



---

# **Sillabello: kit di alfabetizzazione sillabica**

---

Tiziana Begnardi, Laura Bertezolo e Graziella Tarter

Con il progetto Pluralità visibili, Erickson si impegna a promuovere una narrazione e rappresentazione equa delle differenze. Ciò significa assicurare che i libri rappresentino in maniera realistica e significativa le diverse identità sociali e politiche delle persone, e siano privi di stereotipi e pregiudizi. Comporta anche l'utilizzo di un linguaggio inclusivo. Il manifesto Pluralità visibili illustra le ragioni, le sfide e gli impegni che Erickson assume per rappresentare le pluralità che caratterizzano la società contemporanea.

Per approfondire  
[erickson.it/pluralita-visibili](http://erickson.it/pluralita-visibili)

### Tiziana Begnardi

Logopedista presso la NPIA di Reggio Emilia, dove si occupa di prevenzione, valutazione e trattamento delle difficoltà e dei disturbi dell'apprendimento e del linguaggio; per 10 anni è stata docente presso UNIMORE nell'insegnamento «La logopedia dei DSA». Si occupa di formazione al personale sanitario e ai docenti della scuola primaria; è la creatrice della pagina Instagram *dislessia.tips*<sup>TM</sup>.



---

### Laura Bertezzolo

Logopedista, ha lavorato presso il Servizio UONPIA – Asst di Mantova, nell'équipe multidisciplinare per valutazione, diagnosi e trattamento dei disturbi dell'apprendimento. Per 10 anni è stata docente presso l'Università degli Studi di Milano, al corso di Laurea in Logopedia per l'insegnamento dei DSA. Formatrice a operatori sanitari e insegnanti per il monitoraggio dello sviluppo del linguaggio e dell'apprendimento, ha partecipato alla stesura delle Raccomandazioni Cliniche sui DSA (PARCC, 2011).

---

### Graziella Tarter

Logopedista, per quarant'anni ha lavorato presso il Servizio NPI – Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari della Provincia Autonoma di Trento. Formatrice per insegnanti e relatrice a numerosi convegni sulle problematiche relative ai DSA e alla multiculturalità, è inoltre formatrice per operatori sanitari per le problematiche relative alle difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri. Ha partecipato alla stesura delle Raccomandazioni Cliniche sui DSA (PARCC, 2011).

---

**Progettazione/Editing:** Tania Eccher, Paola Marcolini

**Progetto grafico:** Mattia Casagrande

**Impaginazione:** Andrea Mantica

**Illustrazioni:** Riccardo Beatrice

**Fotografie:** Luca Battaini

**Direzione artistica:** Giordano Pacenza

© 2025 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24 - 38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

[www.erickson.it](http://www.erickson.it) - [info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

ISBN: 978-88-590-4218-1

Scarica le **checklist di valutazione**  
e le **altre risorse online** su  
<http://risorseonline.erickson.it/>  
utilizzando il codice di attivazione:  
0590-9040-OZUN-9507

*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.*



Finito di stampare nel mese di Agosto 2025  
in Cina per conto di Leo Paper Products Ltd



Semplici regole per smaltire e riciclare gli imballaggi  
[www.erickson.it/it/dove-lo-butto](http://www.erickson.it/it/dove-lo-butto)

# La serie Logolab

Dall'esperienza del Centro Studi Erickson, in collaborazione con riconosciuti e affermati professionisti in ambito logopedico, nasce la serie *Logolab*: materiali e strumenti completi e flessibili, pensati appositamente per l'intervento terapeutico con bambini con difficoltà nel linguaggio e nelle funzioni esecutive, che ottemperano alle più recenti Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità per disturbi del linguaggio e dell'apprendimento.

*Logolab* è frutto del lavoro clinico logopedico svolto con i bambini e le bambine in situazioni di valutazione e in riabilitazione e dei risultati ottenuti dall'osservazione nelle attività di monitoraggio dello sviluppo neuropsicologico associate agli apprendimenti. Ha lo scopo di offrire innanzitutto ai logopedisti, ma anche ad altre figure afferenti all'ambito neuro-psicologico (e, con i dovuti adattamenti in termini di obiettivi, a genitori, insegnanti e educatori), kit completi per organizzare al meglio la valutazione e l'intervento per sviluppare le competenze relative a differenti aree direttamente connesse all'apprendimento della lingua parlata, letta e scritta, e alle prime esperienze con i numeri.

La serie propone strumenti in due versioni (figura 1):

- i *Kit*, diretti al logopedista e pensati per il lavoro in studio;
- i *Quaderni*, diretti al genitore (nonché all'insegnante e all'educatore) e pensati per il lavoro di potenziamento a casa e a scuola.

Ogni strumento affronta un focus specifico, permettendo di intervenire nel momento in cui si manifestano difficoltà che ostacolano l'armonico sviluppo del linguaggio e dell'apprendimento.

Le aree di funzionamento di volta in volta affrontate sono:

- percezione uditivo-verbale
- percezione visiva
- memoria
- lessico, semantica e sintassi
- produzione linguistica (pronuncia)
- efficacia comunicativa (narrazione)
- metafonologia
- avvio all'alfabetizzazione
- competenze relative al numero.



Figura 1: Logolab Sillabello: Kit e Quaderno.

# Logolab Sillabello

*Logolab Sillabello* rappresenta un approccio completo, versatile e interattivo per l'alfabetizzazione dei bambini e delle bambine in situazione di difficoltà cognitiva, linguistica o semplicemente di apprendimento, combinando molteplici strumenti di tipo cartaceo, immediati e manipolabili, con le risorse digitali facilmente scaricabili. La possibilità di personalizzare gli esercizi e di adattare il kit alle specifiche esigenze dei bambini lo rende uno strumento altamente flessibile e utile in una vasta gamma di contesti terapeutici e educativi.

*Sillabello* è rivolto principalmente ai bambini e alle bambine nel periodo critico dell'apprendimento e consolidamento della lettura e della scrittura e per l'intervento logopedico mirato, durante il quale la Linea Guida sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e le raccomandazioni della Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS) suggeriscono di individuare i fattori di rischio per l'apprendimento. Più in generale, lo strumento può essere utilizzato con tutti quei bambini, anche più grandi o di L1 diversa dall'italiano, che hanno incontrato difficoltà con l'insediamento della letto-scrittura.

Il kit si propone come un vero e proprio laboratorio portatile per l'insediamento e lo sviluppo della letto-scrittura, utile in un contesto riabilitativo. Si inserisce in un approccio teorico che unisce la logopedia alla didattica inclusiva, favorendo l'acquisizione delle competenze attraverso il gioco e l'interazione pratica. La metodologia indicata propone l'acquisizione della prima alfabetizzazione grazie alle sillabe, promuovendo al contempo il recupero delle competenze deficitarie. Le attività proposte sono strutturate in modo modulare, per essere facilmente adatta-

bili al livello di difficoltà del bambino, e si integrano con l'approccio terapeutico di tipo personalizzato, rispettando le esigenze di ogni singolo bambino o bambina.

Nella scatola si trovano i seguenti materiali (figura 2).

- Più di 300 carte: il cuore del kit è costituito da un ampio set di carte suddivise in diverse categorie fonologiche e semantiche, oltre a un gran numero di carte-sillabe, dalle più semplici a quelle più complesse, per formare parole e frasi. Ogni carta è progettata per supportare i bambini nell'apprendimento della lingua scritta attraverso il riconoscimento e l'associazione con immagini visive, facilitando così il processo di comprensione della struttura della lingua italiana.
- 22 tavole illustrate: le tavole di grande formato sono illustrate e presentano una serie di immagini che supportano le esercitazioni proposte per la denominazione rapida (RAN) e l'associazione tra le frasi lette e il loro significato, ma utili anche per le attività di scrittura e ampliamento lessicale. Le immagini sono pensate per stimolare l'immaginazione e favorire l'attenzione visiva dei bambini, facilitando l'apprendimento ludico.
- Uno strumento da tavolo con 50 carte rotanti e alloggi per le carte libere: un supporto pratico per l'uso durante le sessioni terapeutiche, che permette di visualizzare facilmente le carte e le tavole. Questo strumento facilita l'interazione con i bambini, permettendo anche l'uso di carte personalizzabili e rotabili per sessioni dinamiche e coinvolgenti, in particolare per il riconoscimento visivo-uditivo di suoni sillabici semplici e complessi.



**Figura 2:** I materiali contenuti in Logolab Sillabello Kit.

- Libretto di istruzioni: un manuale completo per gli operatori che descrive in dettaglio come utilizzare il kit, le modalità di somministrazione delle attività e le indicazioni terapeutiche per ogni materiale. Include anche suggerimenti pratici su come adattare il materiale a diversi casi clinici e sviluppare un programma riabilitativo personalizzato.

Il kit è arricchito da numerosi materiali scaricabili gratuitamente dalle risorse online che permettono agli operatori di monitorare i progressi dei bambini e delle bambine, di valutare le competenze acquisite durante il percorso riabilitativo e di avere un feedback continuo sullo stato di avanzamento per adattare le attività alle esigenze specifiche di ciascun bambino.

Nelle risorse online si trovano: checklist di valutazione, duplicati delle sillabe in stampato minuscolo e maiuscolo, Tabelle delle regole sillabiche e *Sillabello Slim*, una versione più agile e funzionale di *Sillabello*, pensata per i bambini e le bambine che hanno già avuto un primo approccio all'alfabetizzazione, in particolare per coloro che hanno mostrato difficoltà di apprendimento scolastico nella prima classe della scuola primaria.

Queste risorse permettono una continua personalizzazione degli esercizi, adattandosi al livello di difficoltà del bambino e consentendo interventi mirati.

## A chi è rivolto

Il kit *Sillabello* è progettato per:

- aumentare la capacità di **elaborazione visiva e uditiva** con esercizi pratici e stimolanti che lavorano sull'analisi e la discriminazione dei suoni sillabici e l'associazione con significati attraverso delle immagini;
- **recuperare e/o implementare le competenze linguistiche**, stimolando il riconoscimento e l'articolazione di sillabe e parole, con un approccio che combini il gioco alla didattica;
- **supportare, sviluppare e incrementare le capacità di attenzione**, attraverso attività mirate che stimolano la concentrazione e la memoria.

*Sillabello* è rivolto principalmente ai professionisti della logopedia e agli operatori terapeutici che lavorano con bambini e bambine con:

- difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura rilevate in ambito scolastico;
- disturbo primario del linguaggio;
- disturbi aspecifici e secondari del linguaggio e della comunicazione;
- situazioni di bi/plurilinguismo e multiculturalità;
- co-presenza di problemi di attenzione;
- difficoltà cognitive o di fascia borderline.

Il kit può essere utilizzato anche per supportare bambine e bambini che stanno affrontando il **passaggio dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia al primo anno della primaria**, aiutandoli a superare le difficoltà legate all'apprendimento della lettura e della scrittura, nonché a migliorare l'articolazione e la consapevolezza fonologica.

## L'alfabetizzazione

Può apparire singolare che un testo e materiali per la prima alfabetizzazione siano collocati in una collana dedicata ai logopedisti, tuttavia è ormai logica corrente che un bambino, quando presenta qualche difficoltà scolastica che non gli permette di tenere il passo con la classe, venga inviato a un logopedista per sospetta «dislessia e disturbi correlati».

Conveniamo sul fatto che sia difficile discriminare senza ombra di dubbio tra un bambino che presenta un disturbo potenziale e un bambino con una generica e momentanea difficoltà d'apprendimento. In entrambi i casi la proposta di un potenziamento scolastico ad hoc risulta dirimente, perché permette il recupero delle lacune da parte dei bambini con difficoltà transitorie mentre non è risolutivo nei casi di bambini con potenziale disturbo specifico dell'apprendimento.

L'invio precoce agli specialisti dei bambini a rischio DSA è sempre auspicabile, perché permette di tenere monitorate nel tempo le prestazioni scolastiche, di capire quali strumenti compensativi introdurre e quando farlo, di limitare al minimo il disagio scolastico e il senso di frustrazione. L'intervento scolastico e quello specialistico devono essere messi in atto al di là della diagnosi, molto prima che i tempi siano maturi per avere un codice che descriva il disturbo, e questo si rende necessario per creare l'ambiente di apprendimento più favorevole possibile rispetto alle caratteristiche del bambino, nonché di intervenire precocemente a livello specialistico sui punti deboli del profilo neuropsicologico dell'alunno stesso. Questo è richiesto anche dal Ministero dell'Istruzione e dall'Istituto Superiore di Sanità, che sollecitano di individuare i fattori di rischio per l'apprendimento tra la popolazione scolastica (in base alla Legge 170/2010, successive Linee Guida e alle raccomandazioni della Consensus Conference, ISS 2007-2011 e 2022).

La diagnosi di un DSA richiede competenze multiprofessionali, un periodo di esposizione scolastica di almeno due anni, la proposta di un potenziamento scolastico che non ha sortito gli effetti sperati e una serie di condizioni rilevabili clinicamente con indagini apposite, che possono condurre a una conclusione diversa da quel primo sospetto generico.

A queste situazioni possiamo accomunare anche la sempre crescente platea di alunni di prima o di seconda generazione migratoria, con madrelingua diversa dall'italiano e con conoscenze linguistiche dell'italiano parziali o comunque tali da incidere sull'avvio alla scolarizzazione.

Per contro, ovviamente arrivano all'osservazione anche molti alunni con oggettive difficoltà ad apprendere che necessitano di un percorso riabilitativo funzionale, con alle spalle un fallimento scolastico che pesa e che crea sfiducia.

Nel lavoro del logopedista però non si incontrano solo le situazioni relative a vere o presunte difficoltà di apprendimento, ma anche numerosi pazienti con disturbi linguistici o comunicativi che necessitano di una alfabetizzazione precoce per supportare il linguaggio o per sopperire al deficit stesso, e bambini con difficoltà cognitive che vanno accompagnati nel processo di avvio alla letto-scrittura, spesso in accordo con la scuola che li accoglie.

Da tutte queste diverse necessità, accomunate solo dal bisogno di individuare percorsi facilitanti, sono emerse riflessioni professionali rispetto al processo di apprendimento che normalmente viene proposto nella scuola italiana e che a volte fallisce nel compito, per tempistiche costrette o per eccessiva rigidità di approccio metodologico, per condizioni culturali e/o sociali oppure per condizioni prettamente scolastiche.

Per un operatore esperto nel funzionamento neuropsicologico della mente, l'apprendimento della letto-scrittura è il risultato della esposizione a una serie di proposte che conducano alla automatizzazione del codice che funge da collegamento tra l'espressione orale e quella scritta, tenendo conto delle numerose variabili che possono incidere e ostacolare o facilitare il percorso: è necessario dunque avere ben chiaro sia quali siano le competenze necessarie all'apprendente per cominciare, sia che le proposte devono avere uno sviluppo graduale. Questo permette al professionista di inserire bambini con diverse necessità e capacità in un percorso chiaro e predefinito nel suo aspetto generale, però flessibile per quel che riguarda le necessità specifiche del singolo. Non si intende con questo un unico percorso chiuso nel quale far confluire tutti gli apprendenti, ma una pista graduale ben segnata nella quale far convivere esigenze diverse, chi con passi veloci e chi lenti, con deviazioni quando necessario, con una traccia chiara che permetta di economizzare gli sforzi e i materiali.

Il nostro punto di vista di adulti ormai alfabetizzati potrebbe condurci a pensare che la lettura e la scrittura vengano apprese in modo spontaneo e perfino «naturale», ma non è così: la prima alfabetizzazione è un continuum e una conquista a cui si accede grazie alla somma di una serie di competenze acquisite prima dell'accesso alla scuola primaria. Non è un fatto naturale, ma necessita di insegnamento formale ed è culturalmente indotto, oltre a essere una questione profondamente sociale l'attitudine a trasmettere il sapere attraverso sistemi simbolici. Spesso bambini particolarmente intuitivi sono in grado di cogliere dall'ambiente e dagli adulti i primi rudimenti della alfabetizzazione, il che induce a credere che tutto ciò sia possibile anche senza alcun tipo di intervento specifico, ma l'accesso al codice fonologico (tradurre un suono in un segno) non è sufficiente per un completo apprendi-

mento del codice scritto. Tale codice infatti, anche in una lingua molto trasparente come l'italiano, presenta una serie di eccezioni e di regole non percepibili dal suono delle parole e che vanno trasmesse da una generazione all'altra attraverso l'intervento di adulti consapevoli e professionalmente preparati al compito, ai quali riconosciamo il ruolo di insegnanti.

Già anni prima dell'accesso alla scuola primaria il bambino impara a comprendere e sviluppare il linguaggio nella sua lingua madre: ne acquisisce sonorità, vocaboli, struttura delle frasi. All'età di circa tre/quattro anni il bambino con un normale sviluppo cognitivo e linguistico comprende e parla correttamente; comincia a interessarsi ai nomi delle parole, si rende conto che ogni cosa che lo circonda, anche astratta come nomi di persone e sentimenti, è costituita da aggregati di suoni che possono essere scomposti, ricomposti, che a volte si assomigliano, come *pianta/pianto*, e che altre volte sono proprio uguali ma hanno un diverso significato, come *piatto*. Verso i quattro/cinque anni il bambino comincia a riflettere sulla metafonologia globale, ovvero sviluppa una consapevolezza fonologica centrata sulle sillabe, e comincia a manipolarle. Guidato dall'adulto, prende confidenza con filastrocche e storielle, imparando a poco a poco a memorizzarle e a percepire le rime, ovvero quelle unità sonore intra-sillabiche che, dall'accento tonico in poi, rendono due parole consimili per la terminazione fonetica.

La maggior parte dei bambini intorno ai 5 anni scopre gradualmente la corrispondenza tra suono e segno: è il periodo in cui chiedono agli adulti «Cosa c'è scritto qui?», «Come si scrive mamma, papà, il mio nome...?». Troppo spesso i genitori scambiano questa attenzione nei confronti della scoperta del codice per interesse alla scrittura e ritengono così che il bambino sia pronto e motivato alla scolarizzazione, quando invece è solo spinto a scoprire un mistero dei grandi, cui poi dedicherà solo una attenzione fugace mentre matura le competenze linguistiche e metalinguistiche proprie dell'età.

Tutto questo avviene con bambini che manifestano una normotipica capacità ad apprendere e afferrare informazioni dalle stimolazioni più o meno casuali dell'ambiente, ma quando è presente un intoppo o una patologia, in primis del linguaggio ma anche di altro genere, la normale stimolazione ambientale non sortisce questo effetto ed è necessario che intervengano altri professionisti, capaci di riconoscere i peculiari aspetti di un percorso alternativo alla norma, di funzioni cognitive non sufficientemente sviluppate, di capacità presenti ma non ancora stimolate: parliamo allora di abilitazione o riabilitazione.

## La lettura e i neuroni riciclati

L'istruzione interagisce con la plasticità cerebrale. Tutti i nuovi apprendimenti, come imparare a cantare, a suonare uno strumento o a leggere e scrivere si innestano sulle modifiche che il nostro cervello mette in atto su sinapsi e circuiti cerebrali già esistenti: si parla pertanto di

«riciclaggio neuronale» (Dehaene, 2019). I grandi fasci neuronali ci appartengono fin dalla nascita e non sono modificabili, ragion per cui ogni nuova abilità deve trovare il suo posizionamento all'interno di un circuito neurale la cui funzione primaria, geneticamente predisposta dall'evoluzione umana, sia compatibile con quella nuova.

L'apprendimento della lettura, ad esempio, si sviluppa su circuiti neuronali della corteccia visiva specializzati nel riconoscimento di immagini indipendentemente da dimensione, orientamento, illuminazione e posizione: con lo stesso meccanismo, ci permettono di riconoscere i grafemi e di inviare le informazioni per decodificarli alle aree deputate al linguaggio. È un lavoro di bricolage: nasciamo con aree cerebrali specializzate che lasciano spazio a un «rimescolamento» delle competenze disponibili per adattarsi ad abilità di nuova acquisizione, oggetti culturali frutto dell'evoluzione della società. Questo riciclaggio neuronale avviene in tempi brevissimi rispetto all'evoluzione biologica, ovvero nell'arco di mesi o addirittura settimane.

La nuova competenza di lettura dell'individuo si insedia nella corteccia occipito-temporale sinistra, entrando in competizione con le funzioni visive più arcaiche relative al riconoscimento dei volti, che parallelamente subiscono uno spostamento verso l'emisfero destro. Il nostro cervello è dunque favorevole all'instaurarsi di una nuova funzione, anche se talvolta i vincoli strutturali arcaici, come il riconoscimento della simmetria, possono renderci la letto-scrittura complicata, portando alcuni alunni a confondere i grafemi orientati in modo diverso rispetto all'asse della simmetria durante la decodifica o a scrivere le lettere in modo speculare nei primi mesi di scuola.

Questa riorganizzazione del riconoscimento di aspetti grafici va a sommarsi alla colonizzazione di alcune zone cerebrali deputate al linguaggio, che si specializzano nell'analisi dei suoni del parlato. Tuttavia la «grana» di questa analisi è culturale, cioè decisa dalle modalità di scrittura proprie di quella cultura: nella scrittura logografica o ideografica i tratti grafici possono rappresentare l'intera parola, nelle culture orientali molto spesso il tratto grafico (sinogramma, sillabari giapponesi e coreani, scrittura alfasillabica indiana) rappresenta una sillaba, mentre nelle scritture alfabetiche il tratto grafico tendenzialmente rappresenta un solo suono. Non c'è dunque una singola modalità di scrittura né dal punto di vista grafico né linguistico, pertanto in culture diverse sono diverse anche le specializzazioni che vengono richieste al funzionamento cerebrale a sostegno di questo apprendimento.

## Le competenze propedeutiche alla prima alfabetizzazione

Il periodo prescolare e la scuola dell'infanzia giocano un ruolo strategico nella formazione dei prerequisiti all'apprendimento formale della letto-scrittura. Solitamente

lo studio delle traiettorie di apprendimento e delle loro eventuali problematiche avviene in epoca scolare, quando il bambino è esposto alle prime acquisizioni e si cimenta con l'imparare codifica e decodifica. È tuttavia condiviso e vivo l'interesse per il periodo precedente l'ingresso alla scuola primaria, durante il quale il bambino sviluppa quell'insieme di conoscenze, abilità e competenze di tipo linguistico, mnemonico, attentivo, motorio e cognitivo che fungeranno da base e sostegno a tutta l'impalcatura degli apprendimenti formali che caratterizzano la scuola primaria. Riuscire a osservare e potenziare queste abilità, in tutti i bambini e in particolar modo in quelli più fragili, permette di evitare che una lieve difficoltà si esasperi, così che un potenziale disturbo dell'apprendimento risulti mitigato nella sua espressione.

Gli apprendimenti in età prescolare avvengono attraverso modalità ludiche ed esperienziali, e variano fortemente da bambino a bambino in base a molteplici fattori, come caratteristiche genetiche, ambientali, neuropsicologiche e motivazionali. Non avremo mai, il primo giorno di prima primaria, due bambini con lo stesso bagaglio di esperienze e abilità, per questo motivo risulta importante potenziare su tutta la classe le seguenti competenze, che si rivelano maggiormente predittive rispetto alle abilità di letto-scrittura.

- *Competenze uditive e linguistiche, quali la discriminazione uditiva, la denominazione automatica rapida e la consapevolezza fonologica.* La lingua orale e la lingua scritta formano un continuum, in cui il bambino è prima competente nella discriminazione delle caratteristiche che differenziano i fonemi, distinguendoli e producendoli correttamente, e successivamente li manipola attivamente e infine li scrive. La buona conoscenza lessicale e l'accesso veloce al lessico sono predittori importanti dell'abilità di lettura veloce: la capacità di manipolare oralmente i suoni sillabici all'interno delle parole predice soprattutto l'accuratezza della lettura, mentre l'essere abili nella comprensione orale e nella gestione delle inferenze favorisce buone competenze di comprensione del testo scritto.
- *Competenze prassico-motorie.* La prensione dello strumento grafico, la pressione esercitata sul foglio, l'accuratezza della motricità fine e la coordinazione oculo-manuale sono competenze importanti da possedere prima dell'ingresso alla primaria. La scrittura è un'attività linguistica ma anche, a tutti gli effetti, motoria, e il controllo consapevole di prassie complesse agevola l'acquisizione dei movimenti necessari per la costruzione dei grafemi.
- *Competenze mnemoniche.* Avere buone competenze di memoria verbale, e in particolare una buona memoria di lavoro verbale, permette di manipolare informazioni attive in memoria in tempo reale, facendone esperienza, modificandole, aggiornandole e archiviarle nella memoria a lungo termine. Nei primi anni di scuola primaria la memoria di lavoro è continuamente sollecitata a causa del volume di nuove acquisizioni

che il bambino deve apprendere: essere già abile nel gestire un «cloud» di informazioni consente al bambino di avere un'importante competenza dalla sua parte.

- **Competenze visuo-attentive.** Spazialità, orientamento, precisione nella percezione e adeguato riconoscimento percettivo sono abilità che consentono di elaborare in modo ordinato e sequenziale gli stimoli. Riuscire a protrarre nel tempo questo tipo di attività è anche una competenza visuo-attentiva, che permette di riconoscere e distinguere i tratti distintivi dei grafemi per leggere in modo corretto e velocemente.
- **Competenza notazionale.** Questa riguarda la capacità di rendere simbolico il materiale scritto attraverso il processo di concettualizzazione della lingua scritta, che richiede un'integrazione visuo-uditiva e un'iniziale conoscenza alfabetica per effettuare le prime associazioni biunivoche fonema/grafema.

Per una più approfondita trattazione delle competenze citate e non affrontate in questo testo, la rilevazione attraverso checklist e la implementazione con materiale predisposto, si possono consultare i precedenti lavori in *Logolab. Starter Kit Logopedia* e *Logolab. Kit di percezione uditivo-verbale, memoria e metafonologia* con i relativi Quaderni di esercitazione.

## Chi sono i bambini in difficoltà?

Se pensiamo a bambini già inseriti in un percorso di trattamento per la presenza di problematiche già evidenziate, non possiamo riferirci nello specifico a difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura, quanto a funzioni a volte incomplete nello sviluppo, a volte francamente deficitarie, che devono essere abilitate per sostenere l'apprendimento del codice di transcodifica suoni/segna. Sono bambini le cui difficoltà sono attese e soppesate prima ancora che sia avviata la proposta di apprendimento formale, perciò il pensiero del professionista è tutto indirizzato a fornire i giusti elementi e in una sequenza che possa essere di supporto.

Se parliamo invece di alunni per altri aspetti capaci e competenti, ma che si trovano inaspettatamente in difficoltà a scuola, spesso le ipotesi degli adulti sul motivo di questo «blocco» spaziano tra motivazioni così diverse da far pensare che non ci sia un rapporto diretto tra le difficoltà che si vedono e l'ipotesi stessa, quanto piuttosto che ci siano una serie di preconcetti ai quali ci si conforma. Rimanendo entro i confini del primo anno scolastico, perciò con bambini non ancora o appena alfabetizzati, tra le opinioni più comuni se il bambino non impara subito, con o come gli altri compagni, si registra il pensiero che potrebbe trattarsi di dislessia, se poi è un po' irrequieto potrebbe essere un disturbo dell'attenzione, se è figlio di genitori non italiani diventa un problema di lingua, se non parla bene è un problema di linguaggio che non ha avuto le giuste risposte specialistiche, ma forse anche un problema di intelligenza: un amalgama di credenze e di

risposte ansiose per le quali non è tanto importante capire, quanto trovare una giustificazione e una diagnosi.

I motivi possono essere tanti e diversi, ciò che sappiamo è che al momento del passaggio alla scuola primaria lo «zaino delle competenze» dell'insegnante è lo strumento più importante per la buona riuscita dell'alfabetizzazione. Spesso pesa ancora più delle competenze possedute dall'alunno. Se per l'insegnante c'è il peso di destreggiarsi con una classe nuova e problemi nascosti da affrontare appartenenti a quella lista di nomi sconosciuti, per gli alunni c'è l'ansia dell'ambiente nuovo, l'eccitazione della presenza dei compagni da conoscere e l'aspettativa sulla performance scolastica da parte dei familiari.

Confrontarsi con l'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo è un dato di fatto che i bambini si aspettano e vivono con interesse, cui i genitori e gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno più volte fatto riferimento, preparato dall'acquisto dello zaino e dell'astuccio, nonché dei materiali per i quali ogni insegnante predispone una lista dettagliata per i genitori. Nonostante ciò, a volte la magia non si compie, il percorso si rivela fin da subito faticoso e dopo meno di un mese di scuola cominciano le manifestazioni di ansia o disagio da parte di tutti i soggetti coinvolti. La programmazione per classi parallele nelle scuole più grandi o negli istituti comprensivi è il luogo in cui gli insegnanti cominciano a riversare i loro dubbi; mentre spesso per i bambini i primi segni di disagio sono rilevabili nel rapporto con il cibo, nei disturbi del ciclo del sonno, nelle manifestazioni fisiche di dolore e/o ansia. Non è raro che già dopo un mese gli insegnanti propongano ai genitori di rivolgersi a servizi specialistici per una diagnosi, spesso con la convinzione che sia «meglio fare una visita per niente, che sottovalutare», dimenticando che una proposta del genere non è mai indolore, non esiste un «per niente», e che è invece un chiaro messaggio di inadeguatezza del bambino. Una eventuale risposta di attesa da parte degli operatori dei servizi specialistici, che riconoscono nel bambino normali competenze che stanno maturando, viene a volte vissuta dalle famiglie e dagli insegnanti come una disconferma delle loro preoccupazioni che non riescono a trovare uno sbocco nella attesa attiva. In questi casi, famiglie e insegnanti sono da subito alla ricerca di una diagnosi del problema, il quale, spesso, è però solo momentaneo e maturativo.

## Che cos'è l'attesa attiva?

La maggior parte dei metodi didattici attualmente in uso nella scuola italiana non sono davvero inclusivi come promettono: è verosimile prevedere che alcuni alunni di ogni classe incontreranno difficoltà nell'affrontare l'acquisizione della letto-scrittura, sin dalle prime fasi.

In questi casi non è utile — al contrario, può risultare controproducente — continuare a insistere con lo stesso metodo d'insegnamento, subissando l'alunno di attività aggiuntive da svolgere a casa. Se il bambino non impara

nel modo in cui stiamo insegnando, è necessario cambiare la modalità di presentazione delle proposte perché il bambino non può cambiare il suo modo di apprendere.

Nel momento in cui rileva delle difficoltà, l'insegnante ha il sapere e può conoscere i mezzi utili per cambiare direzione e tentare un nuovo approccio; in questo lasso di tempo l'insegnante si mette in una posizione di *attesa attiva*: dà al bambino spazi e modalità per approcciarsi alla nuova metodologia, tiene traccia delle nuove conquiste, adegua le proposte e monitora il processo di apprendimento.

Solo nel momento in cui si è ragionevolmente certi che né la didattica tradizionale né la didattica personalizzata e individualizzata o il potenziamento successivo hanno sortito gli effetti sperati, è opportuno richiedere un approfondimento specialistico per accertare che il bambino non abbia difficoltà specifiche.

Che siamo dunque di fronte a difficoltà attese o inattese, specifiche o aspecifiche, il professionista, sia esso riabilitatore, educatore o insegnante, è la figura che deve essere in grado di cambiare le sue proposte ragionando sui bisogni dei bambini, conoscendo lo sviluppo delle funzioni e i metodi, prevedendo le difficoltà prima di incontrarle, sapendo ritornare sui propri passi e ripartire in modo diverso quando è necessario.

## Le ipotesi del bambino che apprende

I bambini sono immersi in una società che li espone continuamente a materiale scritto e, nonostante non sappiano ancora come e perché si scrive, creano delle ipotesi sulla lingua scritta. Quando un bambino al dettato di parole di gennaio della prima classe primaria scrive una sequenza di lettere invece della parola dettata («GSPOT» oppure «RPSGT»), non ci sta dimostrando che non sa scrivere, al contrario ci dice che ha capito che si usano quei segni convenzionali, che ne servono una certa quantità per fare una parola, che devono essere diversi tra di loro, che vanno scritti di seguito... in sostanza, è già avviato verso il percorso dell'alfabetizzazione anche se non sa ancora che deve ascoltare i suoni e farli corrispondere ai segni: questa è la regola che il percorso meta fonologico potrà fargli scoprire.

I bambini con difficoltà ad apprendere vanno prima di tutto capiti: per quale motivo il loro percorso è ostacolato? Le risposte possono essere molteplici: il bambino ha nella sua storia una difficoltà di linguaggio, quindi deve ancora prestare molta attenzione al codice sonoro primario e non ha avuto il tempo e la competenza per pensare ad altri livelli, perciò vi deve essere introdotto con aiuto; ha delle difficoltà cognitive e deve essere condotto pian piano alle scoperte che richiedono apporti mentali rappresentativi più complessi; proviene da una lingua diversa, non conosce a sufficienza i suoni e i significati della lingua italiana e ha bisogno di essere supportato nella discriminazione di questi elementi linguistici; presenta severe difficoltà attentive, non riesce a selezionare gli stimoli rilevanti e si

limita a inglobare informazioni superficiali, per lo più intuitive e non strutturate; e via così, con storie personali diverse e con molteplici esigenze da comprendere. Non è la ricerca di scusanti, bensì di motivazioni, che vanno riconosciute e poi, se possibile, anche superate.

Apprendere la regola della *lettura e della scrittura* è un automatismo culturale sostenuto da diverse competenze antecedenti, in un continuum che va dal linguaggio parlato a quello scritto, in cui risulta importante la *metafonologia globale*, poiché fa da ponte tra ciò che si dice e ciò che si rappresenta graficamente. Essa, per svilupparsi:

- *non richiede alti livelli intellettivi*, infatti la maggior parte dei bambini «normo apprendenti» si pone questi interrogativi intorno ai tre/quattro anni, perché quello è il livello di conoscenza linguistica richiesto;
- *non necessita di grande applicazione*, poiché come tutti gli automatismi scatta solo quando è stato raggiunto un livello sufficiente di esercitazione, diverso per ogni bambino;
- *non richiede una pregressa alfabetizzazione*, ed è infatti una competenza che sviluppano anche gli analfabeti;
- *prende avvio da una capacità innata*, infatti è sempre utile e consigliato un rinforzo della riflessione linguistica sulle sillabe, mentre è assolutamente necessario insegnare in modo formale e graduale la riflessione sui singoli suoni, ovvero quando si affronta la *metafonologia analitica*, basata dunque sull'analisi di unità linguistiche arbitrarie.

Gli apprendimenti che non rispettano queste condizioni sono definiti «lacunosi», intendendo con ciò che il bambino sa alcune cose, ma non tutto ciò che gli serve per far sì che i suoi primi passi nell'alfabetizzazione diventino dapprima un'abilità e poi una sicura competenza.

Un altro precursore della letto-scrittura, estremamente predittivo delle successive competenze scolastiche, è il compito di *denominazione automatica rapida*, chiamato anche «RAN», dall'acronimo inglese di *Rapid Automated Naming*. È un'attività che richiede al bambino di denominare, il più velocemente possibile, cinque stimoli molto familiari (come colori oppure oggetti d'uso comune) che vengono ripetuti in modo ordinato ma casuale in un foglio. Questa abilità sarà oggetto in questo lavoro di una analisi approfondita attraverso una checklist dedicata.

## La concettualizzazione della lingua scritta

I neopiagetiani sostenevano che fosse possibile comprendere e definire i processi mentali che un bambino aveva utilizzato per risolvere un compito analizzando il compito stesso: in questo modo si sarebbero messi in luce i processi direttamente coinvolti nella sua risoluzione. Su questa scia, a metà degli anni Ottanta le due

ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, nel tentativo di indagare le modalità attraverso le quali i bambini prescolari costruiscono una propria *teoria linguistica* riguardante la lettura e scrittura, elaborano la *teoria psicogenetica*, che enfatizza l'utilizzo della scrittura spontanea come strumento di valutazione. È proprio attraverso l'analisi degli scritti di bambini prescolari che le due scienziate osservano alcune regolarità nella progressione, e costruiscono un modello di riferimento per l'analisi dei primi approcci alla letto-scrittura che è ancora in uso, estremamente utile e adatto.

La scrittura spontanea di un bambino prescolare può essere indagata attraverso due parametri:

- *esecutivo*, che analizza l'uso dello spazio del foglio, la direzionalità della scrittura, le dimensioni e l'orientamento dei grafemi utilizzati, l'adeguatezza del tratto grafico per pressione e fluidità;
- *costruttivo*, che prende in considerazione la tipologia di segni utilizzati dal bambino (scarabocchi, ghirigori, grafemi, ecc.) e la loro quantità ed eventuale corrispondenza con i fonemi della lingua.

Nella scrittura spontanea sono rintracciabili le regole che definiscono il processo attivo di costruzione della lingua scritta, ovvero la *teoria linguistica* del bambino. Ferreiro e Teberosky hanno osservato come essa segua sempre uno sviluppo a tappe, dagli scarabocchi alla concettualizzazione della lingua scritta, che esprime la necessità di rappresentare i suoni della lingua attraverso segni grafici convenzionali.

Il primo stadio è definito dalla *mancata differenziazione tra disegno e scrittura* perché, nel momento in cui si chiede al bambino di scrivere una parola, ne esegue il disegno: a questo livello la teoria linguistica risulta del tutto assente.

Successivamente si passa alla *Fase degli scarabocchi*, in cui il bambino, nell'autodettarsi la parola da scrivere, scrive dei segni grafici quali cerchietti, aste, ghirigori, zig-zag. È un primo passo nella costruzione della lingua scritta, perché il bambino sa che esistono dei segni che stanno al posto dei suoni, ma ancora non li conosce dal punto di vista della loro conformazione formale.

Nel momento in cui il bambino entra in contatto con i grafemi, comincia a combinarli in modo casuale durante la scrittura, avventurandosi nella *Fase preconvenzionale*. Spesso i bambini usano per primi i grafemi del loro nome, assemblandoli in diverso modo per scrivere parole diverse, e usando spesso un numero variabile di grafemi in base a caratteristiche macroscopiche del referente. Ad esempio, si può osservare che il bambino usa molti grafemi per scrivere il nome di una cosa grande (come «casa») e pochi per una cosa piccola (come «formica»); oppure si può notare che, se deve scrivere una parola plurale, usa più grafemi appaiati, mentre se deve scrivere la stessa parola al singolare ne usa meno. Il bambino sperimenta dunque una fase combinatoria, in cui uguaglianza o differenza nelle configurazioni di grafemi definiscono uguaglianza o differenza di referenti.

All'interno della *Fase preconvenzionale* si osservano i due seguenti sotto-stadi in cui cambia, evolvendo, la disposizione e la quantità di grafemi all'interno delle parole.

1. *Fase preconvenzionale sillabica*. In questa fase comincia a crearsi il primo ponte tra la rappresentazione grafemica della parola e la sua veste sonora. In questo periodo il bambino sviluppa la metafonologia globale, ovvero la consapevolezza che le parole che pronunciamo possono essere divise in unità più piccole, le sillabe, e comincia a giocare e riflettere attivamente sul loro suono. Durante il processo di autodettatura in sillabe, scrive un grafema per ogni sillaba che compone la parola. Ad esempio, se deve scrivere «balena» scriverà grafemi combinati casualmente e non appartenenti alla parola target, ma ne scriverà tre, come le sillabe della parola stessa (come «SMI»). In questa fase le caratteristiche del referente non hanno più peso nella costruzione della parola.
2. *Fase preconvenzionale sillabico-alfabetica*. Successivamente alla fase sillabica, nel momento in cui il bambino entra in contatto con l'insegnamento formale della metafonologia analitica, sarà più propenso ad analizzare le parole su un piano più raffinato, ovvero quello dei fonemi. Nella fase preconvenzionale sillabico-alfabetica, però, rimane ancora qualche incertezza, che porta a una suddivisione mista tra sillabe e fonemi. Di conseguenza il numero dei grafemi sarà superiore al numero di sillabe della parola target, ma ancora minore rispetto al numero di grafemi corretti per scriverla. Ad esempio, «balena» potrebbe essere scritta come «VOIS»: la parola contiene sempre tre sillabe, che in questa fase vengono rese con quattro grafemi.

Lo step successivo, una volta presa dimestichezza con la divisione in fonemi delle parole, è la *Fase alfabetica convenzionale*, in cui il bambino scrive la parola target in modo corretto.

Contemporaneamente agli studi sulla concettualizzazione della letto-scrittura di Ferreiro e Teberosky, nel 1985 Uta Frith stava lavorando alla descrizione dell'apprendimento della letto-scrittura attraverso fasi sequenziali.

Ne nacque un modello in cui il processo di acquisizione della letto-scrittura è caratterizzato dal superamento di quattro stadi, diversi dal punto di vista qualitativo e temporale. Ciò che caratterizza ogni stadio è la progressiva automatizzazione delle informazioni già acquisite, che sblocca energie cognitive e attentive da dedicare a un nuovo grado di complessità linguistica. Necessariamente, un blocco dell'apprendimento a uno di questi stadi comporta l'estrema difficoltà di accesso allo stadio successivo: le quattro fasi sono concatenate.

1. *Stadio logografico*. Il bambino riconosce e scrive le parole come se fossero disegni, ignorandone il valore sonoro convenzionale. Ad esempio, alla scuola dell'infanzia il bambino sa riconoscere il proprio nome nella sua totalità, come aggregato di lettere, ma non sa che la «S» di Sara e la «S» di Sole sono lo stesso suono. La scrittura è in realtà una pseudo-scrittura, perché

il bambino riproduce pedissequamente una configurazione grafica globale, basandosi sulla sua conformazione visiva ma senza conoscere il valore sonoro dei fonemi/grafemi. In questo stadio comincia a svilupparsi la consapevolezza fonologica globale.

2. *Stadio alfabetico*. Il bambino viene esposto alla metafonologia analitica e, attraverso l'insegnamento formale, è guidato nell'analisi dell'associazione biunivoca suono/segno, ovvero grafema per grafema in lettura e fonema per fonema in scrittura, scoprendo così il valore sonoro dei grafemi. Questo gli permette di leggere e scrivere moltissime parole: in un primo momento l'approccio sarà macchinoso e piuttosto lento, ma l'esercizio costante gli permetterà di automatizzare le corrispondenze 1:1 tra suono e segno grafico, portandolo a essere progressivamente più fluido e spedito. In questo stadio nasce la lettura fonologica: il bambino legge unità sub-lessicali della parola e successivamente le ricomponne pronunciandola per intero.
3. *Stadio ortografico*. Dal singolo grafema, l'attenzione si sposta alla sillaba, e il bambino impara a gestire digrammi e trigrammi, ovvero cluster di grafemi che, unendosi tra loro e in base al contesto vocalico in cui sono inseriti, danno origine ad un nuovo suono. Ne sono un esempio: «chi» e «che», «gli», «sci» e «sce», «gn». Riuscire a riconoscere interi blocchi di grafemi rende la lettura più spedita, ma diventa uno scoglio insormontabile per i bambini che faticano a ricordare strutture fonotattiche così complesse e a immaginare che un grafema assuma un suono diverso se presente una particolare configurazione di vocali o consonanti contigue. Molti bambini restano per questi motivi «bloccati» allo stadio alfabetico.
4. *Stadio lessicale*. Il punto di vista si fa ancora più ampio, e dalla sillaba si passa a porre attenzione alla parola o al gruppo di parole e alla frase in cui sono inserite poiché ciò ci permette di disambiguare la corretta lettura o scrittura di parole omofone non omografe. La forma scritta della parola target viene recuperata dal lessico visivo nella sua interezza, per via diretta. L'abilità di gestione di questo tipo di sintagmi di parole (precedute da «h», scritte con «q» o «cqu», con o senza apostrofo, da segmentare o meno in due parole diverse) viene acquisito lentamente, in relazione alla frequenza d'uso della parola e alla complessità fonotattica della (o delle) parole stesse.

È interessante notare come il modello di concettualizzazione della letto-scrittura di Ferreiro e Teberosky e quello di Uta Frith siano parzialmente sovrapponibili: è possibile far combaciare le due fasi alfabetiche, che descrivono lo stesso profilo di competenze. Il risultato è la cronistoria dei vari stadi di abilità che gradualmente il giovane lettore e scrittore acquisisce, partendo dalla concettualizzazione della corrispondenza suono/segno, fino ad arrivare alla letto-scrittura di parole complesse, ripescate direttamente dal lessico ortografico.

Nel momento in cui correggiamo uno scritto di un bambino, risulta dunque importante valutare qualitativamente gli

errori che ha commesso e categorizzandoli in base allo stadio di concettualizzazione della lingua al quale appartengono. Così facendo avremo la possibilità di comprendere in quale fase il processo di acquisizione della letto-scrittura si è interrotto: il supporto scolastico e, se previsto, quello abilitativo, prenderanno le mosse seguendo la zona di sviluppo prossimale e intervenendo in primis nell'ambito dello stadio in cui la letto-scrittura si è bloccata, fornendo categorie di stimoli simili a quelli parzialmente acquisiti.

Tutti i modelli di rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento messi in atto dalle Istituzioni Scolastiche, recependo le indicazioni fornite dal pronunciamento della Conferenza Stato -Regioni- Province Autonome del 25/07/2012 che fa seguito alla Legge 170/2010, si basano su questo presupposto teorico. Viene fatta una proposta, per la classe prima della primaria di solito si tratta di un dettato di parole da presentare a gennaio e successivamente a maggio. Si recepiscono i risultati e l'interpretazione degli errori da parte dei docenti, a volte con il supporto di operatori specialistici, permette di capire dove eventualmente un alunno o una classe si sono incagliati: una rapida ripresa si può vedere quando la risposta didattica non è solo la ripresentazione piatta di quel che non è stato appreso, ma una riproposizione dei concetti attraverso modalità diverse. In questo senso l'utilizzo del metodo sillabico, da non confondere con le metodiche fonosillabiche in uso a scuola, può rivelarsi risolutivo o quantomeno di supporto per l'apprendimento: il punto di partenza è la sillaba e non la costruzione della stessa attraverso l'assemblaggio «consonante + vocale».

## I metodi di insegnamento della letto-scrittura

L'annosa questione della prima alfabetizzazione dei bambini è da sempre stata studiata da diversi punti di vista: linguistico, pedagogico, didattico, educativo, portando così a osservazioni e punti di vista diversi, in qualche modo legati, comuni e familiari alla disciplina stessa che andava a indagare modi e metodi, perché è risaputo che «ognuno vede ciò che sa».

In questo senso l'incontro tra il mondo della didattica e le neuroscienze ha portato il mondo dell'educazione a un nuovo livello, esitando nell'insegnamento evidence based, che poggia su solide basi teoriche e che presenta prove di efficacia.

Il punto di vista da cui scaturisce l'idea di *Sillabello*, nel suo utilizzo sia riabilitativo sia didattico, è decisamente logopedico, ovvero parte dal professionista sanitario che si trova faccia a faccia con alunni che non hanno appreso la fase alfabetica in letto-scrittura e che necessitano di un modo alternativo a quelli più tradizionali per abilitare il processo di prima alfabetizzazione, attraverso attività interessanti e appetibili che ingaggino l'attenzione e materiale graduato in difficoltà che non gravi troppo sulla memoria di lavoro, che spesso rappresenta l'anello debole del processo.

Dal mondo della didattica abbiamo acquisito le caratteristiche dei vari metodi di prima alfabetizzazione che si sono susseguiti nei secoli, dal mondo delle neuroscienze abbiamo imparato come attenzione e memoria siano sottodomini importantissimi per il corretto sviluppo e il funzionamento delle Funzioni Esecutive (Miyake e Friedman, 2012), così presenti e necessarie in tutte le nuove situazioni di apprendimento; abbiamo attinto dalla linguistica per capire quali sono le caratteristiche della lingua italiana, e dalla psicologia abbiamo imparato perché l'apprendimento debba essere necessariamente graduale e sereno.

Sono molte le variabili da prendere in considerazione quando si decide di identificare il metodo di insegnamento della letto-scrittura più inclusivo possibile. Ad esempio è necessario tenere a mente: quali siano le caratteristiche che contraddistinguono il funzionamento cognitivo dei bambini in età scolare, in termini di memoria soprattutto, ma anche di attenzione divisa e flessibilità; le loro competenze linguistiche; il tipo di lingua scritta che si vuole insegnare, perché le peculiarità dell'italiano non sono di certo le stesse del francese o dell'inglese, e questo porta a un totale cambio di prospettiva.

La prima conseguenza del sodalizio tra didattica e neuroscienze è stata il superamento di credenze e stili d'insegnamento ormai superati, che si sono rivelati pieni di bias e per questo motivo del tutto discutibili. Le famose *buone prassi*, reputate buone perché spesso nella scuola degli anni passati hanno funzionato (dei bambini che ascoltavano la maestra e poi si esercitavano a casa con la mamma o la nonna, delle bocciature per chi non seguiva il programma), ora poggiano su basi traballanti, precarie e incongruenti (classi plurilingui e profili di alunni molto diversi, difficoltà sociali che investono la scuola) e hanno bisogno di sostegni tecnici e metodologici estremamente coerenti.

La ricerca ci rende critici e disillusi rispetto all'utilizzo di «metodi», veri o presunti tali, che non risultano inclusivi verso i bambini più deboli della classe. È a questi alunni che dev'essere rivolta la nostra attenzione, clinica e didattica, per trovare modalità di insegnamento condivisibili e accessibili dalla totalità dei bambini: solo in questo modo potremo dare valore alla parola «inclusività», che rimbomba sulle bocche di tanti ma che poi nella realtà dei fatti non è sempre presente.

Un esempio di metodo sorpassato è il *metodo globale*, che ha goduto di buona fama negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso ma che risulta macchinoso e inutile se applicato a una lingua come la nostra. Già Dehaene, ne *I neuroni della Lettura* (2009), lo attaccava, sottolineando come lasci il bambino a se stesso, invitandolo a indovinare parole, frasi e regole ortografiche. Risulta controproducente fornire ai bambini delle associazioni arbitrarie parola-immagine chiedendo loro di impararle a memoria, perché imparare formalmente a leggere e scrivere non è per nulla una scoperta intuitiva, dev'essere anzi oggetto di un insegnamento formale. Inoltre con una lingua come la nostra, disponibile, granulare e consistente (Ziegler e Goswami, 2005), usare il metodo globale è davvero uno spreco di risorse mentali.

Il nostro grande vantaggio, infatti, risiede nelle caratteristiche stesse che contraddistinguono l'italiano, sintetizzabili come di seguito.

- **Disponibilità:** un'alta ricorrenza di sillabe a costruzione CV (consonante + vocale) rende la struttura fonotattica di molte parole piuttosto semplice e permette di affrontare serenamente molti compiti di metafonologia globale e analitica.
- **Granularità:** il sistema di scrittura rappresenta i fonemi con unità sub-lessicali omogenee. I grafemi, infatti, possono essere resi attraverso il mappaggio 1:1 oppure 1:2 dei fonemi; questo significa che ogni grafema può essere associato in modo biunivoco e stabilmente a un fonema o, al massimo, a due fonemi.
- **Consistenza:** in generale, sono molti i casi in cui il nostro sistema di scrittura risulta trasparente, e rappresenta i suoni della nostra lingua.

Detto ciò, appare lampante come il metodo migliore per insegnare ai bambini la letto-scrittura debba essere per forza sintetico, e fornire la chiave interpretativa del codice che si va ad apprendere.

È necessario insegnare al bambino le regole che sottostanno alla trasformazione del codice orale in codice scritto e viceversa, ovvero gli va consegnata la chiave interpretativa per poter effettuare una transcodifica.

E qui sorgono alcuni problemi:

- il parlato e lo scritto hanno unità costitutive di «grana» diversa;
- le lettere dell'alfabeto sono unità discrete mentre i fonemi no;
- le lettere possono denotare più fonemi.

In italiano abbiamo a disposizione 21 lettere per trascrivere 30 fonemi (tabella 1).

Non possiamo lamentarci troppo, l'italiano è una lingua meno trasparente del finlandese ma di certo più facile da apprendere di inglese e francese! Nei sistemi ortografici più consistenti, in cui la corrispondenza tra lettere e fonemi è 1:1, l'apprendimento del codice richiede semplicemente di imparare la corrispondenza tra suono e segno e risulta di conseguenza un processo veloce e semplice. Al contrario, nelle lingue meno trasparenti è necessario basarsi su strategie diverse per poter codificare e decodificare: ad esempio memorizzando nel lessico ortografico e nel lessico visivo input costituiti da intere parole («soqqadro» è un esempio unico nella nostra lingua), in alcuni casi applicando la conversione grafema-fonema e viceversa, oppure estrapolando interi morfemi. È dunque possibile e altamente probabile che il processo di apprendimento possa risultare più lento e difficoltoso.

Perché allora esiste ancora una *querelle* sui metodi di prima alfabetizzazione, perché le neuroscienze cognitive hanno investito energie e ricerca in questo senso? Il motivo fondamentale è che la scelta del metodo d'insegnamento della letto-scrittura è una forma di *prevenzione primaria* delle difficoltà dell'apprendimento.

Inoltre, visto il quantitativo di ore settimanali che i bambini passano a scuola, se il metodo promuove e non ostacola l'apprendimento, i bambini riescono a sperimentare un senso di autoefficacia e autonomia che fa loro apprezzare l'apprendimento stesso, li rende curiosi e pronti a mettersi alla prova. È decisamente meglio evitare la frustrazione scolastica, a favore di un clima sereno e di piacevole scoperta.

Si potrà obiettare che il metodo che l'insegnante sceglie per insegnare la letto-scrittura, per quanto sia scorretto e manchi di solide basi teoriche, «non fermerà i bambini dall'imparare»: questa affermazione può risultare vera per quella percentuale di bambini più competenti dal punto di vista linguistico, con un buon supporto familiare alle spalle, con mezzi e persone dedicate nel momento extrascolastico. Risulta un'affermazione falsa per i bambini con pregresso disturbo primario di linguaggio, per i bambini potenzialmente destinati a sviluppare uno o più disturbi specifici dell'apprendimento, per molti bambini con lingua madre diversa dall'italiano e per tutti i soggetti che siano fragili per qualsiasi motivo. La scelta del metodo può rendere molto complicato l'apprendimento per tutti questi alunni, arrivando a frenarlo completamente e nel momento in cui tale scelta viene operata l'insegnante non ha assolutamente idea di quali bambini avrà di fronte, perciò deve sempre porsi il dubbio che tra loro ci siano soggetti fragili, il cui diritto ad apprendere è pari a quello di tutti gli altri.

Ci sarà sempre chi riesce nonostante tutto e chi arranca nonostante l'impegno profuso. Questi ultimi possono sperimentare già dai primi giorni di scuola la frustrazione del non riuscire laddove la maggioranza riesce. Il lavoro sommerso condotto a casa con nonni e genitori, i pianti e le litigate, di cui gli insegnanti spesso non sono a conoscenza, logorano la voglia di apprendere e rendono i bambini scatole vuote in cui introdurre informazioni, che vivono la scuola senza interesse.

L'apprendimento sereno c'è solo dove c'è il divertimento, l'emozione positiva, la curiosità della scoperta. E diventa possibile se l'insegnamento è a misura di bambino, se il metodo ha una solida base teorica ed è stato provato scientificamente nella sua efficacia. Non ci sono scuse, l'inclusività è (anche) questo: mentre il bambino con difficoltà non può scegliere in che modo imparare, gli adulti possono scegliere in che modo insegnare.

Partendo da tutte queste considerazioni e dall'esperienza con bambini in età scolare con difficoltà e disturbo dell'apprendimento, si è mossa la necessità di creare uno

strumento che potesse essere adoperato in senso abilitativo, per facilitare l'apprendimento della letto-scrittura a quei bambini che non sono riusciti ad acquisire la fase alfabetica con la didattica tradizionale. Le nostre proposte e i nostri strumenti si allontanano dal metodo fonosillabico per la consapevolezza che è presente nella lingua un'unità conosciuta, facile da manipolare, a sé stante, frutto di un singolo atto articolatorio: la sillaba, e sopra ad essa poggia l'impalcatura di attività e giochi che proponiamo.

Non siamo certo i primi a fare questa scoperta!

Da decenni chi lavora nella riabilitazione o nell'abilitazione di soggetti con difficoltà o deficit conclamati utilizza metodiche sillabiche, delle quali riconosce l'assoluta efficacia. Negli ultimi anni sono emersi lavori in lingua italiana a sostegno di tale scelta, citiamo ad esempio Mas-sari, Sarti e Zardini (1997), Emiliani e Partesana (2008), Bertelli e colleghi (2013-15), Padovani e collaboratori (2018). Questi lavori non si limitano più all'applicazione di metodiche sillabiche nella alfabetizzazione di soggetti con deficit, ma estendono la metodica alla didattica delle prime classi della primaria, con ottimi positivi risultati nel confronto tra sillabico e fonosillabico, sia per la lettura sia per la scrittura.

In particolare, lo studio di Padovani e collaboratori effettuato tra il 2016 e il 2017, riguardante un confronto tra l'uso del metodo sillabico e di un metodo più tradizionale per la prima alfabetizzazione di bambini di prima primaria, mostra come risulti vincente l'uso della sillaba come unità sub-lessicale di insegnamento/apprendimento, non solo a livello teorico ma anche nell'applicazione pratica. Già a metà della prima, i bambini esposti al metodo sillabico progrediscono più velocemente nella letto-scrittura; i miglioramenti in lettura si stabilizzano a fine anno scolastico, e superano per velocità e correttezza le performance del gruppo di controllo, alfabetizzato con metodo tradizionale. Il guadagno in termini di velocità di lettura è maggiore per i bambini alfabetizzati con il metodo sillabico, descritto da un aumento di 0.3 sill/sec nella lettura di brano e di 0.5 sill/sec nella lettura di parole. Inoltre, l'uso del metodo pare influisca anche sulla percentuale di bambini che risultano a rischio alla fine dell'anno: gli alunni in difficoltà alfabetizzati con il metodo tradizionale erano il 25%, a fronte di un 8,6% di alunni che avevano beneficiato del metodo sillabico.

Questi risultati sorprendenti non dovrebbero però suscitare tanto stupore se si pensa alle caratteristiche stesse della sillaba, elencate di seguito.

Lettere	A, B, C, D, E, F, G, H, I, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, Z
Fonemi	[a], [b], [tʃ], [k], [d], [ɛ], [e], [f], [g], [i], [l], [m], [n], [o], [ɔ], [p], [w], [j], [r], [s], [z], [t], [u], [v], [ɔ̃], [ʃ], [ʎ], [ɲ]

**Tabella 1:** Lettere e fonemi della lingua italiana.

- La manipolazione orale delle sillabe è una competenza che si apprende in modo spontaneo, senza insegnamento formale.
- La sillaba è più stabile e concreta dei fonemi, i quali si configurano invece come rappresentazioni astratte dei suoni.
- Permette di accedere a una «grana» linguistica maggiore, a un'unità sub-lessicale più ampia.
- È più facilmente identificabile: basti pensare che a livello orale, la divisione in sillabe delle parole è una competenza che si sviluppa a partire dall'età prescolare.
- La sillaba affatica in misura minore la memoria fonologica durante la manipolazione, perché l'unità sub-lessicale da gestire è maggiore rispetto al singolo fonema (ad esempio «balena» richiede uno *span* 6 di memoria se suddivisa in fonemi e uno *span* 3 se suddivisa in sillabe).
- Permette una lettura più accurata e nel contempo veloce e conduce a una maggior correttezza nella scrittura in fasi più avanzate dell'alfabetizzazione, perché riesce a contenere interamente il gruppo ortografico, digramma o trigramma che sia.
- Grazie alla sillaba il bambino riesce a scandire l'auto-dettatura corretta delle parole, imparando di conseguenza ad andare a capo e a riconoscere le doppie, che risultano divise su due sillabe.
- La «consistenza» delle sillabe è quasi perfetta (si veda la tabella 2): non tradiscono mai, perché ognuna di esse rende manifesta la combinazione di suoni di cui è composta, il contesto vocalico è sempre chiaramente esplicitato e il suono della sillaba non cambia in base

alla sua posizione all'interno della parola, cosa che invece succede con i fonemi, astratti e mutevoli. L'unica eccezione vale per la sillaba «gli», che nella maggior parte dei casi si legge come in «paglia», e raramente come in «glicine» (omografa non omofona).

È per tutti questi motivi esposti che il trattamento logopedico dei bambini che hanno difficoltà di acquisizione della letto-scrittura e dei bambini con disturbi dell'apprendimento andrebbe fatto sempre in sillabe e non facendo riferimento a grafemi e fonemi singoli. Al di là del metodo scelto dagli insegnanti per la prima alfabetizzazione di questi bambini, il logopedista usa le sillabe per agevolare le riflessioni meta-fonologica e meta-linguistica, non caricare troppo la memoria di lavoro ed evitare le difficoltà nella memorizzazione delle difficoltà ortografiche.

Abbiamo scelto di utilizzare lo stampato maiuscolo in tutte le nostre proposte, consapevoli del fatto che la proposta di quattro allografi per l'insegnamento della letto-scrittura è una pratica *démodé* e scorretta che va superata, perché mette in difficoltà molti bambini e mette a dura prova il sistema costituito da percezione, attenzione e memoria.

I processi cognitivi richiesti per la letto-scrittura non sono spazi di lavoro e archiviazione infiniti, quanto piuttosto degli interi finiti che possono andare incontro a un sovraccarico se troppo sollecitati. Ciò può accadere sia nell'adulto che, com'è facile immaginare, nel bambino. Durante il primo anno di scuola primaria l'attenzione e la memoria dei bambini vengono sommerse di richieste nuove, prima fra tutte quella di ricordare l'associazione, del tutto arbitraria, tra un suono della lingua parlata e un

GRAFEMI	
Vocali (sono 5)	
Consistenza bassa (1)	i, perché in «ciao», «giacca», «gioco», ecc. non si legge
Consistenza perfetta (4)	a, e, o, u
Consonanti (sono 15)	
Consistenza bassa (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• g, si può leggere come [g] isolata ma anche come parte costituente di [ʎ], [ɲ], [gʃ];</li> <li>• s, si può leggere come [s] isolata ma anche come parte costituente di [ʃ] e [z];</li> <li>• c si può leggere come [k] isolata ma anche come parte costituente di [tʃ] e [ʃ].</li> </ul>
Consistenza media (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l si può leggere come [l] isolata ma anche come parte costituente di, [ʎ];</li> <li>• n si può leggere come [n] isolata ma anche come parte costituente di [ɲ];</li> <li>• z si può leggere come [ts] oppure [dz].</li> </ul>
Consistenza perfetta (9)	b, d, f, m, p, q, r, t, v
SILLABE	
Consistenza media	GLI [ʎ] presente in «paglia» perché talvolta si legge [gli] come in «glicine»
Consistenza perfetta	Tutte le restanti!

**Tabella 2:** Consistenza dei grafemi VS consistenza delle sillabe.

segno grafico. Non possiamo ragionevolmente pensare di chiedere loro di tenere a mente, contemporaneamente, l'informazione che lo stesso suono può essere reso graficamente con quattro diversi segni grafici (e che, nel caso del corsivo, alcuni di essi cambiano in virtù del contesto in cui sono inseriti, come /b/ e /r/). La mole di informazioni da ricordare sarebbe esagerata e richiederebbe la divisione dell'attenzione su più fronti nel momento in cui il bambino cerca di scrivere una parola, anche la più semplice: facciamo un piccolo esempio.

Supponiamo che venga richiesto di scrivere «MELA»: per prima cosa il bambino deve autodettarsi correttamente la parola da scrivere, dividendola oralmente in singoli fonemi, poi deve scegliere i grafemi con cui va codificata (m, e, l, a), e contemporaneamente l'allografo richiesto dall'esercizio (stampato maiuscolo, script, corsivo maiuscolo o minuscolo), inoltre mentre tiene attive tutte queste informazioni in memoria deve anche programmare i movimenti richiesti a spalla, gomito, braccio, polso e dita per la scrittura a mano. Per non parlare di tutti gli stimoli distraenti che devono essere tenuti sotto controllo in modo intenzionale, cosicché non facciano crollare questa complessa impalcatura di file aperti e in uso.

Tutta questa procedura così articolata sembra davvero stancante e anche molto fragile. Volendo alleviare attenzione e memoria, possiamo agire in modo da fare economia di risorse: proponiamo al bambino un solo allografo di scrittura e insegniamo la corretta divisione in sillabe delle parole. Da qui potrà prendere le mosse il processo di prima alfabetizzazione anche per gli alunni più fragili.

Può capitare che a scuola non si rendano visibili né noti agli insegnanti tutti gli sforzi effettuati a casa dal bambino fragile: ore di lavoro sommerso con i nonni o i genitori (che possono ragionevolmente non essere avvezzi a questioni didattiche) per cercare di colmare lacune date da richieste troppo complesse. Conoscere il funzionamento dei processi cognitivi dei bambini può, in questo senso, aiutare la didattica nel proporre attività sequenziali, a complessità graduata, che abbiano come primo obiettivo quello di poter essere fruibili davvero da *tutti* i bambini.

Un'ulteriore accortezza che possiamo tenere a mente, sempre nell'ottica di rendere il processo di apprendimento più scorrevole e graduale possibile, è quella di non insegnare in modo ravvicinato grafemi corrispondenti a fonemi sordi e sonori, come ad esempio C/G, F/V, P/B, T/D. Questi suoni si articolano nello stesso modo e differiscono semplicemente per l'attivazione (o non attivazione) delle corde vocali. Come si può facilmente comprendere, bambini bilingui, oppure con pregresso disturbo di linguaggio, o che hanno avuto frequenti otiti, oppure semplicemente i bambini con una scarsa attenzione percettivo-uditiva, possono incontrare notevoli difficoltà nella discriminazione di suoni simili. Il nostro consiglio è quello di proporle uno alla volta, lavorando su di esso in modo approfondito finché il bambino riuscirà ad associare stabilmente il fonema al grafema corretto, e solo in un secondo tempo, a distanza, proporre l'altro suono.

Nel costruire i materiali già per competenza clinica logopedica e per conoscenza/esperienza teorica, oltre alla regola di usare le sillabe costruite con i suoni più frequenti della lingua italiana, così da fornire al bambino apprendente tutte le possibilità di individuare con il nostro aiuto la regola sottesa, dobbiamo anche considerare la forma dell'allografo scelto. Dobbiamo considerare che anche nei grafemi in stampato maiuscolo è importante tenere presente il carico visivo e non presentare grafemi simili vivamente (ad esempio perché speculari o ribaltati più volte sugli assi della simmetria) come P/R, M/N, C/G, S/Z oppure il grafema unito a tutte le vocali o le consonanti con le quali può formare sillaba (PA, PE, PI, PO, PU, SPA, SPE, SPI, SPO, SPU, ecc.). Anche l'aspetto della realizzazione grafica ha la sua importanza e può condurre alcuni bambini con necessità particolari (per problemi visivi o motori) a preferire a volte la presentazione in primis di grafemi a tratto continuo come I, O, U, C, S rispetto a quelli a tratto grafico spezzato come A, E, M, L, T.

Come è intuibile, le riflessioni richieste per l'insegnamento della letto-scrittura devono renderla un *evento programmato, pensato* per rendere agevole il percorso limitando preventivamente i gradini che per alcuni possono essere più gravosi, *adattabile* a situazioni di emergenza particolare, ma nel contempo *applicabile al maggior numero* possibile di bambini per rendere il tutto economico in termini di energia mentale e di materiali.

## I libri dedicati alla prima alfabetizzazione

Alla luce di quanto esposto finora, risulta chiaro come tutto il sapere relativo alla prima alfabetizzazione dei bambini sia una vera e propria scienza, che deriva dall'incontro tra le neuroscienze e la didattica, che si nutre di solide basi teoriche su come il cervello del bambino apprenda e dei risultati della ricerca scientifica in ambito educativo.

Entrando in una qualsiasi libreria che vende testi per la prima primaria, si può avere una dis-percezione rispetto a tutto questo. È piuttosto frequente, infatti, trovare libri dedicati all'apprendimento della letto-scrittura pieni di inesattezze equivocate e di errori formali, estremamente evidenti ai professionisti formati dal punto di vista neuropsicologico e perciò particolarmente sensibili alle incongruenze. Ad esempio, esistono libri che si rifanno a metodi di insegnamento senza fondamento scientifico, che dovrebbero ormai essere stati abbandonati; o altri con pagine sovraffollate di disegni e colori che non permettono la corretta focalizzazione dell'attenzione del bambino sugli stimoli rilevanti; o ancora alfabetieri che, accanto a grafemi che rispettano la corrispondenza 1:1 con fonema corrispondente, propongono grafemi più ambigui; oppure alfabetieri pieni di parole complesse che non rispettano la corretta divisione in sillabe (proponendo la /l/ di «imbutto», parola che in realtà inizia con /lM/,

e non la corretta /l/ di «isola»). Risulta inoltre molto raro trovare esercizi di consapevolezza fonologica o compiti di RAN per sostenere i primi apprendimenti.

Spesso nei testi per la prima alfabetizzazione si possono trovare pagine piene di esercizi di confronto tra «suoni simili», ovvero grafemi che corrispondono a fonemi sordi e sonori, come ad esempio F/V, T/D, P/B. È una pratica scorretta perché la distinzione andrebbe fatta in primis a livello di discriminazione uditiva: se questo passaggio manca, smistare le parole che iniziano con una o con l'altra lettera risulta essere un'attività poco utile e non generalizzabile. Un'altra leggerezza frequentemente riscontrabile è l'abitudine di esporre troppo precocemente il bambino ai grafemi non appartenenti all'italiano, come la J di «jet», la Y di «yogurt», la X di «xilofono» e la W di «wurstel». Per quanto ormai nella scuola siano presenti numerosi bambini con nomi che contengono tali segni grafici e la pubblicità ci esponga a materiale scritto di ogni tipologia e lingua, è bene che le proposte siano chiare e mirate al compito di alfabetizzare in lingua italiana. Accanto a bambini che non hanno alcuna difficoltà ad apprendere e che non necessitano di metodi o di buoni educatori, ce ne sono altri, molti altri, che invece hanno bisogno di professionisti formati e informati, coerenti nelle proposte e capaci di prevedere che esistono anche le situazioni che impongono maggior rigore metodologico. Non è raro che dei bambini che arrivano all'osservazione logopedica per presunte difficoltà di apprendimento mostrino invece gli effetti di «difficoltà di insegnamento», cioè di proposte incoerenti o confuse.

Come se non bastasse, la proposta di alfabetizzare i bambini insegnando loro a leggere e scrivere nel contempo con tre allografi diversi (stampato maiuscolo, script e corsivo) è un'abitudine da eradicare, ma ancora largamente diffusa, e i testi in commercio ne sono la prova. I motivi dell'imprecisione di questa prassi sono diversi, e li elenchiamo.

- *Crea confusione* nel giovane apprendente, già impegnato ad acquisire quali siano le caratteristiche visive che differenziano i grafemi tra loro e i movimenti che servono per riprodurli graficamente. Alcuni bambini con difficoltà visuo-percettive o visuo-attentive saranno messi a dura prova nel compito di disambiguare le caratteristiche percettive che rendono grafemi e allografi diversi tra loro, mentre altri, con difficoltà legate più agli aspetti di coordinazione occhio-mano, potrebbero trovare difficile eseguire e automatizzare i movimenti necessari per la scrittura in diversi allografi.
- *Dirotta l'attenzione* dalla scelta dei grafemi corretti al processo di scrittura. Il compito di scelta del grafema corretto da rappresentare non è un'attività automatica per un neofita di sei anni, e questo significa che una buona percentuale della sua attenzione sarà dedicata a questo compito. Se nel contempo gli chiediamo di scegliere tra quattro versioni diverse dello stesso allografo (stampato, script, corsivo maiuscolo e minu-

scolo), stiamo rendendo il compito molto complesso perché le capacità attentive saranno divise contemporaneamente su due fronti, rendendo il risultato peggiore rispetto al dover scegliere una sola possibile resa grafica (stampato). Non dimentichiamo inoltre che font diversi, dello stampato minuscolo in particolare, possono offrire grafemi diversi, come nel caso della a/α o del grafema g/g oppure t/±: a quale di questi dobbiamo dare più rilevanza per la scrittura?

- *Genera un sovraccarico della memoria di lavoro*, già molto stimolata durante il primo anno di primaria.
- *Non tiene conto dell'invarianza percettiva*, ovvero dell'abilità del cervello di accedere all'identità astratta della parola. Grazie ad essa, è possibile riconoscere le molteplici forme (font, dimensione, posizione, ecc.) che il medesimo grafema può presentare. Il sistema visivo è capace di raggruppare nella stessa categoria lettere e numeri, forme molto diverse tra loro, riuscendo, in modo molto raffinato, a *trascurare le variazioni inutili* (come ad esempio la stessa parola scritta in stampato maiuscolo o corsivo) e ad *amplificare le variazioni pertinenti* (come tra «na» e «uva»): in quest'ultimo caso gli stimoli vengono elaborati come differenti e richiamano ciascuno la propria pronuncia. In sostanza, risulta inutile insegnare ai bambini a scrivere in un carattere macchinoso come lo stampatello (script), perché riusciranno a leggerlo anche senza usarlo per codificare: investire sullo stampato maiuscolo fino al completo raggiungimento della fase alfabetica e solo successivamente avventurarsi nell'uso del corsivo è una scelta migliore. È bene aggiungere che lo stesso risultato si raggiungeva nei decenni passati, quando l'unico carattere presentato era il corsivo, senza sovraccarico e senza conflitto con la successiva presentazione dello stampato per la lettura, mai per la scrittura. La «moda dello script scritto», se tale vogliamo chiamarla, è nata nei Paesi di lingua inglese insieme al metodo globale, ma è bene ricordare che in tali Paesi non si usa lo script della stampa che viene insegnato da noi, ma una forma «legata» che sostituisce il nostro corsivo.

I libri adottati nella scuola italiana spesso sono ancora ancorati a un modello fonemico e presentano i singoli grafemi, quindi trascurando la componente sillabica (o raggiungendola incollando le vocali alla consonante appena presentata sempre nello stesso ordine, come una filastrocca: MA, ME, MI, MO, MU) e trascurando la corretta acquisizione dell'ortografia, in una commistione di livelli alfabetico/ortografico e lessicale che può generare confusione e un rallentamento delle acquisizioni scolastiche negli alunni più fragili.

Tutte queste attenzioni devono essere poste *prima* che il processo di alfabetizzazione abbia inizio, già nella programmazione del lavoro, nella scelta dei materiali, siano essi libri o alfabetieri, nella individuazione delle strategie che si intendono usare per rendere il percorso veramente equanime e rivolto a tutti gli apprendenti.

# Le checklist

La nostra forma mentis di logopediste ci impone di fare il punto sulle conoscenze del bambino prima di proporre ulteriori apprendimenti, e per far questo ci serviamo di checklist. Queste non sono test, non si basano su materiale tarato su una popolazione per individuare eventuali divergenze dalla norma e pertanto non possono essere usate in sostituzione a questi in un processo di diagnosi; possiamo invece pensarle come una scala, dove in un continuum di percorso ci siano scalini che possiamo individuare e che ci servono come punto di partenza per procedere oltre.

In tutti i nostri lavori *Logolab* abbiamo inserito delle checklist specifiche da utilizzare prima delle proposte di abilitazione di competenze nuove, frutto della nostra conoscenza delle funzioni e dei processi neuropsicologici che sono implicati. In questa ottica, per supportare l'apprendimento della lettura e della scrittura, proponiamo quattro checklist reperibili nelle risorse online e di cui, a conclusione del paragrafo dedicato alla relativa area di lavoro, si trova un'anteprima. I materiali e le proposte presenti nel kit permettono di realizzare questa esercitazione funzionale senza la necessità di ricorrere a ulteriori attrezzature o strumentazioni, in un'ottica di lavoro integrato che consente di utilizzare i materiali in modi diversi, creativi, pesati e supportati dalle evidenze cliniche e dalle conoscenze scientifiche disponibili.

## 1. Metafonologia

La prima checklist ricalca la proposta contenuta nei materiali *Logolab Starter Kit* e *Logolab Kit di percezione uditivo-verbale, memoria e metafonologia*, in quanto ne condivide i presupposti scientifici. La metafonologia è l'abilità che sostiene l'apprendimento della letto-scrittura in quanto permette al bambino di riconoscere e manipolare i suoni del linguaggio orale, al fine di trascodificarli in modalità grafica. Sarà indagata l'abilità di riconoscere la lunghezza sillabica delle parole da mono- a penta- sillabica, successivamente il riconoscimento della sillaba iniziale delle parole e la fusione e segmentazione sillabica. Come già sottolineato nei precedenti *Logolab*, si tratta di proposte abbastanza comuni in ambito meta fonologico: ciò che contraddistingue il presente lavoro è la continua sollecitazione sillabica e l'accorta selezione degli stimoli presentati in base alla loro struttura fonotattica, con un'attenzione massima alla gradualità dell'impegno per condurre il bambino a un approccio sereno, congruo e corretto alla letto-scrittura. Si sottolinea il particolare impegno della memoria di lavoro, sempre sollecitata e importante per qualsiasi tipo di apprendimento cosciente, ma spesso deficitaria nelle situazioni di difficoltà. Per quanto riguarda la trat-

tazione estesa delle rilevazioni ed esercitazioni relative alla catena PAM (Percezione-Attenzione-Memoria) e alla meta-fonologia è possibile fare riferimento ai materiali dei già citati precedenti *Logolab*, di cui verrà richiamata solo la parte relativa all'aggancio tra i presupposti orali e la rappresentazione scritta.

È importante sottolineare che dal punto di vista neuropsicologico il bambino matura prima le competenze di riconoscimento e sintesi e successivamente di analisi: questo ci porta ovviamente a concludere che anche a livello sillabico la lettura (sintesi) è una capacità matura prima della scrittura (analisi) e che le nostre proposte devono seguire questa successione.

Le carte illustrate da utilizzare nei task di valutazione di metafonologia sono identificate, nel mazzo, da una sottolineatura rosso chiaro della dicitura sul retro.

## Task proposti per la valutazione

### 1. Individuazione della lunghezza sillabica delle parole

*Proposta.* Si mostra al bambino un'immagine che viene posta nella lunetta del supporto inclinato e denominata dall'esaminatore, poi si invita il bambino a dividerla in sillabe proponendo anche il supporto del battito delle mani: dovrà individuare le parole cortissime (1 sillaba), corte (2 sillabe), medie (3 sillabe), lunghe (4 sillabe) e lunghissime (5 sillabe).

Le immagini e le parole proposte sono 15, perciò tre per ogni tipologia; sarà cura dell'esaminatore mescolare gli stimoli in maniera adeguata. Con questa prova si intende sondare solo l'abilità del bambino di percepire la lunghezza sillabica e non anche la tipologia della sillaba, che sarà oggetto delle indagini successive. Per questo motivo e anche per limitare al massimo eventuali difficoltà articolatorie, quelle proposte sono tutte parole in catena diretta CV. È opportuno premettere e anticipare alcune prove di istruzione per far comprendere bene al bambino il compito e anche adattare il supporto motorio o visivo: per alcuni soggetti con difficoltà prassiche o attentive è più facile contare piccoli oggetti presenti sul tavolo piuttosto che coordinare la sillabazione con il battito delle mani. Di conseguenza sarà possibile superare le difficoltà relative all'uso di diminutivi e accrescitivi (««Cortissimo» corrisponde a 1 o 2 sillabe?»; ««Pelapatate» è lungo o lunghissimo?»). Se il bambino mostra severe difficoltà di segmentazione, è opportuno limitare gli stimoli a 1-2-3 sillabe al massimo. Si veda la tabella 3.

## 1. Individua la lunghezza sillabica delle parole

Ora ti mostro delle immagini. Ti dico il nome e tu devi dividere il nome a pezzettini (sillabe) per capire se è cortissimo, corto, medio, lungo o lunghissimo.

monosillabi	cortissime	no	su	va
bisillabe	corte	mano	riso	dito
trisillabe	medie	nuvole	lumaca	corona
quadrisillabe	lunghe	binocolo	girasole	canarino
pentasillabe	lunghissime	televisore	pelapatate	paracadute

Tabella 3: Task 1 di metafonologia.

## 2. Isolamento della sillaba iniziale delle parole

*Proposta.* Si mostra e si pone nella lunetta di fronte al bambino una figura che viene denominata dall'esaminatore, poi si invita il bambino a individuare e ripetere la sola sillaba iniziale.

Con questa prova inizia l'analisi della capacità di percepire sillabe diverse, nelle tre tipologie CV (Consonante-Vocale), CCV (Consonante-Consonante-Vocale) e CVC (Consonante-Vocale-Consonante). Saranno proposte parole di 2, 3 e 4 sillabe, le quadrisillabe solo nella tipologia CV. È molto importante la corretta individuazio-

ne della sillaba iniziale, per rilevare la quale possono essere proposte le modalità più consone al singolo soggetto, come il battito delle mani o la conta di piccoli oggetti o di cerchi predisposti allo scopo. In questo caso, però, l'attenzione dell'esaminatore è rivolta alla tipologia sillabica, perciò anche alla pronuncia esatta del bambino. Il professionista porrà attenzione e potrà riconoscere la qualità della risposta anche in presenza di difficoltà articolatorie, a meno che queste non siano tali da considerare questa prova un punto di arrivo invece che di partenza. Gli stimoli dovranno essere mescolati a cura dell'esaminatore. Si veda la tabella 4.

## 2. Isola la sillaba iniziale

Ora ti mostro delle immagini e ti dico il loro nome. Tu dovrai dirmi solo il primo pezzetto (sillaba), quello iniziale.

bisillabe CV	nave	coda	gara
bisillabe CCV	scopa	drago	ladro
bisillabe CVC	porta	fungo	felpa
trisillabe CV	befana	medusa	carota
trisillabe CCV	stivali	presepe	fragola
trisillabe CVC	balcone	canguro	tamburo
quadrisillabe CV	binocolo	pomodoro	medicina

Tabella 4: Task 2 di metafonologia.

## 3. Fusione sillabica

*Proposta.* L'esaminatore propone al bambino una parola sillabata, il bambino dovrà ripetere la parola intera.

È compito dell'esaminatore proporre la parola in sillabe pronunciate chiaramente con un intervallo di circa 1 secondo tra una sillaba e l'altra, ponendo molta attenzione nell'esecuzione: se tale intervallo viene ridotto la fusione sillabica sarà

opera dell'esaminatore e non del bambino, se viene aumentata la dilatazione temporale peserà sulla memorizzazione.

La prova è di tipo esclusivamente verbale, senza appoggio visivo, per evitare che il bambino semplicemente denomi l'immagine senza la necessità di ascoltare le sillabe. Le

parole proposte sono 4 per ogni tipologia (CV, CCV e CVC) e lunghezza (bi e trisillabe). Le parole dovrebbero essere mescolate a cura dell'esaminatore, ma è possibile anche la presentazione ordinata per situazioni che lo richiedono. Si veda la tabella 5.

3. Unisci le sillabe				
<i>Ora ti dico delle parole a pezzetti, tu devi metterli insieme e dirmi la parola intera.</i>				
bisillabe CV	buco	filo	pane	lupo
bisillabe CCV	pasta	bruco	ruspa	treno
bisillabe CVC	torta	vento	talpa	tenda
trisillabe CV	balena	tavolo	salame	posate
trisillabe CCV	fragile	vestito	cascata	bastone
trisillabe CVC	sandali	calzini	bilancia	mutande

**Tabella 5:** Task 3 di metafonologia.

#### 4. Segmentazione sillabica

*Proposta.* L'esaminatore propone al bambino una parola intera e lo invita a dividerla in sillabe.

La proposta è analoga a quella del primo item della serie, ma è esclusivamente verbale e prevede parole con le tre tipologie sillabiche convenute. Come per la prova precedente sono proposte 4 parole per ogni tipologia e lunghezza, per un totale di 24 parole. Viene offerta al

bambino la possibilità di un supporto visivo limitato alla indicazione di cerchietti oppure di gettoni (non disponibili nella confezione) o piccoli oggetti che il professionista può disporre sul tavolo al fine di permettere l'indicazione sillaba per sillaba durante la segmentazione, per mantenere alta la concentrazione attentiva. Anche in questo caso le parole dovrebbero essere mescolate a cura dell'esaminatore, ma è possibile operare una presentazione ordinata nelle situazioni che lo richiedono. Si veda la tabella 6.

4. Dividi in sillabe				
<i>Ora ti dico delle parole, tu dovrai dividerle in pezzetti (sillabe). Puoi aiutarti toccando con il dito i pallini. (O quanto altro utilizzato allo scopo).</i>				
bisillabe CV	neve	mago	luna	dito
bisillabe CCV	disco	lepre	scala	grano
bisillabe CVC	corna	palma	denti	forno
trisillabe CV	tucani	numeri	timone	sirena
trisillabe CCV	bustina	trapano	bastone	gradino
trisillabe CVC	mutande	forbici	calzini	volante

**Tabella 6:** Task 4 di metafonologia.

Le prove relative alla checklist di metafonologia sono così concluse e permettono una rilevazione della abilità funzio-

nale attraverso la compilazione della checklist reperibile nelle risorse online (per un'anteprima, tabella 7).

METAFONOLOGIA		n° stimoli target corretti	presente	assente	in acquisizione
1. lunghezza delle parole	1 sillaba				
	2 sillabe				
	3 sillabe				
	4 sillabe				
	5 sillabe				
2. percezione sillaba iniziale	bisillabe CV				
	bisillabe CCV				
	bisillabe CVC				
	trisillabe CV				
	trisillabe CCV				
	trisillabe CVC				
	quadrisill. CV				
3. fusione sillabica	bisillabe CV				
	bisillabe CVC				
	bisillabe CVC				
	trisillabe CV				
	trisillabe CCV				
	trisillabe CVC				
4. segmentazione sillabica	bisillabe CV				
	bisillabe CVC				
	bisillabe CVC				
	trisillabe CV				
	trisillabe CCV				
	trisillabe CVC				

**Tabella 7:** Checklist di valutazione di metafonologia.

## 2. RAN (Rapid Automatized Naming — accesso lessicale rapido)

Prima di saper collegare rapidamente i suoni ai segni grafici si sviluppa un precursore importante, che molti autori segnalano come uno dei più significativi prerequisiti all'apprendimento della lettura e scrittura: si tratta della capacità di recuperare rapidamente l'etichetta lessicale di figure o di simboli. Questa rapidità di accesso al recupero lessicale sarebbe il precursore della velocità di lettura. Quando viene fatta una analisi della lettura e della scrittura per stabilire la presenza di un DSA, il parametro relativo alla velocità è estremamente importante perché determina la presenza o meno di una automatizzazione della competenza. La possibilità di automatizzare una abilità appresa permette di sgravare la mente dalla necessità di pensare al mezzo per concentrarsi sul fine: significa spostare l'attenzione dallo scrivere a ciò che si vuol scrivere, dal leggere al capire, dallo strumento alla funzione.

Nelle ortografie trasparenti, il più importante indice di efficienza del processo di decodifica è la velocità di lettura: mentre la correttezza arriva ben presto a un *plateau* massimo, la velocità è in continua, lenta evoluzione. Per questo motivo in Italiano le competenze meta fonologiche precedentemente trattate nella prima checklist sono predittive della correttezza di lettura mentre la RAN è più strettamente collegata alla velocità di lettura.

Il processo di decodifica e il compito di RAN hanno molti punti in comune: durante la lettura spostiamo lo sguardo da sinistra verso destra mentre decodifichiamo le parole accedendo al nostro lessico ortografico e contemporaneamente la pronunciamo e la abbiniamo a un contenuto semantico. Tutto questo avviene mentre il nostro sguardo si sta già spostando verso destra, in cerca dei tratti distintivi della parola successiva. Nel compito di RAN avviene qualcosa di molto simile: il bambino recupera l'etichetta lessicale dell'immagine che vede mentre il suo sguardo si sta spostando verso l'immagine successiva.

Se il bambino risulta lento nei compiti di RAN, è possibile che alla base ci sia una lentezza di elaborazione degli stimoli che potrebbe interferire anche con la lettura oppure che il bambino abbia difficoltà nella memorizzazione nella

memoria a lungo termine delle etichette lessicali. In parallelo, se il bambino scolarizzato fatica a memorizzare le parole nel lessico ortografico di input, sarà sempre più in difficoltà all'aumentare della complessità fonotattica degli stimoli, il che avrà come inevitabile conseguenza un rallentamento o addirittura un blocco nel passaggio dalla via fonologica a quella lessicale di lettura.

Nelle prove di RAN che qui vengono proposte distinguiamo alcune diverse categorie di accesso lessicale: sulla base della struttura fonotattica, del campo semantico e della sillaba iniziale. Poiché non si tratta di test ma di una checklist, non confronteremo la prestazione del bambino con parametri di soglia ricavati da una standardizzazione. Proponiamo invece di operare un numero variabile di rilevazioni successive, per confrontare in tempi diversi la prestazione del singolo, realizzando un confronto interno di tipo qualitativo, che tiene conto della velocità e del numero di errori e di omissioni. Per il professionista può essere molto interessante e informativo verificare quale parametro tra quelli presentati è più utile per l'aumento della velocità e per la diminuzione degli errori, e sulla base di questo presentare dei materiali utili allo scopo di potenziare questa abilità. Oltre ai seguenti task e alla checklist finale, si vedano i relativi esercizi nel *Quaderno Logolab Sillabello* (venduto separatamente), che presentano ulteriori griglie per l'esercitazione e rilevamenti da utilizzare durante il percorso.

### Task proposti per la valutazione

#### 1. Denominazione veloce di parole con la stessa struttura fonotattica (bisillabe)

*Proposta.* Si mostra al bambino la Tavola 1, che viene posta nel supporto inclinato. Questa rappresenta 5 oggetti, con nome a struttura CVCV. Si invita il bambino a denominarli velocemente procedendo da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso, senza saltarne nessuno. È importante controllare che il bambino conosca il nome dei disegni ed eventualmente ripeterlo insieme per esserne certi. Ogni disegno è ripetuto 10 volte per un totale di 50, è importante riportare la velocità complessiva e il numero di errori (nome sbagliato) e di omissioni (tabella 8).

Parole con stessa struttura fonotattica (bisillabe)				sole, casa, nido, dado, mare	
Ora ti mostro una tavola con 5 disegni, ripetuti tante volte. Tu dovrai dirmi velocemente il nome di tutti, senza saltarne nessuno, cominciando dal primo qui in alto e una riga alla volta. Cerca di essere più veloce possibile senza fare errori.					
rilevazione TEMPO 1		rilevazione TEMPO 2		rilevazione TEMPO 3	
n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni

Tabella 8: Task 1 di RAN.

2. Denominazione veloce di parole con la stessa struttura fonotattica e stesso campo semantico

*Proposta.* Analogamente alla tavola precedente, il bambino è invitato a denominare velocemente le figure della Tavola 2. In questo caso si tratta di parole bisillabe corrispondenti a nomi di animali (tabella 9).

Parole con stessa struttura fonotattica e stesso campo semantico			rana, cane, topo, gufo, foca		
Ora ti mostro una tavola con 5 disegni, ripetuti tante volte. Tu dovrai dirmi velocemente il nome di tutti, senza saltarne nessuno, cominciando dal primo qui in alto e una riga alla volta. Cerca di essere più veloce possibile senza fare errori.					
rilevazione TEMPO 1		rilevazione TEMPO 2		rilevazione TEMPO 3	
n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni

**Tabella 9:** Task 2 di RAN.

3. Denominazione veloce di parole con la stessa struttura fonotattica e campo semantico diverso

*Proposta.* Anche in questo caso viene chiesto al bambino di denominare le figure che vede, velocemente e senza saltarne nessuna (Tavola 3). Si tratta ora di parole trisillabiche, appartenenti tutte a campi semantici diversi (tabella 10).

Parole con stessa struttura fonotattica (trisillabe) e campo semantico diverso			sirena, posate, tesoro, nuvola, divano		
Ora ti mostro una tavola con 5 disegni, ripetuti tante volte. Tu dovrai dirmi velocemente il nome di tutti, senza saltarne nessuno, cominciando dal primo qui in alto e una riga alla volta. Cerca di essere più veloce possibile senza fare errori.					
rilevazione TEMPO 1		rilevazione TEMPO 2		rilevazione TEMPO 3	
n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni

**Tabella 10:** Task 3 di RAN.

4. Parole con struttura fonotattica diversa e stesso campo semantico

*Proposta.* Ora viene richiesta la denominazione, veloce e senza errori, di 5 figure che appartengono allo stesso ambito semantico, ma hanno lunghezza e struttura fonotattica variabile (Tavola 4; tabella 11).

Parole con struttura fonotattica diversa e stesso campo semantico			tuta, maglia, camicia, mutande, pantaloni		
Ora ti mostro una tavola con 5 disegni, ripetuti tante volte. Tu dovrai dirmi velocemente il nome di tutti, senza saltarne nessuno, cominciando dal primo qui in alto e una riga alla volta. Cerca di essere più veloce possibile senza fare errori.					
rilevazione TEMPO 1		rilevazione TEMPO 2		rilevazione TEMPO 3	
n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni

**Tabella 11:** Task 4 di RAN.

5. Denominazione veloce di parole con la stessa sillaba iniziale PA

Proposta. Nell'ultima tabella della serie (tabella 12), i 5 disegni rappresentano parole che iniziano con PA. Que-

sta tavola (Tavola 5) è di norma la più veloce nella denominazione in quanto la sillaba iniziale è una forte facilitazione fonologica per la denominazione e per questo motivo è proposta per ultima.

Parole con stessa sillaba iniziale PA				pane, pasta patata, papera, pagliaccio	
Ora ti mostro una tavola con 5 disegni, ripetuti tante volte. Tu dovrai dirmi velocemente il nome di tutti, senza saltarne nessuno, cominciando dal primo qui in alto e una riga alla volta. Cerca di essere più veloce possibile senza fare errori.					
rilevazione TEMPO 1		rilevazione TEMPO 2		rilevazione TEMPO 3	
n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni	n° errori	n° omissioni

Tabella 12: Task 5 di RAN.

Le prove relative alla checklist della RAN sono così concluse e permettono una rilevazione della abilità funzionale attraverso la compilazione della scheda riassuntiva.

Poiché sono possibili più proposte per lo stesso bambino, anche in tempi abbastanza ravvicinati, sono qui previste tre rilevazioni (per un'anteprima della checklist, tabella 13).

RAN		
PAROLE CON LA STESSA STRUTTURA FONOTATTICA (BISILLABE)		
1ª rilevazione	2ª rilevazione	3ª rilevazione
Tempo	Tempo	Tempo
Errori	Errori	Errori
Omissioni	Omissioni	Omissioni
PAROLE STESSA STRUTTURA E STESSO AMBITO SEMANTICO		
1ª rilevazione	2ª rilevazione	3ª rilevazione
Tempo	Tempo	Tempo
Errori	Errori	Errori
Omissioni	Omissioni	Omissioni
PAROLE STESSA STRUTTURA E DIVERSO AMBITO SEMANTICO (TRISILLABE)		
1ª rilevazione	2ª rilevazione	3ª rilevazione
Tempo	Tempo	Tempo
Errori	Errori	Errori
Omissioni	Omissioni	Omissioni

PAROLE STRUTTURA FONOTATTICA DIVERSA (TRISILLABE) STESSO AMBITO SEMANTICO		
1 <sup>a</sup> rilevazione	2 <sup>a</sup> rilevazione	3 <sup>a</sup> rilevazione
Tempo	Tempo	Tempo
Errori	Errori	Errori
Omissioni	Omissioni	Omissioni
PAROLE STESSA SILLABA INIZIALE PA		
1 <sup>a</sup> rilevazione	2 <sup>a</sup> rilevazione	3 <sup>a</sup> rilevazione
Tempo	Tempo	Tempo
Errori	Errori	Errori
Omissioni	Omissioni	Omissioni

**Tabella 13:** Checklist di valutazione di RAN.

### 3. Il nome proprio

La scrittura corretta del nome proprio è uno dei presupposti positivi per l'apprendimento del codice scritto. Tutti i bambini imparano a scrivere il proprio nome copiando dallo stesso scritto da un adulto, sia genitore o insegnante della scuola dell'infanzia oppure, come ormai sovente accade, da un amichetto che sa già codificare.

In qualunque modo avvenga il primo approccio, alla prima copia incerta ne seguono altre più o meno sicure e poi finalmente l'automatizzazione di quel precetto, che può essere riprodotto a memoria.

Tra la prima copia, percepita come un susseguirsi di singoli tratti da riprodurre in modo slegato, e la automatizzazione, intercorre un'esercitazione di tipo grafico, che non codifica i suoni in segni, ma si limita a memorizzarne la posizione e le forme, così da assumere le sembianze di un disegno codificato che il bambino riconosce come il proprio nome. Da questo punto di vista il riconoscimento avviene tramite la realizzazione, raramente è preceduto da un riconoscimento percettivo tra altri: il bambino dunque ricopia il nome che gli è stato indicato essere il suo e lo fa proprio attraverso la ripetizione grafica.

La memorizzazione dei grafemi e delle rispettive posizioni è inizialmente incerta e/o approssimativa, ma vi è una forte identificazione del bambino con quell'insieme di segni grafici, che gli fa dire «Sono io, è il mio nome!». In questa fase, che possiamo chiamare *fase logografica* secondo il modello di Uta Frith, o *mancata differenziazione tra disegno e scrittura* secondo il modello di Ferreiro e Teberosky, il bambino raramente percepisce come discordante l'inversione di due grafemi o la sostituzione di uno di essi: il suo nome è come il disegno della casetta,

con una o due finestre, con il camino a destra o a sinistra: è sempre riconoscibile come casetta.

Che il nome ancora sia ancora un disegno, una realtà esclusivamente grafica, lo si percepisce anche dal calibro irregolare dei grafemi e dall'orientamento impreciso degli stessi, dalla possibilità che sia realizzato sia da sinistra verso destra oppure al contrario o, ancora, senza andare a capo. In questa fase a volte le E hanno quattro o più trattini orizzontali, le S sono sdraiate come un serpente, perché i grafemi sono una parte del tutto, non un tutto a sé stante, e la scrittura non è un codice rispetto ai suoni, ma la rappresentazione grafica di un significato.

La fase successiva è il riconoscimento che la scrittura del nome non rappresenta il sé, ma i suoni del nome stesso: raramente vediamo nella scrittura del nome una fase sillabica, proprio perché esso viene insegnato e appreso per copia, cioè in modo globale. Chi insegna al bambino a scriverlo sovente assegna un nome ai grafemi e ne decreta la transcodifica suono/segno che il bambino fa propria. In questa fase alfabetica il bambino impara a riconoscere i suoni del suo nome e li associa ai relativi grafemi, con più facilità e stabilità se il nome è corto, con maggior difficoltà e instabilità se il nome è lungo e/o contiene elementi ortografici. È questo il caso ad esempio di nomi stranieri, ma è indispensabile anche tenere conto che alcuni bambini, di origine o lingua straniera, che non abbiano frequentato la scuola dell'infanzia o che abbiano avuto una frequenza irregolare, possono aver poca dimestichezza con la forma scritta del proprio nome in Italiano.

Analizzare il modo in cui il bambino scrive il proprio nome è importante per rendersi conto della sua teoria linguistica. Una rapida indagine permette anche di capire quanto

tempo gli è stato necessario per automatizzare questo apprendimento, se è stabile, o se, nonostante l'esercizio, sia ancora presente un margine di errore che possa far presagire difficoltà a stabilizzare l'uso del codice scritto. È esperienza comune che bambini non ancora competenti nella transcodifica suono/segno utilizzino le lettere del proprio nome per scrivere qualsiasi parola sia loro proposta, dimostrando di aver capito che è necessario usare un codice per scrivere i suoni, ma di non possederne la «chiave».

Nella nostra proposta trovate una breve checklist per l'analisi della scrittura del nome (scaricabile dalle risorse online e presentata a titolo informativo nella tabella 15). Se il nome del bambino è molto lungo, l'analisi va limitata ai primi 5/6 grafemi e all'ultimo, che comunque è sempre mantenuto. Lo scopo naturalmente è comprendere se quella che presenta è ancora una scrittura logografica, rappresentativa di un tutto, o se c'è una stabilità alfabetica, che rende possibile l'ampliamento delle conoscenze. Anche in questo caso, come per la precedente proposta RAN, la valutazione è di tipo qualitativo e può essere ripetuta a distanza di alcuni mesi per un confronto interno

delle modifiche intercorse. La valutazione e la checklist distinguono i parametri esecutivi video spaziali da quelli costruttivi.

## Task proposti per la valutazione

### 1. Riconoscimento del proprio nome

*Proposta.* È necessario che il professionista predisponga un foglio con il nome del bambino inserito tra altri 3 nomi, come nell'esempio (tabella 14). È importante che il primo e l'ultimo grafema del nome siano sempre uguali a quelli del bambino, ma se vi sono altri grafemi molto particolari e riconoscibili, essi devono essere presenti anche in uno dei nomi distrattori (ad esempio, la Z di «Lorenzo» dovrà essere presente in uno degli altri 3 nomi; ciò vale, se presenti, anche per l'H e la S). Sarà cura del professionista mescolare i grafemi in modo adeguato: non è importante che il risultato sia un nome proprio perché al bambino non viene chiesto di leggerli, ma solo di indicare quello che ritiene essere il suo nome.

RICONOSCIMENTO DEL PROPRIO NOME				
Quale di questi è IL TUO NOME?				
Presentare uno scritto con almeno 3 nomi simili a quelli del bambino per lunghezza. <i>I grafemi iniziale e finale devono essere uguali a quelli del nome del bambino, e così anche la lunghezza totale del nome.</i>				
Esempio	MATTIA	MATTEO	MARCO	MIRCO
Esempio	LORENA	LUCREZIA	LORENZO	LORIANA
Esempio	FEDERICO	FRANCESCA	FEDERICA	FABRIZIA
Esempio	PAOLO	PAOLA	PETRA	PIERA

**Tabella 14:** Task 1 del nome proprio.

### 2. Ora scrivi tu il tuo nome

*Proposta.* Si consegna al bambino un foglio in formato A4, come gli abituali fogli da disegno, e si invita a scrivere

il suo nome. Dopo l'esecuzione il foglio viene ritirato e seguirà l'analisi qualitativa del prodotto.

1. RICONOSCIMENTO DEL PROPRIO NOME					
sicuro	incerto		non presente		
2. ANALISI DEI GRAFEMI SCRITTI (se il nome è molto lungo, si considerano i primi 5-6 e l'ultimo)					
Parametri esecutivi (video-spaziali)					
<i>posizione nel foglio</i>	ben orientata	troppo marginale	parte dal mezzo o dal basso		
<i>orientamento dei caratteri</i>	corretto	inversioni di grafema	inversioni di più grafemi		
<i>dimensioni dei caratteri</i>	uguali	a scalare verso dx o sn	minuscoli, difficili da riconoscere		
<i>direzionalità della scrittura</i>	da sinistra a destra	dall'alto al basso	direzione non rispettata		
<i>adeguatezza del tratto grafico</i>	corretto	incerto, insicuro	troppa o poca pressione sul foglio		
Parametri costruttivi					
<i>scelta dei grafemi</i>	corretta	scarabocchi	cerchi e aste	pseudo lettere	lettere
<i>sequenzialità dei grafemi</i>	corretta	inversioni	omissioni	aggiunte	
<i>corrispondenza suono/segno</i>	stabile	presente a volte	non presente		

**Tabella 15:** Checklist di valutazione del nome proprio.

#### 4. Riconoscimento visivo di grafemi e riconoscimento uditivo di suoni sillabici

Con questa checklist (tabella 16) arriviamo all'analisi del codice scritto già posseduto dal bambino: raramente chi si avvicina alla alfabetizzazione non ha già una sua propria idea o non possiede una serie di conoscenze apprese informalmente dall'esposizione culturale. Abbiamo già scritto, nel paragrafo *Le ipotesi del bambino che apprende*, che vi sono vari gradi di pre alfabetizzazione che possiamo riconoscere, ai quali si aggiungono dei precursori noti come la RAN e la scrittura del nome proprio, tutti esplorati con le checklist precedenti. Ora l'attenzione viene posta al riconoscimento più formale del codice scritto, inizialmente solo come segno grafico orientato, successivamente anche come sillaba iniziale delle parole. Le proposte della checklist non sono test e non si confrontano con una norma, ma con le abilità possedute in

quel momento da quel bambino, pertanto la stessa presentazione potrà essere fatta a distanza di tempo per vedere la eventuale modificazione delle competenze sulla base delle proposte fatte.

#### Task proposti per la valutazione

##### 1. Riconoscimento delle vocali scritte

*Proposta.* Viene presentata al bambino una tavola che contiene 4 file di segni grafici in modalità casuale (Tavola 6). Viene spiegato che in mezzo a tutti quei segni vi sono 4 letterine scritte correttamente e viene invitato a indicare quale ritiene sia la A, quale sia le E, poi la I e la U. Nella tavola non è presente la O in quanto la forma del cerchio è sempre riconoscibile. Non sono date indicazioni circa la forma da ricercare, ne viene denominato solo il nome. Può essere usata la formulazione «Conosci la A? Sapresti

trovare una A bella dritta in mezzo a questi segni?», continuando poi così per le altre 3 vocali.

## 2. Riconoscimento delle consonanti scritte

*Proposta.* La prova, per la quale è possibile avvalersi della tabella 16, è divisa in tre tavole (Tavole 7, 8 e 9), ognuna delle quali contiene tre file di segni grafici in modalità casuale. Come per la prova precedente, si chiede al bambino di indicare dove ritiene sia scritto correttamente il grafema che chiediamo. I segni grafici richiedono solo di essere indicati e il bambino non riceve altre indicazioni che il nome. I segni sono presentati a gruppi di tre, molto diversi per le caratteristiche visuo-costruttive grafiche e per quelle sonore: la costruzione dei tre gruppi di grafemi è stata pensata per permettere di riconoscere quali sono le caratteristiche che il bambino mantiene meglio. Nel primo gruppo (Tavola 7; M, L, F) ci sono grafemi scritti con linee spezzate. Di norma M e L sono tra i primi a essere scritti per le loro caratteristiche, mentre F è nello stesso gruppo perché condivide con le altre due lettere la caratteristica della continuità di suono. Nel secondo gruppo (Tavola 8; T, P, C) sono presenti tre consonanti a suono sordo occlusivo, perciò non continuo. Le caratteristiche grafiche sono molto riconoscibili: un grafema presenta linee spezzate (T), uno è a linea curva (C), uno presenta invece linee miste (P). Nel terzo gruppo (Tavola 9; N, S, R) le caratteristiche grafiche ricalcano quelle del secondo gruppo, mentre le caratteristiche sonore sono le stesse del primo gruppo.

Non si intende in questa fase sondare la conoscenza dei grafemi con la corrispondenza suono/segno, che può essere casualmente presente ma non è indispensabile: l'esposizione ai segni grafici è culturalmente considerevole e intendiamo rilevare solo se il bambino ha fatto proprie le caratteristiche percettive dei grafemi rispetto ad altre forme grafiche (numeri, forme geometriche, simboli di altro genere o di altro alfabeto). In questo caso, e solo in questo, la proposta riguarderà il riconoscimento visivo di singoli grafemi, mentre le successive proposte saranno rigorosamente sillabiche, con la sola eccezione delle vocali, che per la lingua italiana possono essere considerate quali sillaba a sé stante.

Nel caso in cui la presentazione dei grafemi risulti essere per qualche motivo frustrante per il bambino, se ad esempio non riesce proprio a rispondere, è possibile proporre una facilitazione, mediata da interventi quali «Mi mostri la M di mamma?», «Mi mostri la L del tuo nome?», «Mi mostri la R di Roma?», ecc. In tal caso, trattandosi di una facilitazione importante, è bene che il professionista lo riporti nella scheda riassuntiva.

Nella stessa checklist è inserito un compito di riconoscimento percettivo diverso: non più visivo ma di corrispondenza sonora. In questo caso torneremo alla sillaba, ad eccezione, come già illustrato, delle vocali. Poiché il nostro scopo è l'alfabetizzazione, la proposta non è solo uditiva ma anche scritta e prevede sempre la presentazione dei grafemi accanto alle immagini, possiamo parlare in questo caso di una sorta di metafonologia scritta.

### RICONOSCIMENTO VISIVO DELLE VOCALI

Tavola 6. 1. Mostrami dove c'è una A scritta bella dritta! 2. Mostrami dov'è la E. 3. Indica quale di questi segni è la I. 4. Quale tra questi è la U? Mostramela!

	1° rilevazione		2° rilevazione	
	Presente	Assente	Presente	Assente
A				
E				
I				
U				

### RICONOSCIMENTO VISIVO DI CONSONANTI

Tavola 7. 1. Mostrami dove c'è la M. 2. Quale di questi segni è la L? 3. Mi mostri dov'è la F? (Fare altrettanto con Tavole 8 e 9 per le lettere T, P, C, N, S e R).

	1° rilevazione		2° rilevazione	
	Presente	Assente	Presente	Assente
M				

	1 <sup>a</sup> rilevazione		2 <sup>a</sup> rilevazione	
	Presente	Assente	Presente	Assente
L				
F				
T				
P				
C				
N				
S				
R				

**Tabella 16:** Task 1 di riconoscimento visivo di grafemi (Tavole 7, 8 e 9).

### 3. Riconoscimento visivo-uditivo delle vocali

*Proposta.* Avvalendosi delle carte anello presenti nel supporto inclinato, il professionista sceglie la modalità di presentazione più consona sulla base delle caratteristiche del bambino. Ogni riga di carte anello prevede 5 posizioni: nella prima posizione viene presentata la forma scritta della vocale o della sillaba, nelle altre 4 posizioni il professionista dispone le immagini che ritiene più adatte per il bambino esaminato. Ad esempio, se l'esaminatore presenta la vocale A (scritta) e chiede al bambino quale delle immagini presentate e denominate comincia con A, è cura

del professionista decidere le immagini con cui confrontare il suono iniziale. Ad esempio, nel caso di *isola*, *aceto*, *uno*, *elicottero* è presente una sola parola che inizia con A; mentre, nel caso di *isola*, *anello*, *uva*, *aceto* le parole che iniziano con A sono due e la scelta è facilitata. Si procede quindi di seguito, allo stesso modo, con le altre vocali. L'esaminatore scrive infine nella checklist (per un'anteprima, tabella 19) le modalità usate per la rilevazione. Per comodità presentiamo già compilata la formulazione con un solo bersaglio, che corrisponde alla presentazione predisposta per le carte anello (tabella 17).

#### RICONOSCIMENTO VISIVO-UDITIVO DI VOCALE INIZIALE

Io ti dico il nome di questi disegni, tu mostrami quale (o quali) inizia (o iniziano) con la vocale che ti dirò (ad esempio: «Qui vedi *isola-aceto-uno-elicottero*, [indicare le immagini man mano che sono denominate]. Mostrami quale di queste parole comincia con A»).

A	isola	aceto	uno	elicottero
I	elefante	orologio	Italia	ultimo
U	oca	uva	ape	edicola
E	elica	idrante	abito	ocarina
O	uguale	oblò	iglù	ananas

**Tabella 17:** Task 3 di riconoscimento visivo di grafemi e riconoscimento uditivo di suoni vocalici (predisposizione delle carte anello per 1 bersaglio).

#### 4. Riconoscimento visivo-uditivo di sillabe.

*Proposta.* L'attività con le sillabe sarà analoga a quella precedente dedicata alle vocali. Nella prima carta rotante sarà scritta la sillaba da presentare, di seguito ci saranno

i disegni scelti dall'esaminatore come bersaglio e distrattori. Per comodità, presentiamo già scritta una formulazione con un solo bersaglio che corrisponde alla presentazione già predisposta per le carte anello (tabella 18).

RICONOSCIMENTO VISIVO-UDITIVO DI SILLABE				
Io ti dico il nome di questi disegni, tu mostrami quale (o quali) inizia (o iniziano) con la sillaba che ti dirò (ad esempio: «Qui puoi vedere mano, mostro, mulino, medicina. Quale di queste parole comincia con MA? mostramela»).				
MA	mano	mostro	mulino	medicina
LU	lavagna	libro	lumaca	ladro
FO	fotografia	farina	felpa	fungo
TI	tesoro	tigre	torta	tavolo
PE	papera	pesce	posate	pasta
CA	camino	colori	chitarra	coda
NI	nuvole	nave	nido	numeri
SE	sirena	sole	salame	sega
RU	rana	ruspa	rete	ramo
TRA	tricheco	trave	treno	trono
PRE	primo	prato	presepe	prugne
SCA	scala	scogli	scopa	scudo
BAN	balcone	banco	barca	benda
COR	calzini	candela	corta	canguro
PAL	porta	pantera	pentola	palma

**Tabella 18:** Task 4 di riconoscimento visivo di grafemi e riconoscimento uditivo di suoni sillabici (predisposizione delle carte anello per 1 bersaglio).

In tutte le presentazioni abbiamo previsto che possano esserci dei bambini che non sono in grado di riconoscere la parola iniziante con la vocale o la sillaba richiesta. In alcuni di questi casi è possibile arrivare alla proposta duale, cioè con solo due alternative (ad esempio: «Quale comincia con U: amico oppure uva?»): la condizione essenziale è tenere nota di tutto ciò, formulare un percorso che porti il bambino dalla scelta semi-casuale tra due

parole ad una scelta ragionata tra tre e quattro parole diverse. Un compito più difficile può invece essere quello contrario, cioè individuare la parola che non comincia con O tra le altre (oca, oliva, elefante, oblò), perché la capacità di riconoscere l'uguale tra diversi precede la capacità di riconoscere il diverso tra uguali. Su questi aspetti consigliamo il materiale già presente in *Logolab Kit di percezione uditivo-verbale, memoria e metafonologia*.

### RICONOSCIMENTO VISIVO Uditivo di vocale iniziale

	1 <sup>a</sup> rilevazione			2 <sup>a</sup> rilevazione		
<i>Indicare la modalità di presentazione scelta:</i>						
	presente	incerta	assente	presente	incerta	assente
A						
I						
U						
E						
O						

### RICONOSCIMENTO VISIVO Uditivo di sillaba iniziale CV

	1 <sup>a</sup> rilevazione			2 <sup>a</sup> rilevazione		
<i>Indicare la modalità di presentazione scelta:</i>						
	presente	incerta	assente	presente	incerta	assente
MA						
LU						
FO						
TI						
PE						
CA						
NI						
SE						
RU						

### RICONOSCIMENTO VISIVO Uditivo di sillaba iniziale CCV

	1 <sup>a</sup> rilevazione			2 <sup>a</sup> rilevazione		
<i>Indicare la modalità di presentazione scelta:</i>						

	presente	incerta	assente	presente	incerta	assente
TRA						
PRE						
SCA						
<b>RICONOSCIMENTO VISIVO UDITIVO DI SILLABA INIZIALE CVC</b>						
	1 <sup>a</sup> rilevazione			2 <sup>a</sup> rilevazione		
<i>Indicare la modalità di presentazione scelta:</i>						
	presente	incerta	assente	presente	incerta	assente
BAN						
COR						
PAL						

**Tabella 19:** Checklist di valutazione del riconoscimento visivo di grafemi e riconoscimento uditivo di suoni sillabici.

# Proposte operative con Logolab

## Kit Sillabello

Se con l'utilizzo delle checklist è stato possibile evidenziare quali abilità sono già presenti e quali ancora eventualmente da potenziare, in questa sezione presentiamo le proposte operative del kit *Sillabello*. Tutti i presupposti teorici che supportano questa modalità di alfabetizzazione sono già stati espressi: la presente sezione fa quindi maggiore riferimento a quanto appreso nella nostra esperienza di lavoro con situazioni di difficile accesso alla letto-scrittura.

Le attività proposte possono essere svolte nella loro interezza, volta a limare tutte le possibili difficoltà con una progressione estremamente graduale delle richieste e dei materiali, ma possono essere svolte anche in una loro versione *Slim*, che verrà approfondita nella prossima sezione del testo. Le due versioni sono in ogni caso integrate e integrabili, e i materiali e i percorsi non sono sostanzialmente differenti se non nella velocità delle proposte. È l'operatore, tramite il suo lavoro e secondo l'ottica impiegata, a individuare quali siano le proposte più adatte alle contingenti situazioni. Indipendentemente dalle scelte dell'operatore, però, sono indispensabili alcune premesse generali e metodologiche che introducono al lavoro con *Sillabello*.

### Attività metafonologiche e sillabe per alfabetizzare: la proposta

L'esercitazione della metafonologia ha lo scopo di far capire al bambino che le parole sono composte di suoni e che quello che si scrive è proprio il suono delle parole, non il significato che veicolano.

Più il bambino è in difficoltà (per età, per patologia di linguaggio, per livello cognitivo, perché non conosce la lingua, o per altre ragioni), maggiore è la necessità di iniziare da un *livello sillabico*. La scelta di questo livello intermedio tra i singoli grafemi e l'intera parola è dettata dalla necessità di dare al bambino informazioni sicure, non contraddittorie e manipolabili linguisticamente: riguardo a tale metodologia abbiamo già argomentato nelle pagine precedenti.

Un primo dato importante è che nella lingua italiana qualsiasi suono linguistico prodotto verbalmente può essere riprodotto graficamente, si tratti di una parola o di una non-parola: si può scrivere «mare», «sole», «sapone», ma anche «lopo», «sunapo», «mogliro». Questa è una regola valida sempre, perciò possono essere scritte e lette anche parole di cui non si conosce il significato. I bambini normo apprendenti sfruttano questa regola quando scrivono sequenze casuali di grafemi e chiedono al genitore di leggere, sorridendo dei risultati assurdi che ottengono, e dimostrano così che, anche se non sanno ancora codificare i suoni, hanno capito che il codice funziona sempre,

anche quando non ha un significato da trasmettere. Quel che si scrive si può leggere e viceversa!

La seconda importante informazione è che le regole sono principi che non possono avere troppe eccezioni, soprattutto se l'apprendente ha delle sue intrinseche difficoltà e la sua elasticità mentale ne risente. Se /M/ unito ad /A/ produce /MA/ e /T/ unito a /E/ produce /TE/, per regola /C/ unito ad /I/ deve produrre /CHI/, mentre /G/ unito a /N/ e a /O/ si deve comportare come /P/ unito a /L/ e a /O/, senza rappresentare graficamente suoni diversi.

Un'ulteriore necessità nelle situazioni di apprendimento difficili è data dalla consapevolezza che l'ortografia primaria della lingua italiana, intendendo con primaria quella parte dell'ortografia che si occupa del trasferimento dei suoni in segni, chiamata anche *ortografia fonologica*, non fa riferimento al singolo fonema ma alla sillaba. Nella nostra lingua ne possiamo distinguere due grandi tipologie: le *sillabe aperte*, che si riconoscono facilmente perché presentano la vocale come finale, e le *sillabe chiuse*, dove la vocale è chiusa tra consonanti. Appartengono al primo tipo le sillabe CV come /TA/, CCV come /PRI/, CCCV come /STRE/; a queste possiamo aggiungere le vocali intese singolarmente, che per la lingua sono considerate a tutti gli effetti sillabe autonome. Al secondo tipo invece appartengono le sillabe CVC come /CON/, CCVC come /TRAN/, CCCVC come /STRAN/, alle quali possiamo aggiungere convenzionalmente le sillabe VC come /IL/ oppure /UN/, dove le consonanti di testa sono assenti.

Le sillabe aperte, che contengono gruppi consonantici omosillabici perché il cluster consonantico è racchiuso all'interno della stessa sillaba, sono facilmente e precocemente riconosciute dai bambini, anche quando questi ultimi presentano difficoltà di pronuncia e non sono ancora in grado di coarticolare correttamente tutto il gruppo consonantico: il bambino che dice /TADA/ per /STRADA/ divide comunque correttamente la parola in /TA/ e /DA/, cioè è capace di padroneggiare i segmenti aperti che si appoggiano alla vocale.

Le sillabe chiuse, che contengono gruppi consonantici eterosillabici, perché suddivisi su due sillabe, sono difficili sia da produrre sia da riconoscere anche per bambini che non presentano alcun tipo di difficoltà articolatoria. Sovente tale difficoltà sillabica viene superata con la maturazione linguistica a livello articolatorio, ma non a livello percettivo: una parola come /PALMA/ viene allora pronunciata correttamente ma segmentata come /PA/ /MA/, per bambini più maturi anche come /PA/ /LMA/, mostrando chiaramente che le sillabe chiuse necessitano di una forma di insegnamento esplicito per essere riconosciute. Queste sono le sillabe che spesso a scuola sono proposte

con la controversa dizione «lettera ponte», per la quale vengono proposti anche discutibili esercizi e schede: se si segue un programma di alfabetizzazione attraverso il metodo sillabico è indispensabile evitare e superare questo concetto di «ponte», prendendo consapevolezza del fatto che le sillabe sono strutture *costanti*, che non possono essere sezionate in modo scorretto. Inoltre si consideri che foneticamente la vocale di una sillaba aperta ha una pronuncia lunga, mentre la vocale di una sillaba chiusa ha la pronuncia corta, che sarà un importante segnale fonetico per la suddivisione di parole col raddoppiamento consonantico, pertanto la divisione di /PONTE/ in /PO/ /N/ /TE/, oltre ad alterare la suddivisione in sillabe, altera anche la fonetica delle stesse, impedendo di fatto il raggiungimento della consapevolezza di scrittura ortograficamente corretta che intendiamo raggiungere: i bambini imparano ciò che noi proponiamo ed è compito nostro di adulti consapevoli non fare errori di interpretazione del sistema.

È quindi importante prevedere momenti di verifica di queste conoscenze prima o durante la fase di primo apprendimento scolastico, per conoscere prima dell'esercizio di scrittura e lettura le reali capacità metafonologiche possedute dal bambino: a tale scopo è infatti proposta la prima checklist, appositamente costruita per questo tipo di rilevazione.

La sillaba è dotata sempre di un suono proprio, mentre i grafemi singoli a volte sono muti, come /P/ /T/ /C/, ed è portatrice di ortografia, fatto che non accade per il grafema singolo (infatti i suoni /G/ /L/ /I/ non producono il suono /GLI/, che è proprio unico della sillaba nella sua interezza). La sillaba è ben riconoscibile ed è parte del linguaggio, mentre il grafema è un prodotto culturale ed esiste solo nelle lingue alfabetiche.

Sappiamo già per esperienza clinica e per conoscenza teorica che è importante non proporre la sequenza completa consonante/vocale (ad esempio, MA\_ME\_MI\_MO\_MU). In tal caso il bambino si troverebbe a imparare la cadenza ritmica delle sillabe in successione, a memoria, e sarebbe inoltre indotto a lavorare con bersagli troppo simili sia visivamente sia verbalmente e perciò facilmente confusivi. Particolare attenzione è stata posta in questo lavoro per scegliere sillabe diverse per suono e per forma, così da poter essere memorizzate con maggior efficacia, ed è sempre molto presente la sillaba che poggia sulla vocale /A/ così come accade nella lingua italiana. A differenza di altre metodiche sillabiche noi iniziamo la presentazione scritta con le vocali, poiché la nostra esperienza di lavoro logopedico ci ha permesso di sperimentare che questa modalità è rassicurante e produttiva per i passi successivi: *rassicurante* perché le vocali hanno una sonorità particolarmente riconoscibile, *produttiva* perché le prime due tipologie sillabiche che andremo a presentare hanno un forte appoggio vocalico, che permette al bambino di percepire dove finisce una sillaba e ne inizia una diversa. Non è un aspetto trascurabile anche il fatto che disporre di vocali libere ci permette di creare frasi che altrimenti sarebbero impossibili o molto difficili.

Una critica che viene frequentemente posta alle metodiche sillabiche è che, rispetto all'apprendimento alfabetico, nel quale sono da riconoscere e ricordare solo una ventina di suoni/segni, le sillabe della lingua italiana sono circa 2720.

In realtà, e dunque nella pratica, non è però necessario esercitare completamente tutte le tipologie sillabiche: sono sufficienti le tre tipologie primarie della lingua (ovvero CV, CVC e CCV) per far comprendere all'apprendente come si comportano le regole di lettura e scrittura: ciò che cambia, a seconda del bambino, sono le necessità di tempo ed esercizio. Per questo è importante avere in mente il percorso e non preoccuparsi solo della tempistica. Il lavoro che segue serve per *far capire al bambino qual è la regola* della transcodifica suono/segno. Di norma sono sufficienti una decina di sillabe e due consonanti diverse abbinata alle vocali per far iniziare il processo d'apprendimento del sistema sillabico, ma ciò non toglie che ogni professionista si possa regolare sulla base della propria esperienza e competenza, oltre che sulle difficoltà incontrate dall'apprendente.

In un percorso graduale che va dalla necessità di abilitare *capacità metafonologiche* ancora assenti, fino all'insegnamento della corretta scrittura e lettura, ogni riabilitatore/educatore/insegnante dovrà inserirsi nella fase di percorso che ritiene più vicina alla situazione dei propri bambini in difficoltà, procedendo quindi con la velocità che ognuno richiede, usando il materiale che abbiamo appositamente pensato. I materiali del presente Kit sono pensati per un apprendente con difficoltà piuttosto severe e che necessita di un percorso particolarmente graduato.

La proposta *Slim* però, che presenta un percorso basato esattamente sugli stessi principi, è, come suggerisce il nome, molto più snella, pensata per bambini con difficoltà più delimitate e specifiche. Anche i materiali *Slim* possono essere utilizzati per un intervento che non sia solo individualizzato, ma su un piccolo o più grande gruppo, sempre con adattamenti minimi.

Fortunatamente abbiamo imparato a riconoscere e differenziare, grazie all'avanzare della ricerca e alla possibilità di utilizzare materiale di rilevazione sempre più sensibile, la presenza nella scuola di alunni con tante e diverse tipologie di difficoltà, siano esse specifiche, non specifiche, linguistiche, cognitive, socio-culturali, attentive, emotive.

Dalle competenze metafonologiche, esplorate con la checklist e successivamente esercitate se ciò si rileva necessario, si passerà alla corrispondenza sillabica CV con una ampia possibilità di attività di supporto, perché per taluni sarà indispensabile un'attenzione distribuita per un buon lasso di tempo e con diversi materiali, mentre per altri il passaggio allo step successivo, cioè alla sillaba CCV, sarà molto più veloce.

La sillaba CCV viene presentata con la corrispondenza 3 suoni / 3 segni, ma sarà più avanti ripresa nella fase ortografica, quando il rapporto sarà 2 suoni/3 segni. In questa prima fase il bambino apprende la possibilità di rappresentare la coarticolazione consonantica appoggiandosi

comunque alla vocale finale: non sarà necessario, se non in rari casi, presentare anche la sillaba CCCV che ne è la naturale conseguenza.

Il terzo passaggio è la sillaba CVC, già esaminata nelle pagine precedenti sottolineandone la difficoltà, sia fonologica sia di rappresentazione grafica, per quella consonante libera finale che chiude la vocale e ne rende il suono a *pronuncia breve*. Questa caratteristica andrà ben esplorata in modo da rendere il bambino consapevole di questa brevità, che sarà anche la base per l'apprendimento del raddoppiamento consonantico.

A queste tre fasi primarie segue l'apprendimento più prettamente ortografico, che riprende le sillabe CCV e CVC in questa seconda veste e ne approfondisce la conoscenza e la automatizzazione. Nel contempo, la fase di codifica lascia maggior spazio alla decodifica, cioè alla lettura, con tutte le problematiche legate alla comprensione del testo, che qui saranno affrontate solo con la comprensione di frasi costituite da parole strutturate secondo la successione già illustrata.

## I primi passi

Il percorso con bambini ancora non alfabetizzati prende avvio con la presentazione scritta delle vocali associata al riconoscimento del suono corrispondente. Mentre è molto facile reperire materiale relativo a parole che iniziano con una vocale, le cose cambiano drasticamente se quelle che cerchiamo sono parole che iniziano con la *vocale pura*, quella di tipo sillabico: «indiano» non comincia con /I/, ma con /IN/, e ci basta pronunciare le parole *indiano/isola* per sentirne la differenza. Lo stesso si verifica per la /A/ di «albero» o di «aceto»: sono chiaramente due /A/ diverse, l'una a pronuncia breve e l'altra lunga, proprio come molti di noi hanno acquisito con l'apprendimento scolastico del latino. L'informazione al momento può apparire prematura, ma sarà la differenza che il bambino dovrà percepire con le sillabe CVC, perciò per coerenza è importante proporre fin da subito le vocali corrette.

Il materiale usato per l'ultima checklist, cioè le carte anello, fornisce il primo punto di partenza e di eventuale esercitazione, ma anche con le semplici vocali ci troviamo di fronte a un gradino da affrontare. In particolare, per A, I, U il suono è rappresentato da un segno univoco, mentre per E ed O il bambino ha di fronte due soli segni grafici ma ben quattro suoni, come ben illustra la pronuncia di *elefante-erba* e *oblò-oca*. Nella proposta della checklist le parole iniziano sempre con la vocale chiusa, ma se si incontrano difficoltà di riconoscimento dovranno essere presentate anche parole con la vocale iniziale aperta (*oca, ola, olio, eco, edera, ebano, ecc.*).

Quando si presenta un grafema, una sillaba, o comunque un simbolo, questo va esplorato secondo le seguenti diverse modalità, che vanno intraprese *nella loro totalità*.

- **Lettura/riconoscimento.** Le carte con le 5 vocali scritte vanno inserite nelle lunette e al bambino viene chie-

sto di indicarle («Mostrami dov'è U», «Mostrami dov'è A», ecc.).

- **Scrittura/copia** delle vocali da modello, cui segue il dettato di vocali in ordine casuale.
- **Linguaggio orale.** Per questa modalità di esplorazione, si pone una delle vocali nella lunetta e si invita il bambino a trovare altre parole che cominciano con quella vocale. Di solito i bambini ripetono le parole che già hanno incontrato, è quindi compito dell'adulto introdurne altre senza disegni di appoggio visivo, solo in modalità orale. Se il bambino propone una parola che inizia con la vocale in posizione sillabica con consonante, è bene ripetere la parola con la sillabazione corretta per far percepire correttamente le unità (se, ad esempio, chiediamo altre parole con O e propone «ombrello», è importante ripetere la parola sillabata «om-brel-lo», per far capire che non inizia con O ma con OM; lo stesso per «indiano», cioè «in-dia-no»; oppure per «uncino», cioè «un-ci-no»).

## Le prime consonanti

La presentazione delle prime consonanti (M, L, F) richiede l'uso di due carte illustrate, *mela* e *fila*, e di tre carte sillaba, ME – LA – FI. La carta che illustra la *mela* viene posta nella lunetta più a sinistra del supporto inclinato e le due carte sillabe che compongono il nome sono poste alla destra, non unite ma intervallate da uno spazio. La presentazione è semplicemente un enunciato: «Questa è mela. Queste sono ME LA, e se le pronuncio vicine ottengo il nome mela»; a questo punto quindi le due sillabe vengono fisicamente spostate e poste una accanto all'altra. Al bambino si chiede di ripetere il nome, di ripetere le due sillabe separatamente e poi insieme, di ripetere i nostri gesti per la composizione del nome. La stessa presentazione viene fatta con *fila*: in questo caso si pone la carta illustrata nella lunetta più a sinistra, la sillaba FI nella terza lunetta e la sillaba LA nella quinta, che poi verranno riunite per formare *FILA*.

Naturalmente abbiamo scelto con cura le parole, in modo da poter avere due parole ma tre sole sillabe, perché lo scopo è far scoprire la pluralità di significati che si possono ottenere con un numero limitato di segni, ovvero *l'essenza generativa del linguaggio scritto*; ciò in analogia con il linguaggio orale, che con pochi suoni produce una moltitudine di parole diverse.

Le successive carte illustrate e relative carte sillaba saranno *mulo, fame, male, fumo*, che fanno aumentare gradualmente il numero di sillabe, ma permettono anche di costruire altre parole come *filo, fifa, melo, lama*, anch'esse presenti nelle carte illustrate e componibili con le carte sillaba. La gradualità di presentazione deve essere adeguata al bambino, non è possibile stabilire a priori i tempi di inserimento di ogni parola: l'importante è rispettare l'ordine. Anche la scoperta delle nuove parole possibili con le combinazioni sillabiche va adeguata alle capacità dell'apprendente perché alcuni bambini scoprono da

soli questa possibilità, altri invece necessitano di essere guidati passo per passo.

A questo punto, con 10 sillabe già presentate (ME, LA, FI, MU, LO, FA, MA, LE, FU, MO) e un numero crescente di parole a disposizione, visto che il lavoro sillabico è generativo, entrano in azione anche le carte che riportano le vocali, presenti nella versione *Slim* di *Sillabello* (reperibili nelle risorse online e da stampare): queste, congiuntamente alle carte sillabe, permettono la costruzione di altre parole, come AMO, AFA, MEO, ALA, FAI, LEA, LEO, MAI, ecc. Il limite è dato dalla capacità linguistica e dalla capacità mentale e cognitiva del bambino: sarebbe inutile proporre un alto numero di combinazioni se è in grado a fatica di tenere insieme le parole già presentate! Ricordiamo che solitamente l'accostamento di due vocali va a formare un dittongo che deve essere mantenuto unito anche nella sillaba e che a questo stadio non è possibile proporre sillabe CVV: perciò, in questa fase, non è accettata la parola «miele» poiché formata dalle sillabe «mie-le», invece parole come LEO, PIA, MAI sono accettate perché in questi casi la unione sillabica non forma un dittongo ma uno iato, cioè la vocale compare in due sillabe diverse CV + V.

Con queste sillabe è possibile combinare un numero limitato di enunciati e frasi, che possono essere scoperte insieme al bambino, scritte dall'operatore e copiate oppure semplicemente dettate: «Amo le mele», «Lea fa la ola», «Pia ama Leo», «La lama fa male», ecc.

Spetta all'operatore valutare se il bambino può affrontare già da subito questa fase, che richiede non solo l'assemblaggio di sillabe per formare parole, ma anche la consapevolezza che le frasi sono composte da singole unità di parole staccate. Quest'ultima percezione può essere difficile per molti bambini che scrivono le parole tutte attaccate come avviene nel parlato: in questo caso si rimanda la frase a momenti successivi, aspettando in modo consapevole e supportando la formazione di parole.

Dopo la attività appena descritta di presentazione delle prime 10 sillabe, queste dovranno essere consolidate sia a livello di riconoscimento/lettura sia di scrittura, proce-

dendo con le modalità di seguito descritte. Ricordiamo che la presentazione prevede più step, elencati di seguito, e che tutti devono essere sperimentati.

## Letture

- Riconoscimento sillabico. Si inseriscono 5 sillabe diverse nelle lunette e si chiede al bambino di indicarne quella pronunciata dall'operatore.
- Lettura di sillabe/denominazione. Si inseriscono 5 sillabe diverse nelle lunette e si chiede al bambino di leggerle.
- Si compongono e inseriscono nelle lunette due diverse parole con le sillabe/vocali disponibili e si chiede di leggerle, riconoscerne il significato e individuare l'immagine corrispondente.
- Si inseriscono 5 sillabe nelle lunette e si chiede al bambino di combinarle per vedere se è possibile ottenere nuove parole.

## Scrittura

- Copia di sillabe. Si chiede al bambino di copiare le sillabe che l'operatore pone nelle lunette.
- Composizione di parole. Si inserisce un'immagine nella lunetta e il bambino ne deve comporre il nome con le carte sillaba disponibili (il numero di sillabe è a discrezione dell'operatore, possono essere solo quelle del nome target, o anche altre inserite come distrattori).
- Dettato di sillabe.
- Dettato di parole e/o di frasi.

Quest'ultima attività sarà proposta dall'operatore solo quando riterrà che il bambino abbia raggiunto un buon livello al dettato di sillabe, indicativamente quando scrive correttamente l'80% delle sillabe dettate è presumibilmente in grado di scrivere anche le parole che con quelle sillabe si possono costruire.



**Figura 3:** Presentazione dell'immagine e delle sillabe del nome.



**Figura 4:** Unione delle sillabe e correlazione con il significato.

## Linguaggio orale

- Generalizzazione orale di parole che iniziano con una sillaba concordata. Come già descritto per le parole generate da vocali, è importante accogliere tutte le parole che il bambino è in grado di produrre, ma se la sillaba non è corretta nella sua intenzione, va sillabata la parola per far percepire la differenza: «mamma», cioè «mam-ma», non comincia con MA ma con MAM; «fiore», cioè «fio-re», non comincia con FI ma con FIO. Questo lavoro va sempre mantenuto perché rappresenta la cerniera tra il linguaggio parlato e quello scritto, serve inoltre a generalizzare e a non fossilizzare i rapporti suono/segno: /FI/ non è solo la sillaba iniziale di «filo», ma anche di «finestra», «finalmente», «Filomena», «fisarmonica».

## Consonanti successive

Le successive sillabe riguardano il gruppo di consonanti T, P, C, che viene presentato sempre nelle stesse modalità. Si presentano quindi le carte illustrate topo, tuta, pipa, cola e le relative carte sillaba. Queste carte sillabe, una volta che saranno ben riconosciute, si combineranno con le dieci precedenti e con le vocali singole per formare numerose altre parole (FATA, MOTO, LOTO, FICO, PILA, PALO, MALATO, PILOTA, POMATA, API, ECO, OCA, TUE, ECC.) e frasi inventate. Le frasi che con queste sillabe si possono creare possono essere scoperte insieme al bambino, scritte dall'operatore e copiate dal bambino oppure semplicemente dettate: spetta all'operatore a decidere quando e se proporre in questa fase anche l'esercitazione con le frasi («La pomata cola», «Tito fuma la pipa», «Pamela fa la malata», «La fata fila», ecc.).

A seguire viene presentato il gruppo di consonanti N, R, S con le carte illustrate pane, rana, mare, muri, sale, sole, per acquisire la conoscenza delle relative sillabe. Queste saranno combinate con le precedenti carte sillabe per formare altre parole (RAMO, RANE, NOME, RAPA, SALAME, PITONE, CANALE, NATALE, COLORI, FANALE, MONETA, UNO, SEI, ECC.) e frasi da scoprire e comporre insieme se l'operatore ritiene che il bambino sia pronto cognitivamente a questo ulteriore passaggio («Sei nato a Natale?», «Una rana a colori», «Sara fila la lana», «Remo tira i fili», ecc.).

Da sottolineare la presentazione della sillaba formata da S+vocale che viene usata sempre in prima posizione, per consentire la *pronuncia sorda* della consonante. Spesso, infatti, anche i bambini normo apprendenti vengono tratti in inganno dalla pronuncia sonora che caratterizza la /S/ di «rosa» o di «naso» e scrivono, di conseguenza, un grafema diverso, di solito la /Z/, per sottolineare questa differenza di pronuncia. Per evitare questa difficoltà, in questa prima fase la consonante avrà sempre una pronuncia sorda. Con questo intendiamo anche preparare la fase successiva delle sillabe CCV, nelle quali la /S/ rappresenta una quota importante ed è a pronuncia sorda

davanti alle consonanti sorde T, P, C che sono in numero maggiore nella lingua italiana. Se qualche bambino comunque, nelle sue prove di combinazione sillabica per formare parole, scopre che può usare /SA/ sia per formare la parola «sale» sia per «rosa», evidentemente darà modo all'operatore di esplicitare che, esattamente come accade per le vocali /E/ e /O/ che hanno un unico segno per due suoni diversi, lo stesso accade per le sillabe con /S/ in forma sia sorda sia sonora.

La presentazione delle sillabe CV si può velocemente concludere presentando il gruppo B, D, G, V; da svolgersi secondo le modalità già illustrate per i tre gruppi di consonanti precedenti. Basteranno in questo caso due parole per consonante, inserite in parole diverse per non ingenerare confusioni, poiché quando si arriva a questo livello il bambino ha già scoperto la regola delle sillabe CV e andrà a collocare le sillabe nella *La tabella della regola delle sillabe CV* (tabella 20) senza ulteriori difficoltà, come verrà descritto nel paragrafo successivo (la Tabella della regola delle sillabe CV rappresenta una sorta di memoria esterna visiva, scritta in forma regolata, che funge da supporto alla scoperta della regola da parte del bambino: è un tassello importante e ad esso dedicheremo un apposito spazio).

Per semplificare, le parole per le sillabe con /B/ possono essere befana e binocolo; le parole con /D/ possono essere domino, dita, duna; le parole con /G/ gara e gomitolio; per le parole con /V/ si potranno presentare vini e vagone.

In questo modo si avranno nuove sillabe da aggiungere a quelle già conosciute attraverso la presentazione diretta, ma anche il completamento della Tabella della regola, di cui parleremo tra poco, così qualsiasi sillaba CV potrà essere usata per costruire frasi sempre nuove. In questa fase non vi sono sillabe ortografiche e non è stata usata la /Z/ perché, oltre a corrispondere a due suoni diversi, è anche confusiva rispetto alla trasposizione grafica della /S/ sonora. Tutta la articolazione CV di /Z/ sarà inserita nella Tabella della regola a mano a mano che si incontrerà nelle parole.

Così come per ognuno dei gruppi di sillabe presentati singolarmente nel paragrafo *Le prime consonanti*, dovranno essere sempre proposte le esercitazioni di lettura, scrittura e linguaggio orale per consolidare e automatizzare le conoscenze a mano a mano che la presentazione di nuovi materiali procede, per permettere una memorizzazione pluriforme e generativa delle sillabe e per passare ai successivi apprendimenti (si veda l'elenco presentato nel paragrafo *Le prime consonanti*).

## Esploriamo la regola delle sillabe CV: la Tabella della regola

A questo punto della esercitazione il bambino è stato esposto a una grande varietà di stimoli uditivo-verbali, con sillabe di tipologia diversa (CV, CVC, CCV), ma nella forma scritta sono state presentate solo sillabe CV.

Per far comprendere la regola di transcodifica, obiettivo ultimo e fondamentale, è opportuno che anche la regola stessa sia visualizzata. A tal fine, è possibile realizzare con il bambino un cartellone, *La tabella della regola delle sillabe CV* (tabella 20), nel quale pensare di porre in ascissa orizzontale 15 colonne per le consonanti, in ordinata verticale le vocali, per poi inserire all'interno di questa rete le sillabe scritte che si sono presentate. La tabella può essere iniziata già in concomitanza della presentazione delle prime sillabe: non è necessario arrivare ad averle tutte. È l'operatore che colloca le sillabe del primo gruppo (M, L, F), ma con le sillabe successive chiederà al bambino dove secondo lui vanno collocate: ciò costringerà quest'ultimo a porsi delle domande, fare delle ipotesi e piano piano a scoprire intuitivamente la regola, che verrà però in seguito esplicitata. La Tabella della Regola delle sillabe CV è disponibile nelle risorse online (un'anteprima è presentata nella tabella 20).

È bene non scrivere sin da subito le consonanti e le vocali in ascissa e ordinata, ma lasciare lo spazio bianco: l'operatore le inserirà a mano a mano che le relative sillabe verranno conosciute dal bambino, e solo quando ci si renderà conto che il bambino è pronto per comprendere la regola. La visualizzazione delle sillabe permette la scoperta del fatto che ci sono delle regolarità (PA/TI/SO/NU, ecc.), ma anche delle irregolarità (CHI/CHE/GHI, ecc.) che in questo momento restano solo caselle bianche. Quando l'operatore ritiene sia arrivato il momento giusto, si potranno inserire le vocali e potranno essere scritte anche le sillabe che fin qui nella presentazione mancavano, a eccezione delle sillabe ortografiche CHI, CHE e GHI, GHE. Per far questo si procederà chiedendo al bambino «Secondo te, cosa dovremmo scrivere qui? quale sillaba manca?», così da esplicitare la regola CV che poteva essere stata compresa, ma che ora sarà evidenziata ed esplicitata.

Nei Servizi Sanitari per l'età evolutiva e agli ambulatori di professionisti privati accedono molti bambini che hanno già frequentato la prima classe primaria o almeno buona parte di essa e che perciò sono già stati almeno parzialmente alfabetizzati. In questi casi possiamo analizzare le conoscenze attraverso la checklist e successivamente inserire l'attività più adatta alla situazione rilevata. Di norma possiamo già proporre con una minima gradualità

tutte le sillabe CV fin qui esplorate, lavorando sia sulla costruzione delle parole illustrate con le carte sillaba, sia sull'assemblaggio di parole nuove o di non-parole dal suono «divertente». È sempre consigliabile la visualizzazione della regola tramite tabella, che può essere compilata appena il bambino appare pronto, a volte fin dai primi momenti del lavoro. Spesso in queste situazioni la difficoltà che si presenta è il mantenimento della unità sillabica: bambini abituati dalla scuola all'approccio alfabetico tendono a scindere i foni delle sillabe rifugiandosi in una iper decifrazione consonante + vocale che porta come conseguenza a un assemblaggio difficoltoso e lento. Molto produttivo per il superamento di questa procedura è l'esercitazione con il riconoscimento sillabico veloce descritto di seguito tra le attività per la lettura.

## Il dettato e l'autodettato delle sillabe CV

Già dalla prima presentazione delle vocali e poi ancor più con le sillabe abbiamo sempre richiamato la necessità di un'esercitazione di primaria importanza attraverso il dettato di sillabe. La sillaba è la minima unità linguistica dotata di un proprio suono, cosa della quale siamo ben consapevoli nella lettura, ma molto meno nella scrittura. La sillaba è anche la minima unità dotata di ortografia, e questo ne chiarisce l'importanza didattica di mattone base dell'apprendimento.

Per fare un dettato di sillabe però è importante *pensarlo e costruirlo* bene e usare pochi suoni alla volta per poter verificare ciò che si sta insegnando. Il dettato di esemplificazione che segue (tabella 21) prevede 30 sillabe e sono presenti le combinazioni con tutte le vocali ma, com'è facile intuire, nelle prime fasi si useranno solo le sillabe già presentate; ogni sillaba sarà dettata due volte, in modo da verificare se un eventuale errore è casuale o sistematico, se una proposta sillabica va ripresentata con parole diverse o con più elementi per permettere la memorizzazione, se il bambino procede in modo lento o se sta già partendo la automatizzazione. Va specificato che, quando parliamo di automatizzazione, intendiamo indicare il processo del rendere rapido e poco dispendioso il riconoscimento e la scrittura della sillaba, non il riconoscimento globale della parola, poiché il passaggio alla lessicalizzazione è una fase da costruire: non stiamo cer-

	M	L	F	T	P	C	N	R	S	B	D	G	V	Z
A	MA	LA	FA	TA	PA	CA	NA	RA	SA					
E	ME	LE					NE	RE	SE					
I			FI		PI			RI						
O	MO	LO		TO	PO	CO	NO		SO					
U	MU		FU	TU										

**Tabella 20:** Esempio di parziale compilazione della Tabella della regola delle sillabe CV, scaricabile dalle risorse online.

MA	FI	MO	LA	MU	ME	LI	LU	FE	FO
FU	LO	FA	FI	MA	FU	MO	FA	MI	LE
LU	ME	FO	FE	LO	LA	MI	LE	MU	LI

**Tabella 21:** Esempio di dettato di sillabe CV. Proposta dei grafemi /M//L//F/ associati alle 5 vocali.

to parlando della memorizzazione rigida e non generativa come quella prevista dal metodo globale. Il passaggio al gruppo di sillabe successive avviene quando il bambino è in grado di scrivere correttamente l'80% delle proposte di un livello già proposto.

Nel dettato di sillabe il bambino deve prestare attenzione al suono proposto e reperire tra le sillabe che conosce quella corretta, ma c'è anche una forma di autodettato molto produttiva che è possibile inserire in questa fase di apprendimento: in questo caso si usano le immagini delle parole e si chiede al bambino di scriverne solo la prima sillaba, possono essere le immagini che già conosce ma anche altre che cominciano con le sillabe bersaglio. Come sempre, è importante fornire una varietà di stimoli, per evitare apprendimenti rigidi, e per l'autodettato deve essere il bambino stesso a reperire e dettarsi la sillaba corretta.

Oltre alla necessità del dettato sillabico, sempre e comunque ribadita e consigliata, abbiamo presentato nel modello di lavoro il dettato delle parole costruite con le sillabe conosciute dal bambino già a partire dal primo gruppo di sillabe presentato. L'aspetto generativo, sempre richiamato per questo metodo di lavoro, è dato dalla possibilità di usare le sillabe delle parole direttamente presentate per scrivere altre parole, inizialmente non contemplate: con le sillabe di «fame» e «mulo» posso scrivere anche «melo». Anche queste parole trovate insieme potranno essere oggetto di dettatura e, nel momento in cui l'operatore ritiene che il bambino sia pronto, di autodettato: in questo caso il bambino scrive da solo le parole partendo dalle immagini che possono essere inserite nelle lunette.

Dopo la presentazione del secondo gruppo di sillabe l'operatore può rivalutare l'opportunità, se non l'ha già fatto prima (cioè in occasione delle attività presentate nel paragrafo *Le prime consonanti*) di creare e poi dettare piccole frasi, enunciati semplici di due o tre parole: si usano le carte sillaba per creare le prime combinazioni di parole, poi trascritte perché alcune sillabe potranno essere usate più volte per parole diverse.

Alcuni bambini mostrano rigidità nell'acquisizione delle procedure. Di norma, in questi casi, è un aiuto usare precocemente le sillabe per combinare parole e frasi: ciò permette infatti di uscire da vincoli di apprendimento rigidi, ma l'operatore può valutare anche la necessità di aspettare la presentazione del terzo gruppo di sillabe e l'esplicitazione della regola combinatoria CV tramite la tabella sopra illustrata.

## Attività per la lettura delle sillabe CV

Le attività con le sillabe CV fino ad ora proposte hanno riguardato sempre gli ambiti della letto-scrittura con poche differenziazioni, spesso insistendo di più sulla scrittura perché di norma è una abilità più complessa, che richiede una coordinazione grafo-motoria in aggiunta all'attività di codifica. In ogni fase dell'apprendimento delle vocali prima e dei gruppi di sillabe dopo, abbiamo sottolineato la necessità del lavoro orale di accompagnamento.

Questo complemento di abilità è un importante sostegno alla letto-scrittura poiché lavora sulle competenze sollecitate dalla RAN a input fonologico e può ora essere un appoggio fondamentale per la lessicalizzazione, cioè il peculiare passaggio dalla via fonologica alla via lessicale nell'attività di lettura.

L'attività di lettura veloce che ora presentiamo va svolta alla fine di ogni unità di apprendimento, cioè ogni volta che sono presentate e conosciute sillabe nuove.

Vanno stampate *due copie*, reperibili nelle risorse online, delle carte sillaba già incontrate (in questo caso: MA, ME, MO, MU, LA, LE, LO, FA, FI, FU). Le carte, che suggeriamo di plastificare perché l'uso è molto frequente, vengono presentate al bambino una alla volta, facendole scorrere velocemente. Data la doppia copia, ogni sillaba viene presentata all'apprendente, e letta ad alta voce dallo stesso, due volte. Nel procedere con le unità di apprendimento, le coppie omologhe vanno quindi mescolate alle sillabe già conosciute.

Per incentivare ulteriormente la lessicalizzazione è possibile proporre al bambino un numero variabile di carte tra quelle che ha letto e chiedere di trovare una parola che inizi con quella sillaba, non importa se nome, aggettivo, o verbo, purché rispetti la sillaba iniziale. Questa proposta è analoga al lavoro orale già descritto in precedenza, ma parte da un precetto scritto, e sarà analoga alla anticipazione nella lettura, in cui il bambino impara a operare una veloce ricognizione delle parole possibili dopo aver letto la prima sillaba.

Oltre alla lettura delle sillabe, sarà importante lavorare per avviare la vera e propria lettura di parole e comprensione, ma in questa nostra proposta non puntiamo al matching parola scritta/disegno, quanto alla comprensione di un intero enunciato come avviene nel linguaggio. Per questo nelle Tavole 10, 11 e 12 sono proposte le illustra-

zioni relative a 30 frasi scritte con parole a struttura CV. Le frasi non sono visibili sulla Tavola, la quale presenta le sole illustrazioni, e sono scaricabili dalle risorse online per la lettura. Al bambino sarà richiesta l'indicazione dell'immagine corretta per dimostrare l'avvenuta comprensione di quanto letto. Oltre alle frasi associate alle Tavole illustrate, suggeriamo di seguito altre frasi che l'operatore può autonomamente scrivere e proporre per la lettura.

## Esempi di frasi con sillaba CV

*Caterina e Lorena sono sedute e bevono la limonata*

*La sera vedo le nuvole rosa come ricami delicati*

*Renato va a casa e colora la parete*

*Luca pela le patate a dadini regolari*

*Marilena lava le mani di Nicola*

*Sono le sei, sale il sole e la luna cala*

*Le mani di Ludovica sono pulite*

*La fata Rita regala semi di girasole*

*Federica si lava le mani*

*Marina va a Milano*

*Milena fa i panini e le patatine*

*Sabato sera vado a casa a Napoli*

*Luca lavora a Milano ma vive a Como*

*Fare e rifare i lavori di casa*

*Davide abita a Varese*

*Il gelato di Luca era fenomenale*

*La Fata Iride fa panini saporiti*

*Ti do le misure di casa*

*Sono le sei e vado a casa di Nina*

*Papà lava le manine di Lisa*

*Veronica capiva la matematica*

## Oltre la sillaba semplice: le sillabe CCV

Affrontiamo ora la sillaba CCV, altrettanto presente nella lingua italiana sia nella sua forma più semplice di trasposizione *suoni-segni* sia nella sua forma *ortografica*. Abbiamo già segnalato che la sillaba CCV non risulta complessa da percepire perché si tratta di una tipologia aperta con vocale finale, ma può indurre a irregolarità, rappresentate da un cambio di suono complessivo come /G/N/O/ che diventa /GNO/, oppure da grafemi scritti che non sono pronunciati come /C/H/I/, che compone /CHI/. La consapevolezza di queste caratteristiche impone di prestare un'attenzione particolare alla sillaba CCV, anche se per ora rimarremo nell'ambito della sua transcodifica più semplice, la quale, mantenendo il rap-

porto *1 suono = 1 segno*, trasferisce la forma orale in forma scritta.

La coarticolazione, cioè l'unione delle due consonanti nella sillaba del linguaggio parlato, prevede una capacità di pronuncia articolata già matura e un livello di controllo motorio presente a partire da 30 mesi di età circa. Prima di quell'età i bambini semplificano il gruppo consonantico CCV senza che l'ascoltatore percepisca questa distorsione come un errore di pronuncia, semplicemente perché *se lo aspetta*. Nell'adulto c'è la consapevolezza implicita che alcune pronunce, come ad esempio la /R/, siano più complesse di altre, e di conseguenza egli comprende perfettamente la parola /TRENO/ anche se ciò che il bambino ha effettivamente pronunciato è /TENO/. Alcune coarticolazioni prevedono un grado di difficoltà ancora maggiore, è il caso ad esempio delle parole con /S/ iniziale, particolarmente difficili per alcuni soggetti che sistematicamente elidono questo fono anche fino a 5 anni: /SPADA/ diventa /PADA/, /SPUGNA/ diventa /PUGNA/, senza per questo inficiare la comprensione delle parole.

Questi processi fonologici immaturi rientrano nella norma e si risolvono solitamente prima dell'inizio della scuola primaria; spesso la loro risoluzione è proprio sollecitata dall'inizio della scuola e dell'alfabetizzazione, ma nelle situazioni più delicate è possibile che la difficoltà sia sorretta anche da un deficit articolatorio.

Per la prima forma di transcodifica semplice, l'esercitazione ricalcherà le caratteristiche precedenti della sillaba CV, con le stesse esercitazioni per lettura, scrittura e lavoro orale indicato nel paragrafo *Le prime consonanti*, a cui rimandiamo la lettura.

Le sillabe CCV relative alla prima proposta sono quelle che includono la /R/, suono vibrante molto riconoscibile nella sua entità di fono, ma a volte ancora non ben strutturato nella pronuncia. Alcuni bambini abituati alla presentazione alfabetica tendono a introdurre nella transcodifica suoni/segni una vocale suppletiva che spezza l'unità sillabica CCV in CV+CV semplificando così la struttura fonotattica (ad esempio: «tereno» per «treno», «lepere» per «lepre»). Presenteremo le sillabe nella loro interezza grafica e in posizione iniziale nelle parole, ma la successiva attività di assemblaggio con le carte sillaba potrà portare le sillabe in qualsiasi posizione nella parola.

Le prime parole dai suoni occlusivi sordi T, P, C, F nella sillaba iniziale che suggeriamo di introdurre possono essere le seguenti, da presentare in associazione alle relative carte illustrate: trave, trono; prato, primo, prude; crema, cratere; fragola e frigorifero. Le modalità di presentazione ricalcano il modello già ampiamente descritto, ma la velocità sarà decisa dall'operatore sulla base delle risposte del bambino.

Il secondo gruppo di parole sarà costruito con i suoni sonori B, D, G e le parole proposte con relative carte illustrate potranno essere brividi, bruca, seguite da drago, drone e da grano, grifone.

## La tabella della regola delle sillabe CCV

Per queste sillabe, di norma, non serve un'esplicitazione tramite la Tabella della regola che permette di visualizzarle, ma a volte questo si rivela ancora necessario. L'operatore potrà usare una tabella con 8 colonne e 5 righe da far completare al bambino oppure, se lui non è ancora in grado, da completare insieme. Nell'esempio la tabella è già in parte compilata (tabella 22), mentre dalle risorse online è disponibile la *Tabella della regola delle sillabe CCV* vuota. Come sempre, si suggerisce di non scrivere subito le vocali, bensì di inserire le sillabe che si incontrano a mano a mano e poi permettere al bambino di scoprire, da solo o se necessario con il supporto del professionista, la regola e che essa è determinata dalla vocale finale.

Una seconda tipologia di sillabe CCV molto presente nella lingua italiana è costituita dal fono /S/ anteposto a una sillaba CV. Per presentare questa tipologia useremo gli stessi gruppi di grafemi usati per /R/, che ci permetteranno di esplorare un buon numero di parole e di crearne molte altre tramite l'assemblaggio delle carte sillaba che costituiscono l'essenza generativa di *Sillabello*. Ricordiamo che spesso la /S/ davanti alle parole assume un valore privativo che al momento non è interessante evidenziare e di cui non ci occuperemo.

Le parole caratterizzate dalla sillaba iniziale costruita con T, P, C, F da presentare in associazione alle loro carte illustrate sono statura, stira; spada, spesa; scala, scopa e scudo; sfera e sfilata.

Le sillabe delle parole del secondo gruppo richiedono la pronuncia sonora della /S/ in quanto precedono una consonante sonora. A questo punto del lavoro di alfabetizzazione questo non dovrebbe più costituire un problema per i piccoli apprendenti, ma se questo si verificasse sarà necessario aiutare a generalizzare meglio la caratteristica sonora dei foni. Le parole con queste sillabe sono solitamente di tipo privativo e sono una percentuale minima nella lingua e la presentazione può essere veloce, oppure omessa in attesa di incontrare una parola con quella sillaba, o ancora demandata alla Tabella della regola (tabella 23), che sarà completata con le sillabe che mancano (attenzione a SCHI/SCHE, che saranno ancora al momento spazi bianchi).

## Il dettato e l'autodettato delle sillabe CCV

In questa fase di lavoro, è fortemente raccomandato continuare a proporre sia il dettato di sillabe sia il dettato di parole e, se necessario, anche di frasi: naturalmente quelle proposte saranno parole e frasi ancora prive di ortografia e la cosa migliore è partire dall'assemblaggio attraverso le carte sillaba con il bambino stesso. Come già illustrato per le sillabe CV, il dettato di sillabe richiede un pensiero e una costruzione che parta dalla presentazione ripetuta di poche sillabe per permettere all'operatore di verificare se quanto presentato ed esercitato nel riconoscimento è stato appreso, perciò anche nell'esempio di dettato CCV sottostante (tabella 24) si potranno rilevare le caratteristiche già descritte per le sillabe CV.

A	TRA	PRA	CRA	FRA	BRA	DRA	GRA
U		PRU	CRU		BRU		GRU
I		PRI		FRI	BRI		GRI
O	TRO					DRO	
E	TRE		CRE				

**Tabella 22:** Esempio compilato della Tabella della regola delle sillabe CCV.

E		SPE		SFE	ecc.
O		SPO	SCO		
A	STA	SPA	SCA		
U	STU		SCU		
I	STI			SFI	

**Tabella 23:** Esempio in parte compilato della Tabella della regola delle sillabe CCV costruite con /S/.

Analogamente potrà essere proposto l'autodettato della prima sillaba di parole, attività già descritta nel paragrafo precedente.

Questo dettato sillabico può essere proposto una sola volta in due diverse sessioni o due volte in un'unica sessione, per un totale di 40 sillabe, verificando la presenza di errori e la ricorrenza degli stessi. Solitamente, è opportuno proporre, nello stesso dettato, sia sillabe che comincino con /S/ sia sillabe che contengono /R/, nell'ottica di proposte e apprendimenti fluidi.

## Attività per la lettura delle sillabe CCV

Così come illustrato per le sillabe CV, anche le sillabe CCV devono essere inserite nel «mazzetto» predisposto per la lettura rapida creato stampando in doppia copia le sillabe interessate (reperibili nelle risorse online).

In questo modo la lettura rapida di sillabe prevede il riconoscimento veloce sia delle sillabe CV sia delle CCV: l'attività può essere proposta in forma di gara.

Questa attività permette la proposta in forma di gara («Vediamo quante ne leggiamo velocemente oggi!», «Vediamo se diminuiscono i cartoncini che dovrà leggere l'operatore»), in modo da consentire nel contempo anche una rilevazione dell'andamento della automatizzazione. Infatti, ricordiamo sempre che, quando l'attività è creativa, ludica e divertente, ha molte più possibilità di attivare l'attenzione sostenuta e di essere memorizzata. È davvero importante che la sillaba sia riconosciuta e letta senza assemblaggio di suoni: se il bambino non riesce, la carta viene letta dall'operatore, scartata e si procede oltre. Sarà compito dell'operatore, alla fine e non davanti al bambino, verificare quali sono state le sillabe per il bambino più difficili da identificare e trovare il modo di inserire attività che ne incentivino il riconoscimento.

Anche in questo caso, oltre alla lettura veloce delle sillabe CV e CCV, sono state predisposte le Tavole 13 e 14, ciascuna con 10 illustrazioni associate ad altrettante frasi (frasi reperibili nei materiali online).

Oltre alle frasi associate alle Tavole illustrate, suggeriamo di seguito altre frasi che rispettano la costruzione delle parole con vocali singole (non dittonghi, sillabe CV e CCV) e che l'operatore può autonomamente scrivere e proporre per la lettura.

### Esempi di frasi con sillaba CCV

*Clara presta le sue monete a Floriana*

*Petra si copre la testa*

SPO	FRU	PRI	STA	FRI	PRE	SPU	FRO	STE	SPE
STI	PRU	STO	SPA	FRA	PRO	FRE	STU	SPI	PRA

**Tabella 24:** Esempio di dettato di sillabe CCV con i suoni iniziali /SP/ /ST/ /FR/ /PR/ associati alle 5 vocali.

*Sono triste/stufo, sono seduto e mi riposo le gambe*

*Devo stare seduto sopra una trave*

*La pasta fa bene a stomaco e testa*

*Mia madre fa la spesa di pasta fresca*

*Studio storia e matematica: sono materie toste!*

*La tavola e la sedia sono mobili prestati*

*Le fragole mature sono una cosa prelibata*

*Stefano sta seduto a tavola prima di studiare*

*La capra Tina mi segue sopra la pista*

## Oltre la sillaba semplice: le sillabe CVC

La procedura di presentazione della sillaba CVC è la stessa degli esercizi precedenti. Lo scopo di questa attività non è quello di aggiungere un grafema alla sillaba CV, ma di percepire chiaramente la sonorità della sillaba CVC che è caratterizzata dalla vocale a pronuncia breve interposta tra due consonanti, mentre nella sillaba CV la vocale è sempre lunga, queste caratteristiche sono eredità dell'origine latina della nostra lingua.

La sillaba CVC è difficile da percepire, riconoscere e produrre per molti bambini. Ciò per motivi diversi, che possiamo però organizzare, per praticità, nelle seguenti due macro-categorie.

- Nel caso della presenza di un disturbo del linguaggio e spesso anche di ritardo cognitivo, la pronuncia delle sillabe con vocale chiusa tra due consonanti è difficoltosa dal punto di vista articolatorio e alcuni bambini in età di scuola primaria presentano ancora processi fonologici caratteristici delle età precedenti, così che la seconda consonante viene elisa (ad esempio, CA'NNE per CARNE, PO'TTE per PONTE, TA'PPA per TALPA). Anche se non viene articolata, è presente la consapevolezza che la sillaba pronunciata non è finita, e per questo tali bambini prolungano la consonante, per rimarcare così il vuoto che la precede. Questo da un lato raddoppia la consonante, ma dall'altro salva la natura fonetica della vocale che precede il raddoppiamento, che viene correttamente pronunciata come vocale breve.
- Nel caso di soggetti con Italiano L2 la cui lingua materna sia priva di sillabe CVC, come ad esempio molte lingue orientali, la difficoltà non sta nella pronuncia ma nella mancata percezione uditiva di una sillaba con caratteristiche non conosciute: la giusta dose di allenamento indirizzato a percepire questa tipologia è la condizione sufficiente al superamento del problema.

Come abbiamo precedentemente evidenziato, la sillaba è portatrice dell'ortografia primaria della lingua italiana. L'ortografia fonologica regola il rapporto suoni segni, e la sillaba CVC porta in sé più informazioni di quanto si possa pensare, quali, ad esempio, le seguenti.

1. *Il raddoppiamento.* Per comprendere la presenza di un raddoppiamento in una parola è fondamentale percepire le informazioni fonetiche che caratterizzano le sonorità delle sillabe CVC, che non possono essere spiegate a parole ma che si percepiscono nelle sillabe. Sarà infatti la differenza di lunghezza vocalica a fornire l'indizio che serve a percepire il raddoppiamento nelle parole. Il raddoppiamento consonantico è sempre preceduto da una vocale breve ed è questo che ne caratterizza la presenza. Nonostante questo, viene spesso utilizzato il prolungamento consonantico per far percepire al bambino che di consonanti uguali ne deve scrivere due: questo però non è possibile con tutti i suoni perché il prolungamento di TTT, oppure PPP o ancora CCCC è solo un lungo silenzio! Oltre a ciò, la pratica di prolungare artificialmente il suono consonantico può condurre il bambino all'errore, facendogli generalizzare un comportamento che non è applicabile a tutte le parole (come ad esempio «gorillla» versus «patatttte»). Quello che può guidare il bambino non è la dilatazione della pronuncia consonantica, bensì la consapevolezza che una parola con il raddoppiamento come /PALLA/ presenta una sillaba CVC (vocale breve) seguita da una sillaba CV (vocale lunga). Questa caratteristica lo seguirà sempre, senza eccezioni alla regola.
2. *La questione della «lettera ponte».* Come già esposto in precedenza, chi ha avuto un'attenzione percettiva alle sillabe CVC non avrà alcun bisogno a scuola di «letterina ponte» che snaturano le parole: la parola /BANCO/ è composta dalle due sillabe BAN/CO; una delle sillabe è chiusa, cioè presenta una vocale breve racchiusa tra due consonanti, l'altra presenta una vocale lunga che conclude la sillaba. Il concetto di «letterina ponte» presentato da molti insegnanti fa sì che la parola /BANCO/ sia composta invece di tre entità, due sillabe CV con vocale lunga conclusiva e una consonante interposta: /BA/ /N/ /CO/. Per estensione della regola dunque la parola /PALLA/ dovrà essere segmentata in /PA/ /L/ /LA/ e /TETTO/ in /TE/ /T/ /TO/. La lingua italiana non presenta questa caratteristica, una sillaba è una sillaba e una consonante singola non appartiene alla stessa categoria.
3. *La regola MB/MP.* Un altro esempio dell'importanza ortografica delle sillabe CVC riguarda una situazione particolare che viene presentata a scuola come regola: davanti a /P/ e /B/ si scrive sempre la /M/! Questa non è una regola ortografica arbitraria come si potrebbe pensare, ma nasce proprio da una caratteristica fonologica, di pronuncia delle sillabe. La parola /BANCO/ è formata dalle sillabe /BAN/ e /CO/, mentre la parola /BIMBO/ è formata da /BIM/ e /BO/ solo perché prima

delle consonanti bilabiali /P/ e /B/, in virtù di un armonioso passaggio articolatorio, il fonema /N/, che ha una pronuncia nasale che però si produce con le labbra aperte, viene sostituito dal fonema /M/, sempre a pronuncia nasale ma anche bilabiale: in questo modo il passaggio sonoro rimane nasale, ma la pronuncia della consonante /P/ o /B/ che richiede le labbra chiuse viene preparata dalla /M/.

4. *Le sillabe inverse.* Spesso a scuola le sillabe CV vengono invertite nei segni grafici e proposte con l'iniziale vocalica, come sillaba uguale ma inversa (ad esempio, LI/IL, LA/AL). Va fatto un distinguo e va fatta attenzione perché la sillaba VC non è affatto *inversa* di CV, se non unicamente dal punto di vista grafico. La sillaba CV presenta un forte accento vocalico con la pronuncia lunga, mentre la sillaba VC ha solo un breve attacco vocalico e un appoggio consonantico, che spesso il bambino fa difficoltà a isolare, cioè a riconoscere come finale della sillaba. Molto spesso i bambini risolvono questo inghippo articolatorio annullando, come «sillaba debole», l'intera sillaba (dicendo ad esempio /TALENA/ per /ALTALENA/) oppure semplicemente elidendo la consonante (/ABBERO/ per /ALBERO/). In questo senso, la sillaba VC è molto simile alla CVC anche se privata dell'attacco consonantico iniziale e per l'apprendente presenta le stesse difficoltà di riconoscimento e manipolazione. Inoltre, come chiariscono Bertelli e colleghi (2013-15), le sillabe inverse sono ambigue perché l'unica differenza tra C1V1 e V1C1 è l'ordine dei grafemi, sono a sonorità decrescente e di conseguenza ostacolano l'esatta divisione in sillabe. Spesso poi vengono proposte combinazioni di vocali e consonanti che costituiscono sillabe decisamente poco frequenti nella lingua italiana.

Ecco dunque che la presentazione della sillaba CVC, dal punto di vista prima del riconoscimento sonoro e successivamente del riconoscimento visivo con la forma scritta, prepara un passaggio ad altri aspetti dei quali solitamente in queste fasi di sviluppo non si tiene adeguatamente conto.

Nelle fasi iniziali della presentazione delle sillabe CV e CCV si sono utilizzate alcune parole che hanno permesso al bambino di scoprire una regola estensibile e applicabile a entrambe le tipologie di sillaba. Ora il lavoro è di norma più semplice e più veloce, perché il bambino già sa come funziona questo «gioco», perciò non è necessario presentare tutte le combinazioni possibili, ma solo alcune sufficientemente esemplificative.

Sappiamo che nella lingua italiana le sillabe CVC che finiscono con le consonanti /N/, /R/ e /L/ sono estremamente frequenti, perciò ci concentreremo su quelle, considerando che questo ci permetterà inoltre di introdurre nelle nostre frasi alcune preposizioni (con, per), mentre la forma VC darà origine anche ad articoli (un, il).

L'avvio della presentazione è uguale ai precedenti, prevede quindi parole di cui è facile riconoscere il significato, ma il lavoro sillabico anche in questo caso non si baserà

sulla lessicalizzazione, cioè sul riconoscimento della sillaba guidato dal significato della parola, pertanto dovrà essere mantenuto il riconoscimento/dettato sillabico e la lettura sillabica veloce con le carte sillaba.

Poiché dunque la modalità di presentazione e di esercitazione è nota, ci limiteremo a fornire una serie di parole rappresentate dalle carte illustrate.

- *Sillaba CVC con consonante con finale /L/*: balcone, calvo, colpire, dolce, delfino, felpa, golfino, malga, multa, palma, polso, pulmino, saltare, talco, vulcano.
- *Sillaba CVC con consonante finale /N/*: banco, benda, candela, contare, fango, fungo, gondola, lente, lungo, manto, mento, pantera, pentola, punta, rondine, sandali, sindaco, tenda, tondo, vanga, vendere, vongola.
- *Sillaba CVC con consonante finale /R/*: barca, bordo, carta, corvo, curva, dardo, fermo, formica, furto, largo, marmo, mercato, mordere, narvalo, nervoso, porta, sardina, sordo, verde, virgola.

## La tabella della regola delle sillabe CVC

In seguito a questa esercitazione sarà possibile prevedere una Tabella della regola come quella predisposta per le sillabe CV e CCV, all'interno della quale disporre le sillabe CVC che saranno state presentate. Lo scopo di questa tabella non è più quello di visualizzare la costruzione e transcodifica basata sulla sillaba semplice CV, ma quello di percepire globalmente la sillaba CVC, nella sua

interezza. Infatti ora la tabella a doppia entrata non sarà più basata sulla vocale, ma sulle consonanti iniziali e finali. Nell'esempio che segue (tabella 25) sono evidenziate le sillabe iniziali in orizzontale e quelle finali in verticale facendo riferimento a quelle più comuni presenti nella lingua italiana, ma l'operatore potrà usare tutti i materiali illustrati dei kit delle serie *Logolab* già pubblicati, e altre a suo giudizio importanti e/o autonomamente preparate, per illustrare qualsiasi tipo di combinazione CVC. L'operatore potrà scaricare la tabella vuota dalle risorse online.

## Il dettato e l'autodettato delle sillabe CVC

Anche nel dettato di sillabe CVC, così come esemplificato con le sillabe CV e CCV, è importante non eccedere nel numero di stimoli proposti: in questo caso le sillabe sono costituite da 4 diverse iniziali e 2 consonanti finali: abbinare alle 5 vocali si otterrà un dettato di 40 sillabe diverse, con la possibilità di controllare 10 volte ogni grafema iniziale e 20 volte il grafema finale (si veda la tabella 26). Ogni errore dell'apprendente fornisce informazioni preziose, ma solo se si possono riconoscere! Se gli stimoli sono molto vari non si ha più la possibilità di comprendere la logica linguistica di trasposizione suoni/segni seguita dal bambino.

Oltre al dettato sillabico è bene mantenere l'autodettato della prima sillaba delle parole, già ampiamente illustrato nelle sue modalità esecutive e utile al bambino per esercitare il riconoscimento della sillaba CVC nella sua inte-

Cons. finale	Consonante iniziale							
	C	P	T	L	M	B	F	ecc.
L	CAL	POL PUL						
R	CAR	PER	TOR					
N	CON				MAN	BAN	FAN	
M	CAM		TAM			BOM		

**Tabella 25:** Esempio in parte compilato della Tabella della regola delle sillabe CVC.

SAN	RAL	FIL	SAL	REN	DIN	FUL	DIL	SIN	RUL
DUL	RUN	SEN	FUN	REL	SOL	DAN	FOL	FEN	SUL
RON	DEN	ROL	DEL	SON	RIL	FON	DUN	SEL	FAL
SIL	DOL	FAN	DON	RAN	FEL	SUN	RIN	FIN	DAL

**Tabella 26:** Esempio di dettato di sillabe CVC con i suoni iniziali /S/, /D/, /R/, /F/ associati alle 5 vocali e alle consonanti finali /N/ e /L/.

rezza, senza fermarsi alla vocale come accadeva con le sillabe precedenti.

In alcune situazioni, caratterizzate dalla presenza di un deficit di produzione linguistica che condiziona la pronuncia di questa tipologia sillabica, è bene presentare una griglia a tre caselle nella quale scrivere le sillabe un grafema per casella. Così facendo, si potrà dare all'apprendente la possibilità di mantenere alta l'attenzione su questo particolare aspetto. Questo può essere utile anche per bambini con L1 diversa dall'Italiano e nella cui lingua d'origine non sono presenti le sillabe CVC.

## Attività per la lettura delle sillabe CVC

Così come illustrato per le precedenti tipologie di sillabe, anche le sillabe CVC devono essere inserite nel mazzetto predisposto per la lettura rapida creato stampando in doppia copia le sillabe interessate (reperibili nelle risorse online). La lettura rapida, quindi, prevede ora il riconoscimento veloce di sillabe CV, CCV e CVC.

Anche in questo caso, oltre alla lettura veloce delle sillabe CV e CCV, sono state predisposte delle Tavole. In particolare, le Tavole 15, 16 e 17 presentano illustrazioni che fanno riferimento a frasi costruite inserendo parole a sillaba CVC, mentre le tavole n° 18 e 19 illustrano frasi con parole a sillaba VC. Ricordiamo che le frasi scritte per esteso sono reperibili nei materiali online. Di seguito, vengono proposte ulteriori frasi che rispettano la costruzione delle parole con vocali singole e che l'operatore può autonomamente scrivere e proporre per la lettura.

## Esempi di frasi con sillaba CVC e VC

*Marta va a casa con la sua bici verde, pedala piano e va lontano*

*La neve cade lentamente su prati e sui campi*

*Marco perde la punta dei suoi colori preferiti*

*Martina si lava i denti con cura e poi va a dormire*

*Mirco lavora sempre tanto e torna a casa tardi*

*Durante un temporale cade un fulmine*

*Il muro dietro la vetrina non mi pare molto pulito*

*Parto con la barca dal porto per Livorno*

*La carta con la biro serve a Carlo per i suoi sgorbi*

*Le gambe corte di una credenza sembrano zampe di leone*

*Carla porta sempre i pantaloni corti per le vacanze*

*Armando vende salumi e carni nel suo negozio*

## Le sillabe ortografiche

Fino a questo momento le sillabe, parole e frasi presentate sono state prive di contenuti ortografici, e se casualmente si sono fin qui incontrate sillabe con contenuti ortografici

nelle esercitazioni metafonologiche o durante la lettura di qualche libretto, queste sono state sempre lette o suggerite dall'operatore. Ora che il bambino ha imparato a leggere da solo e a comprendere delle frasi, è arrivato il momento di affrontare le sillabe ortografiche appoggiando immediatamente la forma sonora alla forma scritta, cioè con riconoscimento uditivo e visivo in contemporanea.

Chiamiamo *ortografia fonologica* la trasposizione suoni/ segni nella quale viene violata la regola 1 suono = 1 segno. Ciò vale nel caso di CH, GH, SC [ʃ], GL [ʎ], GN [ɲ], ma anche di C [tʃ] e G [dʒ] che sono regolari nella forma sillabica pura CI/GI ma irregolari nella costruzione con una seconda vocale (CIA/GIA) perché in quel caso la /I/ non forma un dittongo, anzi non viene proprio pronunciata.

L'ortografia fonologica cui si fa riferimento non è tutta l'ortografia della lingua italiana, perché grossa parte è demandata alla *ortografia lessicale*, cioè quella che fa riferimento al significato delle parole e non al suono, e in quest'ultimo caso non parliamo più di ortografia sillabica. Per esemplificare possiamo dire che /A/ e /HA/ hanno lo stesso suono, ma un diverso ruolo nella costruzione della frase ed è questo che determina la presenza dell'H come segno distintivo della parola che rappresenta l'azione rispetto alla parola preposizione; lo stesso vale per «anno»/«hanno» o per «l'ago»/«lago», dove il suono, cioè la veste fonologica, è uguale, ma il segno grafico denota un valore connotativo diverso. Altre volte, a identificare il valore connotativo sono segnali convenzionali che abbiamo assunto come regola, ed è questo il caso di «massimo»/«Massimo» oppure di «il»/«Il», dove la maiuscola designa i nomi propri o l'inizio di una frase.

Ci sono però anche un discreto numero di irregolarità e ambiguità tra il fonologico e il lessicale, di cui portiamo alcuni esempi, ma che per la loro caratteristica di irregolarità non verranno trattati in questo kit di alfabetizzazione.

- È/E e HO/O non sono praticamente mai sbagliati in codifica, perché hanno una fonologia diversa: /È/ con il suono aperto risulta essere sempre un verbo ma vuole l'accento, /E/ col suono chiuso una congiunzione; /O/ con il suono aperto è sempre verbo ma vuole l'acca come HA, /O/ con il suono chiuso è una disgiuntiva. La diversità fonologica molto spesso viene assunta dall'apprendente come caratteristica primaria, tanto che può accadere di vedere delle /E/ accentate anche all'interno di parole come «ècco» oppure «maèstra». Il segnale grafico dunque non è importante in codifica, ma lo è in decodifica perché nella lettura determina subito dei significati che potrebbero altrimenti essere ambigui.
- La sillaba /CI/ parrebbe una semplice CV da collocare tra le altre simili, ma il fonema che esprime è molto diverso dall'altro significante grafico uguale: i bambini che imparano a scrivere sono a questo punto ormai avvezzi al fatto che suoni simili si possano esprimere con lo stesso grafema ([ɛ]-[e], [o]-[ɔ], [s]-[z], [ʎ]-[ɲ]) ma in questo caso la differenza [tʃ]-[k] e [dʒ]-[g] è davvero sostanziale. Per altro, se consideriamo la sillaba finale di «camicie»/«camice», il suono è uguale, ma l'ortogra-

fia lessicale richiede una grafia diversa, mentre nel caso della sillaba finale di «farmacie»/«camicie» la grafia è uguale pur in presenza di un suono diverso e solo per comodità di illustrazione in questa sede usiamo la /l/ accentata che in Italiano invece è di uso limitatissimo.

- Potrebbe sembrare che, di fronte a «celo»/«cielo» o «ceco»/«cieco», con identico suono ma grafia diversa, si sia stia osservando un esempio evidente di ortografia lessicale. Invece a volte non si tratta solo di significati diversi, ma di una diversa derivazione da parole latine come *coelum* e *cēlare*.
- Le parole «sciabola» e «scia» hanno la stessa forma grafica anche in presenza di un suono diverso derivante dalla presenza di un dittongo o di uno iato, come già in «camicia» e «farmacia»: da qui la nostra attenzione, nella presentazione delle sillabe CV iniziali, a non usare parole con dittongo (che si compongono sillabicamente in modo diverso).
- Si ricordi che la stessa grafia si trova in parole come «bugia», «magia», «biologia», con suono diverso da «Luigia» o «Perugia», sempre per la presenza di iati e dittonghi.
- Le parole «compagna»/«compagnia» hanno la stessa costruzione delle precedenti, ma in questo caso lo iato determina anche la presenza della vocale /i/.
- La sillaba /GLI/ come corrispettivo del suono [ʎ] è presente in Italiano anche nella forma /G-LI/: determinando quindi un diverso suono di fronte alla stessa grafia. A carico della stessa sillaba troviamo però anche altre varianti come «famiglia»/«familiare» oppure come «biglia»/«biliardo» che si scrivono diversamente, anche se in questo caso non si tratta di errori ortografici ma di consuetudini che fanno prevalere l'uso di /LI/ laddove la derivazione originale prevedeva /GLI/.
- Infine, va ricordato che alcune cadenze regionali (non la forma dialettale, ma le caratteristiche di pronuncia) possono interferire a volte anche con preponderanza sulla acquisizione della ortografia fonologica. In particolare, scrivono meglio e più correttamente i bambini che hanno avuto educatori con la dizione pulita e con un eloquio sufficientemente lento da permettere di percepire la presenza dei suoni e i confini delle parole.

Nella lingua italiana le sillabe fonologiche ortografiche raramente si incontrano in forma pura: si pensi ad esempio a /CHI/ /CHE/, che sono quasi sempre accompagnati da una seconda vocale, e lo stesso per /SCI/ /SCE/, mentre /GL/ è considerato tale solo quando è accompagnato dalla vocale /i/. L'unica sillaba ortografica fonologica che si articola con tutte le vocali è quella rappresentata dal fonema /GN/ di /GNOMO/, per il quale c'è solo la irregolarità di /GNI/, che in questa fase non sarà trattata, così come non sarà presentata la sillaba /QU/ con tutte le questioni ortografiche del /CQU/.

In generale è bene sottolineare che ai bambini vanno presentate le sillabe che si comportano in modo regolare, curando l'automatizzazione di queste e rimandando le

irregolarità della lingua e le convenzioni ortografiche ad acquisizioni più avanzate. Se nonostante ciò nelle letture, ma anche semplicemente nei nomi propri dei bambini o nella scrittura della data, si incontrano sillabe non ancora conosciute, irregolarità, apostrofi, accenti o altro, questi vengono suggeriti o letti al posto del bambino.

A scuola le sillabe ortografiche fonologiche spesso sono proposte ed esercitate in contrapposizione alla corrispondente sillaba semplice (SI/SCI, LI/GLI, NI/GNI). Questa è una procedura da sconsigliare con fermezza per i seguenti due ordini di motivi: mette in confusione il bambino che deve scegliere quale sillaba usare prima di aver fissato la corrispondenza fonologica, perpetuando lo stesso errore (già trattato per la presentazione simultanea di grafemi sordi e sonori come P/B, T/D, F/V); espone poi alla automatizzazione di informazioni parzialmente fonologiche e parzialmente lessicali (il bambino, cioè, deve di volta in volta districarsi tra sapere come va trascritto quel suono e sapere come si trascrive una parola che ha memorizzato).

La forma visiva grafica delle sillabe fonologiche ortografiche, cioè legate al suono e non a regole arbitrarie, è la CCV, ma ovviamente il rapporto non è più *un suono = un segno*, ma *un suono = due segni* grafici. Per questo motivo, anziché presentare CH/GH insieme con le sillabe semplici CV, delle quali condivide il suono ma non la forma grafica, è meglio aspettare il momento ortografico.

La presentazione di queste forme sillabiche ortografiche non è dissimile da quanto già sperimentato fino a ora, se non per il fatto che adesso è possibile che la sillaba sia collocata non solo all'inizio della parola ma anche all'interno: per il bambino che apprende, tale spostamento non costituisce un'importante discrepanza, poiché ha già sperimentato con il nostro aiuto il potere generativo delle sillabe e ha manipolato a piacimento le carte sillaba per creare sia parole, sia non-parole, sia frasi. Ciò che è importante è mantenere un ordine che segua il più possibile la frequenza delle combinazioni sillabiche nella lingua italiana e che le presentazioni siano pulite, curando che l'esposizione sia adeguatamente sostenuta da esercitazioni mirate ed evitando la ricorrenza di più componenti ortografiche in una stessa parola (come, ad esempio, «pagliaccio», che presenta nella stessa parola /GLI/, /GLIA/, /GLIAC/, /CI/ e /CIO/, cioè cinque gradi diversi e di diverso tipo di difficoltà).

La nostra esperienza di lavoro ci consiglia di completare la Tabella della regola delle sillabe CV (tabella 20), dove sono state lasciate in bianco le caselle relative alle sillabe CHI/CHE e GHI/GHE. Mentre le prime sono piuttosto frequenti nella nostra lingua, le seconde fanno comparse decisamente episodiche: riteniamo quindi opportuno partire riportando l'attenzione del bambino sulle caselle da completare, mostrando l'intera sillaba CHI/CHE per coprire i tasselli mancanti. La presenza dell'/H/ va spiegata con la necessità di differenziare il suono [k] di «chitarra» rispetto al suono [tʃ] di «ciao», ma è prematuro addentrarsi in motivazioni profonde che diventano poi confuse.

Per cominciare l'esercitazione è bene sempre proporre parole con le sillabe bersaglio nella forma pura. Il lavoro

ortografico può quindi iniziare con sillabe che utilizzano lo stesso grafema C e G per suoni completamente diversi, cioè «ciao» - /' tʃao/ e «gelato» - /dʒe ' lato/.

La proposta iniziale rispetterà sempre la sillaba in forma pura, mentre le stesse sillabe seguite da una seconda vocale in forma di dittongo (CIA, GIU, CHIE, GHIO, ecc.) si presenteranno in seguito: pare una questione poco significativa, ma per molti bambini rappresenta un ostacolo che con il nostro intervento possiamo aggirare. Ricordiamo che le parole da usare devono contenere solo le tipologie sillabiche già presentate, perciò, ad esempio, non si useranno ancora i raddoppiamenti.

Le carte illustrate per presentare le sillabe ortografiche sono le seguenti.

- *Sillabe ortografiche CI/CE: ciclamino, celeste, noci, macina, arance, aceto.*
- *Sillabe ortografiche GI/GE: girino, gelato, fragile, valige, pagina.*
- *Sillabe ortografiche CHI/CHE: fichi, chirurgo, formiche, chele, barche.*
- *Sillabe ortografiche GHI/GHE: ghiro, draghi o funghi, ghepardo, sughero o meringhe.*

In ordine di frequenza presenteremo poi:

- *Sillabe ortografiche SCI/SCE (anche in questo caso senza la seconda vocale): scivolo, piscina, cuscino, pesce, pulisce.*
- *Sillaba ortografica /GN/ (declinata con le varie vocali ma senza la seconda vocale): gnomo, legna, bagnino, prugne, disegno.*
- *Sillaba ortografica /GLI/: figli, bersagli, scogli, sonagli, conigli.*

Per queste sillabe, diversamente dalle precedenti alle quali si dedicano molte considerazioni e anche molto tempo per poter avviare il processo di letto-scrittura, capita spesso di proporre poche esercitazioni, affidandosi piuttosto a una memorizzazione lessicale («Quella parola, con quel significato, si scrive così»). Questo può funzionare per un numero limitato di parole, ma non per un'intera classe di parole con sillabe ortografiche, che hanno bisogno invece di tempo e di esercizio.

Per inciso, è bene ricordare che i bambini che arrivano a una osservazione specialistica per sospetto DSA molto spesso non hanno difficoltà a codificare le sillabe semplici CV, CCV e CVC (oppure, se le difficoltà sono presenti, queste sono solo a carico dell'ultima tipologia) ma compiono invece molti errori con le sillabe ortografiche fonologiche. Le problematiche sono molto più serie e, nel caso di una sospetta disortografia, richiedono interventi privi di ambiguità. Per questo motivo è necessario dedicare ampio spazio a una materia che spesso viene rimandata a un insegnamento scolastico, il quale però potrebbe non fornire al bambino le informazioni di cui ha bisogno per costruire la sua competenza ortografica.

## Il dettato e l'autodettato delle sillabe ortografiche

Si proporranno anche in questo caso dettati di sillabe per fissare la corrispondenza suono/segno e, solo quando l'operatore è sufficientemente sicuro che questo apprendimento si possa considerare acquisito, le sillabe ortografiche pure si potranno associare alla seconda vocale, come avviene di norma nella lingua italiana. Per quanto i bambini siano ormai abituati a iati e dittonghi, soprattutto nelle sillabe CV, nelle sillabe ortografiche avranno di fronte una configurazione grafica di ben quattro grafemi, che può in alcuni casi rappresentare davvero sia una difficoltà percettiva, sia una difficoltà di memoria di lavoro fonologica e grafica, con perdita di fonemi/grafemi nella transcodifica. Ricordiamo la regola dell'80%: quando l'apprendente è capace di scrivere o leggere correttamente 8 sillabe o parole su 10 proposte, è pronto per una fase successiva.

Oltre ai dettati sillabici, di parole e di frasi, invece dell'autodettato di sillaba iniziale si potranno proporre completamente sillabici di parole con la sillaba ortografica, partendo dalle immagini disponibili nel kit (figura 5).

## Attività per la lettura delle sillabe ortografiche

Così come illustrato alla fine delle altre unità di apprendimento, anche le sillabe ortografiche devono essere inserite nel mazzetto predisposto per la lettura rapida creato stampando in doppia copia le sillabe interessate (reperibili nelle risorse online). La lettura rapida, quindi, prevede ora il riconoscimento veloce di sillabe CV, CCV, CVC e ortografiche.

Le Tavole predisposte per la lettura di frasi ortografiche sono le Tavole 20 21 e 22. Ricordiamo che le frasi scritte per esteso sono reperibili nei materiali online. L'operatore che dispone di *Logolab Starter Kit* e *Logolab Kit di percezione uditivo-verbale, memoria e metafonologia* potrà usare tutte le tavole illustrate in essi contenute per creare e scrivere nuove frasi accompagnando la lettura con la comprensione.

## Il raddoppiamento consonantico

La capacità di scrivere in modo ortograficamente corretto per quanto riguarda il raddoppiamento è molto legata alla percezione della sillaba CVC, con la sua caratteristica di una vocale breve, seguita da una consonante a pronuncia discendente alla quale si lega una seconda consonante uguale appartenente però ad un'altra sillaba. Descritto in questo modo, il raddoppiamento appare subito nella sua essenza fonetica e fonologica, di suono e di pronuncia: il bambino che impara a sentire la fase discendente della consonante CVC riesce a dividere correttamente le parole in sillabe e questa è la base per riconoscere la presenza del raddoppiamento. Mentre nelle sillabe CVC la vocale è sempre breve ed è una caratteristica sulla quale si può porre l'attenzione, altri monosillabi importanti dal pun-

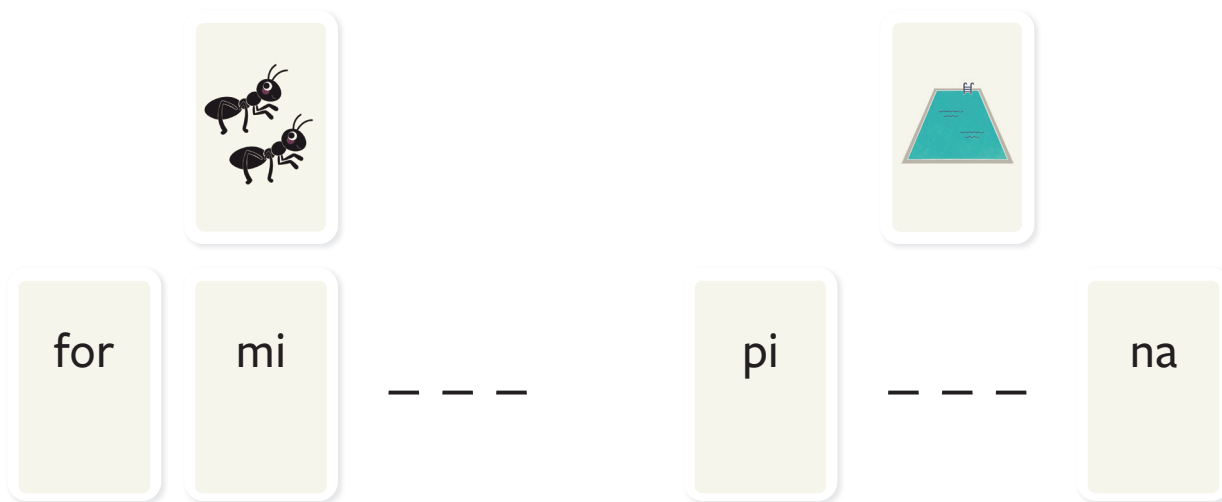


Figura 5: Esempi di completamenti sillabici di parole con la sillaba ortografica.

to di vista sintattico possono avere la pronuncia vocalica breve ma non prevedere alcun raddoppiamento. Allo stesso modo, però, esistono dei raddoppiamenti in inizio di parola, in raddoppiamento sintattico, che non vanno scritti, e districarsi per l'apprendente non è facile.

L'attenzione del bambino sulla sillabazione, in particolare con le parole CVC, è un punto di partenza importante per condurre l'esercitazione: verranno proposte oralmente parole con il raddoppiamento da sillabare, sia bisillabe sia plurisillabiche. A questo seguirà l'esercizio con parole miste, cioè con e senza raddoppiamento. È da evitare l'allungamento consonantico dei suoni continui («pallllla», «muffffa», «torrrre», ecc.) perché, come già è stato espresso in precedenza, questo non costituisce una regola che il bambino può seguire sempre: ciò che rimane sempre costante è solo la divisione in sillabe con una consonante finale seguita da una sillaba con la stessa consonante iniziale.

La tabella 27 indica un esercizio di sillabazione orale, per il quale non sono fornite sillabe scritte o immagini a supporto. Tuttavia, in questo come nei precedenti kit, sono presenti molte immagini che rappresentano parole con raddoppiamento consonantico: lo ricordiamo perché, nella fase iniziale, può essere importante per alcuni bambini disporre dell'immagine per fissare l'attenzione sulla parola. In ogni caso l'esercitazione dovrebbe abbandonare presto il supporto dell'immagine a favore della sola presentazione orale, perché l'attenzione del bambino

deve essere indirizzata alle caratteristiche sonore e non al significato della parola.

Quando il professionista ritiene che il bambino ne abbia una discreta padronanza, potrà lavorare anche in forma scritta di dettato e di autodettato (la forma scritta va però sempre preceduta dall'esercizio orale). Potranno essere dettate dall'operatore e scritte dal bambino, in colonne diverse, sia parole con il raddoppiamento sia parole prive dello stesso (ad esempio: si dettano palla, muro, colori, pavimento, palazzo, e il bambino le scrive in due colonne parallele, inserendo nella prima le parole col raddoppiamento e nella seconda le parole prive di questa caratteristica).

In questa lista vi sono tante parole con il raddoppiamento accomunate dalla costruzione CVC+CV, non sono cioè presenti sillabe di altro genere, doppi raddoppiamenti, altre sillabe ortografiche fonologiche. Prima che queste tipologie possano essere presentate servirà un tempo di esercitazione variabile e diverso per ognuno, con vari gradi di difficoltà da superare con gradualità.

Quando l'operatore ritiene che il bambino sia in grado di lavorare anche in scrittura e lettura di parole con raddoppiamento, potrà utilizzare i materiali contenuti in questo e nei precedenti *Logolab* per presentare parole e frasi a difficoltà crescente, seguendo le stesse regole e scansioni che abbiamo illustrato per le altre tipologie sillabiche.

palla	canne	molla	colla	botte	zuppa	tappo	tonno	gonna	bocca
folla	donna	pollo	lotta	nonna	penna	sasso	villa	zappa	carro
mucca	collo	palla	cassa	tetto	torre	letto	notte	tacco	pacco
tappeto	fusillo	colonna	cannone	collana	gorilla	caraffa	missile	ramarro	cerotto
capelli	collina	sigillo	paletta	cavallo	piselli	civetta	giraffa	capanna	pallone
marrone	tazzina	pupazzo	ruggito	lettera	mattina	sorriso	capelli	palazzo	meccanico

Tabella 27: Esempi di parole con raddoppiamento da segmentare.

# Proposte operative di *Sillabello Slim*

La versione più agile e funzionale di *Sillabello* è rivolta ai bambini che hanno già avuto un primo approccio all'alfabetizzazione ma che presentano difficoltà o ritardi nell'apprendimento della corrispondenza suono/segno. I metodi «tradizionali» di alfabetizzazione, come il fonno-sillabico, non si adattano allo stile d'apprendimento di tutti gli alunni perché non sono realmente inclusivi, cioè adatti a tutti, soprattutto se si pensa che alcuni bambini possono presentare un pregresso disturbo primario di linguaggio, un deficit di memoria di lavoro, essere a rischio di sviluppare un disturbo specifico dell'apprendimento o, semplicemente, essere bambini con L1 diversa dall'italiano.

In tutti questi casi, l'uso della sillaba come unità sublessicale diventa il modo per limitare l'espressività delle possibili difficoltà dei bimbi che stanno avanzando con fatica nell'acquisizione della letto-scrittura, rendendo la scelta di un metodo puramente sillabico, come quello che proponiamo, decisamente orientata all'inclusività.

Sarà necessario, in questa proposta più agile, usare le checklist per valutare a quale livello si è arrestato il processo di apprendimento, in modo da proporre attività ed esercitazioni che facciano riferimento alla zona di sviluppo prossimale, così da iniziare il percorso con *Sillabello* dalla prima competenza raggiunta in maniera insicura e incostante e non da un'acquisizione ancora non appresa. Ciò per evitare inutili frustrazioni a bambini fragili e per mostrare loro come, al contrario, cambiando semplicemente la consistenza delle unità manipolabili, dai grafemi alle sillabe, possono in breve diventare efficaci e competenti alla stregua dei compagni di classe.

In questo senso, l'analisi degli errori di scrittura e delle competenze di lettura del bambino permette di osservare in che misura egli compie errori di livello alfabetico (ovvero errori fonologici) oppure ortografico. Per capire da che punto ripartire con il processo di alfabetizzazione, è importante osservare nello specifico il tipo di errori che il bambino compie. Saper leggere gli errori, lo abbiamo già ampiamente esposto, è una risorsa importante per terapeuti e docenti perché permette di tracciare una linea di demarcazione che separa le competenze stabili da quelle insicure e da ciò che ancora non è stato acquisito. Confondere due fonemi simili o sbagliare la scrittura di un trigramma ortografico sono errori molto diversi tra loro che fanno riferimento ad altrettanto diversi livelli di acquisizione della letto-scrittura.

*Sillabello* permette a questi bambini di recuperare il terreno perso rendendo graduale il percorso di utilizzo delle sillabe in base alla struttura fonotattica, rendendo visibile la struttura delle parole stesse e aggirando la creazione della sillaba perché utilizzata già come unità.

In precedenza abbiamo affermato che per molti bambini, già alfabetizzati ma per i quali la proposta scolastica non ha portato i risultati sperati, non è sempre necessario partire dal primo anello della catena delle proposte di *Sillabello*. Per molti è sufficiente e produttivo partire dalla Tabella della regola delle sillabe CV, mentre per altri il punto di inserimento per iniziare l'attività può essere la Tabella della regola CCV o, ancora, della regola CVC. Sugeriamo però di ripassare velocemente con *tutti* le proposte con le sillabe più semplici prima di affrontare l'ortografia, con particolare attenzione alle sillabe CVC solitamente più problematiche.

Proponiamo qui un percorso dinamico e funzionale il quale, con 60 sillabe presenti nelle risorse online, stampabili e riconoscibili per il diverso colore che le incornicia, consente un proficuo lavoro di recupero con questi bambini che giungono ai professionisti con un processo di alfabetizzazione parziale, lacunoso, incompleto.

Ovviamente è l'operatore che, sulla base delle caratteristiche presentate dal bambino, decide il percorso di recupero e il materiale cui fare riferimento, ma riteniamo opportuno che le due modalità di intervento con la stessa proposta possano essere conosciute nella loro interezza, così da permettere la scelta. Le sillabe su cui si concentra il percorso *Slim* sono riportate nella tabella 28.

Con queste sillabe è possibile comporre un grande numero di parole e di frasi. La capacità di individuare combinazioni nuove è un chiaro messaggio al bambino del potere generativo del linguaggio, in questo caso scritto e letto. Le carte illustrate relative alla proposta *Slim* presenti in questo kit sono le seguenti, e molte altre si possono trovare negli altri kit di *Logolab*:

- *Parole CV*: mela, muri, mano, mare, topo, tuta, pane, cola, cane, riso, sale, sole, melone, patata, colori.
- *Parole CCV*: grano, bruco, scopa, capre.
- *Parole CVC*: barca, contare
- *Parole con iato/dittongo*: fiore, maiale, aiuola.
- *Parole ortografiche*: oche, barche, piscina.

Le frasi da leggere e comprendere sono disponibili nelle Tavole già citate (dalla 10, alla 22). In ogni caso, è sempre possibile la creazione di materiale ad hoc per ogni situazione, coinvolgendo anche il bambino e tenendo fede alle indicazioni espresse e alle modalità d'uso in precedenza descritte. Facendo riferimento alla nostra esperienza, possiamo asserire che bambini che hanno imparato a riconoscere e manipolare le sillabe di *Sillabello Slim* generano in continuazione nuove parole e frasi alle quali non avevamo in precedenza pensato!

Di seguito una piccola selezione di frasi componibili organizzate per tipologia.

- *Fraasi contenenti sillabe CV*
  - Rita e Marilena sono carine
  - A Lorena cola il naso
  - Le mele sono mature
  - Renato fuma la pipa
  - Serena fa le moine a Lara
  - Mara usa la farina
  - Nora colora la casa
  - Pamela ama le more mature
- *Fraasi contenenti sillabe CCV*
  - Le capre pascolano
  - Paola stira fino a sera
  - Bruna trema
  - Marina scopre un bruco
  - Morena prepara la pasta
  - Bruno preme i tasti
- *Fraasi contenenti sillabe CVC e VC*
  - Lena canta
  - Il muratore fa i muri per la casa
  - Il canarino canta
  - Il marinaio rema con la barca nel mare
  - La fata ricama con filo colorato
  - Apro il forno per fare il pane
  - Vasco al sole non trema
- *Fraasi contenenti sillabe ortografiche*
  - La barca lascia una scia
  - Serena stira la maglia
  - Michele trema per la paura
  - La lepre esce dalla tana
  - Cogli le mele dal ramo
  - Marco ripara la legna
  - Le persone in tuta sono poche
  - Sono sceso dal treno con moglie e figli
  - Agnese prepara la pomata per Pietro

## Come usare Sillabello Slim

Di seguito, un elenco di attività da svolgersi con *Sillabello Slim*.

- *Scrittura sillabica di parole.* Il bambino pesca un'immagine che può inserire nella lunetta di sinistra del supporto inclinato e compone la parola usando le sillabe che l'operatore gli propone e che andranno inserite nelle lunette successive. Questo è il livello base della costruzione delle parole. A mano a mano che la competenza del bambino matura con l'esercitazione, l'operatore ridurrà gradualmente le facilitazioni: inizialmente saranno disponibili solo le sillabe corrette, poi il numero di sillabe crescerà e potranno essere più o meno semplici da riconoscere. È importante tenere nota di queste modificazioni perché permettono di riconoscere l'accrescimento di competenza e di uso funzionale delle abilità.
- *Lettura sillabica di parole.* L'operatore combina le sillabe di *Sillabello Slim* in modo da formare una parola e le inserisce nelle lunette, e il bambino deve scegliere qual è l'immagine corretta tra alcune alternative fornite dall'operatore. Anche in questo caso, sta all'operatore controllare le facilitazioni che utilizza, proponendo parole diverse, ricordando che la lunghezza viene prima della complessità, proprio come nelle scansioni di esercitazioni proposte nella versione completa di *Sillabello*.
- *Scrittura sillabica di frasi.* Con le sillabe a disposizione si possono creare frasi molto semplici o molto complesse, ciò dipende dal numero di sillabe che sono proposte al bambino, dal suo livello linguistico e dalle facilitazioni messe in atto dall'operatore. Per cominciare si propone la creazione di frasi molto semplici (soggetto-verbo) che possono essere suggerite verbalmente o attraverso immagini (l'operatore può trovare suggerimenti nelle frasi sopra elencate e nelle Tavole inserite nel kit), ma gradualmente potrà essere il bambino a proporre frasi composte con le sillabe disponibili. In questi casi non sarà più possibile comporre tutta la frase in una unica soluzione poiché a volte è necessario usare più volte una stessa sillaba, per questo è importante che le frasi siano trascritte di volta in volta. Arriva sempre il momento in cui il bambino propone una bella frase ma manca una sillaba per comporla interamente: questa è l'occasione per nuove riflessioni e

ME	MU	MO	MA	LA	LE	LO	FI	FU	FA
TO	TU	TA	PO	PI	PA	CO	CA	NA	NO
NE	RA	RE	RI	SA	SO	SE	A	E	I
O	U	AL	IL	UN	IN	CON	NON	NEL	DAL
COR	FOR	BAR	VER	PER	TAN	CAN	GRA	BRU	TRO
PRE	SCO	STI	TRE	SCI	SCE	CHI	CHE	GNA	GLI

**Tabella 28:** Le 60 sillabe di *Sillabello Slim*.

per decidere di introdurre la carta che serve per completare quel pensiero: è il potere generativo in tutta la sua completezza.

- *Lettura sillabica di frasi.* In questo caso è l'operatore a proporre alla lettura le frasi composte con le sillabe conosciute, partendo dalle più semplici per arrivare all'uso delle sillabe ortografiche, secondo la scansione già suggerita nella versione completa di *Sillabello*.
- *Scrittura/lettura di non-parole.* Si inseriscono nelle lunette alcune sillabe casuali, che non formano parole ma che possono essere lette e trascritte: la lettura di non-parole è un esercizio di lettura fonologica pura che richiede un riconoscimento della sillaba ma che non poggia su alcun significato. La loro trascrizione è un esercizio di autodettato altrettanto importante perché il bambino deve riconoscere la sillaba, trattenerla nella mente e autodettarsela, senza copiarla grafema per grafema. Queste proposte possono anche essere l'occasione per altre nuove esercitazioni, come ad esempio trovare una parola che inizi con ognuna delle sillabe o che le contenga.
- *Esercitazione di lettura veloce.* Anche le carte *Slim* possono essere usate per la esercitazione della lettura veloce, come già proposto nella versione completa: si mostrano velocemente le carte sillaba e, se il bambino non le legge subito integralmente, non si aspetta la lettura decifrativa, ma la sillaba viene denominata dall'operatore nella sua interezza. Si suggerisce di tenere nota volta per volta delle sillabe lette e della tipologia, in modo da tenere controllato l'andamento del progressivo riconoscimento.
- *Lettura di frasi predisposte e successiva creazione.* Le frasi predisposte possono essere scritte dall'operatore e lette dal bambino, con la verifica della comprensione attraverso le immagini delle Tavole predisposte, oppure dettate dall'operatore e scritte dall'apprendente. Un altro uso, di livello superiore, è la preparazione

orale delle frasi a partire proprio dalle immagini, che possono in questo caso sostenere la memorizzazione del pacchetto linguistico, e successivamente possono essere scritte in autonomia dal bambino. Mentre nel caso della lettura della frase proposta (e verifica della comprensione tramite l'indicazione della vignetta corrispondente) il bambino impegna la decodifica e la memoria verbale, in questo caso è il bambino stesso che crea la frase a partire dalla vignetta, la ricorda e la codifica, cioè la scrive autodettandosi le sillabe di cui sono composte le parole, rispettando le separazioni poiché nel parlato continuo le parole possono essere unite, ma nello scritto ciò non avviene.

Nelle risorse online sillabe e frasi si trovano anche in stampato minuscolo. Ciò affinché l'operatore possa avviare l'apprendente all'uso dei normali testi scolastici (ricordiamo che la proposta dello script solo per la lettura e non anche per la scrittura è stata discussa già nel paragrafo *I libri dedicati alla prima alfabetizzazione*).

Le esercitazioni con *Sillabello Slim* permettono di avanzare più velocemente nelle prime fasi dell'alfabetizzazione, soprattutto con bambini che non presentano altre difficoltà rilevanti, ma l'operatore potrà in ogni momento riconoscere il presentarsi di situazioni che richiedono un lavoro più accurato su alcune acquisizioni più difficili. È questo il caso di solito delle sillabe ortografiche, che per molti soggetti con DSA (o sospetto disturbo) necessitano di una proposta accurata e graduale. In queste situazioni l'operatore ha a disposizione tutti i suggerimenti riportati nel capitolo apposito e potrà fare riferimento a quelle proposte.

Come anticipato, le due versioni di *Sillabello* sono integrate e integrabili, i materiali e i percorsi non sono sostanzialmente differenti se non nella *velocità* delle proposte: è l'operatore, tramite il suo lavoro e secondo l'ottica impiegata, a individuare quali siano le proposte più adatte alle contingenti situazioni.

# Bibliografia

- Annunziata M. (2022), *Primi passi nella lettura e nella scrittura*, Roma, Carocci.
- Begnardi T., Bertezolo L. e Tarter G. (2023), *Logolab. Kit di percezione uditivo-verbale, memoria e metafonologia*, Trento, Erickson.
- Begnardi T., Bertezolo L. e Tarter G., (2023), *Logolab. Quaderno di percezione uditivo-verbale, memoria e metafonologia*, Trento, Erickson.
- Bertelli B, Belli P.R., Castagna M.G. e Cremonesi P. (2013-15), *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*, Trento, Erickson.
- Biancardi A., Mariani E. e Marotta L. (a cura di) (2022), *Manuale di Logopedia in età evolutiva 2. I disturbi specifici dell'apprendimento, valutazione e intervento*, Trento, Erickson.
- Bigozzi L., Tarchi C., Caudek C. e Pinto G. (2016), *Predicting reading and spelling disorders: A 4-year prospective cohort study*, «Frontiers in Psychology», vol. 7, n. 337, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00337>.
- Bonifacci P. (a cura di) (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci.
- Bonifacci P. e Tobia V. (a cura di) (2017), *Apprendere nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci.
- Bonifacci P., Pellizzari C. e Giuliano P. (2024), *IDA-S. Indicatori delle Difficoltà di Apprendimento-Scuola Valutazione dei prerequisiti di letto-scrittura - 4-6 anni*, Trento, Erickson.
- Calvani A. e Ventriglia L. (2022), *Insegnare a leggere ai bambini*, Roma, Carocci.
- Calvani A. e Trincherò R. (2022), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci.
- Calvani A., Damiani P. e Ventriglia L. (2023), *Imparare efficacemente a leggere e scrivere*, Roma, Carocci.
- Cazzaniga S., Re A.M., Cornoldi C., Poli S. e Tressoldi P.E. (2005), *Dislessia e trattamento sublessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Trento, Erickson.
- Compton D.L. (2003), *The Influence of Item Composition on RAN Letter Performance in First-Grade Children*, «The journal of special education», vol. 37, n. 2/2003, pp. 81-94.
- Consensus Conference (2007), *Atti del convegno Disturbi evolutivi specifici di apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definita con il modello della Consensus Conference*, 26 gennaio 2006, Milano.
- Consensus Conference (2011), *Atti del convegno Disturbi specifici dell'apprendimento. Consensus Conference*, 6-7 dicembre 2010, Roma.
- Costa A. (2023), *Il cervello bilingue*, Firenze, Hogrefe.
- D'Amico S., De Cagno A.G., Levorato M.C., Rossetto T. e Sansavini A. (a cura di) (2021), *Il Disturbo primario del linguaggio. Oltre la Consensus Conference*, Trento, Erickson.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della Lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dehaene S. (2019), *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano, Raffaello Cortina.
- De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. e Pierluigi Zoccolotti P. (2005), *Test di denominazione rapida e ricerca visiva di colori, figure e numeri. Manuale*, Roma, IRCCS Fondazione Santa Lucia.
- Denckla M.D. e Cutting L.E. (1999), *History and Significance of Rapid Automatized Naming*, «Annals of Dyslexia», vol.49, pp. 29-42.
- Di Filippo G., Brizzolara D., Chilosi A., De Luca A., Judica A., Pecini C., Spinelli D. e Zoccolotti P. (2006), *Naming speed and visual search deficits in disabled readers: evidence from an orthographically regular language [Italian]*, «Developmental Neuropsychology», vol. 30, pp. 885-904.
- Emiliani M. e Partesana E. (2008), *Dislessia. Proviamo con le sillabe*, Firenze, Libriliberi.
- Fabbro F. e Cargnelutti E. (2018), *Neuroscienze del bilinguismo*, Roma, Astrolabio – Ubalдини.
- Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ferreiro E. e Teberosky A. (1992), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.
- Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi N. (2020), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall e M. Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 301- 330.
- Guasti M.T., Carioti D., Costa F. e Silleresi S. (2023), *Multilinguismo. Contesti educativi e clinici*, Roma, Carocci.
- ISS – Istituto Superiore di sanità (2022), *Linee guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Roma, Sistema nazionale linee guida dell'Istituto Superiore di Sanità.
- Jones M.W., Branigan H.P. e Kelly M.L. (2009), *Dislexic and nondyslexic reading fluency: Rapid automatized naming and the importance of continuous lists*, «Psychonomic Bulletin & Review», vol. 16, n. 3, pp. 567-572.
- Legge 8 ottobre 2010 n.170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».
- Levorato M.C. e Marini A. (a cura di) (2019), *Il bilinguismo in età evolutiva. Il bilinguismo in età evolutiva*, Trento, Erickson.

- Li J.J., Cutting L.E., Ryan M. Zilioli M., Denckia M.B. e Mahone E.M. (2009), *Response variability in rapid automatized naming prediccts reading comprehension*, «Journal of clinical and experimental neuropsychology», vol. 31, n. 7, pp. 877-888.
- Marini A. (2018), *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*, Roma, Carocci.
- Marotta L. e Michelazzo L. (a cura di) (2024), *Manuale di logopedia in età evolutiva. Volume 3. Disturbi fonetico-fonologici (DFF) e disprassia verbale evolutiva*, Trento, Erickson.
- Marotta L., Mariani E. e Pieretti M. (a cura di) (2017), *Percorsi di riabilitazione. Funzioni esecutive nei disturbi di linguaggio*, Trento, Erickson.
- Miyake A. e Friedman N.P. (2012), *The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions*, «Current directions in psychological science», vol. 21, n. 1, pp. 8-14.
- Orsolini M. (a cura di) (2019), *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*, Milano, FrancoAngeli.
- Padovani R., Odorici E., Graziosi V., Bertelli B., Iadevaia M., Bellei M.F., Mancini D., Roccalberti O., Vecchietti F., Valenti A., Cavallari C. e Cavazzoni M. (2018), *Sperimentazione del metodo sillabico per insegnare a leggere e scrivere nella scuola primaria. Disordini dello sviluppo e apprendimento della lingua scritta*, «Dislessia», vol. 15, n. 2.
- Pascucci M. (2005), *Come scrivono i bambini*, Roma, Carocci.
- Pecini C., Spoglianti S., Bonetti S. et al. (2019), *Training RAN or reading? A telerehabilitation study on developmental dyslexia*, «Dyslexia», vol. 25, n. 3, pp. 318-331.
- Pecini C. e Brizzolara D. (a cura di) (2020), *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*, New York – Milano, McGraw-Hill Education.
- Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamannossi B. e Vezzani C. (2009), *Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian language*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 24, n. 1, pp. 61-78.
- Pinton A. e Lena L. (2015), *Fondamenti del trattamento logopedico in età evolutiva*, Roma, Carocci.
- Sarti D. e Zardini G. (1999) *Sillabando s'impara*, Milano, FrancoAngeli.
- Tarter G. e Bertezolo L. (2023), *Logolab Starter Kit Logopedia. Competenze di percezione visiva e uditivo-verbale, competenze linguistiche e numeriche*, Trento, Erickson.
- Tarter G. e Bertezolo L. (2023), *Logolab Quaderno di Logopedia. Competenze di percezione visiva e uditivo-verbale, competenze linguistiche e numeriche*, Trento, Erickson.
- Tarter G. e Tait M. (2015), *Nuovi dettati: classe prima e seconda*, Trento, Erickson.
- Termine C., Ventriglia L. e Staffolani A. (2020), *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*, Roma, Carocci.
- Ziegler J.C. e Goswami U. (2005), *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages. A psycholinguistic grain size theory*, «Psychological Bulletin», vol. 131, n. 1, pp. 3-26.
- Zoccolotti P. (a cura di) (2021), *Disturbi specifici dell'apprendimento. Strumenti per la valutazione*, Roma, Carocci.

## Sitografia

- Begnardi T. (A cura di), *Dislessia Tips*, <https://www.instagram.com/dislessia.tips> (consultato il 6 giugno 2025).
- CLASTA e FLI (a cura di) (2019), *Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio*, <https://www.disturboprimariolinguaggio.it/> (consultato il 6 giugno 2025).
- Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010 LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf) (consultato il 6 giugno 2025).
- Gazzetta Ufficiale, Accordo 25 luglio 2012 (Repertorio atti n. 153/CSR del 25 luglio 2012). (12A09056) (GU Serie Generale n.192 del 18-08-2012), *Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, sul documento proposto dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali recante «Adeguamento e linee applicative degli accordi ex articolo 34, comma 2 e 37, comma 2 del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81 e successive modificazioni e integrazioni»*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/08/18/12A09056/sg> (consultato il 6 giugno 2025).
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, [https://www.mim.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjclKw/document/id/188260](https://www.mim.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKw/document/id/188260) (consultato il 6 giugno 2025).
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte a quesiti. Documento d'intesa. Elaborato da parte del Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (2007) in risposta a quesiti sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA.pdf/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0&t=1495444427432> (consultato il 6 giugno 2025).

The Erickson logo is displayed in white text on a solid red square background. The word "Erickson" is in a serif font, with a small white square positioned above the letter "i".

Erickson



Vai su **[www.erickson.it](http://www.erickson.it)**  
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente  
tutti gli «sfoglibro», le demo dei software e le gallerie di immagini.



Registrati su **[www.erickson.it](http://www.erickson.it)** e richiedi la **newsletter INFO**  
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità  
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**  
[www.facebook.com/EdizioniErickson](https://www.facebook.com/EdizioniErickson)  
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti  
e discussioni sul mondo Erickson!



[www.erickson.it](http://www.erickson.it)



