR	2(9)	4(6)	0	1(1)	0	0	0(2)
LXY	3(9)	5(7)	0	1 (1)	0	0	0(2)
WXM	2 (4)	4(8)	0	1(2)	0	0	0(2)
MHY	2(3)	4(8)	0	2(2)	0	0	0(1)
MYT	2 (9)	4(6)	0	1(1)	0	0	0
Totale	37 (120)	60 (122)	0 (1)	17 (26)	0	1 (3)	0 (20)

Tabella 1: Risultati attività di inserimento per singolo segno interpuntivo (gruppo L2).

Sigla Stud. LS	Virgola (6)	Punto (6)	Punto e virg. (1)	A capo (2)	Punto interr. (1)	Due punti (3)	Virgolette (1)
PXW	05(10)	3(6)	0	0		0	0(1)
YMC	4(5)	4(8)	0	1(2)		0	1(1)
HYJ	4(6)	3(6)	0	2(2)	0	1(1)	0
XPA	2(5)	5(6)	0	0(1)	0	0	0
LYX	4 (5)	7(10)	0	2(2)	0	0	0
GY	4(8)	5(7)	0	1(1)	0	0	0
SSH	3(6)	6(10)	0	1(1)	0	0	1(1)
LQY	5(7)	5(9)	0	0(1)	0	0(1)	0
HZC	3(4)	5 (10)	0	1(1)	0	0	0
GXY	3(11)	3(8)	0	2(2)	0	0	0
LQH	2 (5)	5(5)	0	1(2)	0	0(1)	0
Totale	39 (72)	51 (85)	0	11 (15)	0	1 (3)	1 (3)

Tabella 2: Risultati attività di inserimento per singolo segno interpuntivo (gruppo LS).

Confrontando i dati quantitativi del gruppo L2 con quelli del gruppo LS, si osserva che non c'è stata un'enorme differenza nella scelta dei segni interpuntivi, né nel loro uso corretto. In entrambi i corpora abbiamo riscontrato, in modalità pressoché analoghe, un uso molto frequente della virgola e del punto, anche laddove non era necessario o era addirittura superfluo. Incrociando i dati numerici dei due gruppi, un'osservazione interessante riguarda il fatto che il punto e virgola, i due punti e il punto interrogativo non sono quasi mai usati: ciò ci porta a ipotizzare che le loro funzioni siano ancora in buona parte da acquisire. L'uso del punto interrogativo si

affida generalmente ai tratti prosodici, e quasi mai al criterio semantico-pragmatico né a quello comunicativo-testuale, il che è confermato dai risultati del dettato, che verranno illustrati in seguito.

4.3 Attività di dettato

La stessa analisi di tipo quantitativo è stata effettuata sulle attività di dettato realizzate dagli studenti-informanti dei due gruppi. La struttura delle tabb. 3 e 4 rispecchia la stessa di quelle presentate per analizzare i risultati dell'attività di inserimento nella sezione 4.2: per ogni gruppo vengono riportate le sigle dei singoli studenti (colonna a sinistra), e, accanto ad ognuna, gli usi di ciascun segno interpuntivo contenuto nel testo-modello elaborato dal gruppo di lavoro. Per ogni segno vengono specificate in alto fra parentesi quante ricorrenze ci si aspetta nel testo corretto; in corrispondenza di ogni informante, invece, fra parentesi compare il numero di volte che ogni segno è stato usato e fuori dalle parentesi quanti usi risultano corretti e ben contestualizzati. Anche in questo caso occorre specificare che la soluzione proposta dal gruppo di lavoro non è l'unica possibile e che deve essere dato il giusto spazio alla soggettività degli apprendenti. Nell'analisi condotta, infatti, abbiamo cercato di essere flessibili, considerando la pertinenza di ciascun segno interpuntivo in relazione al contesto, anche se non in linea con quanto stabilito nel testo corretto preso a modello.

La tab. 3 mostra che le maggiori difficoltà riscontrate dal gruppo L2 riguardano la virgola (19 occorrenze corrette su 108 totali), che molto spesso risulta essere usata fuori luogo o sovraestesa, e il punto (121 occorrenze corrette su 186 totali), frequentemente impiegato al posto della virgola, specie nella paratassi. Il segno con cui gli apprendenti sembrano avere maggiore sicurezza, invece, risulta essere il punto interrogativo (63 occorrenze corrette su 64).

Sigla informanti (gruppo L2)	Virgola (5)	Punto (8)	Punto e virgola (0)	Punto escl. (2)	Punto interr. (4)
LY	0 (3)	7 (11)	0	1 (1)	4 (4)
LLY	2 (8)	5 (8)	0	1 (2)	3 (3)
XJ	2 (11)	5 (9)	0	0	4 (4)
TD	0 (7)	6 (10)	0	2 (2)	3 (3)
XY	2 (7)	7 (9)	0	1 (2)	4 (4)
TL	2 (5)	7 (8)	0	1 (2)	4 (4)
YQ	1 (8)	8 (9)	0	1 (1)	3 (3)
ZHI	0 (3)	9 (13)	0	1 (1)	4 (4)
HMY	1 (8)	7 (8)	0	2 (2)	4 (4)
FZY	1 (6)	8 (13)	0	1 (1)	4 (5)

Insegnare la punteggiatura italiana a studenti cinesi

LXJ	2 (8)	6 (11)	0	0	2 (2)
LY	0 (1)	7 (14)	0	0 (1)	4 (4)
LY	0 (4)	7 (11)	0 (1)	1 (2)	3 (3)
YLR	1(7)	6 (11)	0	0 (1)	3 (3)
LXY	3 (6)	9 (11)	0	1 (1)	4 (4)
WXM	1 (4)	6 (13)	0	1 (1)	4 (4)
MHY	0 (4)	7 (11)	0	1 (1)	3 (3)
MYT	1 (8)	4 (6)	0	0	3 (3)
Totale	19 (108)	121 (186)	0 (1)	15 (21)	63 (64)

Tabella 3: Risultati attività di dettato per singolo segno interpuntivo (gruppo L2).

Se confrontiamo i risultati appena descritti con quelli ottenuti dagli studenti del gruppo LS, riportati nella tab. 4, possiamo notare tendenze molto simili. Anche in questo caso le maggiori difficoltà rilevate riguardano l'uso della virgola, anche se in proporzioni leggermente minori rispetto al gruppo L2 (12 occorrenze corrette su 51) e con episodi meno frequenti di sovraestensione, e il punto (73 occorrenze corrette su 121), interessato spesso anche qui da fenomeni di sostituzione al posto della virgola. Anche gli studenti del gruppo LS dimostrano di avere maggiore dimestichezza con il punto interrogativo (38 occorrenze positive su 38), forse perché riconosciuto più facilmente in relazione ai tratti prosodici della traccia vocale del dettato.

Sigla informanti (gruppo LS)	Virgola (5)	Punto (8)	Punto e virgola (0)	Punto escl. (2)	Punto interr. (4)
PXW	1 (2)	6 (16)	0	1 (1)	1 (1)
YMC	0 (1)	7 (12)	0 (1)	1 (2)	4 (4)
HYJ	1 (7)	6 (11)	0	1 (2)	4 (4)
XPA	1 (7)	7 (14)	0	1 (1)	3 (3)
LYX	1 (3)	7 (10)	0	1 (2)	3 (3)
GY	2 (4)	6 (13)	0	1 (1)	3 (3)
SSH	0 (2)	6 (11)	0	1 (2)	4 (4)
LQY	2 (6)	8 (10)	0	1 (1)	4 (4)
HZC	1 (7)	8 (10)	0	1 (1)	4 (4)
GXY	2 (7)	6 (6)	0	1 (2)	4 (4)
LQH	1 (5)	6 (8)	0	1 (2)	4 (4)
Totale	12 (51)	73 (121)	0 (1)	11 (17)	38 (38)

Tabella 4: Risultati attività di dettato per singolo segno interpuntivo (gruppo L2).

4.4 Attività di produzione scritta

La penultima attività che è stata somministrata è quella di produzione scritta, un'attività semilibera, poiché sono stati già indicati l'*incipit* e la frase finale della consegna. Gli apprendenti sono stati chiamati a produrre un testo narrativo relativo ad una vicenda passata, rispettando il limite prefissato di parole richieste (250-300). Attraverso l'analisi dei testi prodotti dagli studenti abbiamo cercato di individuare alcune tendenze che si sono ripetute con una certa regolarità in relazione ai fenomeni di uso della punteggiatura.

Per quanto riguarda il gruppo L2, dalle analisi è emerso che una delle strategie adottate più spesso è quella di segmentare le proposizioni attraverso l'uso di virgole o punti (Es. *Quando sono uscita, è iniziato a piovere.* (XYR)): le subordinate temporali e causali, in particolare, vengono generalmente realizzate omettendo gli elementi subordinanti e sostituendo questi con il semplice uso di un segno interpuntivo. Tale fenomeno ricorrente può essere ricondotto al fatto che in cinese molti legami di subordinazione non vengono espressi con mezzi grammaticali dedicati, e la loro interpretazione viene lasciata alle capacità inferenziali di un lettore (cfr. Banfi 2003). Inoltre, si è rilevata una tendenza abbastanza frequente alla simulazione del parlato, o dell'uso della scrittura tipica mediata dal computer o dallo smartphone (specialmente in contesti interazionali informali, come le chat), che porta alla sovraestensione dei punti di sospensione (Es. *Quando abbiamo finito di comprare i alimentari, abbiamo visto quel uomo straniero di nuovo....[LY]*). Vi è un altro aspetto di tipo formale da tenere presente nella rilevazione di quest'ultimo fenomeno: in cinese i punti di sospensione sono sei, distribuiti in due gruppi di tre intervallati da uno spazio; il fatto che l'informante dell'esempio riportato sopra ne abbia messi quattro potrebbe essere sia il prodotto di un'interferenza grafica dalla L1 sia una spia di trascuratezza formale e grafica, abbinata probabilmente ad una scarsa consapevolezza della funzione comunicativa di questi segni.

Un tratto molto diffuso è l'assenza totale del ricorso al punto e virgola nelle produzioni scritte. Tale assenza potrebbe essere legata sia al fatto che la consapevolezza dell'uso di punto e virgola sia anche da acquisire già in lingua cinese, sia a una minore attenzione nella didattica della punteggiatura a studenti tanto in contesto LS quanto in contesto L2. Inoltre, nei testi si è registrata un'alta tendenza a collocare le virgole dopo l'espressione temporale, il che si può ricollegare alla funzione di topicalizzazione del tema della frase. Com'è risaputo, nella lingua cinese, lingua a prominenza del topic, il tema non costituisce solo un elemento noto delle strutture a livello informativo, ma ha anche la funzione di contestualizzare ciò che viene poi introdotto nelle frasi immediatamente successive, quindi esso non deve coincidere necessariamente con il soggetto o con un argomento del verbo. Possiamo inoltre dedurre che un'alta occorrenza del discorso diretto virgolettato potrebbe essere legata alle caratteristiche

intrinseche al tipo testuale proposto, cioè quello della narrazione:

Es. *Un bambina che è stata vicino a me ha detto: “Tuan Tuan e Yuanyuan, dovrebbero prendere l’aereo all’estero, non li vediamo più, spero che possono rimanere a qui”. Le ho detto: “i ragazzi stranieri anche piace il panda” (ZHI)*

Infine, dalle analisi si evince che gli studenti-informanti si basano molto spesso più sul criterio semantico-pragmatico che su quello comunicativo-testuale: ne può essere un indicatore l’uso del punto esclamativo per esplicitare atti linguistici che possono essere percepiti come particolarmente diretti, così come negli esempi riportati di seguito:

Es. 1) *Cosa hai fatto ieri? È successa qualcosa di interessante? Dimmi! (LQY)*

2) *Quindi, posso avere una vacanza, viei per passare la vacanze con me? Mi scrivi! (HMY)*

I dati del gruppo LS non sono molto distanti da quelli del gruppo L2. Presentano infatti diversi punti di somiglianza e convergenza. Un esempio può essere dato dalla ricorrenza dell’uso dei punti esclamativi e interrogativi in base a criteri prevalentemente semantico-pragmatici. L’uso del punto, inoltre, è correlato alla funzione di segmentazione su base sintattica, secondo una strategia analoga a quella della iper-generalizzazione di virgole o punti anche al posto dell’uso di connettori ed elementi subordinanti, come evidenziato sopra. Talvolta, la scelta di sovraestendere l’uso del punto può comportare il rischio di interrompere il flusso del discorso, rendendolo quindi eccessivamente spezzato:

Es. *Ieri sera, ho frequentato le lezioni tutto giorno. Dopo lezione sono andata a casa in bici. Sono troppo stanco. (WXM)*

Quanto alle virgole, esse esercitano prevalentemente la funzione di apertura e chiusura (cfr. Ferrari *et al.* 2018), che in questa sede definiamo “sintattica”, ma non quella “seriale”, cioè di coordinazione, mentre si riscontra un loro uso esteso per la realizzazione di subordinate temporali e causali. Come per il gruppo L2, anche per il gruppo LS, inoltre, è confermata la forte tendenza a collocare una virgola dopo un’espressione temporale (abitudine diffusa nella scrittura in cinese, ma generalmente avvertita come superflua nell’organizzazione testuale in italiano):

Es. 1) *Quando sono sceso alla metro, ho incontrato la mia amica, Giulia, che non ho visto da tanto tempo ma all’inizio non mi ha conosciuto. (XPA)*

2) *I nostri professori sono molto gentili, imparamo la grammatica e facciamo gli esercizi dell’orale e della scrittura. (YMC)*

3) *Dopo le lezioni, sono tornata al dormitorio per rilassarmi un po’, poi ho pranzo alla mensa con Yolanda, Iris, Natali e un’amica tedesca. (LQY)*

4) *Ieri, io e i miei compagni siamo andati a venezia per rilassare. (HZC)*

Si è rilevata, altresì, l'assenza pressoché totale del ricorso al punto e virgola e ai due punti. Oltre a una scarsa considerazione circa la funzione testuale dei segni interpuntivi, abbiamo notato che nei testi prodotti dagli studenti del gruppo LS la punteggiatura non è sempre usata in maniera pertinente, come ad esempio nella frase *Ho deciso di cucinare, e così sono andato al supermercato ma "Coop" stava chiusa la domenica e "Pam" è diventato l'unica scelta per me* (GY), dove si è manifestato un uso ridondante/inappropriato delle virgolette sui nomi propri di luogo.

4.5 Attività di traduzione

L'analisi delle traduzioni in italiano a partire dal testo input da noi fornito in cinese rivela alcune strategie e caratteristiche trasversali ad un numero altissimo di apprendenti. Una di queste è rappresentata dalla tendenza generalizzata a riprodurre in modo sistematico in italiano l'intera struttura interpuntiva corrispondente nel testo input in cinese, spesso a discapito della coerenza e della coesione testuale. Tale "calco interpuntivo" (cfr. fig. 5) riflette una scarsa considerazione del ruolo cruciale giocato dalla punteggiatura nell'architettura del testo, nonché un focus maggiore sugli aspetti legati alla dimensione intrafrasale della traduzione (sintassi della frase). L'organizzazione del testo in italiano, infatti, tendendo a replicare quella cinese (costituita da periodi brevi, giustapposizioni, legami di paratassi e ipotassi spesso non espressi con mezzi grammaticali dedicati) rende piuttosto debole la riflessione sulle dinamiche interfrasali e testuali, ivi compreso l'uso accorto dell'interpunzione come meccanismo di supporto della coesione.

Un "calco interpuntivo" dal testo input in cinese come quello riportato a titolo di esempio anche nella fig. 6 comporta inoltre la realizzazione di periodi caratterizzati da segni interpuntivi deboli, come la virgola (v. sotto: *Loro andranno all'estero in aereo, non potresti vederli di nuovo in futuro, spero di rimanerli?*) o addirittura dall'assenza di segni, quando invece essi sarebbero necessari per agevolare la comprensione. In questo modo, viene lasciata alla capacità inferenziale del lettore la facoltà di decifrare i legami logico-semantici intra- e interfrasali (cfr. Banfi 2003) e ciò può produrre un grande dispendio cognitivo.

Traduzione

Leggi e traduci il testo in italiano. Puoi usare il dizionario cinese-italiano. Usa la matita, in modo da cancellare e riscrivere se non sei sicuro delle tue scelte. Poi ripassa con la penna.

Tempo massimo: 1 ora

熊猫又叫大熊猫，是中国特有的珍贵动物。它们只生活在中国西部的一些地方，那儿是 2000 米到 4000 米的高山和森林。因为环境的变化，熊猫已经越来越少了。中国人把熊猫叫做国宝，正在用各种办法抢救它。全世界的人也都喜欢它，关心它。中国已经给多国家送去了熊猫。

昨天我和一位中国朋友去北京动物园看两只大熊猫。他们叫田田和美美，身体肥肥的，腿短短的。我旁边的一个小姑娘问：“美美和田田就要坐飞机出国了，你以后看不到它们了，你希望它们留在这儿吗？”。我回答了：“当然希望它们留在这儿。可是，外国小朋友也很喜欢大熊猫，他们也都希望早点儿看到美美和田田。”

我看着周围这些高兴的小朋友，心里想，“这两只这么可爱的大熊猫真是中国人民的好‘使者’啊。”

Glossario dei termini più difficili:

珍贵: prezioso 国宝: patrimonio nazionale 抢救: preservare 关心: preoccuparsi di/per
周围: intorno 使者: ambasciatore

Traduzione dal cinese in italiano:

Il panda è anche chiamato il panda grande, è un animale prezioso tipico della Cina. Loro vivono solo in alcuni posti nella Cina occidentale, lì è una montagna di 2000 metri a 4000 metri. Dato che l'ambiente ha cambiato, il panda diventa meno. In Cina diciamo il patrimonio nazionale e stiamo provando i vari metodi di preservarlo. La gente del tutto il mondo ama anche il panda, si preoccupa del panda. La Cina li ha già mandati a molti paesi.

Figura 5: Esempio di “calco interpuntivo” completo dal testo input in cinese al testo tradotto in italiano.

I panda si chiamano TianTian e Mei Mei, i loro corpi sono grossi e le gambe sono corte. Una bambina che era vicina a me ha chiesto: “Loro andranno all'estero in aereo, non potresti vederli di nuovo in futuro, spero di rimanerli?” Ho risposto: “Certo! Ma i bambini stranieri gli piace anche il panda, spererebbero di vederli presto.”

Figura 6: Esempio di “calco interpuntivo” a livello di paragrafo.

Un'altra caratteristica piuttosto ricorrente fra gli studenti di entrambi i gruppi riguarda la riproduzione della struttura tema-commento, tipica dell'organizzazione della frase cinese, con isolamento del tema attraverso una virgola, come già evidenziato nell'attività di produzione scritta. L'esempio riportato qui sotto mostra una frase

tradotta in italiano nella quale l'uso della virgola probabilmente segna il confine fra il tema e il commento, come peraltro accadrebbe nella frase corrispondente cinese.

Es. 1) *Il panda si chiama anche panda gigante, è un animale particolare prezioso in Cina.* (PXW)
Trad. lett. 熊猫又叫大熊猫,是中国特有的珍贵动物。

Infine, come è avvenuto nell'analisi delle produzioni scritte, anche nelle traduzioni si osservano spesso fenomeni di isolamento delle espressioni temporali a inizio frase attraverso una virgola, come nell'esempio qui sotto. Se tale fenomeno può essere talvolta legato a transfer dalla L1, in questo e in molti altri casi anche in cinese l'isolamento dell'avverbio di tempo con una virgola è avvertito come superfluo o eccessivo (nel testo input, infatti, la virgola non è presente):

Es. 2) *Ieri, sono andata allo zoo di Pechino con un amico cinese per vedere i panda.* (LXY)

5. CONCLUSIONI

Essendo consapevoli del fatto che in questa ricerca debba essere necessariamente tenuto in considerazione il ruolo giocato da un certo grado di soggettività dei ricercatori sia nella fase della raccolta dati che nella fase di analisi, il presente lavoro ha voluto offrire alcuni spunti di riflessione utili alla didattica dell'italiano al pubblico sinofono. Prima di tutto, dalle analisi dei questionari sociolinguistici è emersa la necessità di prestare maggiore attenzione all'aspetto della punteggiatura nella prassi didattica partendo da una prospettiva comunicativo-testuale, anziché dalla convinzione che le motivazioni sottese alla scelta dell'interpunzione debbano principalmente ricondursi ad una dimensione sintattica o prettamente grammaticale. Nella fase di analisi qualitativa, nonostante sia risultato piuttosto difficile attribuire molti degli usi inappropriati dei segni interpuntivi all'interferenza esercitata dalla L1, tuttavia alcune caratteristiche, come ad esempio il calco interpuntivo riscontrato nelle traduzioni, potrebbero essere riconducibili sotto l'ombrello del transfer dalla L1. Pertanto, riteniamo che la prima delle due domande di ricerca che ci siamo posti nel § 2 trovi una risposta affermativa: è possibile riscontrare fenomeni di transfer negativi dalla L1 per quanto riguarda l'uso dei segni interpuntivi, in particolare in relazione alla virgola e al punto, che risultano essere i due segni verso i quali gli apprendenti sinofoni osservati manifestano le maggiori difficoltà.

Inoltre, confrontando i due gruppi di informanti è emerso che il contesto di apprendimento, L2 o LS, non sembra essere così rilevante nell'acquisizione dei segni interpuntivi; a tale proposito, reputiamo che sia cruciale rivolgere una maggiore attenzione a questo aspetto in ambito didattico, dove si potrebbe incoraggiare lo sviluppo di una maggiore attenzione all'acquisizione della punteggiatura da parte degli studenti. Appare piuttosto evidente che più autonomo e alto è il livello linguistico-co-

municativo degli apprendenti, più pertinente e consapevole sembra essere l'impiego dell'interpunzione. Tuttavia, alcune difficoltà generalizzate rischiano di cristallizzarsi anche a livelli avanzati, compromettendo in particolare le abilità legate alla coesione e alla coerenza testuale.

Per concludere, cercando di fornire una risposta preliminare alla seconda domanda di ricerca posta nel § 2, una possibile e interessante strategia didattica da intraprendere al fine di insegnare con successo l'uso della punteggiatura potrebbe essere ispirata da un approccio basato sul rapporto dialettico tra la testualità e la grammatica valenziale: in riferimento a quest'ultima, infatti, come afferma De Santis (2016: 96), «distinguendo tra strati diversi della frase, essa permette dunque di dare indicazioni di tipo logico sintattico sulla punteggiatura, che vincolano l'uso dei segni interpuntivi alla natura dei costituenti tra i quali si interpungono». In questo modo, dedicando attenzione sia alla componente sintattica sia a quella testuale, potrebbero essere agevolate strategie didattiche e di apprendimento dell'interpunzione orientate verso una dimensione comunicativo-testuale.

BIBLIOGRAFIA

- Banfi 2003: Emanuele Banfi (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli.
- De Meo-Pettorino 2011: Anna De Meo, Massimo Pettorino, *L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni*, in Elisabetta Bonvino, Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press, pp. 67-78.
- De Santis 2016: Cristiana De Santis, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- Diadori 2019: Pierangela Diadori, *Punteggiatura e italiano L2*, in Maurizio Arcangeli (a cura di), *Lingua italiana d'oggi*, Roma, Bulzoni.
- Ferrari et al. 2017: Angela Ferrari, Letizia Lala, Filippo Pecorari (a cura di), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, Firenze, Franco Cesati.
- Ferrari et al. 2018: Angela Ferrari et al., *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Guobiao 2011: 中华人民共和国国家标准化管理委员会 (Zhōnghuá rénmín gònghéguó guójiā biāozhǔnhuà guǎnlǐ wěiyuánhùi, Ita. 'Comitato nazionale di gestione degli standard della Repubblica popolare cinese'), 标点符号用法 (*General Rules for Punctuation*), in: <http://www.moe.gov.cn/ewebeditor/uploadfile/2015/01/13/20150113091548267.pdf> (ultimo accesso: 02/07/2020).
- Limonta 2009: Gloria Limonta, *Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni*,

- in «Italiano LinguaDue», (1), pp. 29-54.
- Liu Xun 2003: Liu Xun (a cura di), *New Practical Chinese Reader 3 (Textbook)*, Beijing, Beijing Language and Culture University Press.
- Mortara Garavelli 2003: Bice Mortara Garavelli, *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Ni 2019: Yang Ni, *Scrittura "accademica" in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*, Mantova, Universitas Studiorum.
- Nuzzo-Gauci 2012: Elena Nuzzo, Phyllisienne Gauci, *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Roma, Carocci.
- Rastelli 2013: Stefano Rastelli (a cura di), *Il processing nella Seconda Lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Roma, Carocci.
- Scibetta 2015: Andrea Scibetta, *Chinese students' development of textual competence in L2 Italian: A corpus-based study*, in «Quaderni di Linguistica e Studi Orientali (Working Papers in Linguistics and Oriental Studies)», (1), pp. 203-229.
- Scibetta 2019: Andrea Scibetta, *Chinese International Students' Development of Pragmatic Skills. The Italian Case*, Milano, Franco Angeli.
- Simone 1991: Raffaele Simone, *Riflessioni sulla virgola*, in Margherita Orsolini, Clotilde Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 219-231.
- Tsai 2001: Frederick Tsai, *Europeanized Structure in English-Chinese Translation*, in Chan Sin-Wai, David E. Pollard (eds.), *An Encyclopedia of Translation. Chinese-English · English - Chinese*, Hong Kong, The Chinese University Press, pp. 242-248.
- Valentini 1992: Ada Valentini, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Milano, Guerrini Studio.
- Wang 2016: Hongyu Wang, 对外汉语教材的标点符号问题 (It. 'I problemi nella punteggiatura dei materiali didattici di cinese come lingua straniera'), in «云南师范大学学报», 14 (2), pp. 52-58.