

La competenza ortografica nelle prove INVALSI

MARIA G. LO DUCA E ZUZANA TOTH*

The orthographic competence in the INVALSI tests

This contribution examines the orthographic competence of Italian students, on the basis of their answers to questions related to orthography in the INVALSI tests of Italian. After a presentation of the structural characteristics of Italian orthography, we ask ourselves what kinds of variables affect the difficulty of the orthographic questions at different school levels; what kinds of strategies (phonological, lexical or morphosyntactic) may be activated by the students when answering these questions; if it is possible to identify a progression of difficulty in the questions administered at different school levels and, if yes, in what sense. We attempt to answer these questions by means of a quantitative (percentages of correct answers) and qualitative (peculiar characteristics) analysis of the orthographic questions administered within the tests of Italian, by taking into consideration the following variables: school level, the question intent, the question format, the correction criteria and the statistical elaboration of students' answers.

Il contributo esamina la competenza ortografica degli studenti italiani, così come traspare dalle loro risposte ai quesiti relativi a temi ortografici presenti nelle prove INVALSI di italiano. Dopo una presentazione delle caratteristiche strutturali dell'ortografia dell'italiano, ci si chiede che cosa renda facile o difficile una domanda di ortografia nei diversi gradi scolari; quali strategie (fonologica, lessicale o morfosintattica) attivino presumibilmente gli studenti nel rispondere ai quesiti; se sia possibile individuare una progressione nella difficoltà dei temi nei diversi segmenti scolari, ed eventualmente quale essa sia. Si tenta di rispondere a queste domande attraverso un'analisi quantitativa (percentuali di risposte corrette) e qualitativa (caratteristiche peculiari) di tutti i quesiti ortografici presenti nelle prove, con la giusta attenzione a tutte le variabili in gioco: grado scolastico, contenuti

specifici, formato della domanda, modalità di correzione e di elaborazione statistica dei risultati.

MARIA G. LO DUCA (mariag.loduca@unipd.it) è stata ordinaria di Lingua italiana e di Didattica dell'italiano all'Università di Padova. È autrice di volumi e saggi dedicati alla descrizione della lingua italiana e al suo insegnamento come lingua materna e come lingua seconda. Tra le sue maggiori pubblicazioni si ricordano *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* (2003), *Esperimenti grammaticali* (2004), *Sillabo di italiano L2* (2006), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria* (2018), *Italiano: la formazione delle parole* (2020).

ZUZANA TOTH (zzn.toth@gmail.com) è assegnista di ricerca presso l'INVALSI e tiene corsi di linguistica e didattica dell'italiano presso l'Università di Bratislava. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica della grammatica, lo sviluppo della competenza grammaticale e l'apprendimento dell'italiano come L1 e L2.

* Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, che tuttavia si sono suddivise il compito di redigere i diversi paragrafi nel modo che segue: Maria G. Lo Duca, §§ 1, 2 e 3; Zuzana Toth §§ 4 e 5. La ricerca svolta da Zuzana Toth è stata finanziata da un assegno di ricerca conferito dall'INVALSI nell'ambito del progetto "Prove Nazionali", cofinanziato da risorse europee.

1. L'ortografia nel *Quadro di riferimento della prova di Italiano (QdR)*

Fin dal primo QdR, pubblicato dall'Istituto nel 2013 ma frutto di una lunga gestazione (se ne ricostruisce l'iter in Lo Duca, Toth in c.s.), nella parte del documento dedicata alla riflessione sulla lingua, trova spazio una piccola sezione sull'ortografia. Più precisamente, nella descrizione dei diversi ambiti grammaticali che la prova di italiano intende misurare, al primo posto troviamo menzionata proprio l'ortografia, di cui si elencano alcuni indici, su cui torneremo tra poco. La stessa attenzione e la stessa collocazione ritroviamo nel QdR del 2018, dove anche gli indici elencati sono rimasti invariati.

Ci si potrebbe chiedere perché si sia deciso di elencare tra i diversi ambiti grammaticali anche l'ortografia, e conseguentemente di immettere nelle prove dei quesiti specifici a essa dedicati. La risposta è duplice: da una parte ci si è rifatti a una antica e solida tradizione grammaticale, mai messa in discussione neppure dalle grammatiche moderne, che prevede sempre un capitolo dedicato alla descrizione del sistema fonologico (i fonemi) dell'italiano, e alla loro messa in relazione col sistema grafico (i grafemi); dall'altra si è preso in seria considerazione l'allarme, lanciato in più occasioni da docenti e intellettuali in genere, sulle scarse competenze ortografiche dei giovani in uscita dalla scuola superiore, o addirittura dall'università. E questo nonostante il sistema ortografico dell'italiano abbia giustamente fama di essere tra i più trasparenti, e dunque tra i più facili da acquisire stabilmente. Ma, come si vedrà, l'italiano presenta numerosi punti critici, che sono poi quelli misurati dalle prove, che continuano a porre problemi in tutti i gradi scolari. E dunque, dal momento che le prove intendono misurare la «padronanza linguistica» nel suo complesso, definita dal QdR come il «possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi» (p. 1), ne consegue che un'attenzione specifica alle capacità ortografiche è quanto mai opportuna, vista anche la «forte sanzione sociale» (per usare le parole di Serianni, Benedetti 2015: 66) che le devianze ortografiche suscitano immediatamente nei confronti soprattutto dello scrivente adulto e scolarizzato. Sono state dunque queste le considerazioni che hanno portato alla decisione, presa fin dall'inizio, di inserire almeno un quesito specifico di ortografia in tutte le fasce scolari previste e interessate dalle prove (ma su questo cfr. § 3.1), e di fatto questa decisione è sempre stata rispettata.

Coerentemente con la gran parte delle grammatiche di riferimento, gli indici elencati nel QdR sotto la voce *Ortografia* sono i seguenti: «Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, segmentazione delle parole (*gliel'ho detto*), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell'*h*, della *c/q*, dei digrammi, ecc.)». Di fatto, sono esattamente quelli che abbiamo definito "punti critici" dell'italiano, come ben sanno tutti i docenti di

scuola primaria (e non solo) e, a evitare fraintendimenti, nel documento alcuni indici sono seguiti da esempi.

Non compare in questo elenco la punteggiatura, che tradizionalmente veniva trattata nel capitolo dedicato alla fonologia e all'ortografia: ad es. Serianni (2000: 48-57) presenta i segni di interpunzione nel capitolo su *Fonologia e grafematica*. La ragione di questa scelta va ricercata nel fatto che i segni di interpunzione si fanno rientrare nella categoria dei cosiddetti segni paragrafematici, che sono quei «simboli che accompagnano i grafemi, e che non hanno un corrispondente nelle unità fonologiche della lingua (tranne per l'accento), ma forniscono informazioni di vario genere» (Vanelli in c.s.: 9): dunque rientrano in questa categoria gli accenti, gli apostrofi e, appunto, i segni di interpunzione. Ma, se guardiamo alla funzione che i diversi segni svolgono, è evidente che accenti e apostrofi «operano soltanto a livello locale» (per dirla con Cignetti, Demartini 2016: 12), e infatti sono utilizzati per la resa grafica di alcune parole e di particolari nessi sintattici (*giù, l'albero, ce n'è*), rientrando a ragione nel capitolo dell'ortografia; i segni interpuntivi invece hanno a che fare con la struttura sintattica e testuale, segnalando confini di costituenti sintattici all'interno della frase e snodi informativi all'interno del testo. È per questo che nel QdR la punteggiatura trova posto fra gli indici dedicati alla testualità (pp. 17-18).

2. L'ortografia dell'italiano

Cominciamo da una definizione: una delle grammatiche dell'italiano più autorevoli (Serianni 2000: 5) definisce l'ortografia come «l'insieme delle regole che vigono, in una data epoca e per una determinata lingua, per l'uso corretto dei grafemi e dei segni paragrafematici». I grafemi, in particolare, tentano di rendere nella scrittura i molti suoni (o fonemi) del parlato. Per quanto riguarda l'italiano, questa traduzione dei suoni in lettere è il frutto del lavoro secolare di grammatici, editori e uomini di lettere in genere che, a partire dal '500 e a più riprese nei secoli successivi, si sono preoccupati di superare il multigrafismo dei primi secoli del volgare per giungere a una norma unitaria (Maraschio 1993, Demartini 2011). Non va neppure sottovalutata l'azione normalizzatrice della scuola, che ha svolto, forse inconsapevolmente ma con molta determinazione, il compito di imporre una norma ortografica stabile. Così come le conosciamo oggi, le regole ortografiche sono dunque il frutto di una lunga storia.

Un sistema linguistico massimamente trasparente dovrebbe possedere tanti grafemi diversi quanti sono i fonemi in uso nel parlato, e dunque dovrebbe esibire una corrispondenza biunivoca del tipo: un fonema = un grafema. Questa situazione ideale non si dà, forse, per nessuna lingua. Diciamo però che l'italiano vi si avvicina parecchio, e questo facilita di molto

il compito dei bambini che si confrontano per la prima volta con la lettura-scrittura, e che dovranno imparare ad associare un determinato suono a un certo grafema. Studi comparativi hanno attestato che alla fine della prima classe della primaria i bambini italiani (e i bambini di altre lingue ugualmente trasparenti, come il finlandese e il tedesco) leggono correttamente il 95% delle parole, a fronte ad esempio dei bambini inglesi, che si fermano al 34% (Viterbori 2020: 223).

Tuttavia anche l'italiano presenta molti casi di mancata corrispondenza fonema-grafema: ci sono fonemi diversi che vengono rappresentati da uno stesso grafema (cane / cena) e, viceversa, ci sono casi in cui uno stesso fonema viene rappresentato da grafemi diversi (cuore / quadro). Vedremo più avanti molti esempi di mancate corrispondenze e di irregolarità, che trovano quasi tutte una loro giustificazione nella storia della lingua. In breve, è accaduto che l'italiano ha ereditato il suo alfabeto e il suo sistema di scrittura dal latino. Ma, nel passaggio dal latino all'italiano, il sistema fonologico ha subito molti e importanti cambiamenti, sono nati e si sono stabilizzati nuovi suoni, per i quali è stato necessario escogitare una qualche resa grafica (Maturi 2019: 60).

Ad esempio, in latino i grafemi *c* e *g* rendevano sempre dei suoni velari, precisamente [k] e [g], (che ritroviamo in italiano in *cane*, *costo*, *gatto*, *gusto*), mentre non esistevano i suoni palatali corrispondenti a [tʃ] e [dʒ], che oggi vengono resi in italiano con gli stessi grafemi (e che ritroviamo infatti in *cibo*, *gelo*). Dunque è stato necessario adattare l'alfabeto latino alle nuove necessità di scrittura: nel caso specifico, il suono velare della *c* e della *g* con le cinque vocali dell'italiano è diventato, nella scrittura: cianuro, cervo, cibo, ciotola, ciuco, e lo stesso vale per la *g* (giallo, gelo, giro, gioco, giunco). Come si vede l'inserimento della *i* fra *c/g* e le vocali *a/o/u* ha risolto il problema. Analogamente, il suono velare è stato reso con casa/gatto, cheto/ghepardo, chiesa/ghiro, costa/gota, cura/gusto, con l'inserimento dell'*h* tra *c/g* e le vocali *i/e* (Vanelli in c.s.: 6-7).

Anche i suoni [ʃ] (che ritroviamo in *scena*, *scimmia*) e [ʎ], (che ritroviamo in *figlio*, *famiglia*) non esistevano in latino, e vengono entrambi resi non con uno, ma con due grafemi, anzi nel caso di [ʎ] con tre grafemi, visto che il suono in questione viene sempre reso con il trigramma *gli* (si noti la differenza tra *sigla*, in cui i due grafemi hanno pronuncia separata, e *triglia*¹). Sono questi, appunto, alcuni dei casi di mancata corrispondenza fonema-grafema, in cui la scrittura fa ricorso a digrammi e trigrammi per rendere un unico suono.

¹ In realtà il nesso *gl* seguito dalla *i* non ha sempre pronuncia [ʎ]. Basti pensare ad *anglicismo*, *glicine*, *glicemia*, parole tutte in cui le due consonanti vengono pronunciate separatamente. Per una descrizione puntuale delle molte particolarità di questo nesso si veda Petricola 2011.

A questi fatti ben noti, si aggiunge il problema delle diverse pronunce regionali dell'italiano, frutto spesso di interferenze col sostrato dialettale sottostante, le quali dunque possono non corrispondere alla resa grafica convenzionale, creando problemi ortografici a scriventi poco esperti: basti pensare alla tendenza settentrionale alla pronuncia scempia delle doppie, e alla tendenza opposta nelle varietà meridionali, con le inevitabili conseguenze nella scrittura.

Queste brevi note hanno il solo scopo di ricordare che le mancate corrispondenze fonema/grafema hanno origini diverse ma non esimono il parlante/scrivente di oggi dal rispetto delle convenzioni ortografiche. A tal proposito si potrebbe dire che l'ortografia ha una imprescindibile vocazione normativa, nel senso che le necessità stesse della scrittura impongono l'uniformità delle forme grafiche in tutta la comunità nazionale. Di questa esigenza si fanno carico anche i correttori automatici della scrittura informatizzata – al computer o tramite altri mezzi tecnologici – contro cui a volte bisogna lottare, per imporre forme che qualche programmatore ha deciso di considerare sempre scorrette².

3. Apprendimento dell'ortografia dell'italiano

Proprio in grazia della sua trasparenza fonologica, l'ortografia dell'italiano si apprende presto e bene, almeno se confrontiamo l'intero processo di apprendimento della scrittura con ciò che normalmente accade per altre lingue. Ciò non significa che i punti critici dell'italiano non abbiano bisogno di molta cura e attenzione nei primi anni di alfabetizzazione: basta rileggere *Il libro degli errori* di Gianni Rodari (1992) per avere una apparentemente involontaria casistica dei più frequenti errori di ortografia, dei quali Rodari, che, fra le altre cose, aveva fatto anche il maestro, aveva avuto diretta esperienza. Immerse in storielle allegre, spesso in forma di filastrocche, aborrite dal petulante professor Grammaticus, le devianze ortografiche si annidano nelle errate traduzioni di fonemi in grafemi (*quore, squola, bensina, oglio* per *olio, cugine* per *cucine*); nell'uso incerto di digrammi e trigrammi (*coscenza, siensiato, malie* per *maglie, cavagliere* per *cavaliere, naccue* per *nacque*) e dunque anche della lettera *h* (*ghiro d'Italia* per *giro d'Italia, bosci* per *boschi*); nell'uso incerto delle doppie, troppe (*peccore, orologi, idrog-*

² In alcune scritture automatiche non è possibile, ad esempio, scrivere *ce*, che viene automaticamente, e spesso erroneamente, corretto in *c'è*. Evidentemente il programma non è in grado di scegliere sulla base della diversa funzione sintattica delle due forme (che è, come vedremo, proprio una delle richieste spesso presenti nei quesiti INVALSI). Sul correttore automatico si è scritto molto: si veda, tra gli altri, Marazzini 2013: 246 per alcuni utili consigli.

geno, stazzione) o troppo poche (*vaporeto, ottobre, dotore, bidelo*); negli usi incerti di accenti (*pero/però, meta/metà*), apostrofi (*l'ago per lago*), maiuscole (*italia, roma*).

Ciò detto, bisogna aggiungere che gli studi di settore concordano sul fatto che i bambini italiani pervengono a una scrittura abbastanza corretta sul piano ortografico già nel corso della primaria, e che nel corso della secondaria di primo grado gli apprendimenti si consolidano, anche negli aspetti meno regolari. Su questo quadro sono sostanzialmente tutti d'accordo, sia gli studi di stampo linguistico (Ferreri 1971; Lavinio 1975; Solarino 2009; Corno, Janner 2009; Colombo 2011; Cignetti 2016; Fornara 2016; Cignetti, Demartini 2016), sia gli studi di stampo psicologico (Notarnicola *et al.* 2012; Stella 2013; Tressoldi, Cornoldi 2013; Viterbori 2020), i quali ultimi si sono occupati anche della cosiddetta disortografia, cioè dei disturbi specifici nella scrittura delle parole (Cornoldi 2016). Ciò non toglie che errori ortografici vengano comunque segnalati anche alle superiori³ (Solarino 2006; De Judicibus, Maggio 2008; Serianni, Benedetti 2015) e persino all'università (Tempesta, Maggio 2001; Cacchione 2011), come attestano anche i numerosi manuali di scrittura per un pubblico universitario (ne fa una panoramica Fiorentino 2015), che dedicano all'ortografia un'attenzione costante.

Uno degli obiettivi di tutti questi studi è stato individuare una casistica, una tipologia di errori ortografici più spesso presenti nelle produzioni, spontanee o elicitate, di bambini, adolescenti e giovani adulti. Nell'analizzare i nostri dati noi partiremo proprio da qui, dalle tipologie individuate, che rimandano ai diversi percorsi cognitivi che si attivano nella testa degli allievi nel momento della scrittura, a seconda delle caratteristiche della parola o della sequenza da scrivere. Ci chiederemo dunque se i risultati cui sono pervenuti questi due filoni di ricerca possano aiutarci non solo a mettere ordine nei nostri dati, ma anche a spiegare il perché di certi risultati, specie quando si tratti di risultati inattesi, ed eventualmente ci aiutino a evidenziare lacune o omissioni da correggere. Senza dimenticare però che i nostri dati non sono quasi mai errori di produzione, ma piuttosto risposte a singoli quesiti ortografici, ritenuti meritevoli di attenzione specifica da parte degli autori delle prove e degli esperti disciplinari, e sui quali viene allertata l'attenzione degli studenti.

Le domande cui proveremo a rispondere sono dunque: cosa devono fare gli studenti per rispondere ai quesiti INVALSI? Quali conoscenze devono richiamare, quali strategie devono attivare? La nostra sintesi, che è anche l'ipotesi che proveremo a verificare sui nostri dati, è che, nel rispondere ai quesiti ortografici dell'INVALSI, gli studenti attivino quelle che, sulla falsariga

³ Come largamente prevedibile, tutte le ricerche notano la maggiore incidenza degli errori di ortografia negli istituti professionali, cui seguono gli istituti tecnici, mentre i più "virtuosi" in questo campo risultano ovviamente i liceali.

degli studiosi che ci hanno preceduto, chiameremo, da linguisti, strategia fonologica, strategia lessicale, strategia morfo-sintattica.

3.1. La strategia fonologica

È anche chiamata, dagli studiosi della prima alfabetizzazione, strategia sub-lessicale: si attiva naturalmente nelle scritture alfabetiche, via via che gli allievi imparano a trasporre un suono nella lettera che lo rappresenta abitualmente nella scrittura. L'esercizio ripetuto, proprio dei primi anni di scolarizzazione, consolida questo abbinamento su centinaia di parole diverse, che potranno essere lette e scritte anche se del tutto nuove e mai incontrate prima. È una strategia che si rivela molto utile nei casi di parole dall'ortografia trasparente e regolare, che potremmo chiamare "grafie tipiche" e che, come abbiamo già visto, i bambini italiani imparano a padroneggiare con relativa facilità. Non prima, però, di essere passati per una fase, più o meno lunga nei diversi soggetti, di incertezze che, come documenta la letteratura di settore (ad esempio Cignetti, Demartini, 2016: 20), può riguardare: sostituzioni di singoli grafemi (**brimo* per *primo*); omissioni di grafemi o sillabe (**camentta* per *cameretta*); aggiunte di grafemi o sillabe (**tavolvo* per *tavolo*); inversioni di grafemi (*banibmo* per *bambino*).

Sono tipi di errori che nascono probabilmente da cattive abitudini contratte nell'oralità, dove neppure a scuola si dedica la giusta attenzione alla forma fonica delle parole e alla pronuncia dei suoni. Come giustamente ci ricorda De Santis (2018), «il controllo del volume della voce e della velocità di dizione, la chiarezza dell'articolazione, il controllo dell'intonazione e delle pause» sono gli «elementi che ci rendono sensibili verso la forma fonica delle parole prima ancora che (e a prescindere da) la forma grafica». Si tratta comunque di errori che normalmente vengono superati con relativa facilità, grazie all'addestramento ripetuto, permanendo a lungo solo nei soggetti disortografici (Cornoldi 2016).

Tutte le parole, oltre che essere costituite da fonemi, possiedono un accento che normalmente non viene segnalato nella grafia: e infatti si pronuncia *montàgna* ma si scrive *montagna*, si pronuncia *tàvolo* ma si scrive *tavolo*. Persino con gli omografi (*àncora/ancòra, càpitano/capitàno, àbitino/abitino*) l'accento di solito non viene segnalato, e si lascia al contesto il compito di indirizzare la scelta del lettore. A meno che le parole non siano tronche: in questo caso l'accento è obbligatorio (*città, papà, interrogò, verrà*), come pure è obbligatorio nei monosillabi omografi (*e/è, da/dà, si/sì* ecc.) per disambiguare una forma dall'altra. Ma, mentre nel caso delle parole tronche la strategia attivata nella scrittura è di tipo fonologico (si tratta di segnalare con l'accento la maggiore intensità fonica della sillaba finale), nei monosillabi la scelta di mettere o non mettere l'accento è determinata da ragioni morfo-sintattiche (come vedremo in § 3.3).

Non sono presenti quesiti sulle grafie tipiche nelle prove INVALSI, neppure nei gradi piÙ bassi di scolarità, e dunque nulla potremo dire sulla precoce acquisizione della strategia fonologica. Contrariamente a quanto detto, che almeno una domanda di ortografia è sempre presente nelle prove, dobbiamo adesso aggiungere che ne sono prive le prove che si collocano all'inizio (grado 02) e alla fine (grado 13) del percorso scolastico. Ma mentre l'assenza nel grado 13 è almeno in parte giustificabile – dato il tipo di prova⁴, cui forse si accompagna una certa fiducia nelle competenze ortografiche dei nostri maturandi, che si danno (a torto?) per acquisite – l'assenza nel grado 02 ci pare abbastanza inspiegabile. La fine della seconda classe della primaria potrebbe essere infatti il momento giusto per testare l'aspetto piÙ trasparente e regolare dell'ortografia dell'italiano, vale a dire l'apprendimento di quelle che abbiamo chiamato "grafie tipiche", grafie cioè in cui si registri un alto grado di regolarità e univocità nella corrispondenza tra il suono e il grafema che lo rappresenta nella scrittura.

Quesiti di questo tipo sono di fatto completamente assenti nelle prove, e giustamente non vengono proposti nelle fasce scolari superiori. Forse però non sarebbe male rivedere la prassi ormai consolidata che assegna al grado 02 solo due quesiti di riflessione sulla lingua, che sollecitano per lo piÙ semplici operazioni di confronto fra parole (con attivazione del piano semantico), o di accordo e collegamento fra parole (con attivazione del piano sintattico). Una terza domanda di tipo ortografico potrebbe dirci a che punto è l'apprendimento dell'ortografia (regolare) dell'italiano dopo quasi due anni di scolarizzazione, e potrebbe dare un utile contributo alla ricerca, oltre che qualche indicazione pratica agli insegnanti (ad es., eventuali punti critici su cui insistere).

Occupava un posto a sé il tema della cosiddetta suddivisione in sillabe, di difficile collocazione fra le tre strategie qui ipotizzate, le cui regole vanno dal molto semplice al molto complesso, appoggiandosi da una parte a una lettura fonologica delle parole, dall'altra alla conoscenza esplicita di regole molto sottili.

È molto semplice e intuitiva l'individuazione delle sillabe prototipiche, costituite da una consonante e da una vocale: si tratta di sequenze elementari di cui i bambini hanno una precoce esperienza nell'apprendimento della scrittura, quando imparano a unire un suono consonantico con le diverse vocali. Dunque parole come *ca-sa*, *ta-vo-lo*, *ma-te-ma-ti-ca* non pongono problemi relativamente alla scomposizione in sillabe, e dovrebbero risultare facilissime. Ma le cose si complicano quando in inizio di parola si trovi una

⁴ A differenza di quanto avviene nei gradi 05, 08 e 10 – dove i quesiti grammaticali vertono su singole parole, gruppi di parole, frasi o brevissimi testi inventati *ad hoc* – nel grado 13 le domande che riguardano la riflessione sulla lingua vertono su brevi testi autentici, analogamente a quanto si fa per saggiare la comprensione del testo.

vocale e non una consonante, o quando vengano a trovarsi adiacenti due o più suoni consonantici (vanno separati o no?) o due o più suoni vocalici (vanno separati o no?).

In questi casi può risultare di scarso aiuto la pronuncia delle parole, a meno che il bambino non sia stato esposto al cosiddetto metodo fonosillabico per l'apprendimento della letto-scrittura, e non abbia quindi acquisito confidenza con quell'entità linguistica che chiamiamo sillaba, con esercizi ripetuti di scomposizione (in sillabe) e ricomposizione (in parole) che il metodo prevede (Bertelli *et al.* 2014; Annunziata 2019-2020). In mancanza di, o in aggiunta a, questo addestramento, soccorre la conoscenza esplicita di regole che disciplinano puntigliosamente la materia, e che però non sono tutte così intuitive. Ad esempio, siamo ancora nel relativamente facile con le vocali in inizio di parola seguite da consonante, che fanno sillaba a sé (*a-so-la*, *e-re-de*); o con i digrammi e trigrammi, che non vanno mai separati (*chi-mi-ca*, *sce-na*, *fi-gli*); o con le consonanti doppie, che al contrario vanno separate (*bel-lo*, *gat-to*). Ma dovremo introdurre una serie di distinzioni per spiegare la differente sillabazione di *lar-do*, *pal-ma* da una parte (con accorpamento di una consonante alla sillaba che precede) e di *la-dro*, *pa-sta* (con accorpamento di una consonante alla sillaba che segue). Per non parlare dell'incontro di due o più vocali, che devono essere divise se formano uno iato (*be-a-to*, *pa-u-ra*), accorpate se costituiscono un dittongo (*vuo-to*, *pau-ro-so*, e si noti la differenza con *pa-u-ra*). In tutti questi casi, come riconosce lo stesso Serianni (2000: 38), la pronuncia non aiuta: «la pronuncia normale di *viale* autorizzerebbe una scansione *vi-a-le*, ma una pronuncia rapida la renderebbe arbitraria». Tanto che lo stesso Serianni arriva a consigliare: «una buona norma pratica è quella di non andare mai a capo con una vocale», per evitare di sbagliare, casomai si trattasse di un dittongo.

Non sono molte le domande INVALSI su questa materia (cfr. § 4.3), ma la nostra convinzione è che nella scrittura a mano (nella scrittura elettronica il problema non si pone) gli studenti imparino abbastanza presto a evitare le segmentazioni più problematiche, seguendo, ma del tutto inconsapevolmente, il saggio consiglio di Serianni.

3.2. La strategia lessicale

Si attiva nel momento in cui il bambino impara a segmentare il flusso del parlato in parole autonome, separate nella scrittura da uno spazio bianco. È un'abilità che si acquisisce, anch'essa, nei primi anni di esposizione alla lingua scritta e, ad esempio, Pontecorvo (1996) attesta come nel passaggio dalla I alla III classe della primaria molte incertezze di segmentazione, che coinvolgono l'uso o meno dell'apostrofo (**cera* per *c'era*, o **c'estino* per *cestino*), si riducano costantemente, anche se permangono incertezze di vario genere. E infatti le rassegne disponibili sugli errori ortografici di studenti di

avanzata scolarità attestano il permanere di alcuni punti critici e nodi irrisolti: Solarino (2006) e De Judicibus, Maggio (2008), ad esempio, documentano errori di segmentazione fino al biennio superiore e oltre, ipersegmentazioni (come *a rivederci, d'avanti, in vece*) e iposegmentazioni (come *alcontrario, allungo, senzaltro*), errori che, anche qui, coinvolgono spesso l'uso dell'apostrofo.

Come si vede anche dagli esempi, spesso le segmentazioni improprie operate dagli scriventi non sono del tutto illogiche: ad esempio nelle ipersegmentazioni degli studenti piÙ grandi si separano sequenze che in italiano hanno una loro autonomia, come le preposizioni *a, di, in*, o le parole *rivederci, avanti, vece*; le iposegmentazioni, invece, accorpano espressioni multilessicali che rimandano a un unico concetto e che svolgono un'unica funzione: nei nostri esempi sono tutti avverbi. In questi casi la strategia fonologica non aiuta a dirimere le difficoltÀ, perchÙ il flusso del parlato tende ad accorpare, molto piÙ che a isolare con pause, le diverse unitÀ lessicali. È solo l'abitudine alla lingua scritta, e quindi la memorizzazione piÙ o meno consapevole della forma corretta, che indurranno a scrivere *soprattutto* e non *sopra tutto* o *in seguito* e non *inseguito*, e spesso dopo un lungo apprendistato. Anche perchÙ la norma in questi casi presenta numerose oscillazioni, come documentano le diverse grafie di *ciononostante / ciÙ nonostante*, o *pressappoco / press'a poco*, o *peraltro / per altro*, o *suppergiÙ / su per giÙ*, tutte regolarmente registrate nei dizionari.

La via lessicale si attiva anche quando, di fronte a mancate o ambigue corrispondenze fonemi/grafemi, lo scrivente non puÙ far altro che ricordare e trascrivere una parola secondo la convenzione appresa: il che avviene quando si tratti di rendere graficamente alcuni suoni tramite digrammi (*ch, gh, ci, gi, sc, gl, gn*) e trigrammi (*sci, gli*); o quando ci si trovi nella necessitÀ di rendere la lunghezza consonantica, peraltro diversamente "sentita" nelle diverse aree del paese, attraverso le doppie (*tubi* o *tubbi?* *dubi* o *dubbi?* *cugino* o *cuggino?*). Un caso classico di mancata corrispondenza fonema-grafema si ha con la *z* intervocalica, che in molte aree del paese si pronuncia *zz*, ma la norma ortografica prevede diversamente in *razziale, razzolare* da una parte, e in *azione, azoto* dall'altra. Un caso simile È rappresentato dal fenomeno detto del raddoppiamento sintattico, che consiste «nell'allungamento della consonante iniziale di una parola che sia preceduta da una parola tronca o da alcuni morfemi» (Marotta 2011: 1214), come ad esempio in *farò (t) tutto, io e (t) te, sto (m) male*. È un fenomeno diffuso soprattutto nelle aree centro-meridionali, che normalmente non viene segnalato nell'ortografia, che non prevede mai la doppia in iniziale di parola. A meno che le due parole non subiscano un processo di univerbazione: in questi casi il raddoppiamento viene segnalato anche nell'ortografia, come attestano le grafie di *cosiddetto, neppure, quaggiù, contrattempo, sopralluogo* e cosÌ via (Serianni 2000: 19).

Rientrano in quest'area casi presumibilmente più facili e casi più difficili. Ad esempio, abbiamo detto che l'italiano rende certi suoni con digrammi e trigrammi, ma alcune combinazioni sono abbastanza trasparenti e regolari: così, dopo le iniziali difficoltà, i bambini imparano ad associare stabilmente ai grafemi *c* e *g* il suono velare, ma solo se i grafemi stessi sono seguiti da *a*, *o*, *u*; se invece sono seguiti dalla *e* o dalla *i* il suono velare è reso con *ch* e *gh*. Data la generalità della regola, dopo un primo momento di incertezza, e dopo molti esercizi di consolidamento, questa resa ortografica diventa automatica.

Non così in altri casi in cui la convenzione ortografica appare del tutto arbitraria, condizionata dalla storia delle parole ma opaca per i parlanti di oggi che non la ritrovano nella pronuncia: perché si deve scrivere *cuore*⁵, ma *quota*? *scuola* ma *squadra*? E perché, nonostante la norma ortografica che tutti i bambini imparano abbastanza presto – la quale recita che davanti a *b* e *p* si deve usare la *m* (*bambino*, *campo*) e non la *n* – dobbiamo poi scrivere *benpensante* o *input*? E l'elenco delle idiosincrasie non finisce qui: come ci ricorda De Mauro (1977), in un breve articolo ormai diventato un classico della letteratura di settore, «nelle sequenze *-(c)ce*, *-(g)ge*, *-sce* la *i* ora appare e ora no, in base a criteri svariati che tutti si applicano solo parzialmente e incostantemente, e tutti sono contrastati da forti e autorevoli tendenze contrarie, sicché la lettera *i* è stata definita dal Camilli⁶ «la pietra dello scandalo dell'ortografia italiana»⁷. Più dettagliatamente Serianni (2006: 106-10) distingue fra la *i* vocale (*vino*), la *i* semiconsonante (*piede*) e la *i* segno diacritico (*ciao*), introdotta, come abbiamo già detto, per rendere il suono palatale della *c* e della *g*, ma che può essere muta, quindi non percepibile all'orecchio (come nel plurale dei nomi in *-cia*, *-gia*). Serianni descrive le differenze tra le diverse tipologie, oltre alle ragioni – fonologiche e storiche – che spiegano le convenzioni adottate ma anche le oscillazioni che persistono, assieme ai dubbi dei parlanti: perché si deve scrivere *scienza* ma *conoscenza*? *legname* ma *bagniamo*? *camicia*/*camicie* ma *provincia*/*province*? *deficiente* ma *facente*? E perché i dizionari registrano sia *passaggero* che *passaggiere*, sia *familiare* che *famigliare*? Sia chiaro, ciascuno di questi dubbi ha una risposta, e spesso è una risposta complessa. Sta di fatto però che queste particolarità ortografiche vanno apprese una a una, parola scritta per parola scritta. La via lessicale fa di fatto affidamento sulla memoria visiva, sull'abitudine alla

⁵ E infatti Serianni e Benedetti (2015: 66) definiscono *quore* con la *q* «il simbolo stesso dell'errore di lingua». Gli fa eco Colombo che confessa (2011: 54): «fino a dodici anni ho scritto *quore*, poi mi sono corretto senza difficoltà».

⁶ Amerindo Camilli (1879-1980) è stato grammatico e autore di un saggio fortunato, pubblicato a più riprese e dal titolo *Pronuncia e grafia dell'italiano* (1941, 1947, 1965).

⁷ Questa dicitura ritorna in Migliorini, Folena 2015: 5-10, che, nella loro *Piccola guida di ortografia*, intitolano appunto, *La pietra dello scandalo*, un paragrafo interamente dedicato alle molte «bizzarrie» della *i*, quando accompagni i grafemi *c* e *sc*, *g* e *gn*.

lingua scritta, e dunque rivela il livello di alfabetizzazione generale del bambino/adolescente. Questo spiega perché certi fenomeni, che risultano fondamentalmente acquisiti alla fine della scuola primaria, dove vengono testati (nelle prove) in parole di uso comune, continuano a rivelare criticità nei gradi scolari superiori, dove vengono spesso presentati in parole meno frequenti, più tipiche di un lessico colto. Insomma, l'esposizione alla lingua scritta che la scuola promuove aiuta alla lunga a generare automatismi anche su grafie inizialmente problematiche, ma non al punto da esimere anche lo scrivente esperto dall'aver talvolta dei dubbi, tanto da ricorrere al dizionario⁸ – dove peraltro, come abbiamo già visto, le oscillazioni non mancano – o addirittura all'Accademia della Crusca⁹.

Concludendo su questo punto, ci aspettiamo che parole dalla grafia atipica (parzialmente non fonologica) ma appartenenti al lessico comune, o molto frequenti nei testi cui hanno accesso i bambini, abbiano buone probabilità di essere notate, fotografate nella memoria visiva come un tutt'uno, associate a un significato stabile, memorizzate e infine rese correttamente nella scrittura, anche nei gradi bassi di scolarità, diventando col passare del tempo talmente abituali da diventare automatiche. Potremmo aspettarci in questi casi un graduale miglioramento nelle prestazioni degli allievi. Viceversa, di fronte a una parola o sequenza rara, poco o mai incontrata nei testi scritti, che presenti suoni percepiti come poco regolari e di dubbia trasposizione nella scrittura, dobbiamo presumere che il dubbio ortografico possa scattare anche in scriventi adulti ed esperti. In questi casi dovremmo aspettarci maggiori incertezze e un lungo apprendistato. Questa almeno è l'ipotesi che cercheremo di verificare, visto che non sono pochi i quesiti che nelle prove saggiano proprio la corretta grafia di parole sulle quali la via fonologica, pur necessaria, non si rivela sufficiente.

3.3. La strategia morfo-sintattica

Si attiva quando lo scrivente si trova a dover scegliere tra grafie concorrenti sulla base di proprietà e conseguenti funzioni che alcuni particolari

⁸ Esiste anche un dizionario specifico, il *Dizionario d'ortografia e di pronunzia (DOP)*, disponibile in rete.

⁹ Il sito dell'Accademia ha una rubrica dal titolo Consulenza linguistica (<https://accademia-dellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte>) (ultima consultazione: 28.1.2021), dove si trova una documentazione interessante su alcuni dei dubbi degli italiani, relativamente alla corretta grafia delle parole. Spulciando fra le varie domande che negli anni sono state poste all'Accademia, troviamo, ad esempio: *ce ne, o ce n'è? buondi o buon di? ognuno o ogniuno? all'oscuro o allo scuro? qual è o qual'è? ciliege o ciliegie?* e più in generale, *qual è il plurale dei nomi in -cia, -gia? m o n davanti a p e b? familiare o familiare? obiettivo o obbiettivo?* Sono solo alcune fra le molte domande che sono state fatte, e che riguardano, come si vede, alcuni nodi critici dell'ortografia dell'italiano.

elementi svolgono nel contesto linguistico in cui compaiono: è il caso di molti monosillabi, omofoni (*e/è, o/ho*¹⁰, *a/ha, da/dà, si/sì, la/là, di/dì/di'* ecc.) e non omofoni (*su o sù? qua o quà?*), e dei nessi come *glielo (dico) / gliel'ho (detto), ve lo (spedisco) / ve l'ho (spedito), (non) ce ne (importa) / (non) ce n'è (bisogno)* ecc. Come si vede dagli esempi fatti, qui il compito dello scrivente non si esaurisce nel rendere un suono o una sequenza sonora in scrittura, visto che si tratta anche di segnalare, attraverso opportuni accorgimenti grafici, a quale elemento linguistico si intenda precisamente fare riferimento nella scrittura.

Così ad esempio l'espedito grafico dell'accento consente di distinguere tra la *e* congiunzione e la *è* III persona singolare del presente indicativo del verbo *essere*¹¹. Lo stesso dicasi per molte parole monosillabiche omofone, come *da* (preposizione) e *dà* (verbo), *se* (congiunzione) e *sè* (pronome), *te* (pronome) e *tè* (nome) e così via (ma su questi ultimi due esempi si veda la nota 10). In tutti questi casi la presenza o l'assenza dell'accento segnala categorie lessicali e funzioni sintattiche. La regola dei monosillabi vale ovviamente solo nei casi in cui si registri la presenza di due forme omofone; non ha senso invece chiedersi se vada messo l'accento grafico sui monosillabi monofunzionali come *tu, me, mi* (pronomi) o *sta, sto, do* (verbi), o *qui, qua* (avverbi), visto che non esistono elementi omofoni da cui debbano essere distinti nella grafia.

Eppure, nell'indagine condotta da De Judicibus e Maggio (2008: 155) su studenti delle superiori, «gli errori più frequenti riguardano l'accento, usato impropriamente, soprattutto in voci verbali monosillabiche di terza persona singolare, *và, fù, sà, dò, fà, stà*». Nessuna di queste forme incriminate presenta omofoni (tranne *fa*, come vedremo). Ma, come scrive Colombo (2011: 60), «la regola dei monosillabi, se usata consapevolmente, richiederebbe lunghe operazioni di confronto (prima di scrivere *fa* dovrei chiedermi se esiste un altro *fa*) o addirittura di analisi grammaticale». In più, si consideri che anche que-

¹⁰ Trattiamo *e/è* e *o/ho* come omofoni anche se in realtà *e* avrebbe pronuncia chiusa [e], è pronuncia aperta [ɛ]; ugualmente potremmo dire di *o* con pronuncia chiusa [o], e *ho* con pronuncia aperta [ɔ]. Ma nessun docente spiega questa differenza di scrittura, fonte di innumerevoli errori, appoggiandosi alla pronuncia aperta e chiusa dei rispettivi suoni, perché questa differenza spesso non è percepita, o non è percepita nella medesima maniera, nelle varie zone d'Italia. Di fatto la distinzione fra vocali aperte e chiuse, ben presente nell'italiano di base toscana, si presenta estremamente diversificata nelle varietà regionali dell'italiano, senza che sia possibile individuare una tendenza prevalente. In più l'apertura e chiusura delle vocali in questione non hanno normalmente esiti ortografici differenziati: noi scriviamo *venti*, e spesso pronunciamo nello stesso modo, sia il numero 20, che avrebbe pronuncia chiusa, sia il plurale di *vento*, che avrebbe pronuncia aperta (Maturi 2019: 46, 56).

¹¹ Si noti che, come altri monosillabi, sia *e* che *è* sono, nella pronuncia, prive di autonomia accentuale in quanto vengono pronunciate assieme alle parole adiacenti dotate di accento: noi pronunciamo *mariaebèlla, mariaecàrla, o accàsa, affàme*, ma nella scrittura la norma ci obbliga a segmentare e distinguere.

sta regola è talvolta disattesa: ad esempio ci si potrebbe chiedere, a ragione, se si debba distinguere con l'accento *fa* e *do*, verbi, da *fa* e *do*, note musicali. E per *fa* esiste comunque, oltre alla III persona dell'indicativo del verbo *fare*, anche un altro uso molto frequente, di tipo avverbiale (*tre giorni fa*) non segnalato nell'ortografia. Per non parlare della «piccola rivolta silenziosa» (Vanelli in c.s.: 11-12) oggi in atto per *do* (I persona del presente indicativo del verbo *dare*), che forse per analogia con *dà* (III persona), viene scritto sempre più spesso, anche da giornalisti e scrittori esperti, con l'accento.

La stessa funzione disambiguante dell'accento viene svolta dall'*h* per distinguere alcune delle voci del paradigma del verbo *avere* da altri elementi omofoni (*o/ho, ai/hai, a/ha, anno/hanno*): si è fatto ricorso a una soluzione «etimologica», riprendendo la *h* iniziale del latino, ma solo per le poche forme omofone (non prendono *h* le molte uscite del verbo che non pongono problemi di disambiguazione, come *avevo, abbiamo, avendo* ecc.). E anche in questo caso, per decidere se mettere o non mettere l'*h*, bisognerà ragionare sul senso della frase e sulla grammatica.

Altro segno paragrafematico che segnala fatti grammaticali è l'apostrofo, fonte di innumerevoli incertezze ortografiche. Volendo sintetizzare al massimo, diremo che esso segnala sempre l'elisione, cioè la «perdita – fonetica e grafica – della vocale finale atona di una parola davanti alla vocale iniziale della parola seguente» (Serianni 2000: 20): così *lò albero* → *l'albero*, *unq̄ altra* → *un'altra*, *lò ho* → *l'ho*, *ci è* → *c'è*, *dove è* → *dov'è*, *senza altro* → *senz'altro*, *di oro* → *d'oro* e così via. Nel caso dell'elisione l'incontro di due vocali (in italiano l'*h* non si pronuncia) genera dunque la caduta della prima vocale, segnalata dall'apostrofo, e questo è un fenomeno piuttosto regolare.

Non si può dire altrettanto del troncamento, o apocope, che causa anch'esso la «caduta di un elemento fonico – vocale, consonante o sillaba – in fine di parola» (Serianni 2000: 21), ma questa caduta non è condizionata dall'incontro di due vocali, e non viene segnalata dall'apostrofo: così in *bello bambino* → *bel bambino*, *buono giorno* → *buon giorno*, *quello cane* → *quel cane*, *santo Giovanni* → *san Giovanni* e così via. Si fanno rientrare nel fenomeno del troncamento anche i casi di *un* (da *uno*) e *qual* (da *quale*), che subiscono troncamento sia davanti a consonante (*uno cane* → *un cane*, *quale buon vento* → *qual buon vento*), sia davanti a vocale (*uno aiuto* → *un aiuto*, *quale è* → *qual è*). Interpretati dunque come troncamenti – che a differenza dell'elisione sono possibili sia davanti a consonanti che davanti a vocali – *un*¹² e *qual*¹³ non

¹² Come *uno* subiscono troncamento anche i suoi composti, ma solo se usati come aggettivi: quindi *nessun bambino, nessun agente, ciascun bambino, ciascun agente*.

¹³ Sarebbe dunque questo il motivo del mancato apostrofo di *qual è*. In proposito Colombo (2011: 54) confessa con qualche ironia: «solo da adulto ho saputo che *qual è* si scrive senza apostrofo (ma il motivo non mi è stato rivelato), ma da quel momento una dannata paura di brutte figure mi ha fatto adottare la norma senza esitazioni».

prendono mai l'apostrofo. E si noti che *qual*, a differenza di *un*, è sia maschile (*qual buon vento*) che femminile (*qual meraviglia*). Diversamente, *una* rimane invariata davanti a consonante (*una bambina*), ma davanti a vocale subisce un'elisione, segnalata dall'apostrofo (*un'anfora*). In alcuni casi il troncamento è facoltativo, come in *quale/qual meraviglia*, *filo/fil di ferro*, *andare/andar via*, *stare/star bene* ecc. (un elenco dei troncamenti obbligatori e facoltativi in Serianni 2000: 21-23).

Dagli esempi e dai ragionamenti fatti fin qui risulta che, a differenza dell'elisione, il troncamento non viene segnalato dall'apostrofo, e così è infatti nella grande maggioranza dei casi. Ma non sempre: sono infatti segnalati con l'apostrofo almeno la forma tronca di *un poco* → *un po'*, e le forme monosillabiche dell'imperativo di alcuni verbi, come *da'*, *fa'*, *sta' va'*, anche se, come dice Serianni (2000: 58) in questi casi la regola dell'apostrofo «è lungi dall'essere universalmente accettata». Per non parlare delle oscillazioni fra uso con o senza apostrofo e uso con o senza accento, registrate anche dai dizionari, come ad esempio *piè* (troncamento di *piede*), e *fra* (troncamento regolare di *frate*), attestato anche come *fra'* e *frà*.

Infine, metteremmo in questo sottogruppo anche le decisioni ortografiche relative all'uso della maiuscola/minuscola, che richiedono riflessioni di tipo morfologico (individuazione del nome comune/nome proprio) e testuale (maiuscola in inizio di particolari segmenti testuali).

In tutti questi casi, dunque, per rispondere l'allievo deve attivare la strategia morfosintattica, a proposito della quale un'ipotesi plausibile sarebbe la seguente: visto che le capacità di riflessione sulla lingua si affinano via via che si alza il livello scolastico – vuoi per la naturale maturazione della competenza metalinguistica, vuoi per l'esposizione alla grammatica esplicita che la scuola sempre prevede – sarebbe lecito attendersi che le incertezze ortografiche che richiedono una esplicita riflessione sugli elementi implicati diminuiscano, fino a sparire del tutto, nei gradi più alti del percorso scolastico. Anche perché gli errori su certi fatti basilari – ad esempio la *e* con e senza accento, la *a* con e senza *h*, *un* con e senza l'apostrofo – sono spesso e a più riprese fatti oggetto di attenzioni e spiegazioni grammaticali specifiche da parte dei docenti, e fin dai primissimi anni di scuola (l'attenzione si allerta a partire dalla II, III classe) come attestano tutti i libri per la scuola primaria.

Ma l'attesa (e documentata) decrescita non significa azzeramento, visto che docenti e ricercatori denunciano spesso, come già detto, il persistere di questi errori, generalmente considerati elementari, anche in studenti di avanzata scolarità¹⁴, tanto che qualcuno (Solarino 2009: 79) arriva ad attribuirne

¹⁴ Ad esempio Serianni e Benedetti (2015: 151) riportano che in un istituto tecnico campano «7 alunni su 18 hanno problemi, non occasionali, con l'uso dell'*h* per disambiguare gli omonimi (“*a* gli occhi marroni”, “un viaggio *ho* una gita” ecc.)». Similmente De Judicibus e Maggi (2008: 155-156) denunciano errori frequenti nell'uso di accenti e apostrofi anche in casi

la responsabilità proprio all'eccessivo «grammaticalismo degli insegnanti», il quale genererebbe negli allievi «un'ansia di sbagliare» che si tradurrebbe in «comportamenti casuali». La soluzione suggerita è l'abbandono di questa prassi troppo orientata a rendere esplicite le regole sottese: sarà invece «l'esposizione diretta agli esempi corretti», dunque il confronto ripetuto e quotidiano con i testi scritti, che indurrà il bambino a notare e risalire implicitamente alle regole, acquisendo alla lunga una competenza ortografica inconsapevole, in grado di generare gli opportuni automatismi.

È possibile che su certi fatti ciò accada (e comunque andrebbe dimostrato), ma non su tutti. Potrebbe accadere con forme molto trasparenti e regolari, e molto frequenti, come ad esempio le forme del passato prossimo dei verbi, in cui l'ausiliare, posto che sia *avere*, richiederà, nelle 4 persone canoniche, sempre e senza eccezioni l'*h*; posto che sia *essere*, alla terza persona singolare vorrà sempre l'accento; oppure con forme particolarmente insidiose che potrebbe essere più facile memorizzare, senza che sia ogni volta necessario richiamare una regola esplicita, specie se troppo complessa (quale la distinzione tra elisione e troncamento) o, peggio, disattesa. Potrebbero rientrare tra questi ultimi i casi di *un po'* e di *qual è*. Ma per tutti gli altri casi noi pensiamo che l'automatismo sia poco probabile, e che anche per le decisioni più comuni, purché regolamentate in modo chiaro e univoco, scatti la considerazione del particolare contesto linguistico nel quale tali forme occorrono. Senza contare il fatto che il percorso di scoperta autonoma dell'allievo, ammesso che parta, potrebbe essere molto lungo, e approdare a conclusioni sbagliate o parziali.

Naturalmente un ragionamento grammaticale esplicito, indotto dall'insegnante, non deve mirare alla semplice categorizzazione degli elementi implicati, del tipo "in questa frase la *e* è una congiunzione, in quest'altra la *è* è un verbo". Questo genere di spiegazioni non spiega nulla, in realtà. Bisognerebbe invece sollecitare la riflessione dell'allievo con domande del tipo "a cosa serve in questa frase la *e*?", "quali sono gli elementi della frase messi in relazione dalla *e*?", "che cosa fa la *e* nella frase: *Maria e Gianna sono sorelle?*", "e che cosa fa la *è* nella frase: *Maria è bella?*". Si tratta insomma non già di ritrovare la categoria di appartenenza dell'elemento sotto osservazione, ma di innestare un ragionamento, guidato dal docente, sulla funzione degli elementi implicati, il che dovrebbe accelerare i tempi di scoperta anche della categoria e la conseguente assunzione della regola. Una volta capito e assunto, richiamato tutte le volte che capita di incontrare elementi problematici, una qualche forma di ragionamento diventerà usuale, e l'impegno cognitivo si ridurrà progressivamente: è possibile che si diventi, con l'esperienza, rapidis-

considerati elementari, come le parole tronche scritte senza accento (*societa, citta*), o *un* con e senza apostrofo.

simi nelle scelte, ma è difficile pensare che su certi fenomeni (pensiamo al tema se accentare o meno i monosillabi, o all'apostrofo con *una* ma non con *uno*) la consapevolezza metalinguistica non eserciti una qualche forma di controllo.

In realtà, e proprio su questi fatti basilari, sembra che, debellate nei cicli scolastici inferiori grazie al martellamento della scuola, le devianze si ripresentino nei cicli superiori. Immaginiamo che il fenomeno possa essere spiegato con un allentamento dell'attenzione e conseguentemente della riflessione esplicita. Nelle scritture più mature l'attenzione dello scrivente si focalizza per forza di cose su aspetti cognitivamente molto impegnativi (le idee da reperire, mettere in ordine, tradurre in parole adeguate e in frasi ben costruite e ben collegate, ecc.), e di conseguenza si allenta su fatti giudicati elementari, e dunque dati, a torto, come ormai assodati, tanto da essere tradotti in scrittura avendo la testa altrove¹⁵. Se tale spiegazione è corretta, se ne dovrebbe trovare traccia nei risultati delle prove, le quali, focalizzando l'attenzione dello studente su singoli fatti formali, allertano una riflessione esplicita mirata, che dovrebbe risultare sempre più in grado, via via che si alza l'età dello studente, di risolvere il caso problematico, sempre che sia stabilmente regolato dalla norma.

3.4. Dal più facile al più difficile?

Si potrebbe essere tentati dal dire che le tre strategie presentino un grado di difficoltà crescente: le grafie più facili sarebbero quelle in cui si registra una buona corrispondenza tra i fonemi e i grafemi, che i bambini imparerebbero a padroneggiare nei primissimi anni di alfabetizzazione. L'idea sottesa a questa ipotesi è che la strategia fonologica crei rapidamente degli automatismi: grazie alla buona corrispondenza fonema-grafema dell'italiano, la pratica scolastica della lettura e della scrittura abituerebbe alla rapida traduzione di un certo suono in un certo grafema in migliaia di parole diverse che lo prevedono. Questo quadro è plausibile, e su questo quadro convergono gli studi fin qui effettuati, che avremmo voluto verificare anche sui nostri dati (abbiamo già detto che non ci sono domande INVALSI sulle grafie regolari dell'italiano).

Seguirebbe, come livello di difficoltà, la segmentazione delle parole, prima e più semplice manifestazione della strategia lessicale, seguita dalle cosiddette grafie atipiche, che dovranno via via essere memorizzate e riprodotte. Infine, le grafie più difficili dovrebbero risultare quelle che richiedono

¹⁵ Cignetti, Demartini (2016: 18) scrivono che certi errori ortografici «possono anche radicarsi o riemergere in forma di *lapsus* nei testi di scriventi adulti in conseguenza di un calo di attenzione durante l'atto di scrittura, di una perdita di consapevolezza delle regole del codice o di mancata rilettura».

una strategia di scrittura di tipo morfo-sintattico, quindi un riconoscimento esplicito di proprietà morfologiche e di funzioni sintattiche, che accompagni, condizionandola, la decisione ortografica. Sembra un'ipotesi ragionevole da verificare, pur con le molte attenzioni e precisazioni che abbiamo in parte anticipato, e che la complessità della materia suggerisce.

4. Analisi dei dati

Per riflettere sulla difficoltà dei contenuti di ortografia nei diversi gradi scolastici abbiamo esaminato tutti i quesiti ortografici presenti nelle prove a partire dal 2008, il primo anno di somministrazione, fino al 2019. La lettura dei dati si è subito presentata particolarmente complessa, per l'intrecciarsi di diverse variabili. Le difficoltà collegate alla lettura dei dati ci hanno costretto a eliminare 6 quesiti su 39 e fondare quindi le nostre analisi su un campione più ristretto di 33 domande¹⁶. Dopo vari tentativi, abbiamo deciso di: a) presentare i quesiti in verticale, lungo i diversi gradi del percorso scolastico, ma, date certe tendenze comuni, di accorpare le domande dei gradi 08 e 10; b) suddividere le domande in sottogruppi sulla base della loro difficoltà, integrando le analisi quantitative a livello nazionale con alcune considerazioni qualitative; c) procedere a un'analisi qualitativa di ciascun quesito. L'integrazione dei dati quantitativi con analisi qualitative si è resa necessaria per la presenza di differenze sia nel modo in cui le domande sono state formulate e corrette, sia nelle metodologie di analisi statistiche adottate dall'Istituto.

Fino all'anno scolastico 2016/2017, le prove INVALSI venivano somministrate in forma cartacea in tutti i tipi di scuola, e al termine delle rilevazioni venivano «integralmente rese pubbliche e non più utilizzate» (INVALSI 2017: 101). A partire dall'anno scolastico 2017/2018, le prove sono somministrate in due modi diversi: nella scuola primaria in forma cartacea, nella scuola secondaria di primo e secondo grado tramite computer (INVALSI 2018). Ciò comporta una differenza importante ai fini della nostra ricerca, dal momento che tutte le prove cartacee sono state pubblicate, e quindi se ne può discutere apertamente, mentre le prove su computer sono segrete (vedremo presto perché). Ne consegue che quando, nella nostra analisi, avremo bisogno di fare riferimento a singole domande, le richiameremo con la loro sigla originaria, se pubblicate: ad esempio la domanda richiamata dal codice c6512 è il

¹⁶ Le domande eliminate hanno tutte un formato complesso (cfr. nota 4) e non sono direttamente confrontabili con il resto del corpus perché le risposte degli studenti sono disponibili solo a livello di singoli item, mentre non abbiamo informazioni sul funzionamento delle domande nel loro complesso. Questo problema è riscontrabile soprattutto nelle prove risalenti ai primi anni di somministrazione, ed è il motivo per cui nell'articolo non sono presentate domande somministrate prima del 2010.

quesito che compare con c6 nel fascicolo originario, somministrato nel grado scolastico in grassetto (5), nell'anno (20)12. Queste sigle dovrebbero facilitare il ritrovamento dei quesiti nella banca data dell'INVALSI che è aperta e accessibile alla consultazione di tutti¹⁷. Per le prove secretate, invece, non daremo sigle ma una scarna numerazione (X1, X2 ecc.), utile a noi ricercatori per abbinare correttamente le analisi ai quesiti, e per richiamarli eventualmente nel corso della trattazione. Va da sé che per le domande secretate non potremo essere troppo espliciti, riportando per intero il testo delle domande, ma ci limiteremo a discutere, quando necessario, i singoli temi ortografici posti ed, eventualmente, il formato adottato¹⁸.

Un'altra differenza importante fra le prove su carta e quelle su computer riguarda l'ancoraggio statistico, garantito solo per le prove su computer, e quindi a partire dal 2017/2018. L'ancoraggio statistico «consiste nel porre su un'unica scala gli item di prove in parte diverse, così da poterne confrontare tra loro direttamente i risultati» (INVALSI 2019: 116). Tale procedimento richiede la presenza di un determinato numero di quesiti invariati da un anno all'altro, che vengono cioè somministrati ripetutamente nelle diverse annualità dell'indagine (ecco perché devono restare segreti). In assenza di ancoraggio, il livello di difficoltà dei quesiti somministrati in anni diversi non è direttamente confrontabile, dato che gli esiti delle rilevazioni non ancorate costituiscono scale di misura indipendenti, e ai quesiti può essere attribuito solo un livello di difficoltà relativo, almeno in parte dipendente dalla popolazione che li ha affrontati e dalla difficoltà della prova nel suo complesso.

Date queste differenze, nell'analizzare le domande di ortografia abbiamo tenuto in gran conto l'unico dato costante, presente in tutte le annualità, vale a dire l'elaborazione delle risposte degli studenti in termini percentuali, che spesso ha orientato le nostre riflessioni, anche in presenza di elaborazioni statistiche più precise (per una discussione dettagliata dei metodi statistici adottati dall'INVALSI si rimanda a Desimoni 2019).

Una questione rilevante è il modo in cui le domande sono state confezionate, cioè il formato (sul quale suggeriamo la lettura diretta del QdR 2018: 14-15), che può rendere uno stesso contenuto più o meno facile/difficile. Ne illustreremo l'importanza attraverso un esempio: completare un breve testo con cinque spazi vuoti scegliendo fra cinque espressioni date (come nella domanda c6512), implica dover scegliere, via via che si va avanti, fra un numero sempre più ridotto di opzioni. Completare una lista di dieci parole,

¹⁷ Chi fosse interessato, troverà tutte le domande presenti nelle prove cartacee nella banca dati www.gestinv.it, a cui è possibile accedere registrandosi con un indirizzo email.

¹⁸ Con questi accorgimenti abbiamo potuto includere le domande secretate nell'analisi, evitando il rischio di "bruciarle", stante anche l'accortezza degli autori delle prove a evitare di ripetere negli anni i contenuti e connesso formato delle domande, operazione resa possibile dalla praticamente infinita varietà e complessità del sistema linguistico.

scegliendo ogni volta fra quattro opzioni (domanda e21015), richiede invece di ripetere lo stesso procedimento dieci volte, confrontandosi ogni volta con lo stesso numero di alternative. Non a caso la prima domanda risulta tra le più facili, la seconda tra le più difficili in assoluto. Appare dunque evidente che un formato più complesso può rendere la domanda più difficile inducendo lo studente a riflettere su un ventaglio più ampio di casi e operare un maggior numero di scelte.

Una difficoltà emersa nel corso del lavoro ha a che fare con il modo in cui le domande sono state corrette e conseguentemente trattate sul piano statistico. Nei quesiti con un formato complesso¹⁹ si decide a priori, prima della somministrazione della prova, e sulla base dei risultati del pretest e dell'equilibrio generale del fascicolo, come trattare una domanda, poniamo, con 7 item: se la risposta vada considerata corretta solo nel caso in cui lo studente risponda correttamente a tutti e 7 gli item, oppure se accettare come corretta anche una domanda con 6, o addirittura 5 risposte corrette su 7. Se tale procedimento è legittimo da un punto di vista psicometrico, perché consente di controllare la difficoltà del compito, diventa problematico se cerchiamo di collocare le domande, anzi i singoli fenomeni testati nelle domande, lungo un *continuum*, nell'ottica di ipotizzare una progressione dei contenuti dal più facile al più difficile. Dobbiamo infatti chiederci se un determinato quesito, in cui è stato possibile sbagliare una o addirittura due risposte senza alcuna penalizzazione, non sia in realtà più difficile di quanto risulti dalle elaborazioni INVALSI, soprattutto se sono presenti item particolarmente insidiosi, a cui molti studenti potrebbero aver dato una risposta errata, senza che i risultati ufficiali lo registrino.

Si pone un problema opposto quando una domanda, risultata difficile, riveli, a un'analisi dei singoli item, delle percentuali di correttezza più alte. Si veda ad esempio la domanda e11017, per cui si è registrato il 27% di risposte corrette, ma dove le risposte ai singoli item (sono 4) si aggirano tra il 61 e il 75%. L'apparente anomalia nasce dal fatto che, in effetti, solo il 27% degli studenti ha risposto correttamente a *tutti* gli item previsti (si trattava di completare 4 parole dalla grafia problematica inserite in altrettante frasi, come in: *Non ho mai dato ai camerieri delle man..... superiori ai cinque euro*). Trattandosi di una domanda che attiva una strategia lessicale, non c'è contraddizione tra i dati numerici: se solo il 27% risponde correttamente a tutti gli item, vuol dire che nella popolazione scolastica permangono incer-

¹⁹ Ad esempio: una tabella da riempire con molti item da analizzare, o un compito che richiede il completamento di più parole con le lettere mancanti, o l'inserimento in un testo di più parole date.

tezze diffuse sulla grafia di certe parole (da notare: tutte presenti nel VdB²⁰) almeno fino al secondo anno delle superiori.

Per tutti questi motivi, nel tentativo di ordinare le domande lungo un continuum di difficoltà, i dati statistici sono stati integrati con delle valutazioni qualitative. In prima battuta le domande sono state suddivise per grado scolastico. In assenza di un sillabo grammaticale esplicito che disponga i contenuti grammaticali secondo un piano di difficoltà crescente²¹, assumeremo che gli autori delle prove siano riusciti nell'intento di disporre i fenomeni testati «su una scala di progressivo impegno e difficoltà», come dichiarato nel QdR (2018: 15). La collocazione dei quesiti nei diversi gradi scolastici dovrebbe dunque rispecchiare un sillabo implicito seguito dagli autori delle prove.

Nei paragrafi che seguono si cercherà di delineare un profilo qualitativo dei quesiti che rappresentano diversi segmenti del continuum di difficoltà da noi individuato, mettendo in evidenza le caratteristiche che li accomunano. Saranno commentate solo le domande più rappresentative di ciascun segmento, mentre si dedicherà un'attenzione marginale a domande formulate in modo troppo originale per essere confrontabili con il resto del corpus.

4.1. Grado 5

Come si evince dalla tab. 1, le 8 domande di ortografia somministrate negli anni al grado 5 risultano complessivamente facili (3), o al massimo di difficoltà media (4), mentre solo una risulta medio-difficile (c1515).

²⁰ Il *Vocabolario di base della lingua italiana*, pubblicato la prima volta nel 1980 da Tullio De Mauro, poi più volte ritoccato e ristampato (l'ultima versione a stampa è del 2019) fino all'attuale versione online (<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/-2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>, ultima consultazione: 10.12.2020), raccoglie circa 7000 parole, suddivise in: 1) parole più frequentemente usate nell'italiano (circa 5000, di cui 2000, scritte in grassetto, sono quelle in assoluto di maggiore uso); 2) parole a più alta disponibilità (circa 2000, in corsivo), cioè parole poco frequenti nell'uso ma ampiamente note ai parlanti italiano (ad es. *cornacchia*, *sedano*). La lista delle parole più frequenti è stata elaborata in base a un'analisi quantitativa di un campione di testi, mentre quelle delle parole più disponibili è il risultato di un'indagine condotta su persone adulte dotate di licenza media inferiore. Data la loro alta frequenza e disponibilità, ipotizziamo che le parole del VdB siano più frequenti anche nell'esperienza degli studenti, e di conseguenza la memorizzazione della loro grafia potrebbe risultare più semplice.

²¹ Come evidenziato da Lo Duca (2018) e dal *Quadro di riferimento delle prove di Italiano* (2018), non è possibile ricavare dalle disposizioni ministeriali vigenti una progressione dettagliata dei contenuti grammaticali da proporre nei diversi cicli scolari.

	Facili (84%-70%)	Medio-facili (69%-67%)	Medie (60%-42%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (meno del 34%)
Strategia fonologica			c1513 c10516		
Strategia lessicale	c3514		c7519	c1515	
Strategia morfosintattica	c6512 c1518		c4517		

Tabella 1: Distribuzione dei quesiti di grado 5

4.1.1. Domande facili

La domanda risultata pi facile in assoluto  la c6512 (84% di risposte corrette), che sollecita una strategia morfosintattica e riguarda l'uso dell'accento, dell'apostrofo e della lettera *h* con un valore distintivo. Richiede quindi di individuare la diversa realizzazione grafica di espressioni che si pronunciano in modo simile, ma 1) hanno una funzione morfo-sintattica diversa (es. *l'anno scorso vs. l'hanno detto*) oppure 2) sono composte da un solo monosillabo o due monosillabi uniti grazie al fenomeno dell'elisione (es.: *l'ha vs. la*).

La domanda c1518, risultata per pi difficile (70%), si concentra sul solo uso della lettera *h* per distinguere le forme del verbo *avere* dalle preposizioni omofone. La differenza pi evidente rispetto alla domanda precedente, risultata, come abbiamo appena visto, pi facile, sembra legata al formato: mentre nella domanda c6512 gli elementi da inserire (5) sono dati, e, come detto (§ 4), via via che si procede con gli inserimenti si riduce il numero delle opzioni tra cui scegliere, nel caso della domanda c1518 lo studente deve decidere se inserire o no la lettera *h* in 6 diversi contesti, il che non comporta alcuna facilitazione del compito via via che si procede nella soluzione del quesito. Questo  un caso interessante di interferenza tra il modo in cui  formulata la domanda e il suo contenuto, che porta a chiederci se i due quesiti non attivino operazioni mentali almeno in parte differenti.

L'ultima domanda di questo sottogruppo (c3514) verte sulla scrittura corretta di tre parole che presentano ambigue corrispondenze tra fonemi e grafemi, e che attiva dunque una strategia lessicale. Si tratta di parole del vocabolario di base (VdB), probabilmente molto frequenti nell'esperienza anche scritta degli studenti (*esercizio, scienze*), tranne l'espressione *a malincuore*, dove per l'attenzione si concentra su *cuore*, parola del lessico fondamentale ma, come abbiamo visto (§ 3.2), problematica.

4.1.2. Domande di media difficoltà

Le domande risultate di difficoltà media rientrano in tutte le strategie: fonologica, lessicale e morfosintattica. I due quesiti che attivano una strategia fonologica riguardano la divisione di parole in sillabe, in presenza di nessi consonantici e gruppi vocalici complessi (ad es. *perdonaste*, in c1513), o il conteggio delle sillabe presenti in una semplice frase (c10516). Dunque, come evidenziato nel paragrafo 3.1, si tratta di compiti che non possono essere risolti in modo intuitivo, facendo affidamento sulla naturale sensibilità fonologica per segmentare le parole in sillabe prototipiche. Al contrario, i quesiti richiedono la conoscenza di una serie di regole, che danno adito a relazioni complesse tra unità grafiche e unità percepite fonologicamente²².

L'unico quesito a strategia morfosintattica di questo sottogruppo (c4517) riguarda la forma dell'articolo indeterminativo: si tratta di una tabella contenente 6 sintagmi indefiniti costituiti dall'articolo *un* seguito da un nome e un aggettivo (ad es. *un amica generosa*), per ognuno dei quali lo studente deve scegliere tra *Ci vuole l'apostrofo* e *Non ci vuole l'apostrofo*. La difficoltà di questa domanda (51% di risposte corrette) è certo in parte dovuta alle 6 decisioni da prendere su sintagmi aventi la medesima struttura ma esiti semantici e formali diversificati. A questo si aggiunge il fatto che probabilmente si tratta di un argomento ancora piuttosto impegnativo per questo livello scolastico. Domande simili, poste agli studenti di grado 8, tendono a ottenere un tasso nettamente più alto di risposte corrette, come evidenziato nel paragrafo 4.2. Tale differenza può essere attribuibile a una maturazione della consapevolezza linguistica degli studenti, piuttosto che a sottili differenze nella formulazione dei quesiti.

4.1.3. Domande medio-difficili

L'unica domanda di questo sottogruppo (c1515) verte sul completamento di 4 parole in cui suoni foneticamente simili hanno una forma grafica diversa (le occlusive nasali *n/gn*). Negli anni esaminati, questa domanda è risultata la più difficile per i bambini della primaria. Si può dunque ipotizzare che si attivi una strategia lessicale, anche se una pronuncia accurata potrebbe orientare la scelta della forma grafica in parole come *genio* vs. *disegno* oppure *impegnarci* vs. *iniettano*. Si tratta però di differenze poco salienti in una

²² Data la loro complessità, l'applicazione di queste regole è comunemente ritenuto un compito impegnativo. Lo si deduce anche dalla già citata rubrica di consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca (<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/divisione-in-sillabe/302>) (ultima consultazione: 1.12.2020), dove vengono elencate una decina di regole di sillabazione, per concludere con il consiglio di «intervenire nella divisione delle parole solo quando strettamente indispensabile».

pronuncia veloce, cui si aggiunge, forse, la mancata conoscenza di una parola come *iniettare*, assente nel VdB.

4.2. Grado 6

Sono solo tre i quesiti di questo grado, somministrati in prima media negli anni 2012 e 2013: dopo tale data, infatti, si è deciso di non fare più prove INVALSI in questo grado scolastico.

	Facili (84%-70%)	Medio-facili (69%-67%)	Medie (60%-42%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (meno del 34%)
Strategia morfosintattica					c4613
Strategia lessicale e morfosintattica	c2612 c4612				

Tabella 2: Distribuzione dei quesiti di grado 6

Non è facile analizzare queste 3 domande, di cui due sono risultate facili, una difficile, questo sulla base dei risultati finali, di cui però non si conosce il numero di errori ammesso, non registrato. In più, si tratta di domande che sollecitano gli studenti su questioni diversificate, spesso presenti nello stesso quesito: ad esempio nella domanda c2612 si danno 5 coppie di frasi, in cui un singolo elemento compare scritto in due diverse grafie, tra cui lo studente deve scegliere quella corretta (*Prestami la palla di cuoio / Prestami la palla di quioio; Qual'è la differenza? / Qual è la differenza; Questo film è veramente eccezionale / Questo film è veramente eccezionale ecc.*). Si tratta, come si vede dall'esempio, di fenomeni diversi, che attivano strategie diverse. Nel corso del tempo, domande di questo tipo, presenti nei primi anni anche in altri gradi scolastici, sono scomparse: è diventato invece abituale focalizzare l'attenzione degli studenti su un singolo fenomeno, presentato in contesti diversi, il che facilita la lettura dei dati e soprattutto dà informazioni più attendibili sulle abilità raggiunte.

4.2. Gradi 8 / 10

Negli anni considerati, sono state somministrate 12 domande di ortografia nel grado 8, 9 nel grado 10, per un totale di 21 quesiti. Li presenteremo e commenteremo assieme, dal momento che presentano molti punti in comu-

ne, e rivelano risultati simili. Ad esempio, colpisce subito il fatto che, a differenza che nei gradi 5 e 6, i quesiti appaiano mediamente più difficili, essendo più della metà concentrati nelle fasce più alte di difficoltà (cfr. tab. 3).

		Facili (84%-70%)	Medio-facili (69%-67%)	Medie (60%-42%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (meno del 34%)
Grado 8	Strategia fonologica			c3816		
	Strategia lessicale		c5817		X1	c6814 X2 X3
	Strategia morfosintattica	d1812	c11811 c1813		c6810	C1817 X4
Grado 10	Strategia fonologica					
	Strategia lessicale			X8		e11017 X6 e21015
	Strategia morfosintattica	X5	f71012	e71013 ²³ f51016		X7

Tabella 3: Distribuzione dei quesiti di grado 8 e di grado 10

4.2.1. Domande facili

In entrambi i gradi scolari si registra una sola domanda risultata facile, la d1812, con il 75% di risposte corrette, e la X5 con il 78% di risposte corrette. Nella prima può aver giocato un ruolo importante il formato: vengono proposti due soli item, due frasi da completare, e per ciascun completamento si danno 3 possibilità tra cui scegliere, di cui alcune piuttosto improbabili (*te là, glielò*).

La domanda X5, invece, appare contenutisticamente simile ma strutturalmente più impegnativa, con 7 frasi da completare con nessi particolarmente insidiosi, con o senza apostrofo, del tipo *glielo, gliel'ho, se ne, se n'è, ma,*

²³ Il quesito in realtà attiva sia una strategia lessicale sia una strategia morfosintattica: richiede infatti la segmentazione di due frasi, scritte senza spazi fra parole, senza accenti e senza apostrofi.

m'ha, ecc. Il punteggio pieno viene dato in questo caso a chi risponde correttamente a tutti gli item. La percentuale così alta di risposte corrette è un risultato incoraggiante: i fenomeni testati non sono banali, e dunque ciò porterebbe a pensare che in seconda superiore molti fatti ortografici che attivano una strategia morfosintattica sono acquisiti dalla grande maggioranza degli studenti.

4.2.2. Domande medio-facili

Sono in tutto 4, di cui 3 al grado 8 e 1 al grado 10. Di queste, due sono difficilmente confrontabili con il resto del corpus, perché vertono su argomenti proposti una sola volta, come l'evoluzione diacronica nella forma grafica delle parole (c5817, ad es. *giovine* → *giovane*) e la ricostruzione di espressioni con l'apostrofo, di cui si chiede di riscrivere le espressioni originarie eliminando l'elisione (f71012, ad es. *un po'* → *un poco*).

Le altre due domande del grado 8, la c11811 e la c1813, riguardano l'uso dell'apostrofo per distinguere la forma dell'articolo indeterminativo femminile e maschile. Le due domande sono formulate in modo da sollecitare una riflessione esplicita, ad esempio l'individuazione del genere grammaticale di nomi invariabili (come *analfabeta*, *ospite*) in base alla presenza o assenza dell'apostrofo. La richiesta di una riflessione esplicita diventa massimamente trasparente nella domanda c11811, nella quale si propongono 4 sintagmi indefiniti (*un'avventura*, *un accendino*, *un'americano*, *un'ambulanza*) e per ognuno si danno due possibilità tra cui scegliere, due argomentazioni opposte che giustificano o censurano la presenza/assenza dell'apostrofo, sulla base di un ragionamento grammaticale. È una domanda dunque che non si limita a sollecitare un giudizio di correttezza ortografica, ma intende esplorare la conoscenza esplicita delle regole sottese. I buoni risultati ottenuti dimostrerebbero che le regole dell'elisione e del troncamento sono, nel caso specifico di *uno* e *una*, sufficientemente note, anche se evidentemente permangono incertezze nelle aree più fragili della popolazione scolastica.

Una peculiarità di queste domande sull'articolo indeterminativo è la loro ricorrenza nel tempo e il miglioramento dei risultati. La prima domanda di questo tipo (c6810) risale infatti al 2010: vi si chiedeva di decidere del genere del nome presente nel sintagma indefinito *un'autostoppista*, proponendo 4 alternative tra cui scegliere. Il quesito, come si evince dalla tab. 3, era risultato piuttosto difficile, avendo ottenuto appena il 37% di risposte corrette. Negli anni successivi, però, i risultati sono migliorati notevolmente, e infatti le due domande che abbiamo appena commentato sono risultate medio-facili, sfiorando il 70% di risposte corrette. La mancanza di ancoraggio statistico tra le prove in oggetto impedisce di trarre conclusioni statisticamente fondate circa il miglioramento dei risultati. Sembra tuttavia ragionevole ipotizzare quello che chiameremo "effetto INVALSI": è possibile che i

risultati del 2010 abbiano indotto gli insegnanti a dedicare più attenzione alla forma dell'articolo indeterminativo (errore frequente, come abbiamo visto, anche nei gradi alti di scolarità), che coinvolge una relazione trasparente tra forma e funzione, dato che la presenza dell'apostrofo indica sempre il genere femminile e non occorre mai con il genere maschile. L'attenzione esplicita su questo fenomeno può essersi tradotta in un miglioramento dei risultati.

4.2.3. Domande di media difficoltà

Sono in tutto 4, di cui una sola somministrata nel grado 08, la domanda c3816, che riguarda un tema che abbiamo visto particolarmente complesso, vale a dire la struttura sillabica di 4 parole, in ciascuna delle quali sono presenti sillabe non prototipiche. Compaiono infatti sequenze di vocali tra cui bisogna riconoscere l'unica che costituisce dittongo (*sia-me-se*, a fronte di *far-ma-ci-a*, *pa-u-ra*, *ma-e-stra*). Facilita il compito la definizione di dittongo data tra parentesi («sequenza di due vocali appartenenti alla stessa sillaba»). Nonostante ciò, la percentuale di risposte corrette (56%) ci ricorda che si tratta di materia scivolosa anche alla fine della terza media.

Le 3 domande poste al grado 10 sono 2 a strategia morfosintattica (e71013, f51016), 1 a strategia lessicale (X8). Le prime 2 riguardano l'uso dell'apostrofo e dell'accento con valore distintivo, nonché la segmentazione delle parole. Lo studente deve quindi orientarsi in relazioni complesse tra la realizzazione fonologica e la forma grafica di varie espressioni, attraverso un'analisi morfosintattica del contesto linguistico. Ciò che distingue queste due domande da altre domande che, pur vertendo su contenuti affini, sono risultate più facili già in gradi scolari inferiori (es. c6512, c1518, d1812), è il maggior numero di scelte da operare e una minore possibilità di affidarsi a un'analisi intuitiva. Ad esempio, mentre la scelta fra espressioni come *l'anno e l'hanno* in contesti come *l'anno scorso* e *l'hanno detto*, richiesta in uno dei compiti facili di quinta primaria (c6512), è supportata dal significato e di conseguenza richiede un'analisi meno esplicita, più intuitiva, la scelta tra espressioni come *me ne* e *me n'è* (f51016) oppure la segmentazione di parole accompagnata dall'inserimento di accenti e apostrofi (e71013) richiede l'attivazione di più strategie, oltre che un riconoscimento puntuale di funzioni morfosintattiche.

Infine, la domanda X8 richiede il completamento di una serie di parole con le lettere *z/s/ss*. Diversamente dalla maggior parte dei quesiti a strategia lessicale, che tendono a collocarsi nella parte più alta del continuum, questa domanda risulta di difficoltà media, forse perché la scelta del completamento adatto è orientata dalla pronuncia, come in *approvazione* vs. *decisione*²⁴. La *z*

²⁴ Sono parole riportate a titolo esemplificativo, non presenti nel quesito secretato.

e la *s* in questi contesti differiscono infatti sia per luogo di articolazione, sia per sonorità (la prima è una dentale sorda, la seconda un'alveolare sonora), e questo dovrebbe rendere il compito relativamente facile. Ma certo bisogna mettere in conto le differenze regionali di pronuncia (*approvazione* con la *z* sonora, come in Campania), che potrebbero aver penalizzato alcuni studenti.

4.2.4. Domande medio-difficili

Delle due domande che compaiono nella tab. 3, una attiva una strategia morfo-sintattica. Si tratta della domanda c6810, già commentata in 4.2.1.

La seconda domanda di questo sottogruppo attiva invece una strategia lessicale, è una domanda secretata (X1), e riguarda il completamento di parole comuni ma non tutte appartenenti al VdB con l'inserimento, a scelta, di *li/gli/lli* (ad esempio *a...neare*)²⁵. Questa domanda è risultata più difficile della domanda X8, forse perché la differenza nella pronuncia delle parole in questione è meno marcata, trattandosi di cogliere la differenza tra una laterale alveolare (*l*) e una laterale palatale (*gl*). Si tratta però solo di un'ipotesi, che andrebbe verificata con ricerche mirate, dato che i risultati di queste due domande, somministrate in due gradi scolastici diversi, non sono direttamente confrontabili.

4.2.5. Domande difficili

Le domande che rappresentano il livello più alto della nostra scala di competenza sono nove, e sono tutte concentrate in questi due gradi scolastici: risultano difficili cinque domande nel grado 8 e quattro nel grado 10. In entrambi i casi prevalgono le domande che sollecitano una strategia lessicale (tre domande per ciascun grado), mentre sono meno numerose le domande a strategia morfosintattica (due nel grado 8, una nel grado 10).

Queste domande si distinguono in primo luogo per il loro riferimento a norme e convenzioni. Per rispondere è necessaria l'attivazione di una strategia lessicale, oppure un'analisi morfosintattica del contesto linguistico basata su conoscenze esplicite relative alla funzione sintattica e alla realizzazione grafica di parole monosillabiche. Il fatto che tutti i quesiti risultati difficili siano concentrati in questi due gradi e siano assenti nella scuola primaria rispecchia forse l'intento degli autori delle prove di riservare i fenomeni e/o i formati giudicati più complessi ai gradi scolastici superiori.

I sei quesiti difficili che richiedono il ricorso a una strategia lessicale hanno molte caratteristiche in comune e non mostrano segni distintivi legati al grado scolare. In cinque casi si richiede il completamento di parole dalla grafia problematica inserite in frasi (*Questo cane è del tutto inno...o: abbaia*

²⁵ Sono parole riportate a titolo esemplificativo, non presenti nel quesito secretato.

ma non morde, in c6814), o riportate in isolamento ma di cui si suggeriscono i possibili completamenti: ad esempio in e21015 bisogna scegliere tra *scie*, *sce*, *cie*, *ce* per completare parole come *a...nsore*, *effi...nza*, puntando l'attenzione proprio sulla *i* "pietra dello scandalo" (cfr. § 3.2). Solo nel caso del quesito X3 il compito è diverso, è incentrato sull'uso delle doppie, e si chiede di scegliere, all'interno di un breve testo, tra due forme di una stessa parola, di cui una corretta, una errata (ad es. *prodigio* / *prodiggio*)²⁶, per un totale di 8 item. In alcuni quesiti prevalgono parole appartenenti al VdB (e11017, c6814, e21015), in altri invece compaiono anche parole del lessico comune. Le difficoltà maggiori sembrano riconducibili alla necessità di fare riferimento a regole e convenzioni che, come osservato nel paragrafo 3, trovano una motivazione nella storia delle parole, ma possono sembrare del tutto arbitrarie al parlante di oggi. Ad esempio, tra gli item più difficili del quesito e21015 sono *beneficenza* ed *efficienza*, dove le sillabe *-cen-* e *-cien-* si pronunciano allo stesso modo, ma hanno una forma grafica diversa.

Da un confronto dei risultati disaggregati per singoli item si evince che non tutte le parole proposte in questi quesiti sono risultate ugualmente difficili. Per alcune (es. *vicenda*, *ascensore*, *scienza*) la grafia corretta viene individuata dalla stragrande maggioranza degli studenti; per altre invece il tasso di risposte corrette è pari o inferiore al 65% (es. *illegittimo*, *efficienza*, *coscienza*, *ingegnere*, *beneficenza*). Sembra dunque che alcune parole insidiose mettano in difficoltà gli studenti anche nei gradi scolastici superiori. Per questi quesiti non è osservabile né un effetto INVALSI, né un miglioramento legato al grado scolastico.

Le domande che sollecitano una strategia morfosintattica sono tre, due di grado 8, una di grado 10. Di seguito focalizzeremo l'attenzione sulla domanda c1817, reperibile nella banca dati, mentre accenneremo brevemente alle domande secrete. La c1817 focalizza l'attenzione degli studenti sull'uso di apostrofi e accenti in 7 parole monosillabiche presenti in un breve testo e presentate senza alcun segno. La tabella da compilare richiede di indicare se ciascun monosillabo vada scritto con l'accento, con l'apostrofo, o senza. Nonostante la domanda sia stata data come corretta con 6 risposte corrette su 7, la percentuale del 36% di risposte corrette ci ricorda che su questa materia le incertezze sono ancora molte a 14 anni. I dati disaggregati aggiungono qualche informazione in più: ad esempio, *giù* risulta la parola più facile, dal momento che l'86,5% degli studenti di III media ritiene, a ragione, che vada scritta con l'accento. Genera più dubbi la parola *su*, per la quale solo il 58,5% degli studenti ritiene (giustamente) che vada scritta senza alcun segno grafico. Ancora più difficile risulta l'individuazione della grafia corretta

²⁶ Coppia di parole riportata a titolo esemplificativo, che non compare nel quesito secreto.

di *dà* nella frase *non dà segni di stanchezza*: solo il 35% degli studenti la scriverebbe con l'accento.

Anche le domande secretate presentano delle frasi in cui compaiono delle parole da cui sono stati tolti apostrofi e accenti (X4), o solo accenti (X7), e chiedono allo studente di indicare dove questi segni grafici sarebbero necessari. Tutti i compiti sono formulati con l'obiettivo di indirizzare l'attenzione dello studente su parole monosillabiche che possono generare dubbi, come *su* e *qui*, che non hanno omofoni perciò non presentano variazioni nella forma grafica, e parole come *di/di'*, *la/là* e *da/dà*, per le quali la presenza dell'accento o dell'apostrofo dipende dalla funzione sintattica della parola nel contesto dato. Come si vede, non si tratta di elementi rari, ma piuttosto poco salienti, costituiti da singoli monosillabi, per i quali l'individuazione della forma corretta richiede il possesso di conoscenze esplicite (descritte nel paragrafo 3) e non è facilitata dal modo in cui il contenuto viene presentato. Alla difficoltà di queste domande contribuisce probabilmente il formato e il numero degli item (tra 5 e 8). Ad esempio, alla domanda X2 (anche qui, si tratta di completare parole scegliendo fra *cu/qu/cqu*, come in *per...otere*²⁷) rispondono correttamente (a 8 item su 8) il 22% degli studenti; ma se ci accontentiamo di 7 item corrette su 8, la percentuale si alza al 49%.

Da questa rassegna si evince che vi sono alcune caratteristiche condivise dai compiti più difficili, indipendentemente dalla strategia che sollecitano. Queste caratteristiche sono la necessità di ricorrere a una conoscenza esplicita di regole e convenzioni da applicare a un ampio numero di parole o espressioni, con poche possibilità di rispondere in modo intuitivo, basandosi sulla pronuncia, sul significato, o lasciandosi guidare dalla reciproca esclusività delle opzioni di risposta.

5. Conclusioni

Come già osservato in precedenza, mettere in ordine di difficoltà i contenuti di ortografia in base ai risultati delle prove INVALSI è un'operazione problematica, data la presenza di una serie di variabili che influenzano la difficoltà dei quesiti. Tra le variabili più rilevanti ricordiamo:

- 1) le differenze nei metodi statistici con cui i risultati sono stati elaborati nelle diverse annualità di somministrazione;
- 2) un presunto sillabo implicito seguito dagli autori dei quesiti per costruirli in modo adeguato al livello scolastico a cui erano destinati;
- 3) le diverse strategie attivate dalle singole domande;

²⁷ Sono parole riportate a titolo esemplificativo, non presenti nel quesito secretato.

4) le differenze nel formato delle domande e nelle relative chiavi di correzione.

Nonostante queste limitazioni, si è tentato di utilizzare i dati a disposizione per verificare alcune delle ipotesi formulate nel paragrafo 3 ed eventualmente integrarle con indicazioni utili a mettere in ordine di difficoltà i contenuti.

Come evidenziato sopra (§§ 3.1 e 4.3), le domande a strategia fonologica sono poche e riguardano quasi esclusivamente la divisione in sillabe di parole che presentano nessi vocalici e gruppi consonantici complessi. Dato che in queste parole le unità grafiche non sempre corrispondono a unità percepite fonologicamente, la soluzione di questi quesiti richiede la conoscenza di una serie di regole di sillabazione, piuttosto che il ricorso a una sensibilità fonologica o all'abilità di trasporre suoni in lettere. Sono invece, come già accennato nel corso dell'articolo, del tutto assenti domande che vertano sulla scrittura di parole con una grafia trasparente e regolare, o divisione in sillabe di parole composte da sillabe prototipiche (§ 3.1).

Per quanto riguarda le domande che richiedono una strategia lessicale, i dati confermano quanto ipotizzato in § 3.2, nel senso che il grado di difficoltà dei quesiti sembra riconducibile a due fattori: la trasparenza della relazione tra fonemi e grafemi, e la frequenza delle parole nell'esperienza degli studenti. Le maggiori difficoltà si presentano quando lo stesso fonema è realizzato da grafemi diversi senza che le ragioni di tale differenza siano chiare al parlante di oggi. Comunque già alla fine della quinta primaria gli studenti si rivelano in grado di riconoscere la grafia corretta di alcune parole problematiche purché appartenenti al vocabolario di base e frequenti nella loro esperienza. Il quadro si complica quando le parole proposte nei quesiti, pur frequenti, non fanno presumibilmente parte dell'esperienza (scritta) quotidiana degli studenti, come suggerisce il caso di *beneficenza* ed *efficienza* (nella e21015, rispettivamente al 53% e 65% di risposte corrette), parole risultate molto più difficili di *ascensore* e *fantascienza* (nella stessa domanda, rispettivamente al 93% e 91% di risposte corrette). Pare dunque che la memorizzazione della forma grafica delle parole a grafia atipica richieda un lungo allenamento, che non si esaurisce nei primi otto anni di scuola ma che coinvolge anche il ciclo superiore.

Diversamente dai quesiti a strategia lessicale, che tendono a essere medio-difficili o difficili, i quesiti che richiedono una strategia morfosintattica si dispongono lungo l'intera scala di difficoltà. Quelli più facili (anche al grado 05, come nel caso della domanda c6512) vertono su casi caratterizzati da una relazione trasparente tra forme e funzioni, come l'uso dell'*h* per distinguere le voci del verbo *avere* da parole omofone, e sono formulati in modo da proporre allo studente un numero limitato di scelte. Per rispondervi è sufficiente un'analisi intuitiva del contesto linguistico oppure, nei gradi scolastici superiori, una riflessione esplicita su fenomeni trasparenti, come

abbiamo visto a proposito dell'uso dell'apostrofo per indicare l'elisione dell'articolo indeterminativo femminile davanti a una vocale. I quesiti piŹ difficili richiedono invece un'analisi piŹ astratta del contesto linguistico, basata su conoscenze esplicite, in compiti formulati in modo da porre lo studente di fronte a un elevato numero di scelte, senza che vi siano elementi che possano guidare in modo troppo esplicito la sua attenzione.

Vorremmo concludere queste nostre riflessioni con una considerazione piŹ generale. A giudicare dall'esito di certe domande somministrare nei gradi scolastici superiori, si potrebbe concludere che l'individuazione della grafia corretta di alcuni monosillabi sia sempre un compito insidioso. Ma a riprova di quanto sia difficile trarre delle conclusioni affrettate vorremmo confrontare i risultati di tre quesiti, di grado 6, 8 e 10, in cui compare lo stesso elemento linguistico, sia pure in contesti diversi: si tratta di *dà*, terza persona del presente indicativo del verbo *dare*.

Nel quesito c1817, risultato difficile nel suo complesso (§ 4.2.4), lo studente deve riflettere su una frase scritta senza accenti e senza apostrofi (*Quel ragazzo non sta mai fermo, si muove un po' troppo, corre su e giu', di qua e di la, non da mai segni di stanchezza*) e indicare se le parole *sta, po, su, giu, qua, la, da* vadano scritte con l'accento, con l'apostrofo o senza alcun segno grafico. L'item piŹ difficile di questa domanda è costituito dalla parola *dà*, la cui grafia corretta è individuata dal 35% degli studenti. Anche in un quesito di grado 10 (e61014) (che non compare nella tab. 4 perché di questa domanda abbiamo solo i dati disaggregati per singoli item), *dà* risulta la parola piŹ problematica. In questo caso lo studente deve completare 5 frasi, scegliendo fra 12 espressioni date. Il tasso di risposte corrette all'item 3, costituito dalla frase *Giovanni non ... mai ascolto agli insegnanti*, è del 45%, a dimostrazione che i dubbi sulla grafia corretta di questa parola perdurano fino ai gradi scolastici superiori.

Nel quesito di grado 6 (c1611) invece, a sua volta assente nella tabella 2 per la mancanza di dati sul funzionamento della domanda nel suo complesso, l'item 1, costituito dalla frase *L'insegnante di inglese da / dà un testo da / dà leggere a casa*, ha ottenuto il 73,5% di risposte corrette. La differenza significativa tra questi risultati potrebbe essere riconducibile al modo in cui le domande sono formulate: mentre nella c1611 l'attenzione dello studente è guidata verso la scelta fra due forme che si escludono reciprocamente, nelle domande c61014 e c1817 lo studente è posto di fronte a un ampio numero di scelte da prendere in considerazione per ciascun contesto. Da queste riflessioni si deduce che la difficoltà dei quesiti che attivano una strategia morfosintattica non dipende solo dal contenuto in senso stretto, ma anche dal modo in cui tale contenuto è proposto.

Questa conclusione si può estendere a tutte le prove di ortografia. In assenza di quesiti somministrati nel grado 2, non si intravede nelle prove una progressione di difficoltà basata sui fenomeni ortografici, peraltro assente

anche nelle *Indicazioni nazionali*. E dunque, coerentemente con le *Indicazioni*, che al termine della classe V della primaria prevedono che gli allievi conoscano «le fondamentali convenzioni ortografiche», gli autori delle prove hanno scelto di focalizzare l'attenzione degli studenti su parole che rappresentano i punti critici dell'ortografia dell'italiano già a partire dalla V primaria. Nell'intento poi di calibrare la difficoltà dei quesiti lungo il percorso scolastico, si è fatto affidamento a) sulla scelta di parole e nessi più o meno comuni nell'esperienza scritta degli studenti; b) sulla numerosità degli item nello stesso quesito; c) sulla maggiore o minore complessità del formato e delle operazioni cognitive richieste per rispondere.

Riferimenti bibliografici

Accademia della Crusca, <https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/-consulenza-linguistica/domande-risposte> (ultima consultazione: 16.11.2020).

Annunziata, Monica (2019-2020), *Insegnare a leggere nella scuola italiana di oggi. Metodi: analisi e proposte*, Tesi di Laurea magistrale in Linguistica, Università degli studi di Padova.

Bertelli, Beatrice – Belli, Paola Rosa – Castagna, Maria Grazia – Cremonesi, Paola (2014), *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*, 3 voll., Trento, Erickson.

Cacchione, Annamaria (2011), *L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. Un'indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli studi del Molise*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 18, pp. 11-30 (<https://revistas.ucm.es/index.php/-CFIT/article/view/38162>, ultima consultazione: 16.11.2020).

Cignetti, Luca (2016), *Tipologie e frequenza degli errori di ortografia nella scrittura degli apprendenti*, in Cignetti, Demartini, Fornara 2016, pp. 19-36.

Cignetti, Luca – Demartini, Silvia (2016), *L'ortografia*, Roma, Carocci.

Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone (2016), *La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.

Colombo, Adriano (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.

Corno, Dario – Janner, Boris (2009), *L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca*, in Bruno Moretti

- Elena Maria Pandolfi – Matteo, Casoni (a cura di), *Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, pp. 397-407.
- Cornoldi, Cesare (a cura di) (2016), *Disturbi e difficoltà della scrittura*, Firenze, Giunti Scuola.
- De Judicibus, Maria Gabriella – Maggio, Maria (2008), *La produzione scritta in italiano*, in Salvatore De Masi – Maria Maggio (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 148-180.
- Demartini, Silvia (2010), *Accento grafico*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto – Paolo D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, I, pp. 8-9 ([www.treccani.it/enciclopedia/accento-grafico_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/accento-grafico_(Enciclopedia-dell’Italiano))), ultima consultazione: 16.11.2020).
- Demartini, Silvia (2011), *Ortografia*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto – Paolo D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, pp. 1012-1017 ([www.treccani.it/enciclopedia/ortografia_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/ortografia_(Enciclopedia-dell’Italiano))), ultima consultazione: 16.11.2020).
- De Mauro, Tullio (1977), *Scripta sequentur (a proposito degli “sbagli” di ortografia)*, in Id., *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio (2019), *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, in Id., *Guida all’uso delle parole*, Roma-Bari, Laterza, pp. 157-210.
- De Santis, Cristiana (2018), *Errori di ieri e di oggi*, in «Folio.net», 5/3 (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/-errori-ieri-oggi.html>), ultima consultazione: 16.11.2020).
- DOP = *Il nuovo “DOP”, il dizionario italiano multimediale e multilingue d’ortografia e di pronuncia*, redatto in origine da Bruno Migliorini, Carlo Tagliavini, Piero Fiorelli. Riveduto, aggiornato, accresciuto da Piero Fiorelli e Tommaso Francesco Bórri, <http://www.dizionario.rai.it/> (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Ferreri, Silvana (1971), *Italiano standard, italiano regionale e dialetto in una scuola media di Palermo*, in Mario Medici – Raffaele Simone (a cura di), *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero*, Roma, Bulzoni, pp. 205-223.
- Fiorentino, Giuliana (2015), *Aspetti problematici del Discorso Accademico: un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 22, pp. 263-284.
- Fornara, Simone (2016), *Dall’errore alla didattica: insegnare e apprendere l’ortografia*, in Cignetti, Demartini, Fornara 2016, pp. 37-61.

- Lavinio, Cristina (1975), *L'insegnamento dell'italiano. Un'inchiesta campione in una scuola meda sarda*, Cagliari, Edes.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Torniamo a parlare di ortografia*, in «Folio.net», 5/3 (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/-torniamo-parlare-ortografia.html>), (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Lo Duca, Maria G. – Toth, Zuzana (in c.s.), *La grammatica nelle prove Invalsi: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare*, in Partizia Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI come strumento per l'innovazione e il miglioramento scolastico. IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e per la didattica"*.
- Maraschio, Nicoletta (1993), *Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, I, Torino, Einaudi, pp. 139-227.
- Marazzini, Claudio (2013), *Da Dante alle lingue del Web. Otto secoli di dibattiti sull'italiano*, Roma, Carocci.
- Maturi, Pietro (2019), *Fonetica*, in Rita Librandi (dir.), *L'italiano: strutture, usi, varietà*, Roma, Carocci, pp. 43-70.
- Migliorini, Bruno – Folena, Gianfranco (2015), *Piccola guida di ortografia*, con saggio introduttivo di Claudio Marazzini, Sesto Fiorentino, Apice libri (1^a ed. 1955).
- Notarnicola, Alessandra – Angelelli, Paola – Judica, Anna – Zoccolotti, Pierluigi (2011), *Development of spelling skills in a shallow orthography: the case of Italian language*, in «Reading and Writing», 25/5, <https://www.researchgate.net/publication/241034815> (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Petricola, Patrizia (2011), *-gl- [prontuario]*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto – Paolo D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, p. 1654 ([https://www.treccani.it/enciclopedia/gl-prontuario_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gl-prontuario_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)), ultima consultazione: 28.1.2021).
- Pontecorvo, Clotilde (1996), *L'apostrofo unisce o separa?*, in Emilia Ferreiro – Clotilde Pontecorvo – Nadja Moreira – Isabel García Hidalgo (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 79-94.
- Rodari, Gianni (1993), *Il libro degli errori*, Trieste, Einaudi ragazzi/Edizioni E.Elle.
- Serianni, Luca (con la collaborazione di Alberto Castelvechi) (2000²), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con un *Glossario*, di Giuseppe Patota, Milano, Garzanti.

- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2015), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci (1^a ed. 2009).
- Solarino, Rosaria (2006), *Ma sono d'avvero tanti? Gli errori di segmentazione nell'apprendimento avanzato*, in Immacolata Tempesta – Maria Maggio (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, pp. 68-78.
- Solarino, Rosaria (2009), *Imparare dagli errori*, Napoli, Tecnodid.
- Stella, Giacomo (2013), *Struttura fonotattica della lingua e fasi di acquisizione*, in «Psicologia e Scuola», gennaio-febbraio, pp. 42-47.
- Tressoldi, Patrizio E. – Cornoldi, Cesare – Re, Anna Maria (2013), *BVSCO – 2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica – 2*, Giunti OS, Firenze
- Viterbori, Paola (2020), *La lettura e la comprensione del testo scritto*, in Guido Amoretti – Sergio Morra – Maria Carmen Usai – Paola Viterbori (a cura di), *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*, Roma, Carocci, pp. 223-242.
-

