

Sgrammit

L'ortografia

Guida per l'insegnante



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

SalvioniEdizioni

ATTENZIONE: Sgrammit non è un manuale di grammatica!

Le proposte di *Sgrammit* sono pensate e progettate per fornire all'insegnante esempi di attività e di percorsi che rispecchiano lo stato dell'arte nella didattica dell'italiano e sono finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche delle allieve e degli allievi, coerentemente con le indicazioni previste nel Piano di studio. Non sono pertanto ricette da applicare indistintamente e indipendentemente dal contesto classe.

Per lo stesso motivo, *Sgrammit* non esaurisce tutti i contenuti grammaticali da proporre in classe, ma offre solo un'esemplificazione di temi e argomenti, scegliendo tra quelli più attuali e significativi.

Ogni insegnante deve essere consapevole di queste cose, e adattare di conseguenza i materiali alla propria classe o produrne di nuovi su altri argomenti, seguendo gli esempi senza replicarli pari pari.

Perciò, i percorsi e le attività di *Sgrammit*, per la loro natura induttiva, di scoperta e riflessione, non vanno proposti come schede didattiche tradizionali, somministrando le pagine del quaderno o le fotocopie di esse alle allieve e agli allievi senza guida o contestualizzazione: se usati in questo modo, i materiali di *Sgrammit* non servono a niente, o possono addirittura essere controproducenti per gli apprendimenti!

In caso di dubbi, meglio aspettare di chiarirli prima di iniziare il lavoro in classe. A questo scopo, è possibile scrivere all'indirizzo mail info@sgrammit.ch per ottenere spiegazioni.

L'indirizzo è pensato anche per le bambine e i bambini: tutte le classi che utilizzano i quaderni possono scrivere allo scoiattolo *Sgrammit* per porgli quesiti o fargli avere le proprie impressioni sulle attività proposte.

 **Sgrammit**
Scoprire la grammatica dell'italiano

Ideazione

Sgrammit è un progetto coordinato dal Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

Edizione, ordinazioni

Salvioni Edizioni, Bellinzona
www.salvioni.ch
Tel. 091 821 11 11

Realizzazione tecnica

Grafica, impaginazione, stampa:
Salvioni arti grafiche, Bellinzona

Testi

Silvia Demartini
Simone Fornara

Illustrazioni

Simona Meisser

Copyright

Opuscolo: ©2021 Salvioni Edizioni
Testi: ©2021 SUPSI
Illustrazioni: ©2021 Simona Meisser

ISBN 978-88-7967-463-8

Si invitano tutti gli insegnanti e le insegnanti a leggere con attenzione le istruzioni e i suggerimenti generali e quelli relativi ai singoli percorsi prima di proporre qualunque attività nella propria classe. Perché i materiali abbiano senso, è necessario un accurato lavoro di preparazione, incentrato sia sui contenuti, sia sulle modalità di lavoro (organizzazione della classe, disposizione dei tavoli, scelta dei gruppi di lavoro ecc.).

Ogni quaderno rappresenta un supporto per l'apprendimento, pensato in primo luogo per guidare il lavoro dell'insegnante e della classe. Nei lavori a gruppi, ad esempio, l'insegnante può decidere di utilizzare un solo quaderno per gruppo, per poi ricorrere al quaderno individualmente solo per fissare gli apprendimenti. Ogni quaderno, infatti, può anche essere usato dalle singole allieve e dai singoli allievi per annotare le scoperte effettuate durante lo svolgimento delle attività e tenere traccia del lavoro svolto.

Inquadramento teorico-didattico

Un quaderno sull'ortografia

I Quaderni blu di *Sgrammit* sono dedicati all'ortografia (da *orthós*, "retto" e *-graphía* "-grafia"): una componente indubbiamente centrale della lingua scritta e del suo insegnamento, che rimanda in sé all'idea di norma e di correttezza. Questa centralità, però, non l'ha resa un ambito pacifico e indiscusso nel campo dell'educazione linguistica, anzi: da decenni ne sono dibattuti il ruolo e il peso quando si tratta di didattica e, poi, di valutazione della composizione scritta, in una costante tensione fra ortografia come componente essenziale della padronanza del codice e ortografia come sistema di regole tutto sommato poco significative per la costruzione del testo, e cognitivamente secondarie. Da qui, due derive opposte: quella di chi ha dato (e in qualche caso ancora dà) peso eccessivo alla componente ortografica della lingua scritta – che, in realtà, di un testo non è che un aspetto fra gli altri: il lessico, la morfologia e via dicendo (Colombo, 2011, pp. 54-55) –, e quella di chi, al contrario, l'ha sminuita, ritenendola del tutto secondaria rispetto ad altre competenze che entrano in gioco nel processo di scrittura; prospettiva che, se estremizzata, porta erroneamente a credere che l'ortografia sia un livello talmente superficiale da poter essere trascurato nella comunicazione. Atteggiamento sbagliato, considerando la visione espressa da Olson (1995, p. 275), secondo cui l'ortografia «in sé e per sé fa del linguaggio un oggetto di consapevolezza», cioè di riflessione metalinguistica.

In realtà, come spesso accade, le scienze, in questo caso quelle del linguaggio, ci aiutano a capire meglio e a restituire le giuste proporzioni alle cose. Quindi perché non provare a osservare l'ortografia in modo scientifico? Per fare ciò, dobbiamo per prima cosa adottare uno sguardo libero dalle abitudini e dai luoghi comuni, e pensare alla lingua per quello che è: uno strumento di comunicazione che si sviluppa naturalmente nel cervello dell'essere umano e che, oralmente, evolve in modo spontaneo; discorso diverso va fatto per la veste scritta della lingua, che è un prodotto culturale, artificiale, che il bambino impiega un certo tempo (anni) per apprendere con un buon grado di correttezza ed efficienza, tramite una rieducazione profonda delle sue idee sulla lingua. Come scriveva Vygotskij (1990, pp. 258-259), «il linguaggio scritto fa accedere il bambino al piano astratto più elevato del linguaggio, riorganizzando allo stesso tempo il sistema psichico del linguaggio orale precedentemente formato».

Nello specifico, la varietà funzionale scritta della lingua italiana è un codice alfabetico, composto di segni simbolici (i *grafemi* o *lettere*) che, idealmente, corrispondono in rapporto biunivoco ai suoni (o *fonemi*) della lingua, permettendo così di trascriverli nelle varie parole. Questo è il principio base di ogni lingua alfabetica, anche con caratteri diversi da quelli latini; la parola

chiave per parlare di ortografia, però, è "idealmente": infatti, la corrispondenza suono-segno non è mai perfetta, e vi sono suoni resi da più di un segno (p. es., per trascrivere il suono /dʒ/ in *giallo* non basta la lettera *g*, ma occorre il digramma *gi*, con la *i* che ha la funzione di distinguere il colore dall'animale: *giallo/gallo*) e segni polivalenti, che codificano più di un suono (p. es. il grafema *c*, che veicola un suono diverso in *cane* e in *cena*). Come testimonia la numerosità dei percorsi dei Quaderni blu, questi non sono che due esempi fra i molti che si potrebbero portare, e che mostrano quanto l'ortografia della lingua italiana, per quanto relativamente *trasparente*, sia ricca di fenomeni notevoli, con cui confrontarsi e da apprendere mobilitando risorse quali la riflessione, l'allenamento, la memoria. Com'è noto a chi conosce anche solo a livello base altre lingue, ci sono però certamente casi ancora più complessi: si pensi anche solo al francese o all'inglese, lingue caratterizzate da un'ortografia definita *opaca*.

Le Tabelle 1 e 2, rielaborazioni dei prospetti presenti in Maraschio (1993), mostrano la situazione delle corrispondenze suono-segni in italiano: basta osservarle per rendersi conto di come alcuni segni possano corrispondere a più di un suono a seconda del contesto e di come ci siano più suoni distintivi rispetto ai segni alfabetici disponibili (prima colonna Tabella 1), per cui è necessario ricorrere ad alcune combinazioni (Tabella 2).

| Grafema | Suono | Esempio | Suono | Esempio | Suono | Esempio |
|---------|--------------|----------|--------------|---------|-------|---------|
| a | /a/ | albero | | | | |
| b | /b/ | bosco | | | | |
| c | /tʃ/ | cesto | /k/ | cavallo | | |
| d | /d/ | dado | | | | |
| e | /e/ (chiusa) | élmo | /ɛ/ (aperta) | fèsta | | |
| f | /f/ | fiore | | | | |
| g | /dʒ/ | gelo | /g/ | gatto | | |
| h | – | hanno | | | | |
| i | /i/ | vino | /j/ | pieno | – | cielo |
| l | /l/ | luna | | | | |
| m | /m/ | mito | | | | |
| n | /n/ | notte | | | | |
| o | /o/ | vòto | /ω/ | bòsco | | |
| p | /p/ | pane | | | | |
| q | /k/ | quadro | | | | |
| r | /r/ | rana | | | | |
| s | /s/ | sole | /z/ | misèria | | |
| t | /t/ | trono | | | | |
| u | /u/ | cuòbo | /w/ | buòno | | |
| v | /v/ | vita | | | | |
| z | /ts/ | marziano | /dz/ | zona | | |

Tab. 1 – L'alfabeto e i suoni della lingua italiana.

| Gruppi di grafemi | Suono | Esempio |
|-------------------|-------|---------|
| ch | /k/ | chiave |
| cq | /k/ | acqua |
| ci | /tʃ/ | cibo |
| gh | /g/ | ghiro |
| gi | /dʒ/ | giallo |
| gli | /ʎ/ | egli |
| gli | /ʎ/ | fogli |
| gn | /ɲ/ | pigna |
| sc | /ʃ/ | discesa |
| sci | /ʃ/ | sciarp |

Tab. 2 – Corrispondenza tra gruppi di grafemi (digrammi e trigrammi) e suoni che veicolano.

Oltre agli aspetti grafematici, legati, cioè, ai grafemi e alle loro combinazioni, l'ortografia comprende anche altri segni detti *paragrafematici*, che cooperano alla resa in forma scritta di una determinata lingua: nel caso della lingua italiana, accento e apostrofo, che gli scriventi devono pian piano imparare a padroneggiare. Con questi, e senza dimenticare le peculiarità delle doppie e dell'uso della lettera *h*, si ha una sintesi complessiva degli elementi ortografici dell'italiano.

Oltre a offrire un vario e ragionato panorama di attività, i Quaderni blu si propongono di fare un po' di chiarezza nel quadro della didattica dell'ortografia, utile alle docenti e ai docenti, così come alle allieve e agli allievi. L'intento non è tanto quello di proporre delle schede di allenamento, perché tante se ne trovano già, di maggiore o minore qualità e con stili diversi (si pensi, per citare un caso originale e apprezzato, alla fortunata serie di mini gialli dell'*Ispettore Ortografi* della casa editrice Erickson), e chi insegna può cercare o produrre quelle che preferisce; piuttosto, lo scopo dei quaderni è quello di accompagnare allieve e allievi nelle diverse scoperte ortografiche in modo per lo più induttivo, ludico, stimolante, senza trascurare, però, alcune attività più classiche, e sempre con la prospettiva di evitare gli aspetti più meccanici dell'apprendimento dell'ortografia a vantaggio della scoperta e del ragionamento, per lasciare poi spazio alla riflessione e alla fissazione di quanto appreso. Allo stesso tempo, i quaderni si collocano, e collocano l'ortografia, in una visione sociocostruttivista della scrittura, per cui scrivere è un processo situato, interattivo e culturalmente determinato, di cui il bambino è protagonista (nel solco tracciato dagli studi di Bereiter e Scardamalia, e seguito in lavori come Valenti, Ciccia & Baldi, 2013, e Bocchi, Zanoli & Antonini, 2019, in cui pagine specifiche sono dedicate all'ortografia). Ne consegue che, al di là dei momenti di apprendimento specificamente dedicati a essa, l'ortografia va intesa in un'ottica «funzionale», per cui «le competenze ortografiche possono essere sviluppate con una certa efficacia se sono esaminate all'interno della produzione di testi» (Bocchi, Zanoli & Antonini, 2019, p. 77).

Da ultimo, occorre soffermarsi brevemente sulla distribuzione dei contenuti dei Quaderni blu, che – ancor meno delle altre uscite di *Sgrammit* – non vanno intesi come rigidamente divisi per cicli: ogni docente ne farà l'uso più adeguato in ottica di gradualità e considerando il livello della sua classe, promuovendo la differenziazione anche servendosi della mappa *Il bosco dell'ortografia*. Tuttavia, i contenuti ortografici sono proposti secondo un ordine ragionato, che considera la maggiore o minore difficoltà percettiva

e la salienza dei fenomeni. A essi, allievi e allieve saranno accostati incentivando la scoperta, il ragionamento, le classificazioni spontanee e i confronti, come suggerito dai lavori di Lo Duca (2018a, 2018b). Non va poi dimenticato un principio-guida cruciale per quanto riguarda l'uso dei materiali online, e cioè che «quello che si propone ai bambini da 3 a 6 anni consista nell'esplorare e sperimentare il codice linguistico anche nella sua varietà scritta e non, tout court, di imparare a leggere e scrivere» (Chiantera, 2019, p. 85). Al riguardo, le attività online, che potremmo chiamare pre-ortografiche (in alcuni casi anche pre-grafiche in generale, cioè legate solo all'oralità), andranno proposte per gradi e considerate nel quadro di una visione organica dell'entrata nella letto-scrittura, in cui non vanno anticipati né forzati i naturali tempi di sviluppo; piuttosto, a essere incentivate dovranno essere le esperienze esplorative e di attivazione del bambino, stimolando e valorizzando l'*alfabetizzazione emergente* (Clay, 1979; Pinto, 2003; Valenti, Ciccia & Baldi, 2013), ovvero la comparsa di conoscenze, abilità e atteggiamenti relativi alla lingua scritta in modo spontaneo e autonomo. In questo senso, nella prassi didattica, è sempre fondamentale che l'insegnante distingua le attività unicamente *fonologiche* (legate solo all'oralità, senza riferimenti al codice scritto) da quelle *fonografiche* (in cui entra in gioco anche la scrittura delle parole, ad esempio vedendole in forma scritta o operando su di esse a vari livelli di segmentazione).

Un binomio indissolubile quando si tratta di ortografia: storia e didattica

Quando si affronta l'ortografia di una lingua, nel caso specifico dell'italiano, è necessario essere consapevoli del fatto che ci si sta muovendo in un ambito frutto di una storia secolare di cambiamenti, assestamenti e discussioni (su cui Maraschio, 1993, e, per una sintesi, Demartini, 2011), rientranti a pieno titolo nella cosiddetta *questione della lingua*, che è anche questione della norma che la codifica (come ripercorso in D'Achille, 2011). Se si pensa al lentissimo e complesso percorso di trasformazione dal latino ai giorni nostri, passando per secoli di oscillazioni, oggi lo stato delle norme ortografiche dell'italiano è relativamente stabile, se lo si confronta con altri livelli della lingua: si pensi, per citare solo l'ambito in cui la variabilità è più lampante, ai rapidissimi cambiamenti lessicali (che includono neoformazioni e prestiti da altre lingue). Eppure, anche l'ortografia continua a vivere un lento ma sempre possibile cambiamento, soprattutto in ottica di semplificazione e uniformazione, per cui alcune regole tendono a diventare meno coercitive.

Ad esempio, la regola relativamente recente, sancita negli anni Quaranta del Novecento, per cui i plurali della parole uscenti in *-cia* e *-gia* richiedono la *i* se prima di *c* e *g* c'è una vocale (*valigie, ciliegie*), seppure valida e raccomandata fra le norme dell'italiano, si può trovare disattesa in alcuni scritti anche piuttosto sorvegliati; causa di ciò è che si tratta di una regola debole in quanto concordata a tavolino dai linguisti per uniformare le grafie circolanti, ma non motivata da esigenze interne della lingua (se non nel caso di *camicia* / *lcamicie*, in cui la *i* serve a disambiguare da *camice*) né avvertita dall'orecchio del parlante. Per contro, alcune regole tradizionalmente insegnate a scuola come *su "se" seguito da "stesso" non ci vuole l'accento* oppure *dopo le congiunzioni "e" e "o" seguite da vocale è necessario inserire una "d" detta eufonica* sono

state riviste e aggiornate, tant'è che, pur non essendo di fronte a veri errori in nessuna versione, oggi sono raccomandate la grafia "sé stesso" e l'inserimento della "d" eufonica solo fra vocali identiche (e comunque meglio evitare l'uso di "od" in ogni caso, in quanto desueto).

Ma non è solo questione di evoluzione delle regole nel tempo: è l'ortografia stessa a essere un portato storico, cosa che la rende complessa ma anche affascinante. Solo questa consapevolezza, infatti, permette di vedere le sue ragioni profonde e quel senso che, a volte, a prima vista non sembra esserci. Certo non è sempre un sapere subito accessibile per le allieve e gli allievi più giovani (ma neppure per gli adulti): tuttavia, rendersi conto che, ad esempio, dietro alla *i* di *scienza* o di *sufficiente* c'è una trafilata etimologica che va dal latino a noi permette di giustificare un fenomeno che, apparentemente, sembrerebbe una stranezza della lingua.

Nell'affrontare l'ortografia e il suo insegnamento sono quindi necessarie un po' di sensibilità storica e una certa flessibilità consapevole, che permetteranno di distinguere la natura e la consistenza delle regole anche in contesto didattico. Con "natura" e "consistenza" intendiamo da una parte il tipo di regola ortografica, la ragione che la determina, dall'altra lo spazio che occupa nel sistema linguistico, la sua pervasività, la sua necessità funzionale (considerando, come hanno mostrato Ferreiro *et al.*, 1996, le peculiarità specifiche dell'italiano). Non a caso Serianni (2006, pp. 105-106) ricorda come anche i linguisti, per riflettere in materia di ortografia, tengano presenti due criteri: uno diagnostico («utile a orientarsi sull'asse giusto/sbagliato») e uno prognostico («per prevedere quale di due varianti concorrenti finirà per imporsi»), confermando così una visione dell'ortografia e dei suoi usi in parte stabile e in parte in divenire.

L'ortografia tra grammatica, grammatiche e società

Un posto di assoluto rilievo è stato dato per secoli all'ortografia nella didattica della lingua e negli strumenti preposti a offrire un quadro delle sue regole, cioè nelle grammatiche. In esse spesso l'ortografia, insieme alla fonologia, occupava uno o più capitoli appositi, di solito in apertura di volume, e tutt'oggi le cose, nei manuali, vanno così. In sé non c'è ragione di condannare la collocazione del tema nei libri di testo: a essere stata dannosa nei secoli e a contribuire al radicarsi di errate visioni didattiche è stata la dominanza conferita all'ortografia nell'insegnamento della scrittura, insieme a un forzato vederla come dimensione linguistica isolata. Se ciò a volte può essere utilissimo per orientare l'attenzione di allieve e allievi su specifici fenomeni e anche per allenare la memoria rispetto a certe regole (cosa indispensabile), la didattica dell'ortografia non deve finire qui, poiché, come chi insegna in ogni ordine scolastico ben sa, essa trova la sua piena ragion d'essere funzionale nella dimensione del testo e nella buona riuscita della comunicazione.

Quanto alla dominanza conferita all'ortografia nell'insegnamento della scrittura e alle conseguenze negative che essa ha portato, è sufficiente leggere un breve passo della sesta delle *Dieci tesi* del GISCEL del 1975 (oggi consultabili online, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, ma anche, in edizione aggiornata, in Loiero & Lugarini, 2019):

L'ossessione degli «sbagli» di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte.

Certo oggi la situazione scolastica è cambiata rispetto agli anni Settanta, ma l'accesa condanna del GISCEL rispetto alla pedagogia tradizionale nel campo della didattica della lingua apre sempre degli interrogativi ancora attuali. Si noti, inoltre, il cenno alla resistenza degli errori ortografici anche nei testi di persone colte malgrado una didattica estremamente incentrata sull'ortografia: ne deriva da un lato l'inefficacia di tale modello di insegnamento, ma anche l'irriducibilità dell'errore ortografico, che può tornare a farsi vivo (quantomeno come dubbio) anche negli adulti competenti. Anche questo fa parte dell'ortografia e va considerato come un tratto imprescindibile di essa: poiché è un insieme di norme di natura più o meno diversa, che però devono funzionare all'unisono nel sistema lingua, è perfettamente normale che almeno per alcune di esse il dubbio accompagni chi scrive per tutta la vita. Proprio per questo è fondamentale favorire in bambine e bambini lo spirito critico e l'attitudine a porsi domande, avviandoli poi alla scoperta e all'uso di strumenti (come i promemoria individuali e di classe, ma anche i dizionari cartacei e online) per dirimere i propri dubbi. Ciò serve anche a favorire un'alfabetizzazione funzionale a lungo termine che coinvolga anche l'ortografia. L'ortografia, infatti, ancora oggi continua a rappresentare un fondamentale biglietto da visita per gli scriventi, qualsiasi sia la loro professione, perché è sottoposta a un'inevitabile «sanzione sociale» (Serianni & Benedetti, p. 135) da parte della comunità. Infatti, è parte del sentire comune l'idea che chi non padroneggia l'ortografia, di fatto, non abbia competenze linguistiche di livello nemmeno sufficiente, e basta esplorare i social network per incappare in pagine e gruppi dedicati all'ortografia (oltre che in commenti sul tema, per lo più superficiali ma spesso estremamente accaniti nella condanna).

Dal punto di vista di chi impara: l'ortografia nell'acquisizione del codice scritto

In particolare dagli anni Ottanta del Novecento, gli studi dedicati alla psicogenesi della lingua scritta (o, più in generale, i lavori dedicati all'entrata del bambino nella letto-scrittura) hanno permesso di approfondire e consolidare prospettive in gran parte nuove rispetto all'acquisizione del codice scritto. Apre la strada, in questo senso, l'opera di Ferreiro & Teberosky (1985), nella cui prospettiva si collocano Ferreiro *et al.* (1996), Ferreiro (2003), Pinto (2003), Cisotto e Gruppo RDL (2009), Rossi & Pontecorvo (2018), Teruggi (2007; 2019), Pascucci (2015), per non citarne che alcuni.

È riconducibile a Ferreiro & Teberosky (1985) l'individuazione di diversi livelli o fasi di concettualizzazione della lingua scritta, rispetto ai quali è interessante collocare quello ortografico. Infatti, i livelli non sono casuali, ma frutto di differenziazioni, ipotesi e ragionamenti messi in atto dal bambino rispetto alla lingua scritta e, pur non essendo da intendersi come compartimenti stagni (né per forza ogni individuo li attraversa tutti), compaiono secondo una sequenzialità determinata dallo sviluppo cognitivo. I livelli sono descritti nella Tabella 3.

| Fase di concettualizzazione della lingua scritta | Descrizione | |
|--|-------------|--|
| Preconvenzionale | 1 | Differenziazione fra il sistema di rappresentazione figurativo (disegno) e altre marche grafiche non iconiche (scrittura); si rilevano tentativi d'imitazione del corsivo (grafismi primitivi, scarabocchi), presenza di segni discontinui, serie di elementi ripetuti (cerchi, linee, pseudolettere ecc.), senza intenzione di controllo sulla quantità e sulla varietà dei segni. |
| | 2 | Differenziazione qualitativa e quantitativa della scrittura, con ricerca delle condizioni formali di leggibilità ed elaborazione di ipotesi come quella della varietà minima (una parola per essere leggibile dev'essere composta almeno da tre caratteri), considerando le proprietà grafiche dei segni alfabetici, che compaiono in modo non convenzionale: 2a. differenziazione intra-figurale (variazione interna al proprio sistema di scrittura, ma riuso degli stessi segni per scritte diverse); 2b. inter-figurale (variazione fra scritte corrispondenti a significati diversi). |
| Sillabica (inizia la fonetizzazione della scrittura) | 3 | Scrittura sillabica di due tipi: 3a. non convenzionale (a ogni sillaba pronunciata corrisponde un segno, ma non convenzionale); 3b. convenzionale (a ogni sillaba pronunciata corrisponde un segno convenzionale). |
| Sillabico-alfabetica | 4 | Inizia la scoperta della corrispondenza "un suono-un segno", con alcune imprecisioni e forme di scrittura intermedia fra i due livelli. |
| Alfabetica | 5 | Il principio "un suono-un segno" è stato scoperto; mancano le convenzioni ortografiche. |
| Ortografica | 6 | Appropriazione delle norme ortografiche (p. es. digrammi e trigrammi; doppie). |

Tab. 3 – Sintesi delle fasi di concettualizzazione della lingua scritta: quella ortografica è l'ultima di un lungo percorso.

La progressione mostrata in Tabella 3 va considerata e, in particolare per quanto concerne il nostro discorso, va osservato che l'appropriazione delle norme ortografiche arriva gradualmente, dopo aver scoperto il principio alfabetico (e si completa lungo il percorso di scolarità e, a volte, per tutta la vita). È dunque possibile affermare che una solida competenza nella gestione del sistema suono-segno è prerequisito fondamentale per adentrarsi, poi, nei conflitti cognitivi che trovano risposte nelle convenzioni ortografiche: ad esempio, il bambino scoprirà che l'italiano non ha un solo segno per indicare il suono /n/ (di *ragno*) e la regola di ortografia (l'uso del digramma) offrirà una soluzione in questo senso. Tuttavia, può anche accadere che alcune parole-icona (parole ortograficamente difficili, ma molto usate) possano essere imparate correttamente anche prima della completa acquisizione dell'ortografia (parole come *scuola* o *cuore*) proprio per il loro alto uso e per il loro essere memorizzate in modo iconico. Allo stesso tempo, però, simili parole possono sempre mettere in crisi gli scriventi proprio perché la loro grafia non è fonologicamente motivata in modo netto, nel senso che più di una potrebbe essere plausibile.

Nel considerare gli errori ortografici, infatti, va tenuta presente una tipologia degli stessi, perché non sono qualitativamente tutti uguali, anzi. Alcuni hanno un rapporto con l'oralità (ci si riferisce ad esempio all'intensità delle doppie o all'accento), mentre altri no (si pensi ad esempio alla *h* o alle grafie etimologiche come *specie* o *sufficiente*). Se ne propone una sintesi classificatoria, sulla base di Tressoldi & Cornoldi (2000), che distingue, *in primis*, gli errori fonologici (ossia legati all'oralità) da quelli che non lo sono:

- **errori fonologici:** scambio di grafemi, omissioni di grafemi o sillabe, aggiunta di grafemi o sillabe, inversione di grafemi, rappresentazione scorretta di digrammi/trigrammi;
- **errori fonetici:** errori nelle doppie, errori con l'accento;

- **errori non fonologici:** separazione impropria (*far lo* per *farlo*), fusione impropria (*avolte* per *a volte*), scambio di un grafema con un grafema omofono (*cuadro* per *quadro*);
- **uso della h** (caso particolare di errore non fonologico): omissione o aggiunta impropria della *h* (*o letto un bel romanzo*).

Le differenze tipologiche tra gli errori portano a passare in rassegna le strategie che lo scrivente può attuare per gestire la lingua scritta e quindi anche le difficoltà ortografiche. Uno studio fondamentale in questo senso è quello di Frith (1985), che propone un modello evolutivo-stadiale che parte dall'individuazione di due strategie principali per la letto-scrittura (da considerarsi come processo unitario): quella fonologica e quella lessicale. Quella fonologica è la via segmentale che permette di convertire una qualsiasi stringa di suoni nella stringa di grafemi corrispondente; ricorre a essa il bambino nelle prime fasi e chiunque di fronte a non parole o a parole ignote. Quella lessicale prevede invece il riconoscimento e il recupero della parola dalla memoria a lungo termine con tutte le informazioni a essa associate: aspetto sonoro, significato, informazioni legate all'ortografia ecc.; se nella memoria è presente e consolidata la grafia di una parola, lo scrivente esperto la scriverà velocemente, senza segmentarla. Alla luce di queste due modalità, Frith prevede che vi siano quattro principali stadi di sviluppo caratterizzati dal peso delle diverse strategie e dall'evolvere delle competenze: quello *logografico* (il bambino piccolo è in grado di riprodurre parole molto familiari con una strategia di tipo visivo, come ad esempio il proprio nome, senza ancora avere competenze analitiche relative alla corrispondenza fonema-grafema), quello *alfabetico* (il bambino inizia ad applicare le regole di conversione fonema-grafema), quello *ortografico* (il bambino scopre le corrispondenze non biunivoche del sistema e altre particolarità grafiche) e quello *lessicale* (le parole sono scritte direttamente senza ricorso alla conversione fonema-grafema).

Il ricorso al magazzino lessicale e alle parole in esso depositate è fondamentale in ambito ortografico per quelle parole che possono mettere in difficoltà lo scrivente di qualsiasi età: le parole contenenti grafie etimologiche o comunque caratterizzate da elementi ortografici che non possono essere selezionati seguendo la pista fonologica. Più in particolare, per specificare la via lessicale, Corno e Janner (2009) hanno individuato le piste *iconica* e *distintiva* come particolari azioni cognitive: la prima si segue per parole come *cuore* o *cielo*, che vengono immagazzinate e recuperate in modo potremmo dire “fotografico”, avendone un’immagine globale; la seconda, invece, mette in relazione riflessione sulla lingua e ortografia, suggerendo come lo scrivente possa rifarsi sistematicamente ad alcune regole “non trasparenti” (se le conosce) per scegliere quale grafia adottare, come mettere la *h* nel verbo *avere* quando occorre oppure la *i* nella desinenza verbale *-iamo*.

La complessità delle azioni cognitive attivabili dà conto della complessità sottesa alla scrittura e, nello specifico, all’ortografia: non stupiscono, dunque, la lentezza e la ridondanza pedagogica necessariamente richieste per un’acquisizione solida, completa e non meccanica, che valorizzi il ruolo dell’errore e dia tempo ad allieve e allievi per sperimentare, scoprire, porsi domande e allenarsi. Elementi, questi, che in didattica non vanno mai dimenticati e che aiutano anche a superare la visione dell’ortografia come sterile opposizione norma/errore, giusto/sbagliato, trasformandola in palestra di ragionamento e in occasione di attivazione funzionale della memoria.

In caso di dubbi sull’ortografia dell’italiano

Per ovvi motivi di spazio, non è possibile in questa sede toccare e approfondire tutti i temi centrali dell’ortografia dell’italiano, tutti i dubbi ricorrenti e le incertezze più tipiche della scrittura di oggi. Tuttavia, esistono sul mercato editoriale moltissimi strumenti per saperne di più, sia dal punto di vista specialistico, sia da quello più divulgativo. Un utile riferimento è Cignetti e Demartini 2016, che offre anche una ricca bibliografia dalla quale si può partire per ulteriori approfondimenti. Indispensabili anche le grammatiche di consultazione, che dedicano ampio spazio all’ortografia, come Seriani 2012. Molto utili anche le pubblicazioni divulgative che vengono stampate continuamente aggiornate, come quelle curate da Patota e Della Valle (2011, 2012, 2013, 2014, 2016). Per dubbi che combinano l’ortografia e la sua didattica, è poi sempre possibile porre domande a Sgrammit tramite il suo indirizzo mail info@sgrammit.ch.

Implicazioni didattiche generali: attivare la riflessione e imparare convenzioni

Storicamente, l’insegnamento dell’ortografia è legato a un approccio di tipo deduttivo, finalizzato alla memorizzazione di regole e convenzioni e alla loro applicazione corretta nella scrittura. Si spiegano così le pratiche tradizionali più diffuse a scuola: il dettato e la

moltitudine di schede di esercizi ortografici, entrambe con l’obiettivo di azzerare gli errori commessi dagli apprendenti. Questo approccio, al di là della sua effettiva efficacia – che è oggi comunque messa almeno in parte in discussione –, è indubbiamente faticoso e poco motivante. Se ne era accorto Gianni Rodari, che nel 1964, nella prefazione al suo *Libro degli errori* (2009, pp. 7-8) scriveva queste parole:

Per molti anni mi sono occupato di errori di ortografia: prima da scolaro, poi da maestro, poi da fabbricante di giocattoli, se mi è permesso di chiamare con questo nome le mie precedenti raccolte di filastrocche e di favolette. Talune di quelle filastrocche, per l’appunto dedicate agli accenti sbagliati, ai «quori» malati, alle «zeta» abbandonate, sono state accolte – troppo onore! – perfino nelle grammatiche. Questo vuol dire, dopotutto, che l’idea di giocare con gli errori non era del tutto eretica.

Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lagrime versate nei cinque continenti per colpa dell’ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell’energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un’energia troppo costosa.

Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa.

Le parole di Rodari sono ancora oggi di estrema attualità e ci aiutano a inquadrare meglio i confini della questione: in primo luogo, c’è la presa di distanza dal metodo tradizionale, poi c’è la proposta concreta del maestro-scrittore, incentrata sul rovesciamento del ruolo dell’errore (la cosiddetta teoria dell’*errore creativo*). Si tratta di capire che l’apprendimento dell’ortografia può essere reso meno “doloroso” trasformando l’errore – da piaga meritevole di sanzione con la matita rossa o blu – a occasione di apprendimento, attraverso una prospettiva che possiamo definire ludica. Attenzione, però: queste parole nel corso degli anni sono state a volte interpretate in maniera troppo “libera” e “anarchica”, proprio sui banchi di scuola, portando a un loro travisamento, che non ha certo giovato alla causa, attraverso una traduzione didattica superficiale che non ha reso giustizia al pensiero rodariano e ha fatto prevalere il gioco sulla dimensione più propriamente educativa. Oggi, quindi, dobbiamo recuperare il senso profondo delle parole di Rodari, combinandole con le esigenze della scuola del terzo millennio, cioè lo sviluppo di competenze linguistiche basilari per un inserimento completo ed efficace dell’individuo in tutte le dimensioni del vivere sociale.

Il discorso non è poi così diverso da quello che vale in generale per l’insegnamento e l’apprendimento della grammatica, al centro di tutti i quaderni di *Sgrammit*: adottare un approccio induttivo, fondato sul significato, che permetta di attivare la riflessione metalinguistica e la costruzione di regole, con il fine ultimo di guidare le allieve e gli allievi nello sviluppo delle competenze previste dal Piano di Studio della scuola dell’obbligo. Considerando l’ambito specifico di riferimento, cioè l’ortografia, la sfida appare ancora più difficile, perché si tratta di far dialogare l’esigenza di attivare la riflessione con la necessità di imparare convenzioni, che a volte non si prestano neppure tanto bene a questo tipo di atteggiamento e che a volte sono molto rigide. Quando si tratta di imparare regole che hanno la natura di quelle ortografiche, vale sempre la pena di chiedersi se e quando sia opportuno progettare percorsi induttivi e quando invece convenga puntare sulla memorizzazione di stampo più tradizionale. Benché non vi sia una ricetta giusta,

una buona soluzione è di combinare le due strategie, cercando di integrare la seconda nella prima: attiviamo la riflessione, portiamo allieve e allievi a capire e a costruire regole, e recuperiamo anche la dimensione più tradizionale quando conviene, quando è necessario, quando si devono rafforzare le scoperte mediante l’esercizio. Quest’ultimo, quindi, dovrebbe arrivare alla fine, e non all’inizio di ogni argomento ortografico.

Implicazioni didattiche specifiche: sei punti per imparare l’ortografia senza versare lacrime

Le considerazioni appena fatte non sono certo sufficienti per delineare i contorni precisi di una strategia concreta che possa aiutare l’insegnante in questa difficile (ma non impossibile) impresa. Avvertendo che non si intende definire una procedura prescrittiva, proponiamo ora una possibile via coerente con tutti i principi visti fino a qui, fondata su sei punti, che abbiamo seguito nella progettazione dei Quaderni blu di *Sgrammit*, e che dunque si potrà ritrovare nei percorsi e nelle attività di entrambi i fascicoli, con le avvertenze che verranno più sotto precisate:

1. attività di scoperta e riflessione;
2. attività di definizione e fissazione;
3. attività di allenamento ed esercizio;
4. dettati;
5. sfondi motivazionali;
6. facilitatori.

1. Attività di scoperta e riflessione

Quando possibile, sono da preferire perché attivano induttivamente la riflessione metalinguistica. Sono adatte soprattutto per i nodi più difficili, per i quali la memorizzazione non è sufficiente: ad esempio, distinguere una forma verbale da una congiunzione per capire se ci vuole o no la lettera *h* (*o l’ho, a l’ha, ai l’hai*, come avviene nei percorsi Q1 *Perché è importante*, pp. 63-66, e Q2 *Come si suol dire... non ci capisco un’H!*, pp. 7-16); oppure quando una regola ortografica si presta bene a essere costruita attraverso un lavoro di riflessione svolto a gruppi o in altre modalità, come la regola dei plurali delle parole che al singolare terminano in *-cia* e *-gia* (Q1, *Dietro la roccia grigia*, pp. 59-62) e la regola d’uso dell’apostrofo con l’articolo indeterminativo (Q1, *Un’oca e l’italiano*, pp. 27-36); oppure ancora, quando le norme ortografiche si combinano con implicazioni di senso, come nel caso di parole con le doppie, ad esempio *pala* e *palla* (Q1, *Raddoppiamo il divertimento!*, pp. 9-16, e Q2, *Quadri, poesie e crucipuzzle*, pp. 39-44), o come nel caso di parole che con o senza l’accento hanno un significato diverso, ad esempio *papa* e *papà* (Q1, *Galleria d’arte nel bosco*, pp. 37-48, e Q2, *C’è pesca e pesca*, pp. 63-68). In generale, comunque, è possibile proporre quasi tutti i temi ortografici in maniera induttiva (si veda il tema delle maiuscole, tradotto induttivamente in Q1, *Una caccia davvero particolare*, pp. 67-72), ed è proprio ciò che abbiamo cercato di fare con i Quaderni blu di *Sgrammit*: questo tipo di attività è il vero fulcro sia del Q1, sia del Q2, perché ci è sembrato più sensato progettare percorsi innovativi che è difficile trovare su altri sussidi didattici, che puntano invece su proposte più tradizionali e facilmente replicabili pari pari. In questo sta la grande novità dei Quaderni blu.

2. Attività di definizione e fissazione

Le altre attività che più frequentemente si trovano nei Quaderni blu sono quelle che servono (sono indispensabili) per definire e fissare le regole scoperte e costruite in maniera induttiva. Come per gli altri quaderni di *Sgrammit*, si trovano soprattutto alla fine di ogni percorso (nei riquadri di riflessione), o in fasi dei percorsi che richiedono una sosta per “fare il punto” (cioè per fissare il senso degli apprendimenti), oppure anche in percorsi autonomi, su temi che si è preferito proporre in maniera più tradizionale per ottimizzare lo sforzo di apprendimento (è il caso di alcune delle attività presenti in Q2, *Trappole nel bosco*, pp. 69-74). Tutte queste attività, o questi momenti di attività, devono portare a una fissazione “fisica” delle regole (sui quaderni stessi, su cartelloni, attraverso facilitatori ecc.); se mancano, il rischio è di vanificare lo sforzo di riflessione attivato induttivamente.

3. Attività di allenamento ed esercizio

Si tratta di tutte le schede più tradizionali, che mantengono una loro grande utilità perché facilitano l’automatizzazione delle regole, a patto di utilizzarle preferibilmente solo dopo aver attivato la riflessione attraverso altri tipi di proposte (come quelle descritte ai punti 1 e 2). La didattica dell’ortografia, infatti, non deve ridursi all’utilizzo delle sole schede, come spesso avviene. Nei Quaderni blu se ne trovano solo pochi esempi, sempre alla fine di percorsi induttivi di scoperta, perché si tratta di materiali didattici che si possono trovare molto facilmente, sia su supporti cartacei (schedari e pubblicazioni didattiche), sia online, e che ogni insegnante può agevolmente preparare calibrandoli sul contesto della propria classe.

4. Dettati

Tradizionalmente, il dettato è uno strumento di verifica e di correzione di errori. Oggi, però, il dettato è anche altro: ne esistono tantissime varietà, che permettono di sfruttarne le potenzialità anche a livello di apprendimento, e non solo di verifica. Per approfondire i pregi (e conoscere i rischi) del dettato, e per una rassegna dei vari tipi di dettati che si possono proporre a scuola, si rimanda alla lettura di Farina 2014 e Fornara 2016. Nei Quaderni blu abbiamo inserito solo due esempi di dettati, finalizzati al lavoro di autocorrezione (si tratta di due autodettati su testi bucati: Q2, *Il bosco dell’ortografia*, pp. 3-6): il dettato, infatti, può essere anche solo lo spunto iniziale per spingere gli allievi a capire i loro errori e a classificarli e, di conseguenza, a non commetterli più. La scelta di non inserire altri dettati è dovuta al fatto che questa pratica di insegnamento ha senso solo quanto più strettamente è pensata e preparata sulle reali esigenze delle allieve e degli allievi. Inoltre, ogni testo che si presenta o che si utilizza in classe è un potenziale dettato, anche un brano di lettura o una sintesi di quanto svolto, ad esempio, nelle attività di geografia. Invitiamo quindi l’insegnante ad esplorarne le possibilità con gli strumenti sopra menzionati, e solo dopo a utilizzarlo in classe.

5. Sfondi motivazionali

Si tratta dei contesti (anche di tipo narrativo) che possono fungere da cornice a tutte le attività di insegnamento e apprendimento dell’ortografia. Sono particolarmente efficaci quando si basano su una metafora coerente con i nodi cruciali dell’ortografia. Nei Quaderni blu ne proponiamo un solo esempio (Q2, *Il bosco dell’ortografia*, pp. 3-6), coerente con lo sfondo narrativo di *Sgrammit*: ogni difficoltà ortografica è rappresentata da una pianta del bosco, e la

mappa presente alle pp. 4-5 è pensata per essere anche un indice di tutti i percorsi di entrambi i quaderni, per orientare il lavoro delle allieve e degli allievi, come spiegheremo più sotto. Altre idee per possibili sfondi metaforici sono proposte in Fornara 2016 (ad esempio la città dell'ortografia, le cui casette ed edifici rappresentano le regole ortografiche; il castello ortografico, con torri da scalare che corrispondono ai nodi cruciali dell'ortografia; la montagna, la cui scalata corrisponde al cammino di apprendimento delle regole; la pasticceria, i cui pasticcini rappresentano i temi da scoprire e affrontare).

6. Facilitatori

Lo sfondo metaforico va accompagnato dall'ideazione di facilitatori che consentano ai bambini di ricordare le regole scoperte per non commettere più gli stessi errori. In questo senso funzionano bene se sono coerenti con lo sfondo stesso: ad esempio la cassetta degli attrezzi per riparare le cassette, lo zaino che contiene le regole o il ricettario ortografico. I facilitatori sono indispensabili anche se non si sceglie di proporre uno sfondo metaforico: si tratta delle check-list (meglio se create dai bambini e personalizzate sulle proprie difficoltà ricorrenti; da aggiornare e tenere sempre a portata di mano), dei cartelloni da appendere in classe (meglio se costruiti insieme dai bambini al termine delle attività di scoperta e di definizione), che devono essere chiari, sintetici, sempre visibili e da aggiornare via via; i promemoria da tenere sul banco (meglio se anch'essi personalizzati in base alle proprie competenze). Tra i facilitatori possiamo comprendere anche gli occhiali cerca-errori, presenti nell'ultimo percorso del Q2 (*Facciamo il punto*, pp. 75-80).

Come sfruttare lo sfondo metaforico

Lo sfondo metaforico del bosco (Q2, *Il bosco dell'ortografia*, pp. 3-6) può essere utilizzato come punto di partenza e come base per impostare il percorso di apprendimento dell'ortografia proposto da entrambi i Quaderni blu. Benché non vi siano regole troppo rigide per il suo utilizzo, suggeriamo nella Tabella 4 alcune fasi che possono essere attuate in classe per sfruttarne le potenzialità di "collante" e di elemento motivante.

| Fase | Descrizione |
|---------------------|--|
| Dettato | Dettato iniziale (anche in forma di auto-dettato su testo bucato, come quelli presenti in Q2, <i>Il bosco dell'ortografia</i> , pp. 3-6). |
| Griglia | Correzione del dettato mediante una griglia predisposta dal docente o costruita insieme alle allieve e agli allievi (come quelle proposte sempre in Q2, <i>Il bosco dell'ortografia</i> , pp. 3-6). |
| Sfondo | Introduzione dello sfondo metaforico e mappatura delle difficoltà della classe. |
| Attività | Serie di attività di approfondimento (tratte o meno dai quaderni blu di <i>Sgrammit</i>), di esercizio (induttive e tradizionali) e di scrittura, sia collettive (per le difficoltà comuni), sia differenziate (a gruppi o individuali, per le difficoltà di gruppi di allievi o di singoli allievi). Le attività vanno scelte sulla base della mappatura delle difficoltà collettive e/o individuali. |
| Facilitatori | Introduzione di facilitatori promemoria (collettivi e individuali) legati al tema dello sfondo metaforico per fissare e ricordare le regole scoperte. |
| Verifiche | Dettati di verifica per monitorare l'evoluzione delle competenze, sempre corretti mediante griglie. |
| Attività | Altri eventuali cicli di attività mirati sulle difficoltà residue o sul consolidamento degli apprendimenti. |
| Conclusione | Fine del percorso metaforico, con applicazione delle figurine per completare il bosco (o con rimozione dei cartelli di "lavori in corso", in caso di ricorso ad altri tipi di sfondo). |

Tab. 4 – Esempio di progressione didattica con uso dello sfondo metaforico.

Riepilogando, la strategia in sei punti da noi suggerita può essere efficacemente rappresentata dal seguente grafico, che ne mette in rilievo il carattere di ciclicità: solo tornando più volte sui contenuti è possibile tradurre scoperte e regole in competenze reali d'uso.



Fig. 1 – La didattica dell'ortografia in sei punti.

La gradualità del curriculum nel Piano di studio (2015)

Il Piano di studio (2015) definisce le finalità che sono utili per orientare la didattica dell'ortografia sui tre cicli della scuola dell'obbligo, per portare allieve e allievi a raggiungerne una padronanza soddisfacente e per evitare che insorgano e persistano le difficoltà più ricorrenti. Tenendo conto della situazione reale, gli obiettivi fissati appaiono giustamente ambiziosi; come si vede

| INDICAZIONI TABELLE PdS | SCOLARITÀ INDICATIVA | REGOLE SPECIFICHE | PERCORSI SGAMMIT |
|--|------------------------------------|---|------------------------------------|
| Principali componenti fonologiche del linguaggio presentate con gradualità (ess.: onomatopoeie, rime, allitterazioni, sillabe, fonemi). | Dalla SI | Lettere e numeri | Q1 1-4 online |
| | | Rime | Q1 5 online |
| | | Sillabe | Q1 9-11 online |
| Tutte le regole di corrispondenza fonografica. | Entro la 1a SE | Fonemi-grafemi | Q1 16-18 online |
| Tutte le regole di corrispondenza fonografica, in particolare quelle più complesse a livello di trascrizione fonologica (ess.: <i>doppie</i> , nesi <i>mp mb</i>); regole di segmentazione e separazione delle parole (ess.: <i>la radio / laradio</i> , <i>l'armadio / larmadio</i>); regole di base dell'ortografia, in particolare associate a elementi di distintività (ess.: <i>papa / papà</i> ; <i>capello / cappello</i> ; <i>lago / l'ago</i>) e a parole-icona (ess.: <i>scuola</i> , <i>acqua</i>). | Entro la 2a SE | Segmentazione | Q1 6-8 online |
| | | Sillabazione | Q1 12-15 online Q2 31-33 online |
| | | <i>mb mp</i> | Q1 19 |
| | | Doppie | Q1 20-24 |
| | | <i>ca che chi co cu ga ghe ghi go gu cia ce ci cio ciu gia ge gi gio giu</i> | Q1 25-28 |
| | | Apostrofo | Q1 29-35 |
| | | Accento | Q1 36-40 |
| | | <i>cu qu cqu</i> | Q1 41-42 |
| | | <i>z</i> | Q1 43 |
| | | Tutte le regole dell'ortografia (separazione delle parole, doppie, accento, apostrofo, maiuscole e minuscole), comprese quelle associate agli errori di distintività morfologica (ess.: <i>a / ha</i> , <i>o / ho</i> , <i>da / dà</i>) e compresi i casi particolari più rilevanti (ad esempio <i>i</i> dopo i grafemi <i>c</i> e <i>g</i> e dopo il digramma <i>sc</i> ; <i>i</i> morfologica nei plurali in <i>-cia</i> e <i>-gia</i> ; <i>i</i> etimologica in parole come <i>specie</i> ; i nesi <i>gn</i> , <i>gl</i> , <i>sc</i>). | Entro la 5a SE |
| Plurali <i>-cia -gia</i> | Q1 44 | | |
| <i>h</i> | Q1 45 Q2 2-9 | | |
| <i>gn</i> | Q2 10-17 | | |
| <i>gl</i> | Q2 18-21 | | |
| <i>sc</i> | Q2 22-27 | | |
| Doppie | Q2 28-30 | | |
| Sillabazione | Q1 12-15 online Q2 31-33 online | | |
| Apostrofo | Q2 34-38 Q2 39-42 Q2 43-46 | | |
| Accento | Q2 47-49 | | |
| <i>i</i> etimologica | Q2 50-56 | | |
| Casi particolari | Q2 50-56 | | |
| Tutte le regole | Q2 57-58 | | |
| Ripresa delle principali regole ortografiche, con particolare attenzione alla distintività morfologica (ess.: <i>l'ho visto / lo vedo</i> ; <i>da / dà</i> ; <i>ce / c'è</i> ; <i>c'è lo / ce / l'ho</i> ; <i>glielo / gliel'ho</i>) e agli errori più frequenti nella scrittura di oggi. | 1a SM | Tutte le regole | - |
| Ripresa individuale delle regole dell'ortografia, compresi i casi più problematici, partendo dalla revisione dei testi scritti. | 2a-3a-4a SM | Tutte le regole | - |

Tab. 5 – Contenuti dei Quaderni blu.

dalle indicazioni previste per la fine del primo ciclo, si pone subito l'accento sulla necessità di raggiungere l'acquisizione del codice e la correttezza ortografica di base entro la fine della seconda elementare (Piano di studio 2015, p. 109):

L'acquisizione del codice e la correttezza ortografica di base sono obiettivi da raggiungere alla fine del 1° ciclo, onde evitare la fossilizzazione degli errori e i rischi connessi a una incerta alfabetizzazione.

Si tratta di un obiettivo ambizioso ma realistico, che può davvero essere raggiunto se si insiste molto sull'insegnamento dell'ortografia, collegandolo all'acquisizione del codice, proprio nei primissimi anni di scuola elementare. Ovviamente, la "correttezza ortografica di base" non significa la correttezza completa, ma quella relativa alle regole fondanti dell'ortografia dell'italiano, basate sul rapporto tra grafemi e fonemi. Le finalità previste per il secondo ciclo si pongono in continuità con quelle del primo, chiarendo che è proprio tra terza e quinta che si affrontano i casi più complessi e che si inizia ad allenare la capacità di risolvere in autonomia i propri dubbi, ripresa e consolidata nel ciclo successivo, nel quale si introdurrà anche una dimensione riflessiva sul senso e l'evoluzione delle convenzioni ortografiche nel corso del tempo (Piano di Studio 2015, p. 109):

Il 2° ciclo deve consolidare l'apprendimento dell'ortografia, affrontando e risolvendo i casi più complessi e le incertezze residue, e sviluppando nell'allievo la capacità di risolvere autonomamente o con il ricorso a strumenti specifici (grammatiche e vocabolari) eventuali dubbi ortografici.

Nel 3° ciclo il rafforzamento dell'ortografia deve avvenire attraverso lo sviluppo della capacità di risolvere autonomamente dubbi e casi complessi e della capacità di riflettere sul senso delle convenzioni normative che regolano la lingua nei diversi contesti comunicativi.

Da queste indicazioni, emergono quindi due traguardi fondamentali: la correttezza e l'autonomia. Essi rappresentano delle bussole che dovrebbero orientare l'insegnamento dell'ortografia in tutta la scuola dell'obbligo.

Ma quali sono, in concreto, le regole di base e i casi più complessi, e come si distribuiscono nel corso dello sviluppo linguistico delle allieve e degli allievi lungo la scolarità dell'obbligo? Le tabelle che accompagnano il Piano di studio (sia nella versione del 2015, sia negli aggiornamenti in via di definizione) propongono una successione delle regole da affrontare che fornisce una risposta a queste domande, e che i Quaderni blu di *Sgrammit* seguono in maniera fedele, distribuendole su entrambi i fascicoli, sempre nel rispetto dei principi della gradualità e della ridondanza pedagogica.

La Tabella 5 riprende proprio queste indicazioni, nella versione attualmente più aggiornata, aggiungendo il riferimento ai percorsi che si trovano in entrambi i quaderni. Alcuni percorsi vengono indicati più volte, per anni di scolarità differenti, a sottolineare la flessibilità e la continuità con le quali andrebbe impostato un curriculum efficace di ortografia. Infatti, è importante sottolineare, come verrà chiarito meglio anche nelle istruzioni sui singoli percorsi, che le indicazioni e la suddivisione dei temi sui diversi cicli non vanno intese in maniera rigida e prescrittiva: l'insegnante dovrebbe adattare l'insegnamento al contesto, spaziando tra Quaderno 1 e Quaderno 2 indipendentemente dal ciclo nel quale opera, ma basandosi sul livello di competenza delle singole allieve e dei singoli allievi e sulle esigenze della propria classe. Per completezza, nella tabella si riportano anche le indicazioni per il terzo ciclo (in questo caso senza ovviamente i riferimenti ai percorsi).

Per approfondire

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. Introduzione, traduzione e cura di D. Corno. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1987).
- Bocchi, P. C. (2018). L'errore: una pietra da scartare o una pietra angolare? Elementi per lo sviluppo di una didattica dell'errore. In *Scuola Ticinese*, 333-3, pp. 31-37.
- Bocchi, P.C., Zanolì, S. & Antonini, F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Locarno: Quaderni didattici del Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI [https://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/pubblicazioni/Quaderno_Prime-pratiche-lettura-scrittura.pdf].
- Bosse, M. L., Chaves, N. & Valdois, S. (2014). Lexical orthography acquisition: Is handwriting better than spelling aloud? In *Frontiers in psychology*, 5, 56, pp. 1-9 [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00056].
- Cardarello, R. & Chiantera, A. (a cura di) (1989). *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castoldi, M. (2019). Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca. In *RicercaAzione*, Vol. 11, n. 1, pp. 17-32 [https://www.iprase.tn.it/documents/20178/2263629/1_Castoldi_Osservare+e+valutare+apprendimenti+lettura+e+scrittura.pdf/b77205df-4db9-46ec-8e9d-24a9793c8635].

- Castoldi, M. & Chicco, M. (a cura di) (2017). *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*. Trento: IPRASE [https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Imparare+a+leggere+e+scrivere.+Lo+stato+dell%27arte/8941fc2b-31bd-4ef1-90de-a119759f96c3].
- Castoldi, M. & Chicco, M. (2019). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento* - vol. 1, Rapporto di ricerca. Trento: IPRASE [https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Imparare+a+leggere+e+a+scrivere.+Efficacia+delle+pratiche+di+insegnamento++vol+1/2e65cd98-989e-4209-bc0b-673c211e190c].
- Cazzaniga, S. & Baldi, S. (2016). *I mini gialli dell'ortografia. L'ispettore Ortografi* (5 episodi). Trento: Erickson.
- Chauveau, G. (2000). *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*. Roma: Armando.
- Chiantera, A. (2019). Dalla lingua parlata alla lingua scritta: un percorso costante e graduale. In *Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, 2, 2019, aprile-giugno, pp. 85-89.
- Cignetti, L., Demartini, S. (2016). *L'ortografia*. Roma: Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S. & Fornara, S. (2016). *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Roma: Aracne.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2017). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Prefazione di Luca Serianni. Roma: Carocci.

- Cisotto, L. (2011). Esploratori precoci. Ipotesi e costruzioni concettuali nei primi momenti di confronto con il segno grafico. In *L'école valdôtaine*, 89, pp. 3-5.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL (2009). *Prime competenze di letto-scrittura*. Trento: Erickson.
- Clay, M. (1979). *The patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Colombo, A. (1982). Quale grammatica? La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore. In Ambel, M. (a cura di). *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* (pp. 12-70). Milano: Mondadori.
- Colombo, A. (2011). «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, A. (2012). Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I). In *Grammatica e didattica*, 4, 10-24. [http://www.maldu-ra.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf]
- Colombo, A. (2013). Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte II). In *Grammatica e didattica*, 5, 25-42. [http://www.maldu-ra.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf]
- Corno, D. (a cura di) (1993). *Vademecum di educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corno, D. & Pozzo, G. (a cura di) (1991). *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corrà, L. & Paschetto, W. (2011) (a cura di). *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Achille, P. (2011). "norma linguistica", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, pp. 961-965 [https://www.treccani.it/enciclopedia/norma-linguistica_(Enciclopedia-dell%27italiano)].
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mauro, T. (1977). *Scripta sequentur* (a proposito degli "sbagli" di ortografia). In Id., *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti, pp. 55-65 (prima ed. 1969).
- Demartini, S. (2011). "ortografia", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, pp. 1012-1017 [https://www.treccani.it/enciclopedia/ortografia_(Enciclopedia-dell%27italiano)].
- Farina, E. (2014). *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferraboschi, L. & Meini, N. (2014). *Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore*. Trento: Erickson.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. & Garcia-Hidalgo, I. (a cura di) (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- Fornara, S. (2016). Dall'errore alla didattica: insegnare e apprendere l'ortografia. In L. Cignetti, S. Demartini & S. Fornara (a cura di), *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica* (pp. 37-68). Roma: Aracne.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In Patterson, K., Marshall, J. C. & Coltheart (a cura di). *Surface Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Halliday, M. (1992). *Lingua parlata e lingua scritta*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Janner, B. & Corno, D. (2009). L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca, in Moretti, B., Pandolfi, E.M. & Casoni, M. (a cura di). *Linguisti in*

- contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, Atti del convegno, Bellinzona 16-17 novembre 2007, Bellinzona: OLSI, pp. 397-440.
- Jelmini, A. (1997). *La grammatica*, 3 voll. Bellinzona: Salvioni.
- Karmiloff Smith, A. (1997). *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*. Bologna: il Mulino (ed. orig. *Beyond Modularity*, MIT Press, Cambridge, 1992).
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2018a). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci (prima ed. 2004).
- Lo Duca, M. G. (2018b). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Loiero, S. & Lugarini, E. (2019). *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Cesati.
- Maraschio, N. (1993). *Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione*. In Serianni, L. & Trifone, P. (a cura di). *Storia della lingua italiana*, Vol. I. Torino: Einaudi, pp. 139-227.
- Olson, D. R. (1995). L'alfabetizzazione come attività metalinguistica. In Olson, D. R. & Torrance, N. (a cura di). *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 263-283.
- Patota, G. & Della Valle, V. (2011). *Viva la grammatica! La guida più facile e divertente per imparare il buon italiano*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Patota, G. & Della Valle, V. (2012). *Ciliegie o ciliege? E altri 2406 dubbi della lingua italiana*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Patota, G. & Della Valle, V. (2013). *Piuttosto che. Le cose da non dire, gli errori da non fare*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Patota, G. & Della Valle, V. (2014). *L'italiano in gioco. 1000 quiz per misurare la tua conoscenza della lingua*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Patota, G. & Della Valle, V. (2016). *Senza neanche un errore. Come risolvere definitivamente i dubbi della lingua parlata e scritta*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato: psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. & Pontecorvo, M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Rodari, G. (2009-1964). *Il libro degli errori*. San Dorligo della Valle: Einaudi Ragazzi.
- Rossi, F. & Pontecorvo, C. (a cura di) (2018). *Prima alfabetizzazione: tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Roma: Valore Italiano.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, L. (2012). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.
- Serianni, L. & Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Teruggi, L. A. (2007) (a cura di). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Reggio Emilia: Ed. Junior.
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Tressoldi, P.E. & Cornoldi, C. (2000). *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Giunti OS (prima ed. 1991).
- Valenti, A., Ciccia, E. & Baldi, S. (2013). *Quando scrivere diventa difficile. Grafia, ortografia e composizione del testo*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (ed. orig. 1934).

Indicazioni didattiche generali

Nei paragrafi successivi sono sintetizzate, con l'ausilio di tabelle, le istruzioni per lo svolgimento delle attività. Queste istruzioni vanno intese come una guida per l'insegnante che voglia sperimentare, magari per la prima volta, le modalità di lavoro *Sgrammit*. L'intenzione è di presentarle in forma essenziale, senza pretendere di dire tutto, ma con lo scopo di spiegare quanto basta per orientare l'azione dell'insegnante, che saprà adattare autonomamente le istruzioni al suo contesto classe.

La struttura e i contenuti delle tabelle sono descritti nello schema seguente.

| | | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------------|--------------------|------------------------|
| Conoscenze grammaticali | Gli argomenti grammaticali al centro della proposta didattica, per orientare il sapere-docente. | | | |
| Materiali | L'indicazione delle pagine del quaderno nelle quali si trova la proposta didattica, degli allegati e di altri eventuali materiali necessari per lo svolgimento delle attività didattiche. | | | |
| Tipo di attività | I tipi di attività previsti nel percorso, secondo una classificazione che prevede quattro possibilità: attività di scoperta , per portare le allieve e gli allievi a scoprire in modo induttivo alcune caratteristiche o regolarità della lingua e della grammatica; attività di consolidamento , per rafforzare le scoperte induttive; attività di allenamento , per esercitare le allieve e gli allievi sui contenuti linguistico-grammaticali al centro dell'attenzione (in questo tipo di attività rientrano anche esercizi più tradizionali, non necessariamente improntati alla scoperta induttiva, ma maggiormente guidati); attività di approfondimento , per proporre dei percorsi di riflessione più avanzati, allo scopo di venire a conoscenza di fenomeni grammaticali di una certa complessità, la cui comprensione non può prescindere da spiegazioni precise e chiare. Va precisato che si tratta di un'indicazione di massima, che tiene conto delle modalità prevalenti, in quanto spesso percorsi e itinerari sono articolati al loro interno in momenti diversi di scoperta e consolidamento, con eventuale approfondimento di quanto scoperto. | | | |
| | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | Le modalità di lavoro suggerite e sperimentate per la massima efficacia delle proposte didattiche. Anche in questo caso le indicazioni si intendono come suggerimenti, in quanto è sempre possibile scegliere altre modalità di lavoro, adattandole al contesto della classe e alle esigenze dell'insegnante. La presenza di più indicazioni significa che le diverse fasi del percorso prevedono diverse modalità di lavoro. | | | |
| | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |
| Descrizione | Una breve descrizione dello scopo della proposta didattica nel suo insieme e delle diverse fasi in cui è articolata, con sintetici chiarimenti riguardo alle modalità di lavoro da seguire. In alcuni casi sono inoltre date ulteriori indicazioni all'insegnante su che cosa deve fare (ad esempio, quali frasi deve pronunciare nelle proposte maggiormente incentrate sull'oralità). | | | |
| Riferimenti al Piano di studio | I riferimenti alle finalità e ai traguardi previsti dal Piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (2015, d'ora in avanti PdS). Le finalità sono riprese dai paragrafi dedicati alle risorse linguistiche e testuali presenti alle pp. 107-110 del PdS; i traguardi dalle tabelle di fine ciclo presenti alle pp. 101-105 del PdS. Si indicano solamente i traguardi principalmente coinvolti nell'attività, senza esaurire il panorama di tutte le competenze attivate. | | | |
| Abilità | Le abilità specifiche attivate nelle diverse fasi della proposta didattica. Si tratta di ciò che gli allievi devono fare per poter svolgere i compiti richiesti dalle attività. | | | |
| Osservazioni | Suggerimenti operativi per lo svolgimento delle attività; eventuali approfondimenti e promemoria di natura teorica sui contenuti linguistico-grammaticali al centro delle proposte; indicazioni sulle eventuali difficoltà che possono insorgere. | | | |
| Soluzioni | Eventuali soluzioni utili a orientare il lavoro. Esempificazioni di che cosa ci si può aspettare dagli allievi e dalle allieve rispetto all'attività proposta. | | | |

In generale, non va dimenticata la struttura-tipo delle proposte *Sgrammit*, nelle quali a una fase di scoperta dell'aspetto grammaticale esplorato ne segue sempre una di confronto e riflessione, che porta a un'istituzionalizzazione (provvisoria o definitiva) degli apprendimenti.

Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi

Fermo restando il principio secondo il quale ogni insegnante è libero di attuare le modalità di lavoro che ritiene più adatte al suo contesto classe, le attività induttive di scoperta risultano in generale più efficaci quando si segue una strategia di lavoro a gruppi basata sul confronto, la discussione e la riflessione. In questo senso, un riferimento sempre valido è alla strategia di lavoro elaborata da Philippe Meirieu (1987), che – ipotizzando di attuarlo in una classe di venti allieve e allievi – si può schematizzare in questo modo:

| Fasi | Modalità di lavoro | Obiettivi e note operative |
|---|---|--|
| 1. Introduzione | Classe intera | Il docente introduce l'attività senza esplicitare il contenuto grammaticale su cui si lavora, per non compromettere l'effetto della scoperta. |
| 2. Lavoro su situazione-problema | Quattro gruppi eterogenei: GR1 (aaaaa), GR2 (bbbbb), GR3 (ccccc), GR4 (ddddd). | GR1 e GR2 lavorano sullo stesso materiale, che è diverso da quello che ricevono GR3 e GR4. I quattro gruppi non devono vedere ciò che fanno gli altri gruppi. |
| 3. Confronto dei lavori prodotti | Due gruppi formati dall'unione dei gruppi precedenti: GR1 con GR3 (aaaaccccc), GR2 con GR4 (bbbbbddddd). | Due gruppi formati da allievi che hanno lavorato su testi diversi confrontano i loro lavori e discutono su analogie e differenze, ipotizzando che cosa le ha determinate. |
| 4. Messa a punto | Quattro nuovi gruppi misti formati dal rimescolamento dei gruppi precedenti: GR5 (abcda), GR6 (abcdb), GR7 (abcdc), GR8 (abcd). | I quattro nuovi gruppi devono scrivere una breve sintesi di quello che hanno scoperto. |
| 5. Conclusione | Classe intera | La classe produce una sintesi finale, che è il risultato dell'unione e della riformulazione delle sintesi elaborate dai singoli gruppi nella fase precedente. Si prepara un cartellone o promemoria con la sintesi finale. |

Questa strategia di lavoro è in generale quella pensata e sperimentata per la maggior parte delle attività di scoperta a gruppi presenti nei quaderni di *Sgrammit*, e viene semplicemente richiamata nelle tabelle che descrivono le diverse proposte con la dicitura *gruppi Meirieu*.

LEGGERE CON ATTENZIONE!

Indicazioni didattiche specifiche per i Quaderni blu

La complessità dell'ortografia dell'italiano e la ridondanza con la quale dovrebbero essere affrontati i suoi nodi cruciali suggeriscono un uso flessibile dei Quaderni blu di *Sgrammit*. Pertanto, più ancora che per le altre serie di quaderni, per i presenti vale il principio che, pur mantenendo un'impostazione di fondo che va dal semplice al più complesso (ma tenendo conto che in ortografia nulla è davvero semplice), **la suddivisione degli argomenti tra Quaderno 1 e Quaderno 2 non corrisponde necessariamente alla suddivisione in primo e secondo ciclo della scuola dell'obbligo**. I percorsi vanno scelti e proposti con riferimento accorto al contesto della propria classe e al livello di competenza delle allieve e degli allievi.

Per facilitare la scelta, per ogni percorso e per ogni attività, sotto la voce **Osservazioni** vengono date delle indicazioni riguardo al ciclo o alla classe ideale di riferimento, indipendentemente dalla collocazione degli stessi nel Quaderno 1 o nel Quaderno 2. In particolare, le attività del Quaderno 1 sono adattabili e proponibili anche a classi di secondo ciclo, per affrontare nodi specifici dell'ortografia, per riprenderli, per recuperare eventuali competenze non ancora consolidate. Analogamente, almeno una parte dei percorsi del Quaderno 2 può essere proposta a classi di primo ciclo particolarmente avanzate a livello di competenze ortografiche.

Per orientare la scelta dei temi, si può fare riferimento al percorso **1** del Quaderno 2, e in particolare alla mappa presente alle pp. 4-5. Come chiarito nelle indicazioni specifiche del percorso, essa fornisce non solo un possibile sfondo metaforico sul quale innestare l'insegnamento-apprendimento dell'ortografia, ma anche una sorta di indice, che guida allieve e allievi nella selezione dei percorsi e delle attività che sono più adatti a rafforzare le proprie competenze. Per il motivo sopra ricordato, la mappa è un indice completo di entrambi i quaderni: le allieve e gli allievi possono dunque basarsi su di essa per esplorare i contenuti dei due fascicoli. Gli unici percorsi che non sono indicati nella mappa sono quelli pre-ortografici del Quaderno 1 (cioè i percorsi **1 - 18**, tutti disponibili solamente online).

I percorsi del Quaderno 1 e del Quaderno 2 blu di *Sgrammit* non hanno lo scopo di esaurire tutti i contenuti ortografici che un'allieva o un allievo di scuola elementare devono arrivare a padroneggiare alla fine del secondo ciclo della scuola dell'obbligo. Lo scopo è di fornire alcuni esempi di possibili modi per affrontare in classe i nodi più rilevanti dell'ortografia dell'italiano. Si tratta, inoltre, di attività prevalentemente induttive, che portano alla scoperta di regole e alla loro definizione.

Dai quaderni blu di *Sgrammit* sono volutamente escluse le attività tradizionali rappresentate dalle classiche schede di esercitazione, che sono facilmente reperibili su molteplici fonti (online e cartacee), oltre che agevolmente preparabili da ogni insegnante che senta la necessità di proporle alla propria classe.

Q1

Indicazioni per le attività del Quaderno blu 1

1 - 4

Una strana miniera

Conoscenze grammaticali

- Alfabeto e numeri.
- Grafemi e fonemi.

Materiali

Quaderno 1, attività online.
Forbici.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è pensato per portare allieve e allievi a scoprire le lettere e i numeri e a fare le prime riflessioni sulla loro funzione a livello di codice scritto, fino ad arrivare alla distinzione tra vocali e consonanti. Le modalità di lavoro sono piuttosto libere, anche se è bene prevedere frequenti momenti collettivi di condivisione.

L'attività **1** (pp. 2-3) chiede di osservare il mucchio disegnato a p. 2 e di provare a suddividere in gruppi gli elementi che lo costituiscono, disegnando delle ceste (p. 3) dove inserirli. Bisogna essere aperti ad accogliere le proposte della classe, pur avendo presente che l'attesa è di avere tre ceste (una per le lettere, una per i numeri, una per le immagini). Gli spunti del riquadro di p. 3 vanno proposti dall'insegnante affinché allieve e allievi rispondano oralmente; anche in questo caso è opportuno non vincolare troppo la discussione e lasciare la classe libera di esprimersi.

L'attività **2** (pp. 4-5) è un memory (da giocare preferibilmente a coppie o anche a gruppetti) che chiede di associare due lettere o due numeri, usando come tessere i riquadri di p. 5, che vanno prima ritagliati. Attenzione alla possibile sovrapposizione tra la lettera O e il numero 0, sulla quale è possibile avviare una riflessione con la classe: il font utilizzato nei quaderni permette comunque di distinguere i due segni.

L'attività **3** (pp. 6-7) porta l'attenzione sulla corrispondenza tra grafemi e fonemi, chiedendo ad allieve e allievi di provare a riprodurre i suoni corrispondenti alle lettere scoperte nelle attività precedenti. A p. 6 sono riprodotte due ceste, nelle quali vanno posizionate le altre lettere, facendosi guidare nella scelta dalla qualità e dall'intensità dei suoni che si riescono a riprodurre pronunciando le lettere. L'idea è che le vocali si riescono a urlare (prima cesta), mentre le consonanti no (seconda cesta), anche se con alcune di esse è possibile produrre dei suoni prolungati (le fricative, ad esempio). Una delle finalità è proprio quella di arrivare a distinguere tra vocali e consonanti, e di avviare un primo avvicinamento ai diversi tipi di suoni che esse riproducono. Le consegne a p. 6 (che vanno lette dall'insegnante) chiariscono la modalità da seguire, così come quelle a p. 7, che invitano a creare altre ceste per le altre lettere che non si riescono a collocare nelle prime due (le occlusive, ad esempio). L'attività si conclude con un invito al gioco *Entra in porto una nave carica di...*, per trovare parole che iniziano con un suono determinato.

L'attività **4** (pp. 8-9) propone dapprima (p. 8) un altro gioco fonologico con le lettere: si tratta di preparare dei cartelloni, tipo alfabetiere, con le lettere prese dai cestini dell'attività precedente, di pronunciarle a voce alta e poi, eventualmente, di provare a combinarle tra loro. Perché ciò sia possibile, bisogna fare in modo che vengano scelte dapprima le vocali e poi che vengano combinate con le consonanti, pescando dalle rispettive ceste. Ad esempio, a turno, un compagno o una compagna sceglierà un cartellone con le lettere del primo cestino (vocali) e il resto della classe dagli altri cestini (consonanti).

Coloro che hanno le lettere dagli altri cestini dovranno scegliere una compagna o un compagno che ha una lettera del primo cestino. A questo punto si può provare a dire i due suoni insieme ed eventualmente dire se si conoscono delle parole che iniziano con i due suoni (ad esempio LA-, MA-, CO-). Il gioco può anche diventare diverso e sempre più difficile, per esempio cercando parole che finiscono con queste coppie di suoni o parole che iniziano con gli stessi suoni ma in ordine inverso (LANA, ALBERO; NASO, ANGELO).

La stessa attività **4** propone infine un altro gioco (p. 9), collegato a quello appena descritto: si tratta di collezionare scritte o figure di oggetti che iniziano con i suoni indicati dall'insegnante (ad esempio, LIBRO e LIMONE) e incollarle sulla pagina o su un cartellone. Infine, si può fissare quanto scoperto nel riquadro al fondo di p. 9, anche in questo caso accogliendo con flessibilità le proposte della classe.

Conclude il percorso una pergamena sull'origine dei termini *vocali* e *consonanti*, che va gestita dall'insegnante, che può decidere di presentarne alcuni contenuti alla classe, adattandoli.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103). PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
|---------------------------------------|--|

| | |
|----------------|---|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Identificare tre tipi diversi di simboli all'interno di un insieme indistinto e raggrupparli coerentemente (1). Associare lettere con lettere e numeri con numeri (2). Associare i suoni alle lettere e classificarli di conseguenza in gruppi ben definiti (3). Pronunciare correttamente i suoni delle lettere e iniziare a combinarle tra loro (4). Associare parole, suoni e immagini (4). |
|----------------|---|

Osservazioni Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi. In generale, le allieve e gli allievi rispondono a consegne e domande oralmente, con la guida dell'insegnante.

Il percorso è adatto al primo ciclo. L'attività 4 è più complessa delle precedenti, e richiede delle capacità di letto-scrittura più avanzate. Bisogna dunque valutare con attenzione in quale momento dell'anno proporla.

| | |
|------------------|---|
| Soluzioni | <p>Attività 1 (p. 3) Risposte attese riquadro riflessione: A che cosa servono i vari elementi che si raccolgono in questa miniera? <i>A formare le parole e i numeri.</i> Per chi sono utili e preziosi? <i>Per chi deve scrivere o leggere.</i> Per che cosa vengono usati? Prova a pensarci o a guardarti intorno: li trovi da qualche parte? <i>Vengono usati per scrivere. Li trovo su cartelli, manifesti, giornali ecc.</i></p> <p>Attività 4 (p. 9) Istituzionalizzazione: Le lettere permettono la formazione delle parole. Le parole ci permettono di esprimerci e di comunicare. Utilizzando le parole in maniera sensata posso scrivere dei testi.</p> |
|------------------|---|

5

Oh, che bel castello!

| Conoscenze grammaticali | <ul style="list-style-type: none"> Fonemi. Rime. | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|-------------|-----------------|-------------|-----------------|--|--|--|--|
| Materiali | Quaderno 1, attività online. | | | | | | | | |
| Tipo di attività | <table border="1"> <tr> <th>SCOPERTA</th> <th>CONSOLIDAMENTO</th> <th>ALLENAMENTO</th> <th>APPROFONDIMENTO</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO | | | | |
| SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| Modalità | <table border="1"> <tr> <th>CLASSE</th> <th>GRUPPI</th> <th>COPPIE</th> <th>INDIVIDUALE</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE | | | | |
| CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| Descrizione | Il percorso è formato da una sola attività ed è incentrato su suoni e rime. | | | | | | | | |

L'attività **5** (pp. 2-4) prevede l'ascolto di una breve filastrocca-indovinello, la cui risposta serve per entrare nel castello dell'ortografia. Allieve e allievi devono capire qual è il dono giusto per aprire il portone del castello; un aiuto è costituito dall'immagine di p. 2, che presenta tre oggetti che servono allo scopo (RASTRELLO, CAPPELLO, OMBRELLO). Si tratta di oggetti che rimano con gli ultimi due versi della filastrocca (BELLO-CASTELLO): la soluzione è dunque una parola che anch'essa sia in rima con queste due parole. L'attività prosegue a p. 3 con la richiesta di cerchiare nell'immagine gli altri oggetti che permettono di aprire il portone. Oltre a ciò, i due riquadri propongono domande che guidano la riflessione verso la presa di coscienza del ruolo delle rime nello svolgimento dell'attività. A p. 4, infine, si ripropone la stessa attività, ma con una rima diversa (POCHINO-FORTINO): questa volta saranno allieve e allievi a disegnare i possibili oggetti-chiave.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice (PdS, p. 109). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
|---------------------------------------|---|

| | |
|----------------|---|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Associare parole, suoni e immagini (5). Cogliere il valore delle rime (5). Trovare parole rispettando il vincolo di una rima data (5). |
|----------------|---|

Osservazioni Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.

È buona cosa creare la scenografia col castello e il portone da utilizzare in classe. Quest'attività, adatta a un primo ciclo, andrebbe infatti svolta concretamente in aula o nel salone, prima che sul quaderno: le bambine e i bambini che scelgono le parole giuste possono così oltrepassare veramente il portone e sentirsi gratificati. Gli oggetti in -ELLO, e altri che non c'entrano, si possono disegnare su delle carte e appoggiare su dei vassoi. Così facendo, la versione presente sul quaderno potrebbe essere proposta come verifica finale dopo aver giocato concretamente più volte.

È altresì possibile variare la scenografia a seconda delle proprie esigenze, adattandola al contesto. La riflessione sulle rime andrebbe poi incentivata attraverso la lettura di libri in versi, come quelli di Julia Donaldson e Axel Scheffler, tutti divertenti e molto curati dal punto di vista lessicale (il più noto è senza dubbio *Il Gruffalò*).

| | |
|------------------|--|
| Soluzioni | <p>Attività 5 (p. 3) Risposte attese: Perché questi doni hanno permesso di aprire il portone? <i>Perché hanno un nome che finisce come gli ultimi versi della filastrocca.</i> Ora che sai giocare, riesci a spiegare quali caratteristiche hanno i doni che permettono al portone di aprirsi? <i>Il portone si apre quando le parole finiscono in -ello, quindi fanno rima con castello.</i> Questa caratteristica la puoi vedere? <i>No.</i> Come fai a trovare la parola giusta? <i>Mi dico la parola e la ascolto. Sento il suono.</i></p> |
|------------------|--|

6 - 8

Tra le parole

| Conoscenze grammaticali | <ul style="list-style-type: none"> Segmentazione lessicale. | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|-------------|-----------------|-------------|-----------------|--|--|--|--|
| Materiali | Quaderno 1, attività online. | | | | | | | | |
| Tipo di attività | <table border="1"> <tr> <th>SCOPERTA</th> <th>CONSOLIDAMENTO</th> <th>ALLENAMENTO</th> <th>APPROFONDIMENTO</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO | | | | |
| SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| Modalità | <table border="1"> <tr> <th>CLASSE</th> <th>GRUPPI</th> <th>COPPIE</th> <th>INDIVIDUALE</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE | | | | |
| CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| Descrizione | Le tre attività del percorso sono incentrate sulla capacità di separare correttamente le parole, distinguendole le une dalle altre. La modalità di lavoro suggerita è individuale, con momenti di confronto a classe intera. | | | | | | | | |

L'attività **6** (p. 2), di scoperta, chiede di separare e di riscrivere alcune frasi che, insieme, compongono un breve testo, e che si presentano scritte senza spazi tra le parole.

L'attività **7** (pp. 3-4), di consolidamento, propone dapprima un esercizio analogo al precedente (p. 3), ma a partire da titoli di albi illustrati e con la richiesta in più di esplicitare da quante parole è composto ciascun titolo. In seguito (p. 4) presenta tutte le parole dei titoli mescolate fra loro, con l'indicazione di provare a combinarle per formare altri titoli inventati.

L'attività **8** (p. 5), di allenamento, chiede di correggere e di riscrivere un testo in cui le parole non sono state separate correttamente.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema; segmentare le parole in sillabe; identificare all'interno di un testo le parole e le frasi, nell'ottica di automatizzare il processo di lettura (PdS, fine I ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). PARLARE (Attivare). Produrre frasi semplici complete di tutti gli argomenti (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Leggere frasi e separare correttamente le parole (6 , 7 , 8). Comporre nuove frasi combinando parole date (7). Correggere un testo in cui le parole non sono separate correttamente (8). |
| Osservazioni | <p>Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.</p> <p>Il percorso è adatto per il primo ciclo; le allieve e gli allievi devono però essere già in grado di leggere parole e frasi.</p> |
| Soluzioni | <p>Attività 8 (p. 5)</p> <p>Risposte attese:</p> <p>Dopo tutte queste prove, sapresti dire perché secondo te è importante separare le parole quando si scrive? Che senso ha e a che cosa serve?</p> <p><i>È importante separarle perché altrimenti non si capisce quello che c'è scritto. Serve per far capire il senso delle parole e delle frasi.</i></p> |

9 - 11

Collane di perline

| | | | | |
|--------------------------------|--|-----------------------|-------------|--------------------|
| Conoscenze grammaticali | <ul style="list-style-type: none"> Sillabe. | | | |
| Materiali | Quaderno 1, attività online. Forbici. | | | |
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |
| Descrizione | Le tre attività del percorso introducono il tema delle sillabe, che viene poi sviluppato anche nel percorso successivo. Prevale qui la dimensione fonologica con un eventuale primo passaggio alla scrittura. La modalità di lavoro suggerita è a classe intera con eventuali momenti individuali. | | | |

L'attività **9** (p. 2) è il classico gioco della catena di parole. Si tratta di trovare e pronunciare parole che siano collegate tra loro mediante l'ultima sillaba della parola che precede, che diventa la prima di quella successiva (CA-RO-TA TA-VO-LO). L'ideale è che venga coinvolta tutta la classe.

L'attività **10** (pp. 3-4) introduce la dimensione scritta chiedendo dapprima di ricostruire i nomi degli amici di Sgrammit posizionando le sillabe che li compongono nell'ordine corretto (p. 3). Le sillabe in disordine si trovano nell'immagine di inizio percorso (p. 1). In seguito (p. 4) si propone di combinare nuove sillabe (rappresentate dalle perline di p. 4) per formare altri nomi di altri animali (in fondo alla pagina c'è un aiuto: i nomi da formare sono nove).

L'attività **11** (pp. 5-8) sviluppa lo spunto di quella precedente, ma in maniera più libera: si chiede di formare nuovi nomi combinando le perline (sillabe) che si possono ritagliare a p. 6; il gioco si ripete anche a p. 7 con nuove perline, aggiungendo una specie di sfida (chi trova la parola più lunga?); infine, si propone di scrivere delle parole a partire da una sillaba iniziale (p. 8).

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema; segmentare le parole in sillabe; identificare all'interno di un testo le parole e le frasi, nell'ottica di automatizzare il processo di lettura (PdS, fine I ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Cogliere oralmente la parte finale di una parola e utilizzarla come parte iniziale di una parola nuova (9). Riordinare le sillabe di un nome per ricomporlo correttamente (10 , 11). Combinare sillabe date per formare nomi nuovi (10 , 11). Utilizzare la sillaba iniziale per comporre in forma scritta nomi nuovi (11). |
| Osservazioni | <p>Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.</p> <p>Il percorso è pensato per il primo ciclo. La prima attività si può svolgere anche con bambine e bambini di scuola dell'infanzia, o che comunque non sanno ancora scrivere. Con loro, l'approccio sarà ancora più graduale e spontaneo, senza particolari attese di precisione: l'importante è che prendano confidenza con la manipolazione dei suoni.</p> |
| Soluzioni | <p>Attività 10 (p. 4)</p> <p>CIN-GHIA-LE A-PE GU-FO RIC-CIO VOL-PE TAL-PA TO-PO-LI-NO LE-PRE OR-SO</p> <p>Attività 11 (p. 8)</p> <p>Risposta attesa: Ho scoperto che le parole si possono dividere in pezzi (perline), chiamati sillabe.</p> |

| | | | | |
|--------------------------------|--|-----------------------|--------------------|--------------------|
| Conoscenze grammaticali | ▪ Regole di sillabazione. | | | |
| Materiali | Quaderno 1, attività online. Forbici e colla. | | | |
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |
| Descrizione | <p>Il percorso è composto da quattro attività ed è finalizzato a definire con precisione le principali regole di sillabazione della lingua italiana. Il tema viene poi ulteriormente sviluppato in un percorso online del Quaderno 2 (31 - 33).</p> <p>L'attività 12 (pp. 2-4) è pensata per arrivare a capire che cos'è e come è fatta una sillaba. Si parte con la richiesta di combinare le perline di p. 3, tratte dalle parole elencate nella consegna, per formare nuove parole. Il compito è arduo, perché le perline riproducono sillabe errate (ovviamente si tratta di una cosa che devono scoprire bambine e bambini dopo averci provato). Le stesse sillabe sono riprodotte anche sotto l'ultima consegna di p. 2, con un compito diverso: trovare delle parole che iniziano proprio con queste sillabe. In questo modo si noterà che solo poche di esse funzionano in questo senso. A p. 4 le domande guidano la riflessione, lasciandola volutamente aperta. Alla fine dell'attività, infatti, deve sorgere il problema di quali caratteristiche dovrebbe avere una sillaba "corretta".</p> <p>L'attività 13 (pp. 5-10) si ricollega alla precedente per portare la classe a capire come è fatta una vera sillaba e quali regole ne stabiliscono la corretta suddivisione nelle parole. La consegna iniziale di p. 5 prevede subito l'introduzione dell'insegnante del termine SILLABE, per poi lanciare il compito che varrà per tutte le fasi in cui si suddivide l'attività: trovare le regole a partire da esempi dati. La prima regola (p. 5) si ricava riflettendo sul contenuto della pergamena, che propone una specie di gioco: provare a urlare le sillabe proposte. Si scopre così che solo quelle che contengono una vocale si possono pronunciare bene. Da ciò deriva la prima regola, cioè che la presenza di una vocale è indispensabile per formare una sillaba. Da p. 6 in avanti la definizione delle regole segue la medesima procedura: a partire da una serie di esempi, si chiede alla classe di riflettere per capire quale potrebbe essere la regola di sillabazione; la regola, dopo essere stata condivisa, va fissata nell'apposito spazio; infine, la regola stessa va messa in pratica suddividendo correttamente una serie di parole.</p> <p>L'attività 14 (pp. 11-12), di consolidamento, chiede di mettere in pratica tutte le regole scoperte, suddividendo in sillabe nuove parole. A p. 12 chiede infine di provare a creare delle collane di perline a partire dal proprio nome e da quello di altre persone conosciute.</p> <p>L'attività 15 (pp. 13-15), di allenamento, mette in gioco la competenza di sillabazione in una situazione reale. Chiede cioè di spezzare un testo (ritagliando fisicamente le strisce di p. 14) per adattarlo allo spazio a disposizione nella griglia di p. 13, proprio come capita quando si raggiunge il margine destro nella scrittura a mano o a computer. Il riquadro finale di p. 15 guida la fissazione degli apprendimenti.</p> | | | |

Riferimenti al Piano di studio
Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema; segmentare le parole in sillabe; identificare all'interno di un testo le parole e le frasi, nell'ottica di automatizzare il processo di lettura (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

| | |
|---------------------|---|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capire che non tutte le suddivisioni delle parole in sillabe sono corrette (12). ▪ Ricavare regole di sillabazione a partire da esempi concreti (13). ▪ Applicare correttamente le regole scoperte a nuove parole a sé stanti (13 , 14) e a parole inserite in un testo (15). |
| Osservazioni | <p>Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.</p> <p>Il percorso è adatto sia per il primo, sia per il secondo ciclo.</p> <p>L'attività 15 può essere eventualmente proposta all'inizio del percorso, come situazione-problema, da risolvere svolgendo le attività e tornando a essa alla fine.</p> <p>In caso di dubbi sulla corretta sillabazione delle parole, si suggerisce la consultazione di un vocabolario, come il De Mauro online (https://dizionario.internazionale.it).</p> |

Soluzioni

Attività 12 (p. 4)

Risposte attese:

La famiglia di Volpe si sarà divertita a giocare? Perché? *No, perché non si riescono a formare parole con quelle perline.*

Cerchia le perline... Sono le stesse che hanno messo in difficoltà il resto della classe? *Sì.*

Spiegazione: *Esistono delle regole per spezzare le parole.*

Ti è già capitato di vedere delle parole spezzate? Dove? *Nei testi, nei libri, alla fine delle righe, per andare a capo quando le parole sono lunghe e non ci stanno.*

Attività 13 (pp. 5-10)

Regola 1 Ogni sillaba deve contenere almeno una vocale.

Regola 2 Le sillabe più semplici sono formate da una consonante seguita da una vocale.
Es.: TA-VO-LO

Regola 3 Le consonanti L, M, N, R si separano dalle consonanti che seguono.
Es.: LAM-PA-DA

Regola 4 La S sta all'inizio della sillaba; non si separa dalla consonante che segue.
Es.: FI-NE-STRA

Regola 5 Le consonanti doppie si separano, anche la doppia S.
Es.: CAS-SET-TO

Regola 6 Una sillaba può essere composta anche da una singola vocale.
Es.: A-MA-CA

Attività 15 (pp. 13-15)

Sono possibili più soluzioni; l'importante è che le parole vengano spezzate correttamente e che l'intero testo stia nelle sette righe a disposizione nella griglia di p. 13.

Risposte attese (p. 15):

Siete riusciti a far stare tutto il testo nella bacheca? *Sì.*

Avete tagliato le parole nello stesso punto? *Sì/No.*

Sono possibili più soluzioni? *Sì.*

Come si può segnalare... *Con il trattino.*

Nel corso della tua giornata scolastica, ti capita di aver bisogno di sillabare le parole? In quali occasioni? *Quando arrivo in fondo alla riga e non ho abbastanza spazio per le parole lunghe. Ad esempio ricopiando dalla lavagna, non sempre posso andare a capo come fa l'insegnante.*

Che cosa hai imparato svolgendo queste attività? *Ho imparato che, quando devo andare a capo perché lo spazio a disposizione termina, devo spezzare la parola seguendo le regole della sillabazione.*

Dentro le parole

Conoscenze grammaticali

- Fonemi e grafemi.
- Vocali e consonanti.

Materiali Quaderno 1, attività online.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso propone tre attività incentrate sui fonemi e sui grafemi e sui rapporti che intercorrono tra di essi, per preparare il passaggio all'ortografia vera e propria, che avviene a partire dai percorsi successivi.

L'attività **16** (pp. 2-4) verte sui suoni prodotti da alcune consonanti (R, L, F, V, S), che, soprattutto se pronunciate in maniera prolungata, consentono di riprodurre, ad esempio, suoni e rumori della natura. La prima richiesta è di ripeterli, prima a classe intera e poi a gruppetti; la seconda è di ascoltare le parole proposte dall'insegnante (sono quelle che si trovano sulle foglie di p. 2 e di p. 4), allo scopo di trovarne altre che iniziano con lo stesso suono per, eventualmente, trascriverle sulle etichette poste sulle foglie stesse. In caso di difficoltà nel trovare le parole, ci si può aiutare guardando l'immagine di p. 3. Alla fine è possibile e consigliabile confrontare le parole trovate in classe, con la guida delle domande poste al fondo di p. 4.

L'attività **17** (pp. 5-6) si concentra sui fonemi (p. 5), dapprima chiedendo ad allieve e ad allievi di contare i suoni di cui sono composte le parole rappresentate dai disegni, scegliendo liberamente la propria strategia (è possibile trascrivere le parole, oppure contare i suoni solo ripetendole oralmente) e proponendo una sorta di classifica (ad esempio dalla parola più lunga alla più corta). In seguito (p. 6), si chiede di trascrivere le parole nei quadretti, per poi capire se c'è corrispondenza tra il numero delle lettere e il numero dei suoni individuati nella prima parte dell'attività. Per finire, si propone una riflessione nel riquadro a fondo pagina: la domanda è piuttosto aperta, quindi le risposte della classe vanno accolte con molta flessibilità.

L'attività **18** (pp. 7-9) va svolta a gruppi, preferibilmente con la strategia dei gruppi Meirieu, ed è incentrata anch'essa sul rapporto fonema-grafema, contestualizzando la riflessione nella dimensione testuale. I **gruppi rossi** ricevono il testo 18 A, i **gruppi blu** il testo 18 B. Tutti i gruppi devono svolgere il medesimo compito: leggere con attenzione la loro storia e rappresentarla con un disegno. Alla fine, i gruppi si incrociano e notano le differenze nei disegni, ipotizzando i motivi che le hanno determinate. Poi confrontano i testi, per scoprire che differiscono solo per alcune parole; più precisamente, per una sola lettera che rende diverse alcune parole, cambiandone il significato (GATTO > RATTO, CUBO > TUBO, RANE > PANE, GATTO > RATTO, GATTO > RATTO, CUBO > TUBO). Queste differenze, cioè queste parole, vanno poi annotate al fondo delle pp. 7 e 8. Infine (p. 9), una volta capita bene la differenza tra le storie, si chiede alle allieve e agli allievi di creare nuove parole con la sostituzione di una sola lettera in parole date e di sintetizzare gli apprendimenti raggiunti.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

- Abilità**
- Riprodurre un suono associandolo al suo grafema (**16**).
 - Trovare parole che iniziano con un fonema dato (**16**).
 - Contare i suoni e le lettere che compongono una parola (**17**).
 - Disegnare seguendo fedelmente le indicazioni di un testo (**18**).
 - Confrontare disegni e testi per cogliere differenze e analogie (**18**).
 - Trasformare parole cambiandone una sola lettera (**18**).

Osservazioni Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.

Il percorso è adatto per il primo ciclo.

Soluzioni

Attività **17** (p. 6)
Risposta attesa riquadro riflessione:
Le lettere servono per riprodurre i suoni.

Attività **18** (p. 9)
Risposta attesa riquadro riflessione:
Ho imparato che una sola lettera diversa può cambiare il significato di una parola, quindi bisogna fare attenzione a come si trascrivono i suoni.

19

Difficile, ma non impossibile!

Conoscenze grammaticali

- Combinazioni *mb* e *mp*.

Materiali Quaderno 1, pp. 5-8.
Allegato 19.
Forbici e colla.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Questo breve percorso è incentrato sui nessi MB e MP e propone un'unica attività suddivisa in tre parti. La prima parte chiede di completare le parole che accompagnano le immagini (p. 6) inserendo M o N. La seconda parte di trascriverle nelle colonne sottostanti e di confrontarle con le soluzioni di Ortopicchio, da ritagliare dall'allegato 19 e da incollare nei due riquadri di p. 7. Ovviamente, l'unica soluzione corretta è con le combinazioni MB o MP. Le prime due parti dell'attività rispondono quindi allo scopo di far capire alle allieve e agli allievi che davanti a B e a P l'unica lettera corretta è la M, cosa che va annotata alla fine di p. 7. La terza parte dell'attività (p. 8) chiede di distinguere le due combinazioni MB e MP e di trascrivere nelle rispettive colonne le parole incontrate nell'attività e di aggiungerne altre, preferibilmente dopo un momento di brain-storming collettivo finalizzato all'arricchimento lessicale.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

| | |
|---------------------|---|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inserire correttamente un grafema all'interno di una parola. ▪ Copiare in maniera corretta le parole. ▪ Distinguere due diverse combinazioni di grafemi. ▪ Suddividere le parole seguendo il criterio della presenza di una determinata combinazione di grafemi. |
| Osservazioni | <p>Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.</p> <p>Il percorso è rivolto a classi del primo ciclo.</p> |

20 - 24 Raddoppiamo il divertimento

| | |
|--------------------------------|--|
| Conoscenze grammaticali | ▪ Doppie. |
| Materiali | Quaderno 1, pp. 9-16. Allegati 20A, 20B, 20C, 21A, 21B, 21C. Forbici, un dado, pedine. |

| | | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------------------|---------------|--------------------|
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Le cinque attività del percorso sono finalizzate a un primo approccio alle doppie, tema critico nell'apprendimento dell'ortografia dell'italiano, soprattutto nei contesti geografici dell'Italia settentrionale e del Canton Ticino, nei quali le doppie si sentono meno e di conseguenza vengono spesso scempiate nella lingua scritta. Le prime attività sono incentrate sull'aspetto fonologico, mentre le altre coinvolgono la scrittura e il rapporto tra grafia e significato.

L'attività **20** (p. 10) è il classico gioco del memory da fare a coppie, ma richiede di abbinare due carte con lo stesso "suono forte" (ad esempio, GATTO e LETTO). Sta all'insegnante decidere se usare l'espressione "suono forte" o un'altra analoga che porti l'attenzione delle allieve e degli allievi proprio sul suono delle doppie, senza dirlo in maniera troppo esplicita. È possibile usare le carte dell'allegato 20A (sole immagini) e/o quelle dell'allegato 20B (immagini e lettere doppie); si possono anche personalizzare le carte, utilizzando quelle vuote dell'allegato 20C. Dopo il memory, l'attività prosegue chiedendo di inventare (oralmente, e poi eventualmente per iscritto) delle frasi che contengano le parole illustrate nelle immagini. Infine, si suggerisce di copiare sul quaderno la frase più bella tra quelle proposte dalle altre coppie, dopo un momento di messa in comune. Il riquadro di riflessione finale permette di fissare la conoscenza che il "suono forte" si traduce su carta con la grafia doppia delle consonanti in questione.

L'attività **21** (p. 11) è il gioco dell'oca sulle doppie. Dopo aver ritagliato le carte dell'allegato 21C, si può scegliere se usare il tabellone con le sole immagini (21A) o quello con le lettere doppie (21B). Le regole e lo scopo del gioco sono riportate a p. 11.

L'attività **22** (p. 12), individuale, chiede di completare un testo bucato facendosi guidare dal disegno e dalle lineette che corrispondono al numero di lettere delle parole da inserire. Tutte le parole contengono almeno una doppia.

L'attività **23** (pp. 13-14) porta l'attenzione sul legame tra presenza o assenza della doppia e cambiamento del significato della parola. Allieve e allievi devono dapprima verbalizzare le parole che corrispondono agli oggetti prima e dopo la magia di Ortopicchio (p. 13), e poi disegnare e verbalizzare le due successive strisce, completando le magie (p. 14). I disegni di p. 14 sono volutamente ambigui, in modo che sia sollecitata una discussione sulla corretta interpretazione: se bambine e bambini hanno capito il senso delle trasformazioni di p. 13, capiranno qui che funzionano solo parole che raddoppiano un "suono forte"; dunque, ad esempio, capiranno che MUCCHE non può essere la parola giusta per completare la prima striscia (giacché MUCHE non ha senso), e arriveranno presto a identificare i due TORI, da trasformare in due TORRI. Stesso discorso per la ciocca di CAPELLI della seconda striscia, da trasformare in CAPPELLI. In questa fase è importante la guida dell'insegnante, che però non deve esplicitare troppo ma favorire semplicemente il ragionamento. Alla fine si tratta di esplicitare la scoperta fatta, cioè che alcune parole cambiano di significato a seconda che abbiano o meno una doppia al loro interno.

L'attività **24** (pp. 15-16) è un omaggio alla teoria dell'errore creativo di Gianni Rodari. I bambini devono giocare con gli errori sulle doppie, inventando significati bizzarri per le parole sbagliate ed esplicitando la forma corretta (GATO > felino che cammina male perché ha tre zampe invece di quattro > GATTO).

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). ▪ Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). ▪ LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103). ▪ LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). ▪ SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). ▪ SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). ▪ PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). ▪ PARLARE (Attivare). Produrre frasi semplici complete di tutti gli argomenti (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
|---------------------------------------|---|

| | |
|----------------|---|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associare parole e immagini (20 , 21 , 22 , 23). ▪ Comporre frasi utilizzando le parole appena scoperte (20). ▪ Associare fonemi e grafemi (20 , 21). ▪ Completare un testo bucato facendosi guidare dalle immagini (22). ▪ Associare alla presenza o all'assenza delle doppie diversi significati (23). ▪ Giocare e riflettere sugli errori di ortografia (24). |
|----------------|---|

Osservazioni Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi.

Il percorso è rivolto a classi del primo ciclo, ma alcuni spunti sono adattabili anche a classi di secondo ciclo.

Dopo l'attività 20 (memory) sono possibili molti sviluppi: ad esempio si potrebbero creare dei cartelloni sui quali le allieve e gli allievi scrivono delle parole con quel raddoppiamento; oppure tante immagini da riordinare a seconda del raddoppiamento; oppure un elenco di parole scritte sotto un determinato raddoppiamento; oppure ancora parole abbinare a un'immagine che ricorda quel raddoppiamento.

Soluzioni Attività **22** (p. 12)
Parole da inserire:

CAVALLO – TASSO – PALLA – PIPISTRELLO – PAPPAGALLO – FARFALLA – GATTO –
CAPPELLO – SPAVENTAPASSERI – MUCCA

Attività **23** (pp. 13-14)
Parole da verbalizzare (e **disegni** da realizzare):

PALA > PALLA
CASA > CASSA
ROSA ROSA > ROSA ROSSA
TORI > TORRI
CAPELLI > CAPPELLI

Strane carte nel bosco

| | |
|--------------------------------|--|
| Conoscenze grammaticali | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Digrammi e trigrammi CA CO CU CHI CHE GA GO GU GHI GHE. ▪ Digrammi e trigrammi CIA CIO CIU CI CE GIA GIO GIU GI GE. |
|--------------------------------|--|

| | |
|------------------|---|
| Materiali | Quaderno 1, pp. 17-26 e attività online. Allegati 25A, 25B, 25C, 25D, 27A, 27B, 27C. Forbici. |
|------------------|---|

| | | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------------------|---------------|--------------------|
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso è finalizzato all'apprendimento dei digrammi e dei trigrammi sopra indicati e alla loro corretta grafia, facendo riflettere gli allievi e le allieve sul rapporto tra suoni e combinazioni di grafemi. L'intero percorso è basato su numerose carte gioco presenti negli allegati, che vanno ritagliate preliminarmente. Le modalità di lavoro sono diversificate e facilmente adattabili a ogni esigenza.

Per tutte le attività con le carte, è importante che l'insegnante si accerti preliminarmente che allieve e allievi conoscano le parole che identificano le immagini e che le pronuncino in maniera corretta.

L'attività **25** (pp. 18-21) è incentrata sulle combinazioni CA CO CU CHI CHE GA GO GU GHI GHE, rappresentate dalle immagini presenti sulle carte dell'allegato 25A: le immagini corrispondono a parole che iniziano con queste combinazioni. Dapprima (p. 18) allieve e allievi (individualmente, a gruppi o tutti insieme, a scelta dell'insegnante) osservano e analizzano le carte senza indicazioni, poi provano a suddividerle in due gruppi, appoggiandole sui due sassi presenti a p. 18. La suddivisione dovrebbe basarsi sulla distinzione tra G e C. In seguito, bisogna prendere le carte dell'allegato 25B e suddividerle in cinque mazzetti, appoggiandole sulle cinque foglie di p. 19. Le parole rappresentate su queste carte contengono al loro interno o all'inizio le combinazioni CA CO CU CHI CHE, che sono anche il criterio che andrebbe seguito per individuare i cinque mazzetti. Le indicazioni presenti in fondo a p. 19 chiariscono come gestire la fase finale di questa parte dell'attività: lo scopo è di arrivare a trascrivere i cinque suoni e di fissarli disegnando una carta rappresentativa di ciascuno di essi all'interno delle foglie bianche, insieme alla parola che la identifica. La stessa procedura va replicata per le carte dell'allegato 25C, che contengono parole con le combinazioni GA GO GU GHI GHE. L'unica differenza è che questa volta (p. 20) sono allieve e allievi a decidere in quanti mazzetti suddividerle (sempre cinque, come i precedenti). Infine (p. 21), le scoperte fatte vanno riepilogate trascrivendo all'interno delle dieci foglie tutte le combinazioni scoperte, cercando anche di identificare delle regole (basate sulla presenza o assenza della H per riprodurre i suoni duri con C e G). È possibile usare secondo le proprie esigenze anche le carte 25D, che contengono le combinazioni scritte in lettere.

L'attività **26** (online) è semplicemente di transizione, pensata per indovinare qual è il personaggio misterioso cui appartengono le carte e per lanciare le attività successive.

L'attività **27** (pp. 22-26) sposta l'attenzione sui suoni dolci CIA CE CI CIO CIU GIA GE GI GIO GIU. Le nuove carte rappresentano infatti parole che contengono queste combinazioni. Dapprima allieve e allievi devono collegare con una freccia le carte raffigurate nelle pp. 22 e 23 alle parole che corrispondono a esse, ascoltando la lettura delle frasi fatta dall'insegnante, come nell'esempio 1; poi (p. 23) devono cercare di capire quali sono i suoni sui quali si vuole portare l'attenzione, identificandoli all'interno delle parole (l'indicazione al fondo della pagina guida questa operazione, chiarendo che in ogni frase ci sono suoni di due tipi diversi, cioè con G e con C). In seguito (p. 24), con l'aiuto delle carte presenti nell'allegato 27C, allieve e allievi devono riportare sulle foglie i nuovi suoni scoperti; per farlo, è possibile ad esempio provare a raggruppare le carte dell'allegato in dieci gruppi (alla lavagna o su altro supporto). L'attività può essere sviluppata ulteriormente come suggerito al fondo di p. 24, creando delle nuove carte grazie all'allegato 27C (carte vuote da disegnare). Come per le combinazioni precedenti, anche per queste sono disponibili le carte con le lettere che le rappresentano (allegato 27B).

Il riquadro di p. 25, così come la p. 26, sono di istituzionalizzazione. Dapprima si propone un confronto tra le attività **25** e **27**, per capire che cosa hanno in comune e che cosa hanno di diverso i suoni scoperti; è importante aiutare le bambine e i bambini dicendo di focalizzarsi su ciò che si sente (suono) e ciò che si vede (scrittura); in seguito si invita la classe a proporre due aggettivi che identifichino questi suoni. In questa fase è importante che gli aggettivi siano coerenti con la natura dei due tipi di suoni; a p. 26 si propongono i termini "suoni dolci" e "suoni duri", utilizzati in linguistica.

Sempre a p. 26, si propongono dei possibili giochi per consolidare la distinzione tra le combinazioni di grafemi scoperte nel percorso.

Infine, l'attività **28** (online) permette di riprendere tutti i suoni visti attraverso il loro riconoscimento in un testo piuttosto lungo che può essere letto dall'insegnante, al fine di realizzare un cartellone riepilogativo che può essere riprodotto nello spazio quadrettato della p. 2 dell'attività online.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). ▪ Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). ▪ LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103). ▪ LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). ▪ SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). ▪ PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associare parole e immagini (25, 27). ▪ Associare fonemi e grafemi (25, 27). ▪ Suddividere parole e immagini sulla base di criteri fonetici e grafematici (25, 27). ▪ Risolvere un enigma interpretando correttamente alcuni indizi (26). ▪ Identificare in un testo le parole contenenti determinate combinazioni di grafemi sulla base del loro suono (28). |
| Osservazioni | Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi. |

Il percorso è rivolto a classi del primo ciclo.

Le carte gioco possono essere utilizzate per tantissime altre attività che vanno oltre le proposte presenti nel quaderno. Ogni docente con la propria classe troverà sicuramente diverse varianti e inventerà altri giochi. A titolo esemplificativo, ecco alcune possibilità.

Giochi e attività a metà percorso

MEMORY

Variante 1

Si gioca a coppie o in gruppi di 3, usando solo le carte con le immagini viste fino a quel momento, prese dagli allegati 25A, 25B, 25C. Mescolare bene le carte e disporle sparpagliate sul tavolo con le immagini rivolte verso il basso. A turno ogni giocatore scopre due carte: se queste raffigurano parole che contengono lo stesso suono, fanno coppia e vengono conservate dal giocatore, che ha diritto a un altro turno. Se le carte non fanno coppia si rigirano e si passa il turno.

Variante 2

Preparare un mazzo con le 10 carte con le scritte dei suoni duri e 10 carte immagini corrispondenti a ognuno dei suoni. Giocare come per la variante 1.

Le carte immagini possono venire sostituite per giocare più volte.

CHI CE L'HA?

Ogni bambino tiene in mano una carta con la scritta di un suono duro (distribuire i 10 suoni equamente tra le bambine e i bambini della classe). L'insegnante dice una parola e chi ha il suono corrispondente si alza in piedi e lo mostra alla classe, che verificherà la corrispondenza.

STAFFETTE IN PALESTRA

L'insegnante prepara un percorso semplice per 3-5 squadre (al massimo 5 bambini per squadra). Per ogni squadra serve un mazzo di carte (tutte le 32 carte immagini viste fino a quel momento e i 10 suoni duri). A metà percorso viene posizionata una sola carta-suono (la decide l'insegnante e non mostra né svela alla classe il suono scelto). In fondo al percorso ci sono le carte con le immagini rivolte verso l'alto. Il primo concorrente parte, corre fino alla carta con il suono, la guarda, poi prosegue fino in fondo al percorso, dove cerca una carta-immagine che contenga quel suono. La prende e corre a deporla, con l'immagine verso il pavimento, accanto alla carta col suono. Termina il percorso di ritorno e dà il cambio al bambino o alla bambina seguente. Quando le squadre stabiliscono di non aver più carte a disposizione per quel suono, il gioco si ferma e si procede a una verifica collettiva.

Giochi e attività a fine percorso

MEMORY

Tutte le varianti proposte a metà percorso sono riproponibili anche utilizzando le carte della seconda metà del percorso. Essendo il mazzo completo molto (troppo) voluminoso, si consiglia di scegliere solo una parte delle carte.

Ecco qualche esempio: si possono mantenere solo le carte che iniziano con C, oppure solo quelle che iniziano con G; si può lavorare soffermandosi solo sui suoni duri o sui suoni dolci; si può mantenere un'unica immagine per ognuno dei 20 suoni e lavorare sulla scrittura preparando le corrispondenti carte con le parole scritte; e così via secondo le necessità della classe.

Anche i giochi **ALZAPALETTA** e **DUELLO**, presentati a pag. 26, come pure le **STAFFETTE IN PALESTRA**, possono essere riproposti utilizzando come paletta o regola vincente, o riferimento nel caso della staffetta, la presenza dell'H o della I.

AUTODETTATI

Le carte con le immagini possono essere sfruttate per proporre alle allieve e agli allievi degli autodettati (l'insegnante decide la modalità di scelta del numero e del tipo di carte da utilizzare).

Soluzioni

Attività **25** (p. 18)

I due gruppi di carte sono i seguenti:

1. GHIANDA, GHEPARDO, GALLO, GOCCIA, GONNA, GUFO;
2. CHITARRA, CONIGLIO, CASA, CUCCHIAIO, CASTAGNA, CUSCINO.

Attività **25** (p. 19)

I cinque mazzetti di carte sono i seguenti:

1. CHIAVE, OCCHI, PANCHINA, CHiodo;
2. BARCA, CAVALLO, CAMMELLO, MUCCA;
3. BACCHE, FORCHETTA, FORMICHE, OCHE;
4. CORVO, BRUCO, FUOCO, SCOIATTOLO;
5. CUBO, SCUDI, SCURE, ACULEO.

Attività **25** (p. 20)

I cinque mazzetti di carte sono i seguenti:

1. GATTO, STREGA, TARTARUGA, GABBIANO;
2. GHIACCIO, CINGHIALE, FUNGHI, GHIRO;
3. GHERIGLIO, ALGHE, MARGHERITA, SPIGHE;
4. FANGO, GOMITOLO, DRAGO, LAGO;
5. GUSCIO, CANGURO, LINGUA, QUANTO.

Attività **25** (p. 20)

Sulle dieci foglie vanno scritte queste combinazioni:

1. GA, GO, GU, GHI, GHE;
2. CA, CO, CU, CHI, CHE.

Attività **25** (p. 21)

Risposta attesa per la riflessione finale:

- Tra la C o la G e le vocali A, O, U non ci vuole l'H.
Tra la C o la G e le vocali I e E ci vuole l'H.

Attività **26** (online)

Il personaggio misterioso è il GUFO.

Attività **27** (p. 24)

Sulle dieci foglie vanno scritte queste combinazioni:

1. GIA, GIO, GIU, GI, GE;
2. CIA, CIO, CIU, CI, CE.

Attività **27** (p. 25)

Risposte attese 1)

Che differenza senti? *Il suono è diverso.*

Che cosa puoi dire? *Entrambe le parole iniziano con la lettera C, anche se la pronunciamo con due suoni diversi.*

Risposte attese 2)

Che differenza senti? *Il suono è diverso.*

Che cosa puoi dire? *Entrambe le parole iniziano con la lettera G, anche se la pronunciamo con due suoni diversi.*

29 - 35

Un'oca e l'italiano

Conoscenze grammaticali

- Apostrofo.
- Articoli determinativi e indeterminativi.

Materiali

Quaderno 1, pp. 27-36.
Allegato 29.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Le sette attività del percorso introducono il tema dell'apostrofo e ne approfondiscono l'uso con gli articoli determinativi e indeterminativi. Servono dunque anche a una riflessione metalinguistica su questa categoria grammaticale, oltre che a sviluppare precise competenze ortografiche. Le modalità di lavoro variano da quella individuale a quella a gruppi, ma sono adattabili a scelta dell'insegnante.

L'attività **29** (pp. 28-29) chiede dapprima individualmente di etichettare (utilizzando l'allegato 29) gli oggetti raffigurati nell'immagine di p. 28. All'interno dell'immagine, ci sono alcune lettere che, come viene chiarito in fondo a p. 28, formano una parola da "fissare" dopo aver completato l'intera attività (la parola è il termine ARTICOLI). Con la consegna di p. 29 si sposta infatti l'attenzione, in maniera implicita, sugli articoli determinativi, attraverso questo compito: allievi e allieve (preferibilmente a gruppi o a coppie) devono confrontare le frasi completate dall'oca selvatica, che sta imparando l'italiano, con quelle di Ortopicchio. Nel riquadro a fondo pagina bisogna esplicitare il risultato del confronto: la differenza è che nelle frasi dell'oca selvatica mancano gli articoli, presenti invece in quelle di Ortopicchio. A questo punto il termine ARTICOLI si può utilizzare e trascrivere anche al fondo di p. 28.

L'attività **30** (p. 30), di scoperta, aggiunge alla riflessione sugli articoli determinativi il tema dell'apostrofo: si chiede (ad es. lavorando a coppie) di controllare se Oca ha eseguito correttamente il compito assegnatole da Ortopicchio, cioè di abbinare alle etichette dell'attività precedente gli articoli giusti, ed eventualmente di correggere gli errori. Come si vede, Oca ha svolto correttamente il compito con le parole inizianti per consonante, mentre ha sbagliato con le parole inizianti per vocale. Nel riquadro in fondo a p. 30 va appunto esplicitato che Oca non conosce ancora l'apostrofo e deve imparare bene le regole relative al suo uso.

L'attività **31** (pp. 31-32), di consolidamento (e che può essere svolta individualmente o a coppie), è divisa in due parti. La prima parte (p. 31) richiede di controllare una lista di parole e di riscrivere, correggendole, quelle sbagliate. Si tratta di separare l'articolo dalla parola e di introdurre l'apostrofo dove necessario (ad es. LA MAESTRA e L'ELICOTTERO). In alcuni casi le parole non presentano errori e non è necessario riscriverle (ad es. LAVASTOVIGLIE, LETTURA, LAGHETTO). La seconda parte (p. 32) richiede invece di distinguere le parole dell'elenco in due colonne, trascrivendo nella colonna di sinistra quelle che sono parole singole (come LAVASTOVIGLIE) e nella colonna di destra quelle formate dall'unione di articolo + parola (come LA MAESTRA e L'ELICOTTERO). La parola che può essere trascritta in entrambe le colonne è LAGO / L'AGO. Dalla colonna di destra è possibile ricavare la regola che va esplicitata nel riquadro a fondo pagina (cioè che gli articoli LO e LA si apostrofano davanti a parola che inizia per vocale).

L'attività **32** (p. 33), di scoperta, prevede di collegare le frasi alle immagini corrispondenti, lavorando in un primo tempo in maniera individuale, poi di confrontare il lavoro tra compagne e compagni e di sottolineare le prime parole presenti in tutte le frasi. In questo modo si porta l'attenzione sugli articoli, e in particolare sulla differenza di significato delle frasi veicolate dagli articoli determinativi e dagli articoli indeterminativi. I primi indicano in maniera determinata e precisa un referente già noto o comunque ben identificabile, i secondi invece si riferiscono a qualcosa di non ben conosciuto o individuato (ed è questo il senso che va esplicitato nel riquadro al fondo di p. 33).

L'attività **33** (p. 34), di scoperta, è finalizzata all'individuazione della regola che determina l'uso dell'apostrofo con gli articoli indeterminativi. Può essere svolta individualmente o a coppie. Si tratta di suddividere in due gruppi le parole, lasciando alle allieve e agli allievi la libertà di scegliere il criterio di suddivisione. Quello atteso prevede che in un gruppo finiscano i sintagmi senza apostrofo e nell'altro quelli con l'apostrofo. L'esplicitazione del criterio scelto serve poi a guidare l'attenzione verso il motivo per cui alcune forme vogliono l'apostrofo (quelle femminili, perché la forma completa è UNA, che si elide davanti a parola che inizia per vocale) e altre no (quelle maschili, perché la forma completa è quella tronca UN). La fissazione della regola può essere lasciata in sospeso e rinviata all'attività seguente, oppure già ora opportunamente trascritta su un cartellone, oltre che nello spazio alla fine di p. 34.

L'attività **34** (p. 35), di allenamento, chiede di mettere in gioco le regole scoperte nel percorso sull'uso dell'apostrofo con gli articoli indeterminativi, completando un testo rivolto a Oca, ed esplicitando alla fine la regola d'uso.

Completa il percorso l'attività **35** (p. 36), di ispirazione rodariana, che propone di giocare in maniera creativa con gli errori relativi all'uso dell'apostrofo mediante il disegno, con parole che cambiano significato a seconda della sua presenza o assenza (L'AGO / LAGO, L'ONTANO / LONTANO, LAMA / L'AMA).

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Riflettere sulle parti del discorso implicate nella frase minima (PdS, p. 109).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

Abilità

- Associare parole e immagini (**29** , **33** , **35**).
- Confrontare parole e frasi per coglierne le differenze formali (**29**).
- Individuare e correggere errori in una lista di parole (**30** , **31**).
- Separare correttamente le parole dagli articoli (**31**).
- Cogliere differenze di significato veicolate da dettagli linguistico-grammaticali (**32**).
- Distribuire le parole di una lista in due gruppi secondo un criterio formale (**33**).
- Completare un testo inserendo le forme corrette e aggiungendo nuovi elementi pertinenti e corretti (**34**).
- Giocare e riflettere sugli errori di ortografia, traducendo frasi dal significato ambiguo in disegni (**35**).

Osservazioni

Le consegne, formulate in maniera dettagliata, precisa e in forma volutamente non sintetica, sono pensate per essere lette dall'insegnante e riferite con gli adattamenti del caso alle allieve e agli allievi. A partire da questo percorso, però, è anche possibile lasciare che siano gli allievi e le allieve stessi a leggerle, se le loro competenze di lettura sono già ben sviluppate.

Il percorso è adatto a classi di primo e di secondo ciclo.

Soluzioni

Attività **32** (p. 33)

| Frasi | Immagini |
|---|---|
| LA TARTARUGA PIÙ PICCOLA DI TUTTE È AL FIUME CHE BEVE. |  |
| UNA TARTARUGA DEL GRUPPO È AL FIUME CHE BEVE. |  |
| L'ELICOTTERO CHE VOLA PIÙ IN ALTO SUL BOSCO È QUELLO BLU. |  |
| UN ELICOTTERO CHE NESSUNO HA MAI VISTO STA VOLANDO SUL BOSCO. |  |
| L'ABETE DI TASSO È L'ALBERO PIÙ ALTO DI TUTTO IL BOSCO. |  |
| UN ABETE MOLTO GRANDE È L'ALBERO PIÙ ALTO DI TUTTO IL BOSCO. |  |

Attività **33** (p. 34)

| Gruppo 1 | Gruppo 2 |
|---------------|-----------|
| UN UCCELLO | UN'ORSA |
| UN UOVO | UN'UPUPA |
| UN AMICO | UN'IDEA |
| UN AIRONE | UN'OMBRA |
| UN ISTRICE | UN'ERBA |
| UN ELICOTTERO | UN'ESTATE |
| UN AQUILONE | UN'AMICA |
| UN ORSO | UN'ORMA |
| UN ABETE | UN'ELICA |

Risposta attesa:

Quale regola voleva insegnare Ortopicchio a Oca? *La regola dell'uso dell'apostrofo per gli articoli UN' e UN.*

Attività **34** (p. 35)

Cara Oca,
sei diventata UN'amica vera!
Per ricompensarti delle tue fatiche ho preparato una bella cesta con tanti piccoli regali:
UN libro di storie in italiano;
UN albo illustrato;
UNA maschera da gallina;
UN'appassionante storia di animali migratori;
UN'albicocca saporita;
UNO scialle per non prendere freddo;
...

Risposta attesa riquadro riflessione:

Davanti a una parola maschile che inizia per vocale si usa l'articolo indeterminativo UN senza apostrofo (UN AMICO); davanti a una parola femminile che inizia per vocale si usa l'articolo indeterminativo UN' con l'apostrofo (che corrisponde a UNA: UN'AMICA).

36 - 40

Galleria d'arte nel bosco

Conoscenze grammaticali

- Accento.

Materiali

Quaderno 1, pp. 37-48.
Allegati 36, 38, 39.
Forbici e colla, matite per disegnare e colorare.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Le cinque attività del percorso introducono il tema dell'accento sulle parole tronche e sui monosillabi a partire da una riflessione sul significato.

L'attività **36** (pp. 38-42), di scoperta, segue la modalità di lavoro a gruppi Meirieu. I diversi gruppi (idealmente 4) lavorano o sull'attività **rossa** o sull'attività **blu**. La consegna che ricevono (pp. 38 e 40) è la medesima: devono realizzare nelle tele dell'allegato 36 tre quadri dal titolo indicato nella consegna stessa. La differenza (che i gruppi dovranno scoprire lavorando induttivamente e che dunque non va assolutamente anticipata) è che i titoli ricevuti dai **gruppi rossi** contengono parole senza accento (META, CALAMITA, PAPA), mentre quelli ricevuti dai **gruppi blu** le stesse parole ma con l'accento (METÀ, CALAMITÀ, PAPÀ). I quadri, quindi, presentano delle differenze legate proprio al significato dei titoli. Dopo aver fatto i disegni, i gruppi **rossi** e **blu**, a due a due, li confrontano, segnando le differenze nella parte centrale delle pp. 38 e 40; in seguito, incollano le tele nei riquadri di pp. 39 e 41 e riportano accanto ai disegni i rispettivi titoli. Solo a questo punto si confrontano anche i titoli (indicazioni a p. 42), per scoprire che le differenze tra i disegni sono dovute al significato e alla grafia di sole tre parole. Queste parole vanno poi riportate nelle tabelle di p. 42, anche per esplicitarne il significato. La parte finale della p. 42 guida l'istituzionalizzazione delle scoperte fatte, anche per esplicitare il termine ACCENTO.

L'attività **37** (p. 43), di consolidamento e di ampliamento lessicale, è una sorta di brain-storming guidato in due parti: nella prima allieve e allievi devono verbalizzare (prima oralmente e poi per iscritto) le parole che corrispondono alle immagini (si tratta di parole con l'accento sull'ultima sillaba); nella seconda devono trovare e scrivere il maggior numero di parole accentate sull'ultima sillaba che conoscono.

L'attività **38** (pp. 44-45), di scoperta, sposta l'attenzione sulla distinzione tra monosillabi accentati e non accentati e sulla differenza tra i loro significati. Allieve e allievi (individualmente o in altre modalità a scelta dell'insegnante) devono ritagliare i cartellini dell'allegato 38 e incollarli negli spazi tratteggiati di p. 44, in modo che le scritte corrispondano ai disegni. Poi, dopo aver confrontato le soluzioni con altre compagne o altri compagni, devono esplicitare quali sono le parole che sono state utili per ricostruire i titoli giusti e qual è l'elemento che aiuta a distinguere parole altrimenti scritte nello stesso modo (l'ACCENTO). Infine (ultima consegna di p. 45), a partire da una lista di monosillabi con o senza accento, si richiede di inventare delle nuove frasi con doppio significato, proprio come i titoli di p. 44.

L'attività **39** (pp. 46-47) può essere considerata di consolidamento e di sviluppo, giacché affronta il caso particolare di parole monosillabe omografe che hanno significato diverso, senza essere contrassegnate dall'accento (si tratta di RE 'sovrano' e RE 'nota musicale', di DO voce del verbo *dare* e DO 'nota musicale', di FA voce del verbo *fare* e FA 'nota musicale'). Individualmente, allieve e allievi ritagliano le immagini dell'allegato 39 e le incollano nei riquadri di p. 46, in modo che corrispondano al significato delle frasi. L'insegnante deve accertarsi che le allieve e gli allievi sappiano identificare le note sul pentagramma. Successivamente (p. 47), dopo aver confrontato il lavoro con quello di altre compagne e di altri compagni, si deve dapprima capire che cosa hanno in comune le coppie di frasi (una stessa parola scritta nello stesso modo) e come si è fatto a scegliere l'immagine corretta (basandosi sul significato); infine, si propone un confronto con le parole dell'attività 38, per arrivare a fissare la scoperta che nella lingua italiana ci sono parole uguali di significato diverso che possono essere o meno distinte attraverso l'uso dell'accento.

L'attività **40** (p. 48) conclude il percorso con uno spunto sull'errore creativo di ispirazione rodariana. Si tratta di inventare dei significati e delle caratteristiche divertenti di alcune parole scritte erroneamente senza accento e di scriverne la forma corretta.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

Abilità

- Disegnare interpretando correttamente il significato di una frase (**36**).
- Confrontare disegni e frasi per cogliere differenze di significato e di forma linguistica (**36**).
- Definire una parola in maniera precisa (**36**).
- Associare parole e frasi a immagini (**37** , **38** , **39**).
- Trovare parole che rispettino un preciso vincolo formale (la presenza dell'accento sull'ultima sillaba) (**39**).
- Inventare frasi inserendo al loro interno parole date (**38**).
- Giocare e riflettere sugli errori di ortografia, inventando definizioni e caratteristiche divertenti a partire da parole scritte erroneamente senza l'accento finale (**40**).

Osservazioni

Il percorso è adatto a classi di primo e di secondo ciclo.

Soluzioni

Attività **36** (pp. 39 e 41)

Esempi di disegni realizzati dai due gruppi:

| Gruppo rosso | |
|---|---|
| Disegno | Titolo |
|  | LA MAPPA INDICA LA META DI UN LUNGO VIAGGIO |
|  | UNA FORTE CALAMITA |
|  | IL PAPA IN PIAZZA |

| Gruppo blu | |
|---|---|
| Disegno | Titolo |
|  | LA MAPPA INDICA LA METÀ DI UN LUNGO VIAGGIO |
|  | UNA FORTE CALAMITÀ |
|  | IL PAPÀ IN PIAZZA |

Attività **36** (p. 42)

Le parole di cui indicare il significato nella tabella sono META, CALAMITA, PAPA (**gruppi rossi**) e METÀ, CALAMITÀ, PAPÀ (**gruppi blu**). Il segno grafico è l'ACCENTO. Dall'attività si ricava che esistono alcune parole che cambiano significato a seconda che abbiano o meno l'accento (sull'ultima sillaba).






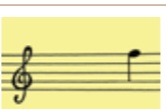
Attività **37** (p. 43)

CITTÀ, MENÙ, CAFFÈ, PEDALÒ, TÈ, PIPÌ

Attività **38** (p. 44)

| | | | |
|---|---|--|---|
| PICCHIO È UN FANTASMA. | PICCHIO E UN FANTASMA. | SÌ, È SVITATO! | SI È SVITATO. |
|  |  |  |  |
| GUARDA LÀ, VOLPE! | GUARDA LA VOLPE. | MERENDA CON TÈ. | MERENDA CON TE. |
|  |  |  |  |

Attività **39** (p. 46)

| Frase | Disegni |
|---|---|
| 1A UN RE SI SIEDE SUL TRONO. |  |
| 1B IL MAESTRO DI MUSICA INSEGNA AI BAMBINI IL RE CON IL FLAUTO. |  |
| 2A DO IL MIO QUADERNO A ORTOPICCHIO. |  |
| 2B ORTOPICCHIO SCRIVE UN DO NEL RIGO MUSICALE. |  |
| 3A FA VERAMENTE CALDO! |  |
| 3B FA È LA NOTA CHE RIESCO A INTONARE MEGLIO. |  |

Attività **39** (p. 47)

Risposte attese:

Avete notato che ogni coppia di frasi ha qualcosa in comune? Riuscite a capire che cosa? *Una parola che si ripete uguale nelle due frasi.*

Come hai fatto a scegliere l'immagine corretta per ciascuna frase? *Ho riflettuto sul significato delle frasi.*

Confrontando le parole di questa attività con quelle dell'attività 38, che cosa puoi notare? *Ho notato che nell'attività 38 le parole uguali ma con significato diverso si distinguono grazie all'accento, mentre nell'attività 39 si scrivono allo stesso modo, cioè sempre senza accento.*

41 - 42

A scuola con lo squalo

Conoscenze grammaticali

- Combinazioni CU, QU, CQU.

Materiali

Quaderno 1, pp. 49-54.
Allegato 41.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Il percorso è formato da due attività, la prima suddivisa in tre fasi e la seconda online. Lo scopo è di affrontare un nodo critico dell'ortografia dell'italiano costituito dalle combinazioni di lettere CU, QU e CQU, che riproducono in forma scritta il medesimo suono e per questo sono all'origine di errori frequenti nella scrittura di chi apprende.

L'attività **41 A** (pp. 50-51) chiede individualmente di etichettare gli elementi presenti nell'immagine a doppia pagina incollando le etichette prese dall'allegato 41 (si tratta di parole che contengono le combinazioni di lettere CU, QU, CQU). In seguito, chiede di leggere a voce alta le parole per notare quale è il suono comune a tutte, per poi ritrovarlo nelle etichette e sottolineare in esse le lettere che consentono di riprodurlo. Questo lavoro si può poi confrontare tra allieve e allievi o anche con tutto il gruppo classe.

L'attività **41 B** (pp. 52-53) prevede una prima fase in cui si leggono a voce alta le frasi di p. 52 per sottolineare in esse le parole che hanno il medesimo suono individuato nell'attività precedente, e una seconda fase in cui si trascrivono tutte queste parole (comprese quelle dell'attività 41A) nello spazio al fondo di p. 52. Successivamente (p. 53) si porta l'attenzione al modo in cui il suono in questione viene trascritto all'interno delle parole, con la richiesta di suddividerle in tre gruppi, cioè nelle tre colonne della tabella di p. 53; oltre a ciò, bisogna anche individuare la parola "intrusa", che ha una grafia del tutto particolare (si tratta di SOQQUADRO, l'unica parola italiana che si scrive con la doppia Q). Il riquadro di riflessione finale porta a esplicitare che ci sono tre modi per riprodurre nella scrittura il suono in questione (CU, QU, CQU).

L'attività **41 C** (p. 54) è di definizione e fissazione delle regole fin qui scoperte. Si tratta di preparare un cartellone, da riprodurre nella tabella di p. 54, con le regole corrispondenti ai tre gruppi di parole individuati nella fase precedente, considerando con attenzione come si combinano le consonanti e le vocali. La tabella prevede di essere completata con degli esempi, che possono essere anche diversi dalle parole viste nel percorso. Infine, l'attività porta l'attenzione su una parola presente nelle etichette di inizio percorso che sembra non rispettare le regole dei due gruppi cui potrebbe appartenere, cioè quello delle parole con la combinazione QU (che si usa quando la U è seguita da una vocale) o quello delle parole con la combinazione CU (che è normalmente seguita da consonante); si tratta della parola CUORE, che appartiene alla categoria che a volte nei sussidi didattici viene chiamata delle parole "capricciose", perché sembrano appunto contravvenire a una regola generale; in realtà nella maggior parte dei casi si scrivono così perché appartengono a una filiera etimologica di derivazione latina diversa dalle altre. La richiesta conclusiva è di scrivere nel riquadro posto al fondo di p. 54 tutte le parole di questo tipo (come SCUOLA). In questo modo si completa il quadro della casistica relativa alle combinazioni CU, QU, CQU.

Conclude il percorso l'attività **42** (online), che propone alcuni errori creativi di ispirazione rodariana, cioè parole con il suono in questione scritto in forma sbagliata (come QUORE), allo scopo di inventarne una definizione divergente (un cuore malato, che ha bisogno di una dose di vitamina C) e di scrivere la forma corretta.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).

- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

- Abilità**
- Associare parole a immagini (**41 A**).
 - Individuare i modi diversi di scrivere lo stesso suono all'interno di parole (**41 A** , **41 B** , **41 C**).
 - Suddividere parole in più categorie basandosi sulla loro grafia (**41 B** , **41 C**).
 - Ricavare regole generali a partire da esempi concreti (**41 C**).
 - Giocare e riflettere sugli errori di ortografia, inventando definizioni divertenti a partire da parole scritte erroneamente (**42**).

Osservazioni Il percorso è adatto a classi di primo e di secondo ciclo. In particolare, per classi di primo ciclo è possibile fermarsi all'attività 41 B (cioè al raggiungimento della scoperta che in lingua italiana uno stesso suono può essere trascritto in tre modi diversi), senza necessariamente arrivare alla definizione delle regole e all'individuazione delle parole che si comportano in modo diverso.

Soluzioni Attività **41 B** (p. 53)

| Parole con CU | Parole con QU | Parole con CQ |
|--|---|--|
| CUCCIOLO CUSTODE SCULTURA CURVA | AQUILA LIQUIRIZIA QUINDICI CONQUISTATO QUARTO QUESTA PASQUA LIQUORE SQUADRA | RISCIACQUATO ACQUERELLI ACQUISTATO |

La parola particolare è SOQQUADRO

Risposta attesa riquadro riflessione:
Nella lingua italiana ci sono tre modi diversi per trascrivere lo stesso suono (CU, QU e CQ).

Attività **41 C** (p. 54)

| Regole parole con CU | Regole parole con QU | Regole parole con CQ |
|---|---|---|
| Se la U è seguita da una consonante, queste parole si scrivono con la CU. | Se la U è seguita dalle vocali A, E, I, O, queste parole si scrivono con la QU. | Le parole che appartengono alla famiglia di ACQUA e ACQUISTO e poche altre si scrivono con la CQ. |
| Esempi | Esempi | Esempi |
| CUCCIOLO, CUBO, SCUDO, ACUTO, CUPOLA | QUI, QUELLO, QUALE, SQUALO, LIQUORE | ACQUAZZONE, ACQUISTARE, NACQUE, PIACQUE, SUBACQUEO |

Risposta attesa:
Se ora guardi le etichette che hai incollato nell'immagine delle pagine 50 e 51, puoi trovare una parola che non rispetta la regola del suo gruppo. Qual è? **CUORE**

Possibili parole da aggiungere nel riquadro (da segnalare in base al livello di competenza della classe):

COSPICUO, CUOCO, CUOCA, CUOCERE, CUOIO, INNOCUO, PERCUOTERE, PROFICUO, PROMISCUO, SCUOLA, VACUO.

43

Che sporcizia!

Conoscenze grammaticali

- Parole con la Z.

Materiali

Quaderno 1, pp. 55-58.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è formato da due brevi attività, incentrate sull'ortografia delle parole che si scrivono con la lettera Z e che si possono svolgere individualmente o a coppie.

L'attività **43 A** (p. 56) chiede dapprima di leggere con attenzione un testo, a coppie, allo scopo di evidenziare tutte le parole che contengono la lettera Z, poi di suddividere queste parole in tre gruppi, definendo un criterio a propria scelta. In seguito, si chiede di confrontare il lavoro con quello svolto da altre coppie e di arrivare a un criterio condiviso, per poi indicare nella riga inferiore della tabella qual è l'elemento in comune alle parole di ciascun gruppo. La suddivisione attesa dovrebbe essere tra parole che contengono ZIO, ZIA e ZIE.

L'attività **43 B** (p. 57), di approfondimento, ha un livello di difficoltà piuttosto elevato: si tratta di un cruciverba facilitato che contiene solo parole in cui figura la lettera Z. È consigliata la modalità di lavoro a coppie (ma è possibile anche giocare a squadre). Se il cruciverba viene risolto correttamente, dalle lettere identificate con le letterine rosse emergerà come parola da indovinare il vocabolo RAZZIA. A p. 58 viene chiesto di scriverne il significato, consultando eventualmente il dizionario. Infine, sempre a p. 58, è presente il riquadro di riflessione che guida la sistemazione della regola implicita nelle parole delle due attività (la grafia con una sola Z nelle parole che contengono le combinazioni ZIA, ZIE, ZIO, con uno spazio bianco per scrivere altre parole che invece vogliono la doppia Z).

Riferimenti

al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

Abilità

- Individuare parole contenenti una determinata lettera (Z) all'interno di un testo (**43 A**).
- Suddividere parole in più categorie basandosi sulla loro grafia (**43 A**).
- Risolvere un cruciverba facilitato scrivendo correttamente le parole e riflettendo sul loro significato (**43 B**).
- Ricavare una regola generale a partire dalle caratteristiche ortografiche di gruppi di parole (**43 B**).

Osservazioni

Il percorso è adatto a classi di fine primo e soprattutto di secondo ciclo. In particolare, per classi di primo ciclo è possibile fermarsi all'attività **43 A**, evitando il cruciverba, che dal punto di vista lessicale è di livello avanzato.

Soluzioni

Attività **43 A** (p. 56)

| Gruppo 1 | Gruppo 2 | Gruppo 3 |
|---|---|---|
| agitazione spazio collaborazione soluzione | immondizie grazie paziente ringrazierò | sporcizia amicizia giustizia pulizia |
| ZIO | ZIE | ZIA |

Attività **43 B** (p. 57)



La parola da indovinare è RAZZIA.

Attività **43 B** (p. 58)

Risposta attesa riquadro di riflessione:

Nelle parole che contengono i suoni **ZIA**, **ZIE** e **ZIO**, nella maggior parte dei casi la ZETA

va scritta una sola volta.

Ricordati, però, che ci sono alcune parole che invece si scrivono con **due** ZETA, come **PAZZIA** e **RAZZIA**.

44

Dietro la roccia grigia

Conoscenze grammaticali

- Plurali delle parole in -CIA e -GIA.

Materiali

Quaderno 1, pp. 59-62.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso è formato da una sola attività finalizzata a scoprire e a istituzionalizzare la regola di formazione dei plurali per le parole che al singolare finiscono in -CIA e -GIA. Lo svolgimento consigliato è a gruppi.

L'attività **44** (p. 60-61), da svolgere in due o quattro gruppi (è possibile adottare la strategia dei gruppi Meirieu), chiede di suddividere le parole date in due gruppi, a seconda di come sono scritte. Nelle tabelle le parole vanno scritte sotto le colonne del plurale, e poi trasformate al singolare nelle colonne di destra. I **gruppi rossi** lavorano sulle parole in -CIA, i **gruppi blu** sulle parole in -GIA. In questo modo, alla fine della prima fase del lavoro, i gruppi si possono incrociare per confrontare quanto fatto, compito che viene esplicitato a p. 62. Infine, il riquadro di riflessione guida l'individuazione e la fissazione della regola.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).

Abilità

- Suddividere parole in più gruppi basandosi sulla loro grafia (**44**).
- Confrontare il lavoro fatto con quello di altri gruppi, per cogliere analogie e differenze (**44**).
- Ricavare una regola generale a partire dalle caratteristiche ortografiche di gruppi di parole (**44**).

Osservazioni

L'attività è adatta a classi di secondo ciclo, anche se in determinati contesti può essere anticipata a fine primo ciclo.

Soluzioni

Attività **44 A** (p. 60 **gruppo rosso**)

| Gruppo 1 | | Gruppo 2 | |
|----------|-----------|----------|-----------|
| plurale | singolare | plurale | singolare |
| CAMICIE | CAMICIA | QUERCE | QUERCIA |
| ACACIE | ACACIA | FRECCE | FRECCIA |
| FIDUCIE | FIDUCIA | GOCCE | GOCCIA |
| SOCIE | SOCIA | ARANCE | ARANCIA |
| MICIE | MICIA | GUANCE | GUANCIA |

Attività **44 B** (p. 61 **gruppo blu**)

| Gruppo 1 | | Gruppo 2 | |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| plurale | singolare | plurale | singolare |
| LOGGE | LOGGIA | FROGIE | FROGIA |
| PIOGGE | PIOGGIA | GRATTUGIE | GRATTUGIA |
| SCHEGGE | SCHEGGIA | VALIGIE | VALIGIA |
| FRANGE | FRANGIA | MALVAGIE | MALVAGIA |
| SELVAGGE | SELVAGGIA | BATTIGIE | BATTIGIA |

Attività **44** (p. 62)

Risposta attesa riquadro di riflessione:

Le parole che al singolare finiscono in -CIA e -GIA, al plurale mantengono la **I** se la C e la G sono precedute da una **VOCALE**; perdono la **I** se sono precedute da una **CONSONANTE**.

Esempi:

VALIGIA > VALIGIE
ROCCIA > ROCCE

La frase finale, volta al plurale, si scrive così:

DIETRO LE ROCCE GRIGIE CI SONO DELLE SPIAGGE SUDICIE.

45

Perché è importante

Conoscenze grammaticali

- Lettera H nel verbo *avere* e in altre parole.

Materiali

Quaderno 1, pp. 63-66.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|---------------|--------------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Il percorso è formato da una sola attività in due parti finalizzata a prendere contatto con la lettera H e i suoi utilizzi, senza arrivare alla fissazione di regole particolari.

L'attività **45 A** (p. 64) chiede di leggere coppie di frasi per individuare in esse le parole che differiscono solo per la presenza o assenza di una lettera, e di riscrivere queste sole parole negli spazi sotto le frasi, dove sono presenti dei trattini in numero corrispondente al numero delle lettere che formano le due parole; va poi cerchiata la sola lettera in più in una delle due parole. Il riquadro a fondo pagina chiede di confrontare il lavoro con quello di altre compagne o di altri compagni e di riscrivere le parole individuate; infine bisogna esplicitare qual è la lettera che c'è in più in alcune delle parole, ipotizzando anche a che cosa serve.

L'attività **45 B** (p. 65) è una sorta di caccia alla lettera H, da trovare liberamente su libri, albi, cartelloni, insegne, giornali, fumetti ecc. e da riportare, insieme a intere frasi che la contengono, nelle due colonne della tabella o su un cartellone creato allo scopo. Il riquadro a fondo pagina stimola una riflessione piuttosto libera sulla funzione della lettera H all'interno delle parole. Infine, a p. 66, si chiede di inventare nuove frasi che contengano le parole con la H riportate nella tabella precedente. Viene poi suggerita una modalità di revisione condivisa con un compagno o una compagna, seguita da una riflessione conclusiva.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). Riflettere sulle parti del discorso implicate nella frase minima (PdS, p. 109). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Rivedere). Rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia (PdS, fine I ciclo, p. 105). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). |
|---------------------------------------|--|

| | |
|----------------|---|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Confrontare coppie di frasi per individuare parole che differiscono di una sola lettera (45 A). Cercare e trovare parole contenenti la lettera H (45 B). Scrivere frasi rispettando un preciso vincolo ortografico (45 B). |
|----------------|---|

Osservazioni L'attività è adatta sia a classi di fine primo ciclo, sia a classi di inizio secondo ciclo.

Soluzioni Attività **45 A** (p. 64)
Coppie di parole da scrivere sulle lineette:

HANNO ANNO
HO O
A HA
AI HAI

Attività **45 B** (p. 66)
Risposta attesa riquadro riflessione:
Abbiamo scoperto che nella lingua italiana si usa la lettera H per distinguere parole che possono avere un significato diverso a seconda che siano scritte con o senza di essa.

46 - 48

Una caccia davvero particolare

Conoscenze grammaticali

- Usò delle maiuscole.

Materiali Quaderno 1, pp. 67-72.

| | | | | |
|-------------------------|-----------------|----------------|-------------|------------------------|
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso è formato da tre attività finalizzate a scoprire e ad approfondire le convenzioni per l'utilizzo della lettera maiuscola. La modalità di lavoro prevista è a gruppi, con eventuali sviluppi individuali o a coppie.

L'attività **46** (pp. 68-69), da svolgere in due o quattro gruppi (è possibile adottare la strategia dei gruppi Meirieu), chiede dapprima di leggere un testo e di cerchiare tutte le maiuscole presenti, poi di suddividerle in categorie, a seconda dell'uso, evidenziandole con colori diversi; infine, di annotare nella tabella le categorie, che corrispondono alle regole d'uso, aggiungendo degli esempi per ciascuna di esse. Lo stesso lavoro viene chiesto ai gruppi rossi e ai gruppi blu. La differenza è che i gruppi rossi troveranno le due categorie dei nomi propri (di luogo e di persona) e dell'inizio di frase, mentre i gruppi blu oltre a queste due anche quelle dell'inizio di discorso diretto e dei titoli di giornali e fiabe. A p. 70 ai gruppi viene chiesto di confrontare il proprio lavoro per verificare la presenza di eventuali differenze, e poi di istituzionalizzare su un cartellone e nella tabella a centro pagina le regole scoperte. Come chiarisce il riquadro a fondo pagina, l'attività fino a qui permette di scoprire quattro usi diversi della maiuscola, ma la tabella è volutamente pensata per aggiungerne altri a mano a mano che si dovessero incontrare. Il riquadro invita subito a cercare altri usi della maiuscola.

L'attività **47** (p. 71), di approfondimento, offre la possibilità di ampliare la casistica e le regole di uso della maiuscola con altri tre brani, che ne presentano uno nuovo ciascuno (oltre a quelli già fissati): i nomi delle festività, la maiuscola reverenziale, le sigle. Anche in questi casi bisogna esplicitare nei riquadri gli usi nuovi e scrivere qualche esempio tratto dai brani.

L'attività **48** (p. 72), anch'essa di approfondimento, sposta l'attenzione sulla terminologia grammaticale (cioè sul metalinguaggio). In particolare, sull'uso dell'espressione "lettera grande" invece di *maiuscola*, molto diffuso nelle classi di scuola elementare e non troppo preciso dal punto di vista terminologico. L'attività non intende proscrivere l'uso di questa espressione, che può risultare ambigua, come si vede nella vignetta di p. 72 (anche se si fonda comunque sull'etimologia latina della parola *maiuscolo*), ma sensibilizzare riguardo all'importanza di essere precisi e rigorosi nell'uso della terminologia tecnica grammaticale.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). |
|---------------------------------------|--|

| | |
|----------------|--|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Individuare le maiuscole all'interno di un testo (46, 47). Suddividere le maiuscole individuate in categorie, sulla base dell'uso che identificano (46, 47). Ricavare una regola generale a partire da esempi concreti d'uso delle maiuscole (46, 47). Riflettere sul metalinguaggio (48). |
|----------------|--|

Osservazioni Il percorso è adatto sia a classi di fine primo ciclo, sia a classi di tutto il secondo ciclo. In particolare, l'attività **47** può essere proposta come approfondimento di livello avanzato.

Soluzioni Attività **46 A** (p. 68 **gruppi rossi**)

| Regole | Esempi |
|--|--|
| Inizio di frase (e dopo il punto). Nomi propri (luoghi e personaggi). | Ai margini... Era un mostro... Sahara, Mira, Rima, Risa, Sari, Gnagnaloquo |

Attività **46 B** (p. 68 **gruppi blu**)

| Regole | Esempi |
|--|---|
| Inizio di frase (e dopo il punto). Nomi propri (luoghi e persone). Inizio discorso diretto. Titoli di giornali e fiabe. | Alla fine... Anche... Massimo, Luca, Nicole, Frozut Ora disegno... Il Giornale delle Favole, Cenerentola |

Attività **46**, p. 70:

| Regole | Esempi |
|--|--|
| 1. Inizio di una frase (e dopo il punto). 2. Inizio del discorso diretto. 3. Nomi propri (luoghi e persone). 4. Titoli. | C'era una volta... - Ho visto un bel film! Luca, Svizzera, Monte Bianco La Gazzetta dello Sport, Il pifferaio di Hamelin |

Attività **47**, p. 71:

| La nuova regola | Esempi |
|--------------------------|------------------------------|
| 5. Nomi delle festività. | Natale, Carnevale, Halloween |

| La nuova regola | Esempi |
|----------------------------|-----------------------------------|
| 6. Maiuscola reverenziale. | Egregio Direttore, Le scriviamo.. |

| La nuova regola | Esempi |
|-----------------|-------------|
| 7. Sigle. | ONU, UNESCO |

Attività **48**, p. 72:

Risposta attesa riquadro di riflessione:

Ho capito che è importante usare termini precisi quando si parla di grammatica e di ortografia.

Q2

Indicazioni per le attività del Quaderno blu 2

1

Il bosco dell'ortografia

Conoscenze grammaticali

- Tutte le regole ortografiche.

Materiali

Quaderno 2, pp. 3-6.
Attività online.
Allegato 1.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Il Quaderno 2 si apre con la proposta di uno sfondo metaforico e motivazionale che può orientare l'insegnamento e l'apprendimento dell'ortografia e l'utilizzo di entrambi i quaderni blu di *Sgrammit*. Le indicazioni per l'utilizzo dello sfondo sono presenti sia in questa guida (pp. 9-10), sia sul Quaderno 2 stesso, a p. 6. Qui riportiamo quelle procedurali, in modo che sia chiaro in particolare l'ordine con il quale proporre le varie fasi.

Bisogna partire dalle indicazioni di p. 6, che suggeriscono di iniziare svolgendo i due dettati **1 B** e **1 C**, entrambi scaricabili online. Il dettato **1 B** è un autodettato su testo bucato: allieve e allievi, individualmente, devono inserire nei "buchi" le parole che corrispondono alle immagini. In seguito, devono prendere la griglia di autocorrezione (attività **1 D** online) e correggere da soli il proprio dettato, segnando una X nelle caselle della colonna centrale che corrispondono agli errori eventualmente commessi. Terminata questa prima parte di autocorrezione, devono cercare di classificare gli errori commessi, assegnando a ciascuno di essi una delle categorie indicate nei post-it che si trovano accanto alla griglia. Questo lavoro permette di attivare una proficua riflessione sugli errori, facilitando il processo di generalizzazione e astrazione.

La stessa procedura va ripetuta per il dettato **1 C** (anch'esso online) con una differenza: in questo caso il testo bucato va completato seguendo la dettatura dell'insegnante, in quanto i luoghi di difficoltà sono relativi a usi ortografici che non si possono rendere attraverso le sole immagini (accenti, apostrofi, maiuscole ecc.). Il dettato da leggere si trova nella pagina successiva, nella riga delle soluzioni. La correzione avviene come per il dettato precedente, ma utilizzando la griglia **1 E** online.

Online è presente anche un modello di griglia vuoto in formato Word (**1 F**), che può essere personalizzato da ogni insegnante per utilizzare altri dettati rispetto ai due esempi da noi proposti.

Una volta finita l'autocorrezione, che va controllata attentamente dall'insegnante, ogni allieva e ogni allievo saprà su quali categorie ortografiche ha qualche difficoltà, e potrà decidere su quali allenarsi avendo come guida la mappa delle pp. 4-5. Lo scopo è di superare le difficoltà, dunque di non commettere più errori su tutte le categorie ortografiche, che nella mappa sono rappresentate dagli alberi. Gli alberi, nella mappa, sono in bianco e nero: l'idea di fondo è che l'albero in bianco e nero rappresenti un albero che va curato, perché ha qualche piccolo o grande problema, e che la sua cura venga rappresentata simbolicamente dal diventare colorato. In altre parole, quando l'allieva o l'allievo supera le difficoltà ortografiche corrispondenti all'albero, svolgendo le attività di *Sgrammit*, può ridargli colore incollando nella mappa la figurina colorata dell'albero prendendola dall'allegato 1. Idealmente, dunque, le competenze risulteranno allenare e per quanto possibile acquisite quando tutte le figurine saranno state incollate nei riquadri della mappa. Ovviamente è possibile personalizzare l'uso dello sfondo e delle figurine a discrezione dell'insegnante.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Rivedere). Rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia (PdS, fine I ciclo, p. 105). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). |
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Completare un testo bucato con la guida delle immagini corrispondenti alle parole mancanti (1 B). Completare un testo bucato seguendo la dettatura dell'insegnante (1 C). Rileggere i propri testi e individuare gli errori di ortografia (1 D , 1 E). Classificare i propri errori ortografici in categorie (1 D , 1 E). Utilizzare la mappa come indice per scegliere i percorsi e le attività da svolgere (1 A). |
| Osservazioni | <p>Lo sfondo metaforico presuppone che allieve e allievi sappiano già scrivere e possiedano alcune competenze ortografiche minime. Per questo motivo se ne suggerisce l'uso a partire non prima della seconda elementare. Lo sfondo può essere poi usato per tutto il secondo ciclo.</p> <p>I dettati esemplificativi proposti sono piuttosto difficili: per classi di primo ciclo si consiglia di prepararne versioni semplificate adattando di conseguenza anche le griglie di correzione (utilizzando a questo scopo il file Word disponibile online).</p> |

Soluzioni Attività **1 B** (online)
Dettato (in grassetto rosso le parole da inserire):

Il **bosco**, oggi, è pieno di vita. Uno **sciame** d'api vola di fiore in fiore, mentre l'**acqua** del **ruscello** scorre veloce. Un **coniglio** sbuca dalla sua tana, mentre uno **scoiattolo** è in cerca di **ghiande**. Sul terreno ci sono **funghi** e **foglie** secche, e anche qualche **castagna** dentro al suo vecchio **riccio**. Vicino a un **cespuglio** di **lamponi** ci sono tanti piccoli **sassi** e due grandi **rocce**. Poco lontano, nella radura, un bambino fa volare un **aquilone** nel **cielo**, che è di un bel colore **azzurro** intenso.

Attività **1 C** (online)
Dettato (in grassetto rosso le parole da inserire); questo è anche il testo che l'insegnante deve leggere alla classe.

Gita in città

Oggi, nel bosco, **c'è** un **po'** di agitazione: la scuola **sta** organizzando una gita in **città**. La direttrice **Francesca**, un'**anatra** saggia, **ha** avuto **l'idea**. Allieve e allievi sono felici: la maestra **gliel'ha** appena detto e **hanno** proprio voglia di partire, **perché** è da un **anno** che non fanno una gita. Era quasi **Natale**! Qualcuno salta, **qualcun altro** batte le mani; solo il tasso non ha voglia di muoversi, ma la lontra gli dice: "Non capisco **qual è** il problema. Viaggiare **fa** bene e **dà** energia! Fai come **me**: io ho sempre voglia di partire! Mi piacerebbe tanto vedere **Londra o Parigi**! E tu? **Hai** paura e vuoi rimanere **qui**?". Allora il tasso risponde: "Non ho paura! **Però** il giorno della gita **è** il compleanno di mio **papà**... Gli compreremo un regalo insieme: **là** ci saranno molti negozi".

Attività **1 D** e **1 E** (online)
Griglie di correzione: per ciascuno dei due dettati, si fornisce un esempio di compilazione della griglia, ipotizzando che gli errori commessi siano effettivamente relativi alla difficoltà ortografica principale presente nella parola. **ATTENZIONE**: la collocazione dipende dal tipo di errore commesso dal singolo bambino o dalla singola bambina; non è esclusa la possibilità che una parola presenti errori appartenenti a più di una categoria (ad es., la parola *scoiattolo* presenta errori delle categorie SC, GL e DOPPIE).

| PAROLE | TIPO DI ERRORE |
|------------|----------------------------|
| bosco | SC |
| sciame | SC |
| acqua | CU CQ QU |
| ruscello | SC |
| coniglio | GL |
| scoiattolo | SC / DOPPIE |
| ghiande | CHI CI GHI GI |
| funghi | CHI CI GHI GI |
| foglie | GL |
| castagna | GN |
| riccio | CHI CI GHI GI / DOPPIE |
| cespuglio | GL |
| lamponi | MB MP |
| sassi | DOPPIE |
| rocce | PLURALI -CIA -GIA / DOPPIE |
| aquilone | CU CQ QU |
| cielo | PAROLE DIFFICILI |
| azzurro | DOPPIE / Z |

| PAROLE | TIPO DI ERRORE |
|---------------|---------------------|
| c'è | APOSTROFO / ACCENTO |
| po' | APOSTROFO |
| sta | APOSTROFO / ACCENTO |
| città | ACCENTO / DOPPIE |
| La | MAIUSCOLE |
| Francesca | MAIUSCOLE |
| un'anatra | APOSTROFO |
| ha | H |
| l'idea | APOSTROFO |
| gliel'ha | APOSTROFO / H |
| hanno | H / DOPPIE |
| perché | ACCENTO |
| anno | H |
| Natale | MAIUSCOLE |
| qualcun altro | APOSTROFO |
| qual è | APOSTROFO |
| fa | ACCENTO |
| dà | ACCENTO |
| me | ACCENTO |
| Londra | MAIUSCOLE |
| o | H / MAIUSCOLE |
| Parigi | MAIUSCOLE |
| Hai | H / MAIUSCOLE |
| qui | ACCENTO |
| Però | ACCENTO / MAIUSCOLE |
| è | ACCENTO |
| papà | ACCENTO |
| là | ACCENTO |

2 - 9

Come si suol dire, non ci capisco un'H!

Conoscenze grammaticali

- Uso della lettera H nelle voci del verbo *avere*.
- Uso della lettera H nelle interiezioni.
- Verbi e preposizioni.
- Interiezioni.

Materiali

Quaderno 2, pp. 7-16.
Attività online.
Allegati 5A, 5B.
Forbici e colla.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso, costituito da una serie di attività collegate tra loro, su carta e online, è finalizzato a capire l'importanza della H e del suo uso corretto, per distinguere parole che appartengono a categorie grammaticali differenti. Le modalità di lavoro sono diversificate e non vincolanti: si va da quella individuale a quella collettiva, passando per momenti a gruppi.

L'attività **2 A** (pp. 8-11), di scoperta, è suddivisa in quattro fasi dallo svolgimento analogo. Nella prima fase (p. 8) bisogna ideare un simbolo da disegnare nei quadratini corrispondenti alle frasi in cui le parole evidenziate indicano una scelta tra più possibilità (si tratta di quelle in cui compare la congiunzione *o*); il riquadro di riflessione chiede di provare a sostituire questa parola con un'altra che ha lo stesso significato (ad esempio *oppure*) e di riscrivere le frasi. Nella seconda fase (p. 9) si fa lo stesso, ma il simbolo da inventare è relativo alle parole che si riferiscono al tempo (*anno*); poi, nel riquadro, si deve scrivere il significato di questa parola. Nella terza fase (p. 10) si ripete la consegna, ma per le parole che sono seguite da luoghi o esseri viventi (*a, ai*); il riquadro chiede di riscrivere le parti di frase che seguono la parola evidenziata (*casa e suoi amici*). Nella quarta fase (p. 11), sono riportate le frasi che non dovrebbero essere state contrassegnate dai simboli, cioè tutte quelle in cui le parole evidenziate iniziano per H. La richiesta è di riflettere sul significato di queste parole e sulla loro funzione, scrivendo le proprie ipotesi nel riquadro finale.

L'attività **2 B** (p. 12), di consolidamento, chiede di individuare in un breve testo tutte le forme del verbo *avere*, anche quelle che si scrivono senza H (per evitare che, dopo le fasi precedenti, si arrivi a una generalizzazione sbagliata del tipo "tutte le voci del verbo *avere* vogliono la H") e di sintetizzare le regole per la scrittura del verbo *avere*, da soli o a gruppetti, nel riquadro a fondo pagina.

L'attività **3** (pp. 13-14), di consolidamento, dapprima (p. 13) chiede di inserire l'H solo nelle parole dove dovrebbe andare, completando il testo del volantino (i cerchi bianchi corrispondono ai buchi fatti da Ortopicchio per mettere alla prova Günter), e di spiegare perché si è scelto di inserirla proprio in certe parole e non in altre; poi (p. 14) chiede di colorare con colori diversi le parti di alcune frasi (riprese e parzialmente riformulate da quelle del volantino) che rispondono alle domande *dove? quando? cosa?*. Lo scopo è riflettere sulla funzione delle parole che introducono queste parti di frasi, cioè sulle preposizioni *a* e *ai*, per capire come mai non hanno la H davanti. Chiude l'attività un riquadro di riflessione nel quale indicare che cosa si è capito sull'utilità della H.

L'attività **4** (solo online) si aggancia alla precedente: propone una semplice strategia per capire quando *a* è usata come preposizione e non vuole dunque la H. Si tratta di collegare delle frasi alle domande alle quali possono rispondere, per capire che solitamente in risposta a queste domande la *a* ha sempre questo valore e non quello del verbo *avere*.

L'attività **5** (pp. 15-16), di consolidamento, chiede (p. 15) di ritagliare le frasi dell'allegato 5A e di raggrupparle secondo un criterio a scelta, dando una sorta di etichetta a ciascun gruppo; poi (p. 16) prevede un confronto tra il lavoro fatto e la suddivisione proposta da Ortopicchio, ritagliando i suoi raggruppamenti dall'allegato 5B e incollandoli nei riquadri tratteggiati di p. 16. Lo scopo del confronto è di capire quali regole ha seguito Ortopicchio. Si tratta di riflettere sul significato del verbo *avere* nelle diverse frasi (e sempre nella forma con l'H *ha*), per capire che a volte significa *possedere qualcosa*, a volte *provare una sensazione*, a volte *aver fatto qualcosa*.

Le tre categorie di significato scoperte nell'attività **5** ritornano negli approfondimenti online **6**, **7** e **8**. L'attività **6** richiede di inventare altre frasi da aggiungere ai tre barattoli, che corrispondono appunto ai tre significati (possedere, sensazione, azione nel passato). L'attività **7**, di allenamento, propone alcune frasi con la richiesta di identificare in esse il valore del verbo *avere*. L'attività **8** chiude l'argomento con un riepilogo che, in maniera schematica, riprende tutti i valori della lettera H incontrati nei quaderni e riporta uno specchietto con i tempi del verbo *avere* che vogliono la H; infine, propone un divertente gioco per allenare la capacità di distinguere il significato del verbo *avere* (le istruzioni dettagliate si trovano online).

L'attività **9** (online) è un approfondimento sulla presenza della H nelle interiezioni. La consegna è semplice: bisogna ritagliare le interiezioni nell'allegato 9 e incollarle nei fumetti, in modo che il senso dell'esclamazione corrisponda all'espressione dei personaggi. L'attività si conclude con il consueto riquadro di riflessione.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

▪ Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).

Abilità

- Capire la funzione grammaticale di una parola e riflettere sul suo significato nella frase (**2 A**).
- Cogliere il valore distintivo della lettera H (**2 A** , **3**).
- Individuare in un testo le voci del verbo *avere* (**2 B**).
- Inserire la lettera H in maniera corretta, distinguendo tra verbo *avere* e preposizione (**3**).
- Utilizzare delle domande-guida per capire la funzione della preposizione *a* (**4**).
- Raggruppare e analizzare frasi basandosi sui diversi significati del verbo *avere* (**5** , **6** , **7** , **8**).
- Associare l'interiezione all'immagine che la rappresenta (**9**).

Osservazioni

Il percorso è la continuazione di quello presente nel Quaderno 1 (**45**), che introduce semplicemente la lettera H. È adatto al secondo ciclo, perché richiede la capacità di riflettere sulle categorie grammaticali (in particolare preposizioni e verbi). L'attività **9** (online), sulle interiezioni, può essere usata autonomamente anche con allieve e allievi più piccoli, senza per forza portare la loro attenzione sulla lettera H.

Soluzioni

Attività **9** (online)

Non esiste un'unica soluzione valida, ma vanno accettate tutte le proposte che siano coerenti a livello di associazione tra testo (interiezione) e situazione rappresentata nelle immagini.

10 - 17

Una strana collezione

Conoscenze grammaticali

- Gruppo GN.

Materiali

Quaderno 2, pp. 17-24.
Attività online.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso (come i due che lo seguono) persegue il traguardo di far compiere a bambine e bambini un importante passaggio cognitivo e ortografico: scoprire che non vige sempre la regola della corrispondenza UN suono-UN segno, poiché, per trascrivere alcuni suoni, servono delle combinazioni di grafemi.

L'attività **10** (p. 18) è incentrata sull'oralità e sulle immagini, quindi, sebbene contenga la richiesta di scrivere delle parole, può essere proposta anche ai bambini che non padroneggiano ancora la scrittura, se si evita tale parte di consegna. La richiesta principale è quella di cogliere il suono /ɲ/ (GN) in varie parole (immagini presenti nel disegno introduttivo del percorso) come elemento comune per individuare quelle che appartengono alla collezione del ragno Ignazio. Segue un confronto e, se le parole sono state scritte, una riflessione sulle lettere che servono a riprodurre questo suono. Analoga a questa è l'attività **11** (online).

L'attività **12** (p. 19), invece, non è più un'attività di individuazione bensì di distinzione: i bambini devono scegliere se delle parole (immagini) contengono il suono /ɲ/ (GN), prestando soprattutto attenzione a una parola ingannevole a livello fonetico: *giardiniere*, parola in cui il suono /n/, prima del dittongo, tende a essere pronunciato in modo più palatale, inducendo talvolta una confusione con /ɲ/. È anche l'occasione per articolare bene la pronuncia.

L'attività **13** (p. 20) approfondisce e consolida questo apprendimento, proponendo di distinguere le parole simili a *giardiniere* (ad esempio *cerniera*), sempre rappresentate tramite illustrazioni.

L'attività **14** (p. 21) permette di rispondere, fissando quanto imparato, al "terribile dubbio" legato alla grafia del suono /ɲ/ e lo fa tramite il completamento di una vignetta.

Con l'attività **15** (p. 22), invece, si torna sulle distinzioni, e in particolare su coppie di parole in cui cambia solo un suono (e di conseguenza un dettaglio nella scrittura): /n/ e /ɲ/, quindi *sono /sogno, anello /agnello* ecc. (sono proposte cinque coppie che presentano un cambiamento di fonema con valore distintivo). Allieve e allievi dovranno trovarle e riflettere sulla pronuncia e sulla grafia.

Lavoro analogo di riflessione sulle differenze avviene nell'attività **16** (pp. 23-24), in cui a bambine e bambini sono proposti casi specifici di parole particolarmente insidiose e su cui è facile avere dubbi (*compagnial compagna, Campanial campagna*); la riflessione, che parte dall'ortografia per coinvolgere aspetti lessicali e semantici, è sostenuta dall'osservazione di vignette da abbinare a didascalie contenenti le parole. Dopo aver abbinato le definizioni alle quattro parole, ad allieve e allievi è chiesto a loro volta di disegnare queste due situazioni: *Sgrammit e la sua compagna nel bosco. /Sgrammit e la sua compagnia nel bosco*. Ovviamente, la diversa rappresentazione si gioca su *compagnal compagna*.

Conclude il percorso l'attività **17** (online), dedicata alla scoperta di una desinenza molto importante per non sbagliare: quella della seconda persona plurale dei verbi all'indicativo presente, cioè *-iamo*. Questa, infatti, non cambia neppure nei verbi in cui è preceduta da /ɲ/ (GN), come *sogniamo, guadagniamo* ecc.: anche se viene spontaneo non mettere la "i", questa ci vuole proprio perché la desinenza non è modificabile. Bambine e bambini cercheranno di scoprirlo osservando verbi diversi in un testo e volgendolo alla seconda persona plurale, indicativo presente. Dopo un tentativo di classificazione e riflessione, l'allegato permetterà loro di verificare di aver raggruppato le parole secondo l'esatto criterio morfologico, per poi arrivare alla definizione guidata della regola.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).

Abilità

- Comprendere e interpretare immagini e vignette (**10**, **11**, **12**, **13**, **14**, **15**, **16**).
- Cogliere la corrispondenza un suono-più segni (**10**, **11**, **12**, **13**, **14**, **15**, **16**, **17**).
- Operare sui singoli suoni a livello percettivo e distintivo (**10**, **11**, **13**, **15**, **16**).
- Conoscere e gestire i grafemi dell'alfabeto italiano (in parte per le attività **10** e **11** e poi per tutte le altre).
- Rilevare differenze grafiche nella rappresentazione dei suoni (**12**, **13**, **14**, **15**).
- Attivare la metariflessione sull'ortografia, collegandola agli aspetti di significato (**16**).
- Coniugare i verbi all'indicativo presente e attuare una riflessione morfologica (e grafica) sul concetto di "desinenza" (**17**).

Osservazioni

Facendo un uso molto flessibile e ludico dei materiali (delle immagini), il percorso è proponibile anche alle allieve e agli allievi più piccoli. L'importante è avere chiaramente presente quando non è il momento di proiettarli già nella scrittura (rimanendo nella dimensione orale), quando invece è opportuno passare a un'attività di tipo fonografico (cioè che inizi a coinvolgere la scrittura) e quando, poi, si può proporre il percorso per intero, anche con le distinzioni più fini e sottili (cosa che può essere opportuna anche nel secondo ciclo e non per forza prima: dipende dal contesto classe).

Soluzioni

Attività **10** (pp. 17-18)

I quadri che possono rientrare nella collezione di Ignazio sono questi: legno, gnomo, pigna, stagno, cigno, cicogna, lavagna, prugna, spugna, montagna, vigna, castagna.

Attività **11** (online)

Nella fotografia, le seguenti immagini contengono il suono /ɲ/: ragni, bagnino, stagno, castagna, legna, vigna o vigneto, gnomo, cigno, pigne, prugne.

Attività **12** (p. 19)

Le immagini che possono rientrare nella collezione di Ignazio sono queste: agnello, gnu, gnocchi, sogno, bagno, falegname, castagno; "giardiniere" è la parola che può trarre in inganno, per come "ni" viene pronunciato.

Attività **13** (p. 20)

Le parole da pronunciare e da scrivere nelle etichette sono le seguenti: genio, cerniera, macedonia, geranio, agnello, castagno, gnomo, cigno, lavagna e castagna.

Attività **14** (p. 21)

Dopo il completamento della vignetta, bambine e bambini dovrebbero arrivare a dire che il suono /ɲ/ (un suono singolo) si scrive con due lettere (GN): non basta la "n" e non occorre anche la "i" (*gni*). Ci sono poi casi in cui è facile confondersi, come quello di "giardiniere".

Attività **15** (p. 22)

Ecco le coppie di parole che differiscono per un suono: castagno-castano, campagna-campana, gnomi-nomi, Sogno-sono, Agnello-anello.

Attività **16** (pp. 23-24)

Un'allegra compagnia > B

Un'allegra compagna > A

Una gita in Campania > A

Una gita in campagna > B

Campania > Regione italiana dove si trovano Napoli e il Vesuvio.

Campagna > Terreno pianeggiante o collinoso con vegetazione sparsa.

Compagnia > Gruppo di persone amiche.

Compagna > Persona a cui si è particolarmente legati.

Bambine e bambini potranno produrre una sintesi di questo tipo: "Basta scrivere una lettera in più o in meno e si possono commettere errori o scrivere parole diverse; bisogna quindi stare attenti quando si deve scrivere il suono /ɲ/: bisogna pronunciare bene le parole e ricordarsi che questo suono si scrive con le due lettere GN; non serve mettere anche la 'i'. [Ovviamente, allieve e allievi non useranno il simbolo /ɲ/, ma più probabilmente GN; qui si usa comunque il simbolo fonetico per ricordare che è un suono solo.]

Attività **17** (online)

Dal confronto e dall'analisi emergerà che le parole in giallo contengono il suono /ɲ/.

La versione del testo alla seconda persona plurale dell'indicativo presente sarà così:

Imbocchiamo il sentiero nell'oscurità. **Inspiriamo** l'aria della notte e **sogniamo** il momento in cui **arriveremo** a casa. **Ce** la **svigniamo** in fretta: da strani rumori **ci accorgiamo** che qualcuno o qualcosa sembra seguirci. **Impugniamo** un bastone come se fosse una spada. **Ci impegniamo** a camminare più **veloci**. All'inizio **guadagniamo** terreno, ma poi **finiamo** dentro a un ruscello. **Ci bagniamo** le zampe. **Riprendiamo** la camminata. **Acceleriamo** di nuovo il passo, ma i suoni alle **nostre** spalle **ci** raggiungono. **Ci rassegniamo**: questi saranno i **nostri** ultimi attimi di vita!

Dal turbolento frusciare di foglie esce un pipistrellino che atterra smarrito proprio davanti a **noi**. Allora **ci vergogniamo** di aver avuto tanta paura, **ci rilassiamo** e **percorriamo** con tranquillità il sentiero che porta a casa.

Attenzione alle particelle pronominali, ai pronomi personali e agli aggettivi possessivi (qui in grassetto): anch'essi devono essere accordati; attenzione anche alla trasformazione *finisco* > *finiamo*, che presenta un funzionamento diverso dalle altre (i bambini più piccoli potrebbero ipotizzare *finisco* > **finischiamo*).

Dalla tabella di confronto di tutte le forme verbali (singolari e plurali, con e senza /ɲ/) emergerà che la desinenza della seconda persona plurale all'indicativo presente è sempre *-iamo*, con *i* anche dopo GN, in quanto è invariabile e dunque la *i* rimane sempre anche dove non necessaria per la pronuncia (come in *sognare* > *sogniamo*).

L'ultima parte dell'attività propone un'osservazione e una riflessione sistematica su radice e desinenza del verbo, così da entrare più in profondità nel meccanismo, generalizzandolo e assegnando, se lo si ritiene utile, la terminologia corretta.

18 - 21

A scuola di magia

Conoscenze grammaticali

- Gruppo GL.

Materiali

Quaderno 2, pp. 25-30.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è dedicato a scoprire un altro suono dell'italiano che, per essere scritto, necessita di più di un segno: /ɲ/ (cioè GL o GLI, a seconda del contesto di parola: *scogli* (davanti a "i"), *coniglio* (davanti alle altre vocali)).

L'attività **18** (pp. 26-27) propone una fase di scoperta attraverso un'accattivante situazione legata all'uso di due formule magiche: una sola delle due funzionerà poiché alcune parole contengono proprio il suono /ɲ/. Questa peculiarità verrà scoperta da allieve e allievi ragionando sul cambiamento di alcune parole da una formula all'altra, sollecitando, così, anche la dimensione lessicale. Successivamente, la richiesta sarà quella di completare una formula funzionante trovando parole con /ɲ/ o scegliendole adeguatamente fra immagini date.

L'attività **19** (p. 28) propone, poi, la riflessione su parole contenenti suoni fra cui è facile confondersi nella pronuncia e poi nell'ortografia: /ɲ/ e /l/ + "i" (*conigliolo*); anche in questo caso, non più una formula, ma una pozione magica non funzionerà perché non contiene gli ingredienti giusti (caratterizzati dalla presenza di LI).

L'attività **20** (p. 29) richiederà di sistemare quanto appreso distinguendo gli ingredienti per le formule (caratterizzati da /ɲ/ → GL) da quelli per le pozioni (caratterizzati da LI): bambine e bambini dovranno collocare le parole già scoperte e aggiungerne di ulteriori, sempre rispettando la categorizzazione corretta.

Da ultimo, l'attività **21** (p. 30) introduce una ulteriore distinzione: quella delle parole in cui la sequenza GL si pronuncia con il suono "duro" /g/ (*gladiatore* o *glicine*, per intenderci). Lo fa proponendo un testo in cui ci sono sia parole con LI (facili da distinguere), sia parole con GL/GLI (alcune delle quali si pronunciano col suono palatale /ɲ/, come *maglione*, mentre altre con quello duro, come *inglese*): dapprima, bambine e bambini dovranno osservare la grafia e distinguere parole con LI da parole con GL/GLI; poi, tornando a riflettere sui suoni, dovranno sistamarle in tre insiemi (LI, GL/GLI palatale, GL/GLI duro). Ne ricaveranno il quadro completo delle sequenze di lettere analizzate nel percorso, con i corrispondenti suoni.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).

Abilità

- Ascoltare o leggere brevi testi operando una riflessione sui suoni delle parole ed eventualmente sulla loro grafia (**18**).
- Cogliere la corrispondenza un suono-più segni (**18**, **19**, **20**, **21**).
- Scegliere tra parole sulla base di differenze di significante, cioè sui suoni e sui segni che li trascrivono (**19**).
- Associare immagini e parole (**18**, **19**, **20**).
- Conoscere e gestire i grafemi dell'alfabeto italiano (**18**, **19**, **21** se le si affronta a livello fonografico e non solo fonologico, cioè non solo nell'oralità).
- Rilevare differenze fonologiche nella pronuncia delle parole (**18**, **19**, **20**, **21**).
- Rilevare differenze grafiche nella rappresentazione dei suoni e scrivere parole (**18**, **19**, **20**, **21**, se affrontate coinvolgendo la scrittura).

Osservazioni

Le proposte e soprattutto le immagini del percorso possono essere considerate utili anche per i bambini più piccoli, non ancora entrati nella lettoscrittura. L'importante è svincolarle dalle richieste precise e articolate del quaderno, muoversi nell'oralità e giocare con i suoni, puntando sugli aspetti percettivi e di articolazione, senza insistere su distinzioni e classificazioni quand'è prematuro.

Soluzioni

Attività **18** (pp. 26-27)

Queste le parole da confrontare:

composto / miscuglio
uccellino / quaglia
cereali / miglio
beverone / intruglio

Queste le parole che fanno funzionare la formula: conchiglie, fogli, aglio, artigli, foglie, scoglio, trifoglio, vaniglia.

Attività **19** (p. 28)

L'attività si gioca sull'interpretazione del disegno; ci si aspetta che bambine e bambini colgano la ricorrenza dei grafemi LI nelle parole che fanno funzionare la pozione magica.

Attività **21** (p. 30)

Parole con GL/GLI (palatale): figlia, bottiglia, maglione.

Parole con GL/GLI (duro): inglese, Gladiatore, glassa, deglutire, glorioso.

Parole con LI: gioielliera, Amalia, sollievo, olio, lieto. [Due parole hanno la doppia lettera, ma allieve e allievi troveranno comunque la sequenza LI]

Si arriverà a individuare anche un modo diverso per la sequenza GL + vocale, completando, così, nei tre insiemi, il quadro delle possibilità.

Da grande farò

Conoscenze grammaticali

- Gruppi SCE/SCI.

Materiali

Quaderno 2, pp. 31-38.
Attività online.
Allegato 22.
Forbici e colla.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Il percorso è dedicato a scoprire il suono /f/ e i corrispondenti gruppi di segni per renderlo nella scrittura (di regola, SC + E, I; SCI + A, O, U).

Si comincia con l'attività 22 (pp. 32-33), in cui bambine e bambini, servendosi dell'allegato corrispondente, devono completare due testi bucati con parole contenenti le sequenze SCI (nel primo testo) e SCE (nel secondo). Poi, fra queste parole dovranno operare un confronto trovando elementi comuni (a livello di suoni e di segni) e differenze.

L'attività 23 (pp. 34-35) accompagna bambine e bambini alla scoperta di un ulteriore gruppo di lettere necessario per riprodurre il suono /f/: SCI (se seguito da A, O, U); la richiesta è quella di trovare le parole che contengono queste lettere, e, fra di loro, la lettera che non si sente (la "i"). In seguito, dovranno scegliere in quali parole fra alcune proposte è necessario reinserire la "i" (in casi come *pescolino* per *pesciolino*).

Scoperta questa funzione silenziosa della "i", allieve e allievi, nell'attività 24 (p. 36), saranno poi confrontati con un'altra casistica, più rara ma importante: i casi in cui la "i" dopo SC e prima di vocale A, O si sente (come in *sciovia*). Inoltre, dovranno anche cercare la parola particolare *sceicco*.

L'attività 25 (online) consiste in un gioco per scoprire le sequenze SCA, SCO, SCU (in cui SC non ha valore di /f/): la scoperta sarà induttiva, basata sull'osservazione di alcuni lanci simulati del dado per ricostruire le regole alla base del gioco; successivamente, bambine e bambini potranno a loro volta giocare su una plancia apposita.

L'attività 26 (p. 37) è poi dedicata a un'ultima distinzione significativa: il confronto fra parole con il suono /f/ (*scendo*, *cuscono*) e parole che, invece, presentano la sequenza SCHE o SCHI (quindi /sk/ + vocale, come *scherzi*, *foschia*). A bambine e bambini sarà richiesto di individuare le due famiglie di parole, dopo aver completato le parole di un testo.

Da ultima, l'attività 27 (p. 38) è dedicata alla bellezza degli errori, cioè al profondo processo di riflessione metalinguistica che possono avviare, anche in modo divertente: le frasi dell'attività presentano infatti delle parole con errori legati alla grafia di SC/SCI/SCH (*pesi* per *pesci*, *peschi* per *pesci* e via dicendo); parole esistenti, ma implausibili nel contesto di frase. L'errore ortografico, quindi, passando per la riflessione semantico-lessicale, propone al bambino maggiori elementi per scegliere la grafia giusta.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).

Abilità

- Leggere e completare brevi testi bucati (22, 26).
- Cogliere la corrispondenza un suono-più segni (22, 23, 24, 25, 26, 27).
- Operare sui singoli grafemi, con o senza corrispettivi nell'oralità (23, 24, 25, 26).
- Ragionare sulle parole sulla base di differenze di significante, cioè sui suoni e sui segni che li trascrivono (27).

Osservazioni

Questo percorso è più complicato rispetto ai due precedenti perché è meno giocato sulle immagini e perché tocca digrammi e trigrammi ancora più complessi e vari. Occorre sempre ricordare che è possibile avvicinare anche le allieve e gli allievi più piccoli alle differenze tra i suoni nella dimensione esclusiva dell'oralità, procedendo, però, con cautela e per gradi nel passaggio formalizzato alla scrittura, senza precorrere i tempi.

Soluzioni

Attività 22 (p. 32)

Evviva i pescivendoli!

pesci
pescivendoli
lisci
cuscono
scivolosi
viscidi

Puoi essere tu lo sceriffo di domani!

sceriffo
scene
ascella
scegliere
ascensore
scettro

Oltre al suono comune a tutte le parole, /f/, la differenza che dev'essere rilevata è quella fra la sequenza SCI e la sequenza SCE (le parole del primo testo avranno in comune la "i", quelle del secondo la "e").

Attività 23 (pp. 34-35)

Le parole del volantino che contengono una "i" silenziosa sono Camoscio, Sciamano, scialle, pastasciutta, sciocco, sciupare.

La "i" va aggiunta in ascugamani, pescolino, gusco, striscare.

Dopo queste attività bambine e bambini dovrebbero scrivere che prima di A, O, U la "i" non si sente, ma serve per riprodurre il suono /f/.

Attività 24 (p. 36)

La "i" si pronuncia in queste parole: sciare, scia, scialpinista, sciatore, sciovia, sciolina. La parola particolare è "sceicco".

Attività 26 (p. 37)

Le parole da completare nel testo sono queste:

scendo, discese, scheggia, sciare, schizzando, rischio, foschia, scherzi, cuscono.

Da organizzare in queste due famiglie:

scendo
discese
sciare
cuscono

scheggia
schizzando
rischio
foschia
scherzi

Quadri, poesie e crucipuzzle

Conoscenze grammaticali

- Doppie.

Materiali Quaderno 2, pp. 39-44.
Attività online.

| | | | | |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso, formato da tre attività, è incentrato sulle doppie, con particolare attenzione ai cambiamenti di significato che la loro presenza o assenza può determinare. È pensato per alternare lavoro a gruppi (e a coppie) a lavoro individuale.

L'attività **28 A** e **B** (pp. 40-42), di scoperta, va impostata con la modalità a gruppi Meirieu. **Gruppi rossi** e **gruppi blu** ricevono lo stesso disegno e, senza saperlo, due testi diversi, con la stessa consegna: capire quale dei quadri rappresentati nel disegno Ortopicchio ha deciso di acquistare. I testi sono identici tranne che per le parole *pala* / *palla*, *cassa* / *casa*, *capelli* / *cappelli*, *tori* / *torri*, e l'utilizzo di queste parole determina le differenze nelle due descrizioni dei quadri. I gruppi, rimescolati, devono poi confrontare il proprio lavoro (p. 42) per vedere se Ortopicchio ha acquistato lo stesso quadro; a questo punto vanno confrontati i due testi per capire che cosa ha determinato la differenza: è con il confronto che si capisce il ruolo determinante delle doppie.

L'attività **28 C** (p. 43), di consolidamento, invita allieve e allievi, a coppie, a realizzare due quadri che presentino le stesse caratteristiche di quelli dell'attività precedente, fornendo come guida una didascalia, e poi di scrivere una descrizione del quadro che Ortopicchio preferisce, seguendo sempre l'esempio degli appunti dell'attività precedente.

L'attività **29** (online) propone una poesia costruita sull'alternanza di coppie di versi che contengono in posizione finale la stessa parola senza e con la doppia; si tratta in tutti i casi di parole che hanno un significato diverso (come *pala* / *palla*). La prima richiesta è di cerchiare individualmente tutte le coppie di parole che cambiano significato a seconda della presenza o meno delle doppie; la seconda, a coppie, di cercare altre parole con la stessa caratteristica e di riportarle su un cartellone di classe, scrivendole anche nello spazio a fondo pagina. In seguito, c'è la richiesta di inventare frasi che contengano entrambe le parole (con e senza doppie); infine, il compito si fa più difficile: si tratta di ricavare dalla filastrocca precedente uno schema (basta quello di due versi consecutivi) e di provare a inventarne una nuova. In fondo all'attività si trova il consueto riquadro di riflessione, che chiede di esplicitare perché è importante prestare attenzione a non sbagliare l'ortografia delle parole con le doppie.

Conclude il percorso l'attività **30** (p. 44), un crucipuzzle su parole con la lettera Z da svolgere o individualmente, o a coppie o anche a squadre. La parola risultante dalle lettere rimanenti (*zuzzurellone*) serve poi anche a lanciare il successivo percorso online sulle regole di sillabazione.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).

Abilità

- Associare testo a immagini, cogliendo il valore distintivo delle doppie (**28**).
- Disegnare e scrivere una descrizione seguendo la traccia di una didascalia (**28 C**).
- Cogliere il valore distintivo delle doppie in una filastrocca e ricavarne lo schema (**29**).
- Inventare una nuova filastrocca rispettando lo schema individuato (**29**).
- Trovare le parole in un crucipuzzle per scoprire la parola misteriosa e individuarne il significato (**30**).

Osservazioni

Il percorso è adatto per un secondo ciclo, a partire dalla terza elementare.

Soluzioni

Attività **28 A** e **B** (pp. 40-41)

Il quadro del **gruppo rosso** è il n. 1; il quadro del **gruppo blu** è il n. 2.

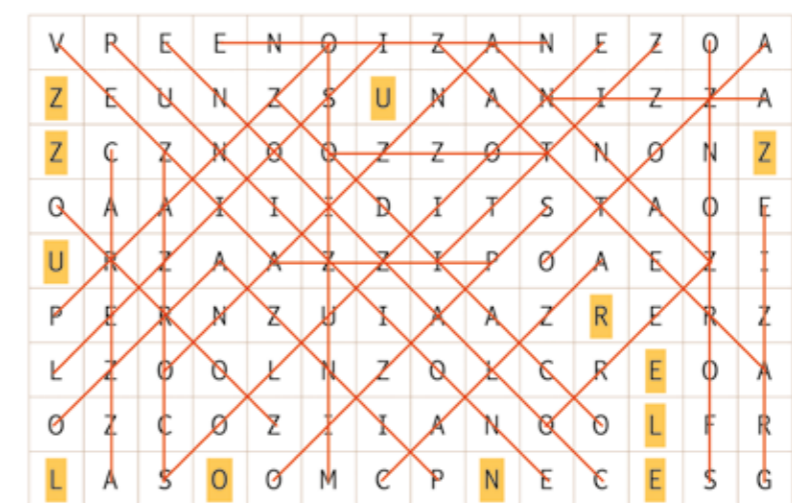
Attività **29** (online)

Lo schema della filastrocca deve mettere in evidenza le ultime parole di ogni coppia di versi, cioè:

1. parola senza doppia (es.: *pala*);
2. parole con la doppia (es.: *palla*).

Con classi più avanzate si può però aggiungere la lunghezza dei versi, che sono endecasillabi.

Attività **30**



La parola misteriosa è ZUZZURELLONE.

I misteri del parco botanico

Conoscenze grammaticali

- Regole di sillabazione.

Materiali

Attività online.
Forbici e colla.

| | | | | |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso riprende e completa le regole di sillabazione scoperte e fissate al termine del percorso **12 - 15** online *Ogni perlinea al suo posto* del Quaderno 1.

L'attività **31** (pp. 2-8) propone a gruppi rossi e a gruppi blu lo stesso lavoro ma su immagini e parole diverse. Lo scopo è di ripassare, applicandole in concreto, le regole di sillabazione già viste nel percorso del Quaderno 1 online. Il ripasso si attua svolgendo una specie di gioco, le cui modalità sono descritte con precisione alle pp. 2-3 e 5-7 dell'attività stessa. Alla fine di essa (p. 8), c'è un riepilogo che riprende proprio le regole già fissate.

L'attività **32** (p. 9) aggiunge un'altra regola di sillabazione a quelle già trovate, cioè la divisione delle parole che contengono il nesso *cq*, e incentiva l'utilizzo del dizionario per verificare la correttezza della sillabazione e per risolvere dubbi di questa natura.

L'attività **33** (pp. 11-14) porta a scoprire una nuova regola (**33 A**) e a indagare un caso difficile (**33 B**). L'attività **33 A** (pp. 11-12) chiede di dividere in sillabe le parole che fuoriescono dal margine: si tratta di parole che contengono alcuni gruppi difficili di consonanti, e che vanno riscritte, sillabate, a p. 12, eventualmente ricorrendo al dizionario come aiuto, per arrivare a definire la regola 8. L'attività **33 B** (pp. 13-14) porta l'attenzione a parole difficili da sillabare perché contengono sequenze di vocali consecutive (iati e dittonghi). La richiesta è di dividere in sillabe alcune parole date ricorrendo al dizionario, e poi di tentare una generalizzazione, che può essere facilitata dalla lettura della pergamena di p. 14.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Riferimenti al Piano di studio | Finalità |
| | <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). |
| | Traguardi |
| | <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). LEGGERE (Attivare). Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema; segmentare le parole in sillabe; identificare all'interno di un testo le parole e le frasi, nell'ottica di automatizzare il processo di lettura (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102). |

| | |
|----------------|--|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Ricomporre delle parole date a partire dalle loro sillabe (31). Risalire a una regola di sillabazione a partire da esempi concreti (32 , 33). Segmentare parole in sillabe per aggiornare e ridescrivere le regole appena scoperte (32 , 33). Applicare correttamente le regole di sillabazione dimostrando di saper usare il dizionario come aiuto (32 , 33). |
|----------------|--|

Osservazioni Il percorso è adatto per classi di secondo ciclo, soprattutto dall'attività **32** in avanti. L'attività **31** si ricollega al percorso sulla sillabazione del Quaderno 1 e può eventualmente essere adatta anche a una seconda elementare di livello però avanzato (in questo caso, le consegne vanno lette e spiegate dall'insegnante).

In caso di dubbi sulla corretta sillabazione delle parole, si suggerisce la consultazione di un vocabolario, come il De Mauro online (<https://dizionario.internazionale.it>).

| | |
|------------------|--|
| Soluzioni | Attività 32 (online, p. 10) |
| | Regola 7 Il suono CQ si comporta come un raddoppiamento di consonante: C e Q si separano. Es.: AC-QUA |
| | Attività 33 A (online, p. 12) |
| | Regola 8 Nelle parole che contengono gruppi ortografici che corrispondono a suoni difficili come GN, SC, GL, CHI, CHE, GHI, GHE, questi gruppi ortografici non si separano. Es.: RU-SCEL-LO |

Attività **33 B** (online, p. 13)

| | |
|--|---|
| PO-E-SI-A GLA-DI-O-LO PA-U-RA FA-I-NA | FIO-RE PAU-SA PIU-MA ZAI-NO |
| In questi casi le vocali consecutive... VANNO SEPARATE. | In questi casi le vocali consecutive... RESTANO UNITE. |

34 - 38

Com'è lontano l'ontano!

| | | | | |
|--------------------------------|---|-----------------------|-------------|------------------------|
| Conoscenze grammaticali | <ul style="list-style-type: none"> Apostrofo. Articoli e preposizioni articolate. | | | |
| Materiali | Quaderno 2, pp. 45-50. Attività online. | | | |
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso, formato da tre attività sul quaderno e da due online, è dedicato all'apostrofo e al suo uso con articoli e preposizioni articolate, oltre che con altre parole difficili. Si ricollega al percorso **29 - 35** del Quaderno 1, *Un'oca e l'italiano*. La modalità didattica prevalente è individuale, ma non sono escluse alternative da valutare a seconda delle esigenze.

L'attività **34** (pp. 46-47), di scoperta, chiede dapprima di leggere le frasi di p. 46 e di notare quale caratteristica particolare hanno: si tratta di due parole quasi uguali, che si differenziano solo per la presenza dell'apostrofo. Le coppie di parole vanno elencate nelle righe vuote, accanto alla caratteristica che le rende particolari (es.: *nera* e *n'era*; *lontano* e *l'ontano*), che è appunto l'apostrofo. Poi (p. 47), l'attività propone un esercizio produttivo: trovare altre parole con la stessa caratteristica e inventare delle frasi che le contengano entrambe (con e senza l'apostrofo). Il riquadro finale di p. 47 chiede di riflettere su come si fa a capire quando ci vuole o non ci vuole l'apostrofo.

L'attività **35** (p. 48), di consolidamento, chiede di individuare gli errori presenti in alcuni titoli di giornali e di riscriverli corretti, dando poi un consiglio generale all'autore dei titoli. La particolarità è che si tratta di errori negli apostrofi che determinano un'errata segmentazione delle parole e un loro cambiamento di significato (es.: *della gente di polizia* invece di *dell'agente di polizia*). La riflessione parte dunque dal significato per arrivare alla forma linguistica.

L'attività **36** (pp. 49-50), divisa in due parti, porta a una sistemazione delle scoperte effettuate in quelle precedenti, insieme ad alcuni approfondimenti su parole ancora non incontrate. La prima parte, **36 A** (p. 49), propone un testo bucato da completare con parole scelte da un elenco, inserendo l'apostrofo dove necessario. La seconda parte, **36 B** (p. 50), guida la sistemazione delle regole attraverso una tabella di sintesi.

L'attività **37** (online) concentra l'attenzione su alcuni casi difficili (*buon amico* e *nessun altro*, *nessun'oca*), chiedendo ad allieve e ad allievi di trovare le soluzioni ai dubbi sulla base di quanto scoperto e appreso sull'uso dell'apostrofo fino a qui (il riferimento è alle regole relative agli articoli indeterminativi).

L'attività **38** (online), infine, propone un testo all'interno del quale si trovano forme apostrofate non ancora incontrate nelle attività precedenti, cioè *po'* e le varie voci dell'imperativo presente (*sta', fa', da'*), che si trovano utilizzate accanto a quelle dell'indicativo presente (*va, sta, fa* e anche *dà*, con l'accento). Il riquadro di riflessione chiede, tra le altre cose, di scrivere le forme estese e di provare a generalizzare le regole d'uso.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario (PdS, fine II ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). |
|---------------------------------------|---|

| | |
|----------------|--|
| Abilità | <ul style="list-style-type: none"> Individuare parole omofone e non omografe, distinte per la presenza o meno dell'apostrofo, all'interno di una frase, ragionando sul significato (34, 35). Trovare coppie di parole omofone e non omografe da utilizzare per comporre frasi che le contengano entrambe (34). Completare un testo bucatto con le parole di una lista introducendo l'apostrofo se e dove necessario (36 A). Ricavare regole d'uso dell'apostrofo da casi concreti (36 B). Risolvere casi difficili relativi all'uso dell'apostrofo applicando a essi regole imparate precedentemente e scoprendone di nuove (38). |
|----------------|--|

Osservazioni Il percorso è adatto per classi di secondo ciclo.

Soluzioni Attività **36 A** (p. 49)
 Questa la sequenza corretta delle parole da inserire:
Nell'orto - **all'**alba - **Sull'**albero - **nell'**aria - **Degli/Degl'**insetti - **dalla** stalla - **di/d'** insalata - **all'**arrivo - **del** caldo - **dal** pelo - **nel** fienile - **Deve/Dev'** essere - **al** suo - **dell'**anno - **tutt'**altro - **da** acchiappare - **in** campagna - **agli** amici - **questi** ultimi

Attività **36 B** (p. 50)

| SI DEVE METTERE L'APOSTROFO | NON SI DEVE METTERE L'APOSTROFO | SI PUÒ SCEGLIERE |
|--|--|---|
| nello, alla, sullo, nella, allo, dello (+ vocale) tutto (+ "altro") | dalla (+ consonante) del, dal, nel, al, in agli (+ vocale diversa da i) questi (+ vocale) da (+ vocale) | degli (+ i) di (+ i) deve (+ "essere") |
| Perché Quando parliamo non diciamo "nello acquario", "dello amico" o "tutto altro" (anche se non sarebbe vietato!), quindi la scrittura riproduce l'oralità. | Perché L'ultima vocale o non c'è o non "cade" (per esempio "agli amici" con l'apostrofo non sarebbe leggibile correttamente), quindi non dev'essere sostituita dall'apostrofo. | Perché Vale la regola della prima colonna, ma non in modo così marcato; inoltre, questi apostrofi sono meno in uso nell'italiano di oggi. |

39 - 42

Il compleanno di Ortopicchio

| | |
|--------------------------------|--|
| Conoscenze grammaticali | <ul style="list-style-type: none"> Apostrofo. Pronomi personali <i>lo</i> e <i>la</i> in posizione proclitica. Forme pronominali complesse <i>glielo</i> e <i>gliela</i>. |
|--------------------------------|--|

| | | | | |
|-------------------------|--|-----------------------|--------------------|------------------------|
| Materiali | Quaderno 2, pp. 51-56. Attività online. | | | |
| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso, formato da tre attività sul quaderno e da due online, è dedicato all'apostrofo e al suo uso con le forme pronominali proclitiche *lo* e *la*.

L'attività **39** (pp. 52-53) chiede di ricostruire individualmente le parole mancanti in un testo bucatto attraverso una riflessione che colleghi il testo stesso all'immagine. Nell'immagine figurano diversi oggetti e, tra di essi, vanno scelti quelli che corrispondono alle parole cancellate nel biglietto per poi disegnarli nella borsa bianca. L'esercizio si risolve prestando attenzione all'uso dei pronomi e soprattutto alle concordanze di genere tra parola mancante e participio passato (es.: *l'ho messo nell'armadio* > bisogna cercare l'unico oggetto di genere maschile presente nell'armadio, cioè il pallone). Il riquadro finale di p. 52 propone di fare un confronto con il lavoro delle altre compagne e degli altri compagni e di spiegare perché Ortopicchio non è riuscito a preparare la borsa. In seguito (p. 53), si chiede di esplicitare gli oggetti da mettere nella borsa (seguendo il primo esempio, già completo) e di scrivere le frasi per esteso, senza usare il pronome, e poi di confrontare frasi con pronomi e frasi senza per cerchiare gli elementi che differiscono e di riscriverli nell'apposito spazio. In questo modo si evidenzia la presenza delle forme pronominali apostrofate. Il riquadro guida la presa di consapevolezza di quanto scoperto a proposito di questi pronomi e della loro forma completa, senza apostrofo.

L'attività **40** (pp. 54-55) sviluppa la precedente, con una richiesta più complessa: completare il disegno aggiungendo ciò che i personaggi stanno facendo, seguendo quanto scritto nelle diverse strisce. Alcuni elementi si possono disegnare in maniera precisa, altri no, perché in tre frasi manca il referente cui sono collegate le forme pronominali apostrofate. Ad esempio, nella frase *La mamma l'ha appeso* manca il referente maschile del pronome *l'*, quindi la frase è liberamente interpretabile. Il confronto suggerito dal riquadro al fondo della pagina 54 è pensato per mettere in luce le eventuali diverse interpretazioni date da compagni e compagne e per capire a che cosa sono dovute. La fase successiva chiede dapprima di completare una tabella con le frasi interpretabili scrivendo tre diverse interpretazioni (la propria, più due tra quelle proposte dal resto della classe), e poi di cerchiare le parole che differiscono tra frasi A e frasi B, analogamente a quanto fatto per l'attività precedente. La riflessione finale verte sul ruolo dei pronomi, per capire che una stessa forma pronominale si può riferire a più oggetti o elementi in virtù del suo valore sostitutivo.

L'attività **41** (p. 56), di allenamento, chiede di attivare gli apprendimenti mettendoli in gioco per riscrivere un testo sostituendo le ripetizioni con le forme pronominali oggetto del percorso.

Completa il percorso l'attività **42** (online), di approfondimento e allenamento, che prende spunto dalla forma *gliel'ho*, presente nel biglietto dell'attività precedente, per chiarirne l'uso, che è tradizionalmente un luogo di difficoltà dell'ortografia dell'italiano. La prima pagina spiega le regole in maniera deduttiva, la seconda chiede di completare delle frasi con le forme corrette, che possono essere anche prese dalla terza pagina. L'ultima richiesta è di inventare altre frasi in cui si utilizzino le forme in questione.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Riferimenti al Piano di studio | <p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario (PdS, fine II ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Attivare). Rispettare alcune strategie di coesione e di concordanza (pronomi, tempi e modi verbali, connettivi) (PdS, fine I ciclo, p. 104). LEGGERE (Realizzare). Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate (PdS, fine II ciclo, p. 103). LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). |
|---------------------------------------|---|

- Abilità**
- Associare testo a immagini per comprendere il testo e ricostruire le informazioni mancanti (**39**).
 - Confrontare due formulazioni della stessa frase per individuarne le differenze (**39** , **40**).
 - Disegnare situazioni a partire da frasi, interpretandole in maniera coerente con il contesto (**40**).
 - Riformulare frasi attivando gli apprendimenti (**41**).
 - Completare un testo bucato con le forme corrette, scegliendole da una lista (**42**).

Osservazioni Il percorso è adatto per classi di secondo ciclo.

Soluzioni Attività **39** (p. 52)
Gli oggetti che completano il testo e che vanno disegnati nella borsa sono, nell'ordine, il CAPPELLINO, la BORRACCIA, il PALLONE, il COSTUME.

Attività **39** (p. 53)

| Frase A | Che cosa? | Frase B (frasi complete) |
|---|----------------|--|
| L'ho messo sul tavolo. | Il cappellino. | Ho messo sul tavolo il cappellino. |
| L'ho lasciata in cucina. | La borraccia. | Ho lasciato in cucina la borraccia. |
| L'ho messo nell'armadio dietro al tavolo. | Il pallone. | Ho messo il pallone nell'armadio dietro al tavolo. |
| L'ho lasciato vicino al cappellino. | Il costume. | Ho lasciato il costume vicino al cappellino. |

Risposte attese:

Come hai fatto a capire a quali oggetti si riferivano le frasi A?

Ho guardato con attenzione il disegno e le parole del testo.

Nelle frasi A come sono state sostituite le parole che indicavano gli oggetti da prendere?

Con la parola l'.

Sai scrivere le forme che nelle frasi A hanno l'apostrofo senza usare l'apostrofo?

Forma con l'apostrofo: *l'*. Forma senza l'apostrofo: *lo* e *la*.

Attività **40** (p. 55)

Risposte attese:

Nelle frasi A, che cosa mancava per immaginare in modo preciso la situazione?

Il nome dell'oggetto.

Come vi spiegate che una stessa parola possa riferirsi a più nomi?

Perché è una parola sempre uguale che può essere usata al posto di tanti nomi.

Attività **41** (p. 56)

Frase da riscrivere:

grazie mille per la festa che mi avete organizzato. **L'ho apprezzata molto.**

Il dolce era squisito! **L'ho mangiato con piacere!**

Anche la musica è stata una buona idea: **l'ho gradita molto!**

Attività **42** (online)

Forme da inserire:

1. gliel'abbiamo;
2. Glieli;
3. Glieli hanno;
4. gliele avranno;
5. Gliel'ha;
6. Gliela;
7. Gliel'hanno;
8. Glielo;
9. Gliele;
10. gliel'ho.

43 - 46

C'era una volta un cero

- Conoscenze grammaticali**
- Apostrofo.
 - Avverbi *ci* e *ce*.
 - Pronome *ne*.

Materiali Quaderno 2, pp. 57-62.
Attività online.
Allegati 43, 44B.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso, formato da due attività sul quaderno e da due attività online, si concentra sulle forme avverbiali *ci* e *ce* e sulla forma pronominale *ne* e sul loro uso con l'apostrofo. Combina dunque la riflessione sulla lingua con un nodo ortografico piuttosto critico e difficile da padroneggiare. La modalità di lavoro prevalente è individuale, ma sono possibili anche altre soluzioni.

L'attività **43** (pp. 58-60) è divisa in tre parti: la prima parte (p. 58) chiede semplicemente di scrivere nei riquadri i significati delle parole *cero* e *cera*; la seconda parte (p. 59) propone un testo bucato da completare incollando negli appositi spazi i riquadri presenti nell'allegato 43 (si tratta delle forme *cero*, *c'ero*, *cera*, *c'era*, *c'è*, che vanno inserite nella poesia di Roberto Piumini in modo coerente con il suo significato); la terza parte (p. 60) prevede di sistemare sulla linea del tempo le parole incontrate nel testo di Piumini e quelle da trovare nelle frasi presenti nella seconda metà della pagina.

L'attività **44** (pp. 61-62) è divisa in due parti: l'attività **44 A** (p. 61) richiede di ricostruire la lista della spesa di Ortopicchio a partire dagli indizi che si trovano nelle parole del fruttivendolo e nelle frasi che pronuncia. Per risolvere l'enigma, bisogna prestare attenzione al significato delle frasi, al genere delle desinenze di aggettivi, participi e pronomi che si riferiscono alla frutta e alla verdura, e alle cassette presenti nell'immagine.

L'attività **44 B** (p. 62) propone un esercizio simile, ma con una modalità diversa: bisogna ricostruire l'ordine della conversazione tra Ortopicchio e il pasticcere facendosi guidare dal disegno.

L'attività **45** (online), di impostazione deduttiva, guida un confronto tra le forme apostrofate e quelle senza apostrofo di *ci*, *ce* e *ne*, dandone una sistemazione teorica da completare e fornendo una regola riepilogativa.

L'attività **46** (online), di allenamento, chiede di applicare le regole scoperte e fissate in un esercizio di riscrittura e in un esercizio di completamento di frasi.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Rispettare alcune strategie di coesione e di concordanza (pronomi, tempi e modi verbali, connettivi) (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate (PdS, fine II ciclo, p. 103).

- Abilità**
- Definire in forma scritta il significato di due parole (**43**).
 - Completare un testo bucato scegliendo le forme corrette da una lista di parole, facendosi guidare dal significato e considerando la forma (**43**).
 - Individuare in testi e frasi alcune forme verbali e collocarle coerentemente sulla linea del tempo (**43**).
 - Associare testo a immagini, considerando le concordanze di genere e numero (**44**).
 - Fissare le regole scoperte riflettendo e completando un testo-guida (**45**).
 - Riscrivere frasi applicando le regole apprese (**46**).
 - Completare un testo bucato applicando le regole apprese (**46**).

Osservazioni Il percorso è adatto per classi di secondo ciclo (non prima della quarta elementare).

Soluzioni Attività **43** (p. 59)
 Queste le forme da inserire nel testo bucato:
 C'era - cero; c'ero - cero; cero - c'è; cero; cero; cero; cero; cera; cero - c'era

Attività **43** (p. 60)

| PASSATO | PRESENTE | FUTURO |
|------------|----------|---------------|
| C'era | c'è | ce ne saranno |
| c'ero | ce n'è | ce ne sarà |
| c'era | | |
| ce n'erano | | |
| ce n'era | | |

Attività **44 A** (p. 61)
 La lista della spesa è così composta (l'ordine non è importante):

1. INSALATA
2. MANDARINI
3. PERE
4. ZUCCA
5. MELE

Attività **44 B** (p. 62)
 L'ordine delle frasi è il seguente:

Buongiorno, avete ancora una foresta nera?
 Sì, ce n'è ancora una per quattro persone.
 E la mousse al cioccolato è ancora disponibile?
 Ce n'era ieri. Purtroppo oggi non l'ho cucinata.
 Allora le rimangono alcuni bigné?
 Sei fortunato! Ce ne sono ancora una decina.
 Bene! Avrei bisogno anche di tre cornetti.
 Se hai pazienza, tra una mezz'ora ce ne saranno di appena sfornati.
 Grazie mille, sarà sicuramente una dolce giornata!

Attività **45** (online)
 Risposte attese:
 Perché nelle parole di sinistra si usa l'apostrofo?
Perché la prima parola finisce con la vocale E e la seconda inizia per E.
 Considera la parola che si apostrofa: com'è la sua forma senza apostrofo? *Ce.*
 A questo punto puoi completare la regola:
 la forma *ce* si apostrofa quando si trova davanti a una parola che inizia per *E*.

Perché nelle parole di sinistra si usa l'apostrofo?
Perché la prima parola finisce con la vocale E e la seconda inizia per E.
 Considera la parola che si apostrofa: com'è la sua forma senza apostrofo? *Ne.*
 A questo punto puoi completare la regola:
 la forma *ne* si apostrofa quando si trova davanti a una parola che inizia per *E*.

Attività **46** (online)
 Risposte attese:
 Ho chiesto alla mamma i biscotti, ma in credenza **non ce ne** sono più.
 In edicola mi hanno detto che le figurine sono terminate. **Ce ne** saranno ancora domani.
 Avrei voluto ancora della frutta, ma **non ce n'era** più.
 Sono felice perché voglio l'edizione speciale di Topolino e **ce n'è** ancora una copia.

Ho realizzato delle candele profumate utilizzando la **cera** d'api.
 Alla finale del campionato **c'ero** anch'io!
 Sono andato a casa di Giovanni ma **non c'era**.
 Prendi una caramella: **ce ne sono** ancora tante.
 Il **cero** accende la speranza.
 Oggi **c'è** la lezione di educazione musicale.
 La scorsa settimana a scuola **non c'era** il maestro.
 Avevo una gran voglia di gelato al cioccolato, ma **non ce n'era** più.
 Domani **ci sarà** di sicuro tantissima gente al concerto.

47 - 49

C'è pesca e pesca

Conoscenze grammaticali

- Accento grave e acuto (grafia e pronuncia).
- Vocali aperte e chiuse.

Materiali Quaderno 2, pp. 63-68.
 File audio online.
 Allegati 49A, 49B.
 Forbici e colla.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|--------------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione Il percorso, formato da tre attività, è dedicato a sensibilizzare allieve e allievi sulla corretta pronuncia degli accenti grave e acuto. La modalità di lavoro prevede fasi individuali e fasi a gruppi. Le fasi individuali si possono facilmente adattare ad altre modalità (a coppie o a gruppi).

L'attività **47** (p. 64) propone l'ascolto di un file audio scaricabile dal sito per capire che cosa in esso non funziona. Il file riproduce la lettura del testo di p. 64. Ciò che non funziona è il fatto che tutte le parole con l'accento sull'ultima sillaba vengono lette come se non avessero l'accento finale. La richiesta è di capire qual è il problema e di sistemare ciò che non va direttamente nel testo, cioè aggiungendo gli accenti correttamente.

L'attività **48** (p. 65) propone l'ascolto di singole parole attraverso un altro file audio scaricabile dal sito e di osservarne la trascrizione di p. 65, facendo molta attenzione. Le parole sono pronunciate rispettando l'orientamento degli accenti, quindi, ad esempio, *perché* viene pronunciato con la *e* finale chiusa. Allieve e allievi dovrebbero notare che la pronuncia aperta o chiusa corrisponde a un diverso orientamento dell'accento grafico.

L'attività **49** (pp. 66-68), da svolgere preferibilmente a gruppi secondo la strategia Meirieu, con una indispensabile fase finale a classe intera, chiede ai **gruppi rossi** e ai **gruppi blu** di prendere l'allegato **49 A** (**gruppi rossi**) e **49 B** (**gruppi blu**), ritagliare le immagini e incollarle sulla propria pagina (66 per i **gruppi rossi**, 67 per i **gruppi blu**), nei riquadri corrispondenti. In seguito (p. 68), si confrontano gli abbinamenti per scoprire che a parole uguali non corrispondono gli stessi disegni. A questo punto, prima di formulare ipotesi, si procede con l'ascolto delle frasi di p. 68 attraverso un altro file audio disponibile sul sito. Dopo l'ascolto, si passa a discutere su che cosa si è notato: la scoperta è che le immagini sono diverse perché le parole, a seconda di come è pronunciata una loro vocale interna, cambiano di significato, come *pésca* 'frutto' e *pésca* 'atto del pescare'. Alla fine, si può tornare alle parole sotto le immagini incollate alle pp. 66 e 67 per segnare su di esse l'accento con il giusto orientamento, guidato dalla pronuncia corretta.

Riferimenti al Piano di studio**Finalità**

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il significato delle parole e considerare il significante, incrementando la coscienza fonologica (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- SCRIVERE (Attivare). Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- PARLARE (Attivare). Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Rivedere). Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruire il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario, dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato (PdS, fine II ciclo, p. 103).

Abilità

- Cogliere gli errori di pronuncia in un testo ascoltato (47).
- Associare la grafia alla pronuncia di singole parole per cogliere il ruolo dell'accento grafico e del suo orientamento (48).
- Associare parole e immagini con la guida del significato (49).
- Cogliere il valore distintivo degli accenti acuto e grave all'interno delle parole (49).

Osservazioni

Il percorso è adatto per classi di secondo ciclo (non prima della quarta elementare).

In caso di dubbi sull'orientamento degli accenti e sulla pronuncia che ne consegue, si può consultare un dizionario online. Di particolare utilità il DOP (*Dizionario italiano multimediale multilingue d'ortografia e di pronunzia*), disponibile all'indirizzo <http://www.dizionario.rai.it/>, che offre la possibilità di ascoltare la pronuncia delle parole cercate.

Soluzioni

Attività 49 (pp. 66-67)

| Gruppo rosso | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| fòro | còlto | bòtte |
|  |  |  |
| lègge | pèsca | vènti |
| Gruppo blu | | |
|  |  |  |
| fóro | cólto | bótte |
|  |  | 20 |
| lègge | pésca | vènti |

50 - 56**Trappole nel bosco****Conoscenze grammaticali**

- Casi particolari e regole ortografiche difficili (i etimologica, i morfologica, apostrofo, pronomi e articoli).
- Tutte le regole ortografiche.

Materiali

Quaderno 2, pp. 69-74.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|----------------|-------------|-----------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione

Il percorso è composto da attività autonome (anche online), non collegate tra loro, finalizzate ad approfondire casi difficili non compresi nei percorsi precedenti. La modalità di lavoro suggerita è individuale, con eventuali momenti di spiegazione a classe intera.

L'attività 50 (p. 70) verte sulla presenza o sull'assenza della *i* etimologica in parole come *scienza* e *conoscenza*. Si chiede di leggere un testo e di evidenziare le dieci parole che, secondo le allieve e gli allievi, possono aver fatto venire dei dubbi a Grammaruga, per poi confrontarle a classe intera e cercarle sul dizionario per fugare ogni dubbio sulla loro corretta grafia.

L'attività 51 (online) propone due indovinelli per riflettere sulle parole *celo/cielo* e *cecal/ceca*, ipotizzando come mai vi siano queste differenze.

L'attività 52 (p. 71) è un cruciverba sui nomi dei mestieri che terminano in *-iere*, per aiutare Rughetto a sciogliere un dubbio ortografico: si scrive *pasticciera* o *pasticcere*? Risolvendo il cruciverba, si scopre che tutti i nomi dei mestieri presenti in esso hanno la stessa terminazione (con la *i*), quindi anche *pasticciera* va scritto con la *i*.

L'attività 53 (online), di livello avanzato, propone un esercizio per scoprire come mai alcune parole conservano la *i* etimologica. Si tratta di collegare le parole evidenziate in giallo alla propria parola "antenata", evidenziata in azzurro. Alla fine ne resta esclusa una, cioè *conoscenza*, che non ha la *i*.

L'attività 54 (p. 72) verte su dubbi ortografici ricorrenti (anche negli adulti): bisogna liberarsi dalle trappole risolvendo correttamente gli esercizi e scrivendo un promemoria personale per ricordarsi le regole.

L'attività 55 (p. 73) riguarda un altro errore molto frequente nella scrittura di oggi, cioè la confusione tra le forme *li* e *gli*. Bisogna leggere un testo e individuare in esso sei errori relativi a queste forme, correggerli e spiegare che significato hanno nella tabella sotto il testo.

Infine, l'attività 56 (p. 74) mette allieve e allievi nei panni dell'insegnante, chiedendo loro di leggere e correggere un testo che contiene un certo numero di errori e di riscriverlo.

Riferimenti al Piano di studio**Finalità**

- Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso a facilitatori (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Rivedere). Rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia (PdS, fine I ciclo, p. 105).
- SCRIVERE (Rivedere). Acquisire dimestichezza con il processo di revisione del testo, attraverso la rilettura e la correzione ripetute, in particolare per quanto riguarda la forma linguistica e la coerenza (PdS, fine II ciclo, p. 105).

- Abilità**
- Individuare parole difficili e controllarne l'ortografia cercandole sul dizionario (**50**).
 - Risolvere indovinelli riflettendo sulla grafia di alcune parole e sul rapporto tra grafia e significato (**51**).
 - Risolvere un cruciverba e individuare l'elemento comune a tutte le parole, per risolvere un dubbio ortografico (**52**).
 - Riflettere sulle parole e sulla loro derivazione etimologica per capirne l'ortografia (**53**).
 - Individuare la forma corretta di alcune parole problematiche dal punto di vista ortografico (**54**).
 - Leggere un testo, individuare gli errori e correggerli (**55** , **56**)

Osservazioni Le attività sono proponibili anche singolarmente e sono adatte a classi di fine secondo ciclo.

Soluzioni Attività **50** (p. 70)
 Queste le parole che vanno evidenziate e cercate sul dizionario (ma anche altre proposte di allieve e allievi vanno prese in considerazione): *conoscenze, specie, cielo, cieco, scienze, coscienza, sufficiente, superficie, pasticciere, crociera*.

Attività **51** (online)
 Le parole da indovinare sono *neve* e *mosca cieca*.

Attività **52** (p. 71)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|
| 1. | U | S | C | I | E | R | E | | | | | | | | | | |
| 2. | P | O | M | P | I | E | R | E | | | | | | | | | |
| 3. | G | I | A | R | D | I | N | I | E | R | E | | | | | | |
| 4. | I | N | F | E | R | M | I | E | R | E | | | | | | | |
| 5. | A | R | T | I | F | I | C | I | E | R | E | | | | | | |
| 6. | P | A | R | R | U | C | C | H | I | E | R | E | | | | | |
| 7. | P | O | R | T | I | E | R | E | | | | | | | | | |

Le lettere nei riquadri in grassetto, anagrammate, formano la parola MESTIERE (che, tra l'altro, termina anch'essa in *-iere*).
 La parola che ha messo in crisi Rughetto si scrive PASTICCIERE.

Attività **53** (online)
 Questi gli abbinamenti corretti:
 superficie > FACIES
 scienza e coscienza > SCIRE
 sufficiente > SUFFICIENS
 specie > SPECIES

La parola che non si abbina con nessuna parola "antenata" è *conoscenza*, che non deriva da *scire* ma da *cognoscere*.

Attività **54** (p. 72)
 1. PO'; 2. QUAL È e QUAL ERA; 3. TUTTORA, FINORA, QUALORA.

Attività **55** (p. 73)
 Ecco le forme corrette (tra parentesi il significato): preparargli (a lui) - **Gli** ho detto (a lui) - **gli** farò una sorpresa (a lui) - **li** ho già tutti (gli ingredienti) - **glielo** porterò (a lui lo) - **Li** ho già avvisati (gli amici)

Attività **56** (p. 74)
 Ecco le correzioni: un evento - eccezionale - a tutti i suoi abitanti - acquazzone - abbattuto - cielo - abbondante - ruscello -
 a sufficienza - piogge - smantellato - ha così permesso - gli sono grati - impegno - bomba - soquadro - un'altra volta - avversità

57 - 58

Il punto della situazione

Conoscenze grammaticali ▪ Tutte le conoscenze ortografiche incontrate nei due quaderni blu di Sgrammit.

Materiali Quaderno 2, pp. 75-80.
 Allegato 58.

| Tipo di attività | SCOPERTA | CONSOLIDAMENTO | ALLENAMENTO | APPROFONDIMENTO |
|------------------|----------|-----------------------|-------------|--------------------|
| Modalità | CLASSE | GRUPPI | COPPIE | INDIVIDUALE |

Descrizione La proposta finale **57** (pp. 76-79) è una semplice attività di riepilogo, che chiede alle allieve e agli allievi, individualmente, di ricordare e sintetizzare il senso delle scoperte effettuate e degli apprendimenti raggiunti svolgendo le attività non solo del Quaderno blu 2, ma anche del precedente Quaderno blu 1.

Il Quaderno 2 si chiude con la proposta **58** (p. 80): si tratta di un facilitatore semplice ma efficace. Allieve e allievi possono personalizzare, ritagliare e costruire gli occhiali cerca-errori che si trovano nell'allegato 58, pensati per essere indossati quando si rilegge un testo per facilitare la revisione e l'individuazione degli errori di ortografia.

Riferimenti al Piano di studio **Finalità**
 ▪ Acquisizione del codice e correttezza ortografica di base (PdS, p. 109).

Traguardi
 ▪ SCRIVERE (Attivare). Acquisire la correttezza ortografica di base (PdS, fine I ciclo, p. 104).
 ▪ SCRIVERE (Attivare). Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso a facilitatori (PdS, fine II ciclo, p. 104).
 ▪ SCRIVERE (Rivedere). Rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia (PdS, fine I ciclo, p. 105).
 ▪ SCRIVERE (Rivedere). Acquisire dimestichezza con il processo di revisione del testo, attraverso la riletture e la correzione ripetute, in particolare per quanto riguarda la forma linguistica e la coerenza (PdS, fine II ciclo, p. 105).

Abilità
 ▪ Ricordare i contenuti ortografici incontrati nei quaderni blu (**57**).
 ▪ Attivare la capacità di riflessione metalinguistica (**57**).
 ▪ Scrivere in maniera sintetica e chiara una breve formulazione di ogni regola trattata (**57**).
 ▪ Ricorrere a un facilitatore per aumentare la capacità di concentrarsi sulla revisione del testo e sull'ortografia (**58**).

Osservazioni L'attività può essere svolta anche in due fasi: un primo momento individuale e un secondo momento di confronto e messa in comune, per eventualmente arrivare a definizioni condivise, da scrivere sia alla lavagna o su un cartellone, sia sul quaderno, come promemoria.

Gli esempi di formulazioni di regole sono già presenti nelle indicazioni relative ai singoli percorsi. Le pagine finali vanno utilizzate per annotare le regole principali, ma non devono sostituire le altre modalità adottate in classe per fissare e ricordare le regole ortografiche.

| | |
|--|----|
| Inquadramento teorico-didattico | 4 |
| Indicazioni didattiche generali | 14 |
| Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi | 15 |
| Q1 Indicazioni per le attività del Quaderno blu 1 | 17 |
| Q2 Indicazioni per le attività del Quaderno blu 2 | 47 |