

GHI-GHE
QUO-QUE
GNO-GNI

Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico

Avviamento e consolidamento
della fase ortografica

Volume 4

Beatrice Bertelli, Paola Rosa Belli,
Maria Grazia Castagna e Paola Cremonesi

MATERIALI
DIDATTICA

SCI-SCE
CE-GE

CU-QU

Erickson

IL LIBRO

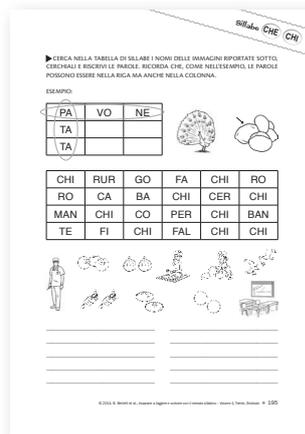
IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE CON IL METODO SILLABICO

Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico è il titolo di una serie di volumi che illustrano l'efficace metodo di avvio e promozione del processo di alfabetizzazione incentrato sull'utilizzo di sillabe. Il metodo sillabico favorisce il processo di alfabetizzazione anche in bambini che presentano elementi di fragilità: pregresse o perduranti difficoltà di linguaggio, bambini bilingui con lingua italiana come L2, alunni con disturbi dello sviluppo.

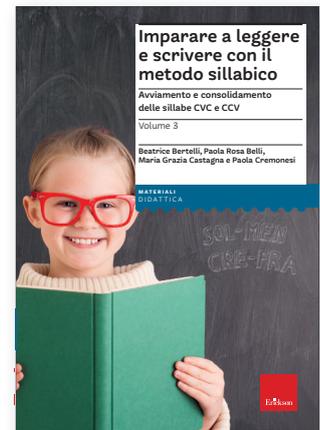
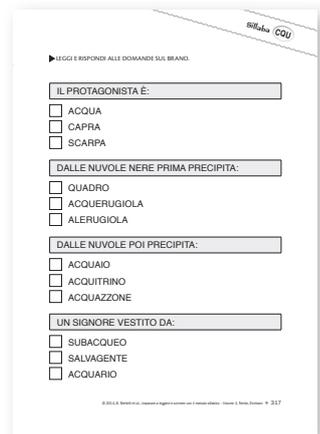
Nel volume 4 vengono affrontate le principali «eccezioni» rispetto alla caratteristica di trasparenza (costanza della corrispondenza fonema-grafema) della lingua italiana.

Esercizi e unità didattiche promuovono il passaggio dalla modalità fonologica alla modalità lessicale di letto-scrittura, secondo il modello a due vie, o dalla fase alfabetica alla fase ortografica, secondo il modello di Uta Frith.

Le attività proposte si articolano in tre percorsi principali. Il primo presenta le sillabe complesse (ce, ci, ge, gi, sce, sci, gna, gno, gnu, gne, gni, gli, che, chi, ghe, ghi, qua, quo, que, qui); il secondo si concentra sul consolidamento delle sillabe complesse (ci, gi, ce, ge, gn/n + vocale, sce/se, sci/si, qu, cu, chi/ci, ghi/gi, che/ce, ghe/ge); il terzo e ultimo blocco spiega e propone schemi di lavoro e apprendimento sulle regole straordinarie (cu, cqu, scie, mp/mb; le doppie).



Agli giochi per avvicinarsi ai grafemi e fonemi più ostici



Della stessa serie

Volume 1 - Attività di avviamento alle sillabe CV

Volume 2 - Attività di consolidamento delle sillabe CV

Volume 3 - Avviamento e consolidamento delle sillabe CVC e CCV

LE AUTRICI

BEATRICE BERTELLI

Psicologa e psicoterapeuta con specializzazione in «Disturbi dello sviluppo e handicap», responsabile del Centro di neuropsicologia dello sviluppo «Evolvendo» di Mantova, coordinatrice didattica presso A.N.Svi. - Accademia di Neuropsicologia dello Sviluppo di Parma.

PAOLA ROSA BELLI

Insegnante curricolare di lingua italiana e inglese di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo di Curtatone (MN). Per molti anni insegnante di sostegno, è referente dal 2006 del CTS della provincia di Mantova.

MARIA GRAZIA CASTAGNA

Insegnante curricolare di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo di Curtatone (MN) e insegnante dell'area linguistica dal 1992. Attualmente nel proprio I.C. ricopre l'incarico di Funzione Strumentale per la prevenzione dei disturbi dell'apprendimento in seguito a specifica formazione.

PAOLA CREMONESI

Insegnante di sostegno specializzata di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo di Curtatone (MN). In passato Funzione Strumentale per la prevenzione dei disturbi dell'apprendimento in seguito a specifica formazione e attualmente Funzione Strumentale per l'integrazione degli alunni con disabilità.

€ 23,50



9 788859 005155

www.ericsson.it

Indice

7	Presentazione
11	Introduzione
25	Bibliografia
29	PRIMA PARTE – Presentazione delle sillabe complesse
30	Sillaba CE
43	Sillaba CI
55	Sillabe CE e CI
68	Sillaba GE
80	Sillaba GI
91	Sillabe GE e GI
101	Sillaba SCE
116	Sillaba SCI
127	Sillaba GNA
140	Sillabe GNO, GNU, GNE, GNI
154	Sillaba GLI
166	Sillabe CHE e CHI
197	Sillabe GHE e GHI
219	Sillaba QUA
227	Sillabe QUO, QUE, QUI
237	SECONDA PARTE – Consolidamento delle sillabe complesse
238	Riflettiamo su CI e GI
248	Riflettiamo su CE e GE
256	Riflettiamo su GN + vocale e N + vocale
264	Riflettiamo su SCE e SE
273	Riflettiamo su SCI e SI
279	Riflettiamo su QU e CU

- 289** Riflettiamo su CHI e CI
- 295** Riflettiamo su GHI e GI
- 299** Riflettiamo su CHE e CE
- 302** Riflettiamo su GHE e GE

- 307** TERZA PARTE – Regole straordinarie
- 308** Sillaba CU
- 316** Sillaba CQU
- 327** Sillaba SCIE
- 333** Sillabe contigue che contengono MP o MB
- 342** Le doppie

Introduzione

Lettura e scrittura non appartengono al repertorio delle funzioni di base (movimento, visione, linguaggio) acquisite fisiologicamente dall'individuo umano nel corso del suo sviluppo, ma sono procedure apprese grazie a un percorso di istruzione formale che contribuisce a realizzare il processo di «alfabetizzazione», cioè di apprendimento delle regole che sottendono la decodifica e codifica del materiale alfabetico.

Alla «costruzione» delle abilità di lettura e scrittura, alla loro efficace applicazione così come all'eventuale loro atipia di funzionamento concorrono processi visuoperceptivi, linguistici e attentivi che a loro volta possono essere scomposti in sottoprocessi.

Tra i modelli teorici contemporanei che spiegano apprendimento e disturbi di lettura e scrittura alcuni privilegiano il ruolo delle componenti linguistiche (rappresentazione fonologica: Hulme e Snowling, 2009; Snowling, 2001; lessico: Mazzotta, Barca, Marcolini, Stella e Burani, 2005), altri dei processi visuo-perceptivi (Stein e Walsh, 1997; Facoetti et al., 2006; Bosse, Tainturier e Valdois, 2007), altri attentivi (Vidyasagar, 1999; Facoetti et al., 2008; Benso, 2010) o di attenzione spaziale (Facoetti et al., 2003; Boden e Giaschi, 2007). Nel proporre un metodo di alfabetizzazione incentrato sull'unità sillabica non sarà possibile ponderare equamente le implicazioni che i diversi modelli teorici comportano da un punto di vista educativo, ma pur privilegiando il contributo dei modelli che sottolineano la crucialità delle componenti linguistiche si assumerà la multifattorialità del processo senza trascurare la relazione tra componenti non verbali e utilizzo delle unità sillabiche.

Il processo di alfabetizzazione si basa sull'acquisizione di un codice simbolico che rappresenta, in modalità visiva, il linguaggio orale: sebbene il lettore esperto acceda direttamente al significato delle parole attraverso un codice visivo, l'avvio dell'alfabetizzazione non può prescindere dall'apprendimento e dall'automatizzazione delle corrispondenze visuo-grafemiche/uditivo-fonologiche che rappresentano l'«unità elementare» del codice simbolico.

Questa necessità di pervenire a un'attivazione fonologica del codice visivo simbolico ha portato diversi autori a rilevare l'esistenza di una stretta relazione tra le abilità fonologiche e l'apprendimento della lettura.

In una recente rassegna Melby-Lervag, Lyster e Hulme (2012) confermano la crucialità del ruolo della «consapevolezza fonologica», cioè della capacità del soggetto di rappresentarsi e manipolare la struttura fonologica delle parole, rispetto all'apprendimento della lettura: l'analisi di duecentotrentacinque lavori di letteratura internazionale, riferiti a lingue diverse di tipo alfabetico, ha condotto gli autori ad affermare che tra le diverse abilità fonologiche considerate (consapevolezza fonemica, consapevolezza di rime, memoria verbale a breve termine) la consapevolezza fonemica risulta primariamente e privilegiatamente associata allo sviluppo dell'abilità di lettura nei bambini. Una meta-analisi condotta in particolare su studi longitudinali e lavori relativi a training di consapevolezza fonemica ha consentito inoltre a Melby-Lervag e colleghi di affrontare il problema della «direzione» del legame causale tra abilità fonologiche e apprendimento della lettura, avvalorando l'ipotesi che la consapevolezza fonemica sia uno dei fattori causali dell'apprendimento della lettura. Ciò non contrasta con l'idea che esista una relazione di supporto reciproco tra abilità di lettura e consapevolezza fonemica (Castles e Coltheart, 2004), ma il fatto che la consapevolezza fonemica in età prescolare predica il livello di lettura nel momento in cui si avvia l'alfabetizzazione e che questo dato converga con i risultati degli studi sull'applicazione di training di consapevolezza fonemica in soggetti con deficit di lettura supporta il ruolo causale della consapevolezza fonemica.

Questa ampia rassegna, in linea con numerosi altri studi (Hulme e Snowling, 2009; Szenkovits e Ramus, 2005), porta quindi a ritenere che lo sviluppo e la manipolazione competente di rappresentazioni fonologiche strutturate foneticamente siano l'elemento fondante il processo di alfabetizzazione in una lingua alfabetica.

Altri studi, pur non supportando il ruolo della consapevolezza fonemica come elemento causale dell'apprendimento della letto-scrittura (Harm e Seidenberg, 2004; Treiman et al., 2008), riconoscono la centralità di rappresentazioni fonologiche appropriate per realizzare delle corrette corrispondenze ortografia-fonologia.

Naturalmente, soprattutto per quanto riguarda la rapidità di insediamento, l'alfabetizzazione risente delle caratteristiche specifiche di una lingua e della sua ortografia: la teoria psicolinguistica della *grain size* di Ziegler e Goswami (2005) considera l'alfabetizzazione come il risultato di un'ottimale mappatura tra le unità ortografiche e i suoni della lingua e ritiene vi siano tre fattori lingua-specifici in grado di influenzare questa mappatura; essi sono la *disponibilità* (*availability*), la *granularità* (*granularity*) e la *consistenza* (*consistency*) di una lingua.

Il termine «disponibilità» si riferisce alle strutture fonologiche che caratterizzano una lingua e di cui il soggetto è consapevole prima di apprendere a leggere (ad esempio sillabe, rime, ecc.); la consistenza è il grado di «trasparenza» con cui l'alfabeto rappresenta i fonemi di una lingua; la «granularità» prende in considerazione la possibilità che un sistema di scrittura rappresenti i suoni con un'unità sublessicale omogenea (ad esempio un grafema per ciascun fonema come in finlandese) oppure con diverse «mappature» di simboli (ad esempio una singola lettera o stringhe di lettere per il medesimo fonema come in inglese).

Rispetto a questi tre parametri l'italiano si presenta come una lingua a elevata disponibilità, in cui l'ampia frequenza di sillabe CV nella struttura delle parole facilita l'acquisizione della consapevolezza sillabica e successivamente fonemica,

e come una lingua in cui l'alto grado di trasparenza (mappatura uno-a-uno lettere-suoni) e di consistenza (numero circoscritto di corrispondenze fonema-grafema) faciliterebbe l'associazione tra lettere e suoni.

Alla luce di quanto finora illustrato:

- considerando l'alfabetizzazione, nella sua fase iniziale, come l'attivazione fonologica di un codice visivo che consente di rappresentare simbolicamente la lingua orale;
- assumendo il ruolo fondante rispetto all'alfabetizzazione della rappresentazione fonologica strutturata fonemicamente;
- apprezzando le caratteristiche di elevata consistenza e trasparenza della lingua italiana;

si potrebbe concludere che la modalità ideale per avviare un bambino all'apprendimento della lettura e scrittura debba avere come unità elementare il fonema e procedere alla promozione di una solida corrispondenza grafema-fonema su cui operare processi di assemblaggio che consentano di pervenire alla lettura di parole e processi di scomposizione e transcodifica che conducano alla scrittura di parole.

Nel lavoro di seguito presentato proponiamo invece di scegliere l'unità sillabica come elemento che può favorire il processo di alfabetizzazione e il raggiungimento progressivo di un'efficiente consapevolezza fonemica in tutti i bambini di lingua italiana, evitando a bambini con difficoltà linguistiche (più o meno sintomatiche) o bambini bilingui di dovere precocemente affrontare *impasse* aventi a che fare con pregresse e sottostanti fragilità della rappresentazione fonologica.

Prima di illustrare alcune delle ragioni teoriche che portano a ritenere quello sillabico come un metodo in grado di favorire una buona associazione tra fonologia e ortografia pervenendo, con agio, a un livello maturo di consapevolezza fonemica, si ritiene essenziale soffermarsi sulla definizione di fonema e di sillaba.

Il *fonema* è la rappresentazione astratta di un suono di una lingua: in quanto tale non è un'entità percettivamente stabile ma varia a seconda del contesto fonologico in cui si trova.

La *sillaba* è l'unità minima di realizzazione sonora del linguaggio ed è più stabile del fonema in quanto costituisce un singolo atto articolatorio che non varia a seconda del contesto.

Quindi, mentre i fonemi sono costruzioni mentali discrete effettuate sul continuum del parlato, le sillabe tendono a coincidere con la realtà dei singoli atti articolatori e sono quindi più facilmente identificabili (Emiliani e Partesana, 2009).

Questa identità «concreta» della sillaba in contrapposizione con l'identità «astratta» del fonema risulta particolarmente agevole per avviare operazioni metalinguistiche antecedenti il processo di alfabetizzazione: infatti, se per poter passare dalla lingua orale alla lingua scritta uno dei requisiti cognitivi indispensabili è un mutamento della qualità del pensiero che consente al bambino di circa 5 anni di risolvere il vincolo che lega indissolubilmente le parole e i significati (parola = cosa) e rende disponibile «trattare» le parole come realtà a sé stante rispetto alla realtà degli oggetti, è chiaro che quando le parole diventano «oggetti della mente» è più facile manipolarle facendo riferimento a loro elementi costituenti concreti (sillabe) piuttosto che a rappresentazioni astratte dei suoni che le compongono. Ciò contribuisce a spiegare le caratteristiche evolutive dell'acquisizione della

consapevolezza fonologica, cioè della capacità di manipolare la struttura sonora delle parole, da parte dei bambini: tale consapevolezza procede infatti dall'abilità di isolare unità sonore più ampie (parole, sillabe) a unità intermedie (attacco-rima) fino ad arrivare a unità minime (fonemi; Melby-Lervag, Lyster e Hulme, 2012). Il livello intermedio dell'«attacco-rima» si riferisce alla suddivisione della sillaba nella consonante/consonanti che precedono la vocale (attacco) e nella vocale e consonanti che la seguono (rima).

Molti studi documentano la presenza nei bambini di lingue diverse di una consapevolezza sillabica e «attacco-rima» antecedenti al processo di alfabetizzazione e indipendenti da un percorso di istruzione rispetto a lettura e scrittura. La consapevolezza fonemica emerge invece a età diverse nelle diverse lingue, sembra dipendere dalla struttura sillabica di una lingua e dal livello di trasparenza dell'ortografia, ma soprattutto risulta indissolubilmente vincolata alla conoscenza delle lettere e quindi all'avvio del processo di alfabetizzazione (Goswami, 2010).

Il fatto che la sillaba sia l'unità minima articolabile delle parole, che come tale rappresenti un costituente «concreto» della forma sonora delle parole e che quindi possa più precocemente e facilmente divenire «un oggetto mentale» ed essere manipolato con operazioni che ne sottendono la consapevolezza anche in età prescolare, rappresenta la maggiore motivazione a supporto della proposta di un metodo di alfabetizzazione che propone come unità elementare la sillaba.

Altre ragioni che favoriscono il ricorso alla «sillaba» in fase di alfabetizzazione sono certamente legate al rapporto intercorrente tra aspetti formali del linguaggio e apprendimento della lettura e scrittura: se il linguaggio scritto è una trasposizione del linguaggio orale mediata da un codice visivo, è chiaro che il «livello di sviluppo» e le «condizioni di salute» del linguaggio orale possono influenzare l'apprendimento di lettura e scrittura.

Pennington e Bishop (2009) hanno documentato un'elevata comorbilità tra disturbi del linguaggio (in particolare se intesi come combinazioni di difficoltà di programmazione fonologica e difficoltà sintattiche) e difficoltà della lettura. Nell'ambito di studi su soggetti di lingua italiana è stato rilevato un elevato rischio, in soggetti con pregressa diagnosi di DSL – disturbo specifico del linguaggio, di manifestare difficoltà a carico dell'accuratezza della lettura in età scolare (Brizzolaro e Gasperini, 2011).

È noto che numerosi disturbi del linguaggio espressivo in fase di risoluzione o ancora persistenti nel momento in cui si avvia l'alfabetizzazione comportano un'alterazione della rappresentazione fonologica della parola che supporta processi di semplificazione fonologica nella produzione orale della parola medesima.

La qualità della rappresentazione fonologica della parola inevitabilmente influenza il livello di consapevolezza fonologica: infatti, qualora la rappresentazione contenga atipie, difficilmente potrà consentire un'individuazione e/o manipolazione corretta dei fonemi costituenti la parola medesima.

Alla luce di ciò, fondare il processo di alfabetizzazione sulle sillabe significa affrontare il transito tra la rappresentazione fonologica e la consapevolezza fonologica utilizzando una «grana» più ampia e percettivamente più stabile rispetto agli «astratti» fonemi e quindi abbassare il rischio di incappare negli aspetti devianti o instabili della rappresentazione fonologica.

Prima parte

PRESENTAZIONE DELLE SILLABE COMPLESSE



Sillaba **CE**

Sillaba **CI**

Sillaba **GE**

Sillaba **GI**

Sillaba **SCE**

Sillaba **SCI**

Sillaba **GNA**

Sillabe **GNO**, **GNU**, **GNE**, **GNI**

Sillaba **GLI**

Sillabe **CHE** e **CHI**

Sillabe **GHE** e **GHI**

Sillaba **QUA**

Sillabe **QUO**, **QUE**, **QUI**



SILLABA CE

► UN PASSO INDIETRO... RICORDI CHE NELLA TABELLA DELLE SILLABE USATE PER IMPARARE A LEGGERE E SCRIVERE ERANO RIMASTI DEI POSTI VUOTI VICINI A CA, CO, CU E A GA, GO, GU? ADESSO TORNIAMO A RIEMPIRLI. QUELLE SILLABE SONO RIMASTE A LUNGO MISTERIOSE PERCHÉ HANNO UN SUONO SPECIALE...

SA	SO	SU	SE	SI
MA	MO	MU	ME	MI
RA	RO	RU	RE	RI
FA	FO	FU	FE	FI
LA	LO	LU	LE	LI
PA	PO	PU	PE	PI
TA	TO	TU	TE	TI
DA	DO	DU	DE	DI
BA	BO	BU	BE	BI
NA	NO	NU	NE	NI
CA	CO	CU	___	
VA	VO	VU	VE	VI
GA	GO	GU		
ZA	ZO	ZU	ZE	ZI

► LEGGI IL BRANO E CERCHIA LE PAROLE CON LA SILLABA CE. RISCRIVILE SOTTO.

TATA CENERINA

CESARE E BERICE SONO MOLTO CONTENTI CON LA TATA CENERINA.

TATA CENERINA È CELEBRE PER LE CENE E I CENONI PREPARATI.

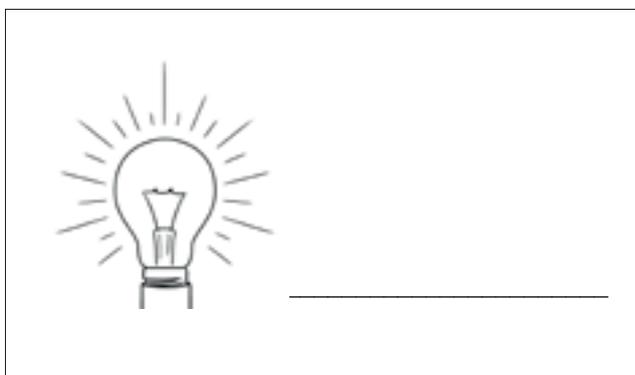
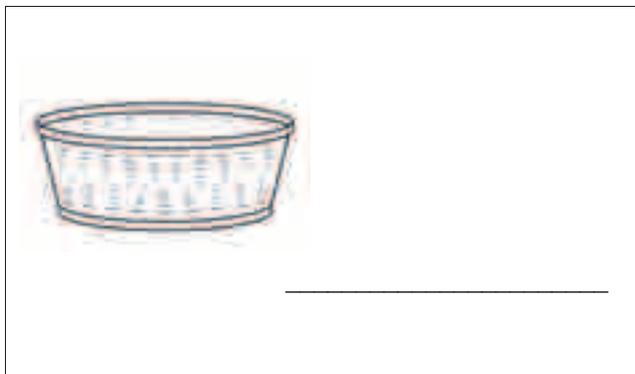
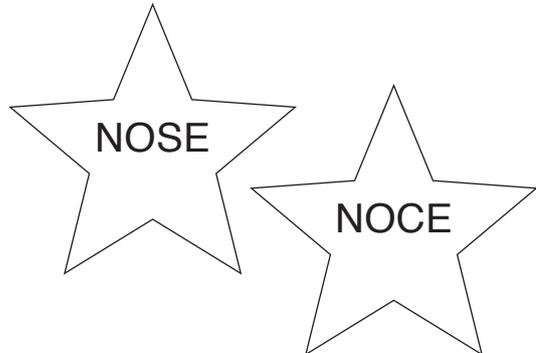
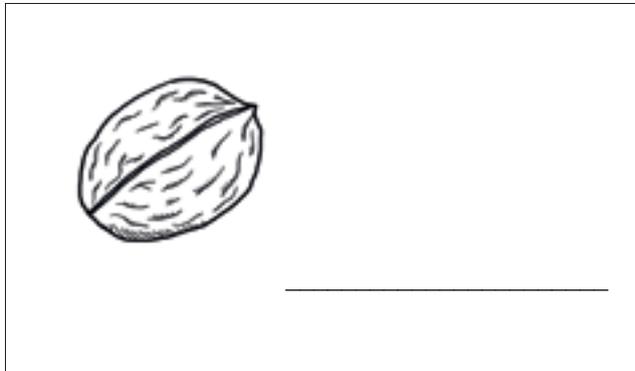
COME UN FULMINE, PREPARA CEFALO AL FORNO, PERNICE AL CEDRO, CECI IN SALSA DI CEDRATA E COME DOLCE LA TORTA CON LE MANDORLE.

SISTEMA PER BENE LE PORTATE IN CESTI DI CERAMICA E, FELICE, LI PORTA DAI PARENTI CESARE E BERICE.

TATA CENERINA È UN MITO!

DOPO LA CENA MEMORABILE CESARE E BERICE SI CORICANO SUL PRATO VERDE LONTANI DAL SALICE, CENERINA LI VEDE E RIDE FELICE.

► SCEGLI LA PAROLA SCRITTA CORRETTAMENTE.



► SCEGLI LA PAROLA ESATTA E SCRIVILA SULLE RIGHE.

- CENERINA _____ LA _____ DI
(CUCINA – CUCENA) (CINA – CENA)

DOMENICA.

- È _____ DI VEDERE LA FATINA.
(FELICE – FILICI)

- I _____ PORTANO IL _____.
(MIDICO – MEDICI) (CAMICE – COMOCI)

- PER PREPARARE I _____ VA BENE LA
(CICE – CECI)

PENTOLA DI _____.
(CERAMICA – CIRAMICA)

- LABORSAROSA DI BICE PRESENTA _____
(MANICE – MANICI)

COMODI E FORTI.

- LA _____ VOLA SUL NASO DEI _____.
(CEMICI – CIMICE) (MICINI – MICENI)

- LE _____ DEL PINO SONO FORTI E
(REDECE – RADICI)

ROBUSTE.

► CANCELLA IN TABELLA LE PAROLE DEL PRECEDENTE ELENCO E CON LE SILLABE RESTANTI SCOPRI L'INDOVINELLO.

QUA	LI	TÀ		QUA
QUA	DER	NO	QUA	LE
QUA	DRA	TI	NI	TOM
QUA	DRA	TO		
QUA	DRO	QUA	TER	NA
QUA	SI	LO	QUA	CE
	LI	QUA	ME	BO
LA	QUA	DRU	PE	DE

SE LA FORTUNA TI SARÀ A FAVORE,
 NON FARAI NÉ TERNA NÉ QUATERNA,
 MA _____ !

► SCEGLI LA SILLABA CHE SERVE PER FORMARE LA PAROLA. SCRIVILA.

QUA	DERNO
QUO	
QUE	
QUI	

QUA	STURA
QUO	
QUE	
QUI	

QUA	RINO
QUO	
QUE	
QUI	

QUA	STURINO
QUO	
QUE	
QUI	

QUA	DRATO
QUO	
QUE	
QUI	

QUA	SITO
QUO	
QUE	
QUI	

(CONTINUA)