

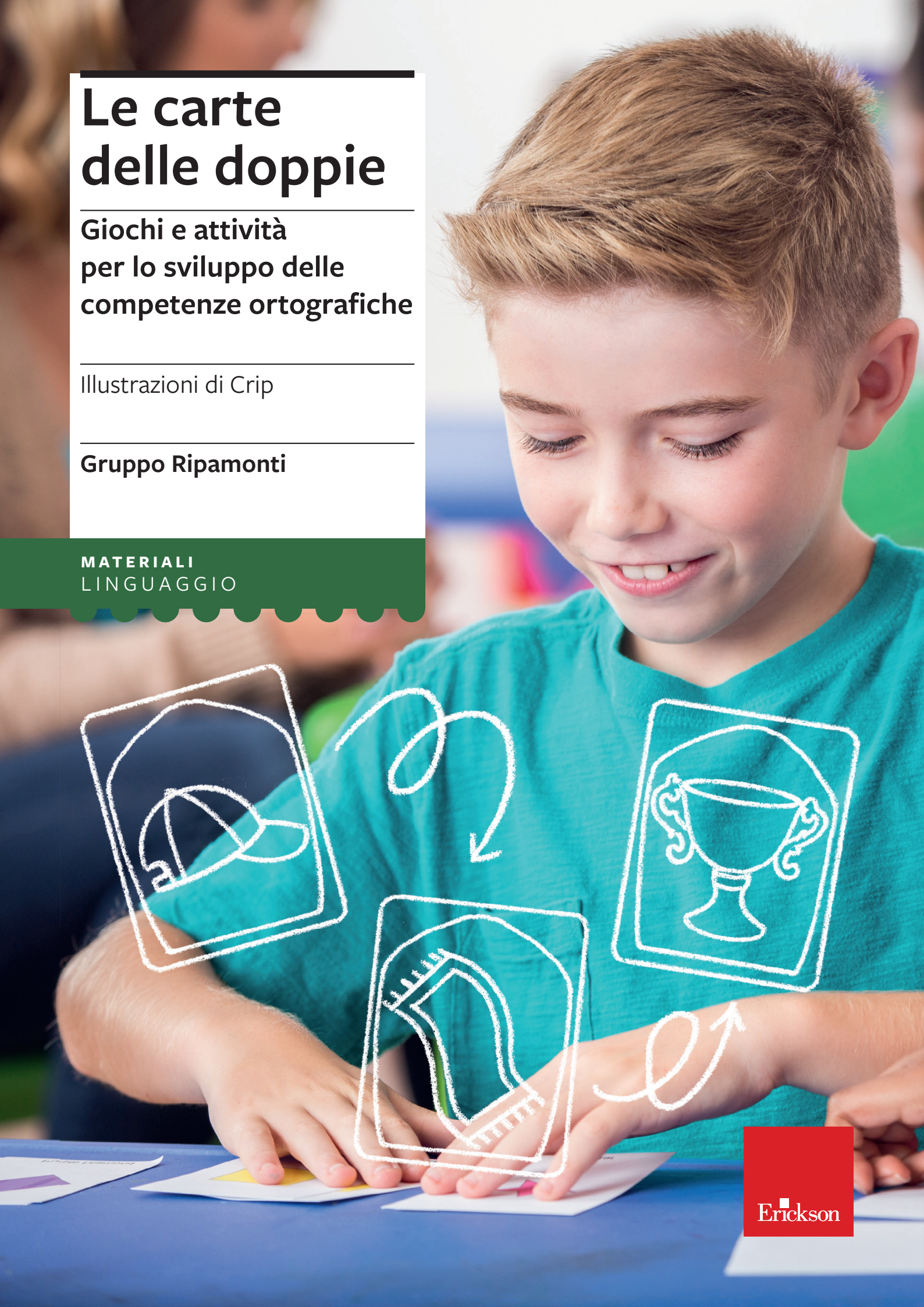
Le carte delle doppie

Giochi e attività
per lo sviluppo delle
competenze ortografiche

Illustrazioni di Crip

Gruppo Ripamonti

MATERIALI
LINGUAGGIO



IL LIBRO

LE CARTE DELLE DOPPIE

Tra le difficoltà ortografiche che un alunno di scuola primaria incontra, quelle che si presentano con più frequenza riguardano le doppie e la discriminazione tra consonanti sorde e sonore.

Trasformare in piccole sfide i noiosi esercizi che solitamente vengono assegnati significa recuperare la motivazione del bambino e quindi facilitare l'apprendimento.

Divertenti giochi di coppia o in piccolo gruppo per sviluppare competenze di letto-scrittura

I giochi e le attività con le carte proposti in questo volume permettono il raggiungimento dell'automatizzazione nelle competenze ortografiche e nelle abilità di lettura e scrittura.

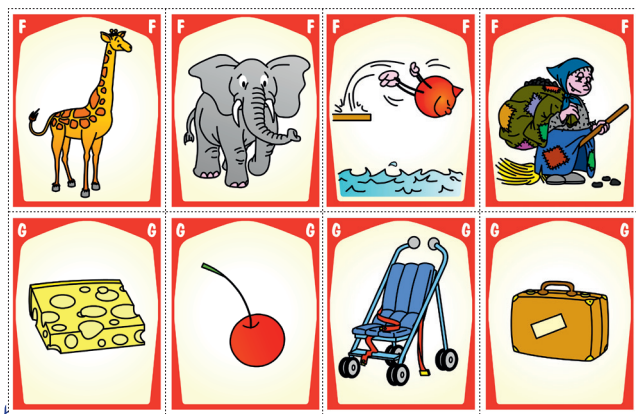
Il gioco infatti — che come gli esercizi presuppone la reiterazione, volta a consolidare l'apprendimento — libera dall'ansia della prestazione per lasciare spazio al piacere di esplorare, di scoprire e di imparare senza troppa fatica anche le più difficili regole ortografiche.

I materiali allegati (240 carte delle doppie e 160 carte delle omologhe) consentono di sviluppare le competenze di letto-scrittura attraverso divertenti giochi da fare a coppie o in piccoli gruppi:

- Memory
- Straccia camicia
- Rubamazzetto
- Omino nero
- Discriminazione tra grafemi
- Classificazione in base al raddoppiamento.

Le proposte ludico-didattiche illustrate nel volume, con le relative varianti, potenziano inoltre le abilità visuo-percettive, mnemoniche e attentive con ricadute positive sul rendimento scolastico.

CARTE DOPPIE - immagini



Carte delle doppie F e G

CARTE OMOLOGHE - immagini



Carte delle omologhe T-D

L'AUTORE

GRUPPO RIPAMONTI

Il Gruppo Ripamonti è composto da tutti gli specialisti che operano presso l'omonimo Centro a Cusano Milanino e si occupa di problemi di udito, linguaggio e apprendimento (www.centroripamonti.com). Ne fanno parte, oltre a Itala Riccardi Ripamonti, molti professionisti, tra cui le logopediste Emilia Annunziata, Donatella Antonicelli, Laura Cerminara, Grazia D'Acieri, Fancesca Manzini e Cristina Marrone.

€ 23,50

libro + schede indivisibili



www.erickson.it

I n d i c e

7	Premessa
9	Introduzione
13	Struttura dell'opera
15	LE PROPOSTE DIDATTICO-RIABILITATIVE
17	Le Carte delle doppie
27	Le Carte delle omologhe
33	Conclusioni
35	Bibliografia
37	APPENDICE

Introduzione

Negli ultimi anni il numero di bambini che giungono all'osservazione clinica con un sospetto di difficoltà di apprendimento risulta in aumento. Spesso la difficoltà più evidente, e/o più frequente, è la disortografia (isolata o in comorbidità con altre problematiche). Tuttavia, sovente, non ci si trova di fronte a una difficoltà specifica ma, piuttosto, a un ritardo dovuto a immaturità, a pregresso ritardo linguistico, a problemi attentivi o a carenze nell'insegnamento. In ogni caso ciascun bambino necessita di un aiuto mirato che prevede progetti diversificati e che può andare da semplici indicazioni ai genitori, e/o agli insegnanti, fino a un trattamento specifico. Gli errori ortografici relativi al raddoppiamento della consonante e alle omologhe (t - d, p - b, f - v, ci/e - gi/e, c - g) sono tra i più persistenti.

Trasformare in piccole sfide i noiosi esercizi — che la scuola propone per superare dette difficoltà sul quaderno e/o con le schede — significa recuperare la motivazione del bambino e quindi facilitare l'apprendimento.

L'importanza del gioco, che di per sé presuppone la ripetizione (quindi l'esercizio), è spesso sottovalutata oppure contrabbandata con attività che vengono annunciate come gioco, ma che in realtà non presentano nulla di ludico.

Il gioco è un ambito di apprendimento fondamentale per il bambino (Riccardi Ripamonti, 1998), perché distoglie l'attenzione dal prodotto finale per trasferirla sul processo (quindi libera dall'ansia della prestazione, per lasciare spazio al «fare» per il piacere di fare, di esplorare, di scoprire e di imparare). La modalità di gioco che si concretizza in piccole sfide induce, inoltre, al rispetto dei ruoli e al controllo delle emozioni, in particolare della frustrazione e dell'impulsività, spesso causa di prestazioni inadeguate nel bambino. Nel gioco bisogna, infatti, attendere pazientemente il proprio turno prima di poter agire, inoltre la presenza dei compagni offre la possibilità di apprendere attraverso l'osservazione del comportamento altrui.

Le carte, che costituiscono il presente sussidio, vengono utilizzate per far giocare i bambini — tra di loro e con gli adulti — al fine di portarli prima alla consapevolezza delle diverse regole ortografiche e quindi all'automatizzazione, per quanto possibile, delle diverse abilità.

Va da sé che questa proposta non esclude, ma completa, tutte le altre attività che un buon logopedista/insegnante conosce, ed è bene comunque inserirla in un ampio percorso di apprendimento scolastico e/o di trattamento riabilitativo. Le difficoltà che tanti soggetti, normodotati cognitivamente, manifestano negli

apprendimenti della letto-scrittura possono, infatti, risalire a cause diverse che coinvolgono — con caratteristiche e compromissioni che differiscono da bambino a bambino — competenze visuo-percettivo-motorie, linguistiche (in particolare fonologiche e metafonologiche, ma spesso anche lessicali e morfosintattiche), mnemoniche e attentive.

Per questo motivo è determinante che la valutazione delle difficoltà venga fatta in sede appropriata e, sulla base della stessa, si definisca il percorso più idoneo per ogni bambino. Nell'ambito dei vari trattamenti (o percorsi di insegnamento) le proposte, che vengono qui illustrate, hanno il ruolo di supportare, con attività motivanti e gratificanti, l'apprendimento delle specifiche regole ortografiche.

Per quanto riguarda la nostra esperienza, il nostro gruppo si avvale dei trattamenti illustrati in Riccardi Ripamonti (2009a; 2009b; 2012) e Cividati, Riccardi Ripamonti e Russo (2011) all'interno dei quali si inseriscono, tra le altre, le proposte di questo volume. Esse sono particolarmente utili anche con i bambini che manifestano un ritardo negli apprendimenti (per immaturità o pregresso ritardo linguistico o carenze ambientali e didattiche) per i quali riteniamo sufficiente un trattamento indiretto (Ripamonti, 2013a) avvalendoci della collaborazione degli insegnanti, dei genitori o di un tutor (persona scelta dalla famiglia e preparata per affiancare il bambino).

Le attività qui presentate vanno proposte a partire dagli ultimi mesi della prima classe della primaria ma, per essere efficaci, devono essere state precedute da tutte le attività in ambito fonologico e metafonologico (Riccardi Ripamonti, 2009a, pp. 27-46), pre-requisite alla letto-scrittura, che dovrebbero essere già state allertate fin dalla scuola dell'infanzia.

Il processo di scrittura

L'apprendimento della scrittura attiva un processo analitico opposto a quello della lettura. Scrivere, infatti, richiede di passare dalla rappresentazione fonologica a quella ortografica (conversione fonema-grafema) il che implica, comunque, adeguate competenze metafonologiche che sono alla base di entrambi i processi. Quando il bambino giunge alla scuola primaria non ha ancora pienamente acquisito queste competenze e saranno proprio le proposte specifiche della scuola e l'esposizione alla lettura e alla scrittura, a favorirne il completo sviluppo.

I lavori di Uta Frith (1985) definiscono quattro stadi di apprendimento validi sia per la lettura sia per la scrittura, anche se non simultanei nei due ambiti (De Beni, Cisotto e Carretti, 2002):

- *lo stadio logografico*: in cui vi è associazione tra una configurazione grafica e un significato, cioè si tratta di una pseudo-scrittura;
- *lo stadio alfabetico*: in cui il bambino si rende conto che le parole possono essere scomposte in parti più piccole, i fonemi, e quindi arriva ad associarli ai corrispondenti grafemi (Cornoldi, 2007);
- *lo stadio ortografico*: in cui il bambino impara a manipolare unità più complesse quali le sillabe e i morfemi e, contemporaneamente, registra che — eccezione alla regola — a un fonema possono corrispondere più grafemi;

– *lo stadio lessicale*: l'ultimo, secondo Uta Frith, è quello che consente di scrivere direttamente la parola senza dover ricorrere alla ricodifica fonologica delle parti che la compongono (Tressoldi, 1991).

È stato anche descritto un quinto stadio, che consente al bambino di affinare le abilità lessicali e fonologiche e nel quale permangono difficoltà nell'uso corretto delle ultime sillabe, delle parole accentate e delle doppie (Re et al., 2007).

Il modello a due vie individuato per la lettura (Coltheart, 1981) è valido anche per la scrittura e prevede: la via fonologica (la grafia della parola viene ricostruita attraverso l'ordinata conversione di ogni fonema nel relativo grafema) e la via lessicale (la struttura ortografica della parola viene recuperata nella sua struttura integrale dal magazzino lessicale ortografico in cui le parole sono conservate nella forma scritta).

Come per la lettura è ipotizzabile che, nel corso dell'apprendimento, le due vie vengano integrate e si ricorra all'una o all'altra secondo l'esigenza. La via lessicale è favorita per recuperare la corretta grafia quando, come nei digrammi (gl, gn, sc), non c'è corrispondenza biunivoca o quando parole omofone e non omografe (loro/l'oro - letto/l'etto - ha/a) richiedono, per risolvere l'ambiguità, di risalire al livello del significato. Sarà ancora necessario attingere alla via lessicale quando uno stesso fonema rimanda a grafemi differenti (quoto/cuoco). Secondo la nostra esperienza, con il passare degli anni, grazie all'esposizione al linguaggio scritto, anche per le doppie si ricorre al magazzino lessicale; più avanti argenteremo questa asserzione.

Comunque il processo di scrittura richiede — oltre alle competenze e alle abilità a livello di discriminazione e di analisi fonemica — sia la traduzione del fonema in grafema (che permette la rappresentazione grafica della parola attraverso la via fonologica), sia la creazione di un magazzino lessicale che consente di non sovraccaricare la memoria fonologica. Infatti le difficoltà a mantenere in memoria la sequenza fonologica della parola, per tradurla in modo corretto a livello grafico, potrebbero essere responsabili di diversi errori ortografici. Deve essere anche presa in considerazione la necessità di raggiungere la fluenza prassica che permette di distogliere energie dall'atto motorio (la scrittura), in sé e per sé, per concentrarle sulle regole ortografiche. Da qui nasce l'importanza di insegnare il carattere corsivo precocemente e in modo incisivo, riguardo alla prensione dello strumento, all'orientamento e alla direzione del tratto e ai collegamenti tra i grafemi (Riccardi Ripamonti, 2013a).

Struttura dell'opera

Il volume è corredato da materiale didattico-riabilitativo specifico costituito da:

- Carte delle doppie: 120 Carte-immagini + 120 Carte-parole + 8 Carte Jolly
- Carte delle omologhe: 80 Carte-immagini + 80 Carte-parole
- Carte simboli: 4 (Doppie – Singole; Sorde – Sonore).

Le Carte delle doppie

Le Carte delle doppie, sia per le immagini, sia per le parole, sono contrassegnate dalla consonante bersaglio: cioè la lettera, nel corpo della parola, cui ci si deve riferire per stabilire se è presente in forma singola o raddoppiata. Sono così suddivise:

- 4 contenenti B singola e 4 con B doppia
- 3 contenenti C (/k/) singola e 3 con C doppia
- 3 contenenti C (/tʃ/) singola e 3 con C doppia
- 4 contenenti D singola e 4 con D doppia
- 4 contenenti F singola e 4 con F doppia
- 3 contenenti G (/g/) singola e 3 con G doppia
- 3 contenenti G (/dʒ/) singola e 3 con G doppia
- 4 contenenti L singola e 4 con L doppia
- 4 contenenti M singola e 4 con M doppia
- 4 contenenti N singola e 4 con N doppia
- 4 contenenti P singola e 4 con P doppia
- 4 contenenti R singola e 4 con R doppia
- 4 contenenti S singola e 4 con S doppia
- 4 contenenti T singola e 4 con T doppia
- 4 contenenti V singola e 4 con V doppia
- 4 contenenti Z singola e 4 con Z doppia
- 8 Carte Jolly
- 2 Carte simboli (Doppie – Singole).

Le Carte delle omologhe

Le Carte delle omologhe, sia per le immagini, sia per le parole, sono così suddivise:

- 10 contenenti P e 10 B
- 10 contenenti T e 10 D
- 10 contenenti C (/tʃ/ e /k/) e 10 G (/dʒ/ e /g/)
- 10 contenenti F e 10 V
- 2 Carte simboli (Sorde – Sonore).

Indicazioni utili per l'utilizzo del materiale

Tutti i materiali allegati al volume andranno utilizzati dopo essere stati ritagliati lungo le linee tratteggiate contrassegnate dal simbolo della forbice.

I mazzi di carte sono già suddivisi sulla base del colore della cornice: Carte delle doppie rosse, Carte delle omologhe blu. Le Carte-parole, rispetto alle Carte-immagini, sono differenziate da una diversa trama sul retro.

Suggeriamo di raggruppare le Carte delle doppie (parole e immagini) sulla base della lettera bersaglio e quindi di tenerle in ordine alfabetico. Ciò per facilitarne l'utilizzo da parte dell'insegnante/terapista.

Le Carte delle omologhe, sempre allo stesso scopo, sono contrassegnate sul retro da quattro simboli differenti, ognuno corrispondente a una categoria così da raggrupparle e ritrovarle rapidamente: a D-T corrispondono i fiori, a P-B i cuori, a F-V i quadri e, infine, a C-G le picche.

In Appendice sono riportate le due legende riepilogative di tutti i materiali con immagine e relativa scritta.

LE PROPOSTE
didattico-riabilitative

Le Carte delle doppie

Tra le difficoltà ortografiche, il riconoscimento e il corretto utilizzo della consonante doppia rappresentano un problema che molti bambini si trascinano per anni. Gli errori di raddoppiamento non sono classificati né come fonologici né come non fonologici, in quanto l'ambito cognitivo in cui si collocano non rimanda né alla strategia decodificatoria (analisi lettera per lettera) né a quella lessicale (parola nella sua globalità; Tressoldi, 1991). Generalmente, coloro che omettono la doppia, non la «sentono», ciò significa che non percepiscono l'allungamento temporale e/o non colgono la pausa temporale che si verifica con la consonante raddoppiata. In realtà, se il riconoscimento passasse solo attraverso l'udito, avremmo intere categorie di individui in difficoltà che non arriverebbero mai a controllare questa capacità e non solo all'inizio del percorso di apprendimento. Pensiamo ad esempio ai veneti che verbalmente non utilizzano le doppie o ai sardi, che invece tendono a raddoppiare le consonanti; pensiamo agli stranieri che giungono da paesi dove la doppia non è contemplata (ad esempio i rumeni) e che, sia pur con una certa fatica, alla fine arrivano a dominare la difficoltà.

In effetti, nel corso delle prime classi della scuola primaria, gli insegnanti, quando dettano, sottolineano in modo più che evidente la presenza della consonante doppia. In tale situazione i bambini attingono all'informazione uditiva ed è probabile che, coloro che non la colgono, facciano proprio fatica a percepire il tratto relativo alla durata.¹ Con il passare del tempo i docenti dettano in modo sempre più incalzante, senza più dare particolare rilievo alle doppie, lasciando così al bambino l'onere di processare in tempi brevi quanto udito, riproducendolo mentalmente (quindi cogliendo il fattore temporale che contraddistingue la consonante singola dalla doppia). Il processo è facilitato per le parole che presentano, come unica differenza, la consonante doppia e sono associate a significati differenti (casa e cassa, pala e palla, ecc.). Negli altri casi la decisione diventa più problematica, a meno che il termine in oggetto non sia presente nel lessico ortografico di chi scrive. Allo stesso modo quando i bambini sono impegnati in produzioni spontanee — quindi devono decidere da soli come scrivere la parola — o se la ripetono mentalmente,

¹ Per alcuni alunni, probabilmente, gioca anche un ruolo importante il fatto che, nelle ipotesi di scrittura dei soggetti prescolari, non è considerato possibile ripetere uno stesso segno, all'interno di una parola (Ferreiro e Teberosky, 1985).

analizzandola dal punto di vista sonoro, o ne hanno un'immagine grafica; cosa difficile nei primi anni di scuola.

La prestazione solitamente migliora con il tempo, come con il tempo si incrementa il lessico visivo (importanza della lettura). Il che testimonia come gran parte dei progressi debbano essere attribuiti a questo arricchimento. Rispetto agli altri errori, il raddoppiamento ha un'evoluzione spontanea più lenta (Tressoldi, 1991). Questo si può spiegare considerando che, all'inizio del processo di apprendimento, il bambino è assorbito dall'impegno di controllare l'aspetto fonologico — implicato nelle regole base del processo di scrittura — quindi, solo in un secondo tempo, dedica energie ad analizzare le differenze di grafia che non sono legate alla fonologia.

Un altro fattore che incide sull'evoluzione della capacità è rappresentato dall'esposizione alla lettura che permette, con il tempo, di creare un archivio del lessico ortografico, come scritto sopra, il che facilita anche quei soggetti che hanno difficoltà a livello di analisi fonetica.

Restano comunque, anche per un adulto, diverse parole — incontrate raramente negli scritti e per le quali permangono dubbi — che vengono analizzate provando a riprodurle mentalmente con la consonante semplice e doppia e per le quali, a volte, si deve ricorrere al vocabolario.

Possiamo pertanto ritenere che l'abilità che ci consente una corretta scrittura attinge, secondo il grado di frequenza della parola, a una sorta di automatismo (padronanza comportamentale), al lessico visivo e al processamento consapevole.

È necessario ricordare che solo con l'accesso alla letto-scrittura, e attraverso un insegnamento formale, i bambini arrivano a suddivisioni di tipo grammaticale (ad esempio «cas-sa»), prima segmentano le parole in sillabe seguendo uno schema puramente fonologico-sillabico («ca(s)-sa»); fanno cioè una sorta di analisi acustica che rileva un'interruzione del continuum in corrispondenza del raddoppio.

I bambini che affrontano il percorso di apprendimento non dispongono né di un lessico ortografico, sia pur minimo, né della consapevolezza utile per processare le singole parole. Per questo motivo è opportuno che l'insegnante guidi il cammino del bambino, partendo da parole bisillabiche piane e presentando poi le parole con il raddoppio della consonante nell'ambito delle coppie minime (casa e cassa, pala e palla, ecc.). Naturalmente è necessario procedere con attività fonologiche e metafonologiche di analisi sillabica e fonetica della parola e di manipolazione della stessa: per cui, ad esempio, se a «pala» aggiungo una «l», ottengo «palla». I bambini, se non sono guidati attraverso un lavoro di suddivisione sillabica, non sanno dove aggiungere un'altra «l», proprio perché hanno difficoltà a manipolare le parole, soprattutto all'inizio del processo di apprendimento della letto-scrittura. Vanno pertanto accompagnati a operare in modo metacognitivo perché, difficilmente, lo fanno spontaneamente. Gradatamente, mentre vengono proposte queste attività, l'alunno inizia ad archiviare in memoria a lungo termine la forma scritta delle parole.

Per quanto riguarda i termini che perdono di significato se non viene rispettata la presenza/assenza della doppia (ad esempio piatto/piato, tavolo/tavvolo) bisogna lavorare sulla consapevolezza: incoraggiare l'alunno a rappresentarsi mentalmente la parola nelle due versioni, con e senza raddoppiamento, al fine di deciderne la corretta grafia. È questa un'attività nella quale i bambini si trovano in grande difficoltà ma, soprattutto, per la quale non sono motivati. Le proposte ludiche illustrate, coinvolgendoli, stimolano proprio la loro motivazione portandoli

a migliorare le specifiche competenze e abilità, il che retroagisce positivamente sulla motivazione stessa.

Rubamazzetto

a) Si usano le Carte delle doppie (immagini).

Il gioco di base è il classico Rubamazzetto.

Si distribuiscono tre carte a ciascun giocatore a ogni giro e quattro carte vengono messe sul tavolo. È possibile prelevare una carta dal tavolo o rubare il mazzetto di un compagno, solo quando c'è corrispondenza tra la lettera bersaglio e quando entrambe le parole presentano o meno la doppia. Ad esempio: se il bersaglio fosse «v», con Avvoltoio si potrebbe prendere Avvocato o Avvitare, ma non Lavatrice o Nuvola o Cavolo. Viceversa, con Lavatrice si potrà prendere Nuvola o Cavolo, ma non Avvocato o Avvitare o Avvoltoio. Inizialmente sarà possibile prendere solo le carte presenti sul tavolo, ma via via che il gioco procede, ogni giocatore terrà le carte «guadagnate», accanto a sé, con l'immagine in vista. Ciò consentirà di rubarsi a vicenda il mazzetto. Tuttavia, se sul piano di gioco si trova una carta con le stesse caratteristiche, non è consentito rubare il mazzo del compagno, ma bisogna prendere quest'ultima (figura 1).² Ad esempio, se voglio rubare il mazzo che presenta la figura Avvocato con la carta Avvitare, devo accertarmi prima che sul tavolo non ci sia un'altra immagine che corrisponda a una parola con doppia «v».



Fig. 1 Rubamazzetto: il giocatore prende la carta Cappello utilizzando la carta Tappeto (entrambe presentano il raddoppiamento della «p»). Non può rubare il mazzo del compagno anche se la parola Tappo presenta la doppia «p» in quanto ha la precedenza la carta sul tavolo.

Inizialmente i bambini vanno un po' guidati, ma, molto presto, cominciano, spontaneamente, a ripetere mentalmente le parole e a confrontarle. Ciò che li stimola è la motivazione a giocare. L'esperienza insegna come si appassionino al gioco e lo ripetano, volentieri e molte volte, anche in altri contesti. Spesso diventa un gioco che fanno in famiglia, con i fratelli e i genitori, soprattutto la versione B, esposta di seguito.

² Va segnalato che non si deve necessariamente prendere in considerazione la differenza tra /k/ e /tʃ/, nonché tra /g/ e /dʒ/. Vale a dire, ad esempio, che si potrà prendere Uccello con la carta Racchetta, in quanto entrambe presentano il raddoppio dello stesso grafema.