

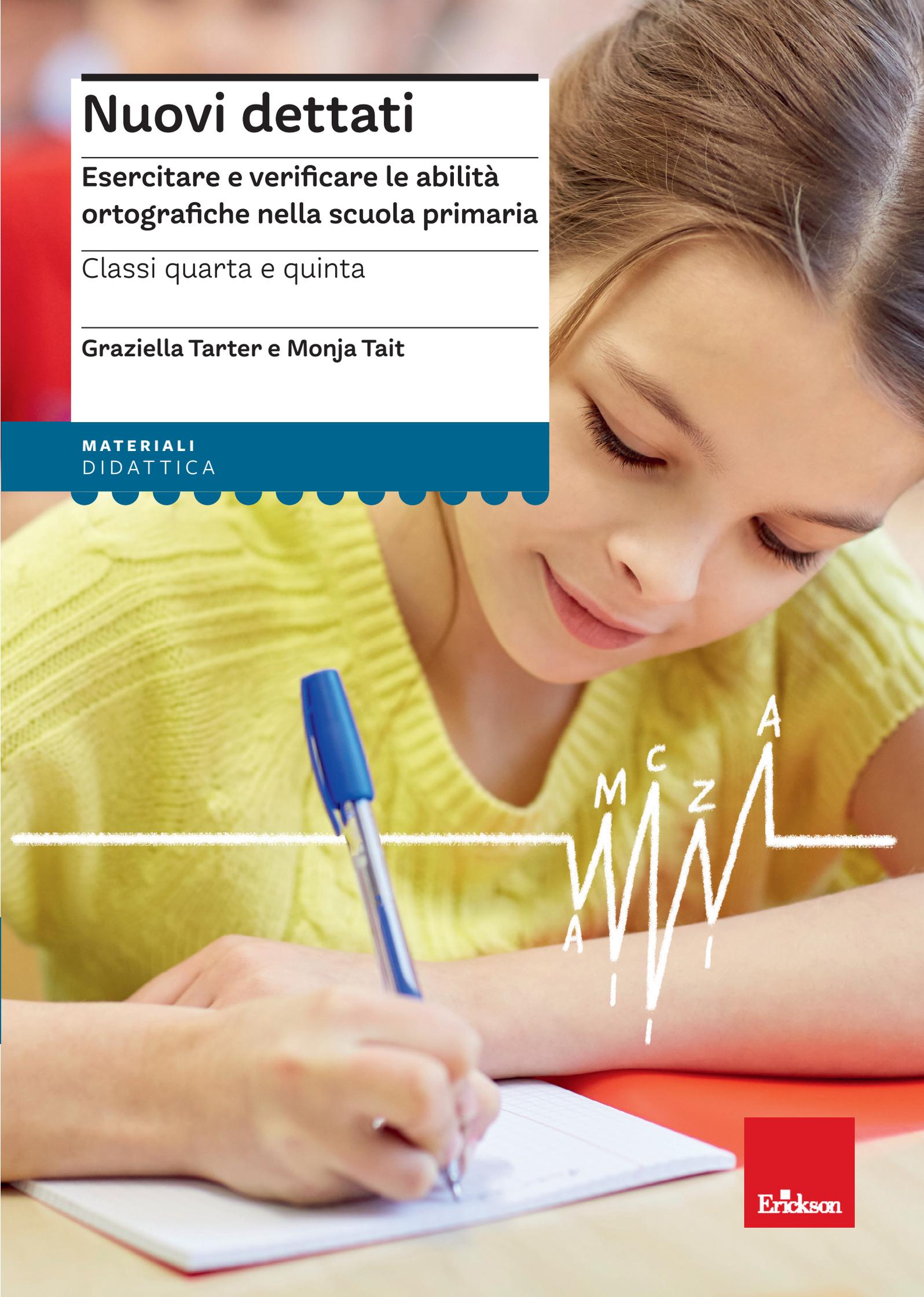
Nuovi dettati

Esercitare e verificare le abilità
ortografiche nella scuola primaria

Classi quarta e quinta

Graziella Tarter e Monja Tait

MATERIALI
DIDATTICA



IL LIBRO

NUOVI DETTATI

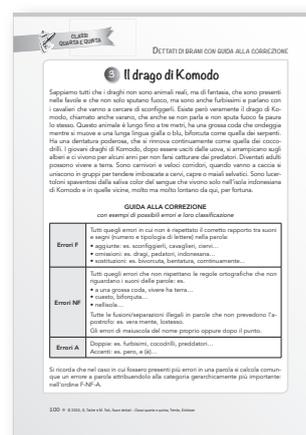
Il dettato è uno strumento didattico ben noto ai docenti. È possibile rivisitarlo in modo innovativo per un uso finalizzato sia all'insegnamento sia al recupero di disturbi conclamati? Grazie alla loro pluriennale esperienza in ambito scolastico e clinico, le autrici hanno elaborato un efficace percorso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

Una proposta didattica che sfrutta le grandi potenzialità del dettato, sia per verificare che per apprendere.

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 quarta e quinta della scuola primaria. Si suggeriscono con estrema chiarezza le informazioni da fornire agli alunni per prevenire gli errori ortografici con spiegazioni passo per passo, che l'insegnante potrà affiancare al dettato.

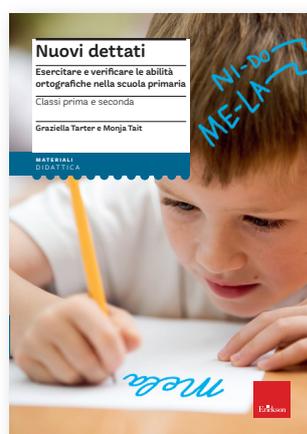
I materiali proposti sono:

- introduzione teorica con le istruzioni d'uso del manuale
- dettati di verifica iniziale e finale per le classi quarta e quinta
- materiali operativi per le acquisizioni ortografiche
- guida al dettato a prevenzione d'errore con esempi pratici d'uso
- 40 dettati a prevenzione d'errore per le classi quarta e quinta.



Le attività promuovono lo sviluppo della competenza metacognitiva.

I brani proposti sono originali e stimolanti.



▲ **Nuovi dettati**
Classi prima e seconda



▲ **Nuovi dettati**
Classe terza

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.

€ 16,50



9 788859 100894 1

www.ericsson.it

Indice

- 7** Introduzione
- 17** Bibliografia

- 21** SEZIONE 1 Dettati per verificare
- 23** Istruzioni per la somministrazione dei dettati per verificare
Istruzioni per la correzione dei dettati di verifica
Dettato di verifica iniziale e finale (novembre; aprile-maggio)

- 39** SEZIONE 2 Schede operative per le acquisizioni ortografiche
- 41** Tipologia e struttura delle schede operative
- 44** Trova l'errore e correggi, Trovaparole
- 49** Mi detto da solo
- 68** Insieme o separate?
- 74** Imparo a correggere
- 78** Oggi correggo io!
- 84** A caccia di parole

- 91** SEZIONE 3 Dettati per apprendere
- 93** Istruzioni per la somministrazione dei dettati per apprendere
- 98** Dettati di brani con guida alla correzione

Introduzione

L'ortografia nelle classi quarta e quinta: l'automatizzazione e la revisione del testo

Nelle prime tre classi della scuola primaria l'apprendimento dell'ortografia è incentrato sulla corretta scrittura di parole a fonologia semplice, in cui i suoni stanno in rapporto 1:1 con le lettere (es. ape, transatlantico), e a fonologia complessa, in cui il rapporto suoni-segni è 1:2 (es. gnomo, scelta).

Intervenire massicciamente su questo livello ortografico e aiutare i bambini a correggere gli errori è fondamentale, poiché oltre la terza classe sarà molto difficoltoso riuscire a reindirizzare una scrittura fonologicamente non corretta. A partire dalla terza, infatti, l'apprendimento dell'abilità di scrittura, essendo un processo di basso livello, tende ad automatizzarsi così com'è stato costruito. Se il bambino, per caratteristiche biologiche o didattiche, non è riuscito ad assemblare il corretto insegnamento con le sue abilità di scrittura e un buon controllo per la prevenzione e correzione dell'errore, tenderà a mantenere e consolidare quel tipo di scrittura.

A questo punto sarà ancora possibile intervenire didatticamente per migliorare l'ortografia, ma non tanto dal punto di vista dell'anticipazione e, quindi, della prevenzione dell'errore fonologico, quanto piuttosto attraverso l'insegnamento di una buona tecnica metacognitiva di revisione del testo. A partire dalla terza classe, quindi, e poi più ampiamente nelle classi quarta e quinta, qualora permanessero errori fonologici, sarà possibile affiancare al controllo attento online, mentre si scrive, una competenza metacognitiva da sviluppare negli anni per riuscire a trovare gli errori a posteriori.

Per i bambini privi di problematiche di apprendimento ortografico, nelle classi quarta e quinta vengono perfezionate le competenze d'uso delle regole, acquisite anche nelle classi precedenti, ma perfezionate ora dalle nozioni di analisi grammaticale, che permette un controllo cognitivo della competenza conseguente all'uso. Gli apprendimenti di questo tipo continueranno anche in anni successivi, alimentando la capacità di limare l'uso della lingua scritta che farà emergere caratteristiche personali, stili, uso di un lessico e di un periodare che porteranno le acquisizioni di base a livelli alti o che almeno permetteranno di stendere una comunicazione scritta in modo efficace.

Per i bambini italiani la classe terza è la prima classe in cui si verifica se l'apprendimento ortografico sia stato concluso, cioè consolidato e automatizzato, soprattutto dal punto di vista fonologico.

Le linee guida per l'eventuale diagnosi di disortografia recitano che la fine della seconda classe sia un buon momento per porre diagnosi. Tenendo conto che le problematiche importanti emergono fin dalla prima e che i bambini in seria difficoltà andrebbero segnalati subito, più verosimilmente, per i bambini con difficoltà lievi, in classe terza l'insegnante ha modo di rendersi conto se sono ancora presenti errori fonologici e quindi pensare che non sia mancanza di esercizio, ma un problema di apprendimento.

Questo non è valido per i bambini stranieri, anche se nati in Italia, poiché la condizione di bilinguismo si è comunque innestata a partire dai tre anni, con l'ingresso alla scuola dell'infanzia, se non addirittura più tardi. I bambini con una lingua madre diversa dall'italiano tendono a perfezionare l'ortografia in classe quarta o anche successivamente, sulla base delle caratteristiche di affinità o di diversità della loro lingua madre rispetto all'italiano che devono imparare a scrivere.

Un bambino di lingua orientale, con caratteristiche fonologiche e tonali di pronuncia oltre che di struttura sintattica estremamente lontane dalla lingua italiana, presenta dei tempi di acquisizione della seconda lingua molto più lunghi rispetto a un soggetto di madrelingua neolatina o comunque di struttura simile. Il processo di acquisizione della lingua assorbe molte energie, cosicché le acquisizioni ortografiche vengono ritardate senza che alla base di questo vi sia alcuna disabilità specifica.

Una valutazione condotta alla fine della seconda classe, con test clinici tarati per bambini monolingui, condurrebbe a una diagnosi scorretta e smentita dalle acquisizioni successive.

Ciò che pare differenziare, secondo la nostra esperienza, i bambini di origine straniera rispetto ai compagni italiani è il permanere di errori di transcodifica suono-segno o suono-segni per un periodo maggiore, oltre la seconda/terza classe, a fronte di una acquisizione maggiore della ortografia delle regole (apostrofi, accenti, uso di H del verbo, ecc.) e una risoluzione delle problematiche ortografiche quando la transcodifica si assesta.

Nella disortografia in senso clinico dei bambini italiani, invece, gli errori di tipo fonologico e delle regole si equivalgono nel tempo, anche con i miglioramenti dovuti all'età e alla maggior capacità di controllo metacognitivo.

Teniamo comunque conto che anche per i soggetti di madrelingua italiana ciò che caratterizza l'apprendimento ortografico in scrittura, a differenza, ad esempio della lettura, è il miglioramento costante che si verifica per tutto il periodo scolastico, il che da un lato conferma che siamo in presenza di una acquisizione complessa che necessita di un processo temporale più ampio, dall'altro rende difficile la diagnosi di disortografia posta nei tempi previsti per i DSA, o comunque la rende suscettibile di successive modifiche.

I tempi e i modi del percorso di apprendimento, automatizzazione e controllo metacognitivo dell'ortografia

Obiettivi di apprendimento per le classi quarta e quinta

- Automatizzazione delle *regole ortografiche non fonologiche* relative all'uso delle maiuscole dei nomi e delle frasi, dell'H del verbo avere, dell'apostrofo, della punteggiatura.
- Automatizzazione dell'*ortografia fonetica* relativa all'uso del raddoppiamento consonantico e degli accenti.
- Consolidamento dello sviluppo della *competenza metacognitiva* di revisione del testo con riconoscimento degli errori per avviare all'autocorrezione dei propri elaborati.

In classe quarta — e a maggior ragione in quinta — l'*ortografia primaria fonologica*, sia semplice (1:1) sia ortograficamente complessa (1:2), dev'essere pienamente costruita e automatizzata. Solo nel caso dei bambini stranieri questo livello di apprendimento può essere ancora completato in classe quarta. Apprendimenti fonologici successivi, pur corretti, non saranno sufficientemente forti per superare un automatismo errato e pertanto dovrà essere utilizzata la modalità metacognitiva per la correzione. Se il bambino non ha appreso correttamente la scrittura di SCI o GNA o GLI, potrà apprenderla anche in classi successive a quando è stata insegnata; nella produzione spontanea però, quando scriverà un testo pensando al contenuto e non alla forma, gli errori riappariranno e userà la competenza raggiunta solo se a fine elaborato opererà una revisione per controllare che nei suoi elaborati le parole siano scritte correttamente. È evidente che, se gli errori da controllare sono pochi perché poche sono le acquisizioni non automatizzate, il risultato sarà buono e il percorso sufficientemente veloce. Se le incertezze da controllare sono molte, la verifica sarà lenta e spesso inefficace. È per questo che soggetti disortografici conclamati con buon livello cognitivo tendono a ridurre i loro elaborati scritti, modificando ciò che vorrebbero realmente scrivere già nella fase ideativa, per poter utilizzare un lessico della cui trascrizione sono più sicuri: ad esempio, la frase «Le foglie rossicce per il freddo dell'albero in fondo al giardino» può essere modificata nella più sicura «Un albero aveva cambiato il colore».

Il testo prevede, oltre all'esercizio proposto attraverso il dettato condotto dall'insegnante, anche una sezione di materiali che supportino il processo di insegnamento di alcune tecniche di revisione degli elaborati. Nelle schede sono inseriti dei testi che già contengono degli errori. Si chiede al bambino di individuarli e correggerli. Sarà opportuno, una volta compresa la consegna e allenata la competenza, trasferire quanto appreso su testi propri, ad esempio sulle produzioni spontanee del bambino, sui temi in classe oppure anche sui dettati.

Il percorso didattico

Per utilizzare appieno e nella maniera più corretta tutte le informazioni didattiche contenute nel testo, riteniamo opportuno richiamare brevemente le conoscenze e le implicazioni teoriche espresse nei tre testi precedentemente pubblicati (*Il libro*

dei dettati, 2013; *Nuovi dettati. Classi prima e seconda*, 2015; *Nuovi dettati. Classe terza*, 2015), che potranno essere consultati più estesamente dagli insegnanti che preferiscono approfondire le conoscenze su tutto il percorso, nel primo testo, o sulle classi precedenti alla quarta, negli altri due.

Nelle premesse per le classi prima e seconda si è affrontato il processo iniziale dell'alfabetizzazione e il percorso suggerito è quello che accomuna le conoscenze sicuramente possedute dai bambini di quell'età, a prescindere da eventuali ritardi di maturazione linguistica e metalinguistica, cognitiva, culturale. Ciò che può accumulare tanti bambini con competenze diverse ad acquisire la stessa abilità ortografica, è rispettare la natura dell'insegnamento della scrittura della lingua italiana, proponendo la effettiva transcodifica dei suoni in segni e rispettando la componente sillabica in cui tale conoscenza viene inserita. Questo sicuramente seguendo la caratteristica delle lingue alfabetiche e trasparenti come l'italiano, ma non solo. 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 non dotata di significato e imparare le regole che permettono di transcodificare parole e non parole in segni grafici corretti. Questa è la vera essenza dell'ortografia primaria della nostra lingua.

La proposta didattica individuata nei libri sulle prime tre classi è quella di tipo sillabico, che non richiede siano esplorate ed esplicitate tutte le tipologie di sillaba presenti nella lingua italiana, ma solo quelle principali, per permettere a tutti i bambini di comprendere ed esercitare le regole che sottostanno all'apprendimento.

1. La sillaba *Consonante/Vocale (CV)* 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. È importante sottolineare e curare didatticamente in particolare due aspetti:

- la diversità articolatoria per facilitare la percezione uditiva;
- la diversità dal punto di vista grafico per l'automatizzazione dell'aspetto percettivo-visivo dello stampato maiuscolo.

Nel testo *Nuovi dettati. Classi prima e seconda* è esposto tutto il percorso di presentazione ed esercitazione che permette una acquisizione il più possibile priva da asperità.

2. La sillaba *Consonante/Vocale/Consonante (CVC)* è la seconda proposta. Si tratta di una sillaba chiusa perché termina con una consonante ed è formata da una vocale a pronuncia breve 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'eliminazione della consonante libera finale e il raddoppiamento della consonante successiva (*porta* diventa *potta*, *dente* diventa *dette*, *talpa* diventa *tappa*, ecc.). È difficile da percepire anche per soggetti bilingui la cui L1 non ha sillabe di questo genere, ma solo sillabe con la finale vocalica, come le lingue orientali.

La percezione corretta della sillaba CVC è il primo passo indispensabile per la corretta scrittura di parole che la contengono, poiché è una sillaba difficile, molti insegnanti la presentano scomposta in due parti CV+C snaturandone

l'assenza e ostacolando le acquisizioni successive che la richiedono, prima tra tutte la duplicazione consonantica. Se la presentazione di una parola come *ponte* viene proposta in due sillabe CVC/CV (pon/te), la presentazione successiva di *tet/to*, *mar/tel/lo* oppure *cap/pel/lo* saranno delle conseguenze «naturali». Se la proposta iniziale *ponte* viene scomposta in CV/C/CV (po/n/te), l'alunno può essere inizialmente facilitato dalla presenza della sillaba CV che già conosce, ma non può utilizzare la competenza per procedere nelle acquisizioni ortografiche successive richieste dalla lingua italiana. L'apprendimento del raddoppiamento, anche se insegnato successivamente alle prime fasi di scrittura, ha origini «antiche» poiché parte dalla capacità del bambino di isolare e percepire (e quindi scrivere) la sillaba complessa CVC. Per questo riteniamo importante proporla subito dopo la presentazione della sillaba semplice e mantenerla un sufficiente tempo affinché tutti i bambini l'abbiano appresa.

3. La tipologia sillabica *Consonante/Consonante/Vocale (CCV)* è anch'essa molto presente nella lingua italiana, ma in due diverse tipologie che devono essere esplorate dagli alunni. La prima è la più semplice e comprensibile e rispecchia la natura fonologica delle prime due tipologie sillabiche presentate perché richiede la transcodifica semplice già conosciuta relativa a un suono/un segno. Le sillabe con questa struttura sono sillabe CCV come TRA, STE, CRO, PLA. La seconda tipologia di sillaba CCV, invece, aggiunge una componente «ortografica»: richiede cioè di concepire una transcodifica complessa, relativa al rapporto tra suoni e segni quando i suoni non sono rappresentati da un solo segno, ma da due. Parliamo quindi dei digrammi che appartengono alla sillaba complessa CCV ma che sono più difficili da concettualizzare e per questo vengono affrontati dopo. Le sillabe con questa logica ortografica sono sillabe CCV come CHI, GHE, GLI, SCI, GNA. Solo quando la sillaba CCV (e CCCV come STRA) sarà stata correttamente appresa e transcodificata nel suo rapporto un fonema/un grafema, si potrà procedere con la presentazione delle sillabe di tipo fonologico-ortografico, che presentano la stessa struttura CCV, ma con un rapporto grafico diverso: un suono/due lettere.

La proposta sillabica CV, CVC e CCV, trattata nel primo libro *Nuovi dettati*, esaurisce l'acquisizione alfabetica, tipica della lingua italiana, nella forma fonologica primaria (es: PA/CON/TRA), e introduce anche l'ortografia fonologica ortograficamente complessa e l'ortografia fonetica del raddoppiamento (*chi/lo*, *pal/la*, *sci/vo/lo*, ecc.), che saranno più compiutamente sviluppate in seguito.

4. Nel libro sulla classe terza si tratta ampiamente l'aspetto dell'ortografia fonologica relativo al rapporto tra un suono e più segni, ovvero rispetto alle sillabe a ortografia fonologica: i *digrammi* e i *trigrammi*.

La proposta contenuta in tutti i testi e, quindi, anche in questo, qualora si parli di intervento sulle parole, considera come unità minima costituente della scrittura la sillaba, sia che si tratti di sillabe semplici CV (consonante-vocale, come MA) o di sillabe complesse CVC, o CCV, o CCCV (come NEL, PLA, STRA) o del rapporto suoni-segni dove la regola cambia e a un suono corrispondono più segni (come SCI).

Tipologia e struttura delle schede operative

Abbiamo espresso già nell'introduzione i punti nodali che guidano l'intervento nella classe terza e che riguardano da un lato l'automatizzazione delle competenze apprese in ortografia fonologica, semplice e complessa, dall'altro vanno affrontate le acquisizioni delle regole ortografiche non fonologiche e fonetiche e infine si introdurrà la competenza di controllo metacognitivo del proprio lavoro.

Per l'utilizzo del materiale operativo qui presentato si consiglia di proporre il dettato di verifica iniziale, correggerlo secondo le modalità indicate, individuare il livello globale della classe e le eventuali *situazioni particolari* presenti che possono richiedere un intervento specifico. Il focus del lavoro proposto in questo libro per l'apprendimento ortografico è ovviamente il dettato, ma non possiamo dimenticare che in una classe raramente il livello degli alunni è omogeneo: è infatti molto più facile osservare situazioni diversificate, con alunni che possono presentare fragilità di vario genere.

L'osservazione sul livello globale di classe indica all'insegnante quali sono i punti di forza e di debolezza degli alunni e suggerisce la frequenza con la quale sarà opportuno proporre il dettato per insegnare (indicativamente si suggerisce la frequenza settimanale). Soprattutto però illustra con chiarezza all'insegnante quali saranno i suggerimenti e i commenti con i quali il dettato per insegnare dovrà essere accompagnato per essere efficace. Nella sezione apposita viene esemplificato un dettato con i commenti e suggerimenti che si possono proporre, ma ogni situazione di classe richiede degli aggiustamenti: a volte è necessario che siano sottolineati maggiormente i raddoppiamenti perché è un punto di debolezza generalizzato, altre volte devono essere controllati alcuni di/trigrammi, altre ancora gli apostrofi, e l'insegnante verificherà queste necessità classificando correttamente gli errori e leggendoli in chiave didattica di proposta, non per assegnare voti.

Spesso questa fase didattica viene disattesa e il dettato di verifica serve solo per permettere al docente di rilevare i soggetti che fanno un elevato numero di errori, ma cosa avviene poi? Cosa cambia nella didattica per favorire il recupero?

La risposta scolastica alle necessità del singolo alunno nella maggior parte dei casi è la reiterazione della proposta (sbagli a risolvere un problema, devi fare tanti problemi; fa tanti errori nel dettato, devi fare tanti dettati, ecc.), ma spesso ciò non è sufficiente oppure è una proposta sovradimensionata.

Se il problema è chiaro, l'errore è sempre della stessa natura (ad esempio sono presenti molte fusioni illegali di parole), non serve proporre molti dettati, ma una esercitazione individuale specifica può portare l'alunno a chiarire i suoi dubbi e a poter usufruire del dettato di classe in maniera proficua senza doversi sorbire un numero esagerato di dettati. Lo stesso se l'alunno ha una chiara difficoltà fonologica di individuazione del grafema corretto (/F/ o /V/?), di un digramma (/GN/ o /NI/?), di apostrofo, o altro, le esercitazioni specifiche indicate in questa sezione possono indirizzare correttamente alla soluzione del problema.

L'insegnante potrà dunque individuare la necessità del singolo alunno e trovare qui indicata la tipologia di materiale che maggiormente si adatta alla situazione, senza la presunzione di

poter risolvere tutto e con il chiaro limite di indicare soltanto dei materiali, sulla base dei quali l'insegnante può approntare altre schede di lavoro con caratteristiche analoghe.

La proposta mirata aiuta il singolo, ma la stessa proposta propinata a tutti può avere l'effetto opposto, inducendo bambini competenti a porsi dei dubbi che prima non avevano.

Per l'automatizzazione dell'ortografia fonologica (F)

- a) Le schede «Trova l'errore e correggi» (1.1a) inducono l'alunno alla ricerca dell'errore contenuto nelle parole, poiché l'attività correttiva riguarda l'ortografia di tipo fonologico e la corretta trascodifica dei suoni in segni, è importante che l'attività sia mediata dalla presenza di un adulto che pronuncia correttamente ad alta voce la parola bersaglio, cosicché il bambino possa confrontare la parola scritta in maniera errata con lo stimolo sonoro ricevuto e possa poi procedere alla scrittura corretta. In tutti i casi è importante che l'attività proposta non sia svolta autonomamente dal bambino, che può non conoscere o non individuare correttamente le parole bersaglio, inficiando il risultato.
- b) Le schede «Trovaparole» (1.1b) aiutano a riflettere sulle proprie conoscenze lessicali, ritrovando nel proprio vocabolario le parole con la sillaba o il suono richiesto. Per evitare che la proposta si esaurisca con la riscrittura degli stimoli precedenti, si introduce la richiesta di uno sforzo lessicale, che potrà eventualmente essere sostenuto o suggerito dall'adulto che aiuta il bambino nel compito.
- c) Il primo gruppo di schede «Mi detto da solo» (1.2), proposto con l'aiuto di immagini ma anche senza, riprende l'ortografia di tipo fonologico ortografico, ma richiede all'alunno di organizzare un pacchetto linguistico in struttura di frase coesa, utilizzando le parole bersaglio che conterranno CHI/CHE, GHI/GHE, SCI/SCE, GN, GLI, QU. Il bambino dovrà strutturare una frase e pertanto dovrà utilizzare tutte le altre tipologie ortografiche, in un insieme ben assemblato, che verrà indotto inizialmente dalle immagini, ma poi dovrà essere prodotto autonomamente. Si tratta in sintesi dei classici «pensierini», ma indirizzati a uno scopo ortografico e non compositivo.

Per l'apprendimento, il consolidamento e l'automatizzazione dell'ortografia delle regole (NF), dei raddoppiamenti e degli accenti (A)

Il secondo gruppo di schede, «Mi detto da solo» (2.1), contiene ed esplora l'uso di /H/ del verbo avere, i raddoppiamenti, gli apostrofi e gli accenti. Anche in questo caso la prima parte dell'esercitazione è guidata e indotta dalle immagini, successivamente l'alunno deve agire da solo. Le schede «Insieme o separate?» (2.2) sono proposte per affrontare il problema delle fusioni/separazioni illegali.

A volte è molto chiaro che l'origine dell'errore abituale deriva da una scorretta applicazione della regola d'uso dell'apostrofo, nel qual caso l'insegnante interviene didatticamente rafforzandone opportunamente l'uso. Spesso però le fusioni-separazioni sono francamente arbitrarie e dovute a cause diverse (incapacità di separare nella scrittura l'input del parlato continuo, incerte conoscenze sillabiche, scarse competenze lessicali). L'uso del materiale suggerito risponde in particolare a queste ultime tipologie di errore e introduce contemporaneamente un inizio di attività metacognitiva.

Difficoltà ortografiche miste (F, NF, A) e avviamento della metacognizione e al controllo degli elaborati

Le schede «Imparo a correggere» (3.1) sono costituite da brani che presentano numerosi errori, sia di tipo fonologico sia di applicazione di regole, raddoppiamenti e accenti. Per avviare il controllo metacognitivo si indica il numero di errori presenti in ogni riga del testo, e il bambino deve individuarli. Le tipologie di errore sono miste e le parole errate vanno riscritte correttamente.

Le schede successive, «Oggi correggo io!» (3.2), sono il naturale proseguimento dell'esercizio precedente. In questo caso il testo contiene errori misti ma senza indicazione di quanti errori siano presenti per ogni riga. Le parole errate vanno corrette e riscritte a fianco.

Anche il gruppo di schede «A caccia di parole» (3.3) avvia alla metacognizione e al controllo degli elaborati, ma attraverso una diversa modalità di lavoro: al bambino viene chiesto di individuare parole con caratteristiche fonologiche (F, parole con sillabe complesse), non fonologiche (NF, apostrofo, uso delle maiuscole), altre (A, raddoppiamenti e accenti). Nei testi proposti non ci sono errori e la lettura del testo sarà focalizzata alla ricerca delle caratteristiche richieste. L'insegnante potrà eventualmente aggiungere o sostituire criteri di ricerca (ad esempio *individua le parole con f/v; individua l'H del verbo; ecc.*) se ne ravvisa la necessità didattica.

Per l'apprendimento dell'ortografia tramite i dettati

Il quarto grande gruppo dedicato all'apprendimento dell'ortografia è composto da 40 dettati per insegnare, presentati nella sezione 3 del libro, per ognuno dei quali è proposta una scheda di aiuto alla correzione per l'insegnante. Si tratta di testi che devono essere presentati seguendo l'esempio proposto: non sono dettati per verificare e non riportano alcuna taratura. Nei testi sono state curate sia le parole, cercando di evitare termini troppo usuali e introdurre invece un lessico, strutture sintattiche e contenuti di buon livello. L'insegnante troverà, infatti, degli spunti e stimoli per ulteriori approfondimenti.

1.2.10 Mi detto da solo

A fianco di ogni disegno scrivi la frase che ti viene in mente. Attenzione: almeno una parola dovrà contenere la difficoltà ortografica indicata qui sopra e suggerita dal disegno. Prima di cominciare, leggi l'esempio.

	<p>A Nicola piace contemplare la grande quercia sulla collina.</p>
	
	
	
	
	

3.1.2 Imparo a correggere

Leggi con attenzione il testo. A fianco di ogni riga ci sono delle X: ogni X indica un errore nella riga corrispondente. Se quindi vedi una, due o tre X a fianco di una riga vuol dire che in quella riga ci sono uno, due o tre errori. Individua le parole sbagliate e riscrivile sulla riga corrispondente della colonna di destra.

I miei genitori hanno deciso di	XX	_____
cambiare i mobili della camera mia e	XX	_____
di mio fratellino Carlo e hanno chiesto il	XXX	_____
nostro parere. Io avrei voluto un letto	XX	_____
a forma di missile spaziale, perché da	XX	_____
grande voglio fare l'astronauta; Carlo	XXX	_____
invece voleva che il suo letto avesse le	XX	_____
vele, perché gli piace il mare. Mamma	XX	_____
e papà hanno detto che, poiché	XXX	_____
siamo tipi speciali, avremo dei mobili	XX	_____
particolari. Oggi, mentre eravamo a	XX	_____
scuola, finalmente sono arrivati e non	X	_____
vedevo loro di essere a casa. Già nel	XX	_____
corridoio si sentiva un odore strano,	XX	_____
quell'odore particolare che hanno le	XX	_____
cose nuove. Carlo mi ha superato e a	XX	_____
aperto la porta prima di me: il mobile	X	_____
era lì, e ce l'ha! È molto colorato,	XXX	_____
con parti azzurre, arancine e gialle, e poi	XXX	_____
e alto, con i letti a castello e con	XX	_____
gli scalini per salire. Ci sono due	XX	_____
scrivanie ai lati e si può scendere	XX	_____
anche con la corda. Ci sono sportelli e	XX	_____
mensole ed è una meraviglia! Le tende e	XX	_____
il lampadario sono decorati con le stoffe	XX	_____
e i pianetti, per farmi sognare lo spazio.	XX	_____
Sopra il letto di mio fratello invece c'è	XX	_____
una vela che può girare col vento	XX	_____
e ce la favorirà i suoi sogni marittimi.	XXX	_____

3.3.4 A caccia di parole

Leggi con attenzione il brano e sottolinea le parole con le caratteristiche richieste nella tabella. Poi scrivi tutte queste parole all'interno delle caselle giuste.

La Foresta dei Violini

In Trentino c'è una foresta di abeti rossi che viene chiamata «La Foresta dei Violini» perché con il legno dei suoi alberi si costruiscono dei violini perfetti. Perfino i più grandi maestri liutai italiani, gli Stradivari, compivano il lungo viaggio da Cremona alla foresta di Paneveggio alla ricerca degli abeti rossi con il legno dei quali potevano costruire i loro mirabili violini. Il legno degli abeti rossi plurisecolari è molto elastico, particolarmente adatto a costruire le casse di risonanza degli strumenti perché trasmette bene il suono attraverso i piccoli canali linfatici che si comportano come minuscole canne d'organo. Gli alberi vengono abbattuti nelle fasi di luna calante, tra i mesi di ottobre e novembre, quando nei tronchi c'è una minore quantità di linfa. La richiesta di abeti di risonanza non è mai calata nel tempo: non servono solo per fare violini, ma anche pianoforti e ancora oggi le tavole di questi alberi sono esportate perfino in Giappone.

<i>sillabe complesse (ch, gh, gli, gn, sci, qu)</i>	_____
<i>apostrofo</i>	_____
<i>uso delle maiuscole</i>	_____
<i>raddoppiamento e accento</i>	_____

6 Difendere il nido

La neve dell'ultimo inverno ha rovinato i rami delle piante che circondano il giardino della casa di Maddalena, perciò il papà ha chiamato un giardiniere esperto. Armato di forbici con lunghi manici, il giardiniere potrà i rami non più recuperabili o che sporgono troppo e riporterà in ordine la siepe. Mentre l'uomo lavora, una coppia di merli fa capolino tra le foglie e comincia a girare irrequieta intorno a lui, con brevi voli che passano vicino alla sua testa e che lo costringono a mulinare le braccia per scacciare gli uccelli. Mano a mano che l'uomo si avvicina alla pianta che ospita il loro nido, i merli si fanno più aggressivi e sembra che vogliano costringerlo a smettere il suo lavoro. Ai bambini che guardano stupiti la scena il giardiniere spiega che si comportano così perché vogliono difendere il loro nido e le uova che probabilmente contiene: ai merli non importa se quel ramo è troppo sporgente, vogliono solo essere lasciati in pace. Il papà di Maddalena ha deciso che fino a quando il nido sarà abitato, la pianta non andrà toccata.

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. aramato (armato), giardigniere, pacie... • omissioni: es. sepe (siepe), meli (merli), scaccare (scacciare)... • sostituzioni: es. nefe, vorbici, gostringono...
Errori NF	<p>Tutti quegli errori che non rispettano le regole ortografiche che non riguardano i suoni delle parole:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a chiamato, ha girare... • irrecuieti, cuel... • dellultimo, l'uomo... <p>Tutte le fusioni/separazioni illegali in parole che non prevedono l'apostrofo: es. recu perabili, manoamano.</p> <p>Gli errori di maiuscola del nome proprio oppure dopo il punto.</p>
Errori A	<p>Doppie: es. tropo, pasano, pacce...</p> <p>Accenti: es. perciò, papa, piu...</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.