

L'insegnamento dell'ortografia nei testi per la scuola primaria, tra conservazione e innovazione

di SILVIA DEMARTINI, SIMONE FORNARA*

1. Premessa

Questo contributo prende le mosse dal progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano* (cfr. DEMARTINI / FORNARA 2022 e www.sgrammit.ch): una serie di quaderni per l'insegnamento/apprendimento induttivo della riflessione sulla lingua elaborato per la scuola primaria in Canton Ticino, nato dalla collaborazione tra il Centro didattico dell'italiano lingua di scolarizzazione (DILS) del Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e l'editore Salvioni di Bellinzona, sotto la responsabilità scientifica degli estensori di questo articolo e con il coinvolgimento di un gruppo di docenti di scuola primaria.

Il senso del progetto deriva dall'urgenza di avere strumenti aggiornati e flessibili che sostengano chi insegna (e chi impara). Ciò in prospettiva verticale, cioè con attenzione per la scolarità precedente e per la successiva rispetto alla primaria, in un'ottica che permetta da un lato di impostare una didattica più consapevole (che punti alla scoperta dei fenomeni e alla riflessione su di essi in modo proporzionato all'età di allieve e allievi), dall'altro di mettere a fuoco le priorità e la gradualità dei temi linguistici da affrontare (come invitano

* Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

a fare lavori di riferimento quali LO DUCA 2018a, 2018b e COLOMBO 2012, 2013, per non citarne che pochi).

Nei paragrafi successivi, dopo una brevissima rassegna delle modalità tipiche della manualistica circolante, si passerà a esporre i capisaldi per una nuova didattica dell'ortografia, da intendersi chiaramente nell'ambito di un più generale modo di proporre la riflessione sulla grammatica a scuola.

2. L'ortografia nei testi scolastici per la scuola primaria

L'esame di un piccolo campione di manuali per la primaria (26 volumi per le II e le III delle 13 opere fra le più adottate nell'anno scolastico 2017-2018, qui elencate in bibliografia) conferma le aspettative: si rileva ancora la prevalenza di un approccio sostanzialmente prescrittivo e deduttivo. Se ciò è in parte quanto ci si aspetta, è però tutto sommato sorprendente come la manualistica, malgrado l'ormai pluridecennale cambio di rotta degli studi di didattica della lingua, conservi massicciamente modalità didattiche tradizionali, che sottovalutano le potenzialità della conquista intellettuale rappresentata dal graduale passaggio dalla grammatica implicita alla grammatica esplicita, ossia da ciò che il parlante padroneggia in modo irriflesso alla riflessione pian piano più consapevole sui meccanismi linguistici.

In concreto, in seguito all'analisi delle pagine dedicate all'ortografia nel nostro campione di testi, possiamo affermare che, oltre a rari casi in cui i volumi si presentano come puri schedari, la presentazione degli argomenti è prevalentemente impostata secondo l'andamento regola-applicazione (in 10 casi su 13), come nel seguente caso (sull'accento):

L'ACCENTO

Le parole che si pronunciano con un suono finale rafforzato si scrivono con l'**accento**.

L'accento modifica il significato di alcune parole.



META → METÀ



- 1 Colora di rosso le paroline con l'**accento** e di blu le paroline senza accento: da oggi scrivi sempre così.



Fig. 1 (BATTISTI 2017: 48)

Si noti, fra l'altro, che fra regola ed esercizio, qui, non vi è neppure uno stretto rapporto di senso, in quanto la brevissima spiegazione è seguita da un banale esercizio di colorazione basato sul riconoscimento visivo delle parole monosillabe accentate. Per contro, spesso, anche i pochi casi di libri che avviano alla scoperta dei fenomeni restano per lo più mancanti di una parte necessaria: i momenti di istituzionalizzazione fondamentali perché una scoperta si fissi.

Inoltre, è possibile osservare ulteriori elementi d'insieme:

- l'uso di estratti di testi è spesso proposto in modo superficiale e circoscritto, con sporadici confronti efficaci tra brani, parole, fenomeni (come nella Fig. 2):

RIFLESSIONE LINGUISTICA

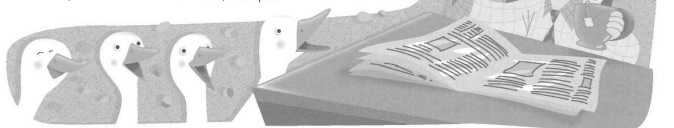
LE DOPPIE

1 Sottolinea le doppie.

Una sera sono andato in giardino e ho notato con sorpresa che quasi tutte le oche mancavano...

Mi sono precipitato nello studio e ho visto che sul magnifico tappeto persiano ventiquattro oche facevano cerchio attorno a mio papà, che seduto alla scrivania beveva il tè, leggendo tranquillamente il giornale e offrendo agli uccelli un pezzo di pane dopo l'altro. Sono passati più di undici anni da quella scoperta e le tracce delle oche sono ancora là, anche se il colore, da verde scuro, è diventato verde giallastro.

K. Lorenz, *L'anello di Re Salomone*, Adelphi



2 Colora di giallo le parole corrette.



oche

ocche



tappeto

tappetto



uccello

uccelo

3 Elenca tanti animali... con le doppie, come negli esempi.

gatto, cavallo, _____

Fig. 2 (FABBRI *et al.* 2017: 160)

Sul testo si richiede una semplice sottolineatura, mentre l'esercizio 2 propone confronti improbabili (e disomogenei: il secondo è fra due parole esistenti, gli altri due no) e l'esercizio 3 richiede di produrre parole (su cui sarebbe poi auspicabile attivare l'allieva/-o a livello di verifica della correttezza);

- la presenza di esercizi di dubbia efficacia per come sono concepiti, soprattutto se collocati all'inizio (nelle parti che dovrebbero essere di avvicinamento e scoperta);

- una scarsissima sollecitazione alla riflessione, con poca sfida cognitiva e molti elementi meccanici e ripetitivi (la memorizzazione è certamente necessaria, ma da sola non può bastare a sostenere l'apprendimento profondo soprattutto);
- la condensazione di molti fenomeni in poche pagine, con una scarsa sensibilità all'ordine dei contenuti;
- una casistica ipertrofica, che non aiuta a cogliere né i principi comuni né le distinzioni (ad esempio nel presentare i suoni trascritti da più segni, che vengono proposti in massa ma di cui spesso non ci si accerta che venga colta la ragione comune, ossia la necessità di trascrivere un fonema con più grafemi).

Come aspetti positivi, si segnalano alcuni esercizi più interessanti e sporadici tentativi di procedere dal testo alla regola con una certa sistematicità.

2.1. *Il caso delle doppie lettere*

Osserviamo ora il caso delle doppie lettere, che rappresentano graficamente la maggiore durata di alcuni fonemi in posizione intervocalica. Possiamo rilevare che solo in 3 testi fra tutti quelli esaminati c'è un riferimento (corretto) alla dimensione fonetica del fenomeno, come nell'esempio (Fig. 3), in cui si cita il «suono doppio».

LE DOPPIE

Le parole che si pronunciano con un suono doppio si scrivono con la **consonante doppia**.

Le parole con i gruppi **ZIO ZIA ZIE** si scrivono con **una sola z**.



**MARMELLATA DI ALBICOCCHE
A COLAZIONE**

Fig. 3 (BATTISTI 2017: 46)

Oltre a ciò, globalmente, il fenomeno è sempre proposto in modo meccanico e attraverso la sequenza regola-esercizio, senza un'attivazione autentica della riflessione iniziale. Sembra infatti che le scelte manualistiche non si propongano neppure di attivare le possibilità di bambine e bambini, che invece sono sovente esortati a gesti tutto sommato superficiali e ripetitivi (come nella Fig. 4: sottolineare le parole con le doppie); per quanto non si intenda stigmatizzare come inutili in assoluto pratiche di questo genere, pare almeno lecito chiedersi se non potrebbe essere più motivante cercare di scoprire perché le doppie lettere ci sono, perché se ne fa uso nella scrittura, quale rapporto queste lettere geminate intrattengono con l'oralità.

Le lettere doppie

- ★ 1 Sottolinea nella filastrocca tutte le parole che contengono le lettere doppie.

Palla pallina

Palla pallina, dove sei stata?
Dalla nonnina.
Cos'hai mangiato?
Pane e formaggio.
Cos'hai bevuto?
Acqua del mare.
Buttala fuori, che ti fa male!

Ora ricopia:

.....
.....
.....



Fig. 4 (BRERA / MUSSI 2019: 138)

Anche un caso come quello in Fig. 5, per quanto presenti un gioco più accattivante (il *crucipuzzle*), segue sempre la sequenza tradizionale e, nel dare la definizione iniziale del fenomeno, inverte

addirittura l'ordine naturale delle cose: sono due lettere uguali vicine che «danno più forza al suono» e non viceversa (un suono prolungato che viene successivamente marcato dalla grafia). Quale riflessione potrà attivare in chi legge un passaggio simile?

LE DOPPIE



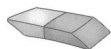
Alcune parole contengono lettere **doppie** cioè due consonanti **uguali vicine**. Queste lettere danno più forza al suono.



pacco



giraffa



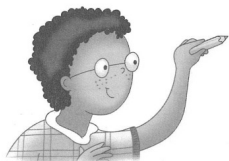
gomma



letto

è FACILE

- 1 Colora le caselle con le consonanti **doppie** e cerchia le parole che le contengono. Fai attenzione: in alcune righe ci sono due parole.



G	I	R	A	F	F	A	I	E	R	T	E
S	C	A	R	R	O	R	P	I	Z	Z	A
N	O	B	E	N	S	A	P	I	N	N	A
Z	R	P	A	L	L	A	I	H	M	U	T
Z	U	P	P	A	T	L	I	O	R	V	A
B	T	F	O	R	G	M	U	C	C	A	S
G	O	M	M	A	A	F	R	E	D	D	O

Fig. 5 (MATTONE 2017: 29)

In generale, sarebbe a questo punto auspicabile superare un'impostazione di questo tipo per fare leva non solo sulla ripetizione e sulla memoria (necessarie!), ma su elementi e conquiste più profonde e potenti, come queste:

- poche scoperte “forti”, come il superamento del principio alfabetico 1 suono-1 segno e l'incontro funzionale con digrammi e trigrammi;
- maggior peso alle distinzioni presenti nell'oralità e marcate nella scrittura (come le doppie);
- maggior enfasi, quando presente, sul valore distintivo espresso da certi fenomeni (con le sue eventuali conseguenze semantiche), come ad esempio dall'accento (in alcuni casi).

3. Un nuovo impianto didattico in sei punti

Alla luce delle osservazioni dei paragrafi precedenti, appare quanto mai urgente ripensare la didattica dell'ortografia in modo che il suo apprendimento diventi più efficace e in linea con le teorie (cognitive e linguistiche) più aggiornate. In altre parole, ciò significa accogliere una tripla sfida: trasformare in induttivo ciò che per tradizione didattica è sempre stato – e spesso continua a essere – fortemente deduttivo; non perdere i vantaggi dell'approccio tradizionale in termini di fissazione delle regolarità; rendere l'apprendimento dell'ortografia coinvolgente e motivante.

L'esigenza di rispondere in maniera efficace a questa tripla sfida è alla base dei Quaderni blu del progetto *Sgrammit* (DEMARTINI / FORNARA 2021), che si reggono su un innovativo impianto didattico organizzato in questi sei punti (descritto in DEMARTINI / FORNARA 2021, Guida per l'insegnante: 9-10, in FORNARA 2021: 128-137, e in CIGNETTI *et al.* 2022: 225-231): 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.

3.1. *Attività di scoperta e riflessione*

Si tratta di attività di impostazione induttiva, che rovesciano l'approccio tradizionale deduttivo, secondo i principi illustrati da Lo DUCA (2018a e 2018b) e sfruttando il lavoro metariflessivo dell'allievo descritto dal modello teorico della "Ridescrizione Rappresentazionale" di KARMILOFF-SMITH 1997, che suggeriscono di progettare situazioni di apprendimento in cui chi impara possa manipolare materiale linguistico concreto per affrontare compiti a risoluzione di problemi che favoriscano l'attivazione di una riflessione sulla lingua via via più consapevole, finalizzata alla scoperta e alla costruzione di regolarità, come quelle ortografiche. Si tratta di un approccio ben diverso da quello seguito dai materiali didattici tradizionali, che presuppongono la conoscenza e lo studio della regola per svolgere schede o esercizi prevalentemente di verifica.

3.2. *Attività di definizione e fissazione*

L'impostazione induttiva comporta il rischio di vanificare lo sforzo cognitivo di scoperta a causa della mancanza o della debolezza della fissazione dell'apprendimento. Non troppo di rado, infatti, capita in classe che ottime attività induttive si concludano in maniera frettolosa, lasciando magari il senso dell'apprendimento non ben definito e in sospeso. Per questo, è imprescindibile prevedere, sin dalle primissime fasi di ideazione di attività e percorsi didattici induttivi, momenti intermedi e conclusivi di fissazione e definizione degli apprendimenti. Diventa qui fondamentale seguire il già citato processo della "Ridescrizione Rappresentazionale", secondo il quale le descrizioni mentali (del linguaggio, e non solo) che l'esperienza ci permette di costruire sono flessibili e manipolabili e, proprio per questo, possono essere continuamente aggiornate e ridefinite (ride-scritte, appunto), via via che l'apprendimento procede. Ciò si traduce nella necessità di fissare anche in forma scritta (su fogli, quaderni e cartelloni) ciò che viene scoperto, per poi rimetterlo in discussione con altre successive situazioni di apprendimento al fine di ridefinirlo e precisarlo.

3.3. *Attività di allenamento ed esercizio*

La scoperta induttiva e la successiva fissazione degli apprendimenti non sono sufficienti, da sole, perché tutto ciò si traduca in competenza linguistica vera e propria. Serve, a questo scopo, recuperare il potenziale didattico delle attività di stampo più tradizionale, attraverso la loro ricontestualizzazione in un quadro strategico più ampio, come quello che stiamo delineando. In altre parole, le schede deduttive tradizionali possono essere rivalutate se vengono collocate al termine (e non all'inizio) del percorso di apprendimento, come momenti di allenamento e di esercizio, e non come semplici occasioni di verifica.

3.4. *Dettati*

Nella scuola primaria del passato, il dettato era l'esercizio ortografico in assoluto più praticato e frequente, di solito ripetuto nella stessa modalità un numero indefinito di volte, e seguito sempre dalla pratica della correzione (con la contestuale richiesta di riscrivere un certo numero di volte in forma corretta le parole contenenti errori). Oggi, il dettato si presta a una varietà di realizzazioni che ne ampliano notevolmente l'utilità e l'efficacia: ad esempio (e come illustrato da FARINA 2014) il dettato camminato (o «di corsa», in cui allieve e allievi, da soli o a coppie, devono alzarsi dal posto, leggere una frase appesa a una parete, tornare al posto e scriverla o dettarla a chi è rimasto seduto); il dettato preparato (che si prepara prima, a casa o in classe, studiando le difficoltà ortografiche che contiene, allo scopo di non commettere nemmeno un errore); il dettato ripreso da altre materie di studio (che si può proporre alla fine di un'attività di geografia, per esempio, in forma di sintesi dei contenuti visti insieme); il dettato di sole parole (magari concentrandosi su nodi specifici dell'ortografia, come i gruppi difficili *gn* e *gl*); l'autodettato (un dettato che i bambini fanno in autonomia per completare un testo bucato, spesso con la guida di immagini); il dettato a memoria (su un testo che si deve prima leggere e rileggere, imparando a memoria le parole difficili, per poi riscriverle senza vedere il testo di partenza). Se attuato in classe in queste e altre modalità, il dettato perde il tradizionale carattere di verifica e diventa una vera strategia di insegnamento/apprendimento, variata e stimolante, che si può efficacemente combinare con le attività di scoperta e con quelle di allenamento senza generare monotonia.

3.5. *Sfondi motivazionali*

A rompere la monotonia della didattica tradizionale, e dunque a incentivare la motivazione, giova poi la contestualizzazione dell'insegnamento ortografico su sfondi di impronta narrativa. La via scelta dai Quaderni blu di *Sgrammit* è quella dello sfondo metaforico: il cammino di apprendimento dell'ortografia diventa un

cammino lungo un sentiero che attraversa un bosco, nel quale ogni albero rappresenta una precisa difficoltà ortografica (ad esempio, la *quercia* rappresenta i nessi *cu-cqu-qu*; il *tiglio* il gruppo *gl*; il *castagno* il gruppo *gn*; l'*acacia* i plurali dei nomi in *-cia* e *-gia*; il *pioppo* le doppie; e così via); il sentiero è visualizzato in forma di mappa, e gli alberi-difficoltà ortografiche appaiono come riquadri sbiaditi (con la stessa grafica di un album di figurine), che vanno colorati via via che si svolgono le attività; gli allievi e le allieve (dalla seconda o terza primaria in avanti) si incamminano lungo il sentiero dopo aver svolto un autodettato su testo bucato e dopo averlo autocorretto registrando gli errori commessi su una griglia-guida, volta a far prendere coscienza delle proprie difficoltà e a differenziare il percorso didattico successivo. Ad esempio, l'allievo che ha registrato e scoperto di avere difficoltà nell'uso delle doppie e degli accenti avrà il compito di "colorare" il pioppo e la pianta di lillà svolgendo i percorsi dedicati a questi due temi; una volta fatto ciò, dovrà verificare di nuovo il proprio apprendimento (ad esempio attraverso un altro autodettato) e, in caso di superamento delle difficoltà, potrà simbolicamente colorare i riquadri sbiaditi del pioppo e del lillà sulla mappa, incollando le due rispettive figurine.

3.6. *Facilitatori*

La memorizzazione delle regole, alla base del processo di automatizzazione delle stesse, resta uno dei nodi cruciali per lo sviluppo della competenza ortografica, anche in presenza di un approccio induttivo. Per favorire questo processo, gli sforzi cognitivi delle allieve e degli allievi vanno facilitati con appositi strumenti, come cartelloni, *check-list*, raccoglitori e promemoria, che risultano tanto più efficaci quanto più sono costruiti da e con gli apprendenti stessi, sulla base delle loro reali esigenze. Si possono inoltre combinare con gli eventuali sfondi narrativi: ad esempio, se il percorso di apprendimento è una città con costruzioni che corrispondono ai nodi ortografici principali e che si presentano in qualche modo danneggiate, il facilitatore potrebbe essere una cassetta degli attrezzi in cui ogni utensile corrisponde a una precisa regola ortografica (altri esempi in FORNARA 2016).

3.7. La progressione

È poi importante stabilire una progressione dei contenuti che sia coerente con lo sviluppo linguistico delle allieve e degli allievi e con la difficoltà delle diverse regole ortografiche. Per questo, i Quaderni blu di *Sgrammit* si fondano sulla progressione illustrata in uno dei documenti allegati al *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2022), cioè la tabella relativa all'ortografia (Tab. 1), che distribuisce le regole secondo una verticalità che parte dalla scuola dell'infanzia e termina con l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado (in Canton Ticino della durata di quattro anni).

SI	SP			SSPG	
	1a	2a	3a-4a-5a	1a	2a-3a-4a
Principali componenti fonologiche del linguaggio presentate con gradualità (es.: onomatopee, rime, allitterazioni, sillabe, fonemi).	Tutte le regole di corrispondenza fonografica.	Tutte le regole di corrispondenza fonografica, in particolare quelle più complesse a livello di trascrizione fonologica (es.: doppie, nessi <i>mp mb</i>); regole di segmentazione e separazione delle parole (es.: <i>la radio/laradio, l'armadio/larmadio</i>); regole di base dell'ortografia, in particolare	Tutte le regole dell'ortografia (separazione delle parole, doppie, accento, apostrofo, maiuscole e minuscole), comprese quelle associate agli errori di distintività morfologica (es.: <i>a/ha, o/ho, 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	Ripresa delle principali regole ortografiche, con particolare attenzione alla distintività morfologica (es.: <i>l'ho visto/lo vedo; da/dà; ce/c'è; c'è lo/ce l'ho; glielo/gliel'ho</i>) e agli errori più frequenti nella scrittura di oggi.	Ripresa individuale delle regole dell'ortografia, compresi i casi più problematici, partendo dalla revisione dei testi scritti.

		associate a elementi di distintività (es.: <i>papa/ papà; capello/cappello; lago/l'ago</i>) e a parole-ico-na (es.: <i>scuola, acqua</i>).	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 nessi <i>gn, gl, sc</i>).		
--	--	--	---	--	--

Tab. 1 - La progressione delle regole ortografiche nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2022)

3.8. Un esempio: le doppie

I principi che abbiamo appena illustrato si possono vedere concretizzati, ad esempio, nei percorsi dedicati alle doppie. Il Quaderno 1 (percorsi 20-24), attraverso attività ludiche (come *memory* e giochi dell'oca, e come il confronto dei significati di coppie di parole con le scempie e le doppie, ad es. *pala* e *palla*) propone le prime scoperte induttive e le prime istituzionalizzazioni delle regole; il Quaderno 2 (percorsi 28-30) rafforza le scoperte, sempre mediante attività induttive incentrate sul senso, e porta a una ridescrizione del sapere, aggiungendo casi e luoghi di difficoltà, per finire con fasi di esercizio e allenamento più tradizionali. La progressione segue dunque questa sequenza: 1) gioco e attività induttive; 2) riflessione; 3) fissazione/ridescrizione; 4) allenamento ed esercizio. A completare i percorsi, ci sono poi alcune singole attività che sfruttano il principio dell'errore creativo teorizzato da Gianni Rodari (nella *Grammatica della fantasia* e nel *Libro degli errori*, cioè RODARI 1973 e 1964), per portare allieve e allievi a riflettere sull'ortografia puntando anche sul divertimento: ad esempio, si chiede di creare la definizione di parole "sbagliate" come *tore* («una costruzione che pende perché ha un difetto nella fondamenta», come quella di Pisa) esplicitandone poi la forma corretta (*torre*).

4. Conclusioni

La proposta editoriale *Sgrammit*, e in particolare i Quaderni blu, è un tentativo di superare i limiti delle pubblicazioni didattiche tradizionali rivolte alla scuola primaria che, come abbiamo visto, sono in netto contrasto con le reali esigenze dell'apprendente. Le pubblicazioni più diffuse, infatti, seguono ormai da troppo tempo una tendenza editoriale ben consolidata, che considera il “vecchio” approccio una garanzia in fatto di vendite, e dunque qualcosa che non sarebbe conveniente cambiare; a ciò si aggiunge un'altra constatazione che non è priva di conseguenze su chi apprende: nella maggior parte dei casi, i prodotti editoriali per la primaria non dialogano in maniera efficace (o non dialogano per nulla) con le teorie linguistiche e pedagogiche più attuali, anche perché quasi sempre sono affidati ad autori non specialisti di linguistica o di grammatica. E tutto ciò avviene nonostante gli insegnanti non siano affatto sordi al desiderio di innovare le proprie pratiche didattiche.

I Quaderni blu del progetto *Sgrammit* sono dunque un esempio concreto di come sia possibile fondare su basi solide e aggiornate uno strumento dedicato a uno dei settori dell'insegnamento grammaticale più resistenti al cambiamento, adattandone l'impostazione didattica alla scuola di oggi. Il progetto intende inoltre – auspicabilmente – tracciare una via, dimostrando che un atto di coraggio da parte dell'editoria scolastica specializzata è possibile, senza temere il rischio dell'innovazione.

Bibliografia

Manuali esaminati

- BATTISTI 2017 = CLAUDIA BATTISTI, *I viaggi di Papù. Riflessione linguistica, arte, scrittura* 2-3, Torino, Pearson.
- BORDIGLIONI *et al.* 2017 = STEFANO BORDIGLIONI / BARBARA GREPPI / ELENA RIZZO LICORI, *L'acero rosso. Letture, grammatica, lessico* 2-3, Milano, Mondadori.

- BRERA / MUSSI 2019 = CARLA LISA BRERA / ANNA MUSSI, *Gli amici di Biribò. I linguaggi* 2-3, Torino, Pearson.
- CAVALLERI 2017 = LAURA CAVALLERI, *Alla fattoria di Laura. Per costruire le competenze linguistiche* 2-3, Milano Mondadori.
- CONTI 2017 = CRISTINA CONTI, *Supereroi. Quaderno di grammatica e scrittura* 2-3, Torino, Il Capitello.
- D'ARGENIO *et al.* 2017 = C. M. D'ARGENIO / R. DI DONATO / A. M. EVANGELISTA / F. MAZZONI, *A scuola insieme. Quaderno di grammatica e scrittura* 2-3, Teramo, Lisciani.
- FABBRI *et al.* 2017 = CRISTINA FABBRI / SILVANA GIAROLLI / ORAZIO MARCHETTI / GABRIELLA RIGONI / EGIDIA TOSO, *Super favoloso! Linguaggi* 2-3, Brescia, La Scuola.
- FORTUNATO 2017a = FRANCESCA FORTUNATO, *L'incredibile Wiki. Ortografia, grammatica, lessico* 2-3, Bologna, Minerva.
- FORTUNATO 2017b = FRANCESCA FORTUNATO, *C'era una volta... Per costruire competenze di grammatica* 2-3, Bologna, Minerva.
- GABOLI / TENCONI 2017 = MILENA GABOLI / GRAZIELLA TENCONI, *Sulle ali di pepe. Grammatica, scrittura* 2-3, Trento, Erickson.
- GRANDINETTI / PEPE 2017 = VIRGINIA GRANDINETTI / LOREDANA PEPE, *Ci vuole un sorriso! Quadernone di grammatica e scrittura* 2-3, Torino, Il Capitello.
- MATTONE 2017 = ANNA MARIA MATTONE, *Io io so. Grammatica, scrittura, arte, musica* 2-3, Milano, Mondadori.
- TEAM DIDATTICA APERTA 2017 = TEAM DIDATTICA APERTA, *Imparo e mi diverto. La mia prima grammatica* 2-3, Milano, Gaia.

Riferimenti bibliografici

- CIGNETTI *et al.* 2016 = LUCA CIGNETTI / SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (a cura di), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- CIGNETTI *et al.* 2022 = LUCA CIGNETTI / SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA / MATTEO VIALE, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.

- COLOMBO 2012 = ADRIANO COLOMBO, *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)*, in «Grammatica e didattica», 4: 10-24, www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf.
- COLOMBO 2013 = ADRIANO COLOMBO, *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte II)*, in «Grammatica e didattica», 5: 25-42, www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf.
- DEMARTINI / FORNARA 2021 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (a cura di), *Sgrammit. L'ortografia* (Quaderni blu: Guida per l'insegnante; Quaderno 1; Quaderno 2), Bellinzona, Salvioni.
- DEMARTINI / FORNARA 2022 = SIMONE FORNARA / SILVIA DEMARTINI, *Il progetto editoriale Sgrammit per insegnare a riflettere sulla lingua nella scuola primaria: dall'oblio della grammatica alla trasposizione didattica*, in CLAUDIO GIOVANARDI / ELISA DE ROBERTO / ANDREA TESTA (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Firenze, Cesati: 81-90.
- FARINA 2014 = ELISA FARINA, *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*, Milano, FrancoAngeli.
- FORNARA 2016 = SIMONE FORNARA, *Dall'errore alla didattica: insegnare e apprendere l'ortografia*, in CIGNETTI et al. 2016: 37-68.
- FORNARA 2021 = SIMONE FORNARA, *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*, Trieste, Einaudi.
- KARMILOFF-SMITH 1997 = ANNETTE KARMILOFF-SMITH, *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, il Mulino (ed. orig. *Beyond Modularity*, Cambridge, MIT Press, 1992).
- LO DUCA 2018a = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- LO DUCA 2018b = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- RODARI 1964 = GIANNI RODARI, *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi.
- RODARI 1973 = GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.