

Nuovi dettati

Esercitare e verificare le abilità
ortografiche nella scuola primaria

Classi prima e seconda

Graziella Tarter e Monja Tait

MATERIALI
DIDATTICA

ME-LA
NI-DO

me-la

Erickson

IL LIBRO

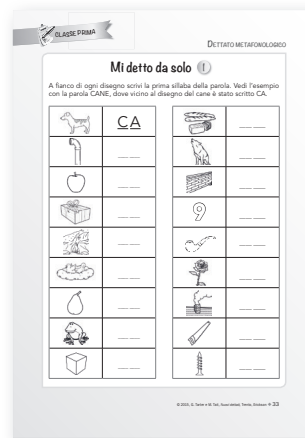
NUOVI DETTATI

Il dettato è uno strumento didattico ben noto ai docenti. È possibile rivisitarlo in modo innovativo per un uso finalizzato sia all'insegnamento sia al recupero di disturbi conclamati? Grazie alla loro pluriennale esperienza in ambito scolastico e clinico, le autrici hanno elaborato un efficace percorso didattico.

Tanti materiali costruiti ad hoc, facili da utilizzare e organizzati per un'attività continuativa.

Nuovi dettati consente ai docenti di rilevare il livello della classe e/o dei singoli alunni, attraverso istruzioni chiare e complete, per individuare specifiche tipologie di intervento. Il volume accompagnerà il docente nell'insegnamento della corretta scrittura nelle classi prima e seconda. Si suggeriscono con estrema chiarezza le informazioni da fornire ai bambini per prevenire gli errori ortografici con spiegazioni passo per passo, che l'insegnante potrà affiancare al dettato, sulle modalità di gestione della transcodifica. I materiali proposti sono:

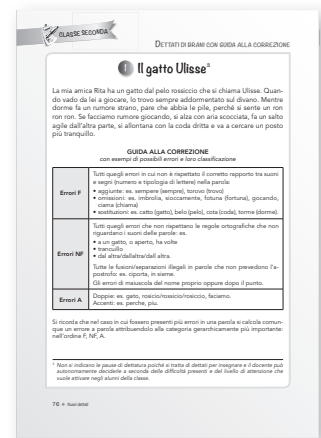
- introduzione teorica con le istruzioni d'uso del manuale
- dettati di verifica intermedia e finale per la classe prima
- dettati di verifica iniziale e finale per la classe seconda
- guida al dettato a prevenzione d'errore con esempi pratici d'uso
- dettati a prevenzione d'errore per le classi prima e seconda.



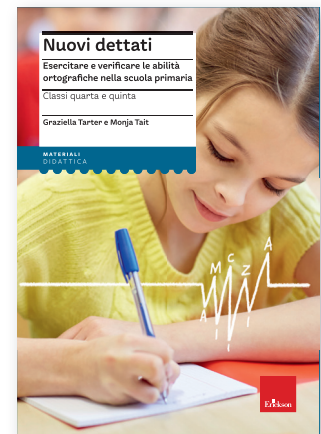
I dettati di sillabe e parole consentono agli alunni di esercitarsi sia a scuola che a casa autonomamente.



▲ **Nuovi dettati**
Classe terza



Esempi di dettati di frasi a complessità crescente e di brani, con la guida per la correzione.



▲ **Nuovi dettati**
Classe quarta e quinta

LE AUTRICI

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; formatrice per operatori sanitari per le problematiche relative alle difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri.

MONJA TAIT

Psicologa specializzata in Neuropsicologia dello Sviluppo all'A.N.Svi. di Parma, collabora con il dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo per la ricerca e la formazione. Si occupa di progetti di ricerca e formazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Svolge attività clinica di valutazione e trattamento della disabilità intellettiva e dei disturbi dell'apprendimento.



Indice

- 7** Presentazione
- 9** Introduzione
- 15** Bibliografia

- 19** **SEZIONE 1** Dettati per la classe prima
- 21** Istruzioni per la somministrazione delle due tipologie di dettato (per apprendere e per verificare)
- 25** Dettati per insegnare
- 26** Dettato di sillabe
- 28** Dettato metafonologico
- 33** Schede «Mi detto da solo»
- 39** Dettato di parole
- 50** Schede «Mi detto da solo»
- 56** Dettato di frasi
- 60** Dettato di brani

- 63** **SEZIONE 2** Dettati per la classe seconda
- 65** Istruzioni per la somministrazione delle due tipologie di dettato (per apprendere e per verificare)
- 67** Istruzioni per la correzione dei dettati di verifica
- 69** Dettato di verifica iniziale (novembre)
- 72** Dettati per insegnare
- 76** Dettati di brani con guida alla correzione
- 116** Dettato di verifica verifica finale (aprile-maggio)

Introduzione

Il dettato è uno strumento potente dal punto di vista didattico perché può essere gestito dall'insegnante su molti registri diversi.

Nel dettato di classe solitamente viene usata solo la modalità *verificatoria*, che prevede, come unica possibilità di esecuzione con esito positivo, la totale correttezza: ogni errore compiuto dall'alunno abbassa il voto, che è massimo solo quando non vengono compiuti errori.

L'*imparare* invece è demandato alla spiegazione e all'esercizio, cui segue immediatamente il dettato di verifica, che rassicura il docente sul buon esito del suo insegnamento.

Per fare un esempio pratico, gli alunni assistono alla spiegazione del trigramma *gli*, con la presentazione di numerose parole che lo contengono. Si faranno alcuni esercizi in classe che spesso richiedono il completamento di parole predisposte che vanno completate con *gli*, magari contrapposto a *li* (botti...a, tova...a, tena...e, co..no, mi..one, ma...one, vigi..a, coni...o, petro..o, ecc.), e poi finalmente, ancora in tempo per un'acquisizione ben calda, ecco il dettato di verifica («La tovaglia di Gigliola è ricamata con fiori e foglie. Il coniglio è finito nella tagliola. È meglio camminare portando un bagaglio leggero»). L'insegnante considera a questo punto che didatticamente il trigramma sia ormai conosciuto e consolidato, che tutte le vie didattiche siano state percorse.

D'altro canto, per il bambino che deve apprendere si tratta di norma di una presentazione sufficientemente chiara; ciò che invece spesso non è sufficiente è la quantità di esercizio personale che porta all'automatizzazione dell'acquisizione ortografica proposta, perché *apprendere* e *automatizzare* sono competenze diverse: per apprendere devo capire il contenuto didattico e poi utilizzare la memoria a breve termine e la memoria di lavoro per immagazzinare (o usare) la competenza appena appresa; per automatizzare devo invece esercitare questo apprendimento fino a che i contenuti si siano trasferiti nella memoria a lungo termine, pronti per essere utilizzati in qualsiasi momento.

Imparare e sapere, dunque, non sono sovrapponibili: il processo di imparare richiede attenzione, un po' di motivazione e di interesse, la capacità cognitiva di comprendere la proposta. Sapere significa invece aver automatizzato, poter disporre di una conoscenza in qualsiasi momento essa sia richiesta. Un esempio calzante può

essere la capacità di nuotare: appresa tanto tempo fa, praticata raramente, evocabile ogni volta che si entra in acqua, anche semplicemente una volta all'anno; lo stesso per le divisioni, usate raramente nella vita di tutti i giorni, sostituite molto spesso dal processo inverso della moltiplicazione, ma conoscenza disponibile quando proprio si voglia, ad esempio, confrontare il consumo della propria autovettura (km/litro o l/km) con quella di un amico.

Verificare una conoscenza appena appresa, e solo quella conoscenza, come nell'esempio proposto per *gli*, fa parte ancora del percorso di apprendimento e automatizzazione, solo in rari fortunati casi si tratta di una vera verifica.

Il percorso suggerito dalla prassi scolastica descritta punta sulla *conoscenza lessicale* del discente, che possiede già il significato delle parole *bottiglia, tovaglia, tagliola, petrolio, vigilia*, ecc. e vi applica l'etichetta scritta corretta, ma non tiene conto didatticamente della natura dell'acquisizione: nell'esempio proposto si tratta di imparare a transcodificare un suono nei segni corrispondenti, in particolare i suoni *gl+i* che compongono il trigramma *gli* e richiedono l'uso grafico di etichette già incontrate e conosciute — *g, l, i* — ma utilizzate in situazione di transcodifica diversa.

Mentre nelle prime acquisizioni ortografiche il rapporto proposto è tra un suono-un segno, come in *m e l a*, nelle situazioni didattiche più avanzate l'ortografia proposta sarà di tipo un suono-più segni, come avviene nei digrammi e trigrammi. La proposta didattica descritta non tiene però conto nemmeno delle effettive competenze lessicali possedute. Infatti, bambini di diversa lingua e cultura, con competenze cognitive o retroterra culturale diversi, possono ignorare il significato di quelle parole.

Una proposta didattica che abbia lo scopo di raggiungere bambini con competenze anche molto diverse, portandoli ad acquisire una stessa abilità ortografica, deve partire da una conoscenza profonda delle caratteristiche ortografiche della lingua: per le lingue alfabetiche e trasparenti come l'italiano, ma non solo, è determinante proporre l'effettiva transcodifica dei suoni in segni, rispettando la componente sillabica in cui tale conoscenza viene inserita.

Quando l'insegnante decide, per comodità di presentazione, di partire dalle parole («Bambini, esploriamo i suoni sillabici di *bottiglia, maglia, coniglio...*»), è importante che la transcodifica sia un lavoro mentale sganciato dal significato delle parole e legato al suono della produzione linguistica, sia essa dotata o meno di significato, perché questa è l'effettiva natura di tale acquisizione: posso esplorare i suoni sillabici *gli* nelle parole *coniglio, maglione, paglia, canaglie*, ma anche *feniglie, bagliame, fisiglia*; imparare le regole che permettono di transcodificare parole e/o non parole in segni grafici corretti è la vera essenza dell'ortografia primaria della nostra lingua.

Un lavoro didattico sillabico per l'apprendimento ortografico corretto non richiede che siano esplorate tutte le tipologie di sillaba presenti nella lingua italiana; si presentano di seguito le sillabe principali che devono necessariamente essere esplicitate didatticamente, nella classe prima della scuola primaria per bambini con normali capacità di apprendimento, o anche nelle classi successive per situazioni particolari (alunni con deficit, difficoltà di apprendimento, stranieri, ecc.).

Le sillabe semplici consonante-vocale (CV)

La forma consonante-vocale è la forma primaria presente nella nostra lingua: è una sillaba aperta (si conclude con una vocale), è la più riconoscibile fonologicamente ed è presente in tutte le lingue.

Per la prima classe della primaria (o per le necessità didattiche nel caso di un singolo alunno più grande con difficoltà), sarebbe importante far precedere al dettato di parole dettati con un numero limitato di consonanti, come attività di avviamento.

Nella scelta delle sillabe si consiglia di curare in particolare due aspetti:

1. la diversità articolatoria per facilitare la percezione uditiva;
2. la diversità dal punto di vista grafico per l'automatizzazione dell'aspetto percettivo visivo.

Il nostro sistema cognitivo apprende più velocemente e con maggior sicurezza se la proposta presenta elementi altamente discrepanti tra loro. È più complicato imparare ciò che si assomiglia, perché viene facilmente confuso, in senso sia uditivo sia visivo. Scrivere, infatti, richiede attenzione e percezione visiva e uditiva. Occorre, quindi, fare molta attenzione a non proporre una scansione che abbia in sé «sgambetti» di questo tipo.

Per la *percezione uditiva* è importante tenere conto che in classe possono essere presenti alunni con pregresso disturbo del linguaggio, con difficoltà nella distinzione o anche nella produzione di suoni simili (*p/b, t/d, f/v, ecc.*) o alunni di altra lingua madre, con difficoltà di riconoscimento di suoni non presenti nella propria L1, come ad esempio:

- *p/b, f/v, s/z* per bambini arabofoni;
- *u/v, b/v, t/d, z/dz* e la *f* non facilmente riconosciuta, per bambini indo-pakistani;
- *l/r* per bambini cinesi, centroafricani, albanesi;
- *s/z, b/v, ts/dz* per bambini ispanici.

In queste situazioni, esporre il bambino a un susseguirsi di stimolazioni non chiaramente distinguibili dal punto di vista percettivo uditivo, come ad esempio le consonanti *p* e *b*, non aiuta la corretta automatizzazione del rapporto suono-segno.

Dal punto di vista *percettivo visivo* vale la stessa regola. Sarà importante che la proposta didattica rispetti le caratteristiche di alto contrasto visivo tra le lettere (così come per i suoni). Non è quindi indicato insegnare insieme grafemi come *p/r* oppure *m/n, e/f* poiché altamente somiglianti e quindi confondibili.

Il dettato di sillaba semplice CV può sembrare a volte, e per alcuni alunni, particolarmente facile. Tuttavia, accanto all'imprescindibile funzione di esercizio per coloro che in classe ne hanno necessità, per i compagni più competenti rappresenta la conferma di certezze già acquisite, con un effetto di rassicurazione ulteriore permettendo un'esecuzione sempre più automatizzata delle competenze apprese. Quindi, sebbene questa fase preliminare possa sembrare *by-passabile*, è fondamentale per creare una solida base in tutti i bambini della classe partendo così con competenze simili per affrontare quelle più complesse.

È possibile che in una classe siano presenti alunni con bisogni didattici diversificati, con velocità di apprendimento diverse, con maggiori o minori necessità

di esercitazione, ma sappiamo che spesso sono proprio gli alunni con maggiori difficoltà a essere più in difetto di esercizio.

Le sillabe consonante-vocale-consonante (CVC)

La sillaba CVC è una sillaba chiusa, perché termina con una consonante ed è formata da una vocale racchiusa tra due consonanti. È di difficile percezione per molti bambini che hanno presentato un ritardo del linguaggio, spesso caratterizzato dalla pronuncia semplificata delle sillabe con l'elisione della consonante libera e il raddoppiamento della consonante successiva (*porta* diventa *potta*, *dente* diventa *dette*, *talpa* diventa *tappa*, ecc.). È altrettanto difficile da percepire per soggetti bilingui la cui L1 non ha sillabe di questo genere, ma solo sillabe con la finale vocalica, come le lingue orientali. La sillaba CVC presenta una struttura con un attacco sonoro consonantico, agganciato a una vocale che supporta una coda consonantica: non tutte le lingue riconoscono questa tipologia, così come la più difficile struttura CCV, ma poiché nella lingua italiana è molto presente, va necessariamente presentata.

La percezione corretta della sillaba CVC è il primo passo indispensabile per la corretta scrittura di parole che la contengono, ma spesso didatticamente è presentata come un ibrido fonologico-sillabico. Molti insegnanti infatti ricorrono alla presentazione della *letterina ponte*, insegnando agli alunni a scomporre le parole in un misto di sillaba-fonema-sillaba: la parola viene scomposta in *po r ta*, *de n te*, *ta l pa*, con una distorsione della completezza sillabica che dà al bambino l'impressione errata che la sillaba CVC sia in realtà una semplice sillaba CV, confondendolo quindi nel suo apprendimento e inserendo un parallelismo tra sillaba e fonema come se segmentazione sillabica e fonemica non fossero diverse. Inoltre, quest'informazione errata, a distanza, porta a un difficile accesso alla corretta percezione del raddoppiamento.

La sillaba CVC, infatti, non è solo un passaggio fondamentale poiché molto rappresentata nella nostra lingua e primo passo di complessità dopo la sillaba semplice CV: è anche un indispensabile mattoncino di conoscenza che il bambino deve possedere e che permette, in seguito, di affrontare la costruzione dei raddoppiamenti.

Molti insegnanti spiegano il raddoppiamento consonantico delle parole prolungando il suono da scrivere: *pallllla*, *casssssa*, *cannne*, *gommma*, ecc. Poiché questo può essere fatto solo con i suoni con pronuncia allungabile, la regola che il bambino ricava spesso è la seguente «si scrivono due volte i suoni che si possono prolungare», inserendo raddoppiamenti un po' ovunque, alcuni dei quali pertinenti mentre altri decisamente fuori luogo. Di qui l'errore di scrittura più tipico che si manifesta quando l'insegnante ha introdotto l'insegnamento delle doppie utilizzando il metodo dell'allungamento: il bambino scriverà *mosca*, *monnte*, *farro*, *solle*, ecc.

Si aggiunga a questo la difficoltà di prolungare consonanti che si producono per articolazione di tipo occlusivo: impossibile prolungare *tetttto*, *macchia*, *tappo*, perché il risultato è un lungo silenzio privo di informazioni, poiché questi suoni consonantici hanno un range breve di emissione fonica che si produce solo al rilascio dell'occlusione.

Dettati per insegnare

I dettati dedicati alla prima classe non sono quelli consueti cui ogni insegnante è abituato, ovvero i dettati di brano. Si ritiene infatti che la competenza in scrittura parta dal *mattoncino* costituente primario, la sillaba, per poi arrivare al brano passando attraverso la parola e la frase. I dettati presentati si suddividono, quindi, in:

1. *dettato di sillabe, a difficoltà crescente*: a partire dalla sillaba CV, poi CVC e CCV, per automatizzare la corretta transcodifica delle tre principali tipologie sillabiche della lingua italiana;
2. *dettato metafonologico*: introdotto per sottolineare l'importanza dell'aspetto di riflessione dell'alunno rispetto alla richiesta. Non deve essere scritta tutta la parola dettata, ma la sillaba iniziale o quella finale; è proposto sia il dettato, gestito dall'insegnante, sia l'autodettato autonomo, limitatamente alla sillaba iniziale nella sezione «Mi detto da solo»;
3. *dettato di parole*: in fase propedeutica, dopo aver consolidato le sillabe e l'attenzione metafonologica, la competenza del bambino va indirizzata alla lunghezza degli stimoli verbali attraverso il dettato fonotattico, per poi passare alle parole vere e proprie. A questo punto il bambino può scrivere le parole senza farsi distrarre dal significato, cosa questa che induce a volte un apprendimento fotografico della parola; gradualmente l'alunno affronterà parole monosillabiche e plurisillabiche, sia con la dettatura dell'insegnante, sia nella modalità «Mi detto da solo»;
4. *dettato di frasi*: le frasi complete sono un passaggio che introduce al testo breve. Nelle frasi si introduce una forma ortografica integrata, che va proposta gradualmente, come è stato fatto per le sillabe e le parole, ma in questa fase non si richiede al bambino di produrre autonomamente delle frasi;
5. *dettato di brani*: in questa classe la richiesta non è di tipo verificatorio, bensì è del tipo «dettato per insegnare» e se ne riporta un esempio completo.

Dettato di sillabe

Come più volte ripetuto, l'esercizio deve essere curato sia nella proposta sia nel tempo di attuazione della stessa: i bambini della prima classe della primaria non sono in grado di mantenere l'attenzione senza cali per più di 15-20 minuti; rimanere all'interno di questa tempistica è importante perché i primi minuti di lavoro introducono l'alunno al compito e fanno risaltare l'attenzione primaria, poi subentra una specie di abituazione allo stimolo e man mano emergono le reali capacità di transcodifica del bambino e si fa più evidente ciò che egli già padroneggia (ha automatizzato) e ciò che invece deve ancora consolidare o apprendere.

Nelle prime esercitazioni è importante che le consonanti dettate siano poche, con attenzione alla *fusione consonante-vocale*, che può essere difficile per bambini di L1 con caratteristiche vocaliche diverse dall'italiano, a ripetere più volte lo stimolo e a scegliere tra forme grafiche e sonore molto diverse tra loro.

Dettati di sillabe CV

Si tratta di sillabe con suoni prolungabili.

- modulo a tre consonanti (*f, l, m*):

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

- a quattro consonanti (*n, r, s, l*):

NI	RU	SI	LA	NO	LE	RO
NA	LO	SE	LU	RA	SA	NE
LI	NU	RE	SO	LE	RI	SU

- con suoni occlusivi, più difficilmente riconoscibili, modulo a tre consonanti (*p, t, c*):










PA	TE	CO	TI	PU	CA	TO
PE	TU	PI	CU	TA	PO	TE
CO	PI	TA	CA	PE	CU	TI



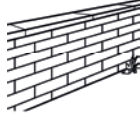




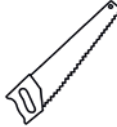

- con suoni misti:

MA	LI	TU	VE	TO	MI	VA
LU	VO	MO	LE	TI	VU	TA
LO	TE	LA	VI	ME	VO	MI
ME	LA	TA	MU	TI	LO	VU

Mi detto da solo 1

A fianco di ogni disegno scrivi la prima sillaba della parola. Vedi l'esempio con la parola CANE, dove vicino al disegno del cane è stato scritto CA.

	<u>CA</u>
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __

	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __
	__ __

Dettati per insegnare

Esemplificazione di una situazione di lavoro di gruppo

Ipotesi di lavoro

Il dettato viene proposto in classe o con un gruppo di alunni; la dettatura viene effettuata dall'insegnante, che rispetta i tempi di lavoro dei bambini, anticipa le situazioni che verranno proposte e presenta le soluzioni. Non sono previste in questo caso situazioni di deficit particolare: si tratta di una «normale» situazione didattica, nella quale si insegna agli alunni a usare l'ortografia attraverso il dettato. Il testo è fornito dapprima per intero; nei box sono inserite le istruzioni che l'insegnante può dare, ma ogni situazione può richiedere un maggiore o un minore intervento di guida.

È importante fornire tutte le informazioni di cui l'alunno può avere bisogno, perché nel tempo e con l'esercitazione la voce guida del docente dovrà diventare una guida interna automatizzata alla quale il bambino ricorre per la corretta gestione della lingua scritta.

TESTO DA DETTARE:

La valigia di Mariella

Il tempo della vacanza era ormai finito, e Mariella sapeva che presto la famiglia sarebbe dovuta tornare in città. Guardava la sua bella valigia lucida che stava sotto il letto da tanti giorni a prendere polvere.

Cosa poteva portare a casa per ricordare la vacanza a casa dei nonni? Una foglia calda d'estate, una pigna profumata di resina, o forse una mela succosa dell'orto.

Testo da dettare con le istruzioni:

Attenzione al titolo! Dove lo scriviamo? In mezzo al foglio, vero? Ma per scrivere il titolo in mezzo devo pensare a quanto è lungo e al posto che mi serve per scriverlo. «Scrivere in mezzo» non vuol dire che si comincia in mezzo al foglio, ma che vogliamo far risaltare bene il titolo e cominciamo un po' più a destra del solito.

La valigia di Mariella

Attenzione a *valigia*, che non diventi *valiga*, lo ripeto: *va li gi a*, compreso bene?

E *Mariella* è nome proprio di una persona, lo scriveremo con l'iniziale...

Poi cominciamo il dettato; a capo, l'iniziale della frase sarà maiuscola!

Il tempo il tem po della vacanza del la va can za era ormai era or mai

finito fi ni to, e Mariella sapeva Nome proprio! Lettera... Ma riel la sape va

che presto che, non ce: le letterine di che sono tre! che pre sto



la famiglia la fa mi gli a, gli sono tre letterine, le ricordiamo tutte? Gli , g l i, gli a

sarebbe dovuta sa reb be do vu ta tornare in città.

Tor na re in cit tà. Come si scrive *cit tà*? *Citta/città*: cosa c'è di diverso? Come possiamo scrivere questa diversità di accento?

Guardava guar da va la sua bella la sua bel la valigia lucida va li gi a lu ci da

che stava che sta va sotto il letto sot to il let to da tanti giorni

da tan ti gior ni, attenzione bene a questa sillaba! Gi or, gior ni

a prendere a pren de re polvere. pol ve re Punto, a capo, lettera...

Cosa poteva co sa po te va portare a casa por ta re a ca sa

per ricordare per ri cor da re la vacanza la va can za

a casa dei nonni a ca sa dei non ni ?

Come è fatto il punto di domanda? Attenzione perché è un punto: dopo il punto facciamo lettera...

Una foglia una fo glia. Fo gli a. calda d'estate,

Ricordiamo come si scrive *gli*?

cal da d' estate. Cosa devo mettere tra *d* e la parola *estate*? Come si chiama quel segno? Apostrofo è il suo nome. *D'* (apostrofo) e *sta te*

una pigna una pi gna, come si scrive gna? Sono tre letterine... G n a, gna profumata di resina, pro fu ma ta di re si na

o forse o for se una mela succosa una me la suc co sa

dell'orto del l' or to. Attenzione perché questa volta ci sono due difficoltà! Dividiamo in sillabe *del l* e poi tra *l* e la parola *orto* dobbiamo mettere un apostrofo, così avremo *del l' or to* scritto correttamente.

Esemplificazione di una situazione di lavoro individuale

Ipotesi di lavoro

Il dettato viene proposto individualmente a un soggetto con difficoltà di transcodifica e di uso/ riconoscimento dei fonemi simili *t/d, k/g, f/v, p/b*. Saranno sottolineati dunque tutti gli aspetti

31 Le gare sportive

Molti bambini praticano degli sport nel tempo libero, ma anche a scuola possiamo fare delle gare. La maestra ha detto che è importante imparare a battersi correttamente, rispettando le regole, per vincere, ma c'è anche bisogno di imparare a perdere senza arrabbiarsi troppo. Quando si perde è difficile accettare il risultato, spesso si accusano i vincitori di aver imbrogliato. A scuola facciamo delle gare sportive per imparare a perdere, è divertente, perché alla fine chi vince si scusa e chi perde fa i complimenti ai vincitori.

GUIDA ALLA CORREZIONE

con esempi di possibili errori e loro classificazione

Errori F	<p>Tutti quegli errori in cui non è rispettato il corretto rapporto tra suoni e segni (numero e tipologia di lettere) nella parola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aggiunte: es. temepo (tempo), vinciere • omissioni: es. vicitori, imbroliato/imbrogliato, faccamo • sostituzioni: es. banbini, lipero (libero), senza (senza).
Errori NF	<p>Tutti quegli errori che non rispettano le regole ortografiche che non riguardano i suoni delle parole: es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • a detto, ha scuola • squola, quando • ce/c è. <p>Tutte le fusioni/separazioni illegali in parole che non prevedono l'apostrofo: es. ciporta, in sieme.</p> <p>Gli errori di maiuscola del nome proprio oppure dopo il punto.</p>
Errori A	<p>Doppie: es. posiamo, batersi, coretamente/corretamente/corettamente, speso, finne.</p> <p>Accenti: es. c'e (c'è), e (è).</p>

Si ricorda che nel caso in cui fossero presenti più errori in una parola si calcola comunque un errore a parola attribuendolo alla categoria gerarchicamente più importante: nell'ordine F, NF, A.

40 Le fragole

La mamma del mio amico Samuele ha messo sul terrazzo dei vasi, ma non ci ha piantato i fiori come fanno tante persone, ci ha messo invece le piantine di fragole. Quando andavo da lui a giocare, ho visto che piano piano facevano i fiori, poi si sono viste delle fragole verdi e piccoline.

L'altro giorno la mamma di Samuele ci ha preparato per merenda una coppetta di gelato, con sopra le fragole tagliate e zuccherate. Il profumo era molto invitante e il sapore buonissimo. È bello vedere come funziona la natura e come riesce a trasformare delle piante verdi in frutti buoni da mangiare.

GUIDA ALLA CORREZIONE

con esempi di possibili errori e loro classificazione

Errori F	<p>Tutti quegli errori in cui non è rispettato il corretto rapporto tra suoni e segni (numero e tipologia di lettere) nella parola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aggiunte: es. tanate (tante), invece, riescie • omissioni: es. gocare, taliare/taglate, fagole (fragole), mangiare • sostituzioni: es. terrasso, viori (fiori), merenta, natula (natura).
Errori NF	<p>Tutti quegli errori che non rispettano le regole ortografiche che non riguardano i suoni delle parole: es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • a messo, o visto • quando • laltro/l altro. <p>Tutte le fusioni/separazioni illegali in parole che non prevedono l'apostrofo: es. ciporta, in sieme.</p> <p>Gli errori di maiuscola del nome proprio oppure dopo il punto.</p>
Errori A	<p>Doppie: es. mama, terazo/terrazo/terazzo, fano, pico line/picolline/piccolline, buonni.</p> <p>Accenti: es. e (è).</p>

Si ricorda che nel caso in cui fossero presenti più errori in una parola si calcola comunque un errore a parola attribuendolo alla categoria gerarchicamente più importante: nell'ordine F, NF, A.