

iMATERIALI
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Luciana Ferraboschi e Nadia Meini

RECUPERO IN ORTOGRAFIA

Percorso per il controllo consapevole dell'errore

NUOVA EDIZIONE

Erickson

Indice

- 7** *Introduzione*
- 23** Errori fonologici: omissione o aggiunta di lettere
- 47** Errori fonologici: inversioni
- 65** Errori fonologici: scambio di grafemi
- 117** Errori fonologici: i digrammi e i trigrammi
- 169** Errori non fonologici: separazioni e fusioni illegali
- 183** Errori non fonologici: l'apostrofo
- 201** Errori non fonologici: uso dell'H
- 219** Errori non fonologici: scambio di grafema omofono non omografo
- 243** Altri errori: i raddoppiamenti
- 265** Altri errori: gli accenti
- 285** Autovalutazione e autocontrollo
- 309** Pagine per riflettere: strategie metacognitive e motivazionali

Introduzione

Le ragioni di un percorso per l'ortografia

Noi speriamo che nessun alunno abbia bisogno di tutti i percorsi didattici che abbiamo predisposto in questo testo. Questo non solo perché ci suscita tenerezza un bambino costretto a subire la «tortura» di dover svolgere tutti gli esercizi che presentiamo, ma anche per alcune motivazioni di carattere psicopedagogico che cercheremo, in via preliminare, di esporre e chiarire.

È normale che i bambini facciano errori di ortografia. Ciò non significa che si debba avviare precocemente un intervento di recupero così vasto e sistematico come quello che proponiamo nel nostro lavoro. Questo per diversi ordini di ragioni:

1. molto spesso gli errori ortografici hanno «caratteristiche evolutive» che si inseriscono nel normale processo di apprendimento, il quale è costituito da una serie di fasi che si succedono e si evolvono. Sono quindi errori «previsti», «coerenti» con la fase che si sta vivendo, errori «superabili» attraverso le normali esercitazioni/occasioni di scrittura;
2. ogni errore ha le sue specifiche giustificazioni e richiede degli interventi mirati e non un trattamento generalizzato;
3. il bambino che presentasse nella sua scrittura tutti gli errori da noi presi in considerazione non è un alunno che necessita di recupero: molto probabilmente ha bisogno di un intervento capace di indagare e consolidare abilità prerequisite che non sono state bene apprese.

Presentiamo qui una serie di esercizi per tutte le tipologie di errori rilevabili nelle esercitazioni di scrittura, in modo da offrire agli insegnanti un panorama, il più vasto possibile, entro il quale compiere delle scelte specifiche, predisporre e strutturare dei percorsi.

Questi percorsi didattici vanno mirati sul singolo disturbo e non sono da considerarsi semplici esercizi di rinforzo proponibili a tutti secondo il luogo comune, purtroppo ancora molto in voga, per cui «esercizi in più non fanno mai male». Sulla base di queste considerazioni, proseguiamo ora a esaminare alcuni modelli teorici di riferimento con i quali supportiamo le nostre proposte.

Un modello di apprendimento della scrittura

La scrittura è innanzitutto un'operazione di decodifica e di collocazione che utilizza dei segni grafici arbitrari convenzionali. «Nella scrittura le esperienze evocate dalla rappresentazione grafica sono articolate in elementi convenzionali riconoscibili (lettere) sequenziali e articolati sotto forma lineare» (De Ajuriaguerra, 1979). È un'importante abilità cognitiva la cui esecuzione richiede l'utilizzo e il controllo di diversi processi di elaborazione dell'informazione visiva e fonologica, analogamente a quanto avviene per la lettura, ma necessita per il suo svolgimento anche di una adeguata programmazione dell'esecuzione coordinata di sequenze motorie.

Tale abilità, che si esprime a livelli diversi di competenza (dalla scrittura di parole alla stesura di un testo), comporta un iter di apprendimento piuttosto lungo scandito in tappe, ognuna delle quali prevede l'acquisizione da parte dell'allunno di abilità cognitive e competenze grafo-motorie via via più sofisticate (si veda lo schema in figura 1).

Lungo questo itinerario, la scrittura della parola, definita anche *capacità tecnica di scrittura*, rappresenta una tappa intermedia molto importante. Generalmente si ritiene raggiunta tale capacità quando l'allunno è in grado di scrivere sotto dettatura rispettando le regole di trascrizione della lingua scritta.

Come avviene il processo della scrittura sotto dettatura? Fino agli anni Sessanta, si riteneva che tutto ciò di cui abbiamo bisogno per scrivere è il sistema di *conversione fonema-grafema*. Secondo Lurija (1981) infatti: «Quando dobbiamo scrivere, dobbiamo realizzare una rappresentazione fonologica della parola, che poi spezzettiamo in tante unità. Ciascuna di queste unità viene poi trasformata in un grafema e questo ci consente di scriverla».

Ricerche più recenti hanno invece messo in evidenza come un meccanismo di questo genere non sia sufficiente. Prendiamo, ad esempio, la sequenza di suoni «cuo» nella parola «cuore» e «quo» nella parola «quoto» (oppure la sequenza di suoni «scie» nella parola «scienza» e «sce» nella parola «scena»): un sistema che utilizza solo il meccanismo di conversione fonema-grafema (e che quindi riconosce soltanto dei suoni) come fa a stabilire che «cuore» si scrive con la «c» e «quoto» si scrive con la «q»? Come fa un sistema che utilizza solo dei suoni a stabilire che «scienza» si scrive con la «i» e «scena» si scrive senza la «i»?

Occorre postulare l'esistenza e l'operatività di un *codice visivo-lessicale* capace di specificare l'esatta ortografia delle parole contenenti corrispondenze fonema-grafema non totalmente trasparenti.

In alcuni casi anche la corretta segmentazione delle parole nelle frasi deve essere supportata dal possesso di un efficiente lessico ortografico: in presenza di un input acustico ambiguo del tipo /laromaeforte/, il soggetto potrà estrarre la grafia corretta («la Roma è forte» o «l'aroma è forte»), e così specificare se si sta discutendo di calcio o di caffè, solo ricorrendo a un codice visivo e semantico, precedentemente immagazzinato, capace di compiere inferenze sul contesto in cui tale sequenza ricorre. Allo stesso modo, accade piuttosto frequentemente che i bambini delle prime classi di scuola primaria scrivendo confondano «camice» e

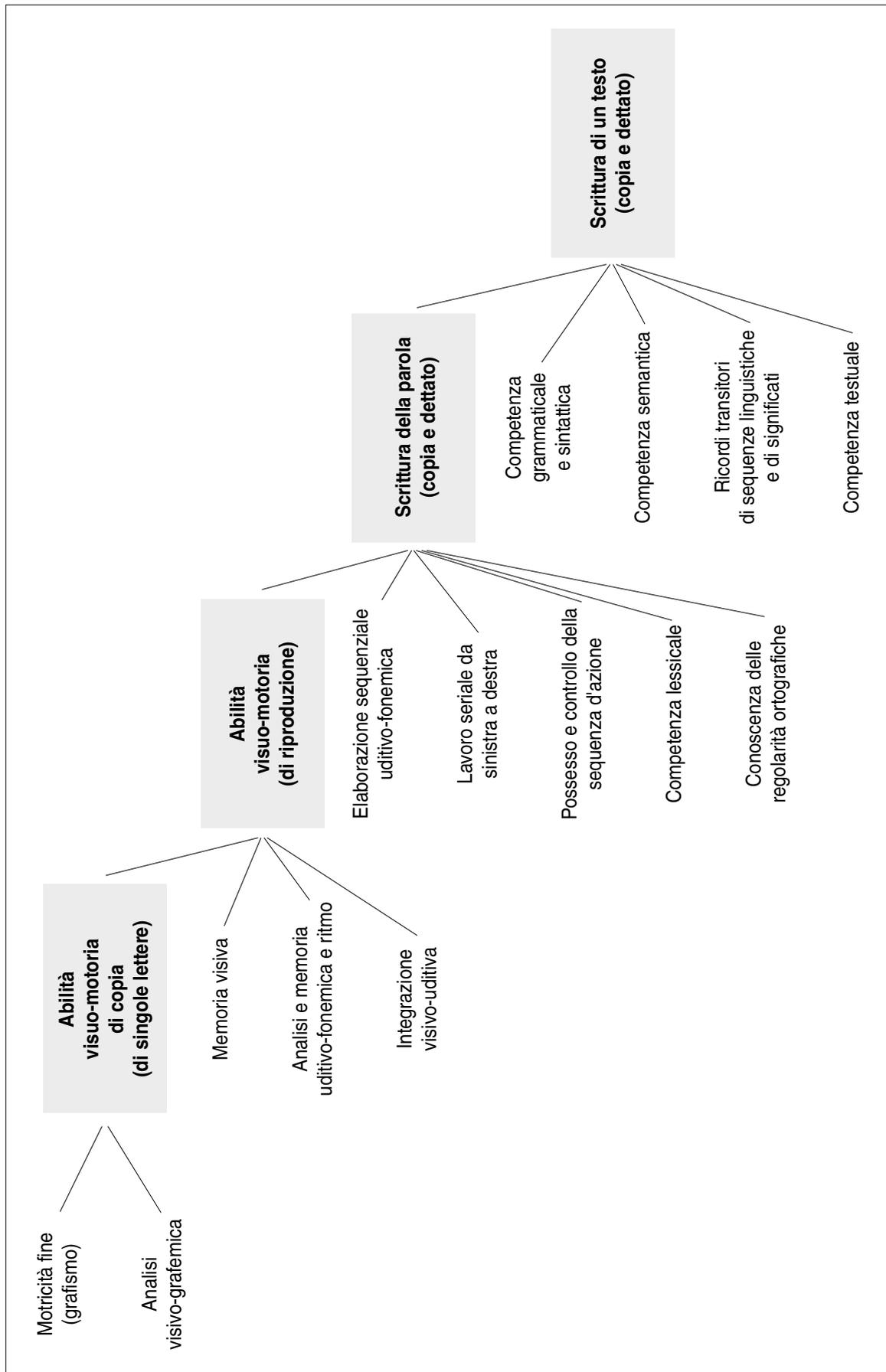


Fig. 1 Task-processual analysis della scrittura (Cornoldi et al., 1985).

SCAMBIO DI GRAFEMI

Indicazioni metodologiche per l'insegnante

L'obiettivo di questa sezione è quello di insegnare all'alunno a discriminare e a scrivere correttamente i fonemi acusticamente simili, quali, ad esempio, F-V, D-T, P-B, C-G. Coerentemente con la premessa di tipo teorico che sta alla base di questo lavoro, e cioè che «gli errori fonologici derivano tutti da un inefficiente o incompleto sviluppo della fase alfabetica, fase in cui vengono apprese le regole di conversione fonema-grafema»,¹ il lavoro che viene proposto in questa sezione mira essenzialmente a:

- sviluppare o potenziare abilità percettivo-uditiva (analisi uditiva, discriminazione uditiva) di competenza fonologica e consapevolezza fonemica per la distinzione di fonemi simili acusticamente;
- favorire e stabilizzare l'associazione fonema-grafema utilizzando dei facilitatori a livello percettivo-visivo (mediatori visivi). A questo proposito, ricordiamo che l'associazione tra il suono e la parola dovrebbe essere proposta dall'alunno, perché *soltanto* in questo caso il mediatore funziona come elemento di facilitazione per il riconoscimento e la rievocazione.

I mediatori visivi presentati nelle proposte didattiche che presentiamo sono quindi indicativi ed esemplificativi.

Percorso didattico

1. Individuare la coppia di fonemi oggetto dell'intervento.
2. Associarla a due parole ad alto valore di immagine per il soggetto (mediatori visivi).
3. Riprodurre su due cartoncini le parole scelte dall'alunno.
4. Esercitare l'alunno a scegliere il cartoncino corrispondente a ciascuno dei fonemi oggetto dell'intervento, pronunciando la parola intera e accentuando la pronuncia del fonema.
5. Scegliere il fonema della coppia sul quale esercitare il soggetto. Per ognuna delle coppie di fonemi che vengono confuse, suggeriamo di lavorare su un solo fonema, di modo che l'altro venga acquisito per contrasto.
6. Esercizi di discriminazione uditiva. Le proposte sono costruite secondo il criterio della difficoltà crescente, per cui, ad esempio, il fonema deve essere riconosciuto prima quando si trova all'inizio della parola, poi all'interno, ecc. Ancora, in base al criterio della gradualità, nella prima fase dedicata al riconoscimento non sono state inserite parole contenenti il fonema simile. Esse si propongono solo quando il riconoscimento è sicuro, quando cioè è possibile il confronto tra fonemi simili.
7. Autoistruzioni.
8. Esercizi.
9. Verifica con autovalutazione.

¹ Tressoldi P. e Cornoldi C. (2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Firenze, O.S.



Per essere sicuro di non confondere più la F con la V provo a darmi le seguenti istruzioni.

1

Sarà **F**? Sarà **V**?



Ho dei dubbi sul suono che devo scrivere?

Sì No

2

Prendo in mano il mio cartoncino dove ho individuato una parola che sicuramente comincia con F.



F come _____

Nella parola che devo scrivere c'è lo stesso suono che sta sul cartoncino?

Sì No

3

Allora scrivo la parola con la **F**.



Indicazioni metodologiche per l'insegnante

Si tratta inizialmente di far scoprire al bambino l'incongruenza risultante dall'incontro delle due vocali poste l'una alla fine e l'altra all'inizio di due parole.

Per allenare il bambino a percepire l'incongruenza fonica, è necessario enfatizzare con la voce il suono risultante dall'incontro di un articolo, terminante con vocale, con il nome che inizia con una vocale.

Percorso didattico

1. Si consiglia, come prima cosa, di leggere in classe ad alta voce le frasi seguenti:

Il bambino mangia la uva.

La mamma prepara lo uovo sodo.

Ho sognato lo uomo nero.

Il babbo ha tagliato la erba nel giardino.

Ho aperto lo ombrello.

Lo uccellino cinguetta nel suo nido.

2. È opportuno far sentire che è faticoso leggere in questo modo: infatti, la voce a un certo punto sembra quasi inciampare sulle parole perché trova un ostacolo. Potreste scrivere così alla lavagna:

Il bambino mangia la uva.



qui la voce inciampa

3. È necessario poi fornire all'alunno l'espedito grafico per permettere alla voce di superare l'incongruenza percepita. Si fornirà quindi il segno dell'elisione (l'*apostrofo*) come risposta grafica a un'esigenza reale già rilevata dall'alunno. Per ricordare l'elisione della vocale è utile ricorrere all'uso di un mediatore significativo (mangiare la vocale, farla sparire con una magia, ecc.) sul quale inventare una storia.
4. La difficoltà dell'apostrofo sta soprattutto nel ricordarsi quale delle due vocali va eliminata e sostituita con un segno. Cercate di rendere consapevole nell'alunno l'uso di tale scelta proponendo le autoistruzioni che egli deve darsi ogni volta che si trova in questa situazione.
5. L'ultima operazione da fare per apprendere l'uso corretto dell'apostrofo è quella di distinguere correttamente le due parole che generano l'elisione. Si tratta quindi di insegnare all'alunno a risalire alle parole-origine quando le sente pronunciare già apostrofate (la cosa dovrebbe risultargli facile visto che avrà modo di esercitarsi gradualmente a distinguere le due parole negli esercizi proposti).



Prova a riscrivere il testo sul tuo quaderno mettendo gli apostrofi e seguendo le istruzioni che ti abbiamo dato.

Ci₁ era una volta un imperatore che amava molto la₁ eleganza.₂

Un giorno giunsero alla sua reggia due sarti, furfanti matricolati, che

gli dissero: «Noi possiamo confezionarti lo₁ abito più straordinario₂

che nessun imperatore ha mai avuto. Questo₁ abito ha poi una₂

caratteristica speciale: lo potranno vedere solo le persone intelligenti,

non gli sciocchi».

Il re ordinò che gli confezionassero subito lo₁ abito.₂

Nella₁ attesa non stava più nella pelle dalla curiosità. Dopo una₂

settimana i sarti portarono al re un vestito che nessuno era in grado

di vedere. Tutti ammiravano la bellezza dello₁ abito ma nessuno₂

osava dire che non vedeva niente per non fare la figura dello sciocco.

Solo un bambino ebbe il coraggio di affermare: «Guardate,

lo₁ imperatore è nudo!».₂

Tutti allora si misero a ridere mentre lo₁ imperatore, per la vergogna,₂

corse a rifugiarsi nella sua reggia.

(Tratto da H.C. Andersen,
I vestiti nuovi dell'imperatore)

Indicazioni metodologiche per l'insegnante

È opportuno, in un primo momento, dirigere l'attenzione degli alunni sul ritmo di una sequenza e sulla sua durata. Utili a tale proposito sono tutte quelle attività che hanno come obiettivo la riproduzione, la creazione e la rappresentazione di strutture ritmiche. Dopo che l'alunno si è allenato con le strutture ritmiche e si è anche esercitato a separare i raddoppiamenti presenti nelle parole, si tratta di portarlo a percepire il raddoppiamento non come suono allungato ma come formato da due suoni separati. Per questo motivo insegniamo a collocare i due suoni all'interno di due caselle separate che possono rappresentare le stanzette, i lettini o qualunque altro tipo di contenitori che l'alunno individua.

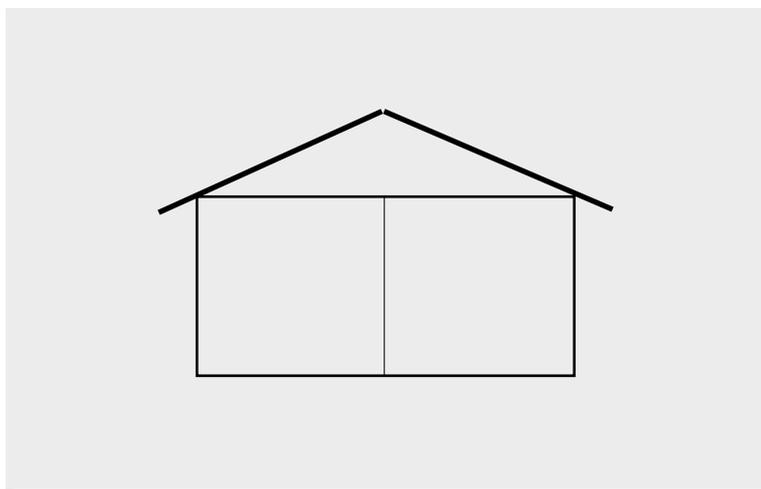
Schede «Esercizio di ascolto» pp. 252, 253, 254 e 255

1. Elencare ad alta voce agli alunni le seguenti parole cercando di pronunciare chiaramente i raddoppiamenti: *fatto, gatto, gallo, metto, rullo, passo, fitto, matto, posso, tacco, pacco, retta, colla, molla, corro, fugge, sella, tappo.*

L'alunno avrà ora imparato a separare le lettere del raddoppiamento e a pronunciarle separatamente. Avrà anche imparato a scriverle collocandole in due caselle (le stanzette) separate.

Dovrà ora apprendere l'associazione tra la percezione uditiva del raddoppiamento e il cartellino rappresentante le due stanzette: in altri termini, le operazioni che dovrà imparare a fare riguarderanno la discriminazione del suono doppio all'interno della parola e l'attivazione immediata delle due stanzette (i due posti) sul cartellino.

Adesso fate costruire agli alunni un cartellino che serva a ricordare che quando il suono è doppio si devono scrivere due lettere uguali. Se non sono in grado di farlo da soli fate copiare o fotocopiare quello che forniamo come esempio qui sotto.





Se ti piace il gioco della ricerca di parole, divertiti a trovare i nomi degli animali nascosti nello schema ed evidenziali.

A	S	U	M	U	C	C	A
V	G	I	D	C	A	Z	X
G	S	R	Y	C	M	O	O
O	A	Z	I	E	M	P	L
R	X	T	H	L	E	S	U
I	C	Q	T	L	L	F	N
L	A	B	G	O	L	O	O
L	N	K	T	T	O	J	E
A	E	P	P	U	I	V	O