

i MATERIALI
Erickson

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

Graziella Tarter e Monja Tait

NUOVI DETTATI

**Esercitare e verificare le abilità ortografiche
nella scuola primaria**

CLASSE TERZA

Erickson

Indice

7	Introduzione
19	Bibliografia
23	SEZIONE 1 Dettati per verificare
25	Istruzioni per la somministrazione dei dettati per verificare
	Istruzioni per la correzione dei dettati di verifica
	Dettato di verifica iniziale (novembre)
	Dettato di verifica finale (aprile-maggio)
37	SEZIONE 2 Schede operative per le acquisizioni ortografiche
39	Tipologia e struttura delle schede operative
42	Suono giusto al posto giusto
47	Metti il puntino
53	Facile-difficile
55	Trova l'errore e correggi
61	Mi detto da solo
85	A caccia di parole
89	Oggi correggo io!
93	Insieme o separate?
97	SEZIONE 3 Dettati per apprendere
99	Istruzioni per la somministrazione dei dettati per apprendere
103	Dettati di brani con guida alla correzione

Introduzione

L'ortografia in classe terza

Molti insegnanti ritengono che l'apprendimento strumentale della letto-scrittura sia una competenza che si acquisisce totalmente entro la fine della seconda classe della scuola primaria: chi non ce la fa, oppure non ha ancora completato il percorso, è un soggetto che presenta una patologia e che va avviato a un percorso sanitario diagnostico e di recupero. Le conoscenze di cui disponiamo rispetto alla neuropsicologia del normale apprendimento ci dicono che le cose non stanno affatto così: ci sono bambini che non completano l'apprendimento di base della letto-scrittura entro i due anni canonici pur non presentando alcuna patologia, e soggetti che necessitano di tempi ulteriori perché sono entrati nella scuola primaria senza avere acquisite le competenze linguistiche e metalinguistiche necessarie per gli apprendimenti formali della lingua scritta (ci riferiamo in questo caso ai tanti soggetti di altra lingua madre e altra cultura presenti nelle scuole italiane).

Normalmente l'apprendimento dell'ortografia primaria di transcodifica un suono/un segno (1:1, n. lettere = n. suoni come in «sole» o «catarifrangente») avviene già entro la prima classe della scuola primaria, mentre entro la seconda classe il processo si completa con l'automatizzazione del primo codice appreso 1:1 e l'acquisizione dei processi più complessi relativi alla transcodifica un suono/più segni, che gli insegnanti chiamano di- e trigrammi (ch, gh, gn, gl, sc). Le rilevazioni cliniche standardizzate effettivamente mostrano che alla fine della seconda classe gli errori di questo tipo, chiamati «fonologici» perché fanno riferimento al rapporto diretto suono/segno (sia in rapporto 1:1 sia 1:2), diminuiscono drasticamente, mentre rimangono presenti gli errori relativi alla acquisizione delle regole non fonologiche (uso dell'H del verbo avere, apostrofi, ecc.) e quelli fonetici (relativi cioè all'uso degli accenti e dei raddoppiamenti).

Gli errori di transcodifica primaria in realtà rimangono per tutto il corso della scuola dell'obbligo, ma in misura molto più ridotta; chiaro segno che i processi di apprendimento e di automatizzazione sono molto più lunghi di quanto comunemente non si creda. Ciò che caratterizza l'apprendimento ortografico in scrittura a differenza, ad esempio, della lettura è il miglioramento costante che si verifica per tutto il periodo scolastico, il che da un lato conferma che siamo in presenza di una acquisizione complessa che necessita di un processo temporale più ampio,

dall'altro rende difficile la diagnosi di disortografia posta nei tempi previsti per i DSA, o comunque la rende suscettibile di successive smentite.

Tutte queste considerazioni riguardano in particolare i soggetti monolingui, mentre per i soggetti di altra lingua madre la situazione è diversa e diversificata. Spesso nella scuola si ritiene che i bambini figli di genitori stranieri, ma nati in Italia, siano soggetti bilingui, cresciuti da sempre in una situazione di doppia lingua, ma questa non è la realtà che si verifica nei fatti. I soggetti nati in famiglie straniere, infatti, sono bambini monolingui di una lingua diversa dall'italiano, e acquisiscono quest'ultimo in situazione scolastica, con l'ingresso alla scuola dell'infanzia prima e della primaria poi.

Questa acquisizione si compie con tempi e ritmi diversi a seconda delle caratteristiche della lingua d'origine e del tempo di esposizione all'italiano. Un bambino di lingua orientale, con caratteristiche di pronuncia e di struttura estremamente lontane dalla lingua italiana, presenta dei tempi di acquisizione della seconda lingua molto più lunghi rispetto a un soggetto di madrelingua neolatina o comunque di struttura simile. Il processo di acquisizione della lingua assorbe molte energie, cosicché le acquisizioni ortografiche vengono ritardate senza che alla base di questo vi sia alcuna disabilità specifica.

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

Obiettivi di apprendimento per la classe terza

- Automatizzazione dell'*ortografia primaria fonologica* di transcodifica un suono/un segno (obiettivo minimo da raggiungere entro la fine del primo anno scolastico) e dell'ortografia dei di- e trigrammi (CHI/CHE, GHI/GHE, SCI, GLI, GN, ecc.).
- Consolidamento delle *regole ortografiche non fonologiche* relative all'uso delle maiuscole dei nomi e delle frasi, dell'H del verbo avere, dell'apostrofo, della punteggiatura.
- Automatizzazione dell'*ortografia fonetica* relativa all'uso del raddoppiamento consonantico e degli accenti.
- Inizio dello sviluppo della *competenza metacognitiva* di revisione degli scritti con riconoscimento degli errori per avviare all'autocorrezione dei propri elaborati.

Affrontare dunque per primo l'aspetto ortografico relativo all'automatizzazione dell'*ortografia primaria fonologica* sia semplice (1:1) sia ortograficamente complessa (1:2) ha il significato di riprendere apprendimenti conosciuti ma, almeno per alcuni alunni, non padroneggiati. È molto importante anche considerare che la terza è una classe di confine tra la possibilità di automatizzazione della componente fonologica del linguaggio scritto e la necessità di un lavoro esclusivamente metacognitivo. Questa distinzione non è sottile: è la differenza tra avere appreso una competenza e poterla utilizzare in modo automatizzato, rapido e poco dispendioso per l'attenzione, e la necessità di rivedere sempre il proprio scritto sapendo di dover cercare degli errori che si sa già sono stati commessi. Questo accade perché il processo di automatizzazione di una competenza avviene comunque, nel bene e nel male: si automatizzano sia gli apprendimenti corretti sia gli errori.

Apprendimenti fonologici successivi, pur corretti, non saranno sufficientemente forti per superare un automatismo errato e pertanto dovrà essere utilizzata la modalità metacognitiva per la correzione. Il bambino che non ha appreso correttamente la scrittura di CHI/CI può apprenderla anche in classi successive a quando è stata insegnata e sicuramente più avanzate della terza. Quando però scriverà un testo pensando al contenuto, gli errori riappariranno e userà la competenza raggiunta solo se a fine elaborato opererà una revisione per controllare che nei suoi testi le parole siano scritte correttamente. L'insegnante che conosce queste scansioni temporali potrà dunque accortamente intervenire con le proposte didattiche più adeguate prima che il processo di automatizzazione fissi le acquisizioni.

Il percorso didattico

Per utilizzare correttamente e compiutamente in tutte le possibilità didattiche le informazioni di questo testo, riteniamo opportuno richiamare brevemente le conoscenze e implicazioni teoriche espresse nei due testi precedentemente pubblicati (Tarter e Tait, *Il libro dei dettati*, 2013; Tarter e Tait, *Nuovi dettati. Classi prima e seconda*, 2015), che potranno essere consultati dagli insegnanti che preferiscono approfondire le conoscenze su tutto il percorso o sulle classi prima e seconda.

Nell'Introduzione del volume per la classe prima e seconda si è affrontato il processo iniziale dell'alfabetizzazione e il percorso suggerito è quello che accomuna le conoscenze sicuramente possedute dai bambini di quell'età, a prescindere da eventuali ritardi di maturazione linguistica e metalinguistica, cognitiva, culturale. Ciò che può accomunare tanti bambini con competenze diverse ad acquisire la stessa abilità ortografica è rispettare la natura di tale insegnamento, proponendo la effettiva transcodifica dei suoni in segni, rispettando la componente sillabica in cui tale conoscenza viene inserita. Questo sicuramente seguendo la caratteristica delle lingue alfabetiche e trasparenti come l'italiano, ma non solo. È importante che la transcodifica sia un lavoro mentale sganciato dal significato delle parole e legato al suono della produzione linguistica, sia essa dotata o non dotata di significato e imparare le regole che permettono di transcodificare parole e non parole in segni grafici corretti. Questa è la vera essenza dell'ortografia primaria della nostra lingua.

La proposta didattica individuata in questo lavoro è quella di tipo sillabico, che non richiede siano esplorate ed esplicitate tutte le tipologie di sillaba presenti nella lingua italiana, ma solo quelle principali, per permettere a tutti i bambini di comprendere ed esercitare le regole che sottostanno all'apprendimento:

1. La sillaba Consonante/Vocale (CV) è la forma primaria presente nella nostra lingua: è una sillaba aperta (si conclude con una vocale), è la più riconoscibile fonologicamente ed è presente in tutte le lingue. È importante sottolineare e curare didatticamente in particolare due aspetti:
 - la diversità articolatoria per facilitare la percezione uditiva;
 - la diversità dal punto di vista grafico per l'automatizzazione dell'aspetto percettivo visivo dello stampato maiuscolo.

Nel volume citato è esposto tutto il percorso di presentazione ed esercitazione che permette una acquisizione il più possibile priva da asperità.

2. La sillaba Consonante/Vocale/Consonante (CVC) è la seconda proposta, si tratta di una sillaba chiusa perché termina con una consonante ed è formata da una vocale racchiusa tra due consonanti. È di difficile percezione per molti bambini che hanno presentato un ritardo del linguaggio, spesso caratterizzato dalla pronuncia semplificata delle sillabe con l'eliminazione della consonante libera finale e il raddoppiamento della consonante successiva (*porta* diventa *potta*, *dente* diventa *dette*, *talpa* diventa *tappa*, ecc.). È difficile da percepire anche per soggetti bilingui la cui L1 non ha sillabe di questo genere, ma solo sillabe con la finale vocalica come le lingue orientali.

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

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

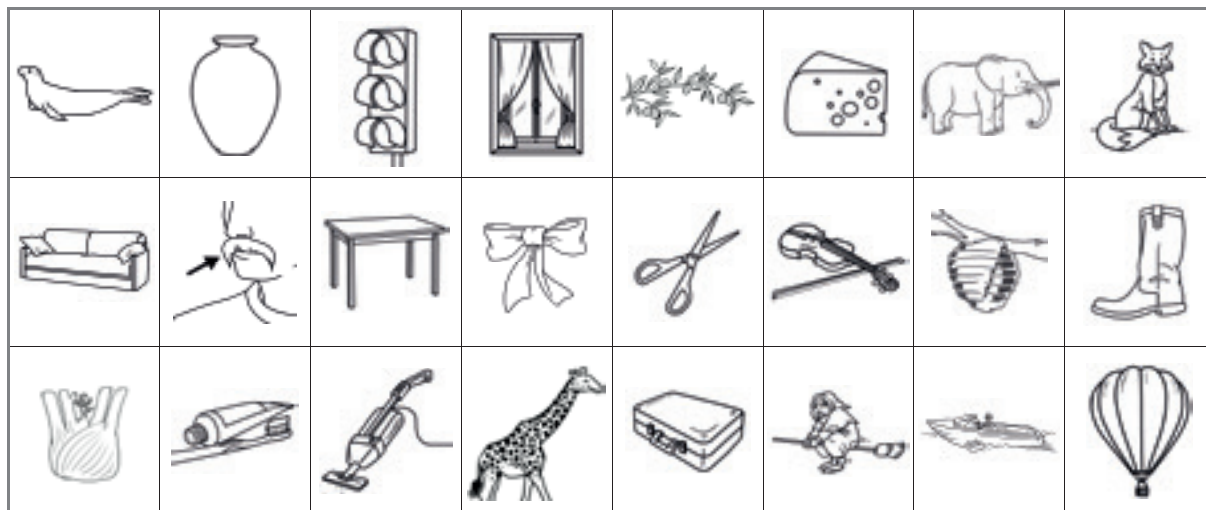
La proposta sillabica CV, CVC e CCV, trattata nel primo libro *Nuovi dettati*, esaurisce l'acquisizione alfabetica, tipica della lingua italiana, nella forma fonologica primaria (es: *pa*, *con*, *tra*), e introduce anche l'ortografia fonologica ortograficamente complessa e l'ortografia fonetica del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



1.1.1

Suono giusto al posto giusto

Inserisci la parola al posto giusto: guarda le immagini e pensa se la parola inizia o contiene la lettera F o V, poi scrivila al posto giusto.



F		V	
foca		vaso	



1.4.2 Trova l'errore e correggi

Trova l'errore nella parola, sottolinea la sillaba sbagliata, copri la parola e poi a fianco riscrivila correttamente, come nell'esempio.

SPIGE	<i>spighe</i>
AGI	
BRAGE	
RUGE	
VAGI	
PIEGE	
SPAGI	
STREGE	
STRINGE	
TARGE	
SUGI	

TARTARUGE	
PAGI	
SEGE	
DRAGI	
PAGE	
ALGE	
FUNGI	
RIGE	
MAGI	
STANGE	
SFOGI	

**2.1.11 Mi detto da solo**

A fianco di ogni disegno scrivi la frase che ti viene in mente. Stai attento perché almeno una parola dovrà contenere il suono indicato qui sopra. Vedi l'esempio dove c'è un bambino che scrive e abbiamo scritto: «Il bambino scrive tante frasi sul suo quaderno». Potevamo scrivere anche un'altra frase. L'importante è che contenga la parola suggerita dal disegno.

	Il bambino scrive tante frasi sul suo quaderno
	
	
	
	
	

3.1.2 A caccia di parole

Leggi con attenzione, sottolinea le parole «difficili» e scrivile nel posto giusto della tabella.

Il lavoro di ceramica

La mia scuola ha organizzato un laboratorio di ceramica, tutti proveremo a fare un lavoro di terracotta che poi verrà cotto, decorato con i pennelli e infine verniciato e cotto di nuovo.

Quando è stato il turno della mia classe ho pensato a lungo a quello che volevo fare, ma non mi veniva nessuna buona idea. Tutti i miei compagni sapevano già cosa avrebbero realizzato: chi un topolino portapenne, chi un vaso per la mamma, chi un pupazzetto per la maestra. Mi hanno dato il mio pezzo di creta e ancora non avevo scelto. La maestra del laboratorio mi ha detto: «Mettici le mani e vedrai che faranno da sole!».

Io ho impastato forte e ho lavorato a lungo e la forma s'è fatta da sola. L'ho decorata e messa a cuocere e l'ho portata a casa. La mamma ha detto che è bellissimo, ma si vede bene che è perplessa perché non capisce cosa sia. A me sembra molto chiaro: è un bel sasso ferma fogli.

<i>gn, sc, ch, qu, gl</i>	
<i>apostrofo</i>	
<i>uso dell'H del verbo avere</i>	
<i>maiuscola di inizio frase</i>	
<i>maiuscola del nome proprio</i>	
<i>raddoppiamento</i>	
<i>accento</i>	



1 La piccola birba¹

Giorgia e la mamma stanno cercando la piccola Isabel, che da quando ha imparato a gattonare si nasconde nei posti più strani. La mamma dice che non lo fa apposta, è solo curiosa e vuole esplorare la casa, ma di sicuro è anche un po' birbona! Dov'è andata questa volta? Giorgia chiude l'oblò della lavatrice, non vorrebbe proprio trovarla lì dentro una volta o l'altra! In bagno non c'è, nella sua cameretta nemmeno, ma si sente un rumore di pentole e una risatina gorgogliante arrivare dalla cucina: Giorgia sospira, anche se papà ha messo dei fermi agli sportelli, di sicuro è riuscita ad aprirsi l'armadio, non c'è proprio il modo di fermare quella piccola peste?

GUIDA ALLA CORREZIONE

con esempi di possibili errori e loro classificazione

Errori F	<p>Tutti quegli errori in cui non è rispettato il corretto rapporto tra suoni e segni (numero e tipologia di lettere) nella parola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aggiunte: es. penotole, lavatricie, bagno... • omissioni: es. stani, naconde, ce (che)... • sostituzioni: es. cattonare, sospila, bentole...
Errori NF	<p>Tutti quegli errori che non rispettano le regole ortografiche che non riguardano i suoni delle parole:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a imparato, ha gattonare... • cuando, qucina... • loblò, larmadio... <p>Tutte le fusioni/separazioni illegali in parole che non prevedono l'apostrofo: es. disicuro, lava trice.</p> <p>Gli errori di maiuscola del nome proprio oppure dopo il punto.</p>
Errori A	<p>Doppie: es. mama, gatonare, camereta...</p> <p>Accenti: es. oblo, c'e...</p>

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

¹ Non si indicano le pause di dettatura poiché si tratta di dettati per insegnare e il docente può autonomamente deciderle a seconda della difficoltà presenti e del livello di attenzione che vuole attivare negli alunni della classe.