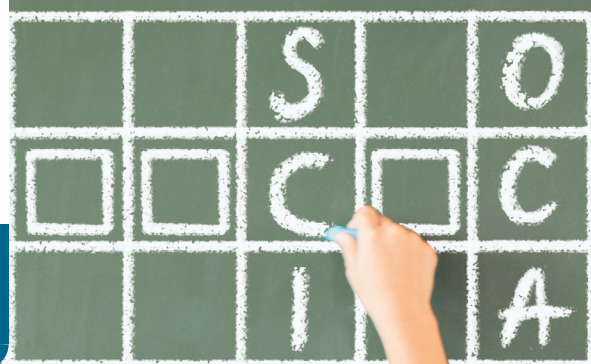


I cruciverba di Ortografoni sui suoni dolci e duri

Giocare con l'ortografia alla scuola primaria

Silvia Baldi e Susi Cazzaniga

MATERIALI
DIDATTICA



I CRUCIVERBA DI ORTOGRAFONI SUI SUONI DOLCI E DURI

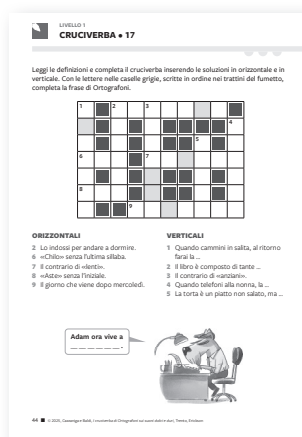
La distinzione fra suoni dolci e duri costituisce uno degli ostacoli ortografici più complessi per molti bambini e bambine: il presente volume propone attività di consolidamento dell'ortografia attraverso gli schemi enigmistici.

Cruciverba, crucipuzzle, linotipie, spirali e schemi a chiave per divertirsi con l'ortografia e l'Ispettore Ortografoni.

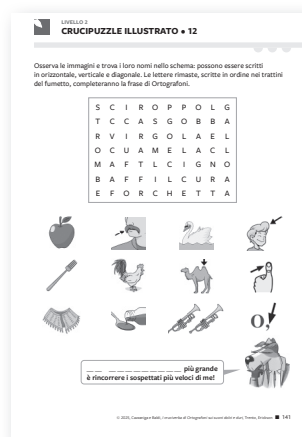
Il volume si compone di 3 sezioni corrispondenti a livelli di difficoltà crescente delle parole utilizzate in base alla lunghezza, alla frequenza d'uso e alla complessità ortografica.

Proporre le attività sarà intuitivo: è infatti possibile compiere scelte personalizzate sulla base delle difficoltà specifiche dei bambini e delle bambine e del loro livello di apprendimento. Ci metterà lo zampino anche l'ispettore Ortografoni che, con i suoi commenti, confermerà la correttezza dello svolgimento delle attività.

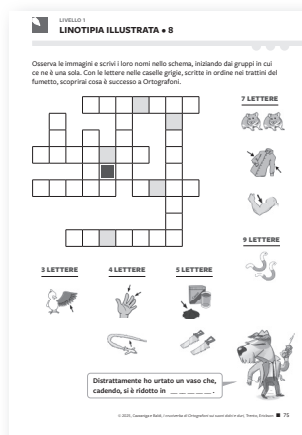
Con 240 schemi enigmistici riccamente illustrati, il volume rappresenta uno strumento prezioso per insegnanti della scuola primaria e professionisti della riabilitazione che si trovano a supportare bambine e bambini nell'apprendimento delle competenze ortografiche.



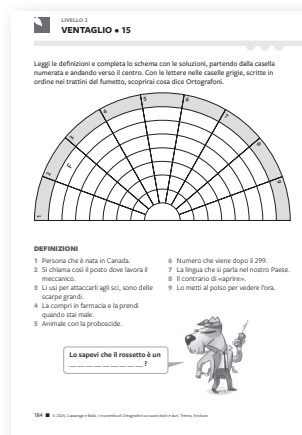
Esempio di cruciverba.



Esempio di crucipuzzle illustrato.



Esempio di linotipia.



Esempio di ventaglio.

LE AUTRICI



SILVIA BALDI

Psicologa e psicoterapeuta, svolge attività clinica a Roma, con particolare riferimento alla diagnosi e all'intervento dei disturbi del neurosviluppo.

Docente in Master di I e II Livello sui Disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo. Referente dell'Équipe ApprendiMENTI per il rilascio delle certificazioni DSA nel Lazio. È socia AIRIPA e socia fondatrice del «Melograno Psicologia Clinica e Riabilitazione».



SUSI CAZZANIGA

Psicologa e psicoterapeuta, specializzata in Psicopatologia dell'apprendimento. Lavora in ambito clinico a Roma, con bambini e bambine e adolescenti in difficoltà e con i loro genitori, occupandosi

di diagnosi e trattamento nei Disturbi del neurosviluppo. Docente in Master di I e II Livello sui Disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo, si occupa anche di formazione verso gli insegnanti. È socia AIRIPA.

€ 21,00



www.erickson.it

INDICE

7	Cap. 1 La competenza ortografica
15	Cap. 2 Contenuti del volume e come usare i materiali
25	Bibliografia
27	Livello 1
109	Livello 2
191	Livello 3

La competenza ortografica

Il successo dell'ispettore Ortografoni dura ormai da molti anni. Dalla sua prima uscita, che è stata per noi autrici e per l'editore una grande scommessa, la strada percorsa è stata molta. Il confronto continuo con il nostro lavoro clinico, con le tante persone (insegnanti, professionisti e professioniste della riabilitazione) che hanno utilizzato e apprezzato Ortografoni, ci ha spinte a voler creare un materiale specifico, utilizzabile per potenziare l'intervento da chi lavora con bambini/e con difficoltà ortografiche.

Nel corso degli anni è emerso con chiarezza crescente che il lavoro sul controllo ortografico necessita di momenti di potenziamento specifici, realizzati con l'intento di rafforzare percorsi didattici e riabilitativi attraverso materiali efficaci e motivanti.

La chiave del successo dell'ispettore Ortografoni è probabilmente stata l'integrazione tra il gioco investigativo e il gioco enigmistico, ma riteniamo che la chiave del successo clinico sia da attribuire principalmente alle risorse sottese all'enigmistica. Per questo motivo, il materiale presente nei volumi *I cruciverba di Ortografoni* pone l'accento sull'attività di risoluzione degli schemi e, per la prima volta, non si abbina a una storia investigativa.

Abbiamo voluto tuttavia mantenere l'idea che, grazie alla corretta soluzione dello schema, si possa raggiungere un risultato, e per questo sono state inserite delle curiosità (anche sulla vita di Ortografoni!) con delle frasi da completare. Ogni attività è quindi indipendente e auto-conclusiva.

Questo permetterà all'insegnante o al/la professionista clinico/a che utilizzerà questo materiale di attingere liberamente alle proposte: sono qui presenti ben 240 schemi diversi, che garantiscono una grande varietà e possibilità di personalizzazione.

L'apprendimento della competenza ortografica

Cosa succede quando scriviamo?

La scrittura è un'attività complessa che coinvolge numerosi processi cognitivi: motori, ortografici, linguistici, attentivi, di memoria, di pianificazione e di automonitoraggio.

Il controllo dei processi ortografici dipende sia dal tipo di compito che stiamo svolgendo, sia dal tipo di parole che dobbiamo scrivere. Un compito di copia richiede un minor controllo dei processi ortografici rispetto a quello richiesto da un compito di dettato o di composizione di un testo spontaneo (Tressoldi e Cornoldi, 2000). Allo stesso tempo, un compito di dettato può essere più o meno complesso a seconda del tipo di parole che è necessario scrivere (ad esempio, le competenze richieste per la trascrizione della parola *pane* sono diverse rispetto a quelle richieste per la parola *pannocchia*). La complessità delle parole da trascrivere è determinata dalla forma della parola, dalla sua frequenza d'uso (alta/bassa) e dalla sua lunghezza.

In un compito di dettato, in base a ciò che dobbiamo scrivere, possiamo attivare delle strategie di analisi della parola udita di tipo sublessicale e di tipo lessicale, seguendo il modello a due vie specifico per la scrittura di parole dettate (Patterson, 1986). Come sottolineato in Angelelli et al. (2016, p. 15), «il modello si basa sull'assunto che l'elaborazione della lingua scritta può avvenire attraverso almeno due procedure: una procedura lessicale di recupero della forma ortografica di una parola attraverso l'accesso a informazioni riguardanti le parole immagazzinate in memoria, e una procedura sublessicale in cui si applicano le regole di conversione fonema-grafema». Lo scrittore esperto può attivare una o entrambe le strategie a seconda della parola da trascrivere.

Come si diventa scrittori esperti?

L'acquisizione delle competenze ortografiche richiede un insegnamento esplicito e solitamente questo coincide con l'ingresso alla scuola primaria, sebbene la familiarizzazione con la lingua scritta avvenga già nel periodo prescolare (Ferreiro e Teberosky, 1985).

L'italiano, a differenza di altre lingue come l'inglese, è una lingua a ortografia trasparente: è caratterizzato da una forte corrispondenza suono-segno e da poche irregolarità di trascrizione.

In particolare, le irregolarità riguardano tutte quelle parole che presentano una forma omofona, ma non omografa (ad esempio *l'ago* vs. *lago*); che contengono i suoni /kwo/ e /kwɔ/ (ad esempio *cuore*, *liquore*); che contengono l'uso dell'*h* muta (ad esempio *a* vs. *ha*, *anno* vs. *hanno*) (Zoccolotti et al., 2005). Chi è esposto a sistemi ortografici trasparenti inizia a scrivere spontaneamente intorno ai 5 anni utilizzando diverse strategie di scrittura, basate su ciò che ipotizza possa regolare la conversione fonema-grafema (Ferreiro e Teberosky, 1985).

La trasparenza/opacità di una lingua può influire sulle modalità e sui tempi di apprendimento. Nel caso della lingua italiana, la diretta corrispondenza tra suono e segno consente un apprendimento più rapido rispetto a quanto accade per le lingue a ortografia opaca, in cui le irregolarità sono più numerose. In riferimento al modello a due vie, gli studi sullo sviluppo delle competenze ortografiche in italiano indicano:

- una precoce ottimizzazione dei processi di conversione fonema grafema, che raggiungono la massima efficienza intorno alla terza-quarta classe della scuola primaria;
- un utilizzo, già nelle prime fasi dell'apprendimento, di entrambe le strategie di scrittura sublessicale/lessicale (Notarnicola et al., 2012);

- un’ottimizzazione più lenta della strategia di analisi lessicale rispetto alle lingue con ortografia opaca, che prosegue fino alla scuola secondaria di I grado (Angelelli et al., 2016).

Questo significa che i/le bambini/e che imparano a scrivere riusciranno già nei primi anni di scuola a trascrivere correttamente le parole regolari, mentre impiegheranno più tempo a capire come si scrivono parole ambigue, che richiedono necessariamente un’analisi di tipo lessicale e non possono essere trascritte correttamente attraverso strategie di conversione suono-segno. In tal senso, sempre dagli studi di Notarnicola e collaboratori (2012) è emersa la prevalenza di errori, in tutti i gradi di scolarità, su parole ambigue (ad esempio *squotere* al posto di *scuotere*, oppure *scenza* al posto di *scienza*), mentre gli errori su parole regolari sono praticamente assenti negli ultimi anni della scuola primaria.

Conoscere come avviene l’apprendimento delle competenze ortografiche nelle persone con sviluppo tipico è di fondamentale importanza per poter individuare eventuali difficoltà, in base al grado di scolarità, e poter intraprendere un percorso di potenziamento dei/delle bambini/e a rischio.

Il disturbo specifico della scrittura a livello ortografico: la Disortografia

La Disortografia evolutiva è un disturbo specifico dell’apprendimento caratterizzato da una persistente difficoltà ad acquisire le regole ortografiche necessarie alla corretta trascrizione delle parole della lingua. Il disturbo si esprime attraverso una quantità elevata di errori ortografici, significativamente maggiore rispetto a quanto atteso per la classe frequentata.

L’espressione del disturbo cambia a seconda della fase di apprendimento e del grado di scolarità. L’analisi dell’errore ha un valore diagnostico nel disturbo di scrittura e in particolare la persistenza di una certa tipologia d’errore. Nelle prime fasi di apprendimento si osserva la presenza di un numero significativo di errori su parole a trascrizione sia regolare sia ambigua. Nei successivi gradi di scolarità, anche gli/le alunni/e con Disortografia tendono a commettere meno errori su parole regolari, con una persistenza di omissione di doppie e di errori su parole ambigue. A questo proposito, uno studio di Iaia e colleghi (2021) riscontra che le caratteristiche psicolinguistiche delle parole ambigue richiedono tempi di scrittura più lunghi e un maggior numero di pause rispetto alla scrittura di parole a trascrizione regolare. Il processo di trascrizione di queste parole, dunque, può essere inefficiente e mantenere caratteristiche di complessità anche con il procedere del percorso di scolarizzazione. Per esempio, all’interno delle attività di ricerca dell’Università di Bologna, è stato realizzato il corpus UniverS-Ita, che raccoglie testi argomentativi di universitari/e frequentanti, nell’anno accademico 2020-2021, il secondo anno di corsi di laurea triennali o a ciclo unico di area umanistica, scientifica, economico-sociale e sanitaria (<https://site.unibo.it/univers-ita/it/corpora/univers-ita>). Su di esso sono stati fatti vari studi, e in particolare facciamo riferimento a quello di Restivo (2022) che passa in rassegna le competenze scritte degli/delle studenti/esse universitari/e, con lo scopo di rilevare le più frequenti deviazioni dalla norma in ambito ortografico, morfo-sintattico, lessicale e testuale: si rileva la presenza persistente di errori dovuti all’incer-

tezza sulla presenza della *i* nella riproduzione dei suoni palatali (es. *scentifici*, *beneficienza*, *ferocemente*, *inefficienza*, *sufficiente*, *superfice*).

La presenza di un numero significativo di errori su parole a trascrizione regolare nei gradi di scolarità successivi alla primaria sembra caratterizzare i casi di maggiore gravità del disturbo (Cornoldi, 2020).

Interventi riabilitativi e di potenziamento delle competenze ortografiche

Nell'ambito della riabilitazione e del potenziamento delle competenze ortografiche, conoscere non soltanto il tipo d'errore commesso dal/la bambino/a, ma anche su che tipo di parola è presente l'errore diventa di fondamentale importanza, perché consente di capire quali strategie sono necessarie per la corretta trascrizione e in che modo è possibile intervenire. Sebbene gli studi che hanno indagato l'efficacia di interventi per la Disortografia siano ancora molto scarsi in ambito nazionale (Bigozzi et al., 2007; Fornasier et al., 2017; Vio et al., 2016), il materiale a disposizione per potenziare le competenze ortografiche è molto ricco e variegato.

I suoni dolci e duri

In questo volume abbiamo scelto di focalizzarci in particolare sui fonemi [k] (suono duro come in *chiodo* o *casa*), [tʃ] (suono dolce come in *cesto* o *cinema*), [g] (suono duro come in *gufo* o *ghiro*), [dʒ] (suono dolce come in *gesto* e *gita*), [ʃ] (suono dolce come in *sciare* o *pesce*), [ʒ] (suono dolce come in *schiena* o *pesche*).

Le parole che contengono i suoni dolci e duri della C e della G sono molto interessanti a livello ortografico e rappresentano il gruppo di parole che può contenere maggiori insidie per i/le bambini/e che apprendono a scrivere.

Innanzitutto, la caratteristica principale di questa categoria di parole riguarda proprio il suono, che cambia a seconda della vocale che segue le consonanti C o G. Ma non solo! Per trascrivere correttamente lo stesso suono (suono duro), sempre considerando la vocale che segue, è necessario aggiungere una consonante (H), che non ha un suono di per sé. Bisogna scrivere CHIESA con l'H, ma CASA senza H, eppure il suono della C ascoltato è lo stesso. La trascrizione corretta di CHIESA richiede una conversione suono-segno non 1 a 1, ovvero a un suono corrispondono due segni (lettere), mentre CASA ha una perfetta corrispondenza suono-segno, ovvero è una parola a trascrizione regolare (Angelelli et al., 2016).

Un'ulteriore complessità è rappresentata dalla trascrizione di parole ambigue, che va gestita a livello ortografico e non fonologico; queste parole contengono una «trappola» fonologica, nel senso che ascoltandole e mettendo in pratica ciò che si è imparato sulla corrispondenza suono-segno si potrebbe incorrere in un errore plausibile fonologicamente, ma non corretto ortograficamente: perché se ascolto la parola CIELO devo scrivere CIELO e non CELO? Lo stesso vale per SCUOLA e SQUALO, che contengono un suono omofono ma non omografo. In altre parole devo conoscere la forma ortografica della parola per poterla trascrivere correttamente (es. *scienza*) e non considerare solo il suono che ascolto.

La complessità sottesa alla trascrizione di queste parole, che richiedono l'accesso a una rappresentazione ortografica, spiegano la presenza e la

persistenza nel tempo di errori che coinvolgono i suoni dolci e duri, ma che prevalentemente riguardano la corretta trascrizione di parole ambigue.

È importante considerare questo volume come una risorsa da utilizzare soprattutto nella fase di rinforzo, dopo aver svolto con la singola persona o con la classe un lavoro mirato su:

- discriminazione percettivo-uditiva (ascolto la parola *casa*: dolce come ciambella o duro come chiodo?) partendo da parole corte, senza altre complessità ortografiche;
- categorizzazione attraverso immagini (guardo l'immagine di una chitarra: contiene un suono dolce o duro?);
- trascrizione (su dettato e partendo dall'immagine) e familiarizzazione con le parole ambigue.

Gradualmente si aumenta la complessità delle parole presentate ai/alle bambini/e (Baldi e Cazzaniga, 2019), in base alla lunghezza, alla frequenza d'uso e all'ambiguità.

Dopo aver svolto il potenziamento, il nostro materiale potrà essere utile per allenare proprio su quella specifica tipologia di parole, rinforzando quanto appreso.

La graduale complessità delle parole può essere ben rappresentata dalla seguente progressione crescente:

- CASA: parola corta ad alta frequenza con 1 suono target a trascrizione regolare;
- PESCHE: parola corta ad alta frequenza con 1 suono target a trascrizione non 1 a 1 (ch);
- PESCAR: parola di media lunghezza con 1 suono target a trascrizione regolare;
- MASCHERA: parola di media lunghezza con 1 suono target a trascrizione non 1 a 1 (ch);
- CALICE: parola di media lunghezza con 2 suoni target;
- LOCOMOTIVA: parola lunga (quadrisillaba) con 1 suono target a trascrizione regolare.
- GONNA: parola corta con 1 suono target a trascrizione regolare + altra complessità ortografica non sul suono target (doppia);
- MAGGIO: parola corta con 1 complessità ortografica sul suono target (doppia);
- ALBICOCHE: parola lunga (quadrisillaba) con 2 suoni target, uno a trascrizione regolare e l'altro a trascrizione non 1 a 1 (ch) + altra complessità ortografica (doppia);
- GHIACCIAIO: parola di media lunghezza con numerose complessità ortografiche, ovvero 2 suoni target, uno a trascrizione regolare e l'altro a trascrizione non 1 a 1 (gh) + altra complessità ortografica (doppia) + altra complessità ortografica (AIO confondibile con il suono /aʎʎo/ di aglio).
- CIELO o SCIENZA: parola corta con ambiguità sul suono target.
- SUFFICIENZA: parola lunga (quadrisillaba) con 1 suono target ambiguo + altra complessità ortografica (doppia).

Questa progressione esemplificativa è ciò che ci guida nel lavoro di potenziamento e che andrebbe utilizzato nella scelta del materiale da proporre ai/alle bambini/e, a seconda della fase di apprendimento in cui si trovano o

in base a ciò su cui è necessario lavorare. Riuscire a impostare il lavoro in questo modo presuppone un *assessment* preciso e puntuale della tipologia di parole con i suoni duri e dolci che il/la bambino/a scrive correttamente e su quali invece commette degli errori sistematici.

Motivazione alla scelta degli schemi enigmistici

Come già espresso, nel panorama italiano non sono numerosi gli studi che hanno indagato in modo specifico le modalità di trattamento della Disortografia e, più in generale, nel panorama internazionale, non sono ancora a disposizione studi sull'efficacia di interventi per il trattamento condotti in ortografie regolari. Da una revisione sistematica (Wanzek, 2006), che ha incluso 19 studi condotti su ortografie opache (13 studi a disegno non sperimentale, 6 studi randomizzati), è emerso che i trattamenti che si sono dimostrati efficaci erano quelli in cui le istruzioni erano rese esplicite, in cui vi era la possibilità di esercitarsi ripetutamente e il feedback sul risultato era immediato. Inoltre, la più recente linea guida pubblicata in Italia (*Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, SNLG-ISS, 2021) offre due indicazioni:

1. nelle prime classi della scuola primaria, si suggerisce di effettuare interventi focalizzati sul potenziamento dei processi di trascrizione fonema-grafema e fonema-grafemi (a livello ortografico e grafico);
2. dal secondo ciclo della scuola primaria si suggerisce che gli interventi siano «multicomponente», non solo orientati alla competenza ortografica (morfologia e struttura delle parole) e alla rappresentazione dei pattern ortografici, ma anche al potenziamento delle funzioni esecutive (memoria di lavoro e inibizione della risposta).

Alla luce di queste indicazioni, perché proporre un intero progetto di intervento basato sui cruciverba e sugli schemi enigmistici?

In linea di massima, questo tipo di attività risponde positivamente a tutte le indicazioni che le Linee Guida hanno sottolineato nel tempo.

Le istruzioni sono esplicite: la soluzione di uno schema enigmistico segue precise indicazioni, ben standardizzate e caratterizzate da estrema semplicità. Si tratta di un'attività che, una volta imparata, non necessita più di indicazioni particolari, e quindi garantisce spazi di autonomia nell'attivarsi e nell'eseguire le richieste.

C'è la possibilità di esercitarsi ripetutamente, utilizzando una specifica metodologia che tuttavia garantisce grande varietà. Il cruciverba, o il crucipuzzle, o uno schema enigmistico in generale hanno una struttura e delle istruzioni che sono sempre uguali, ma che rendono l'attività sempre diversa. A livello motivazionale, si creano aspettative e un'attivazione positiva sul compito che risulta sempre nuovo nei suoi stimoli. A differenza del classico lavoro sul potenziamento della correttezza in ortografia, che si traduce frequentemente nell'utilizzo di materiale che assume l'aspetto di un eserciziario, non esiste uno schema enigmistico ripetitivo o uguale a se stesso.

Il feedback sul risultato è immediato, gli errori possono essere subito riconosciuti grazie alla struttura stessa dello schema, che consente un automonitoraggio raramente presente negli esercizi standard sull'ortografia: un

errore nell'incasellamento delle lettere e una decisione scorretta possono essere rilevati immediatamente, poiché non si riesce a proseguire nell'attività oppure non si ottiene un risultato significativo. Si realizza quindi un obbligato momento di revisione, processo che risulta essere particolarmente difficile da attivare per chi sperimenta una specifica difficoltà nella scrittura.

Nell'ortografia, in realtà, chi scrive ha una sola decisione da prendere al momento della revisione: la sequenza di lettere che ho scritto, o che sto per scrivere, corrisponde a una parola del lessico italiano? Le attività enigmistiche obbligano ad analizzare la sequenza grafemica direttamente in fase di produzione, consentendo l'aumento dei processi di automonitoraggio.

La ricezione immediata di un feedback è data anche dalla peculiare compilazione degli schemi enigmistici, che inducono a lavorare attraverso il processo di conversione fonema-grafema, sia a livello ortografico, sia a livello grafico. La presenza di caselle, o di determinate sequenze grafemiche, risulta particolarmente utile nel garantire un contenimento delle difficoltà, perché fornisce immediatamente informazioni sulla parola target (sulla sua lunghezza, in primis). La presenza degli incroci è utile anche per apprendere la trascrizione di parole che possono porre dubbi.

Infine, svariati aspetti della memoria vengono chiamati in causa risolvendo uno schema enigmistico, compresa la possibilità di sollecitare la memoria di lavoro attraverso lo *spelling* e la necessità di effettuare costanti *updating* man mano che si procede con la soluzione dell'attività. Non solo, per rispondere alle definizioni si deve attingere alle conoscenze di cultura generale acquisite in precedenza (memoria semantica).

Ci sono anche altre caratteristiche degli schemi enigmistici che appaiono generalmente utili a stimolare e potenziare funzioni cognitive strettamente legate all'apprendimento della scrittura: ad esempio, il crucipuzzle richiede abilità di esplorazione visuo-spaziale e visuo-percettiva (riconoscimento dei segni grafici), e di attenzione selettiva (poiché è strategicamente utile ricercare una specifica lettera con cui inizia la parola da trovare). Per risolvere i cruciverba, oltre alla memoria sono necessarie attenzione sostenuta (occorre ricordare dove deve essere inserita la parola) e coordinazione oculo-manuale; bisogna inoltre trascrivere la parola all'interno delle apposite caselle (abilità visuoperceptive-visuospatiali e coordinazione visuo-motoria).

Ancora, a livello teorico, si può evidenziare che i giochi con le parole, come i cruciverba e i crucipuzzle, risultano particolarmente efficaci nell'incremento del lessico. Le definizioni permettono ai solutori di creare le rappresentazioni mentali delle parole, che vengono fissate nella memoria a lungo termine, con un'analisi sia semantica che ortografica. Gli schemi enigmistici ruotano intorno alla ricerca delle parole e contribuiscono a costruire competenza lessicale. I giochi con le parole assumono quindi significatività nell'arricchimento del lessico, così come nella possibilità di procedere verso una maggiore consapevolezza ortografica. I giochi enigmistici in generale, quindi, permettono di stimolare parallelamente strategie fonologiche e semantico-lessicali (Bigozzi, Falaschi e Limberti, 2012). Soprattutto in una lingua a ortografia trasparente come l'italiano, solo attraverso l'uso di una strategia lessicale è possibile il recupero della corretta forma ortografica di parole note a ortografia irregolare o ambigua (Denes, Cipollotti e Zorzi, 1996; Angelelli et al., 2016).

Conoscere, discriminare e utilizzare i diversi suoni della lingua con una particolare attenzione ai suoni simili, o affini, sono gli obiettivi con i quali

vengono proposti questi schemi enigmistici, che consentono un approfondimento sia da un punto di vista fonetico che morfologico.

Non meno importante, la scelta dell'enigmistica e, in particolare, degli schemi ha anche un ricaduta sul versante affettivo: uno studio di Zamani e coll. (2021) condotto su studenti/esse universitari/ie, ha dimostrato che, per la maggior parte dei partecipanti, risolvere un cruciverba era piacevole e costituiva un modo divertente per coinvolgere attivamente i/le ragazzi/e e far sì che essi/esse conservassero a lungo il loro apprendimento. Si può quindi intendere questa specifica metodologia come motivante. Rientrano nel concetto di motivazione tutti quei processi coinvolti nella determinazione del comportamento, che possono essere descritti come uno stato di attivazione interiore in virtù del quale un organismo intraprende una determinata azione (Nuttin, 1973).

Sarebbe strano pensare al lavoro sull'ortografia come legato a uno stato di attivazione interiore. Utilizzando però il gioco enigmistico, si fa leva su alcune caratteristiche che spingono e motivano: c'è un obiettivo da raggiungere, ci sono regole chiare, c'è un sistema di feedback e si partecipa a una sfida. Tutto conduce a un aumento di consapevolezza di ciò che si sta facendo, stimolando anche un aumento del monitoraggio metacognitivo che spesso è fragile nelle persone con difficoltà di scrittura e nel controllo ortografico.

Contenuti del volume e come usare i materiali

Il volume, dedicato al potenziamento del controllo ortografico, in particolare dei suoni dolci e duri, è composto da 3 sezioni, che corrispondono a livelli di difficoltà crescente. La scelta delle parole è stata attentamente compiuta per garantire la possibilità, per il/la professionista che utilizza il materiale, di calibrare la proposta sulla base delle necessità della persona con la quale sta lavorando, della tipologia d'errore e del tipo di parola sul quale ci si vuole focalizzare. All'interno di ogni sezione sono presenti varie tipologie di schema enigmistico raggruppate in 4 macrotipologie (cruciverba, crucipuzzle, linotipie e altri schemi), che verranno descritte in dettaglio nei prossimi paragrafi.

I tre livelli e la scelta delle parole

Abbiamo deciso di proseguire un ragionamento iniziato insieme nel 2014, quando abbiamo cominciato a riflettere sulla scelta degli stimoli da inserire nei *Mini-gialli dell'ortografia*, e ci siamo basate sul testo *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari* di Marconi et al. (1993). In quel caso, abbiamo scelto di utilizzare come principale variabile per la nostra scelta la frequenza d'uso delle parole, organizzandole in alta e bassa frequenza, e dividendole nelle principali caratteristiche ortografiche che tipicamente mettono in difficoltà i/le bambini/e i/le bambini/e nell'apprendere le regole di trascrizione.

Per questo volume, e per gli altri della serie, abbiamo invece utilizzato un altro punto di riferimento: alla fine del 2016, il linguista Tullio De Mauro pubblica online l'elenco di circa 7000 vocaboli del *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (NVdB), rinnovando la prima versione del vocabolario di base risalente al 1980. Il NVdB conta quindi circa 2000 parole *fondamentali* (cioè i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa l'86% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati, come *fiore* o *piazza*); circa 3000 parole di *alto uso* (vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro 6% circa delle occorrenze lessicali, come *fornaio* o *biblioteca*); circa 2500 parole di *alta disponibilità* (vocaboli, relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana che costituiscono l'8% delle occorrenze lessicali, come *soffice* o *carciofo*).

Nello stesso periodo viene reso disponibile online un dizionario, sempre curato da De Mauro (disponibile su www.dizionario.internazionale.it). Da questi due bacini abbiamo attinto per creare un database di parole, costituito per la maggior parte da termini contenenti uno o più suoni dolci o duri.

La distinzione operativa che abbiamo deciso di effettuare, per questo volume, è legata alla frequenza d'uso della parola, ma soprattutto al suo livello di complessità ortografica. Le parole includono sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi, preposizioni e alcuni nomi propri noti (ad esempio Arlecchino).

Nel livello 1 sono presenti circa 660 parole diverse, prevalentemente così categorizzate:

- parole bisillabe o trisillabe con un unico suono target (parole target);
- parole bisillabe o trisillabe a trascrizione regolare (parole riempitive o distrattori).

Nel livello 2 sono presenti circa 690 parole diverse prevalentemente così categorizzate:

- parole trisillabe o quadrisillabe con uno o due suoni target e alcune difficoltà ortografiche (parole target);
- parole bisillabe, trisillabe o quadrisillabe a trascrizione regolare e a trascrizione non 1 a 1 (parole riempitive o distrattori).

Nel livello 3 sono presenti circa 790 parole diverse prevalentemente così organizzate:

- parole di qualunque lunghezza, con uno o più suoni target a trascrizione regolare, non 1 a 1 e ambigue, e altre difficoltà ortografiche (parole target);
- parole di qualunque lunghezza, a trascrizione regolare, non 1 a 1 o ambigue (parole riempitive o distrattori).

Nel livello 2 sono presenti anche alcune parole target del livello 1, e circa una decina del livello 3. Nel livello 3 sono presenti anche alcune parole target del livello 2 e del livello 1. Le parole riempitive/distrattori possono essere utilizzate in uno stesso schema proprio come antagoniste con suono omofono di parole target (es. *cuore-quadro*). Nella tabella 2.1 vengono portati alcuni esempi per esplicitare le categorizzazioni.

TABELLA 2.1
Esempi di parole presenti nei 3 livelli di difficoltà

	Livello 1	Livello 2	Livello 3
<i>Parole target</i>	gas – scavo	cellula – cunicolo	beccuccio – giacchetta
<i>Parole riempitive o distrattori</i>	vela – monete	isola – telefono	lamentoso – quadrifoglio

Immagine vs. definizione vs. parola

Ciascuna parola selezionata e necessaria per completare gli schemi può essere ricavata da:

- un’immagine, che stimola il recupero lessicale e ortografico attraverso il canale non verbale, e rappresenta il livello più diretto di recupero. Evita al/la bambino/a di dover leggere, attività che può essere un ostacolo, soprattutto quando c’è una difficoltà di lettura associata a quella di scrittura;
- una definizione, che stimola il recupero lessicale e ortografico attraverso il ragionamento e la comprensione verbale;
- una parola, che può favorire l’apprendimento della corretta trascrizione di parole a bassa frequenza.

La scelta di una o l’altra delle tre opzioni sopra elencate è stata determinata dal grado di immaginabilità della parola, ovvero dalla possibilità di essere illustrata senza ambiguità, e dal livello di complessità in cui la parola è stata inserita. Ad esempio, la parola *mosca* nel livello 1 sarà preferenzialmente veicolata da un’immagine, ma al livello 2 sarà invece ricavata da una definizione; invece, la parola *gelo*, che è ad altissima frequenza d’uso, non può essere illustrata in modo chiaro, ma può essere verbalmente definita.

A seconda del tipo di schema, gli stimoli di partenza possono essere veicolati in forma verbale (parola o definizione), o tramite immagini, nel modo seguente (Tabella 2.2).

TABELLA 2.2

Modalità di presentazione delle parole target che caratterizzano ciascuno schema

	Tutti i livelli		
	Stimoli verbali		Immagini
	Parole	Definizioni	
Cruciverba classico/sillabico		X	X
Autodefinito			X
Crucipuzzle	X		X
Linotipia	X	X	X
Schema a chiave/ventaglio		X	X
Spirale		X	X

Gli schemi utilizzati

Nonostante l’utilizzo generale dell’enigmistica nei nostri precedenti lavori sul potenziamento del controllo ortografico, abbiamo scelto di utilizzare sistematicamente gli schemi per questa proposta, come spiegato in precedenza.

Ciascun livello è suddiviso in 4 sezioni in base ai tipi di schema utilizzati:

1. Cruciverba
2. Crucipuzzle
3. Linotipie
4. Altri schemi.

Cruciverba

Le *parole crociate* (o *parole incrociate* o *cruciverba*) sono un gioco enigmistico che prevede una griglia di caselle bianche e nere, in parte numerate, a cui si

riferisce un elenco di definizioni di variabile livello di ambiguità. A ogni sequenza di caselle bianche limitata da caselle nere o dai confini della griglia, in orizzontale o in verticale, corrisponde una parola. Il casellario va completato dal solutore, che deve rispondere correttamente a ogni definizione, individuare la parola che la risolve e trascriverla, lettera per lettera, in una sequenza di caselle bianche dello schema. Una volta completato il cruciverba, in ogni casella si leggerà una lettera che comporrà contemporaneamente una parola in orizzontale e una in verticale (definizione tratta dalla voce Parole crociate dell’Enciclopedia Treccani [www. treccani.it](http://www.treccani.it), visionato in data 16/06/2024).

Appare particolarmente interessante notare che, se il/la bambino/a sa la risposta a ogni definizione, il cruciverba diventa solo un quiz, mentre il gioco risulta cognitivamente interessante se il/la bambino/a è costretto/a a ricostruire, attraverso il meccanismo degli incroci, i termini che non conosce, o che ha dimenticato, o che non sono perfettamente individuabili a partire dalla loro rispettiva definizione, o che non sa come trascrivere!

Nella sezione sono presenti 2 tipi di cruciverba: quello classico (Figura 2.1), quello sillabico (Figura 2.2, in ogni casella va inserita una sillaba); entrambe le tipologie contengono parole ricavabili sia da immagini che da definizioni.

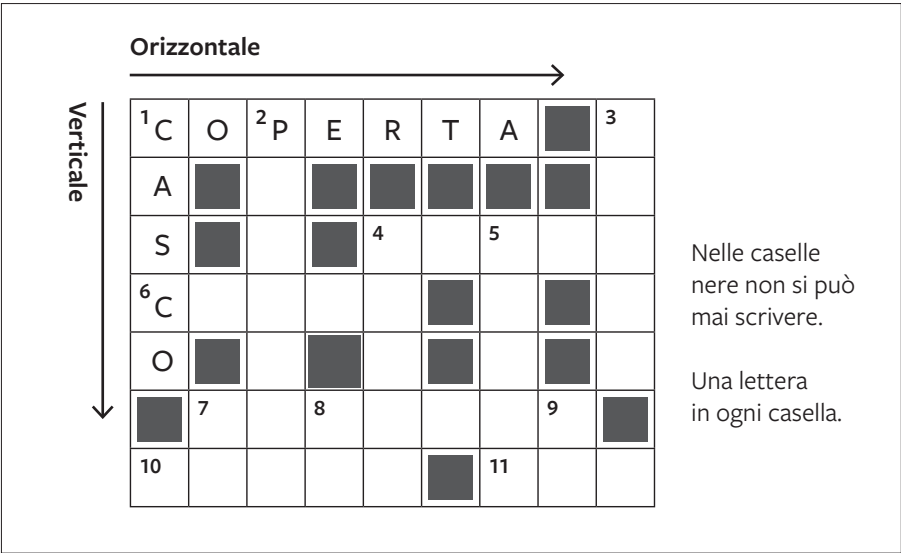


Fig. 2.1 Come è fatto un cruciverba.

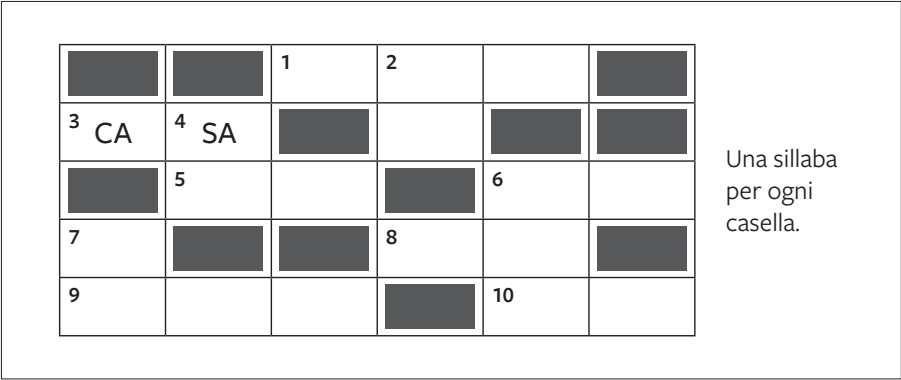


Fig. 2.2 Esempio di cruciverba sillabico.

I cruciverba sono presentati in ordine di difficoltà, dal più semplice al più complesso, tenendo conto della lunghezza delle parole, che determinano la grandezza dello schema, e del tipo di stimolo da cui si ricava la parola. Nel caso dei cruciverba consideriamo le immagini come stimolo di partenza più semplice, fino alle definizioni come stimolo più complesso. I cruciverba misti, in cui si utilizzano immagini e definizioni, possono considerarsi come schemi di media difficoltà.

Crucipuzzle

Il *crucipuzzle* (Figura 2.3) ha caratteristiche diverse rispetto al cruciverba, perché le parole sono già inserite nello schema formato da tante lettere. Per risolvere il gioco è necessario trovare tutte le parole elencate, o parole ricavate da immagini, cancellandone le lettere che le compongono all'interno dello schema. Le parole possono essere scritte in verticale, in orizzontale, in diagonale, e anche dal basso verso l'alto. Con le lettere rimanenti si ottiene solitamente una parola o una frase. Questo schema è tra i più semplici, sebbene, inserendo parole-distrattori molto simili a quelle target, si possa stimolare la capacità di decisione ortografica e di scelta della parola corretta, rendendo il gioco maggiormente complesso. Nel caso del crucipuzzle, l'automonitoraggio può avvenire soprattutto alla fine del gioco, quando con le lettere rimanenti ci si accorge se la soluzione è corretta o meno.

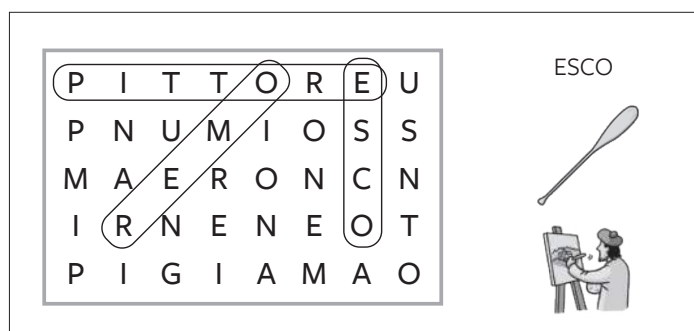


Fig. 2.3 Esempio di crucipuzzle.

I crucipuzzle sono presentati in ordine di difficoltà, dal più semplice al più complesso, tenendo conto della lunghezza delle parole, che determinano la grandezza dello schema, e del tipo di stimolo da cui si ricava la parola. Nel caso dei crucipuzzle consideriamo le parole come stimolo di partenza più semplice, fino alle immagini come stimolo più complesso. I crucipuzzle misti, in cui si utilizzano immagini e parole, possono considerarsi come schemi di media difficoltà.

Linotipie

La *linotipia* (Figura 2.4) è sicuramente lo schema che richiede maggiore attenzione e ragionamento logico e consiste nell'inserire correttamente tutte le parole di un determinato insieme all'interno di uno schema caratterizzato da caselle non numerate. Bisogna, quindi, riempire lo schema senza sapere a priori qual è lo spazio in cui inserire ciascuna parola. L'elenco di parole

target, definizioni o immagini è suddiviso in gruppi in base alla lunghezza delle parole (numero di lettere). Prima di tutto è necessario individuare lo spazio in cui poter iniziare a inserire una parola: solitamente si comincia dal gruppo composto da un solo elemento e si prosegue inserendo, attraverso il ragionamento e gli incroci possibili, tutte le altre parole. Quando in uno spazio potrebbero essere inserite due parole della stessa lunghezza, i/le bambini/e devono saper aspettare, fare ipotesi e scegliere la parola solo quando hanno la certezza di aver capito quale sia quella giusta, in base agli incroci. In caso di errore, non riuscendo a inserire tutte le parole, sarà necessario ritornare sui passaggi già svolti e trovare altre soluzioni possibili.

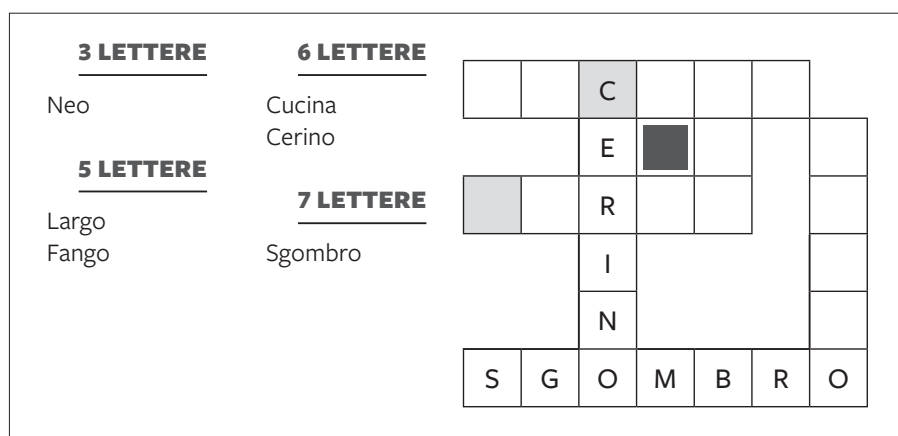


Fig. 2.4 Esempio di linotipia.

Le linotipie sono presentate in ordine di difficoltà, dalla più semplice alla più complessa, tenendo conto della lunghezza delle parole, che determinano la grandezza dello schema, e del tipo di stimolo da cui si ricava la parola. Nel caso delle linotipie consideriamo le parole come stimolo di partenza più semplice, fino alle definizioni come stimolo più complesso. Le linotipie miste, in cui si utilizzano parole e immagini, o immagini e definizioni, possono considerarsi come schemi di media difficoltà.

Altri schemi

Questa sezione contempla quattro tipi di schemi che sono delle varianti dei cruciverba già descritti: il cruciverba autodefinito, lo schema a chiave, il ventaglio e la spirale. L'ordine di presentazione è stato definito sulla base delle caratteristiche specifiche degli schemi. Abbiamo considerato più semplice l'autodefinito, perché attraverso gli incroci è possibile ricavare anche le parole meno frequenti, per arrivare alla spirale in cui non è presente alcun incrocio.

Nel *cruciverba autodefinito* (Figura 2.5) gli stimoli di partenza sono collocati all'interno dello schema stesso e tutte le parole da inserire sono ricavabili da immagini. In questo schema le parole di 2 lettere non sono definite, come accade invece nei cruciverba classici.

All'interno della sezione, i cruciverba autodefiniti sono presentati in ordine di difficoltà, dallo schema più piccolo allo schema più grande, considerando solo la lunghezza delle parole, che determinano la grandezza dello schema.

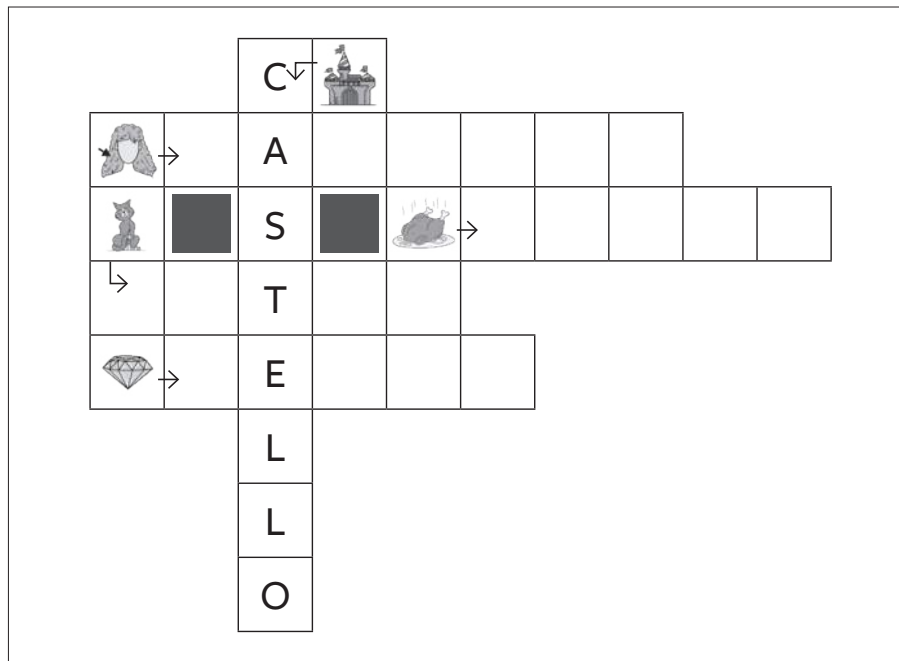


Fig. 2.5 Esempio di cruciverba autodefinito.

Lo *schema a chiave* (Figura 2.6) è una variante del cruciverba in cui vanno inserite soltanto parole scritte in orizzontale a partire da caselle numerate, che non contiene caselle nere e in cui la chiave è l'unica parola di senso compiuto che si ricava dagli incroci in verticale. L'automonitoraggio è possibile sia attraverso la trascrizione nelle caselle, sia attraverso la formazione della parola chiave.

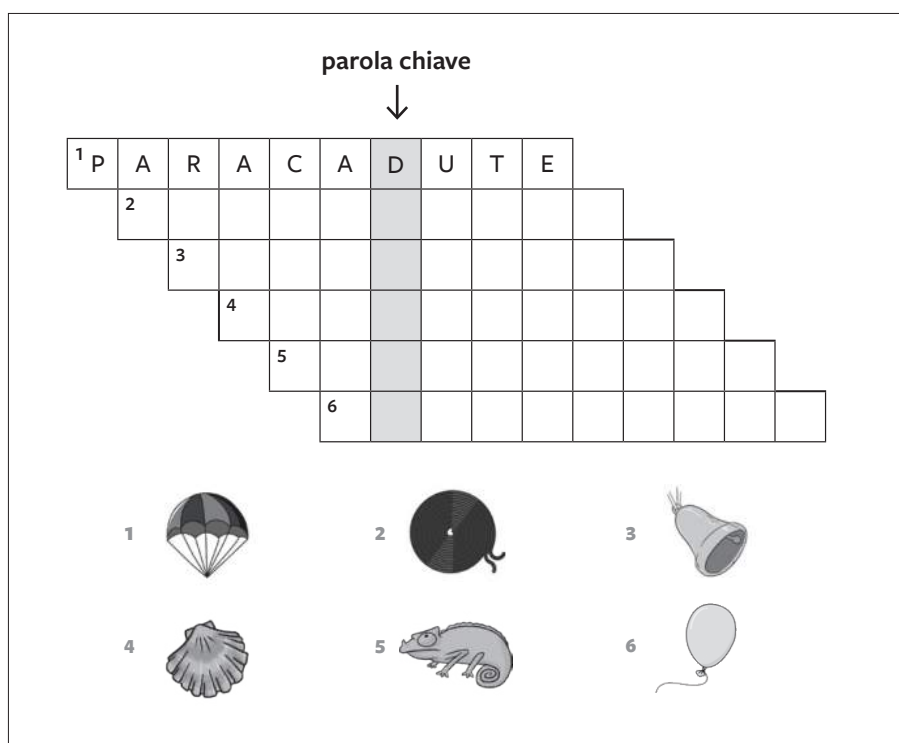


Fig. 2.6 Esempio di schema a chiave.

Il *ventaglio* (Figura 2.7) è una variante dello schema a chiave, a struttura fissa con la caratteristica forma a ventaglio, in cui tutte le parole da inserire hanno la stessa lunghezza (numero di lettere) e non contiene caselle nere. Una volta completato lo schema, le iniziali di tutte le parole inserite formeranno la parola-soluzione. Anche nel caso del ventaglio l'automonitoraggio è possibile sia attraverso la trascrizione nelle caselle, sia attraverso la formazione della parola chiave.

All'interno della sezione gli schemi a chiave e i ventagli sono presentati in ordine di difficoltà, dal più semplice al più complesso, in base alla lunghezza delle parole, che determinano la grandezza dello schema, e al tipo di stimolo da cui si ricava la parola. Consideriamo le immagini come stimolo di partenza più semplice, fino alle definizioni come stimolo più complesso. Gli schemi misti, con immagini e definizioni, possono considerarsi di media difficoltà.

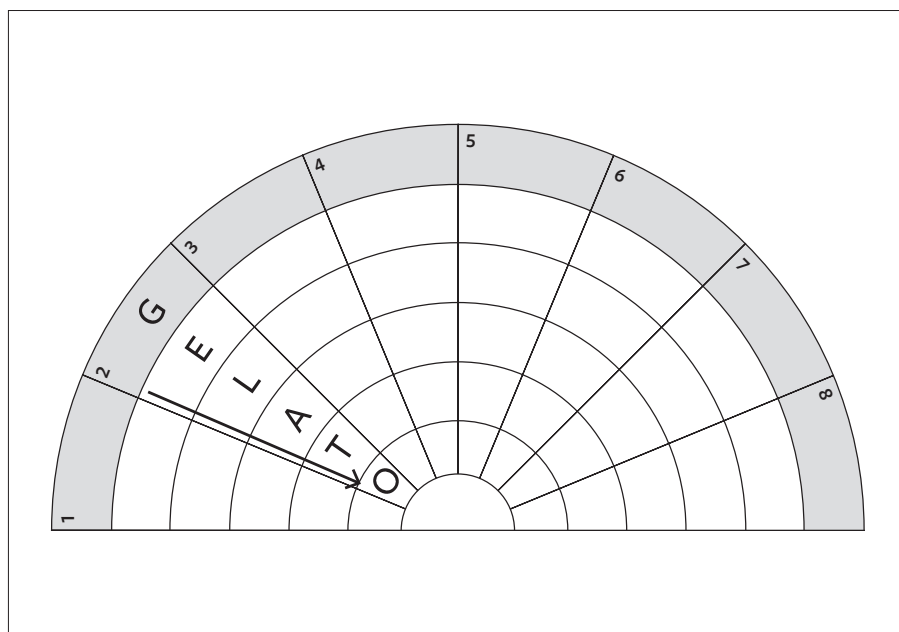


Fig. 2.7 Esempio di ventaglio.

La *spirale* (Figura 2.8) è un gioco che non usa le caselle nere per delimitare inizio e fine delle parole, ma i filetti (le parole cominciano nella casella numerata). La particolarità di questo schema è che le parole devono essere scritte seguendo la direzione della spirale, quindi anche da destra a sinistra e dal basso verso l'alto. Questo schema richiede particolare attenzione alla trascrizione della parola al contrario, implica un monitoraggio online (cioè svolto mentre si sta scrivendo) e la capacità di inibire l'automatismo di scrivere da sinistra a destra.

All'interno della sezione le spirali sono presentate in ordine di difficoltà, dalla più semplice alla più complessa, in base alla lunghezza e alla quantità delle parole, che determinano la grandezza dello schema, e al tipo di stimolo da cui si ricava la parola. Consideriamo le immagini come stimolo di partenza più semplice, fino alle definizioni come stimolo più complesso. Le spirali miste, con immagini e definizioni, possono considerarsi di media difficoltà.

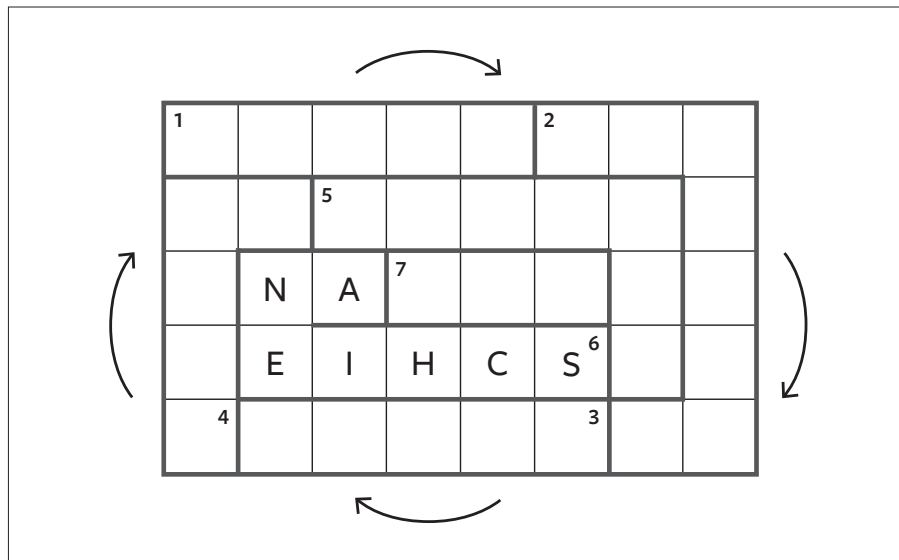


Fig. 2.8 Esempio di spirale.

Conclusioni

I materiali proposti in questo volume sono uno strumento — e non un metodo — riabilitativo, che può essere utilizzato da insegnanti e clinici/che a seconda delle specifiche esigenze. Riteniamo che sia flessibile nel suo utilizzo e che possa costituire una risorsa trasversale al raggiungimento di svariati obiettivi legati alla corretta trascrizione delle parole della nostra lingua. La possibilità di scegliere lo schema più adatto alla competenza attuale del/la bambino/a con cui si sta lavorando, al fine di potenziarla, appare un elemento distintivo e caratterizzante la nostra proposta. Ci sembra inoltre importante sottolineare che questa risorsa è stata creata:

- sfruttando le caratteristiche intrinseche di ciascuno schema enigmistico,
- individuando attraverso caratteristiche ortografiche e semantiche le parole target e i distrattori,
- pesando la complessità dello stimolo da cui è possibile ricavare la parola e tenendo costantemente in dialogo tra loro queste tre variabili.

Tale bilanciamento della complessità è frutto tanto di un attento studio della letteratura, quanto di scambi e ragionamenti condivisi fra di noi, e di esperienza clinica, che è la nostra vera *expertise*.

Per questo, ci auguriamo che, oltre a utilizzare questi schemi, ognuno di voi possa trovare spunti per poter creare altro materiale ad hoc per le proprie necessità.

Buon lavoro!



Osserva le immagini e inserisci i loro nomi nello schema, solo in verticale, seguendo la numerazione. Le lettere nella colonna grigia, scritte in ordine nei trattini del fumetto, ti faranno completare la frase di Ortografoni.

1



2



3



4



5



6



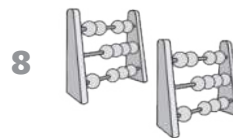
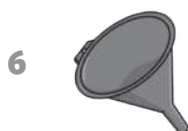
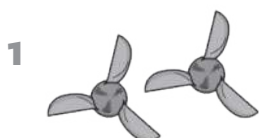
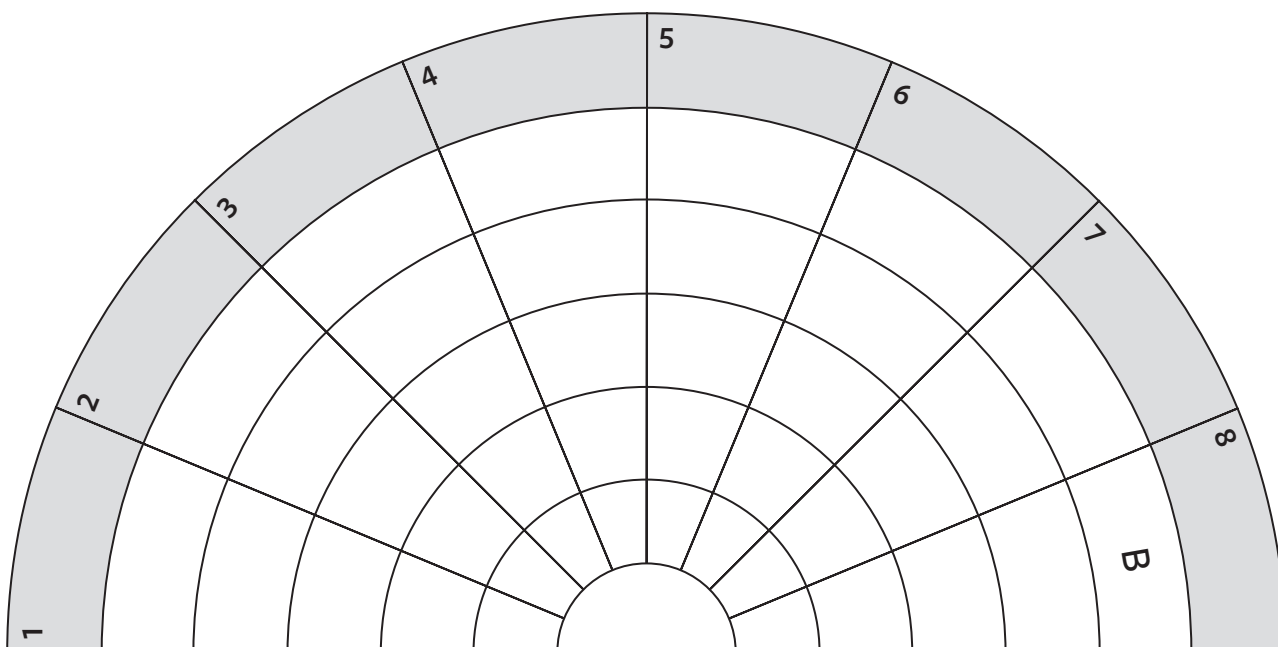
1	2	3	4	5	6

_____ stanchissimo
dalla gita in montagna.





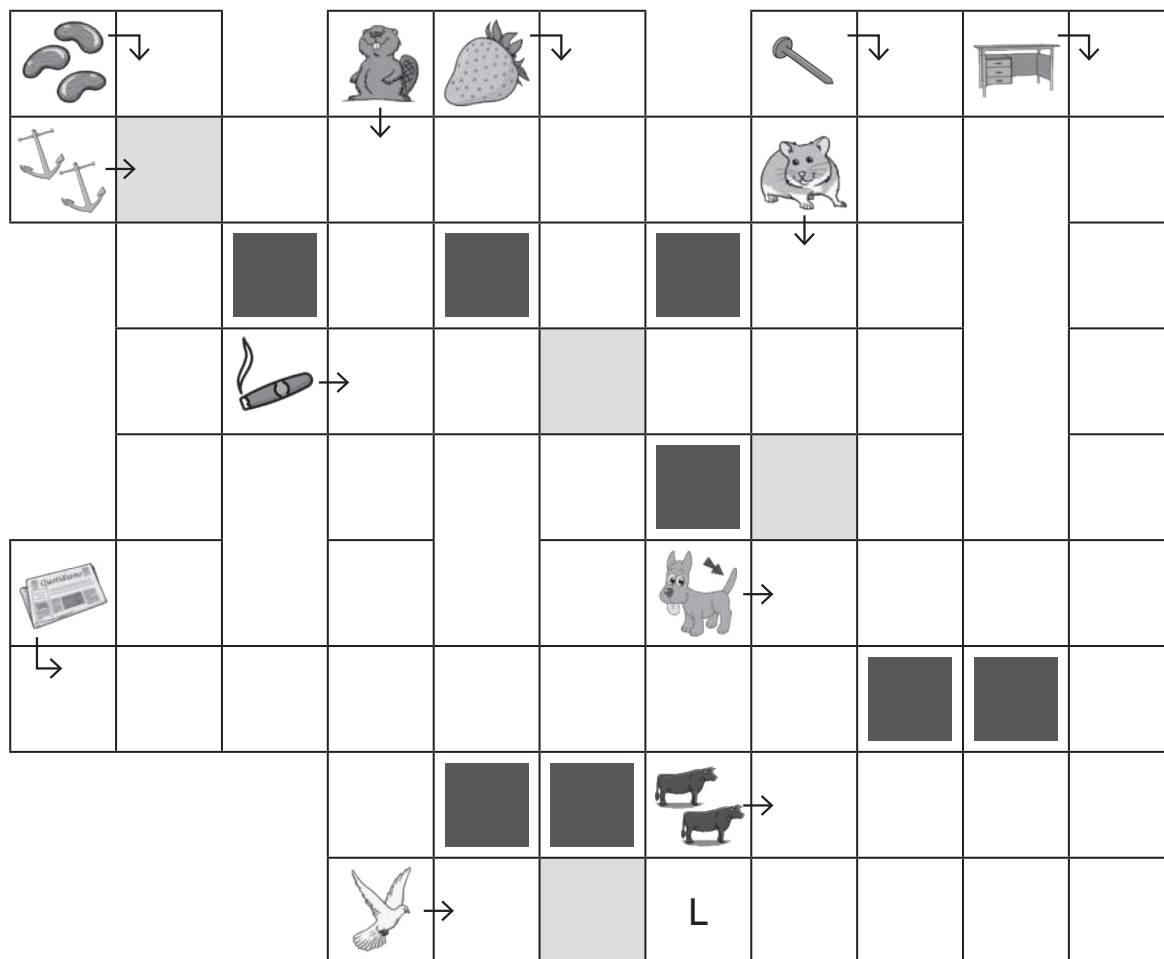
Osserva le immagini e inserisci il loro nome nello schema, partendo dalla casella numerata e andando verso il centro. Le iniziali delle parole, scritte in ordine nei trattini del fumetto, ti faranno scoprire cosa pensa Ortografoni.



Per investigare occorre avere una mente pronta ed _____.



Completa lo schema: osserva le immagini e scrivi il loro nome seguendo la direzione indicata dalle frecce. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine dall'alto al basso nei trattini del fumetto, ti faranno scoprire cosa afferma Ortografoni!

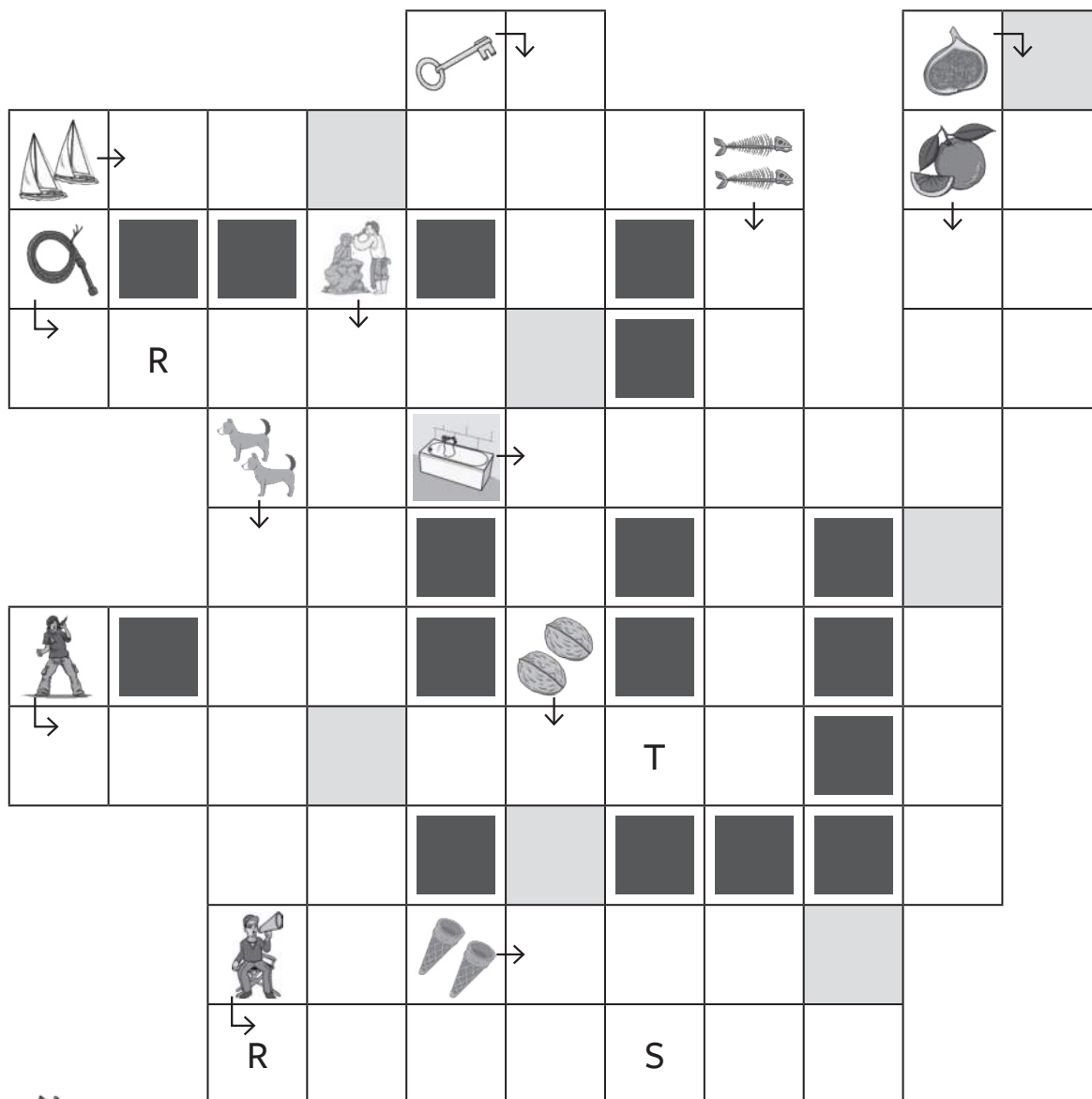


Investigare mi fa sentire a mio _____ !





Completa lo schema: osserva le immagini e scrivi il loro nome seguendo la direzione indicata dalle frecce. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine dall'alto al basso nei trattini del fumetto, ti faranno scoprire qualcosa di interessante!



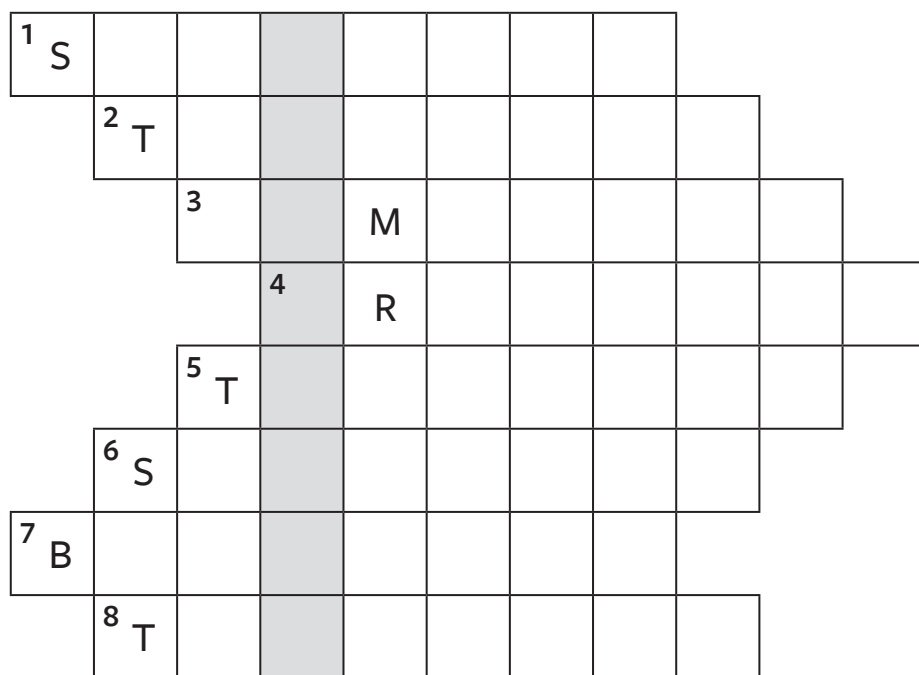
Nei _____ si spremono
le olive per ottenere l'olio.



Osserva le immagini e inserisci i loro nomi nello schema, solo in orizzontale, seguendo la numerazione. Le lettere nella colonna grigia, scritte in ordine nei trattini del fumetto, ti faranno completare la frase di Ortografoni.



2 300

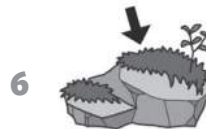
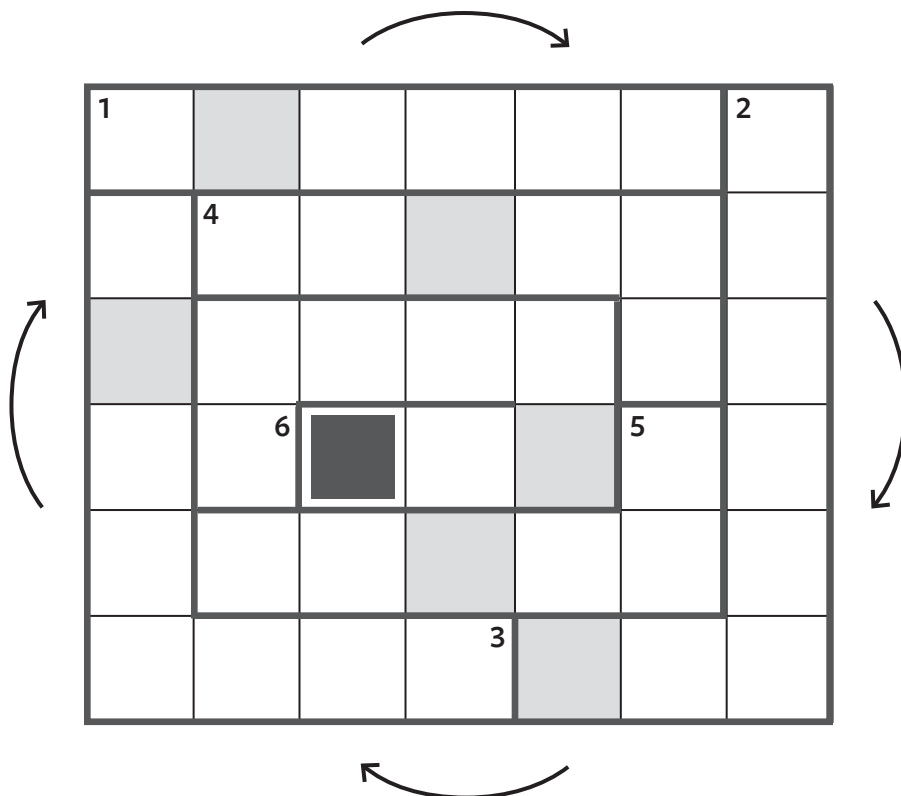


Il _____
delle nevi vive nelle
montagne dell'Asia
centrale.





Osserva le immagini e scrivi nello schema i loro nomi seguendo la direzione delle frecce: le parole potranno essere scritte anche da destra a sinistra e dal basso verso l'alto. Le lettere nelle caselle grigie, in ordine dall'alto verso il basso, ti faranno completare la frase di Ortografoni.



Da bambino ero abbastanza bravo nel risolvere i calcoli _____. .



Scrivi le parole elencate sulla base della loro lunghezza, partendo dai gruppi in cui ce ne è una sola. Con le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, scoprirai cosa dice Ortografoni!

3 LETTERE

Ago

Ava

Eco

5 LETTERE

Elica

6 LETTERE

Negare

Vicolo

7 LETTERE

Litigio

8 LETTERE

Lattughe

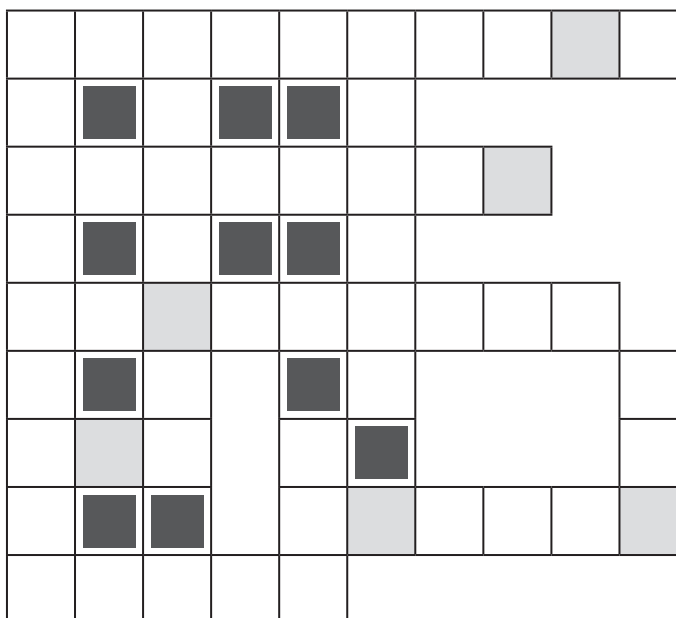
9 LETTERE

Culturale

Ungherese

10 LETTERE

Colonnello



Quando suono metto lo spartito
sul _____.





Scrivi le parole elencate sulla base della loro lunghezza, partendo dai gruppi in cui ce ne è una sola. Con le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, scoprirai cosa dice Ortografo!

3 LETTERE

Che

4 LETTERE

Duca

Inca

Luce

5 LETTERE

Unico

6 LETTERE

Cenare

Uvetta

Verace

7 LETTERE

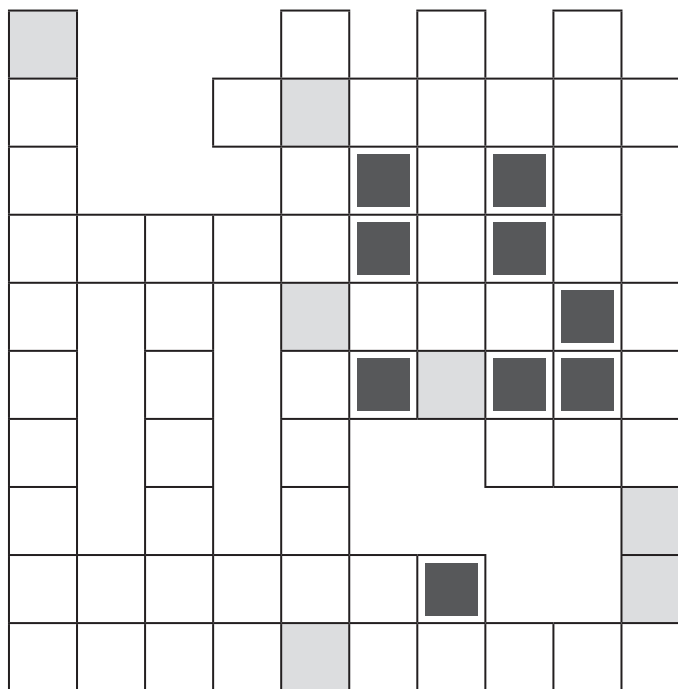
Caverna

Inchino

10 LETTERE

Capolavoro

Pneumatico



Per tenere ferma la mia tenda
manca un _____.





Osserva le immagini e scrivi i loro nomi nello schema: inizia dai gruppi in cui c'è una sola immagine. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, completeranno il pensiero di Ortografoni!

3 LETTERE**5 LETTERE**

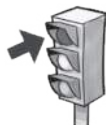
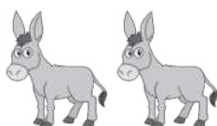
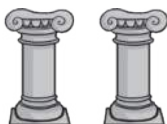
100

6 LETTERE**7 LETTERE****8 LETTERE****10 LETTERE**

Nelle fiabe il _____
si trasforma in principe.



Osserva le immagini e scrivi i loro nomi nello schema: inizia dai gruppi in cui c'è una sola immagine. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, completeranno il pensiero di Ortografoni!

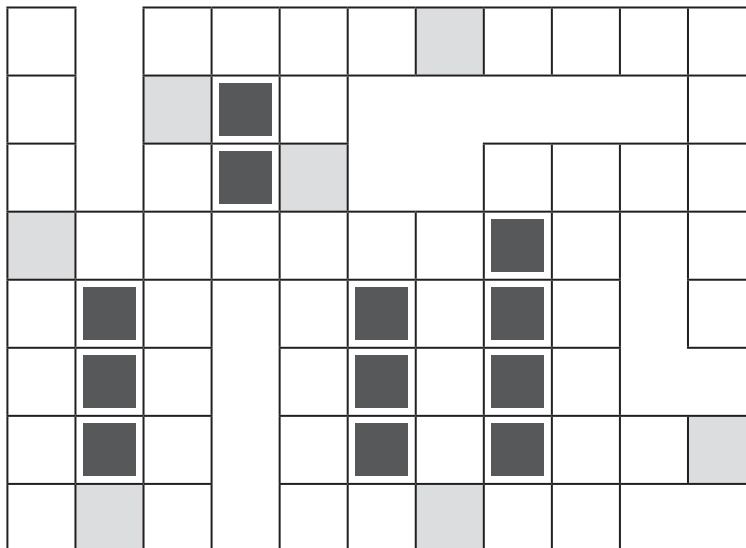
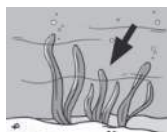
4 LETTERE**5 LETTERE****6 LETTERE****7 LETTERE****8 LETTERE****10 LETTERE**

Vedo la schiena, il _____ del cavallo.





Osserva le immagini e scrivi i loro nomi nello schema: inizia dai gruppi in cui c'è una sola immagine. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, completeranno il pensiero di Ortografoni!

3 LETTERE**4 LETTERE****5 LETTERE****6 LETTERE****7 LETTERE****8 LETTERE**

200

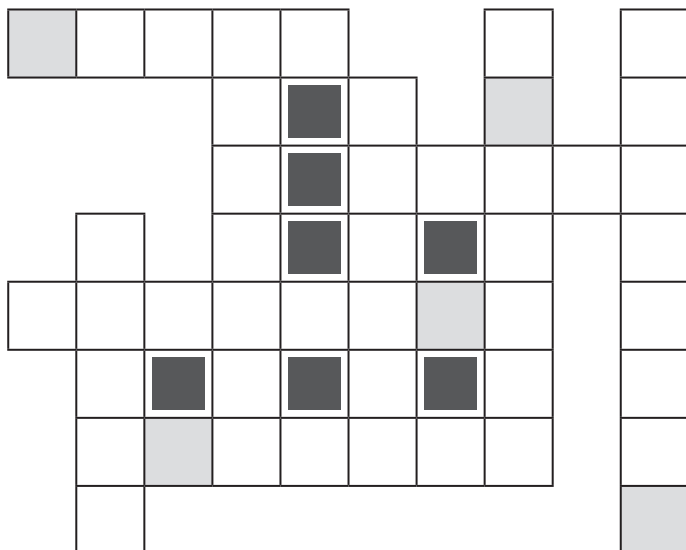
**9 LETTERE**

Non mi offendo, non porto

_____.



Osserva le immagini e scrivi i loro nomi nello schema: inizia dai gruppi in cui c'è una sola immagine. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, completeranno il pensiero di Ortografoni!

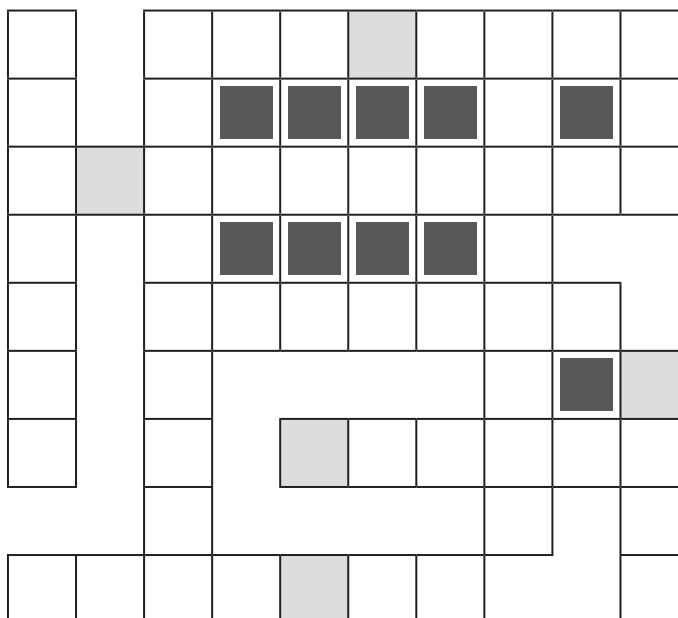
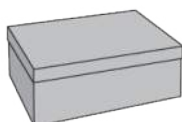


Il _____ è il cereale
che preferisco.

**5 LETTERE****6 LETTERE****7 LETTERE****8 LETTERE**



Osserva le immagini e scrivi i loro nomi nello schema: inizia dai gruppi in cui c'è una sola immagine. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, completeranno il pensiero di Ortografoni!

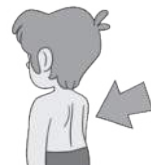
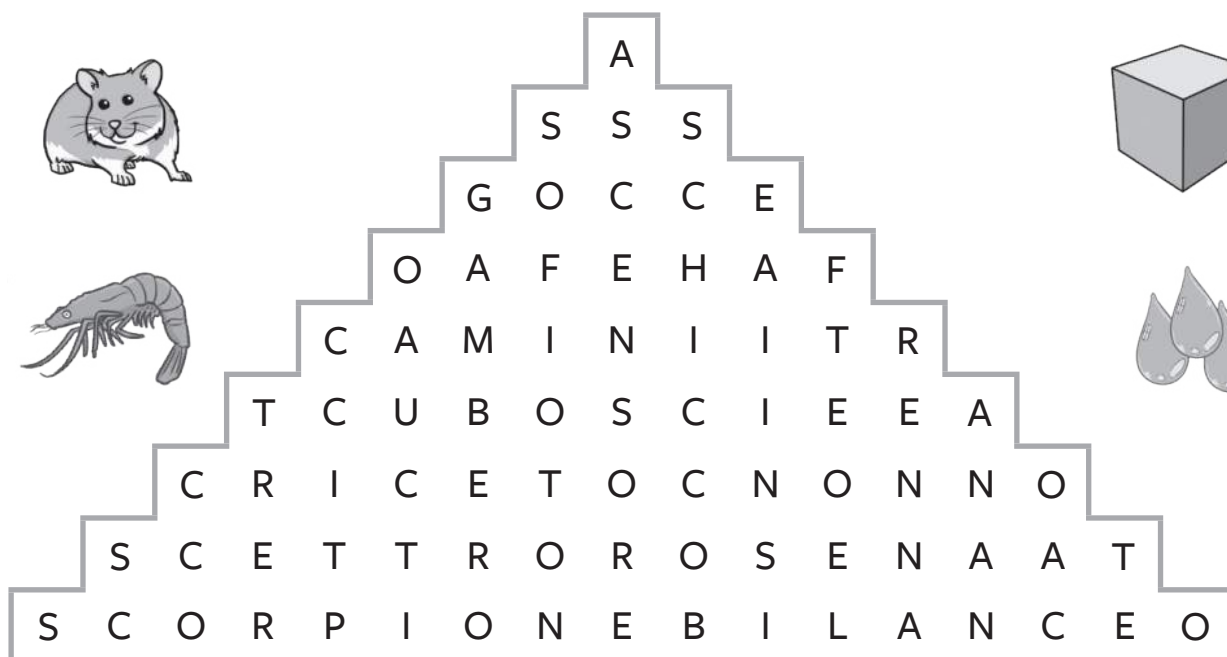
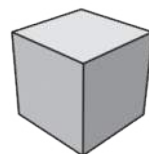
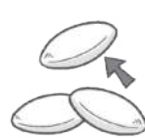
3 LETTERE**4 LETTERE****6 LETTERE****7 LETTERE****8 LETTERE****9 LETTERE****10 LETTERE**

Il colpevole ha fatto un
_____ falso.





Osserva bene le immagini. Trova le parole corrispondenti all'interno dello schema: possono essere scritte in orizzontale, in verticale e in diagonale. Poi scrivi in ordine nei trattini del fumetto le lettere rimaste: completerai la domanda di Ortografoni.



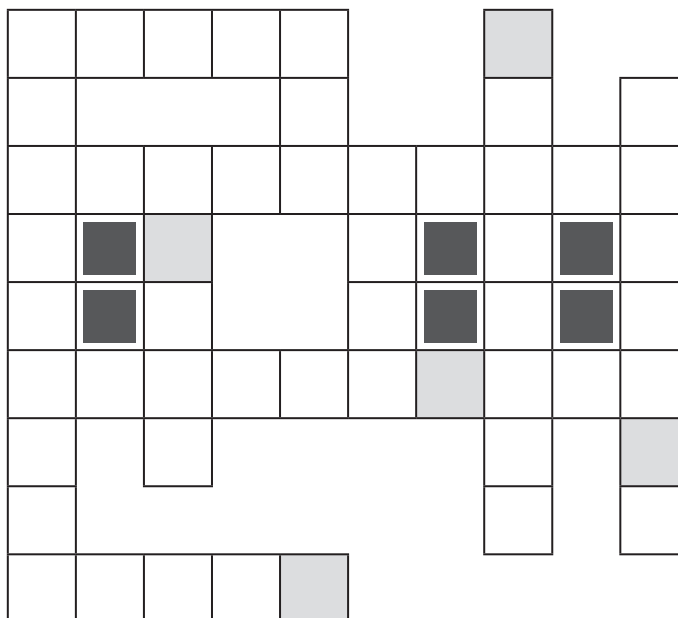
3

Ti piace il cioccolato con il riso
_____?





Osserva le immagini e scrivi i loro nomi nello schema: inizia dai gruppi formati da una sola immagine. Le lettere nelle caselle grigie, scritte in ordine nei trattini del fumetto, completano la domanda di Ortografoni.

3 LETTERE**4 LETTERE****5 LETTERE****7 LETTERE****9 LETTERE****10 LETTERE****8 LETTERE****15**

Mi hai già raccontato alcune tue avventure,
ma _____ preferisci?

