Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

FERHAT ÖZDEN

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

LE REGOLE IN GIOCO

UN APPROCCIO INNOVATIVO NELLA DIDATTICA DELL'ORTOGRAFIA

RELATORE

SIMONE FORNARA

Ringrazio sentitamente il mio relatore Simone Fornara per i preziosi consigli e la fiducia che mi ha dimostrato.

Un grazie di cuore ai bambini della 2A di Viganello che con il loro entusiasmo hanno reso possibile la realizzazione di questo progetto e alla mia collega per la sua straordinaria gentilezza e pazienza.

Abstract

Ferhat Özden

Bachelor of Arts in Primary Education

Le regole in gioco. Un approccio innovativo nella didattica dell'ortografia

Relatore: Simone Fornara

Il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015) prevede per l'ambito ortografico un traguardo ambizioso, cioè l'acquisizione di una correttezza ortografica di base entro la fine del 1° ciclo.

Tuttavia, raggiungere questo traguardo è un'impresa difficile, soprattutto perché abitualmente si fa un impiego assiduo di schede didattiche e di dettati classici che non si rivelano abbastanza efficaci. Inoltre, queste esercitazioni, unite ad approcci pedagogici di stampo tradizionale, non sempre sono in grado di porsi come uno stimolo efficace e di mobilitare il giusto interesse nell'allievo.

La ricerca qui descritta prende in esame alcune pratiche pedagogiche definite innovative e cerca di determinarne l'efficacia nel contesto di applicazione. I giochi con valenza formativa e gli albi illustrati sono i principali strumenti attraverso i quali si cerca di sovvertire i tradizionali paradigmi che hanno caratterizzato e tutt'ora caratterizzano questa disciplina.

Alle consuete esercitazioni subentrano quindi attività ludiche appositamente progettate per soddisfare le esigenze in ambito ortografico dei singoli. L'albo illustrato, invece, è il motore dell'intero progetto didattico e il punto di partenza sfruttato per presentare situazioni di scrittura sentite e stimolanti. In questo modo, si riescono a sviluppare e allenare in maniera più convincente le competenze ortografiche di base.

Parole chiave: ortografia, competenze, giochi, albo illustrato, scrittura.

Sommario

1 Motivazione 3

2 Quadro teorico 5

2.1 L'ortografia 5

2.2 Albi illustrati: ruolo nell'insegnamento e funzione nel progetto didattico 7

2.3 Apprendere giocando 9

3 Quadro metodologico 11

3.1 Introduzione 11

3.2 Campione di riferimento 11

3.3 Domanda di ricerca 12

3.4 Interventi pedagogigo-didattici 12

3.5 L'albo illustrato 16

3.6 Modalità di raccolta dei dati 16

4 Raccolta e analisi dei dati 19

4.1 Premessa 19

4.2 Raccolta dei dati 19

4.3 Prove iniziali 20

4.4 Prove finali 22

4.5 Situazione iniziale e finale a confronto: analisi conclusiva 24

4.6 Analisi individuali 26

4.7 Risposta quantitativa alla domanda di ricerca 29

5 Bilancio e riflessione 31

6 Bibliografia e sitografia 35

7 Allegati 37

1 Motivazione

Il mio lavoro di tesi si focalizza sull'insegnamento della disciplina dell'italiano. La scelta è maturata nel corso della mia formazione universitaria, durante la quale ho potuto seguire corsi e seminari che mi hanno permesso di sviluppare un forte senso di curiosità e interesse nei confronti dei temi e delle pratiche di insegnamento che fanno parte di questo ambito di studio. La possibilità di svolgere una pratica professionale continuata, che copre tutto l'arco di un anno scolastico, rappresenta, a mio avviso, un'occasione privilegiata per sperimentare e mettere in pratica i principi didattici, le modalità di lavoro e i contenuti studiati in un'ottica di progettazione globale.

Nel corso dell'anno accademico 2018/19 ho avuto il piacere di insegnare in una classe di seconda composta da 22 allievi, nella scuola elementare di Viganello.

Per indirizzare il mio lavoro di tesi su uno dei numerosi filoni di ricerca che offre la didattica dell'italiano, non solo ho tenuto conto dei miei interessi e bisogni quale docente in formazione, ma ho analizzato la classe di riferimento e le sue necessità in relazione a quelli che sono i traguardi di competenza esplicitati nel Piano di studio (2015).

Queste analisi preliminari mi hanno consentito di maturare la consapevolezza che l'acquisizione di buone competenze ortografiche sia un obiettivo fondamentale e al contempo ambizioso, in quanto l'ortografia può risultare difficile sia da insegnare sia da apprendere. La necessità di progettare un percorso didattico che mi permettesse di raggiungere parallelamente sia le aspettative enunciate dal Piano di studio che l'interesse dei fanciulli si è rivelato un aspetto di primaria importanza che mi ha spinto a indagare per identificare delle strategie valide.

Questa citazione permette di cogliere quanto possa risultare difficoltosa l'acquisizione di buone competenze ortografiche e l'imperatività di rendere questo processo più "divertente".

> Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lacrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia troppo costosa (Rodari, 2009, p. 41).

La cornice di senso attorno alla quale si sviluppa l'intero progetto didattico ha come fondamenta l'albo illustrato *La grande fabbrica delle parole* (De Lestrade & Docampo, 2010). Gli albi illustrati assumono un ruolo primario; oltre a fornire gli stimoli iniziali, consentono di ideare progetti di scrittura contestualizzati e di conseguenza motivanti. L'azione dello scrivere risulta così ricca di senso e valorizzata da un prodotto finale. In questo modo nella trasposizione didattica si riesce a rimanere agganciati agli interessi dei bambini e a ciò che loro vivono. Pertanto, si evita il rischio che lo studio dell'ortografia, e quindi gli esercizi di scrittura, risultino un mero sapere disciplinare, senza quella spinta motivazionale fondamentale per alcuni bambini. Molti ragazzi possiedono una motivazione intrinseca, che ognuno di loro si costruisce da sé, e non necessitano di una particolare spinta coinvolgente. Tuttavia, vi possono essere bambini che si trovano in maggior difficoltà. Questa motivazione intrinseca può venir meno proprio perché talvolta essi s'infrangono contro gli scogli dell'insuccesso, perdendo questo iniziale fattore stimolante.

Lo studio dell'ortografia presuppone un costante esercizio che, per risultare avvincente, viene proposto sfruttando l'elemento educativo e ludico di giochi appositamente progettati. Inoltre, viene adoperata anche la pratica del dettato, con modalità di esecuzioni differenziate (Fornara, 2016a).

Durante il corso del mio lavoro di tesi ho avuto quindi l'opportunità di mettere in atto strategie di insegnamento "innovative" (Fornara, 2016a) e di valutarne l'efficacia.

2 Quadro teorico

2.1 L'ortografia

Nel contesto sociale odierno, caratterizzato dall'ampia diffusione di strumenti di comunicazione legati alle nuove tecnologie, le occasioni in cui si è chiamati ad avvalersi della scrittura sono assai frequenti. Cignetti e Fornara (2014) affermano, appunto, che "non è esagerato sostenere che si scrive di più oggi che nel passato" (p. 27). L'ortografia, che "è la parte della grammatica che stabilisce l'uso corretto delle lettere dell'alfabeto e degli altri segni usati nella scrittura" (Cignetti & Demartini, 2016, p. 9), e le pratiche di insegnamento a essa associate, rappresentano quindi oggigiorno un campo di studio che, anche alla luce delle recenti ricerche, necessita di un cambiamento nei tradizionali paradigmi che per anni hanno caratterizzato, e tuttora caratterizzano, questo dominio della didattica dell'italiano.

2.1.1 Ortografia: le aspettative nel Piano di studio e la realtà scolastica

Dal Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015) si evince che "l'acquisizione del codice e la correttezza ortografica di base sono obiettivi da raggiungere entro la fine del 1° ciclo, onde evitare la fossilizzazione degli errori e i rischi connessi a una incerta alfabetizzazione" (p. 109). Vi sono studi, come la ricerca TIscrivo (Cignetti, Demartini & Fornara, 2016), nata dalla collaborazione tra il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI e il territorio del Canton Ticino, che dimostrano come il traguardo fissato possa risultare ambizioso e irto di difficoltà, sia per chi insegna sia per gli apprendenti. Difatti le osservazioni raccolte nella ricerca dimostrano come le "reali competenze ortografiche degli studenti della scuola dell'obbligo del Canton Ticino […] spesso si discostano non poco dagli obbiettivi dichiarati, un po' ottimisticamente, nei piani di studio ufficiali" (p. 36).

L'atto di scrivere bene si può definire come un'operazione complessa, che implica una particolare attenzione all'adeguatezza delle situazioni, ai destinatari ai quali ci si rivolge e quindi allo scopo comunicativo. A questo proposito, infatti, Cignetti e Fornara (2015) spiegano che "non esistono indicazioni univoche che si possano applicare indistintamente a tutte le occasioni di scrittura", tuttavia – aggiungono – vi sono "regole e convenzioni che vanno sempre o quasi sempre osservate (come quelle ortografiche)" (p. 27).

Nonostante la correttezza ortografica non sia indice assoluto di un testo efficace e coerente, è sufficiente che il prodotto presenti pochi errori di tipo ortografico per essere definito dai lettori scarsamente curato e banale, mettendo in cattiva luce lo scrittore, il quale rischia di vedersi rivolto contro l'accusa di essere ignorante (Cignetti & Demartini, 2016).

Si dimostra quindi necessario sensibilizzare i bambini in procinto di confrontarsi con le norme ortografiche verso l'importanza che assume questa branca della grammatica nella comunicazione scritta. A mio avviso, tuttavia, queste considerazioni non sempre sono sufficienti a mobilitare il giusto interesse verso la materia, in particolare se si prendono in esame bambini nei primi anni di scolarizzazione.

Fornara (2016a) descrive alcune strategie didattiche e accorgimenti per aiutare i docenti ad adottare un approccio verso la materia che possa risultare maggiormente coinvolgente e stimolante agli occhi degli alunni. Queste ricerche, che propongono attività articolate e invitanti preferite a esercizi meccanici e mnemonici, rappresentano il mio punto di partenza per progettare un percorso che possa risultare funzionale e al contempo piacevole.

In Fornara (2016a) vengono descritte due possibili vie che si possono intraprendere nell'insegnamento dell'ortografia: "una via tradizionale e una via che possiamo definire innovativa" (p. 41). "La via tradizionale si lega in modo indissolubile a un insegnamento dell'ortografia fondato sull'esercizio, costante e ripetuto, proposto essenzialmente attraverso schede e dettati, con le relative correzioni, improntate alla riscrittura in forma corretta (tipicamente iterata) delle parole sbagliate" (p. 41). Inoltre si può affermare che con questo approccio tradizionalista prevalga un approccio di tipo deduttivo dello studio delle regole, dove queste vengono spiegate frontalmente. Nella via innovativa, invece, si predilige la scoperta da parte degli allievi delle regole, in modo che possano essere protagonisti attivi nella costruzione del sapere. Le strategie innovative esposte sono rappresentate ad esempio dalla pratica del dettato, anche se affrontato in modo diverso dalla sua accezione più classica, dall'ausilio di giochi educativi in sostituzione delle consuete schede e dallo sfondo metaforico che motiva gli allievi a lavorare sulle proprie competenze ortografiche.

2.1.2 Le norme ortografiche

Una scrittura corretta dal punto di vista ortografico presuppone il rispetto di norme ortografiche. Come sostengono Cignetti e Demartini (2016) "l'ortografia è uno dei settori della lingua con le regole più rigide, dove la dialettica norma-errore concede poche zona d'ombra, risolvendosi quasi sempre con un verdetto netto e preciso" (p. 12).

Le norme che regolano l'ortografia che siamo andati a scoprire lungo l'arco del progetto didattico fanno riferimento in particolare alla mancata corrispondenza biunivoca fra grafema e fonema. Come esplicitato da Cignetti e Demartini (2016), infatti, "ciò che complica il percorso di apprendimento e che richiede il ricorso a strategie complementari è la mancata corrispondenza uno a uno fra sistemi di suoni e sistemi di segni" (p.19). I fonemi della lingua italiana, difatti, sono 30, a fronte di 21 lettere. Di conseguenza, alcuni fonemi sono formati da più lettere: due nel caso dei digrammi, tre per i trigrammi. Viene aggiunto, inoltre, che "il codice della lingua scritta è dotato di ulteriori segni oltre a quelli alfabetici, quali accenti, apostrofi e interpunzione: il bambino che impara a leggere e a scrivere deve riuscire a destreggiarsi velocemente fra tutti questi "strumenti" " (p. 19).

Tenendo in considerazione la classe di riferimento, le valutazioni svolte a seguito delle iniziali prove in entrata e i traguardi del piano di studio, le fasi di scoperta iniziale hanno preso in esame le norme che regolano digrammi e trigrammi, il corretto sfruttamento delle maiuscole, per poi passare infine alle regole che determinano l'utilizzo di segni paragrafematici come l'accento e l'apostrofo.

In generale, si tratta di norme che se non conosciute e applicate correttamente generano errori di tipo non fonologico.

2.1.3 Digrammi e trigrammi

La tabella 1.1[1] riassume in forma schematica le difficoltà ortografiche principali che sono state trattate nel corso dell'anno. Quest'ultima è stata stilata consultando il testo Cignetti e Fornara (2014) e l'enciclopedia Treccani online. Sono presenti i singoli grafemi che generano più referenti fonologici, i digrammi, trigrammi e le norme legate all'uso dell'accento e dell'apostrofo.

2.2 Albi illustrati: ruolo nell'insegnamento e funzione nel progetto didattico

L'albo illustrato costituisce un particolare genere di libro. Fornara (2017) definisce gli albi illustrati come "testi narrativi in cui la parola scritta si integra con le immagini, che nascono contestualmente

[1] Vedi allegato 1: tabella 1.1.

al testo" (p. 66). A differenza di altre tipologie testuali, quindi, negli albi illustrati immagini e parole formano un binomio indivisibile che concorre a dare forma alle vicende narrate.

2.2.1 Che bello scrivere!

Come visto nei paragrafi precedenti, scrivere è un atto complesso che richiede molti sforzi, soprattutto per i bambini. Per questo risulta tassativo proporre momenti di scrittura inseriti all'interno di progetti didattici volti a realizzare un prodotto concreto e sentito dai bambini. L'albo illustrato si dimostra uno strumento efficace per innestare dei percorsi di questo tipo. Si tratta di testi accessibili e modelli di qualità dai quali attingere per orientare i compiti di scrittura.

Una didattica dell'italiano che implica un ausilio efficace degli albi permette di adoperare modalità di lavoro in cui i bambini sono "chiamati a essere soggetti attivi e protagonisti del proprio processo di apprendimento (Cappetti, 2018, p.8).

Riuscire a classificare un albo correttamente ci può essere d'aiuto nell'identificarne le caratteristiche e le potenzialità didattiche. Per questo motivo, Fornara (2017) elabora difatti "una possibile classificazione degli albi illustrati pensata in primo luogo per orientare le scelte didattiche dei docenti di scuola primaria, con la convinzione che questo genere di libro, già considerato in molti paesi uno dei mezzi privilegiati per educare le giovanissime generazioni al piacere di ascoltare e di leggere storie, possa diventare anche in contesto italofono un prezioso alleato per lo sviluppo delle competenze previste dai piani di studio attualmente in vigore" (p. 67).

All'interno di un progetto focalizzato sullo sviluppo delle competenze ortografiche, la proposta di progetti di scrittura è fondamentale. Essi contribuiscono a sviluppare una consapevolezza sempre maggiore verso le funzioni che assumono, generando negli apprendenti la necessità di migliorarsi costantemente.

L'albo illustrato consente di lavorare su tutti gli ambiti di competenza dell'italiano, oltre che fornire momenti unici per riflettere sulla lingua. I vantaggi di una proposta didattica che sfrutta di frequente questi testi sono innumerevoli e vanno oltre allo sviluppo delle sole competenze di scrittura. Come afferma Capetti (2018), infatti,

> in questa pratica educativo-didattica, l'albo illustrato diventa quindi non solo il mezzo attraverso cui insegnare e imparare, ma un compagno con cui i bambini acquistano con il tempo sempre maggior dimestichezza, praticando prima l'ascolto, poi la lettura autonoma, acquisendo quella capacità di leggere parole e immagini che tanta parte avrà nella costruzione delle competenze elevate, come

> osservare e interpretare la realtà che ci circonda nelle sue molteplici forme e manifestazioni, costruire un pensiero originale e critico, capace di confrontarsi costantemente con l'altro sé. (p. 9)

Ritengo di poter affermare che si tratta di uno strumento didattico che permette uno sviluppo dell'infante a 360 gradi.

2.3 Apprendere giocando

Seguendo la ricetta proposta da Cignetti e Fornara (2014), uno degli ingredienti per scrivere bene è il costante esercizio. Nella didattica tradizionale, le fasi di allenamento sono frequentemente associate a schede, le quali possono rivelarsi tediose per taluni, in quanto prive di componenti motivazionali. Per questo motivo, prendendo spunto dalle riflessioni di Fornara (2016c), ho stabilito di adottare la pratica del gioco autentico quale strumento formativo. Queste attività ludiche prendono ispirazione anche da classici giochi che caratterizzano l'infanzia di molte persone (ad esempio tris, l'impiccato, pictionary, la tombola ecc.) e da alcune delle proposte avanzate da Carnovali (2017). Ne risulta una serie di giochi progettati a esercitare specifiche difficoltà ortografiche.

Nella didattica tradizionale è difficile identificare momenti di apprendimento che vengano associati a una pratica ludica. Piuttosto vi è la tendenza a considerare il gioco come "nemico giurato del sano apprendimento", si tratta quindi di un "terribile e insidioso elemento che distrae, toglie serietà e, infine, svaluta l'azione educativa dell'insegnante" (Carnovali, 2017, p. 8). Carnovali (2017) considera però che il gioco "possa avere una valenza importante […] nello sviluppo del bambino dal punto di vista cognitivo, sociale e delle competenze" (p. 9). È difatti dimostrato che nelle situazioni in cui "l'apprendimento ha un impatto emotivo positivo sul soggetto che apprende, esso ha più possibilità di diventare parte del suo patrimonio di conoscenze e competenze" (p. 9).

2.3.1 I principi del gioco

Nella progettazione di momenti didattici in sui si cerca di sfruttare i principi del gioco è auspicabile tenere bene a mente quelle che sono le sue caratteristiche. Nella breve guida di Carnovali (2017), viene ripresa una definizione di Garvey (1977), estrapolata dal suo libro *Play*, secondo cui "esso è un'attività: vissuta in maniera positiva e piacevole da chi la pratica; automotivante; liberamente

scelta; intrigante e relazionata in qualche modo alla realtà circostante" (Garvey, *Play*, citato da Carnovali, p. 10).

Secondo questi criteri, quindi, è importante che i bambini si sentano a proprio agio nell'ambiente classe e che questa venga predisposta affinché essi possano liberamente scegliere le attività da svolgere. Questi aspetti vengono osservati proponendo giochi diversi sotto forma di attività a rotazioni. I giochi, predisposti in postazioni sparse nei diversi spazi dell'aula, sono stati liberamente scelti a seconda delle disponibilità e del proprio interesse. I tempi di esecuzione, inoltre, sono stati differenziati a seconda delle necessità e gestiti in modo autonomo dai bambini. Attraverso un formulario[2] gli allievi hanno tenuto traccia degli esercizi svolti, col fine di monitorare le proprie scelte in modo da sfruttare tutte le proposte ludiche. Questa autonomia è quindi stata regolata da una scheda di monitoraggio in cui i bambini hanno svolto delle brevi autovalutazioni con indicatori che fanno riferimento al gioco e alle difficoltà ortografiche scelte[3]. Queste autovalutazioni, congiunte a valutazioni per l'apprendimento stilate dall'allievo docente a seguito di osservazioni e correzioni di dettati, hanno portato alla riparazione delle singole fabbriche[4].

Trattandosi di lavori cooperativi, la competenza trasversale "collaborazione" è molto importante. Attraverso il gioco autentico, secondo Carnovali (2017)

> i bambini acquisiscono abilità non necessariamente legate ai contenuti di apprendimento, ma indispensabili per una serena vita di classe. Rispettare il proprio turno di parola, non imbrogliare, pensare prima di agire sono tutte pratiche importanti per la vita sociale in senso lato e per quella di classe nello specifico (p. 11).

Gli allievi hanno potuto svolgere gli esercizi proposti sfruttando la cassettina degli attrezzi creata in classe. Si tratta di un lapbook che al suo interno ha racchiuso le scoperte realizzate in ambito ortografico. Questo strumento ha assunto la funzione di facilitatore ed è stato utilizzato dai bambini in caso di dubbi legati agli aspetti ortografici[5].

[2] Vedi allegato 2: panoramica dei giochi svolti.
[3] Vedi allegato 3: scheda di autovalutazione.
[4] Vedi allegato 4: il paese della grande fabbrica delle parole.
[5] Vedi allegato 5: la cassettina degli attrezzi.

3 Quadro metodologico

3.1 Introduzione

Il progetto di tesi descritto è nato a seguito di riflessioni avvenute sull'approccio adottato allo studio dell'ortografia. Dopo le prime settimane di scuola è parsa evidente la necessità di apportare delle regolazioni che potessero rendere la proposta didattica maggiormente stimolante e di conseguenza efficace, col fine di raggiungere i traguardi di competenze esposti nel Piano di studio (2015). Il progetto di Tesi ha rappresentato l'occasione ideale per sperimentare nuove strategie. Difatti Trinchero (2002) spiega che "l'attività di ricerca educativa è utile […] per fare sì che chi è chiamato a prendere decisioni in ambito educativo abbia tutti gli elementi necessari per prendere decisioni informate, guidate da un'attività conoscitiva sistematica e controllata" (p. 21).

Come affermato da Trinchero (2002) ne *Il manuale di ricerca educativa*, "lo *scopo principale* della ricerca non è quello di produrre conoscenza scientifica da utilizzare in un secondo momento in contesti concreti, ma produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa" (p. 75). Si tratta pertanto di una ricerca azione, che come descritto è

> mirata ad individuare problemi ed inefficienze nell'attività concreta di chi opera sul campo e [permette di] delineare e sperimentare linee di intervento e soluzioni adeguate a quel preciso contesto, proprio perché concepite sulla base di una conoscenza approfondita, sistematica, scientifica, ma anche carica di coinvolgimento emotivo, "sentita", "vissuta", della realtà sotto esame. (p. 75)

3.2 Campione di riferimento

Come anticipato, nel corso dell'anno scolastico 2018/19 ho avuto il privilegio di poter lavorare a metà tempo in una classe al secondo anno di scuola elementare[6]. Inizialmente il gruppo contava 20 alunni, a cui si sono aggiunti due nuovi componenti con la ripresa delle attività scolastiche avvenuta a seguito

[6] Vedi allegato 6: descrizione del contesto classe.

della sosta natalizia. Questi ultimi non hanno fatto parte del campione di riferimento in quanto non è stato loro possibile seguire il percorso per tutta la durata del tempo stabilito. Inoltre, è da segnalare che un membro del gruppo iniziale non è stato inserito nel campione: per questo allievo sono stati identificati, in accordo con la docente di sostegno e i genitori, dei traguardi differenziati per consentirgli di seguire con serenità delle situazioni di apprendimento calibrate a seconda delle sue esigenze. Il campione di riferimento preso in esame conta pertanto 19 allievi di età fra i 8 e 9 anni.

3.3 Domanda di ricerca

L'intenzione, attraverso questa ricerca, è stata quella di determinare in modo approfondito l'efficacia di un approccio innovativo della didattica dell'ortografia, tenendo in considerazione fattori didattici e fattori relativi agli allievi, quali quelli cognitivi, affettivi e sociali. Questo è avvenuto attraverso la raccolta di dati empirici e la loro corretta interpretazione (Trinchero, 2002).

La domanda di ricerca che ha guidato l'intero percorso è la seguente:

- quanto è efficace l'utilizzo di un approccio didattico innovativo sullo sviluppo delle competenze ortografiche dei bambini di una classe di seconda elementare?

3.4 Interventi pedagogigo-didattici

Si possono identificare tre macrosequenze che hanno dato forma al progetto didattico[7]. La prima sequenza ha determinato la cornice di senso. La seconda sequenza invece ha permesso di scoprire le norme che regolano l'ortografia e svolgere esercitazioni. Questa fase ha previsto un approccio didattico di tipo ciclico. Per ogni norma ortografica vi è stata una fase di scoperta, dei momenti di allenamento attraverso dei giochi e diverse forme di dettato, e dei momenti di valutazione. La terza sequenza infine, è stata impostata su un lavoro di scrittura che ha avuto come stimolo iniziale la lettura di un albo illustrato. Da questo è nato un progetto di scrittura nel quale le competenze ortografiche sono state messe alla prova per soddisfare un'esigenza condivisa e sentita: scrivere. Questa fase è stata utile per verificare lo sviluppo delle competenze ortografiche in quanto queste sono state attivate in un contesto diverso da quello caratterizzato dai giochi e dai dettati.

[7] Vedi allegato 7: schematizzazione del percorso didattico.

3.4.1 La situazione problema

L'albo illustrato ha assunto un ruolo centrale in diverse fasi del progetto didattico. Il testo *La grande fabbrica delle parole*[8] (2010) ha rappresentato le fondamenta del percorso, in quanto ne ha determinato la situazione problema e la componente motivazionale. In una fase iniziale, difatti, i bambini sono stati invitati a scrivere delle parole da inviare al paese della grande fabbrica. L'esercizio, svolto sotto forma di autodettato[9], ha richiesto la scrittura di parole contenenti diverse difficoltà ortografiche. Le parole, tuttavia, hanno provocato un terremoto che ha intaccato il normale funzionamento della grande fabbrica e di quelle a essa associate. Attraverso un'animazione, i bambini hanno osservato quanto accaduto e sono giunti alla rivelazione della causa che ha generato l'evento catastrofico: gli errori contenuti nei loro scritti. Tramite attività volte a far scoprire le norme ortografiche e delle fasi di allenamento, i bambini hanno avuto la possibilità di aiutare gli abitanti del paese fantastico a riparare le fabbriche colpite. La cassettina degli attrezzi, infatti, è uno strumento che gli alunni hanno costruito lungo l'intero arco del progetto, per poterlo infine consegnare agli ingegneri della grande fabbrica, affinché si potesse ripristinarne il corretto funzionamento.

3.4.2 Il metodo induttivo

Nell'intenzionalità di adottare un approccio innovativo nella didattica dell'ortografia, è rilevante il ruolo della regola grammaticale e le strategie utilizzate in fase di trasposizione didattica per permetterne la comprensione e l'assimilazione. Come enunciato da Fornara (2018/19), tradizionalmente prevale il metodo deduttivo, che mira a fornire "regole".

Difatti

> nella lezione tradizionale di grammatica, la regola veniva presentata subito dal docente con il ricorso a esempi, che venivano però "imposti" dall'alto, senza la partecipazione attiva degli allievi, i quali dovevano sostanzialmente memorizzare la regola per dimostrare poi di saperla applicare negli esercizi di verifica. (p. 25)

[8] Vedi allegato 8: analisi dell'albo illustrato *La grande fabbrica delle parole*.
[9] Vedi allegato 9: autodettato.

Nel percorso descritto i momenti di scoperta sono invece stati impostati secondo l'approccio induttivo. Ciò prevede che la regola arrivi in un secondo momento e sia costruita dagli allievi, che la scoprono autonomamente grazie ad "attività di confronto e contrasto condotte in gruppo e su materiale linguistico concreto" (p. 25). Notevole è la funzione che assume il testo. Le indicazioni metodologiche e didattiche del Piano di Studio (2015) attribuiscono ai testi scritti un ruolo centrale e stabiliscono che essi rappresentano il punto di partenza dal quale attivare le proprie riflessioni. Infatti, "partire dai testi e da situazioni reali […] favorisce da parte dell'allievo l'assunzione di un ruolo più attivo nel processo di apprendimento" (p. 106). Questi punti di partenza sono stati delle filastrocche, dei testi scritti dall'allievo docente e l'albo illustrato[10].

Secondo Fornara (2018/19), questo modo di agire rende assai più semplice il processo di interiorizzazione delle regolarità e eccezioni della lingua, poiché esse sono "materia di riflessione attiva e non di "imposizione passiva"" (p. 25).

3.4.3 La fase di allenamento

Come anticipato, attraverso questo processo si è cercato di progettare una fase di allenamento che si può definire innovativa se paragonata a quelle più tradizionali, come ad esempio quelle presentate in manuali molto diffusi come quelli della Quintarelli (2017). Inizialmente ho affrontato la tematica con un approccio tradizionalista, proponendo attività di allenamento su schede, e ho potuto trarre diverse considerazioni sfruttando la pratica dell'osservazione. È parsa sin da subito inoppugnabile una scarsa motivazione da parte dei bambini confrontati con questi compiti, che sono stati definiti "noiosi" e poco stimolanti. Difatti queste schede possono risultare prive di senso agli occhi di un bambino nei primi anni di scolarizzazione.

Le considerazioni di Fornara (2016a) e un processo di ricerca di materiali nuovi mi hanno consentito di identificare nella pratica del dettato e del gioco educativo delle valide alternative, che sono state giudicate dai bambini stessi divertenti, appaganti e formative.

[10] Vedi allegato 10: esempi di testi di partenza.

3.4.4 I dettati[11]

Un approccio innovativo nella didattica dell'ortografia non esclude la pratica del dettato. Fornara (2016a) ci invita a sfruttare questa tipologia di esercizio attuando tuttavia delle regolazioni e prestando attenzione ai momenti e alle modalità con cui vengono somministrati agli allievi. Il dettato classico, quello più sfruttato in ottica tradizionalista, risulta spesso decontestualizzato rispetto al vissuto del bambino, in quanto "punta tutto sul codice e niente o quasi sul senso" (p. 43). L'invito di Farina (2014) è quello di sfruttare la pratica di dettatura "durante le quotidiane attività scolastiche senza che diventi necessariamente un'attività fine a sé stessa o semplicemente un'esercitazione per allenare gli allievi a scrivere in maniera ortograficamente corretta" (p. 47). Inoltre, viene specificata l'importanza di differenziare le modalità attraverso le quali il dettato viene presentato, affinché l'esercizio non risulti monotono e vada incontro ai diversi stili di apprendimento che i bambini prediligono.

3.4.5 Il gioco educativo

La pratica del gioco è quella che ho deciso di favorire al posto delle consuete e più tradizionali schede didattiche. Il percorso ha previsto una serie di giochi che sono stati generalmente svolti a coppie e hanno rappresentato, assieme ad alcune forme di dettato, la fase di allenamento del percorso[12]. Questi giochi, che sono stati proposti così da allenare le competenze ortografiche, sono stati ripresi in diversi momenti del percorso. Le norme ortografiche da scoprire sono diverse e ognuna ha richiesto una parte importante di esercizio. Nonostante il carattere ciclico che ha contraddistinto il percorso, questi momenti ludici hanno subito una continua evoluzione lungo l'intero arco del progetto. Con il procedere del tempo sono state introdotte nuove attività ludiche ed è aumentato il grado di autonomia di cui potevano godere i bambini. Una volta acquisita la giusta dimestichezza con le attività, infatti, gli allievi hanno avuto la possibilità di muoversi liberamente fra le diverse attività a postazioni. Per mezzo della compilazione della scheda "Panoramica dei giochi svolti", essi hanno avuto modo di tenere traccia delle postazioni in cui sono stati. Successivamente, inoltre, è stato possibile svolgere delle autovalutazioni al termine delle fasi di allenamento.

[11] Vedi allegato 11: esempi di dettatura.
[12] Vedi allegato 12: descrizione dei giochi.

È stato tenuto un segno del lavoro sulle difficoltà ortografiche attraverso un cartellone che raffigurava il paese della grande fabbrica e che rivelava lo stato delle fabbriche. Il post-it "lavori in corso", mostrava le difficoltà ortografiche su cui era necessario ancora lavorare come gruppo classe. Questo ha contribuito a incentivare anche la collaborazione, poiché per rimuovere i post-it era necessario che tutto il gruppo avesse ottenuto risultati soddisfacenti.

Durante il corso dei giochi ai bambini è stata offerta la possibilità di sfruttare la cassettina degli attrezzi, sulla quale si trovavano le norme ortografiche istituzionalizzate in classe.

3.5 L'albo illustrato

L'albo illustrato ricopre un ruolo fondamentale all'interno del mio percorso di ricerca. In particolare il testo *Un mare di tristezza* viene sfruttato quale stimolo per lanciare un progetto di scrittura, che vede i bambini redigere un nuovo testo, intitolato *Un mare di felicità*[13]. Il testo originale funge da modello, la sua struttura e le sue peculiarità vengono analizzate e vengono definite le caratteristiche da mantenere e i cambiamenti da attuare per rimanere coerenti con il nuovo titolo. In allegato è possibile trovare l'articolazione operativa dell'intero progetto di scrittura[14].

Le competenze ortografiche vengono attivate assieme ad altre competenze linguistiche, legate al processo di scrittura. Rispetto al dettato, quindi, il bambino deve prestare attenzione non solo alla correttezza ortografica, ma deve rispettare anche il modello di partenza e riscrivere con pertinenza il nuovo testo. Ho deciso di sfruttare la pedagogia del progetto per proporre un esercizio di scrittura che potesse risultare sentito.

3.6 Modalità di raccolta dei dati[15]

Nelle prime fasi iniziali del percorso i bambini sono stati confrontati con tre prove d'entrata[16] svolte individualmente. Ciascuna prova ha fornito l'occasione d'indagare sulle competenze ortografiche dei bambini in un contesto di scrittura specifico. In ogni prova sono state inserite apposite parole contenenti difficoltà ortografiche.

[13] Vedi allegato 13: albo illustrato "Un mare di felicità"
[14] Vedi allegato 14: articolazione operativa del progetto di scrittura.
[15] Vedi allegato 15: descrizione delle prove.
[16] Vedi allegato 16: analisi delle prove.

La prima prova è stata svolta sotto forma di autodettato di parole. Questo compito è nato come proposta da parte dei bambini di spedire al *Paese della grande fabbrica delle parole* dei lemmi affinché la popolazione potesse parlare gratuitamente. In questo esercizio sono state quindi indagate le competenze ortografiche dei bambini nella scrittura di singole parole.

Nella seconda prova, invece, i bambini hanno svolto un dettato tradizionale. Come spiegato da Fornara (2016c), ho prestato particolare attenzione a non fornire istruzioni ai bambini durante la dettatura. Difatti,

> le indicazioni esplicite, volte ad appianare le difficoltà, e quelle implicite (ad esempio, l'allungamento dei suoni in corrispondenza delle doppie, o la scansione accentuata delle parole in sillabe) sono aiuti solo apparenti, in quanto non fanno che annullare l'utilità del dettato per i fini che i docenti dichiarano di perseguire utilizzandolo. (p. 46)

Rispetto alla prova precedente quindi non si è trattato di singole parole, ma di un breve testo.

La terza prova, invece, consisteva nella scrittura individuale a partire da una consegna generica e ampia. L'indicazione è stata formulata consapevolmente senza porre numerosi vincoli al processo creativo, affinché potesse permettere ai bambini di dar sfogo alla propria fantasia e invitarli a scrivere il più possibile. In questo caso, rispetto alle prove precedenti, le competenze ortografiche sono state chiamate in gioco assieme ad altre abilità di scrittura. L'attenzione del bambino non era perciò focalizzata solamente sulla correttezza ortografica, bensì su tutti i processi che coinvolgono l'atto della scrittura.

Alla fine del percorso sono state proposte delle nuove prove in uscita con le medesime caratteristiche e difficoltà ortografiche contenute in quelle precedenti. Questo mi ha permesso di svolgere un confronto fra la situazione iniziale e quella finale e valutare di conseguenza l'efficacia del progetto proposto.

È importante evidenziare il fatto che nell'analisi dei dati non sono stati presi in esame errori appartenenti ad altre categorie grammaticali. Per valutare l'efficacia del percorso sono stati prese in considerazione unicamente le norme ortografiche affrontate nel corso della ricerca.

Nella fase dei giochi a rotazione è stata inserita una forma di autovalutazione che i bambini hanno avuto modo di svolgere al termine dei momenti che prevedevano questa forma didattica. Questa tipologia di raccolta dati mi ha permesso di elaborare delle considerazioni rispetto alle concezioni che i bambini hanno sviluppato sulle loro abilità ed esigenze in ambito ortografico. Le informazioni ottenute sono state confrontate con i prodotti scritti dei bambini realizzati grazie al progetto di scrittura. Questo processo mi ha concesso di cogliere quali bambini avessero maggiori difficoltà nell'identificare le loro esigenze formative, rendendo così più efficace la pratica di differenziazione. Ciò ha inoltre reso possibile intrattenere dei brevi momenti di confronto con i bambini col fine di sensibilizzarli maggiormente verso i loro bisogni formativi.

L'aspetto appena descritto è risultato fondamentale in un progetto didattico di questo tipo. Difatti i bambini hanno potuto godere di molta libertà nelle fasi di allenamento strutturate sul principio del gioco. Nei diversi frangenti che precedevano il compito del dettato preparato a casa, sono stati dedicati dei momenti di esercizio sui giochi appena descritti. In queste occasioni, i bambini non solo hanno avuto l'occasione di scegliere liberamente le attività ludiche da svolgere, ma hanno potuto determinare autonomamente con quali materiali, e quindi su quali difficoltà ortografiche, concentrare i propri sforzi. Sviluppare la pratica metacognitiva è stato di conseguenza un passo imprescindibile per garantire l'efficacia di questo percorso didattico.

4 Raccolta e analisi dei dati

4.1 Premessa

Il progetto didattico descritto nel documento è proseguito fino al termine del corrente anno scolastico. L'attività di ricerca è stata invece sviluppata sino al mese di aprile, periodo nel quale sono state proposte le prove in uscita. Queste ultime replicano quelle iniziali nella modalità e nella tipologia di difficoltà ortografiche contenute. Le diverse prove[17] contengono i principali suoni difficili che contraddistinguono la lingua italiana (digrammi, trigrammi, accento, apostrofo e doppie). Per ragioni di tempo, durante il periodo in cui è stata svolta l'indagine sono stati presi in esame i grafemi "c" e "g" e i loro corrispondenti referenti fonologici /ʧ/ e /k/, /ʤ/ e /g/ e i nessi "gn", "gl", "cqu", "qu", "cu" e "sc".

Per rendere più agevole la lettura e l'analisi degli errori commessi nelle svariate prove sono state identificate delle categorie che permettono di riunire insieme le principali norme ortografiche. Nella tabella in allegato[18] è possibile identificare la classificazione svolta e alcuni esempi di errori che si possono ritrovare negli scritti dei bambini. Le categorie "c", "g", "gn", "gl", "sc" e "c-q-cq" sono state quelle affrontate durante il processo di ricerca. Perciò i dati relativi a queste categorie sono quelli di maggiore rilevanza ai fini della domanda di ricerca.

Le categorie sono state stilate con criterio. Sono stati riuniti grafemi, digrammi e trigrammi che generalmente nell'insegnamento vengono affrontati insieme, poiché le norme ortografiche che regolano il loro utilizzo sono in stretta relazione.

4.2 Raccolta dei dati

Per raccogliere i dati di ciascuna prova ho sfruttato delle tabelle a doppia entrata[19]. Le colonne indicano gli allievi che hanno preso parte alla ricerca, mentre le righe riportano le categorie ortografiche definite in precedenza. Durante la fase di correzione, gli errori sono stati raccolti a

[17] Vedi allegato 16: analisi delle prove.
[18] Vedi allegato 17: classificazione degli errori.
[19] Vedi allegato 18: tabelle a doppia entrata.

seconda della loro categorizzazione e il loro numero trascritto nelle celle corrispondenti della tabella stilata. Prima di svolgere questo tipo di lavoro mi è stato utile dapprima analizzare le varie prove elaborate. Così ho provveduto a evidenziare con dei colori i possibili errori che gli allievi avrebbero potuto commettere. È opportuno sottolineare che le tabelle utilizzate per raccogliere i dati dei testi liberi sono state leggermente adattate: le celle che formano l'incrocio fra le righe e le colonne sono state divise per inserire sia il numero di forme errate, sia il numero di forme totali utilizzate.

4.3 Prove iniziali

Di seguito vengono esposti i grafici generati dai dati raccolti nelle tabelle in allegato che fanno riferimento alle prove in entrata. I seguenti grafici 1, 2 e 3 consentono di operare delle analisi sulle capacità e i bisogni dei ragazzi in ambito ortografico. Le considerazioni che è possibile sviluppare fanno perciò riferimento al contesto classe nella sua globalità.

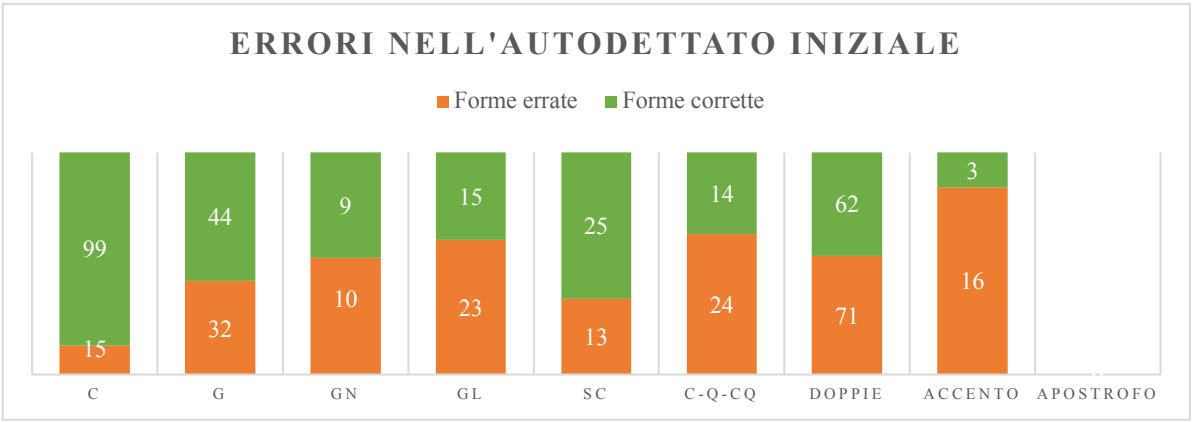


Grafico 1

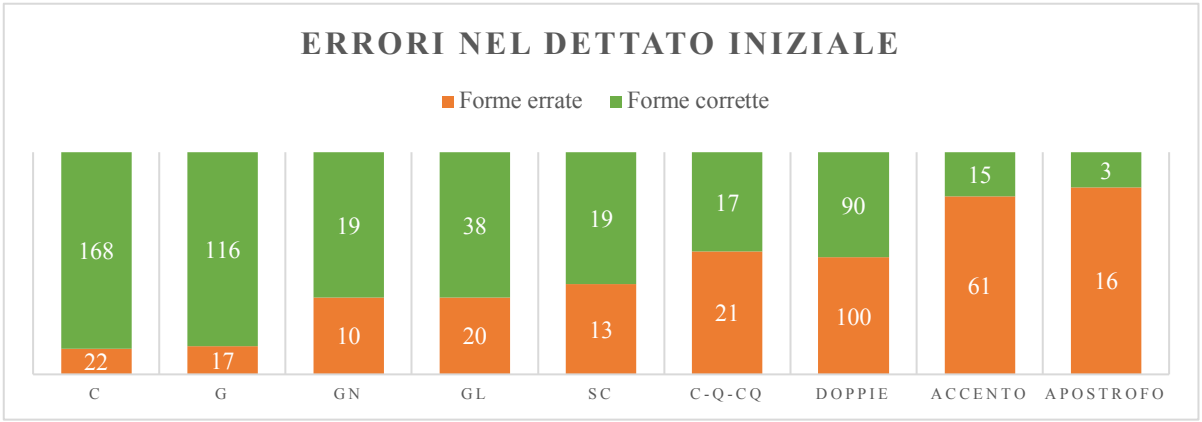


Grafico 2

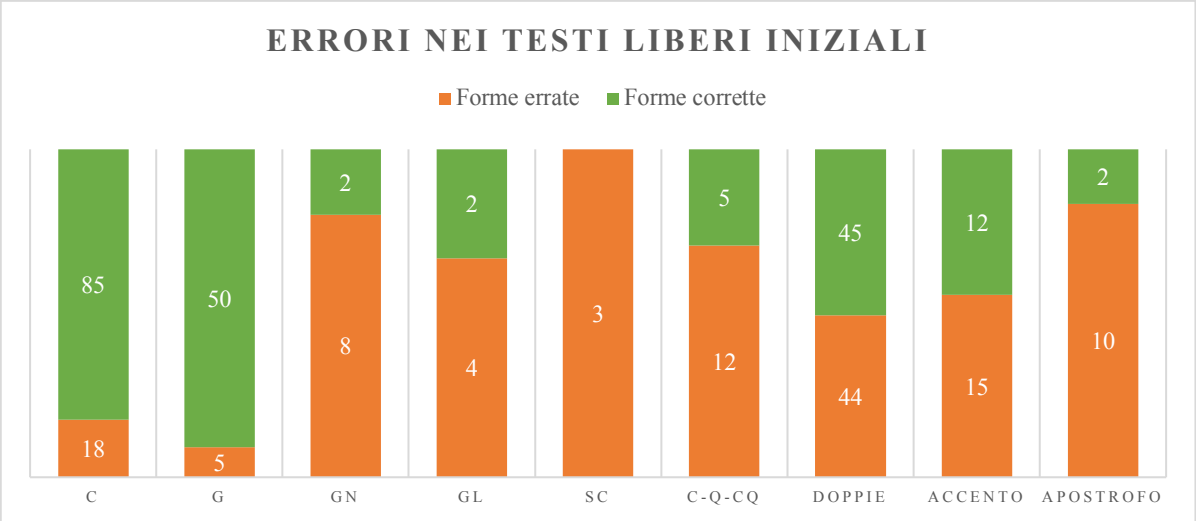


Grafico 3

I grafici 1, 2 e 3 offrono l'occasione di mettere a confronto il numero di forme corrette e quelle errate per ciascuna categoria ortografica definita. Il grafico 1 prende in esame l'autodettato di parole, mentre il grafico 2 è stato generato dagli errori identificati nel dettato intitolato *La scoperta di Nicola*, estrapolato dal manuale *Nuovi dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria. Classi prima e seconda* (Tait & Tarter, 2018). La prima prova vede gli allievi impegnati a lavorare su parole singole, nella seconda la dettatura è svolta su un testo completo che ha concesso pure l'integrazione dell'apostrofo. A mio avviso, in entrambe le prove l'attenzione dei bambini è focalizzata sull'ortografia, poiché questi sono a conoscenza del fatto che si tratta di esercizi finalizzati a valutarne la correttezza ortografica.

Osservando i grafici 1, 2 e 3 si può prendere atto del fatto che le categorie "c" e "g" presentano nel globale un numero minore di forme errate rispetto a quelle corrette. Tuttavia, un'analisi più approfondita mi ha portato a cogliere l'importanza di riprendere le norme che regolano l'utilizzo di questi gruppi ortografici.

Come è possibile osservare nelle figure 1 e 2, non tutti i bambini sono stati in grado di utilizzare correttamente i digrammi "ci" e "gi".

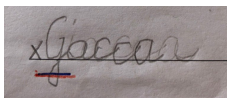


Figura 1

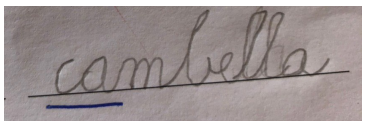


Figura 2

Inoltre, il basso numero di errori potrebbe essere riconducibile al fatto che ho tenuto in considerazione anche le forme più semplici che prevedono l'associazione dei grafemi "c" e "g" alle vocali "a", "o" e "u". Ho optato per questa scelta perché ho riscontrato che vi sono comunque bambini che non usano correttamente queste forme. Di conseguenza, ho ipotizzato che nel corso delle fasi di lavoro sui digrammi "ch" e "gh" sarebbe potuta aumentare la presenza di errori del tipo "cha" o "ghu". Questi dati sono quindi da considerare interessanti soprattutto in fase di confronto, per verificare che non si siano sviluppate delle misconcezioni e che quindi gli errori in queste categorie siano diminuiti.

Il grafico 3, che espone i dati dei testi liberi, indica che per le categorie "c", "g", "doppie" e "apostrofo" il rapporto fra il numero di errori e le forme corrette è simile a quello delle altre prove. Per i nessi "gn", "gl", "sc" e "c-q-cqu", tuttavia, il numero degli errori è cresciuto. Ritengo che ciò si possa ricondurre al tipo di prova proposta. In questo caso, è possibile che i bambini abbiano posto minore attenzione all'ortografia, poiché impegnati ad attivare altre competenze legate al processo di scrittura. La ricerca di idee e il tentativo di donare al testo una certa coesione e comprensibilità al destinatario potrebbe aver "sottratto energie" precedentemente dedicate alla correttezza ortografica.

Per quanto riguarda la categoria "accento" si può notare che vi sono dei risultati migliori nella terza prova. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che diversi bambini hanno usato parole semplici e conosciute come "papà" e il giorno della settimana "mercoledì".

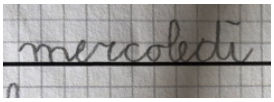


Figura 3

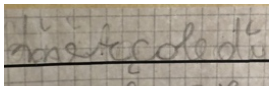


Figura 4

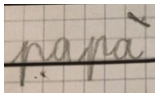


Figura 5

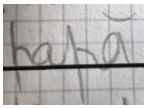


Figura 6

4.4 Prove finali

Alla fine sono state nuovamente proposte tre prove, affinché fosse possibile operare dei confronti tra la situazione di partenza e quella finale. I grafici 4, 5 e 6, analogamente a quelli precedenti, fanno riferimento all'intero campione di ricerca. L'autodettato è il medesimo della prova iniziale, mentre i dettati sono differenti. Dalle analisi dei dettati si può trovare nel testo finale una presenza maggiore di difficoltà ortografiche. Per quanto concerne i testi liberi da redigere, la consegna è risultata differente, mantenendo tuttavia inalterate le caratteristiche di quella di partenza. Le indicazioni sono

perciò generiche e pongono pochi limiti, proprio per portare i bambini a scrivere il più possibile, utilizzando anche parole contenti digrammi e trigrammi.

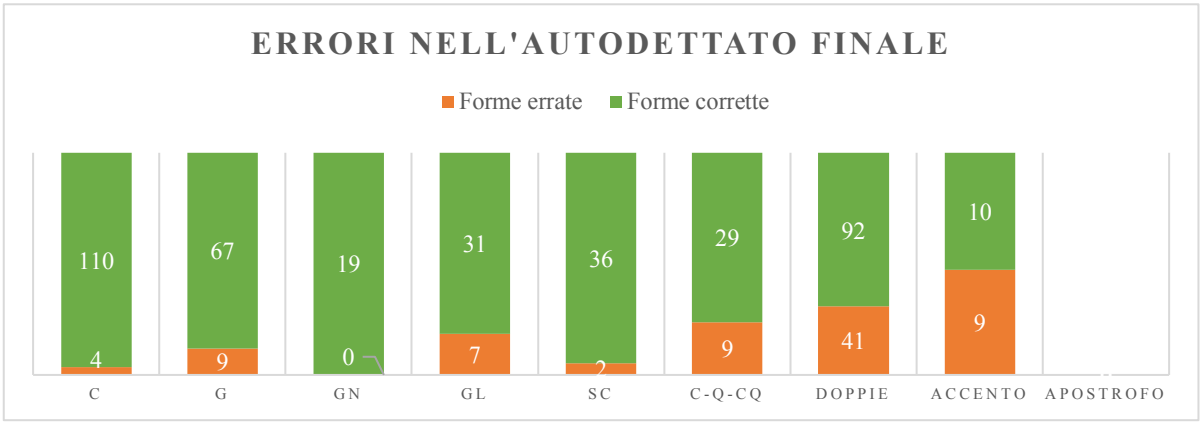


Grafico 4

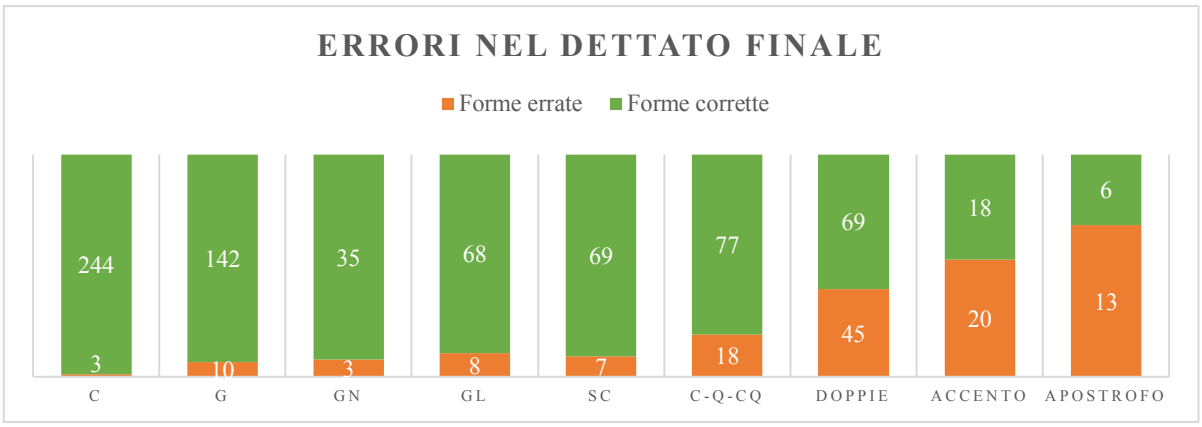


Grafico 5

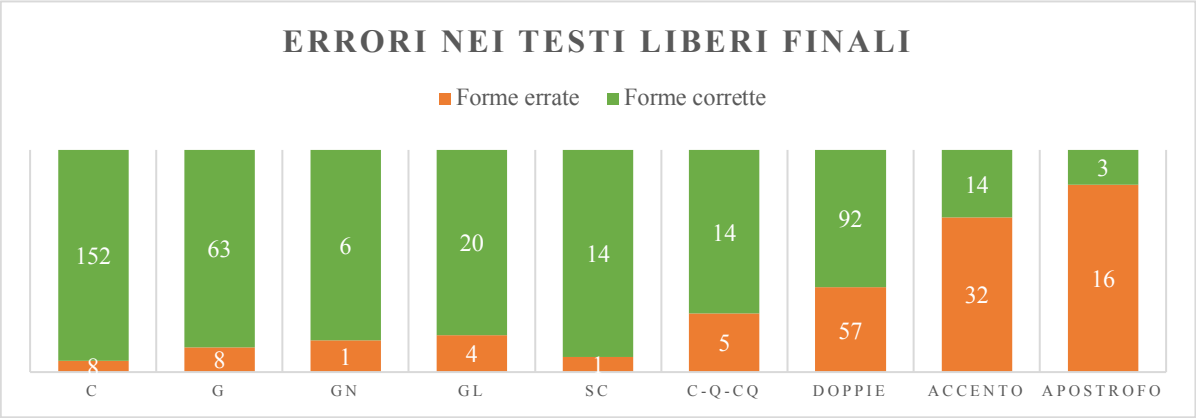


Grafico 6

4.5 Situazione iniziale e finale a confronto: analisi conclusiva

4.5.1 Autodettato

Il grafico 7 sottostante riporta il numero di errori presenti negli autodettati svolti dai bambini prima e dopo. In questo modo vi è l'opportunità di mettere a confronto l'evoluzione delle competenze ortografiche della classe in compiti che prevedono la scrittura di parole singole. Il grafico 7 presenta dei miglioramenti per tutte le categorie, poiché il numero di errori è drasticamente diminuito.

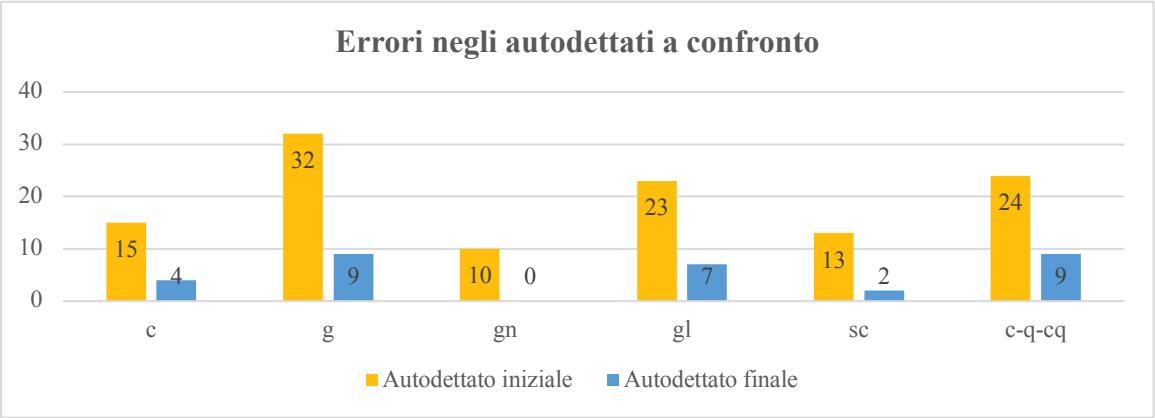


Grafico 7

4.5.2 Dettato

Il grafico 8 è simile al precedente, ma offre l'occasione di confrontare i due dettati. Pure i dati di questa prova mettono in luce dei cambiamenti favorevoli. Ritengo opportuno inserire una considerazione aggiuntiva. Come esplicitato precedentemente, il dettato finale è più lungo e presenta un numero di difficoltà ortografiche maggiori. Se si dovesse quindi mettere a confronto il rapporto fra il numero di errori sul totale delle difficoltà ortografiche, il risultato positivo sarebbe ancora più

marcato. Ad esempio, nelle prove iniziali per la categoria “c” sono presenti 55 errori su 368, mentre nelle prove finali 15 errori su 521. Questa riflessione può essere estesa anche alle altre categorie identificate. Difatti, se a prima vista la categoria “c-q-cq” potrebbe apparire anomala, considerando che nella prova iniziale il numero di errori è 21 su 38, mentre nel dettato finale gli errori sono 18 su 95, ritengo di poterlo definire un risultato che denota un chiaro miglioramento.

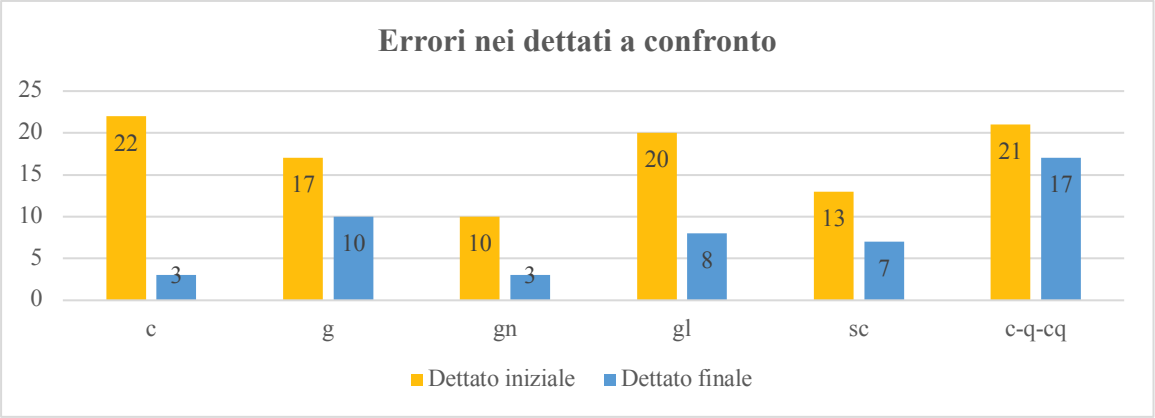


Grafico 8

4.5.3 Testi liberi

Per confrontare i dati delle prove di scrittura libera ritengo opportuno sfruttare i grafici 9 e 10 riportati qui di seguito, poiché consentono di tenere in considerazione il numero di errori e allo stesso tempo le forme corrette.

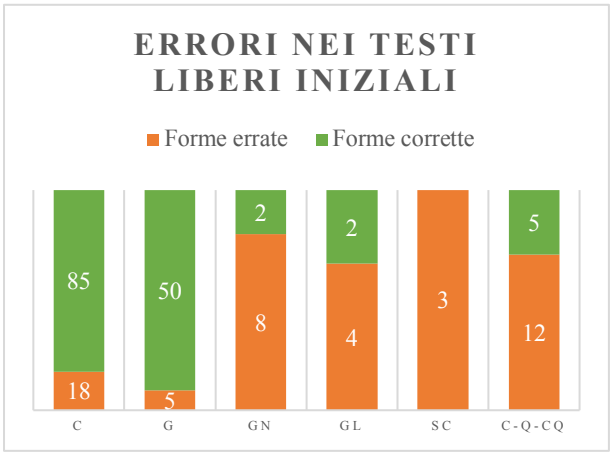


Grafico 9

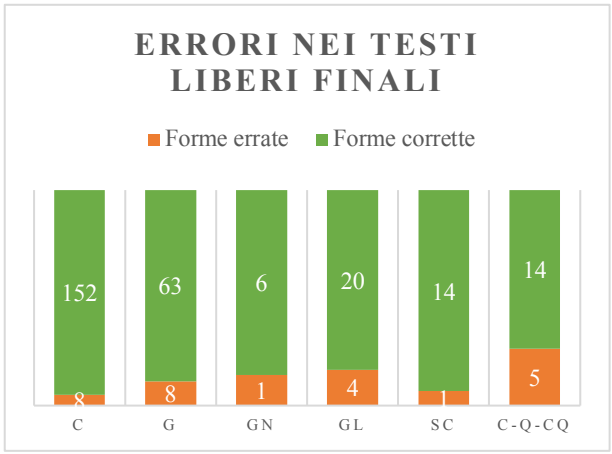


Grafico 10

Le porzioni di area arancione, che riportano il numero di forme errate su quelle totali, nel grafico 10 risultano assai minori rispetto al grafico 9. Le stesso considerazioni si possono generalmente applicare al numero di errori, che risulta minore. Un’eccezione è la categoria “g”, che nei testi liberi finali ha

generato 8 errori, contro i 5 della prova iniziale. Tuttavia, tenendo in considerazione il numero di forme totali, è idoneo affermare che 8 errori su 71 rappresenti risultato migliore rispetto a 5 errori su 55. Credo inoltre che sia fondamentale esplicitare il fatto che per tutte le categorie prese in esame vi è stato un aumento nell'utilizzo dei suoni difficili. Ad esempio, inizialmente i suoni "sci", "sce" e "scie" erano stati utilizzati solamente 3 volte, in modo errato. Nella prova finale, invece, vi sono 15 utilizzi di questi nessi e solamente 1 errore. Ritengo quindi appropriato affermare che generalmente il numero di parole contenti difficoltà ortografiche è aumentato. A mio avviso questo può essere riconducibile al fatto che i bambini si sentono più sicuri nella stesura dei loro scritti, in quanto sono consapevoli di essere maggiormente abili e di conoscere meglio le norme che regolano l'utilizzo di suddetti grafemi, digrammi e trigrammi. È inoltre verosimile che i bambini abbiano avuto modo di ampliare il loro bagaglio lessicale durante le attività ludiche, poiché in contatto con parole nuove che al tempo stesso contenevano delle difficoltà ortografiche.

4.6 Analisi individuali

Le analisi svolte finora sono di tipo globale e prendono in esame l'entità classe per intero e tutte le categorie di gruppi ortografici affrontati nel corso della ricerca. Reputo però assai rilevante esaminare gli errori dei singoli allievi. Analizzare i dati solo a livello collettivo non è sufficiente per determinare se questo progetto si è dimostrato efficace o meno. Difatti potrebbe essersi rivelato adeguato ad alcuni bambini mentre altri no. È essenziale prendere in considerazione il fatto che alcuni bambini potrebbero prediligere uno stile d'apprendimento che forse non è favorito da questo tipo di approccio. Senza un'analisi singola degli errori degli allievi, non mi è possibile verificare che il percorso abbia aiutato tutti o meno.

4.6.1 Autodettato

Il grafico 11 esposto di seguito mette a confronto il numero di errori svolti nelle prove di dettato di singole parole.

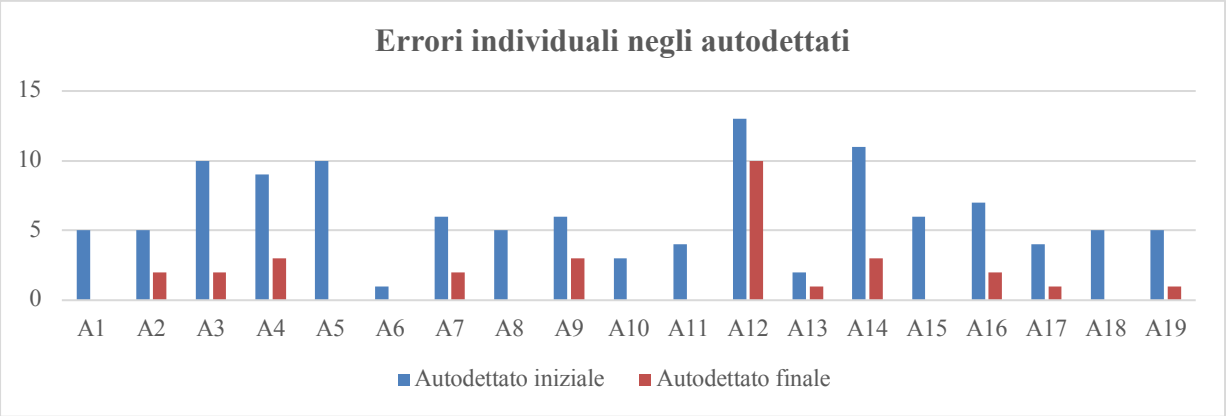


Grafico 11

Questo grafico prende in esame gli errori commessi nelle categorie “c”, “g”, “gn”, “gl”, “sc” e “c-q-cq”, ossia quelle trattate nel corso della ricerca.

Si può rilevare che tutti gli allievi hanno seguito una progressione positiva. Più nel dettaglio è possibile evincere dai dati che gli allievi A1, A2, A6, A8, A10, A11, A15 e A18 non hanno più commesso errori. Mentre l’allievo 14 è riuscito a ridurre il numero di errori da 11 a 3.

4.6.2 Dettato

Il grafico 12 esposto di seguito mette a confronto il numero di errori svolti nelle prove di dettato iniziali e finali.

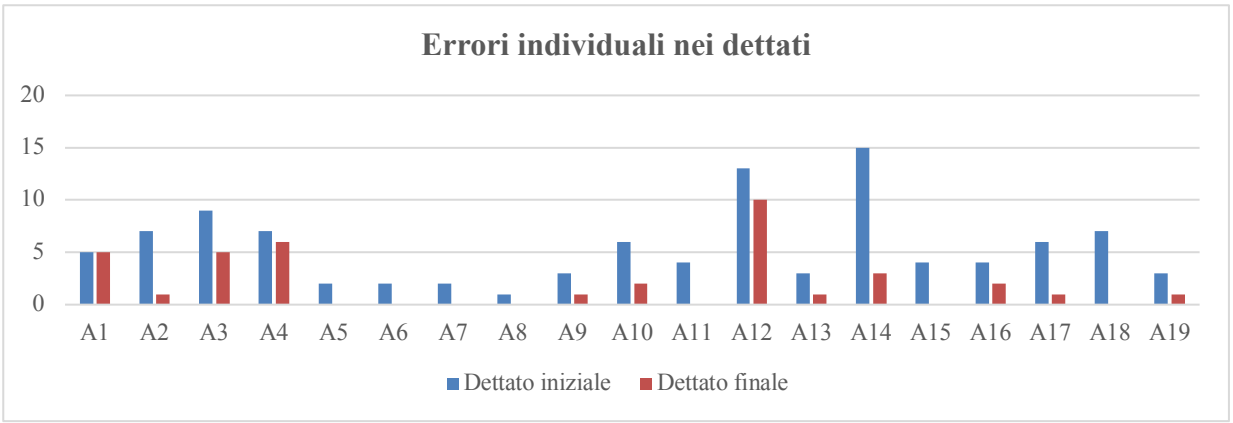


Grafico 12

Dall’analisi di questo grafico si può stabilire in maniera generale che il numero di errori è diminuito. Tuttavia, i risultati delle prove dell’allievo A1 ci segnalano che il numero di errori nelle due prove è rimasto lo stesso (5). Analogamente, l’allievo A4 ha commesso solo un errore in meno. Nel dettato

finale, come è possibile osservare nelle figure 7, 8, 9 e 10, A1 ha commesso prevalentemente errori appartenenti alla categoria “c-q-cq”.

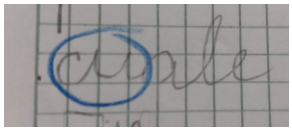


Figura 7

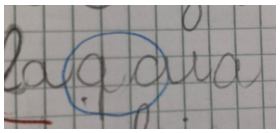


Figura 8

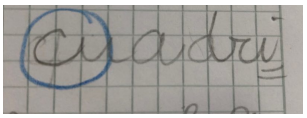


Figura 9

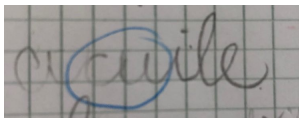


Figura 10

Per aiutarlo a progredire, quindi, potrebbe essere utile permettergli di svolgere in modo differenziato una nuova fase di allenamento con materiali da gioco che lo portino ad esercitare in modo specifico le norme ortografiche che regolano l’utilizzo dei nessi “qu”, “cu” e “cqu”. Particolarmente adatto potrebbe rivelarsi il gioco “Caccia al suono”, poiché dovrebbe identificare la forma corrette tra le tre messe a disposizione. Inoltre, l’esercizio permette l’autocorrezione. Nella descrizione dei giochi in allegato è possibile trovare una spiegazione più dettagliata del gioco attraverso un esempio[20].

L’allievo A14 mette in luce anche in questa prova un netto miglioramento. Ha in particolare ridotto il numero di errori legati alle categorie “c”, “g” e “gl”. Le figure 11, 12, 13 e 14 sono alcuni esempi di errori commessi nel dettato iniziale, mentre le figure 15, 16 e 17 fanno riferimento alla prova finale e sono scritte correttamente.

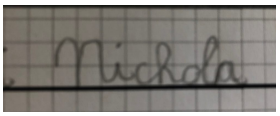


Figura 11

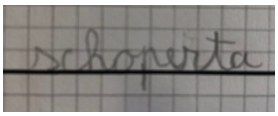


Figura 12

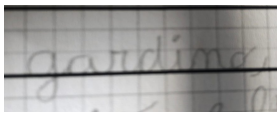


Figura 13

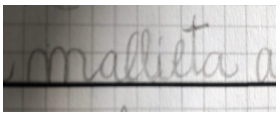


Figura 14

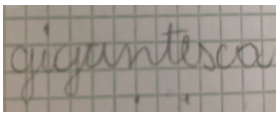


Figura 15

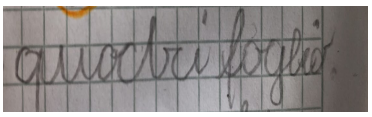


Figura 16

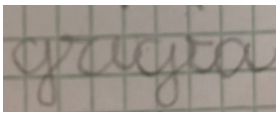


Figura 17

[20] Vedi allegato 12: descrizione dei giochi

4.6.3 Testi liberi

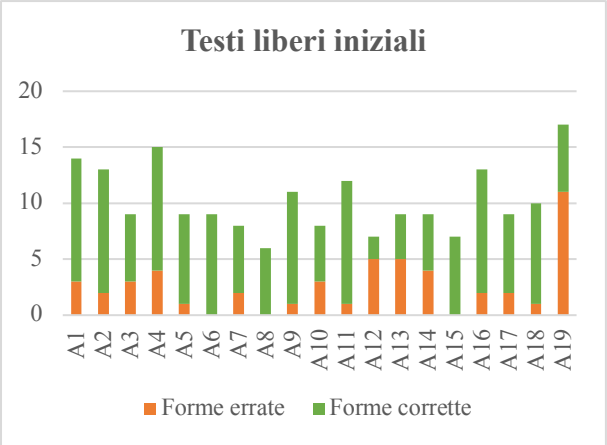


Grafico 13

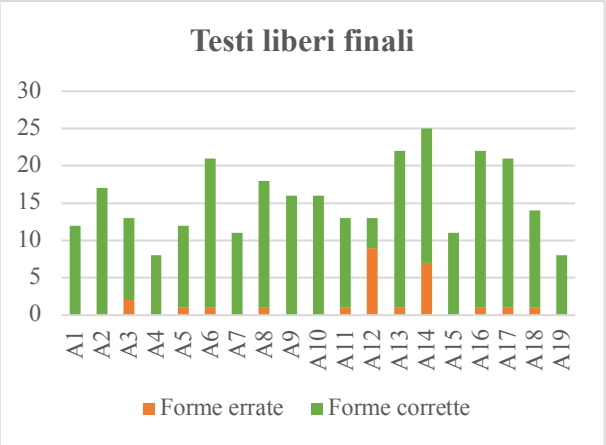


Grafico 14

I grafici 13 e 14 ci concedono di estendere le considerazioni sviluppate finora. Confrontando le due prove non solo si può identificare una generale riduzione degli errori a favore delle forme corrette, ma si rileva oltretutto un maggior uso di parole con suoni difficili.

Ritornando all'allievo A14, possiamo stabilire che vi è stata anche in questa prova un miglioramento. Giudico riguardevole segnalare il fatto che l'allievo nella prova iniziale abbia fatto uso di sole 9 difficoltà ortografiche, mentre nel testo finale sono 25.

Un commento a parte va elaborato per l'allievo A12. Come il resto della classe, anche per lui vi è stato un perfezionamento delle competenze ortografiche che lo ha portato a ridurre il numero di errori. Tuttavia, rispetto ai compagni il progresso è meno importante. Ciò si può constatare osservando i grafici 11, 12, 13 e 14, ossia quelli che consentono di mettere a confronto la situazione iniziale con quella finale. Personalmente sono convinto che ciò non sia da imputare alla tipologia di attività presentate, bensì al fatto che per tutto l'anno scolastico l'allievo abbia seguito un percorso scolastico differenziato. Ciò lo ha visto impegnato per due mezze giornate a settimana fuori dall'abitudinario contesto scolastico e gli ha quindi impedito di seguire in toto il progetto didattico.

4.7 Risposta quantitativa alla domanda di ricerca

Per riassumere le analisi svolte fino a questo momento può essere fruttuoso ricapitolare i dati della situazione iniziale e quella finale.

Il grafico 15 mi offre la possibilità di dichiarare che a livello globale i risultati sono migliorati e il numero di errori diminuito, nonostante nelle prove finali fosse stato utilizzato un maggiore numero di difficoltà ortografiche.

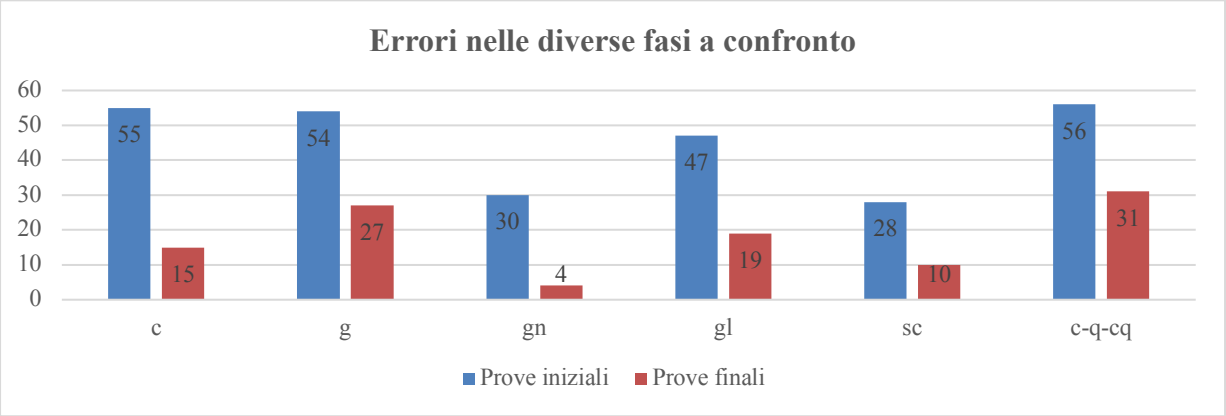


Grafico 15

Le stesse considerazioni si possono asserire analizzando i dati individuali di ciascun allievo che ha preso parte alla ricerca. Difatti ciò è chiaramente esposto dal grafico, 16 che mostra gli errori commessi nelle diverse fasi del percorso. Gli errori commessi sono diminuiti.

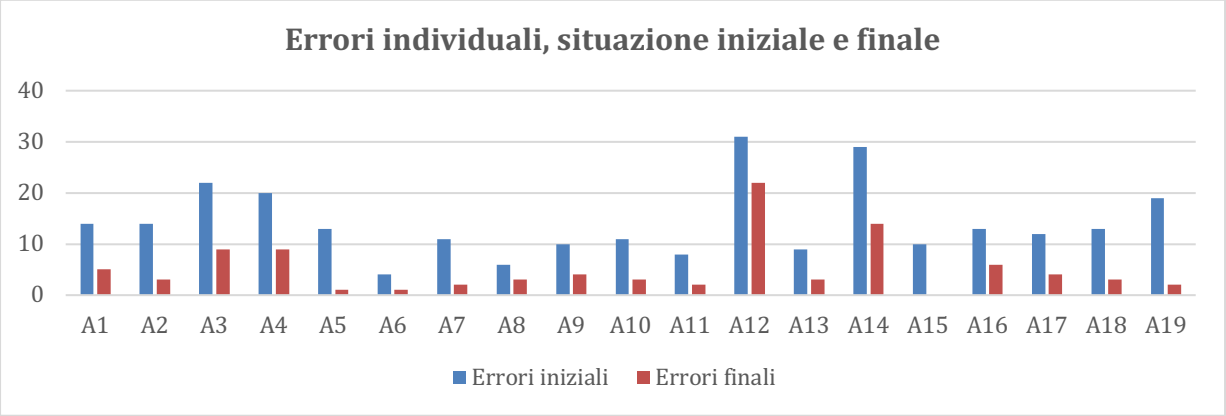


Grafico 16

Per rispondere alla mia domanda di ricerca mi è quindi possibile affermare con convinzione che il percorso è risultato efficace nel contesto in cui è stato proposto.

5 Bilancio e riflessione

Questo percorso incentrato sullo sviluppo delle competenze ortografiche si è dimostrato particolarmente positivo in quanto ho osservato grande entusiasmo, partecipazione, coinvolgimento e interesse per una materia generalmente poco apprezzata. Sono soddisfatto soprattutto dei giochi, accattivanti, che hanno stimolato i bambini e mi hanno consentito di sviluppare anche la collaborazione e la loro propensione a lavorare in gruppo. La collaborazione è una competenza trasversale fondamentale nel contesto classe ma non solo, in quanto si ripresenterà continuamente nel loro percorso formativo e professionale. Imparare da subito come lavorare con gli altri in maniera efficiente e pacifica è una chiara necessità, che le attività hanno sottolineato. Certamente un aspetto importante da mettere in risalto è il fatto che si tratta di un percorso che, per essere presentato, necessita di un notevole investimento in termini di tempo. Questo riguarda soprattutto la realizzazione dei materiali da gioco, i quali vengono ricreati per ogni difficoltà ortografica presa in esame. Ciononostante, l'impegno messo nella creazione dei giochi ha sicuramente impattato l'accoglienza positiva dei bambini verso le attività e ha consentito ai gruppi di lavorare separatamente in modo efficace grazie alle istruzioni chiare.

Un primo aspetto critico da rilevare immediatamente nella mia riflessione è che strutturare dei momenti di osservazione o più in generale svolgere delle valutazioni globali durante il corso dei giochi è difficile. In quanto figura di sostegno mi sono sempre assicurato di poter aiutare i bambini, dando consigli e controllando che lavorassero in modo adeguato. Perciò, malgrado i miei tentativi di strutturare le mie osservazioni, questi momenti sono risultati così densi da impedirmi di raccogliere dati generali. I dettati mi hanno però aiutato a colmare questa lacuna dei giochi. Un'altra problematica che si è presentata riguarda il progetto di scrittura, che ha generato sin da subito un grande entusiasmo. Mi è risultato difficile seguire la classe per intero e aiutare tutti i bambini, per questo ho deciso di proporre dei momenti di lavoro con gruppi ridotti, così da garantirmi la possibilità di seguire i bambini in maniera più semplice e differenziata.

La differenziazione ha assunto un ruolo centrale nell'elaborazione e messa in pratica di queste attività. Fondamentale era accertarsi che gli allievi potessero partecipare ai diversi giochi secondo il loro livello, decidendo se aumentare la difficoltà o no. Questa differenziazione si è dimostrata essenziale per consentire all'insieme della classe di giocare secondo il proprio ritmo, collaborando assieme, senza lasciare che nessun bambino rimanesse escluso da un certo gioco per la sua difficoltà troppo

grande. In secondo luogo, la presenza di un numero di postazioni maggiore rispetto al numero dei gruppi partecipanti mi ha permesso di differenziare anche il fattore tempo: ciascun gruppo poteva svolgere i propri compiti a seconda dei propri ritmi.

Vi sono anche aspetti che ho dovuto modificare nel corso di questo percorso. Alcuni giochi prevedevano fasi di "registrazioni" sulla scheda ricevuta dagli allievi. Su consiglio della mia docente di riferimento, ho ridotto questa componente. Ne hanno tratto grande vantaggio i bambini, che hanno potuto svolgere i giochi in maniera più spontanea e meno densa cognitivamente.

Durante i giochi i bambini avevano la possibilità di utilizzare dei cartelli a due facce (felice su sfondo verde e triste su sfondo rosso) per indicare se necessitavano di un aiuto da parte dell'allievo docente o se volevano porgere una domanda. Inserire delle faccine si è rivelata una scelta poco opportuna in quanto si incorre il rischio di infondere l'idea che avere dei dubbi o trovarsi in difficoltà sia un aspetto negativo, da associare alla tristezza. Lo stesso ragionamento è applicabile anche alle schede di autovalutazione da svolgere in seguito ai giochi. Perciò ho sviluppato un nuovo tipo di valutazione che sostituisce le faccine con delle stelle. Due stelle nel caso di un bambino che ritiene di non aver incontrato difficoltà con i suoni difficili, una stella se l'esercizio è andato così così e una stella dei desideri nel caso in cui vi siano state delle difficoltà e si desiderasse migliorare. Inoltre è mia intenzione aggiungere in futuro uno spazio in cui i bambini possono motivare le loro scelte. Effettivamente le autovalutazioni non mi forniscono molti dettagli e ciò mi costringe a richiedere maggiori informazioni oralmente. Sarebbe interessante inoltre in futuro alternare i momenti di autovalutazione a quelli di valutazione tra pari.

Per di più, un altro aspetto che vorrei sviluppare riguarda le istruzioni di gioco. Sarebbe mia intenzione inserire in queste istruzioni degli spazi in cui i bambini possano aggiungere i loro consigli per gli altri giocatori. Ciò permetterebbe un'ulteriore forma di collaborazione tra compagni e potrebbe rendere eventualmente più chiare le istruzioni scritte da me.

Le autovalutazioni sulla collaborazione sono state molto efficaci per sensibilizzare i bambini all'importanza di collaborare e garantire il giusto clima di lavoro durante i giochi. Gli allievi si sono immediatamente accorti che non era possibile effettuare queste attività senza cooperare con i propri compagni. Giunti a questa realizzazione, essi si sono implicati nei giochi in maniera da assicurarsi che vi fosse una buona coordinazione tra di loro.

Le autovalutazioni in riferimento all'ortografia sono state anch'esse essenziali poiché mi hanno portato a sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza verso i loro bisogni formativi. Questo ha contribuito a farli prendere parte nei giochi con serietà e con la consapevolezza del ruolo educativo di queste attività. Coscienti delle loro difficoltà e dello scopo istruttivo dei giochi, i bambini hanno

dimostrato una motivazione seria nell'implicarsi in queste attività e sono riusciti a riportarle alle loro necessità personali.

Lo strumento dell'autovalutazione è stato in particolare utile prima di intraprendere il progetto di scrittura. In questo specifico caso sono riuscito ad apportare le regolazioni menzionate in precedenza, sostituendo le faccine con delle stelle. L'autovalutazione[21] ha spinto i bambini a riflettere sui loro bisogni in ambito ortografico. Identificando le loro lacune essi hanno potuto quindi prendere parte a una fase di allenamento differenziata, selezionando i materiali che essi ritenevano più importanti per migliorare e iniziare così a scrivere il libro. I risultati di queste autovalutazioni sono in seguito stati confrontati da me con gli errori presenti nei loro libricini. In questo modo mi è stato possibile identificare gli allievi che avevano delle concezioni errate rispetto alle loro abilità e intrattenere dei brevi colloqui. I bambini hanno dimostrato grande attenzione verso questa fase, la loro volontà di redigere dei prodotti di qualità li ha coinvolti in tal misura da renderli interessati verso le possibili vie di sviluppo che avrebbero potuto intraprendere. Un aspetto di criticità riguarda la tempistica. Riflettendoci a posteriori, presentare il progetto con anticipo sarebbe stata un'opzione, così da poter sfruttare maggiormente i giochi in maniera differenziata.

Le analisi svolte in fase finale e i prodotti scritti recentemente dai bambini mettono in risalto dei miglioramenti chiari, soprattutto nei digrammi e trigrammi affrontati finora. Ciò conferma la mia soddisfazione verso questo percorso sulle competenze ortografiche. Nonostante la tematica poco gradevole in generale, i bambini hanno mostrato entusiasmo e impegno in tutte le attività. Affrontare queste difficoltà di scrittura sotto una forma ludica mi ha consentito di mantenere alto l'interesse della classe e la loro ricezione positiva di questi momenti. Inoltre, una volta informati sullo scopo formativo di questi giochi, gli allievi hanno dato prova di grande serietà e collaborato al meglio. Sarei felice di ripresentare attività simili in futuro, apportando le diverse modifiche citate in precedenza e tenendo conto di tutti gli insegnamenti che ho tratto da questa prima prova.

La realizzazione del progetto di scrittura ha rappresentato a mio avviso una situazione di apprendimento autentica e cognitivamente densa, che ha visto i bambini riscrivere l'albo mantenendo una certa coerenza con il modello di riferimento e il nuovo titolo. I bambini hanno dimostrato in tutte le fasi grande entusiasmo, affrontando i diversi compiti come dei piccoli scrittori. L'idea di lavorare

[21] Vedi allegato: Autovalutazione delle proprie capacità in ambito ortografico

concretamente su un testo li ha chiaramente catturati, dato che durante i nostri incontri hanno frequentemente avanzato la richiesta di poter riprendere il lavoro sul libro. Come possibile sviluppo, per valorizzare ulteriormente il lavoro svolto, ho deciso di accogliere la proposta dei bambini di leggere i testi alle famiglie. Al termine dell'anno scolastico vi sarà un incontro in cui saranno presenti anche i genitori. La lettura può suddivisa affinché un bambino possa presentare la situazione iniziale, un altro quella finale mentre i restanti descrivono i vari incontri con altri animali marittimi.

Un ulteriore possibile sviluppo, suggeritomi dal Professor Fornara, riguarda la possibilità di invitare in classe Silvia Borando, scrittrice del testo originale *Un mare di tristezza*, affinché i bambini possano illustrare i loro progetti e avere un confronto con una vera scrittrice. Si tratta di un'idea che mi affascina molto e che in futuro terrò in considerazione anche per altri itinerari.

Reputo essenziale lavorare con gli albi. Nell'arco di tutto l'anno scolastico ho cercato di proporre diverse letture, proprio con la finalità di poter avvicinare tutti i miei allievi al magico mondo della letteratura. Gli albi illustrati da me letti in classe sono diversi e rimangono sempre a disposizione dei bambini nella biblioteca di classe. A ridosso delle vacanze ho sempre dato la possibilità di portare a casa questi testi, affinché potessero gustarseli anche nel contesto famigliare. Mi auguro che attraverso la scrittura del loro proprio progetto personale, essi saranno ulteriormente entusiasmati dai libri e tutto il lavoro di redazione che vi è dietro. Pensare di essere riuscito ad abbinare quest'attività di scrittura all'apprendimento di norme ortografiche, ricevendo una risposta così positiva, mi riempie d'orgoglio e di motivazione per i miei prossimi progetti didattici con le mie future classi. Sono certamente queste soddisfazioni che rendono il lavoro dell'insegnante così speciale.

6 Bibliografia e sitografia

- Baldi, S., & Cazzaniga, S.(2016). *I mini gialli dell'ortografia 1. L'ispettore ortografoni e il furto di gioielli della Corona*. Trento: Erickson.
- Baldi, S., & Cazzaniga, S.(2016). *I mini gialli dell'ortografia 2. L'ispettore ortografoni e la rapina del secolo.* Trento: Erickson.
- Braga, B. (2018) *Imparo l'ortografia e la punteggiatura. Attività per la scuola primaria.* Trento: Erickson.
- Camporati, E. (2017/2018). *Migliorare le competenze ortografiche grazie all'ausilio di sfondi motivazionali. Creiamo un albo illustrato di classe*. Locarno: SUPSI-DFA.
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori.
- Carnovali, L. (2017). *La valigetta della maestra Larissa. Italiano. Guida alle attività.* Trento: Erickson.
- Cignetti, L., & Demartini, S. (2016). *L'ortografia*. Roma: Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S., & Fornara, S. (2016). *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Roma: Aracne.
- Cignetti, L., & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Roma: Carocci.
- De Lestrade, A., & Docampo, V. (2010). *La grande fabbrica delle parole* [Orig. 2009]. Milano: Terre di Mezzo.
- Derigo, P. (2010/2011), *Itinerario di ortografia in una seconda SE*.
- Fornara, S. (2016a). Scrivere, rivedere e correggere nella scuola elementare. In *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, a cura di L. Cignetti, S. Demartini e S. Fornara (pp. 263-296). Roma: Aracne.
- Fornara, S. (2016b). L'antro di Scuro Moltamorte. (Ri)scoprire l'albo illustrato. *Il corriere del Ticino*, 27.09.2016, 27.
- Fornara, S. (2016c). Dall'errore alla didattica: insegnare e apprendere l'ortografia" In *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, a cura di L. Cignetti, S. Demartini e S. Fornara (pp. 37-61). Roma: Aracne.

- Fornara, S. (2017). Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books. *Italica Wratislavenia* , 8(1), 65-83.
- Fornara, S. (2018/19). *La riflessione sulla lingua. Aspetti teorici e spunti didattici. Appunti.* Locarno: DFA.
- Garvey, C. (1977). *Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gottardi, G., & Gottardi, G. (2017). *Il mio primo lapbook. Modelli e materiali da costruire per imparare a studiare meglio*. Trento: Erickson.
- Leathers, P. (2014). *Nero-coniglio*. Roma: Lapis Edizioni.
- *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015). Disponibile in: www.pianodistudio.ch
- Polvent, S. (2015/206). *Difficoltà ortografiche. Affrontare alcune difficoltà ortografiche attraverso storie, filastrocche e poesie*. Locarno: SUPSI-DFA.
- Quintarelli, E. (2017a). *Le difficoltà ortografiche. Attività sui fonemi simili: f-v, p-b, t-d, c-g. Volume 2.* Trento: Erickson.
- Quintarelli, E. (2017b). *Le difficoltà ortografiche. Attività ed esercizi sui gruppi consonantici. Volume 3.* Trento: Erickson.
- Quintarelli, E. (2017c). *Le difficoltà ortografiche. Attività sulle doppie e su altri errori non fonologici. Volume 4* . Trento: Erickson.
- Ragnoli, M. (2017). *Divertirsi con l'ortografia. Schede per l'apprendimento di vocali, consonanti e parole.* Trento: Erickson.
- Rodari, G. (2009/1964). *Il libro degli errori.* San Dorlingo della Valle: Einaudi Ragazzi.
- Tait, M., & Tarter, G. (2017).*I mini gialli dei dettati 2. Agata Bird e il mistero della coppa scomparsa.* Trento: Erickson.
- Tait, M., & Tarter, G. (2017).*I mini gialli dei dettati 3. Agata Bird e furto della pergamena.* Trento: Erickson.
- Tait, M., & Tarter, G. (2018) *Nuovi dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria. Classi prima e seconda.* Trento: Erickson.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- http://www.treccani.it/enciclopedia/digramma_(Enciclopedia-dell'Italiano)/
- http://www.treccani.it/enciclopedia/grafemi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/

7 Allegati

Allegato 1: Tabella 1.1.

TABELLA 1.1 **Difficoltà ortografiche**

Singoli grafemi	Referenti fonologici			
C c	/ʧ/ suono “dolce”	cento, cima	/k/ suono “duro”	cavillo, coriandolo
G g	/ʤ/ suono “dolce”	gesso, gita	/g/ suono “duro”	gambero, gufo
Digrammi				
ch + i, e	/k/ suono “duro”	chiave, chele		
gh + i, e	/g/ suono “duro”	ghepardo, ghianda		
ci + a, e, i, o, u	/ʧ/ suono “dolce”	ciao, ciondolo, cieco		
gi + a, e, i, o, u	/ʤ/ suono “dolce”	giostra, giunto		
gn + a, e, i, o, u	/ɲ/	gnomo, agnello		
gl + i	/ʎ/	sbagli, consigli		
Sc + i,e	/ʃ/	sci, pesce		

Trigrammi			
gli + a, e, o, u	/ʎ/	caviglia, sbaglio	Eccezioni: negligenza; geroglifico e glicerina.
sci + a, e, o, u	/ʃ/	biscia, scienza	

Segni paragragematici		Esempi
Accento	"L'accento va sempre usato quando cade sull'ultima sillaba di parole di almeno due sillabe." (Cignetti & Fornara, 2014, p. 50). Sulle "parole di una sola sillaba composte da due grafemi vocalici" (p. 50). "Sulle parole di una sillaba e con una vocale sola, […] [per] distinguere due parole altrimenti scritte nello stesso modo" (p. 50).	Città, caffè, venerdì. Ciò, può, più. è – e là – la né – ne
Apostrofo	Troncamento: "corrisponde alla caduta della vocale o sillaba finale di una parola" (pp. 50-51). Elisione: avviene quando "la caduta della vocale finale è dovuta all'incontro con un'altra parola che inizia per vocale" (p. 51).	lo – l'amministratore la – l'amicizia dall'estero nell'infermeria d'estate

Allegato 2: Panoramica dei giochi svolti

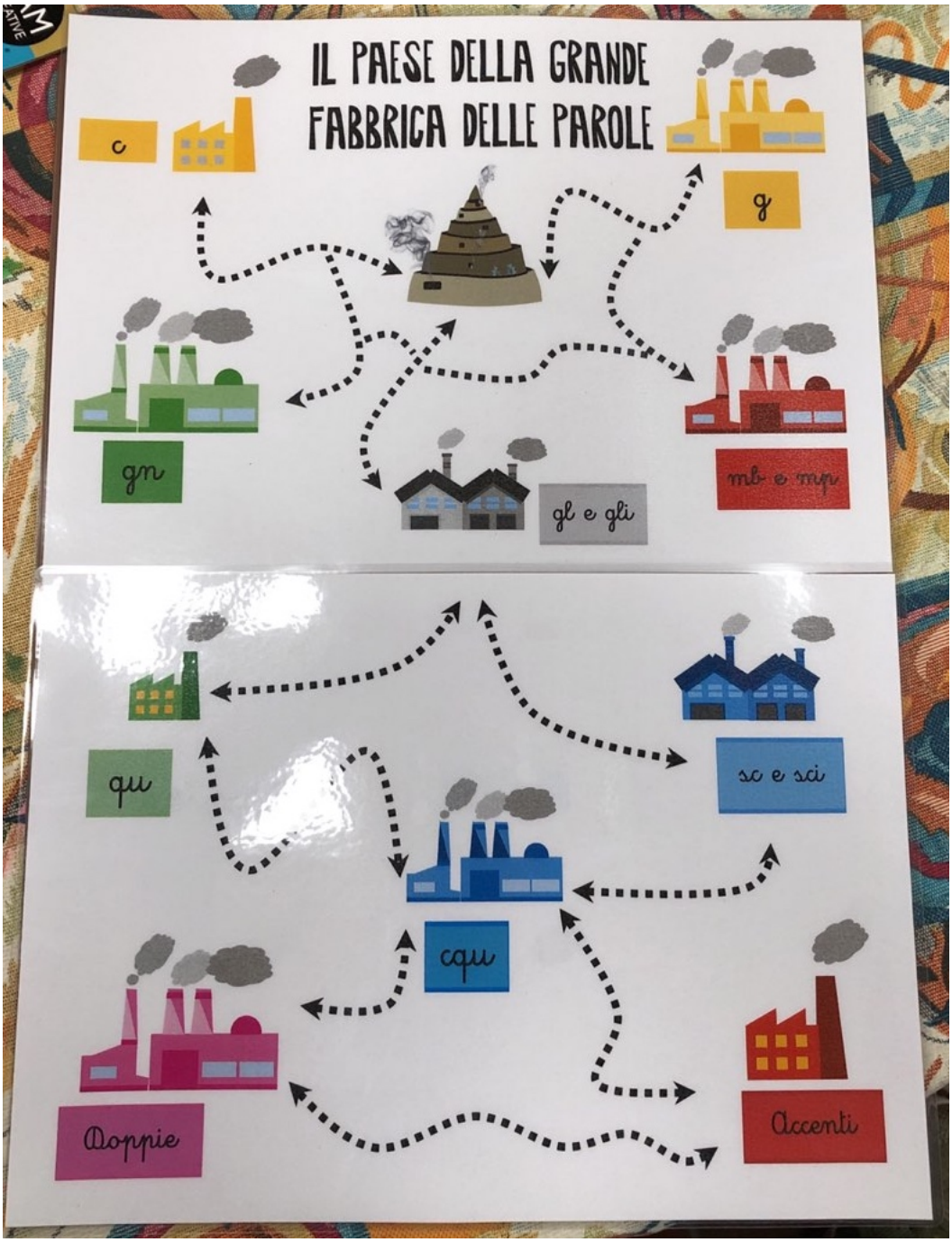
PANORAMICA DEI GIOCHI SVOLTI

1A Domino															
1B Domino															
2 Rima, rimani!															
3 L'impiccato															
4 Crucipuzzle															
5 Caccia al suono															
6A Memory															
6B Memory															
7 Nomi, cose e animali															
8 Cruciverba															
9 Pictionary															
10 Tombola															
11 Tris															
12 Gioco dell'oca															
13															
14															
15															
16															

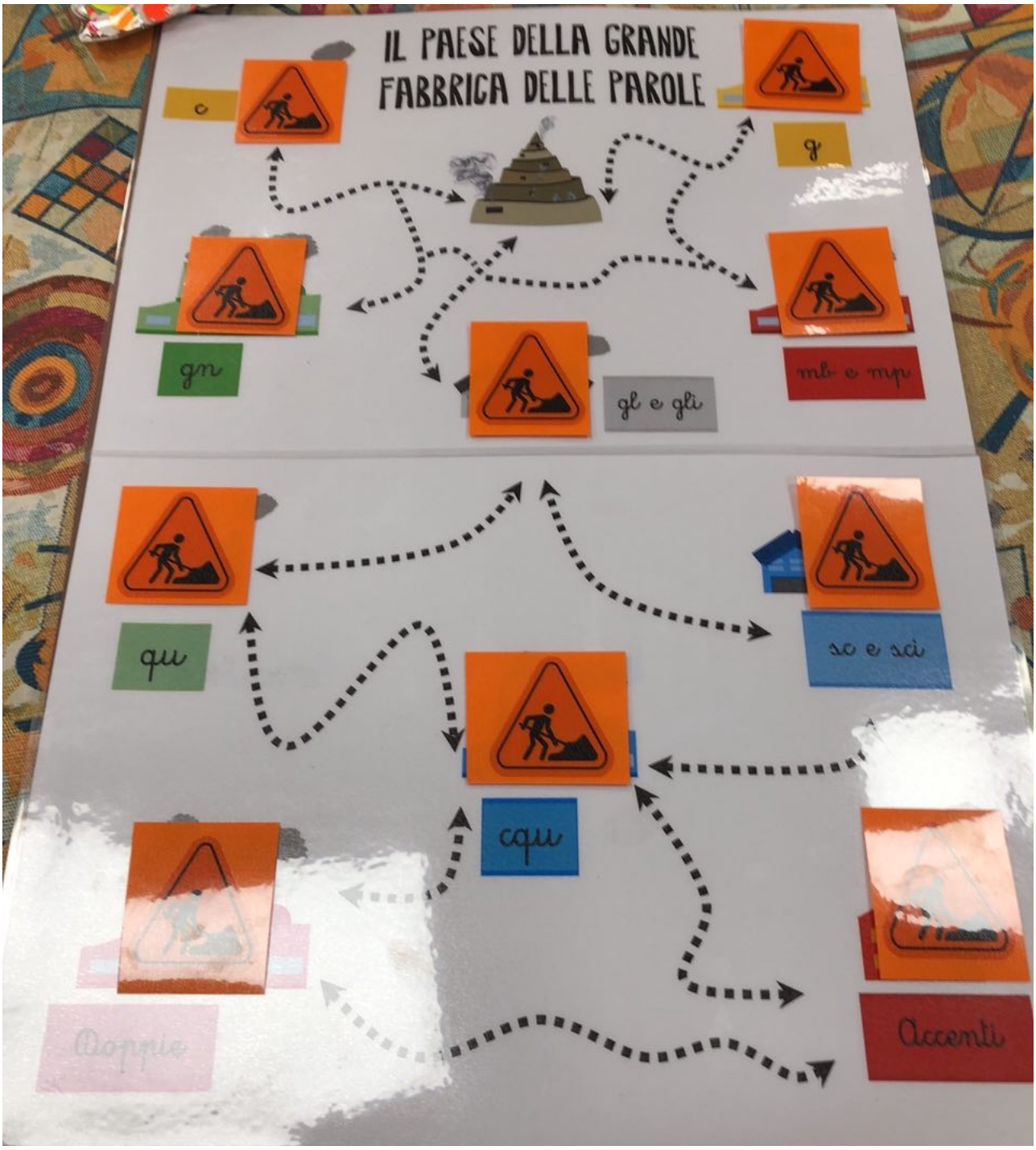
Allegato 3: Scheda di autovalutazione

Gioco svolto	**Data**
Livello	
Difficoltà ortografiche	c, g, gn, qu, sc e sci / mb mp, gl e gli, cqu, doppie, accenti
Come ho trovato l'esercizio?	
Compagno	**Collaborazione**

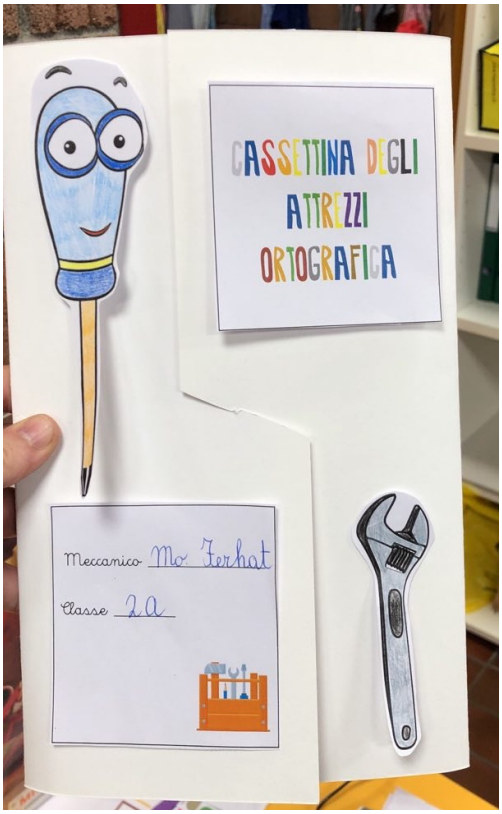
Allegato 4: Il paese della grande fabbrica delle parole

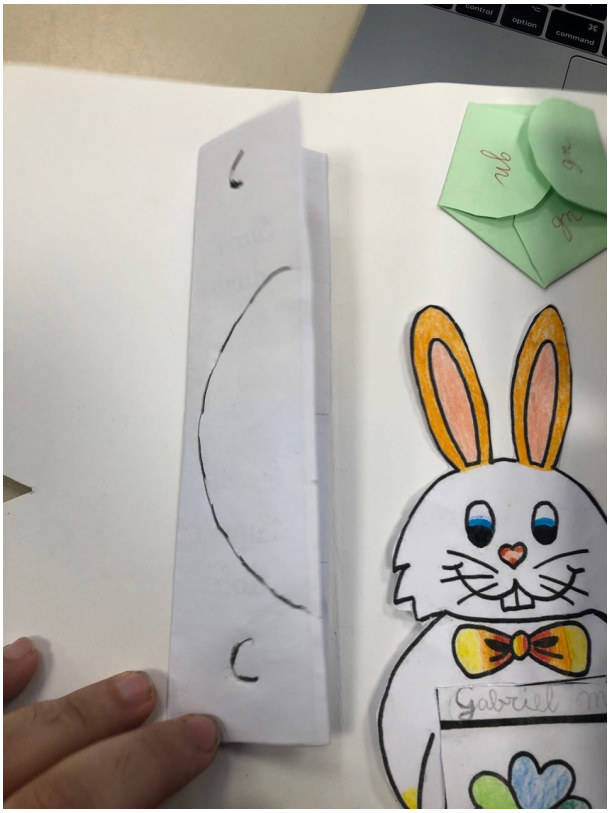


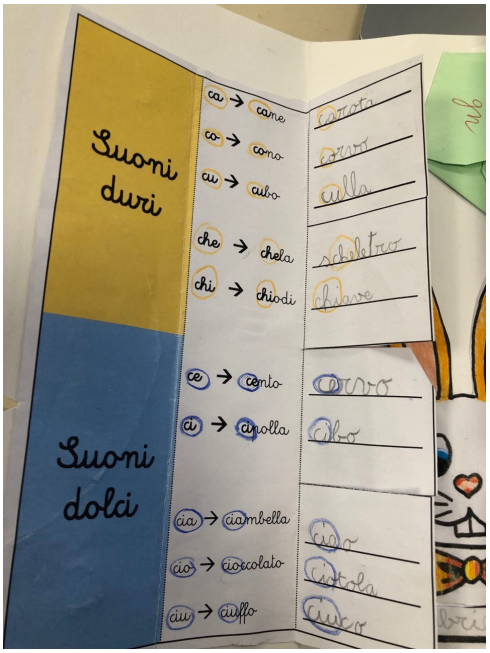
Le regole in gioco.



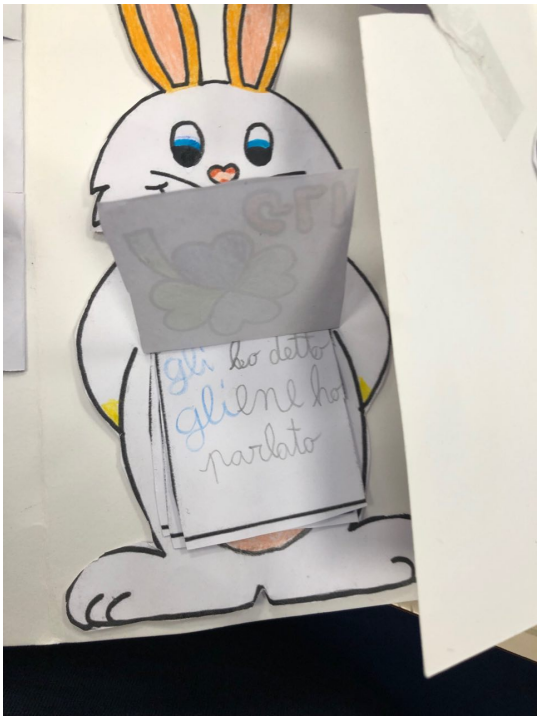
Allegato 5: La cassettina degli attrezzi

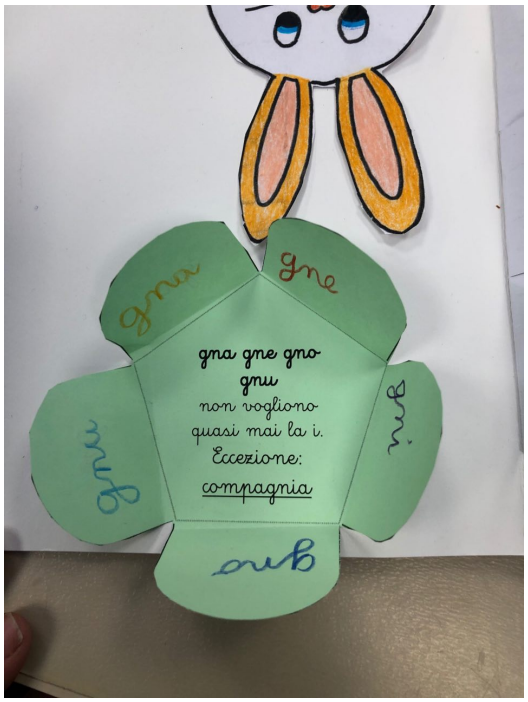


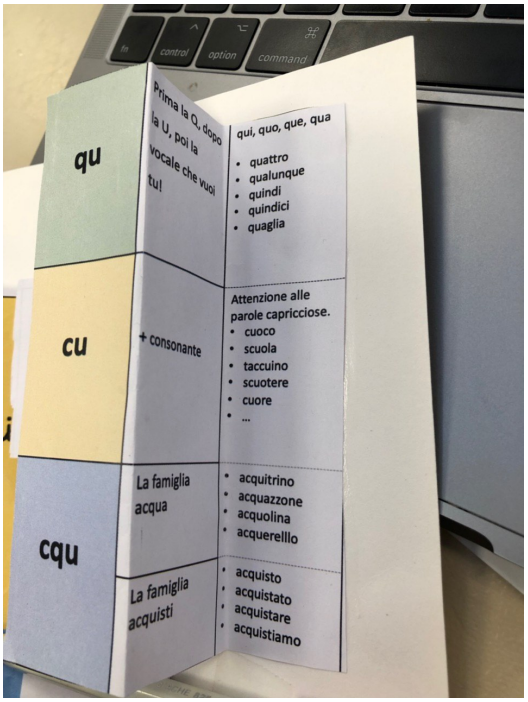


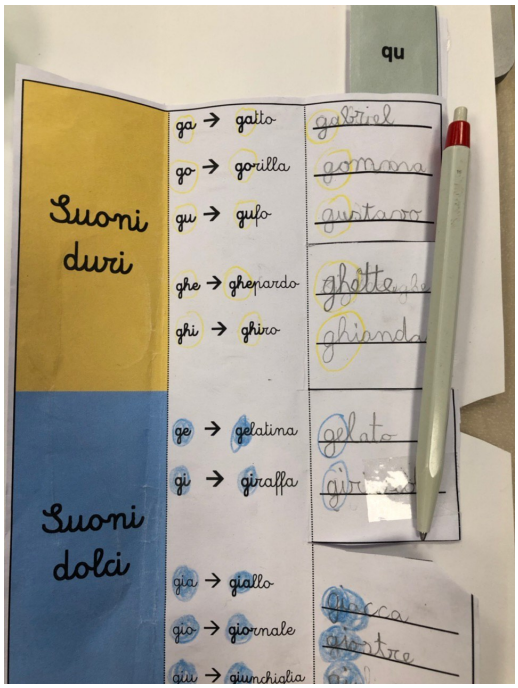


Le regole in gioco.









Allegato 6: Descrizione del contesto classe

Il gruppo classe è composto da ventidue alunni, i quali hanno un'età compresa tra i sette e otto anni. Tra questi, due bambini si sono uniti a noi al termine delle vacanze natalizie.

Le diverse attività della classe, a eccezione di quelle delle materie speciali, vengono solitamente svolte negli spazi che offre l'aula. In classe è presente un piccolo spazio dedicato alla lettura e discussione di libri. Quest'area, in comune accordo con i bambini, è stata definita l'angolo lettura. L'aula si può definire spaziosa e presenta dei tavoli supplementari che permettono un agevole passaggio ad attività da svolgere in piccoli gruppi.

Le attività ludiche vengono proposte sotto forma di attività a rotazioni. Queste vengono svolte con un'organizzazione sociale che prevede il lavoro a coppie.

Gli alunni si sono finora dimostrati accoglienti verso questa modalità di lavoro. L'atteggiamento è risultato generalmente positivo e ognuno ha sempre cercato di apportare il proprio contributo in modo attivo. Le mie considerazioni si sono arricchite lungo l'intero periodo di pratica, dove ho avuto il privilegio di avere dei momenti in cui ho potuto osservare la mia collega in azione. Anche in queste circostanze, i bambini hanno manifestato impegno ed entusiasmo.

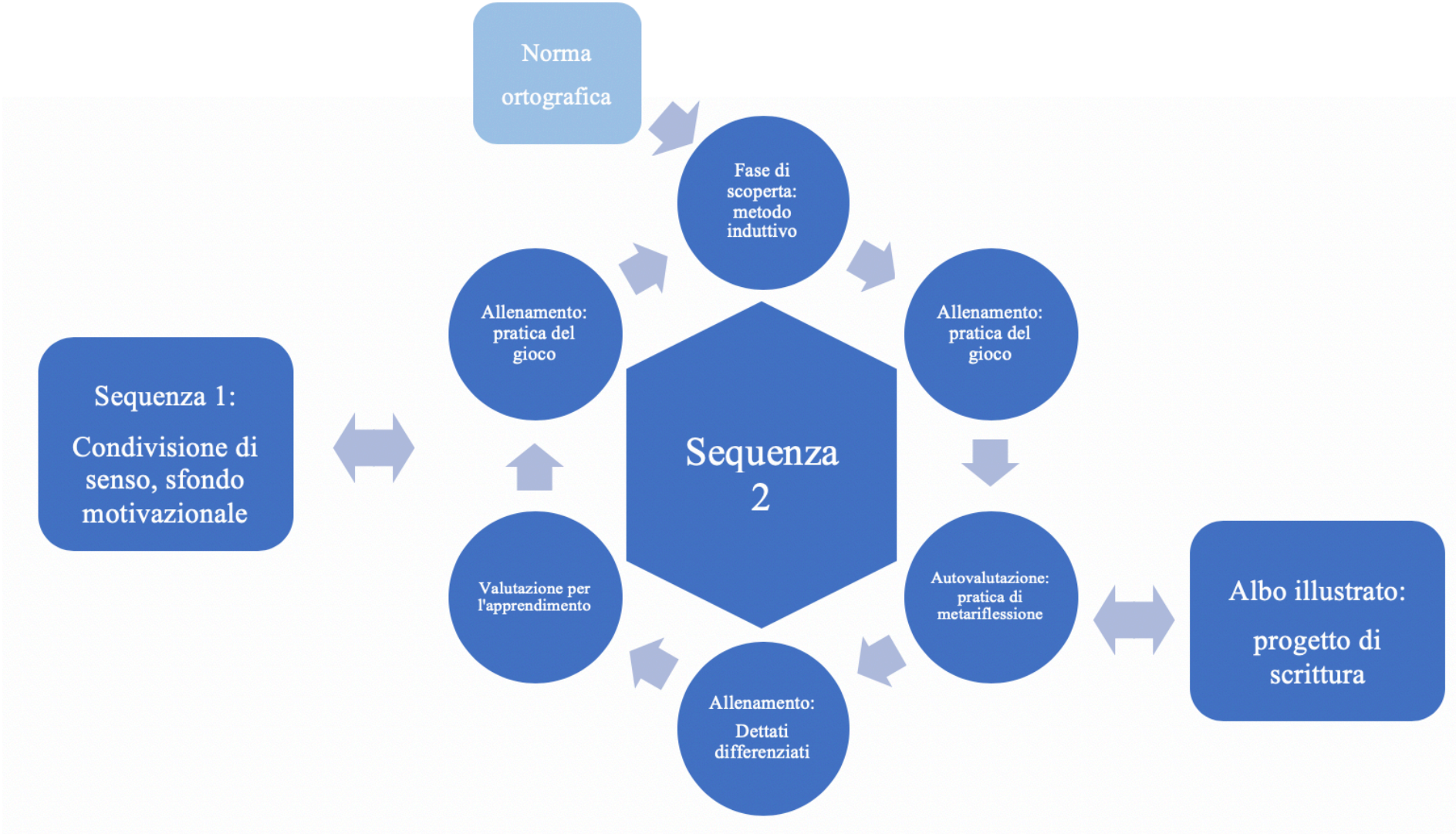
Ciò nonostante, è stato fondamentale tener conto di alcuni aspetti per organizzare dei gruppi di lavoro efficaci e orientare preventivamente al meglio le osservazioni da svolgere nel corso dell'attività. Gli allievi A13 e A7 si cercano con frequenza, e, nonostante siano in realtà dei buoni amici, spesso le gelosie che provano generano conflitti che li destabilizzano distogliendo l'attenzione dai compiti da svolgere.

A12 è un bambino che presenta delle difficoltà negli ambiti "scrivere" e "leggere" di italiano. In generale A12 ha seguito una progressione positiva, sia nei comportamenti che nello sviluppo delle competenze disciplinari. Necessita, tuttavia, ancora di essere monitorato e guidato con attenzione, poiché rispetto ai compagni ha delle difficoltà e dei ritmi diversi.

Generalmente la classe ha accolto molto bene anche le situazioni che prevedono un lavoro di tipo individuale. Prestando la dovuta attenzione alla fase di consegna, i bambini sono stati in grado di lavorare in modo autonomo. Vi sono state tuttavia delle eccezioni, come A4 che cerca costantemente l'approvazione del docente in quel che sta facendo. Mentre svolge dei compiti sovente si rivolge a noi maestri per avere conferma che quanto fatto sia corretto. Inoltre A4 fatica davvero molto ad ascoltare, sia durante le discussioni collettive che durante le fasi di consegna. Si esprime quasi sempre

senza alzare la mano con degli interventi che talvolta risultano incoerenti con quanto si sta facendo in classe. A4 è infatti seguito dalla docente di sostegno pedagogico, con la quale si ritrova settimanalmente per lavorare su questi aspetti.

Allegato 7: Schematizzazione del percorso didattico



Allegato 8: Analisi dell'albo illustrato *La grande fabbrica delle parole* (2010)

***Analisi* del testo *La grande fabbrica delle parole*, di Agnès de Lestrade e Valeria Docampo, Terre di mezzo editore, 2010.**

1. **Riassunto**

C'è un paese dove le persone non parlano quasi mai, perché per pronunciare delle parole bisogna prima comprarle e poi inghiottirle. Le parole vengono prodotte in una grande fabbrica che lavora giorno e notte.

Le parole più importanti e più ricercate sono però anche quelle più costose, e non tutti possono permettersele.

Il piccolo Philéas, protagonista di questa storia, è un bambino innamorato della dolce Cybelle e vorrebbe dichiararle il proprio amore. Purtroppo, però, non ha abbastanza soldi nel salvadanaio.

Oscar è anch'egli un bambino innamorato di Cybelle, ma a differenza di Philéas è molto ricco e spavaldo. Dichiara il suo amore alla bambina e le comunica che un giorno la sposerà.

Philéas rattristito dopo aver assistito alla scena, decide comunque di farsi avanti.

È il compleanno di Cybelle e le offre le tre parole che ha trovato: "ciliegia, polvere, seggiola".

2. **Struttura narrativa ed evoluzione della storia**

Il racconto comincia con una descrizione del contesto in cui il piccolo Philéas vive. Si tratta di un paese dove le persone non parlano quasi mai, non perché non lo vogliano, ma per il semplice motivo che per pronunciare delle parole è necessario prima acquistarle e poi inghiottirle. Non tutti possono quindi permettersi di parlare. Chi non ha soldi, per poter parlare è costretto a frugare nei cassonetti dell'immondizia. Tuttavia le parole più ricercate e significative non vengono quasi mai pronunciate, poiché ancora più costose.

La storia ha inizio con Philéas che ha catturato tre parole con il suo retino acchiappafarfalle. Decide di conservarle per donarle l'indomani a Cybelle, dolce bambina di cui è innamorato.

Il giorno seguente, quando Philéas incontra Cybelle, che abita nella strada accanto, vorrebbe salutarla, ma si limita a porgerle un semplice sorriso. In questa scena fa la sua comparsa Oscar, un bambino i cui genitori sono molto ricchi. Lui non sorride a Cybelle, ma le parla, dichiarandole il suo amore e promettendole che un giorno si sposeranno.

La scena prosegue con un Philéas sconsolato. Avrebbe voluto anche lui dichiararle il suo amore.

Decide però di pronunciare le tre parole trovate il giorno precedente, e lo fa pensando a tutto l'amore che ha nel cuore.

Cybelle si avvicina al piccolo bambino e dolcemente posa un bacio sul suo naso. La storia termina con Philéas che dopo il bacio spende un'altra parola, che aveva tenuto in serbo per un giorno speciale: "ancora".

La vicenda nasce nel momento in cui il protagonista cattura le tre parole con il suo retino e termina il giorno seguente dopo averle regalate alla dolce Cybelle.

La favola ruota attorno a Philéas e alle sue emozioni. Inizialmente felice e intento a fare un bel regalo alla sua amata nonostante non possa dirle quello che tanto vorrebbe. Quest'emozione si tramuta ben presto in rabbia quando scorge Oscar, suo antagonista, il quale dichiara il proprio amore a Cybelle. Philéas piomba in uno stato di tristezza e sconforto. Nonostante ciò però si fa coraggio e con tutto l'amore che ha nel cuore pronuncia le tre parole collezionate. La storia termina con Philéas che è felice più che mai.

3. Caratterizzazione dei personaggi

- Philéas

È il protagonista della storia. È innamorato di Cybelle. Di lui sappiamo che non ha molti soldi, perciò va a caccia di parole con un retino acchiappafarfalle.

Nelle pagini iniziali in cui viene introdotto il personaggi i colori che prevalgono sono chiari e caldi, i quali a mio avviso contribuiscono a trasmettere calma e tenerezza.

Quando Oscar si intromette, troviamo Philéas con una faccia sconsolata e uno sfondo prevalentemente scuro che rendono ancor più evidente il suo stato d'animo.

È preponderante anche l'uso del colore rosso ciliegia negli indumenti di Philéas e Cybelle, oltre che nello sfondo nelle ultime pagine. Questo rosso intenso è il tipico colore che caratterizza l'amore.

- Oscar

Si tratta dell'antagonista di Philéas. Oscar a differenza del protagonista non sorride, lui parla. Ha i genitori molto ricchi e ama mettere in mostra la sua possibilità di parlare.

I tratti fisici di Oscar si differenziano molto da quelli di Philéas. Viene raffigurato come un bambino grande che tiene la bocca spalancata.

Anche i caratteri utilizzati per le parole pronunciate dai due personaggi sono diametralmente opposti. Le parole pronunciate da Oscar presentano caratteri molto grandi che occupano più di una pagina, mentre quelle pronunciate da Philéas presentano un tratto molto leggero.

- Cybelle

Cybelle non parla mai, viene descritta come una bambina. Il bacio che dona a Philéas vale più di mille parole.

4. Tematiche

Il mondo della fabbrica delle parole ci rammenta della fortuna che abbiamo nel poter parlare liberamente e usare parole variegate. Inoltre la vicenda mette in evidenza le disparità economiche di una società in cui solamente i ricchi sono in grado di elaborare ad alta voce qualsiasi pensieri. Si potrebbe ricollegare questa metafora alle chiare differenze di capitale culturale presenti nei diversi strati sociali, una posizione più elevata offre la padronanza di un lessico più intellettuale. Oltretutto l'utilizzo delle parole in questo mondo fantasioso è interamente commercializzato come lo dimostrano le offerte primaverili simili alle "azioni" sui prodotti nei supermercati.

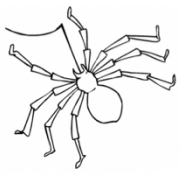
Confinato in una posizione che gli impedisce di esprimersi, Philéas parte svantaggiato rispetto ad Oscar nella sua dichiarazione d'amore. Ma la storia dimostra che la sua attitudine più umile quando sussurra quelle tre parole e il suo tono profondamente sincero sono ciò che conquisterà Cybelle. Al contrario l'arroganza di Oscar vela il contenuto del suo discorso. Forse è più importante come si dice qualcosa che cosa si dice in sé.

Emerge anche l'innocenza dei bambini quando Cybelle si commuove per la dichiarazione di Philéas senza farsi impressionare dalla fanfara di Oscar e nel momento in cui Philéas, ricevuto il prezioso bacio, decide di usare la sua parola più preziosa per richiedere un altro.

Allegato 9: Autodettato

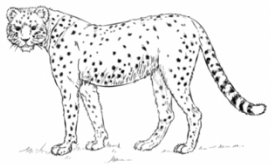
Nome _____ Data _____

La grande fabbrica delle parole

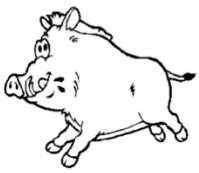


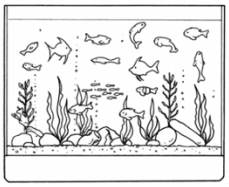
_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____



_____ _____ _____ _____

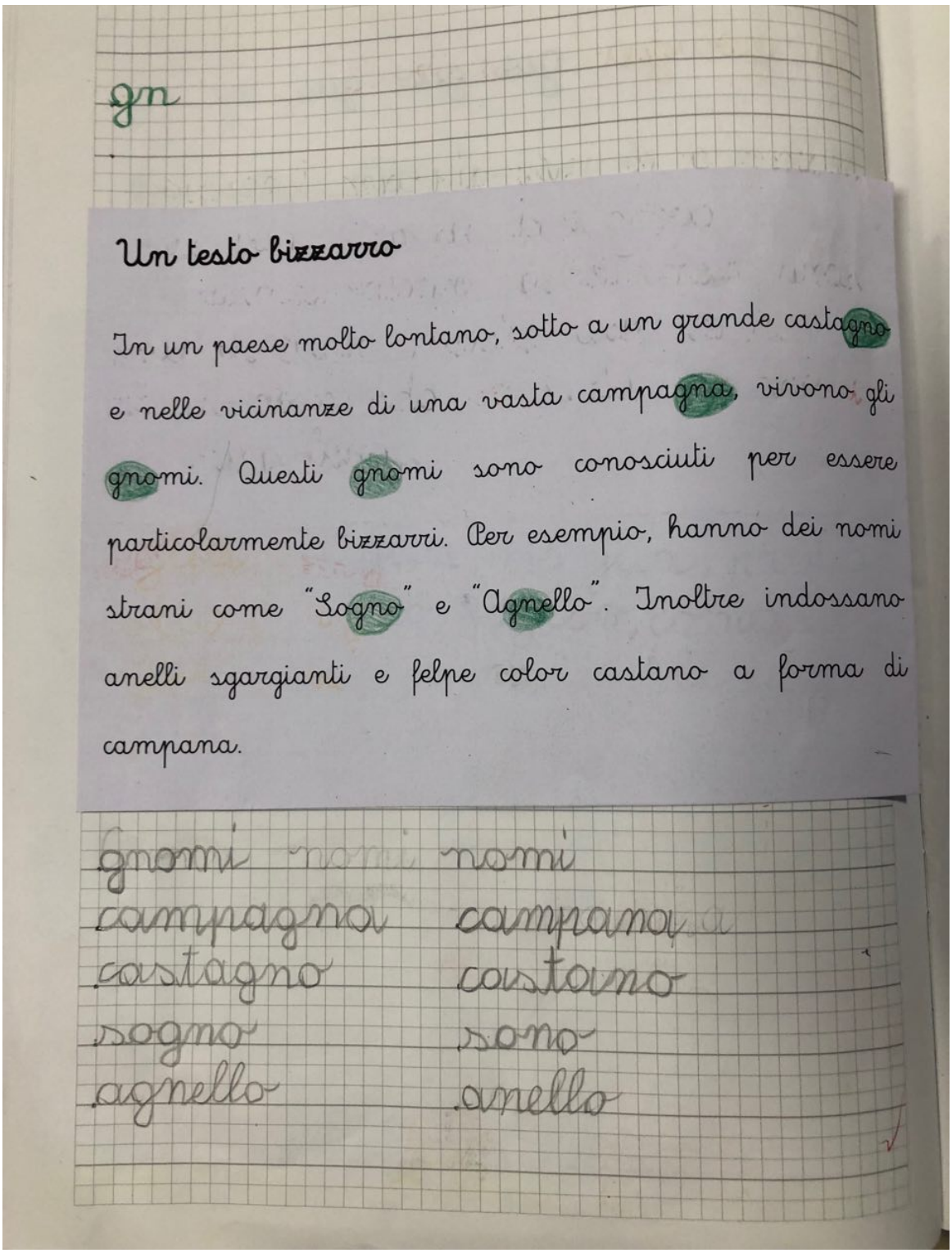




_____ _____ _____ _____

Allegato 10: Esempi di testi di partenza

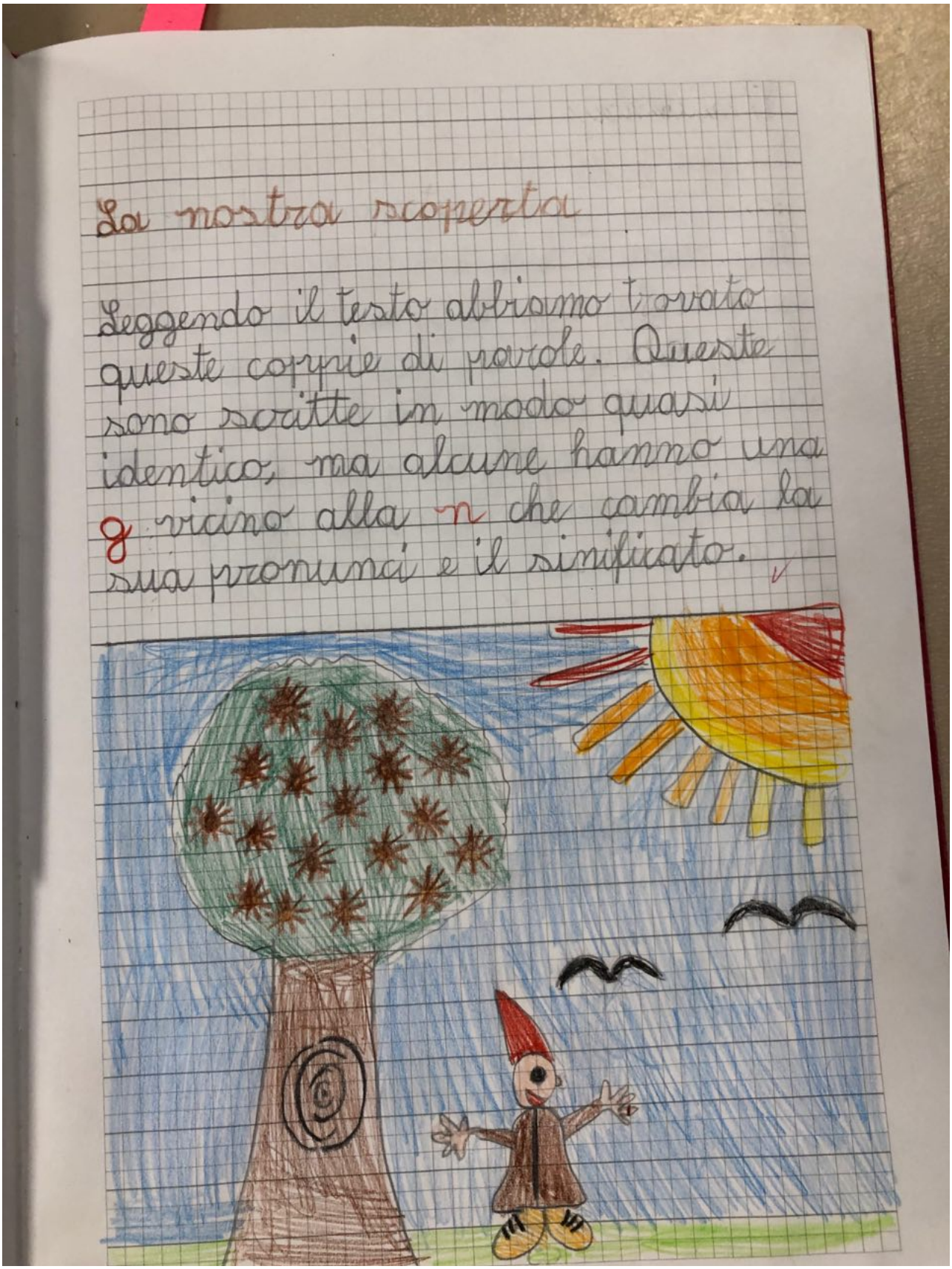
Testo di partenza per il nesso “gn”


gn

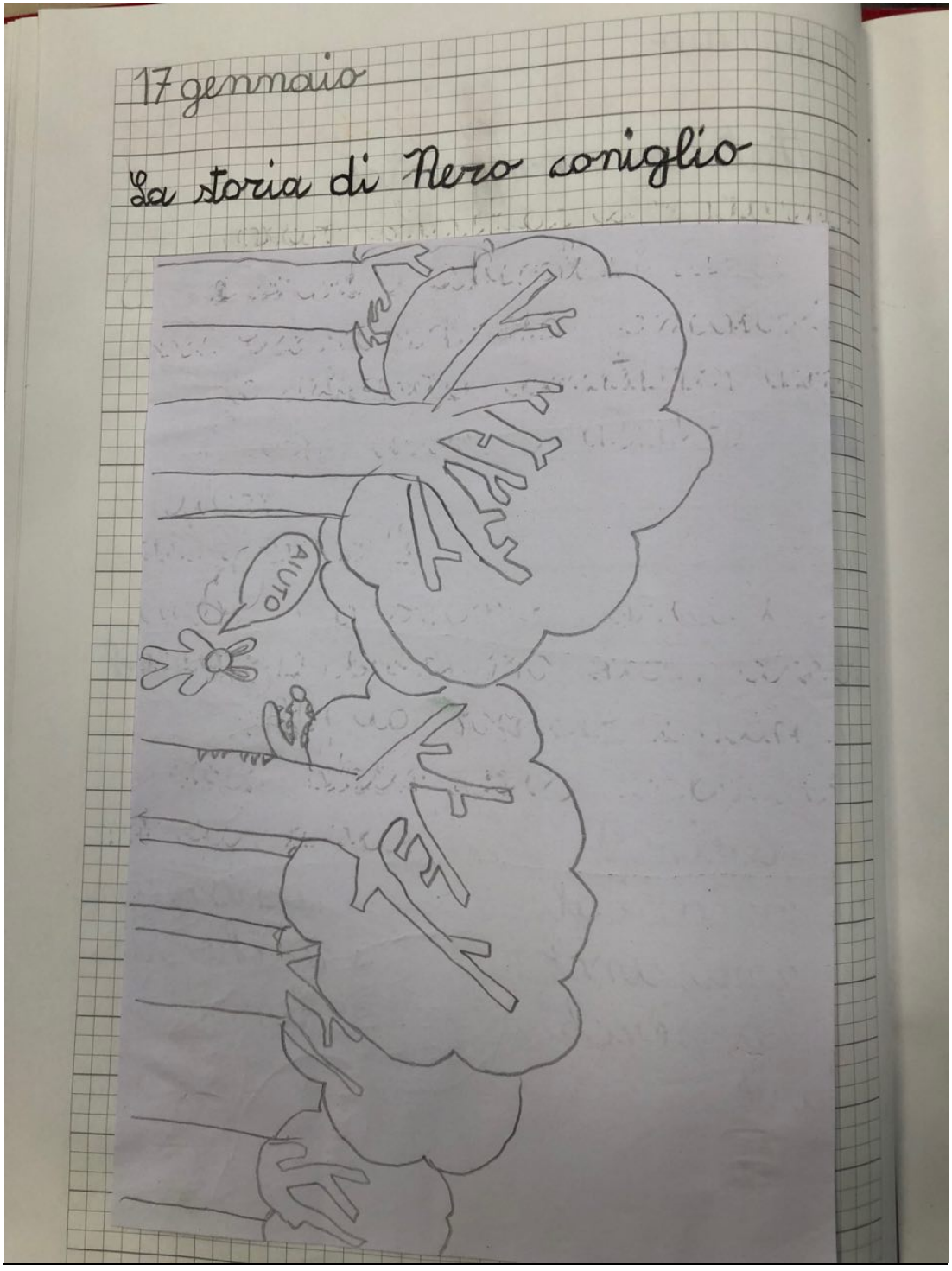
Un testo bizzarro

In un paese molto lontano, sotto a un grande castagno e nelle vicinanze di una vasta campagna, vivono gli gnomi. Questi gnomi sono conosciuti per essere particolarmente bizzarri. Per esempio, hanno dei nomi strani come "Sogno" e "Agnello". Inoltre indossano anelli sgargianti e felpe color castano a forma di campana.

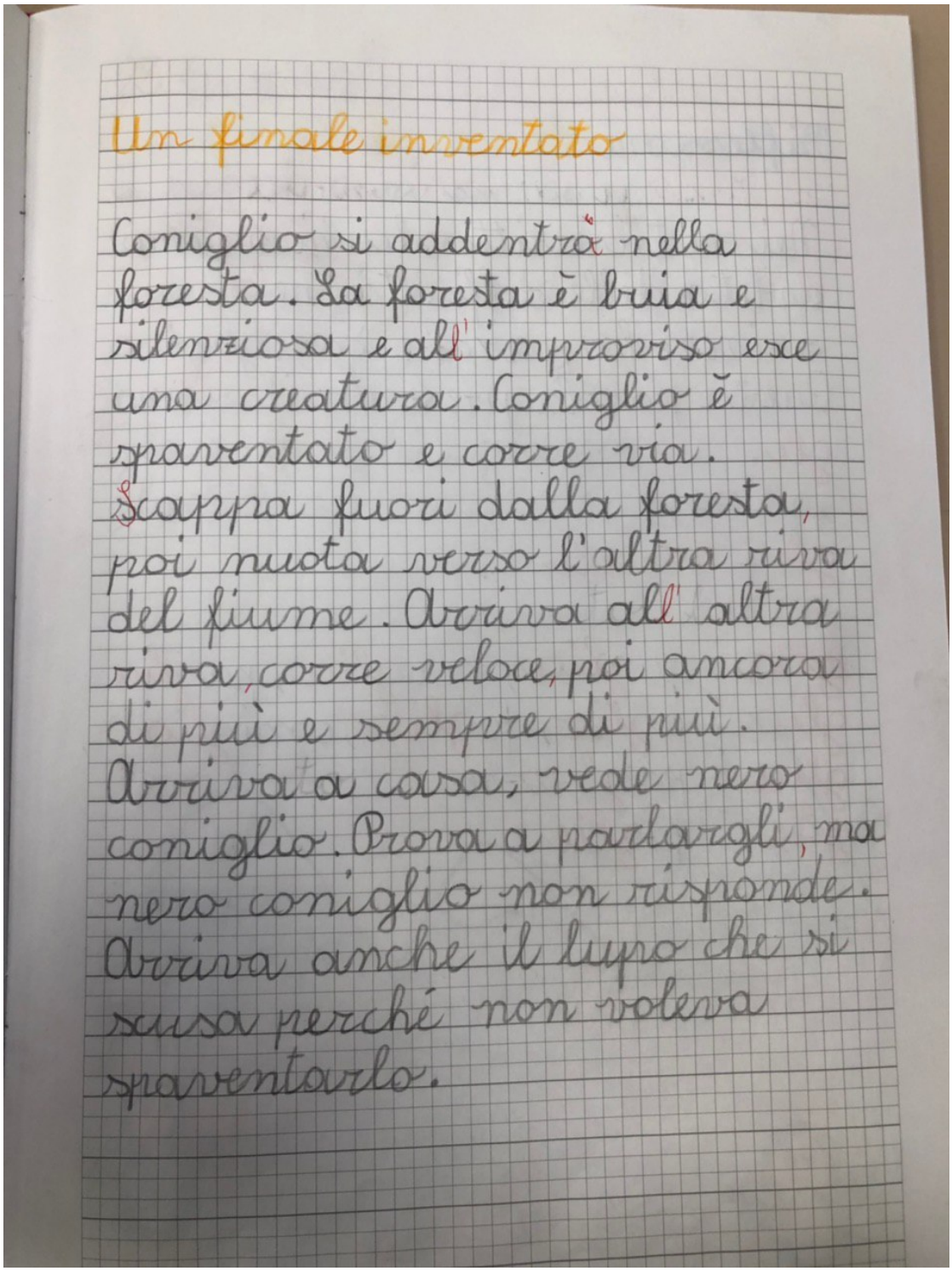
gnomi nomi
campagna campana
castagno castano
sogno sono
agnello anello


La nostra scoperta
Leggendo il testo abbiamo trovato queste coppie di parole. Queste sono scritte in modo quasi identico, ma alcune hanno una g vicino alla n che cambia la sua pronuncia e il sinificato.

Testo di partenza per il nesso “gli”

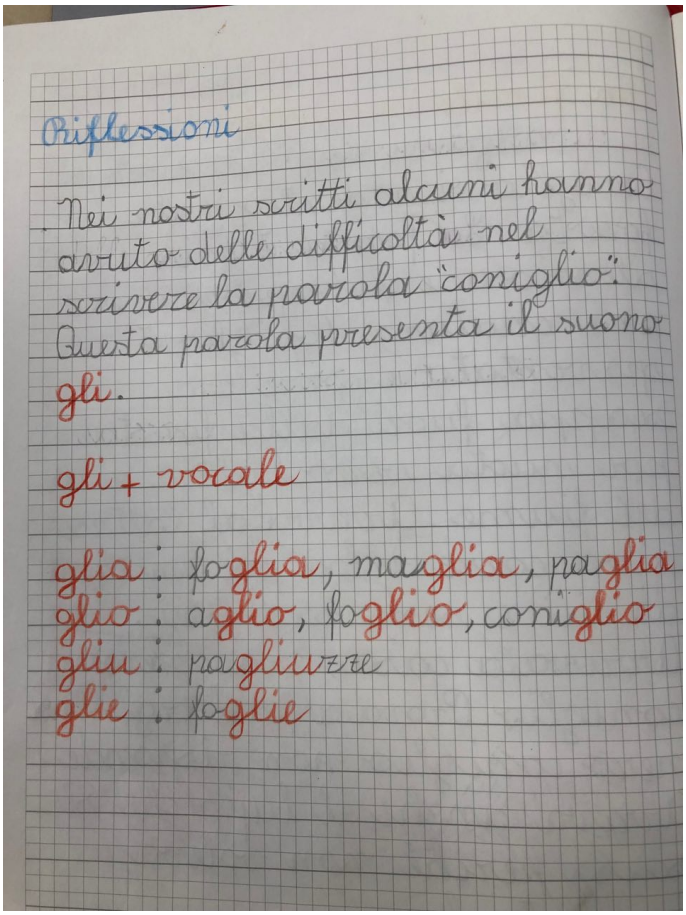


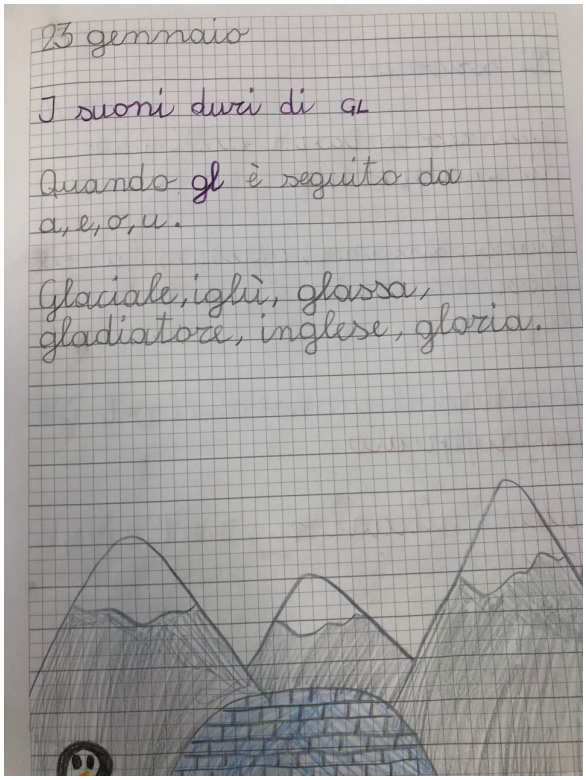
Inventare il finale della storia di “Nero coniglio” (Leathers, 2014)



Un finale inventato

Coniglio si addentrò nella foresta. La foresta è buia e silenziosa e all'improvviso esce una creatura. Coniglio è spaventato e corre via. Scappa fuori dalla foresta, poi nuota verso l'altra riva del fiume. Arriva all'altra riva, corre veloce, poi ancora di più e sempre di più. Arriva a casa, vede nero coniglio. Prova a parlargli, ma nero coniglio non risponde. Arriva anche il lupo che si scusa perché non voleva spaventarlo.


Riflessioni
Nei nostri scritti alcuni hanno avuto delle difficoltà nel scrivere la parola "coniglio". Questa parola presenta il suono gli.
gli + vocale
glia: foglia, maglia, paglia
glio: aglio, foglio, coniglio
gliu: pagliuzze
glie: foglie


23 gennaio
I suoni duri di GL
Quando gl è seguito da a, e, o, u.
Glaciale, iglù, glassa, gladiatore, inglese, gloria.

Si scrive LI

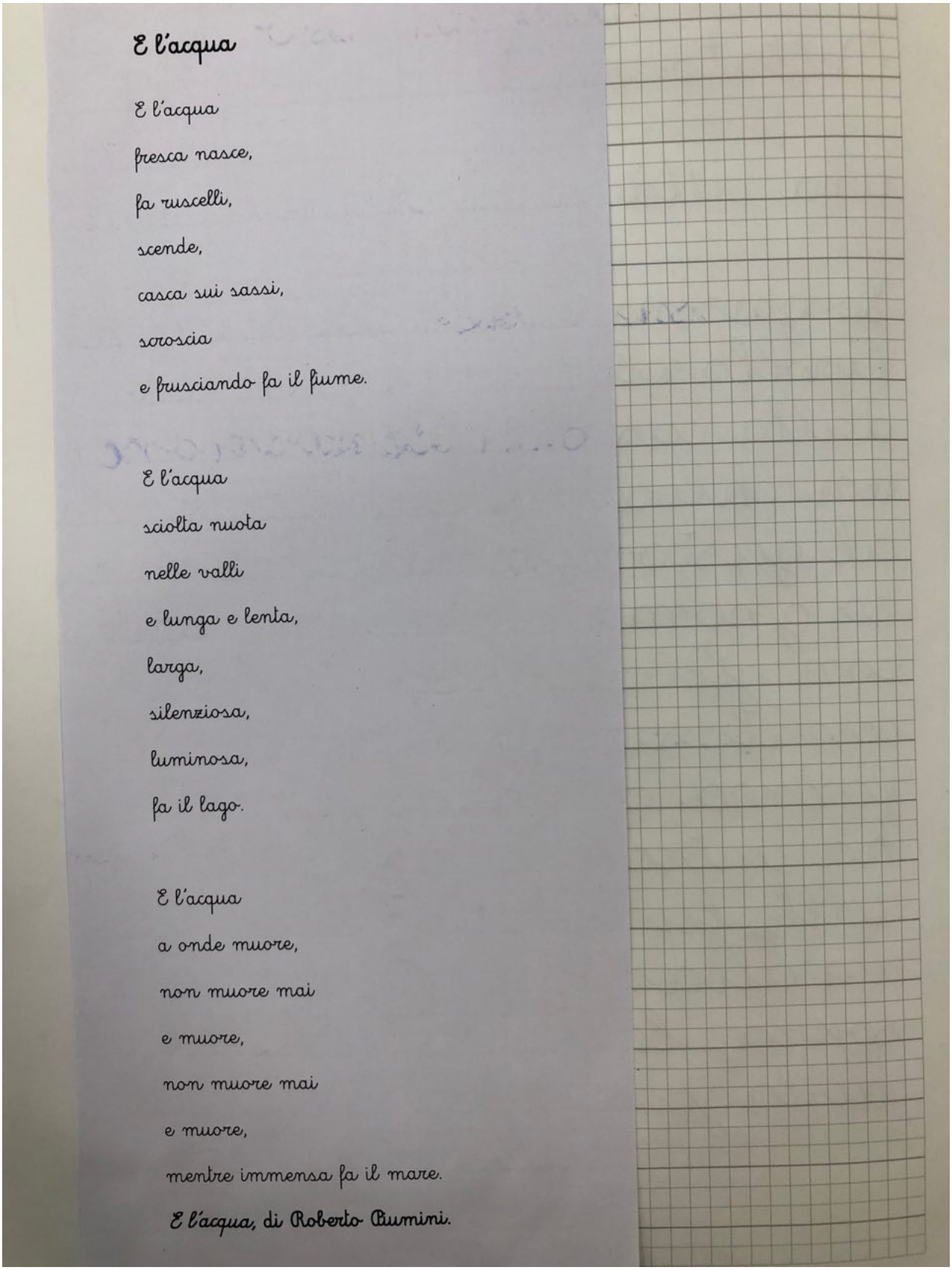
Quando si trova all'inizio di una parola.

Liana, Liliana, alieno, lievito, lievitare, lieto, liquido, liquore.

Quando il suono dalla l è raddoppiato.

Allievo, alligatore, sollievo, follia.

Testo di partenza per il nesso “sc”



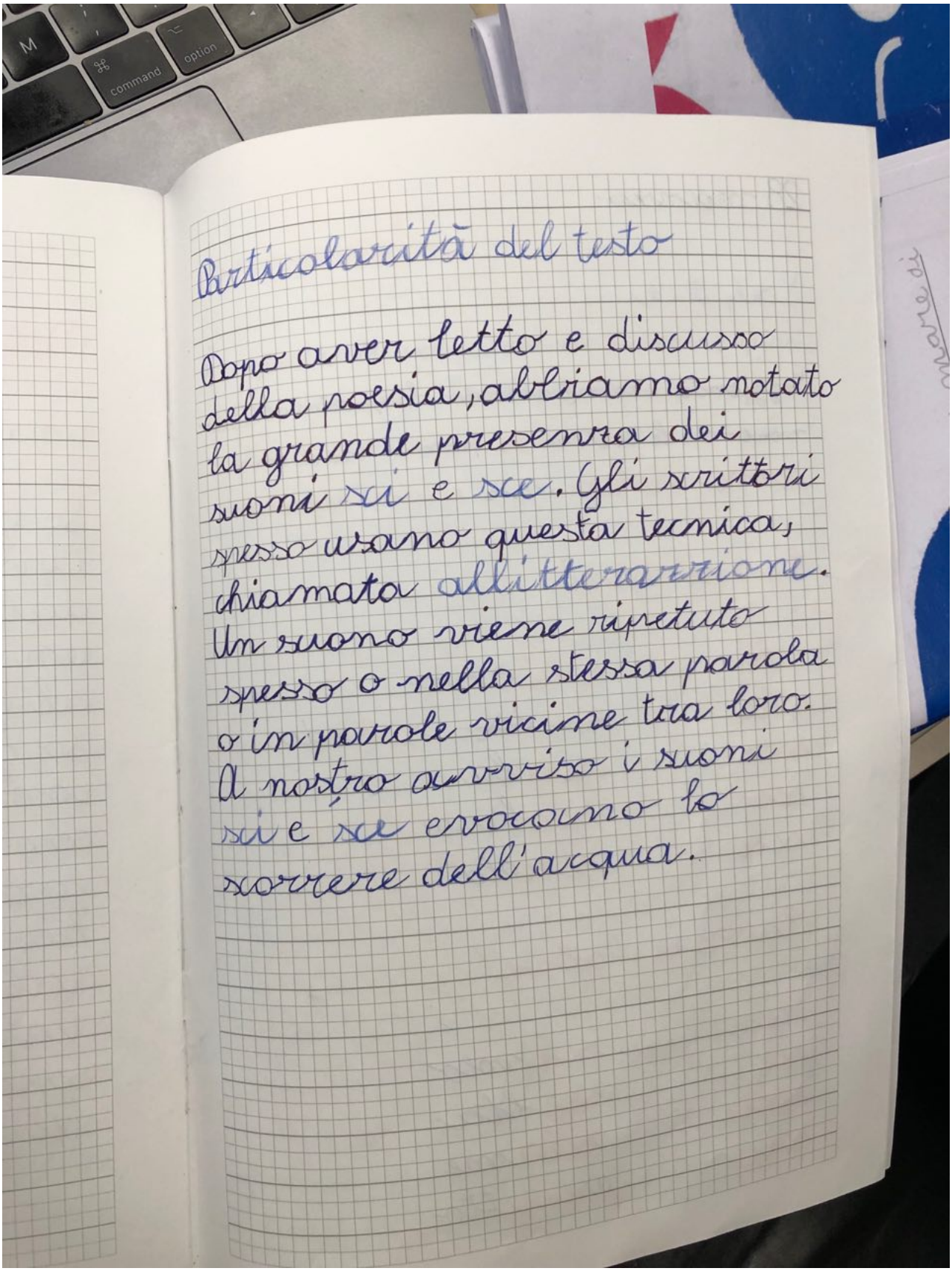
E l'acqua

E l'acqua
fresca nasce,
fa ruscelli,
scende,
casca sui sassi,
scroscia
e frusciando fa il fiume.

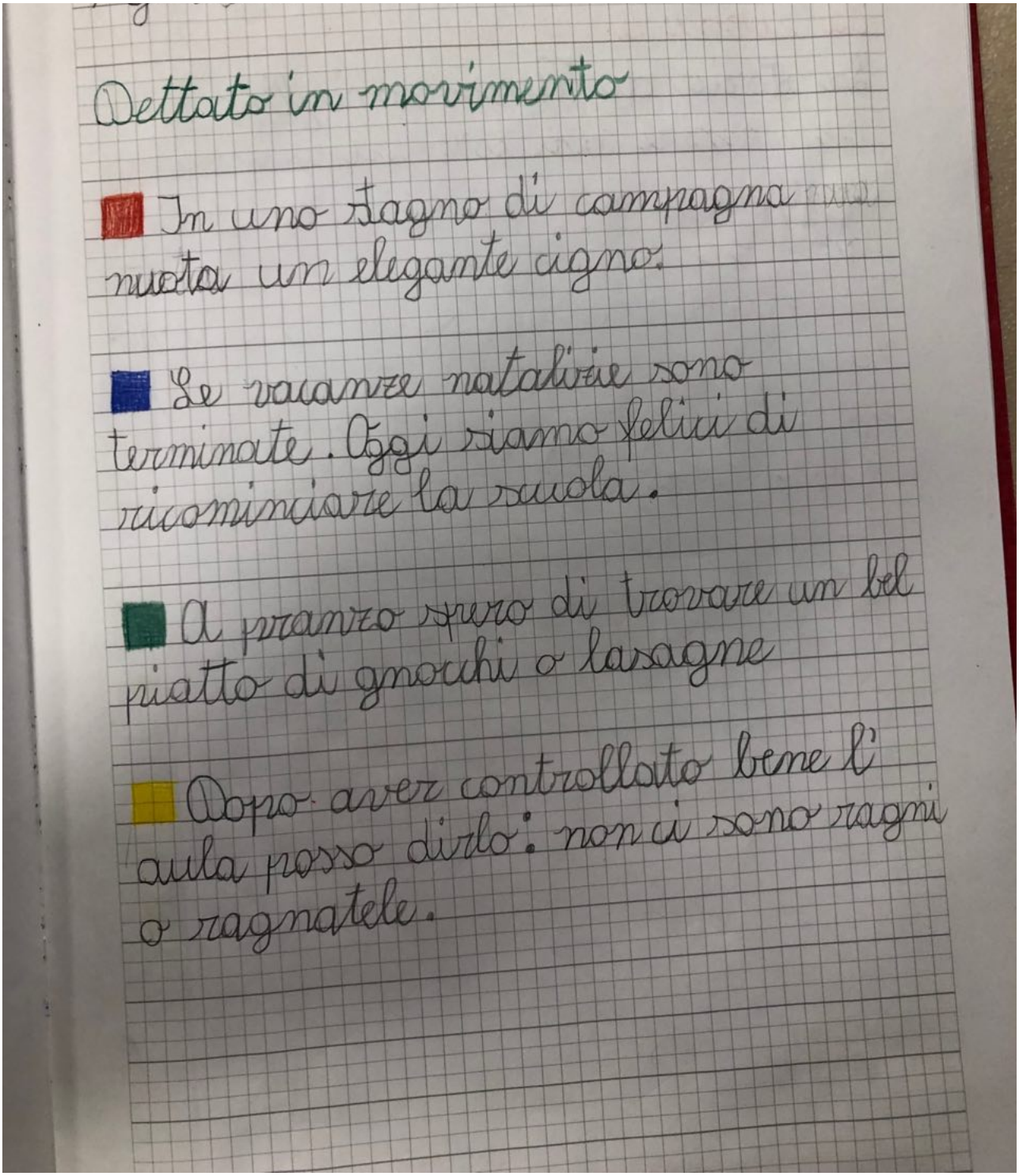
E l'acqua
sciolta nuota
nelle valli
e lunga e lenta,
larga,
silenziosa,
luminosa,
fa il lago.

E l'acqua
a onde muore,
non muore mai
e muore,
non muore mai
e muore,
mentre immensa fa il mare.

E l'acqua, di Roberto Piumini.


Particolarità del testo
Dopo aver letto e discusso della poesia, abbiamo notato la grande presenza dei suoni sci e sce. Gli scrittori spesso usano questa tecnica, chiamata allitterazzione. Un suono viene ripetuto spesso o nella stessa parola o in parole vicine tra loro. A nostro avviso i suoni sci e sce evocano lo scorrere dell'acqua.

Allegato 11: Esempi di dettatura

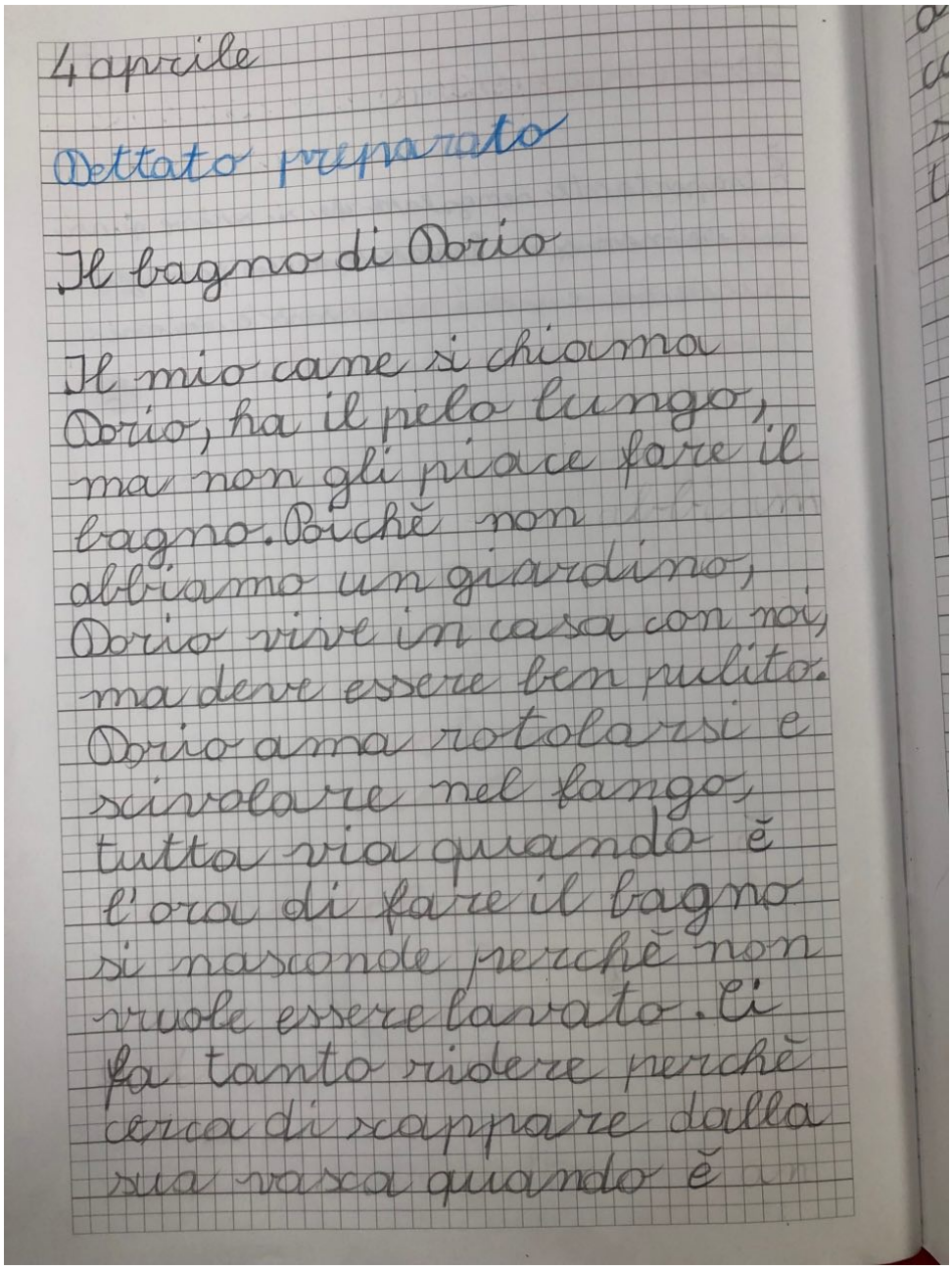

Dettato in movimento

In uno stagno di campagna nuota un elegante cigno.

Le vacanze natalizie sono terminate. Oggi siamo felici di ricominciare la scuola.

A pranzo spero di trovare un bel piatto di gnocchi o lasagne

Dopo aver controllato bene l' aula posso dirlo: non ci sono ragni o ragnatele.

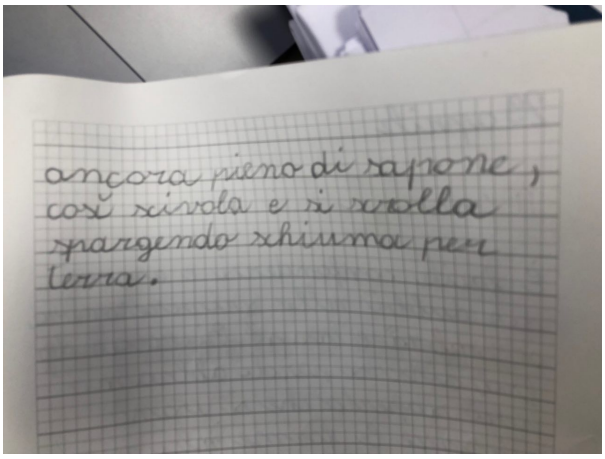


4 aprile

Dettato preparato

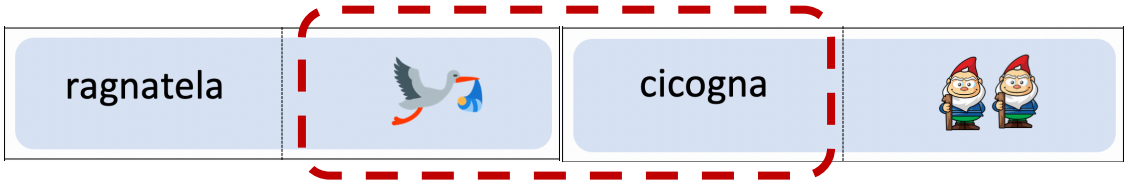
Il bagno di Dorio

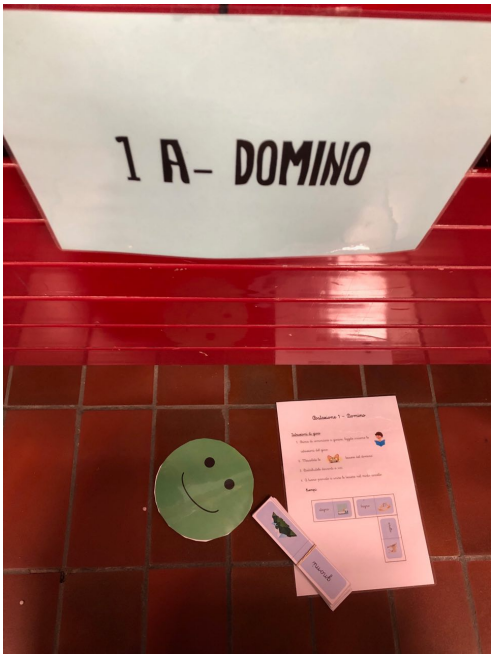
Il mio cane si chiama Dorio, ha il pelo lungo, ma non gli piace fare il bagno. Poichè non abbiamo un giardino, Dorio vive in casa con noi, ma deve essere ben pulito. Dorio ama rotolarsi e scivolare nel fango, tutta via quando è l'ora di fare il bagno si nasconde perchè non vuole essere lavato. Ci fa tanto ridere perchè cerca di scappare dalla sua vasca quando è

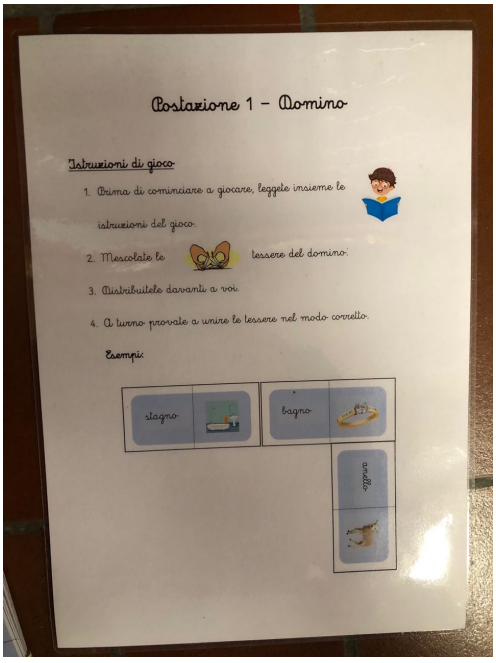


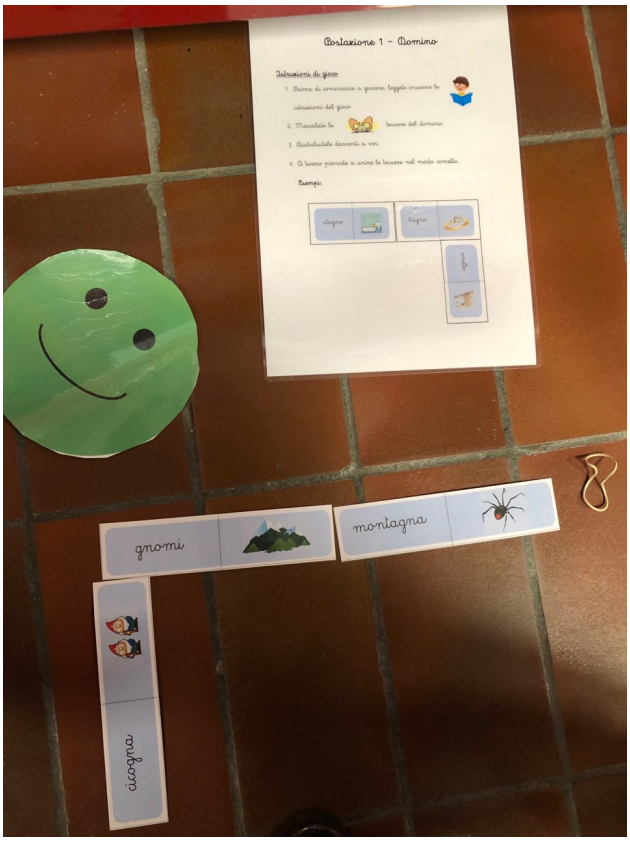
ancora pieno di sapone, così scivola e si rotola spargendo schiuma per terra.

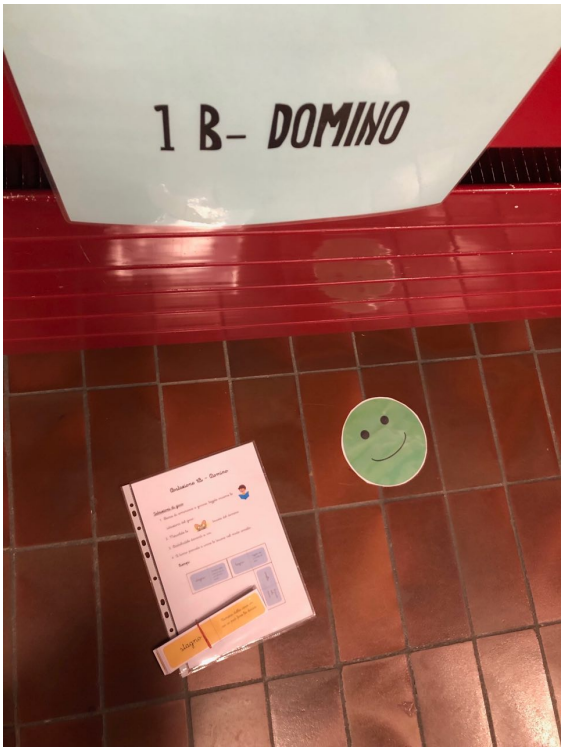
Allegato 12: Descrizione dei giochi

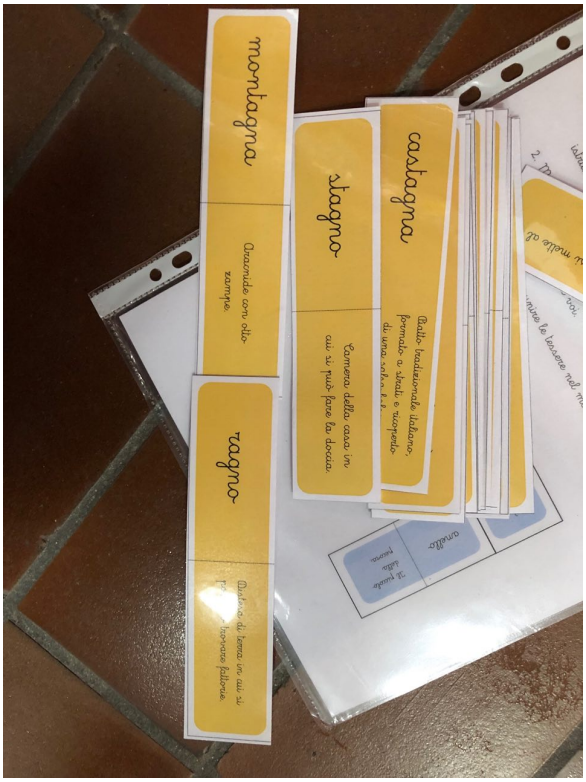
Domino	
Descrizione	Il gioco segue le classiche regole del gioco. A turno ogni bambino è invitato a identificare la tessera corretta da abbinare a quelle di partenza. Sono presenti due forme di differenziazione. <u>Livello iniziale:</u> le tessere sono di tipo immagine-parole e devono essere abbinate correttamente. <u>Livello intermedio:</u> le tesssere sono di tipo parola-frase e devono essere abbinate correttamente.
Analisi	**Azione cognitiva:** i bambini osservano la tessera di partenza, selezionata casualmente. Leggono quanto scritto (immagine, parola o frase) e identificano una tessera abbinabile.
Esempi	
	

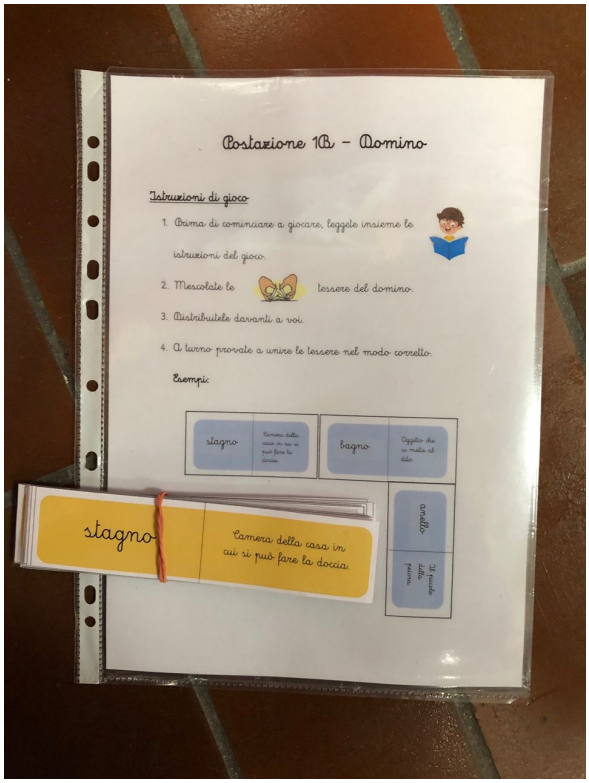





Postazione 1 – Domino
Istruzioni di gioco
gnomi
montagna
castagna


1 B- DOMINO


montagna
stagno
castagna
tagno

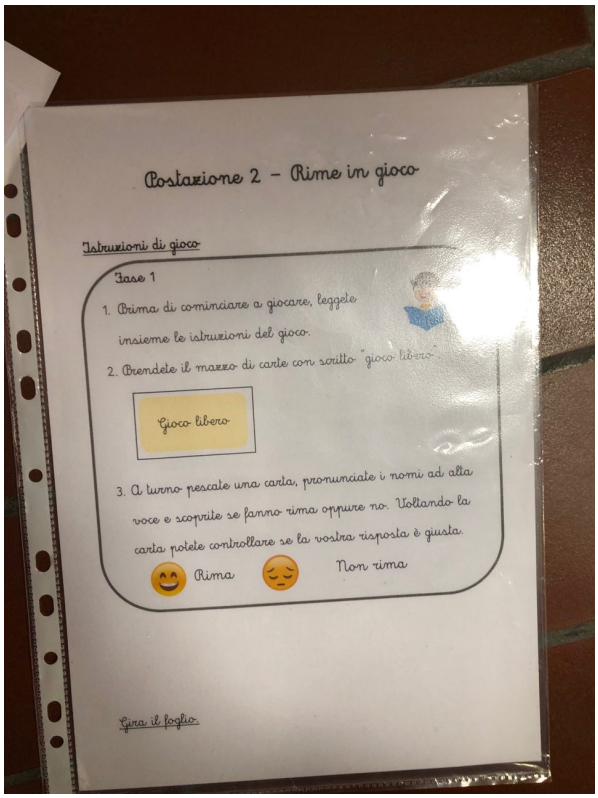

Postazione 1B – Domino
Istruzioni di gioco
1. Prima di cominciare a giocare, leggete insieme le istruzioni del gioco.
2. Mescolate le tessere del domino.
3. Distribuitele davanti a voi.
4. A turno provate a unire le tessere nel modo corretto.
Esempi:
stagno
Camera della casa in cui si può fare la doccia
bagno
anello

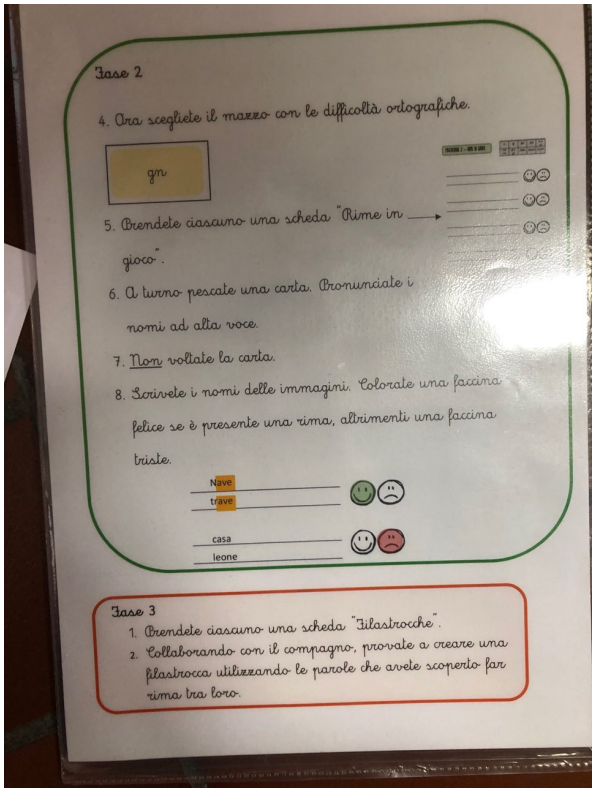
<table>
<tr><td colspan="2">Rima, rimani!</td></tr>
<tr><td>Descrizione</td><td>Si tratta di un gioco di carte. Da un lato sono raffigurate due immagini. Dopo averle lette i bambini sono chiamati a determinare se le parole raffigurate rimano, oppure no.

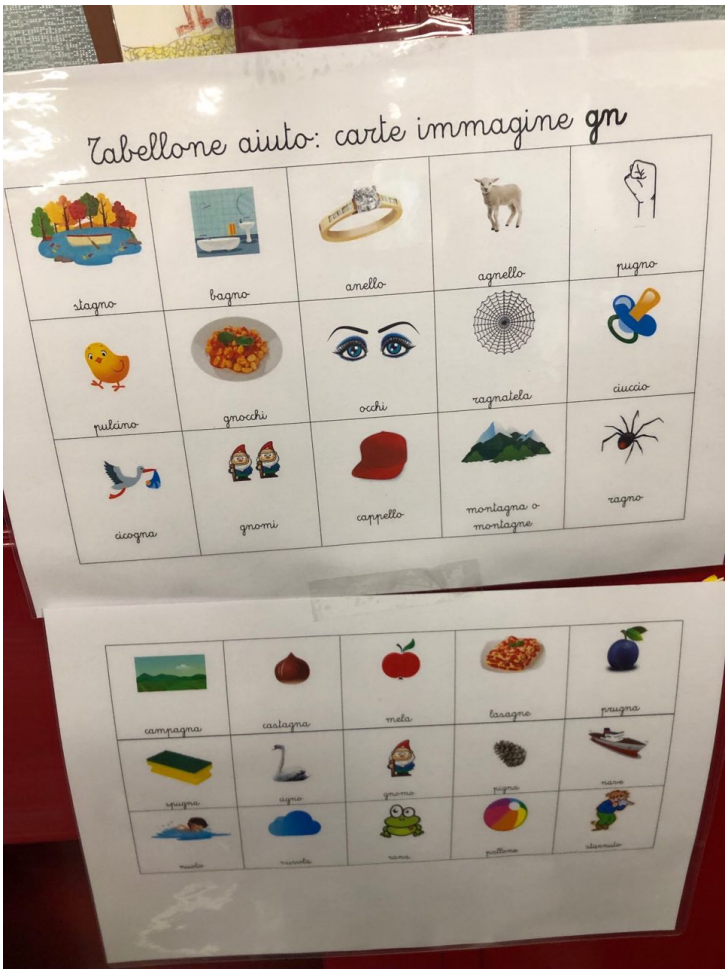
<u>Fase iniziale:</u> in questa fase del gioco i bambini giocano liberamente per prendere dimestichezza con le regole del gioco. Le carte sono dei materiali estrapolati da La valigetta della maestra Larissa.

<u>Livello iniziale:</u> sono presenti carte simili, ma create appositamente per lavorare sulle difficoltà ortografiche. I bambini osservano le immagini, determinano se fanno rima e le trascrivono su una scheda apposita.

<u>Livello intermedio:</u> per svolgere questa parte del gioco è necessario aver completato il livello iniziale. I bambini sfruttano i binomi di parole che rimano fra loro per redigere una breve filastrocca.</td></tr>
<tr><td>Analisi</td><td>Azione cognitiva: vengono osservate dapprima le immagini raffigurate. I bambini devono riuscire a identificare il termine corretto associato a ciascuna immagine. È presente un cartellone che raccoglie tutte le immagini e i corretti nomi che i bambini possono consultare in caso di bisogno. Successivamente provano a determinare se la coppia di parole crea una rima. Sul retro di ciascuna carta è riportata la soluzione (autocorrezione). I bambini sono anche invitati a scrivere su scheda le parole contenenti le difficoltà ortografiche. Essi possono avvalersi della cassettina degli attrezzi.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Esempi</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fronte Retro</td></tr>
</table>


Postazione 2 – Rime in gioco
Istruzioni di gioco
Fase 1
1. Prima di cominciare a giocare, leggete insieme le istruzioni del gioco.
2. Prendete il mazzo di carte con scritto "gioco libero"
Gioco libero
3. A turno pescate una carta, pronunciate i nomi ad alta voce e scoprite se fanno rima oppure no. Voltando la carta potete controllare se la vostra risposta è giusta.
Rima
Non rima
Gira il foglio.

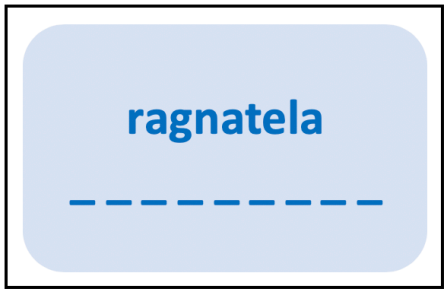

Fase 2
4. Ora scegliete il mazzo con le difficoltà ortografiche.
gn
5. Prendete ciascuno una scheda "Rime in gioco".
6. A turno pescate una carta. Pronunciate i nomi ad alta voce.
7. Non voltate la carta.
8. Scrivete i nomi delle immagini. Colorate una faccina felice se è presente una rima, altrimenti una faccina triste.
Nave
trave
casa
leone
Fase 3
1. Prendete ciascuno una scheda "Filastrocche".
2. Collaborando con il compagno, provate a creare una filastrocca utilizzando le parole che avete scoperto far rima tra loro.

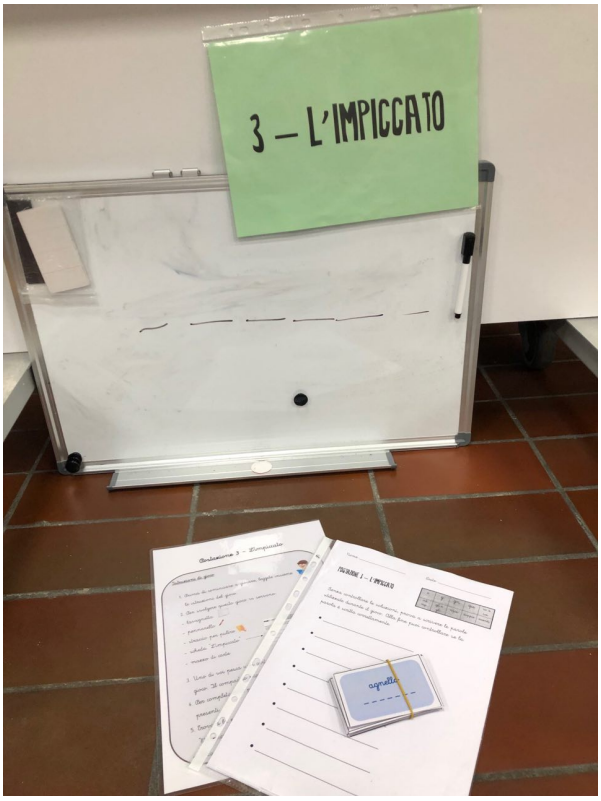

Tabellone aiuto: carte immagine gn
stagno
bagno
anello
agnello
pugno
pulcino
gnocchi
occhi
ragnatela
ciuccio
cicogna
gnomi
cappello
montagna o montagne
ragno
campagna
castagna
mela
lasagne
prugna
spugna
ago
gnomo
pigna
nave
nuvola
rana
pallone
stagnolo

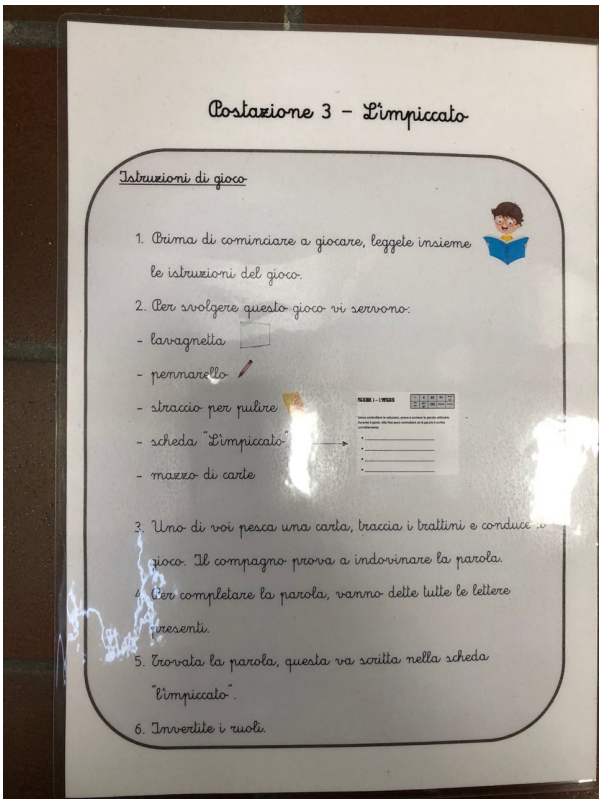
<table>
<tr><td colspan="2">L’impiccato</td></tr>
<tr><td>Descrizione</td><td>Si tratta di un gioco di carte. Da un lato sono raffigurate due immagini. Dopo averle lette i bambini sono chiamati a determinare se le parole raffigurate rimano, oppure no.

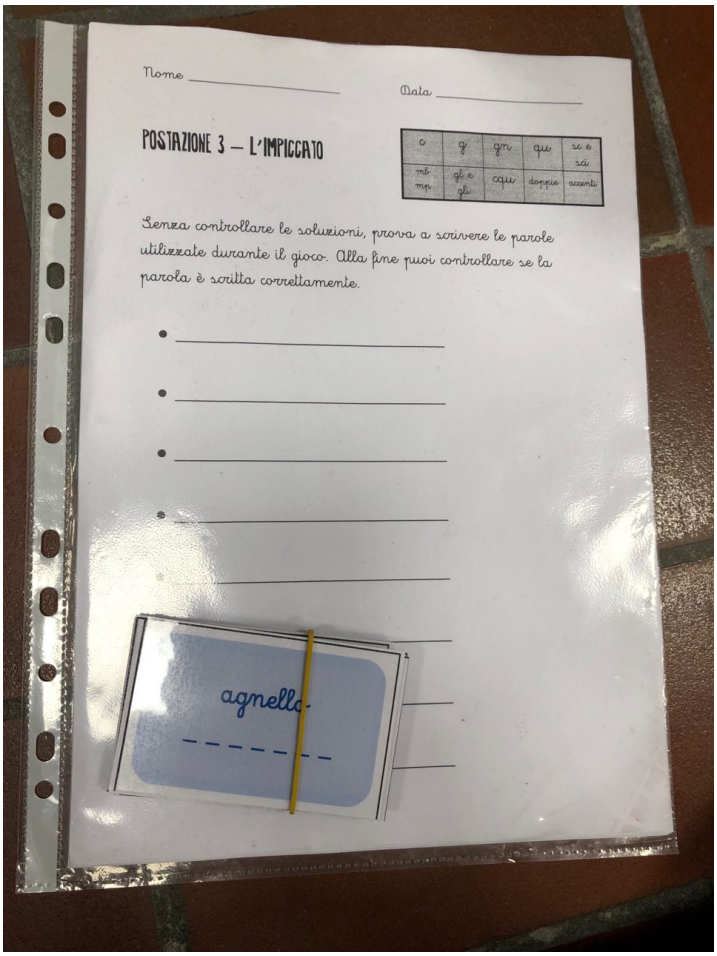
Fase iniziale: in questa fase del gioco i bambini giocano liberamente per prendere dimestichezza con le regole del gioco. Le carte sono dei materiali estrapolati da La valigetta della maestra Larissa.

Livello iniziale: sono presenti carte simili, ma create appositamente per lavorare sulle difficoltà ortografiche. I bambini osservano le immagini, determinano se fanno rima e le trascrivono su una scheda apposita.

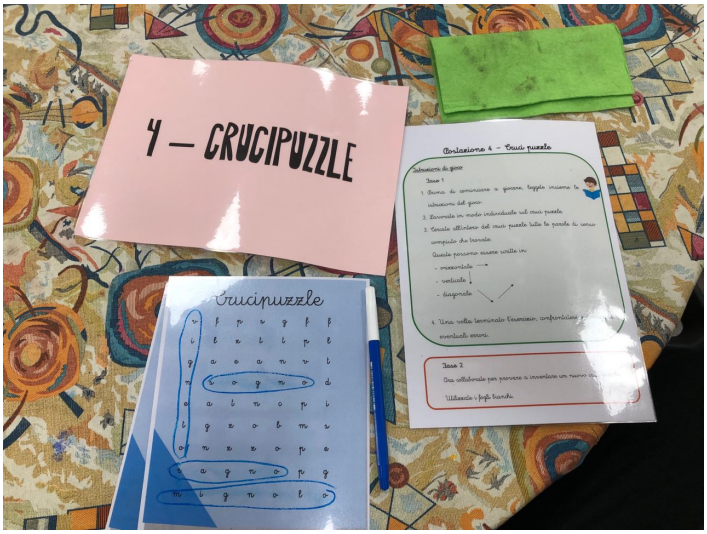
Livello intermedio: per svolgere questa parte del gioco è necessario aver completato il livello iniziale. I bambini sfruttano i binomi di parole che rimano fra loro per redigere una breve filastrocca.</td></tr>
<tr><td>Analisi</td><td>Azione cognitiva: un bambino osserva la carta parola di partenza, la legge e riporta sulla lavagnetta un numero di trattini che corrisponde a quello delle lettere. Data la mancata corrispondenza di digrammi o trigrammi, questo potrebbe risultare difficoltoso. In aiuto è riportato il numero di trattini corretto sulla carta parola. L’alunno chiamato a determinare il lemma ricercato, deve identificare tutte le lettere di cui è formata. Per il suono /ɲ/, ad esempio, deve pronunciare le lettere g e n.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Esempi</td></tr>
<tr><td colspan="2"> 
</td></tr>
</table>

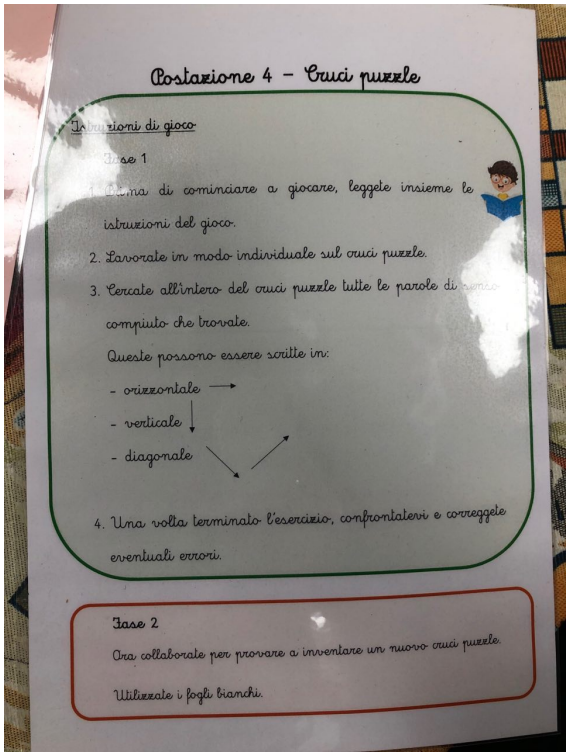

3 – L'IMPICCATO


Postazione 3 – L'impiccato
Istruzioni di gioco
1. Prima di cominciare a giocare, leggete insieme le istruzioni del gioco.
2. Per svolgere questo gioco vi servono:
- lavagnetta
- pennarello
- straccio per pulire
- scheda "L'impiccato"
- mazzo di carte
3. Uno di voi pesca una carta, traccia i trattini e conduce il gioco. Il compagno prova a indovinare la parola.
4. Per completare la parola, vanno dette tutte le lettere presenti.
5. Trovata la parola, questa va scritta nella scheda "l'impiccato".
6. Invertite i ruoli.


Nome
Data
POSTAZIONE 3 – L'IMPICCATO
c
g
gn
qu
sc e sci
mb mp
gl e gli
cqu
doppie
accenti
Senza controllare le soluzioni, prova a scrivere le parole utilizzate durante il gioco. Alla fine puoi controllare se la parola è scritta correttamente.
agnello

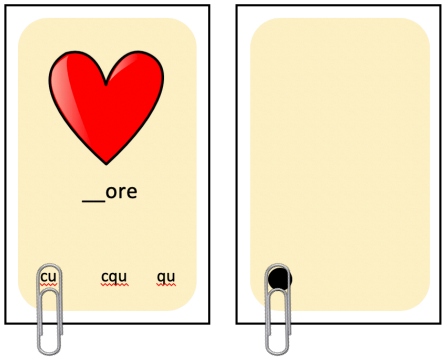
Crucipuzzle	
Descrizione	<u>Livello iniziale:</u> individualmente i bambini lavorano su un crucipuzzle con la finalità di trovare tutte le parole di senso compiuto. Queste parole contengono difficoltà ortografiche. Successivamente i bambini confrontano i loro risultati, eventualmente completano il crucipuzzle. <u>Livello intermedio:</u> I bambini provano a inventare un nuovo crucipuzzle, con parole che contengano le difficoltà ortografiche segnalate.
Analisi	**Azione cognitiva:** i bambini devono riuscire a isolare le lettere che formano una parola di senso compiuto, discriminandole da quelle aggiuntive. Inoltre il senso di lettura può avvenire orizzontalmente, verticalmente o in diagonale. In caso di difficoltà, per aiutare i giocatori si può dare il seguente suggerimento: siccome le parole contengono difficoltà ortografiche (ad esempio *gn*), andare a ricercare queste due lettere in posizioni adiacenti.



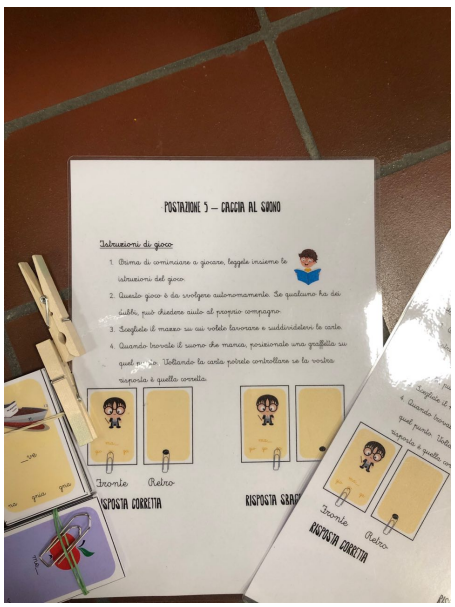


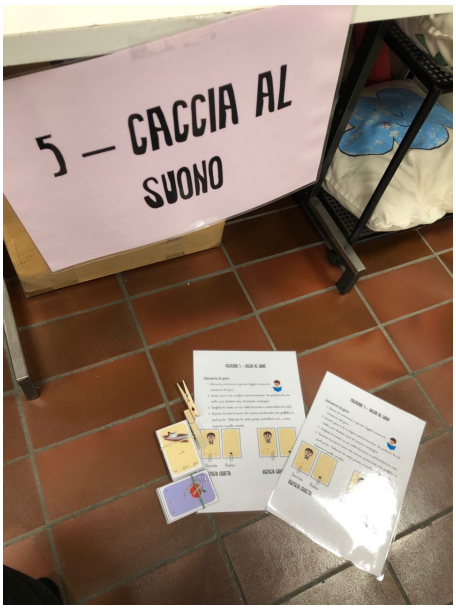
Caccia al suono	
Descrizione	Si tratta di un gioco di carte. Su ognuna è raffigurata un'immagine, la cui parola contiene una difficoltà ortografica. Adiacente all'immagine è trascritta una porzione della parola, vengono tuttavia omesse le lettere che generano una difficoltà ortografica. Vengono proposte tre possibili soluzioni e i bambini sono invitati a trovare quella corretta. Sul retro sono riportate le risposte corrette.
Analisi	**Azione cognitiva 5:** i bambini osservano l'immagine (es: agnello), leggono la porzione di parola trascritta (es: a___llo) e scelgono fra una delle risposte a disposizione (es: gne; gnie; ne). Per consentire ai bambini di avere un feedback immediato, è presente un sistema di auto-verifica.
Esempi	

fronte



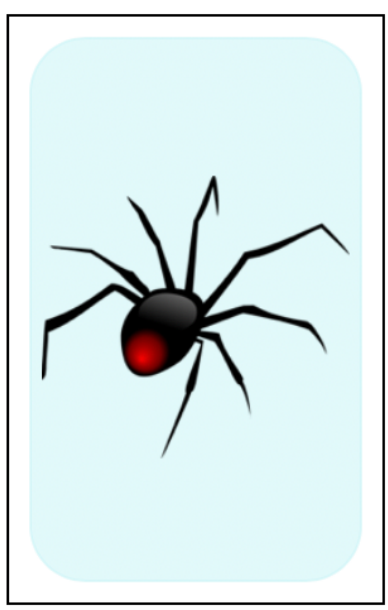
retro

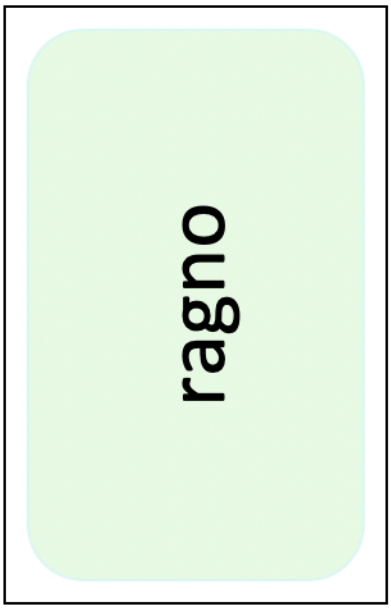


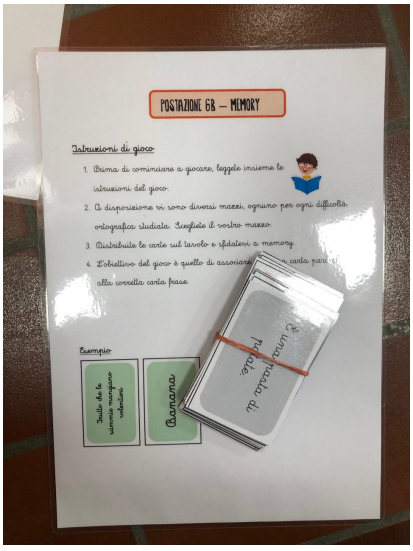


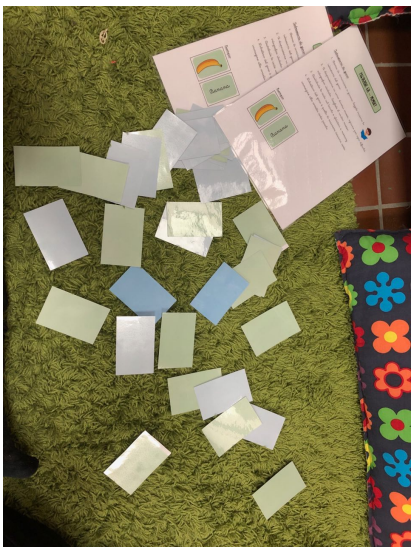
Le regole in gioco.

Memory	
Descrizione	<u>Livello iniziale:</u> analogamente a quanto viene svolto col gioco del memory, sono presenti carte parola e carte immagine che i bambini devono associare correttamente. <u>Livello intermedio:</u> in questo caso, invece, sono da abbinare carte parola a carte frase.
Analisi	**Azione cognitiva:** le carte girate vanno man mano tenute in memoria. È oltretutto necessario abbinare correttamente carte immagine con carte parola, oppure carte parola con carte frase (definizione della parola).
Esempi	

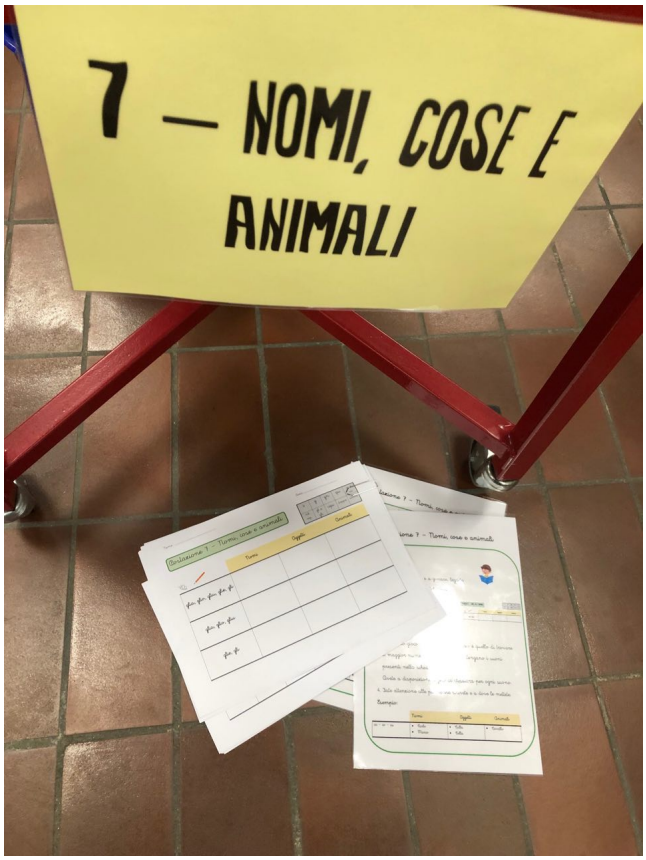




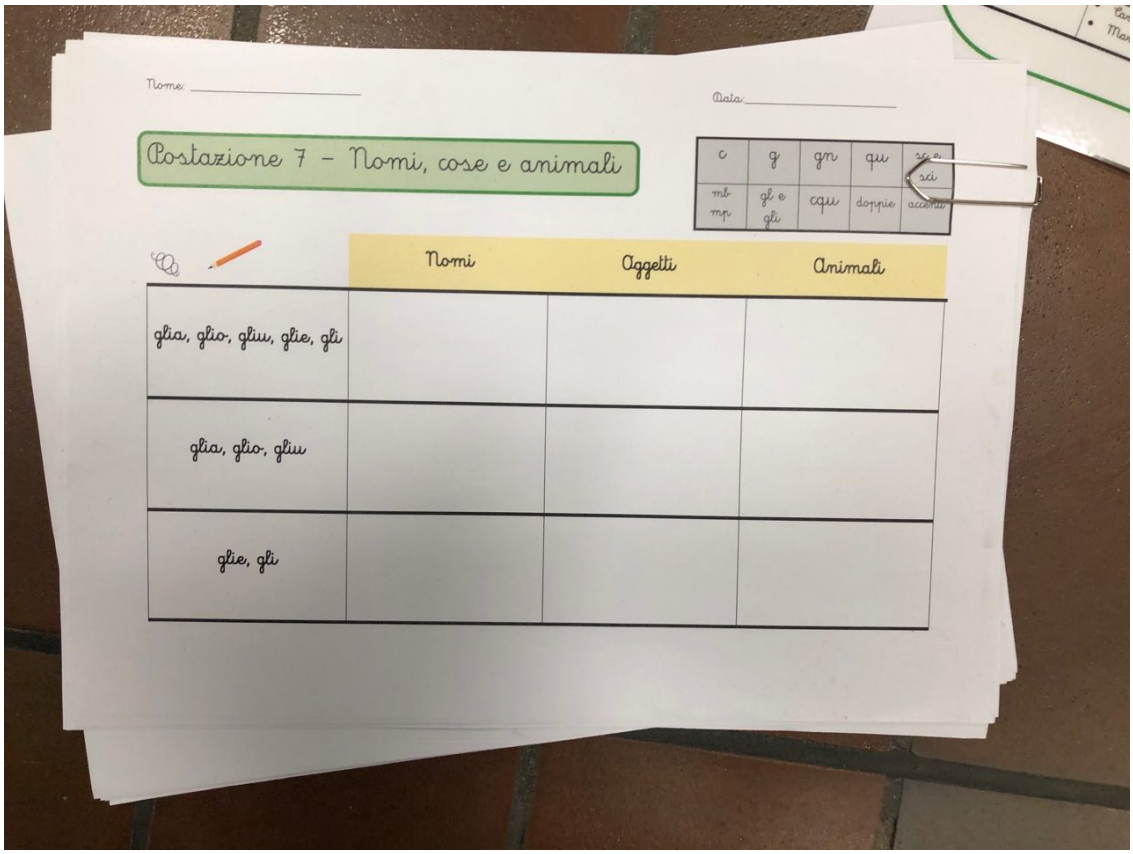


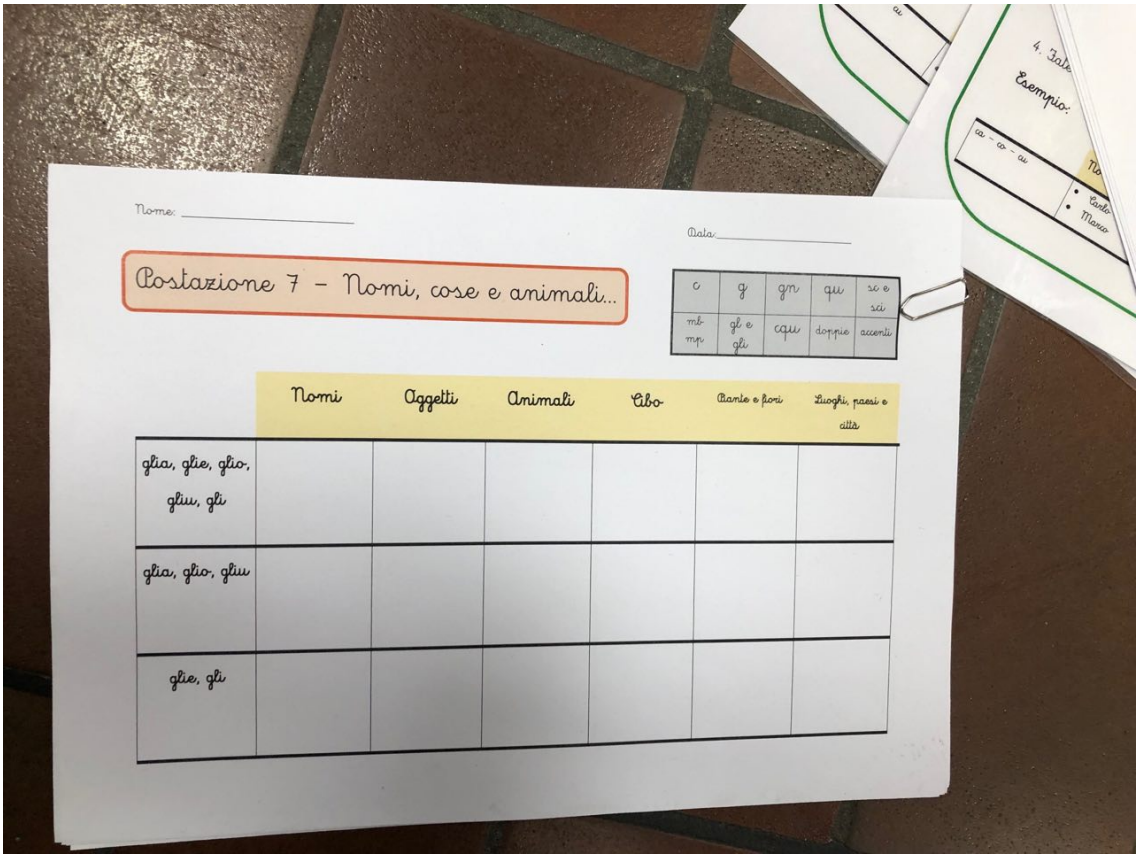


Nomi, cose e animali	
Descrizione	Si tratta di una variante semplificata del classico gioco *Nomi, cose e città.* Nel tempo determinato dal giro di clessidra (circa un minuto e trenta secondi), i bambini sono invitati a trovare parole della categoria giusta. Queste parole devono contenere le difficoltà ortografiche riportate a margine. Livello iniziale: le categorie di parole da trovare sono: nomi, oggetti e animali. Livello intermedio: vengono aggiunte le categorie: cibo, fiori e piante, luoghi, paesi e città.
Analisi	**Azione cognitiva:** i bambini devono ricercare nel loro bagaglio lessicale parole contenti difficoltà ortografiche e che al tempo stesso facciano parte di un determinato campo semantico. L'attività prevede anche un monitoraggio del tempo, che viene svolto per mezzo di una clessidra, di modo che si possa avere un riscontro visivo dello scorrere del tempo.



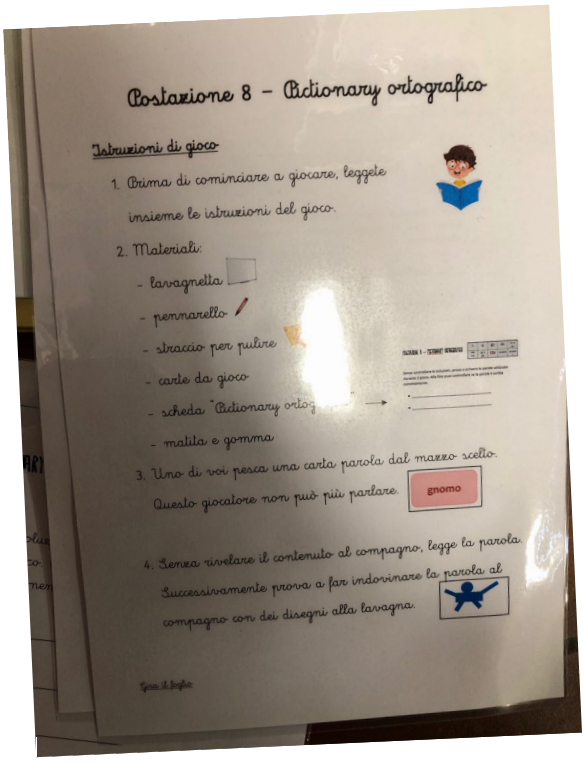
Le regole in gioco.





Pictionary ortografico	
Descrizione	Si tratta di una variante del classico gioco *Pictionary*. A turno un bambino pesca una carta parola dal mazzo, sulla quale è trascritta una parola contenente una difficoltà ortografica. Senza rivelare il contenuto al compagno, legge la parola. Successivamente prova a farla indovinare al compagno con dei disegni. Dopo aver trovato la parola giusta, questa deve essere trascritta su una scheda apposita senza essere ricopiata dalla carta. Se il gioco risultasse facile, si può introdurre il seguente vincolo: non disegnare la parola letta, ma fornire altri indizi.
Analisi	**Azione cognitiva:** a turno si è chiamati a rappresentare graficamente una parola. Importante quindi proporre nomi di oggetti concreti, facilmente illustrabili. Una volta scoperta la parola, questa deve essere scritta (senza essere ricopiata dalla carta), rispettando le norme ortografiche. I bambini possono avvalersi della cassettina degli attrezzi.

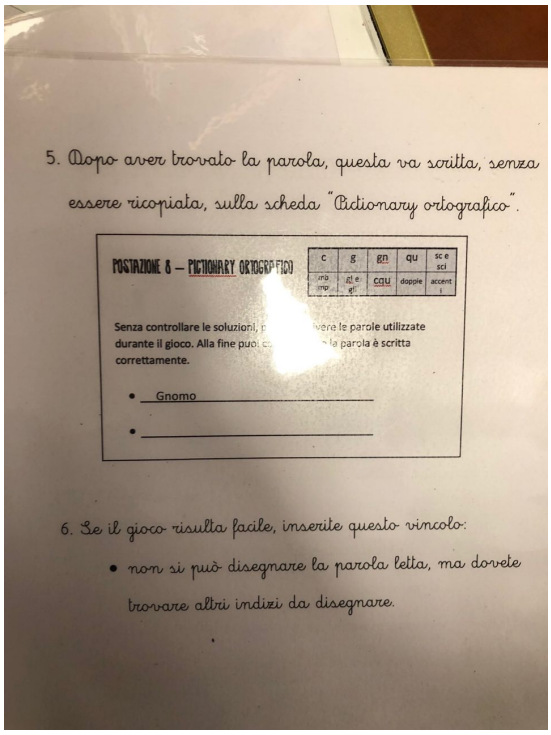
Le regole in gioco.



Postazione 8 – Pictionary ortografico

Istruzioni di gioco

1. Prima di cominciare a giocare, leggete insieme le istruzioni del gioco.
2. Materiali:
   - lavagnetta
   - pennarello
   - straccio per pulire
   - carte da gioco
   - scheda "Pictionary ortog…"
   - matita e gomma
3. Uno di voi pesca una carta parola dal mazzo scelto. Questo giocatore non può più parlare. gnomo
4. Senza rivelare il contenuto al compagno, legge la parola. Successivamente prova a far indovinare la parola al compagno con dei disegni alla lavagna.



5. Dopo aver trovato la parola, questa va scritta, senza essere ricopiata, sulla scheda "Pictionary ortografico".

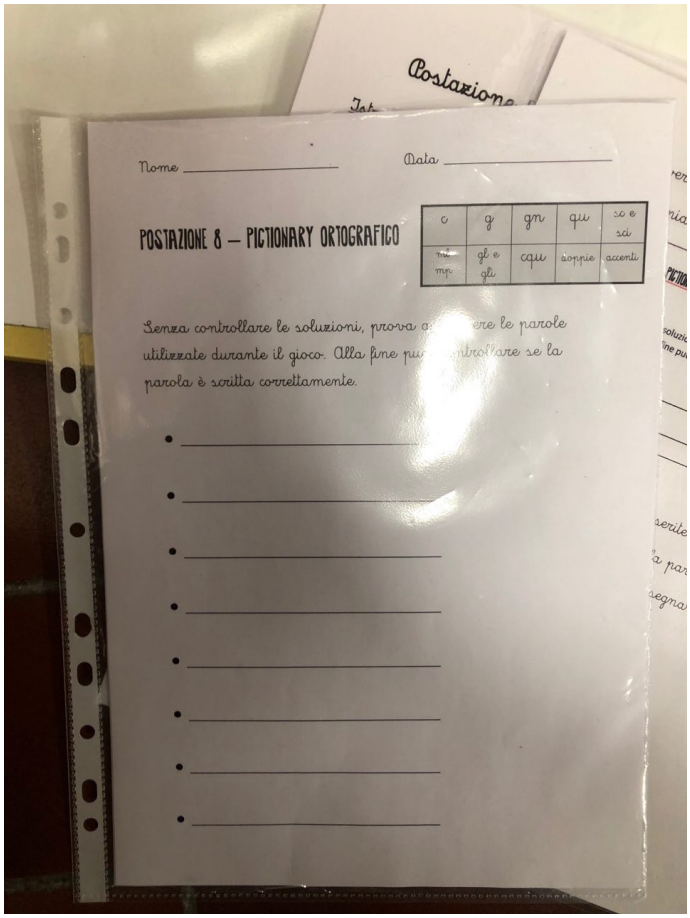
POSTAZIONE 8 – PICTIONARY ORTOGRAFICO

c	g	gn	qu	sc e sci
mb mp	gl e gli	cqu	doppie	accenti

Senza controllare le soluzioni, p… vere le parole utilizzate durante il gioco. Alla fine pu… la parola è scritta correttamente.

- Gnomo
- _____

6. Se il gioco risulta facile, inserite questo vincolo:
   - non si può disegnare la parola letta, ma dovete trovare altri indizi da disegnare.



Postazione

Nome _____ Data _____

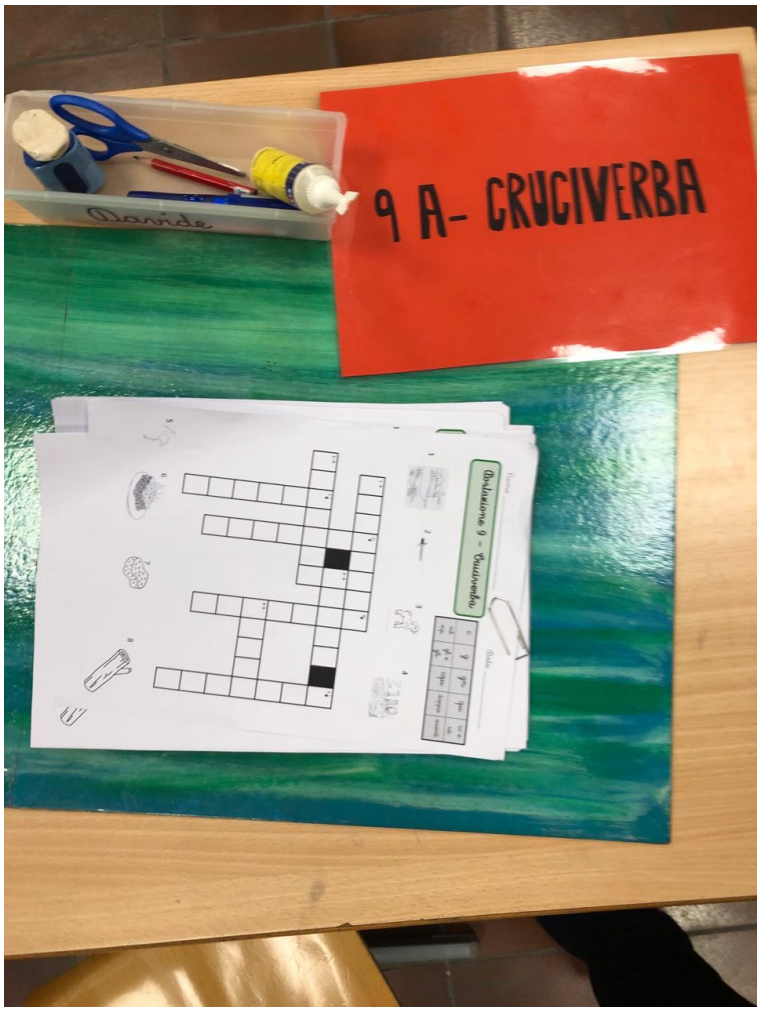
POSTAZIONE 8 – PICTIONARY ORTOGRAFICO

c	g	gn	qu	sc e sci
mb mp	gl e gli	cqu	doppie	accenti

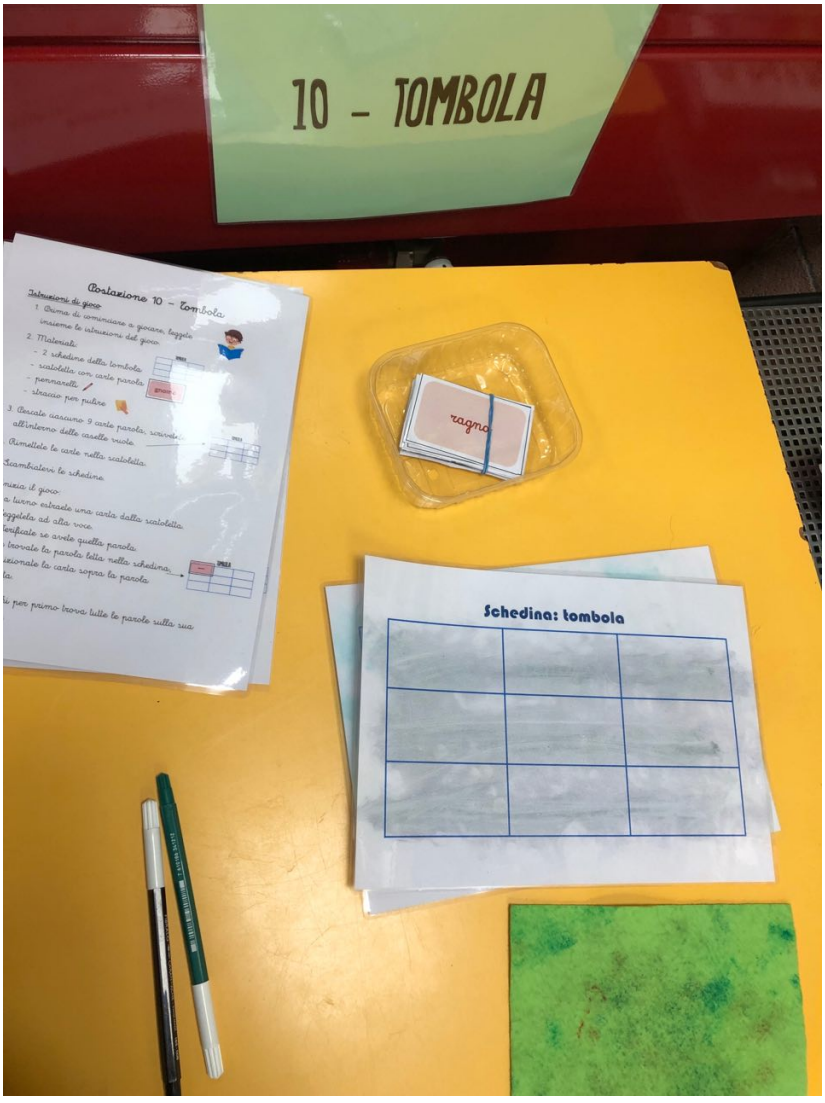
Senza controllare le soluzioni, prova a… ere le parole utilizzate durante il gioco. Alla fine pu… ntrollare se la parola è scritta correttamente.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

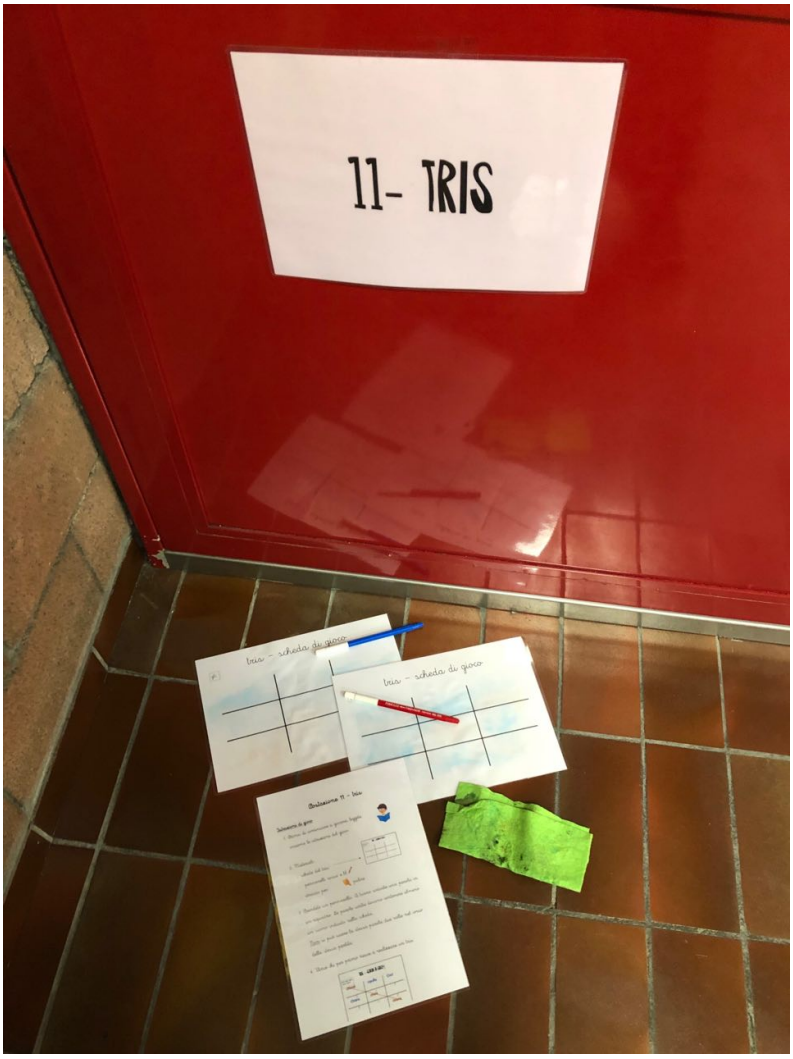
Cruciverba	
Descrizione	Il cruciverba permette di svolgere un esercizio di scrittura sviluppando allo stesso tempo una pratica meta-riflessiva nel bambino. Difatti l'errore comporta un impedimento nel corretto proseguimento dell'esercizio e ci spinge a riflettere per identificarne l'origine. Livello iniziale: scrivere partendo da un'immagine. Livello intermedio: leggere un indovinello e scrivere la parola corretta.
Analisi	**Azione cognitiva:** i bambini sono chiamati a osservare le immagini, identificarne il corrispondente scritto e trascriverlo. La presenza delle caselle permette ai bambini di individuare eventuali errori. Nella forma intermedia, i bambini leggono le definizioni, cercano di comprenderne il significato e di trovare la soluzione corretta.



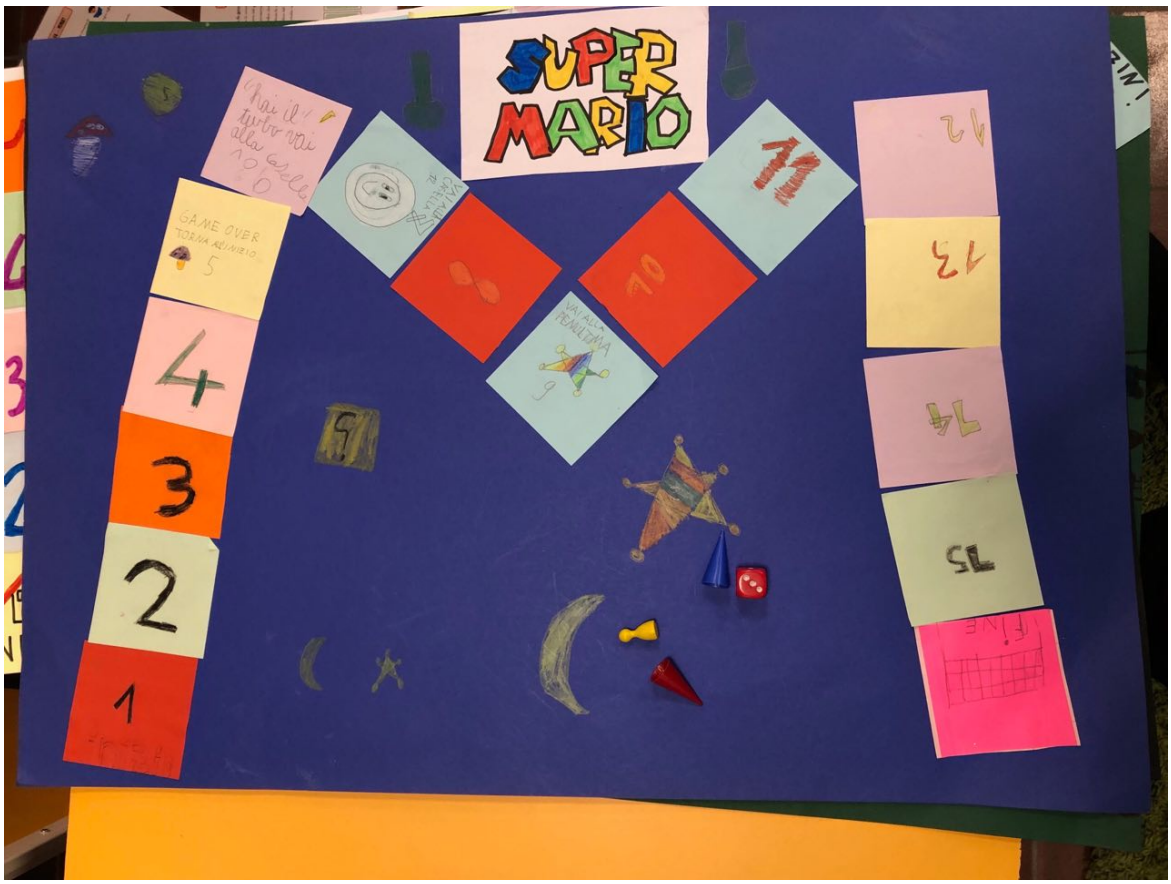
Tombola	
Descrizione	Per svolgere questo gioco è necessario avere due schedine della tombola e un sacchettino contenente carte parola su cui sono trascritte parole contenenti difficoltà ortografiche. Ogni bambino pesca 9 carte e trascrive i vocaboli sulla scheda di gioco. Successivamente gli sfidanti si scambiano le schede di gioco e a turno estraggono una carta parola dal sacchettino. Il termine viene letto e i bambini controllano se è presente nella loro schedina. Vince chi per primo trova tutti i vocaboli.
Analisi	**Azione cognitiva:** i bambini sono chiamati a trascrivere i vocaboli presenti nelle carte parola. Successivamente leggono le carte e ricercano nella propria schedina se la parola è presente.



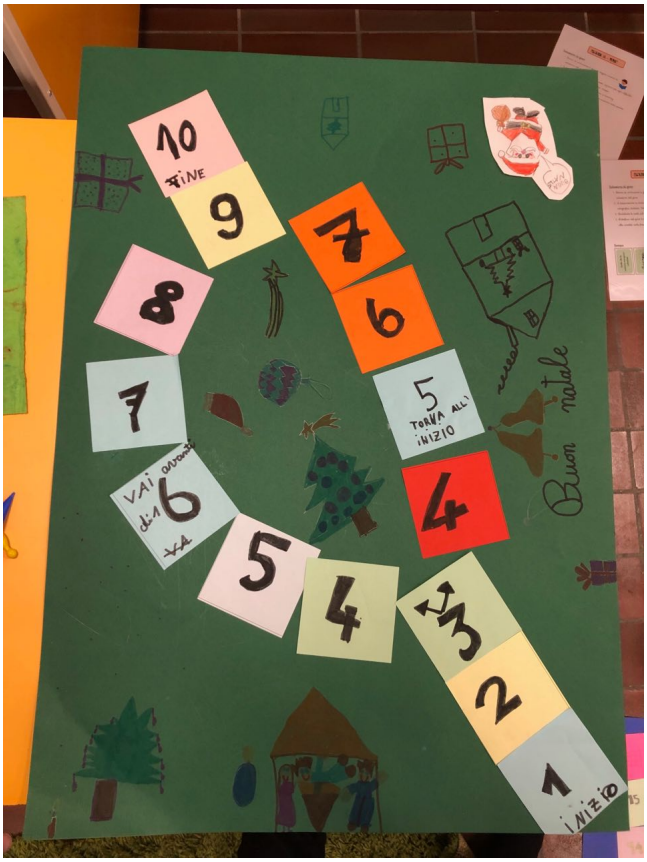
Tris ortografico	
Descrizione	In questa postazione i bambini si sfidano a partite di tris. Al posto di inserire delle semplici crocette nei riquadri, tuttavia, sono invitati a scrivere parole di senso compiuto che contengano almeno una delle difficoltà ortografiche riportate. Vincolo: non è possibile trascrivere la stessa parola due volte consecutivamente nel corso della stessa partita.
Analisi	**Azione cognitiva:** i bambini sono invitati a scrivere parole contenenti le difficoltà ortografiche richieste. Devono inoltre prestare attenzione a dove le trascrivono, col fine di realizzare tris e allo stesso tempo ostacolare l'avversario. È possibile sfruttare la cassettina degli attrezzi, su cui sono riportati anche degli esempi.

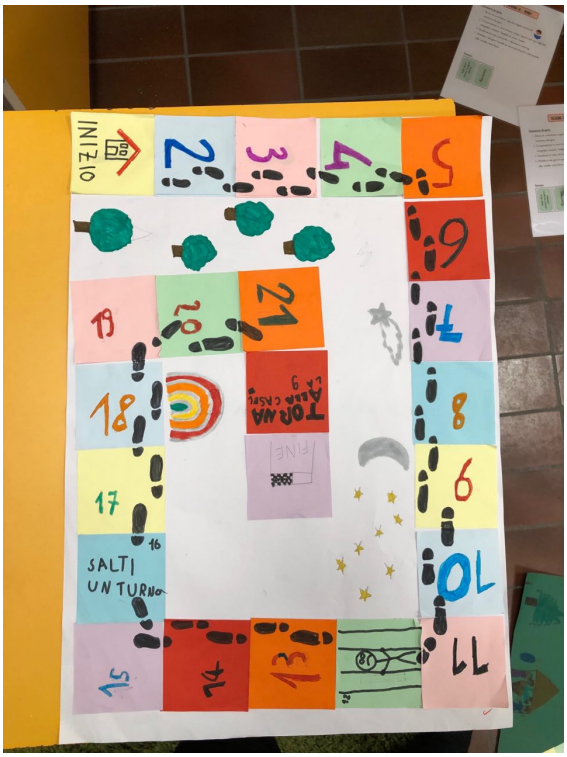


Gioco dell'oca ortografico	
Descrizione	I bambini giocano sul gioco da tavola da loro ideato. In totale sono presenti 4 tabelloni. A turno i bambini pescano una carta su cui è raffigurata una immagine e trascritta la parola corrispondente, che contiene una difficoltà ortografica. I bambini sono chiamati a determinare se la parola è scritta in modo corretto. Sul retro è riportata la risposta giusta.
Analisi	**Azione cognitiva 13 (Gioco dell'oca ortografico):** Per poter avanzare con la propria pedina è necessario in primo luogo determinare se la parola scritta nella carta parola è corretta o meno. La risposta corretta è riportata sul retro. I bambini lanciano i dadi, osservano il risultato e avanzano. Inoltre prestano attenzione alle caselle speciali e alle indicazioni in esse contenute.

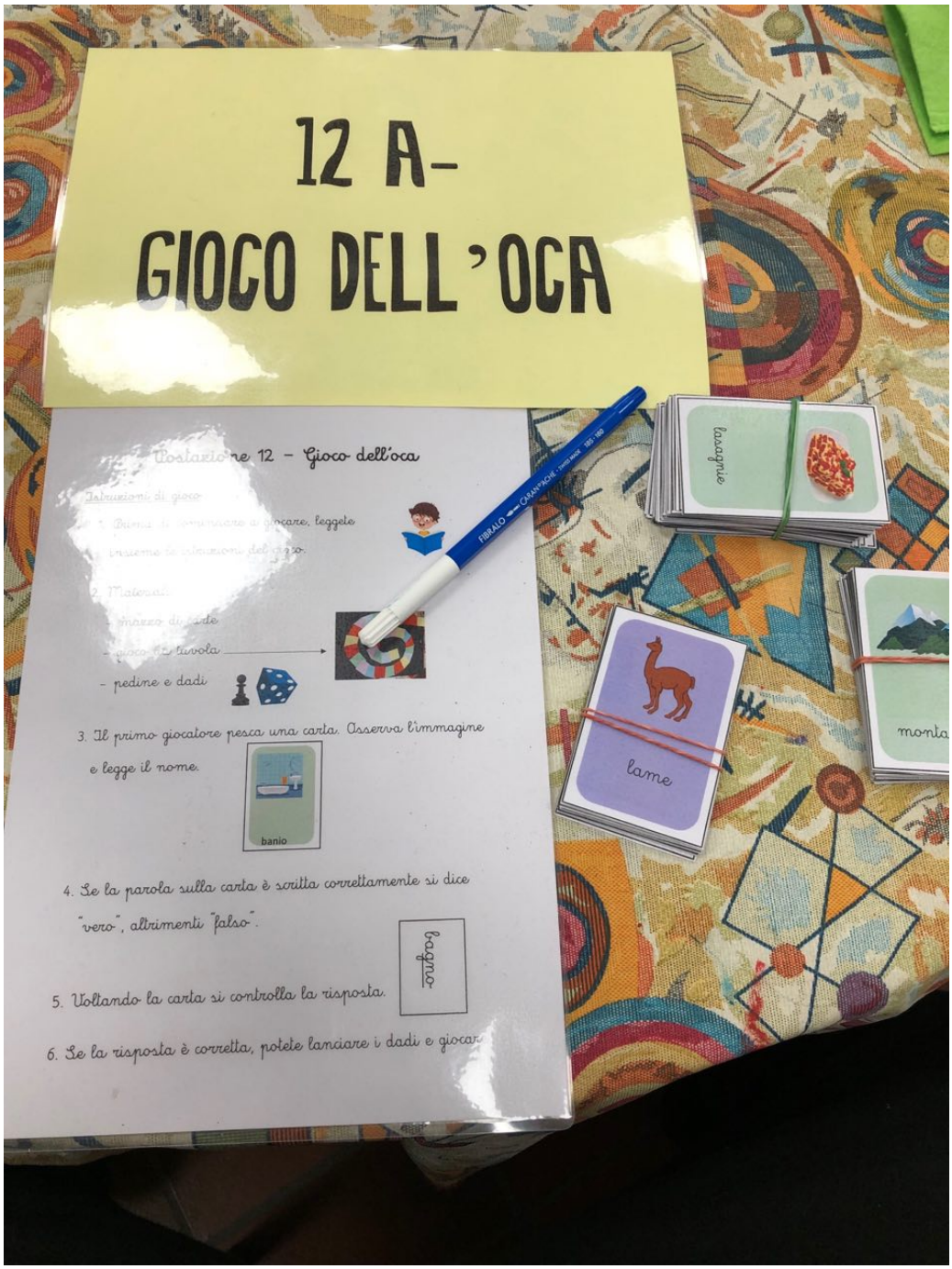


INIZIO
FINE
VAI ALLA CASELLA 12
VAI ALLA CASELLA 37
VAI ALLA CASELLA 8!
gioco spaziale

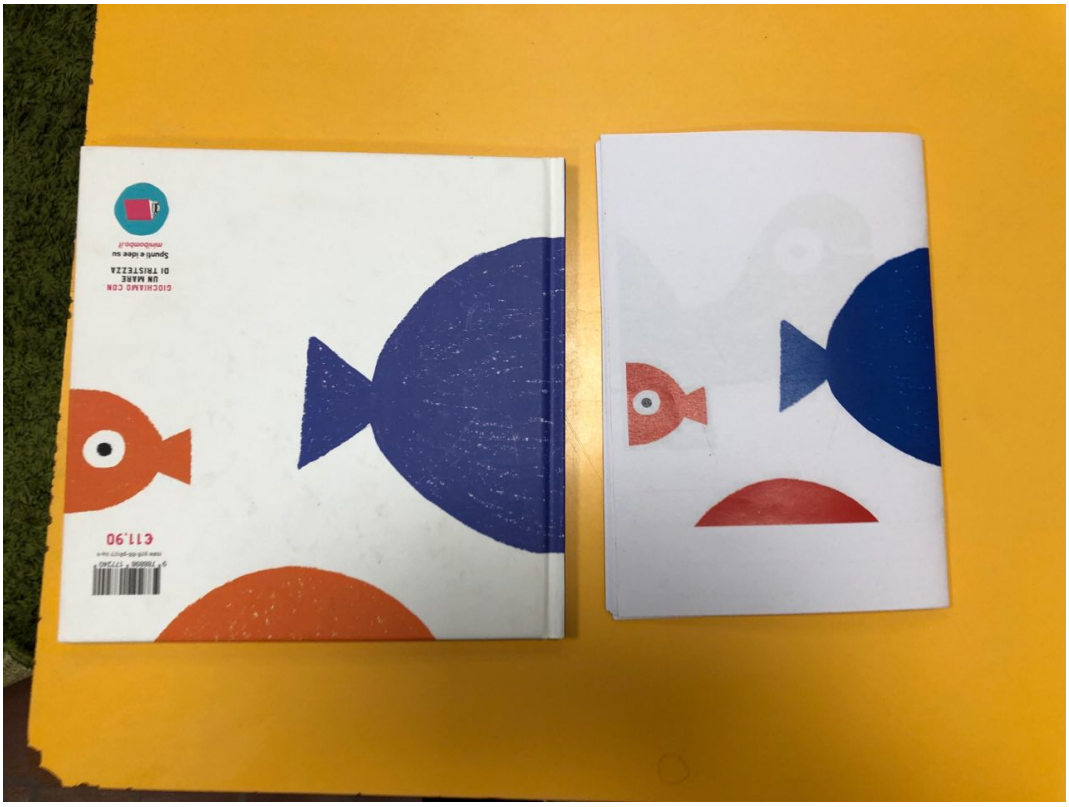

FINE
TORNA ALL' INIZIO
Buon natale
INIZIO


INIZIO
SALTI UN TURNO

Le regole in gioco.

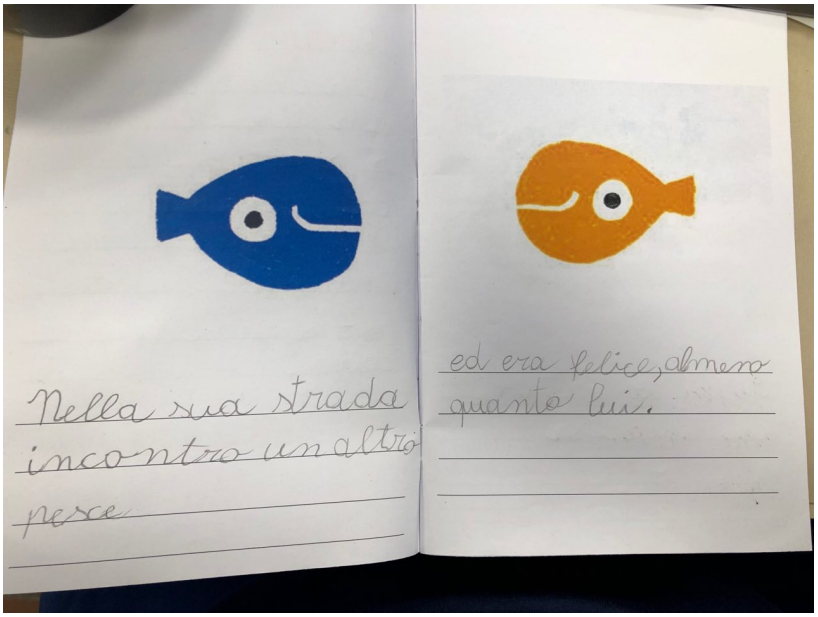


Allegato 13: Albo illustrato “Un mare di felicità”

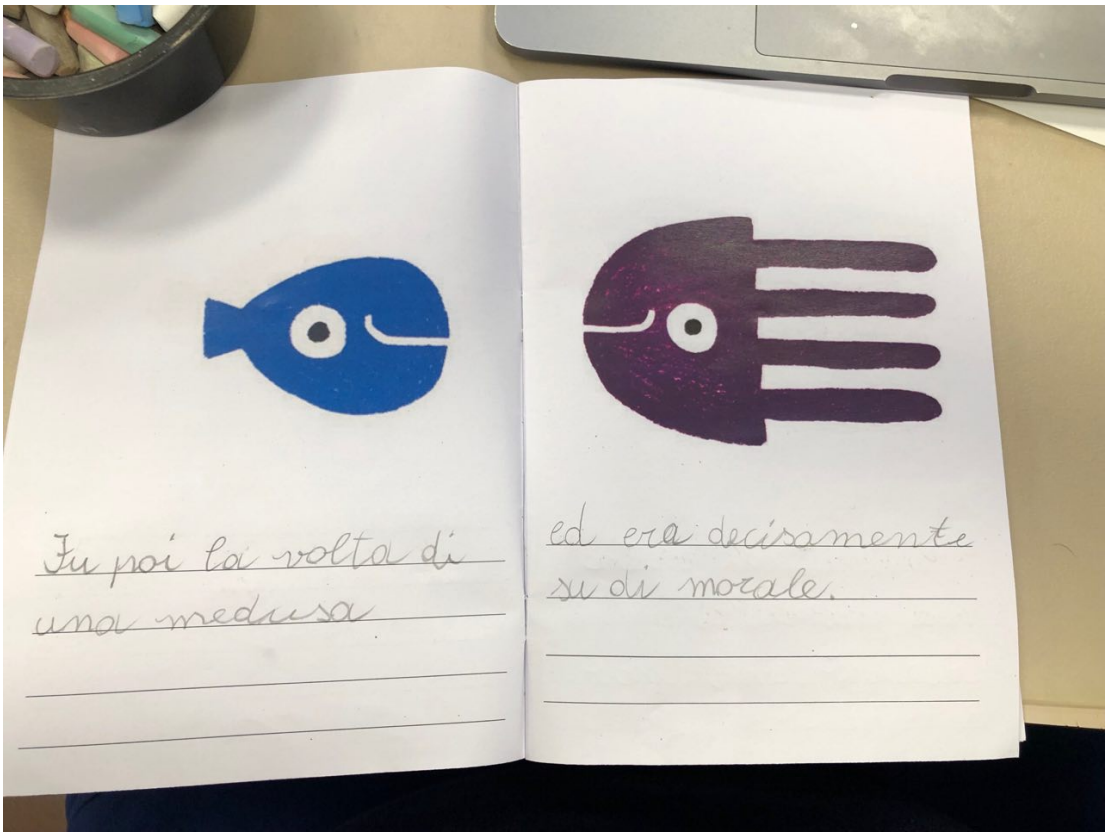


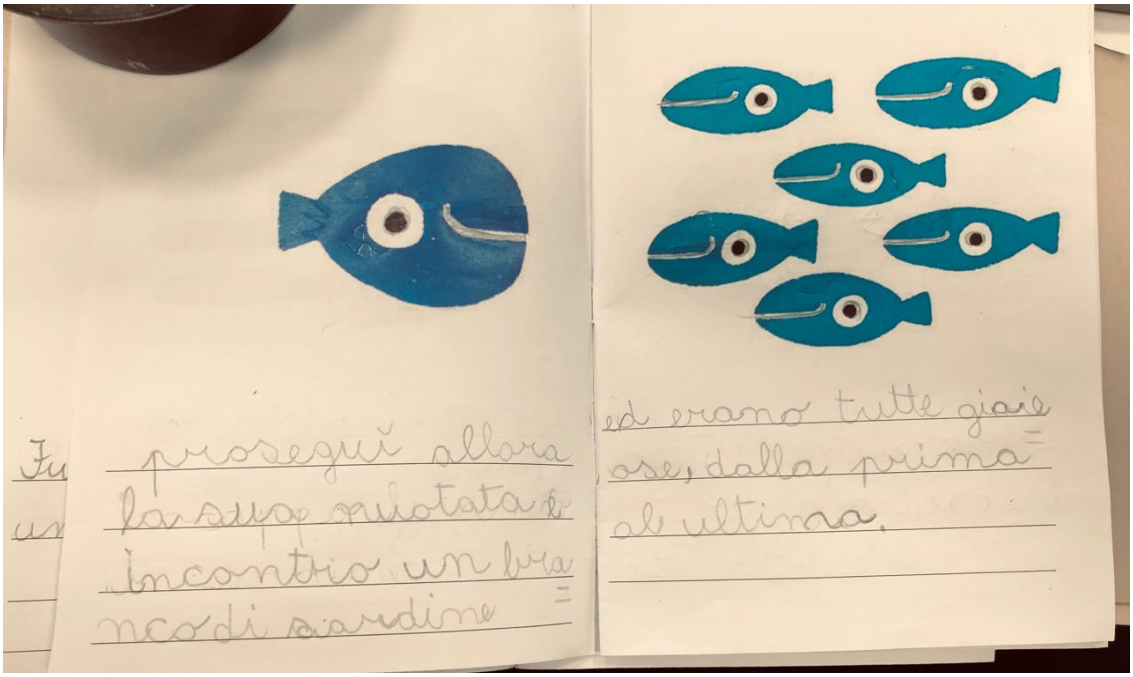
Copertina originale e riadattata a confronto.

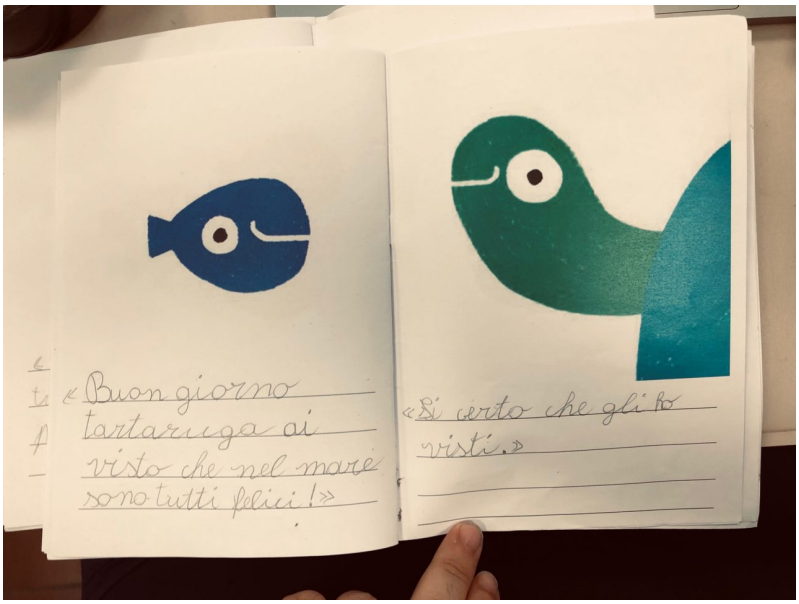
La fase iniziale



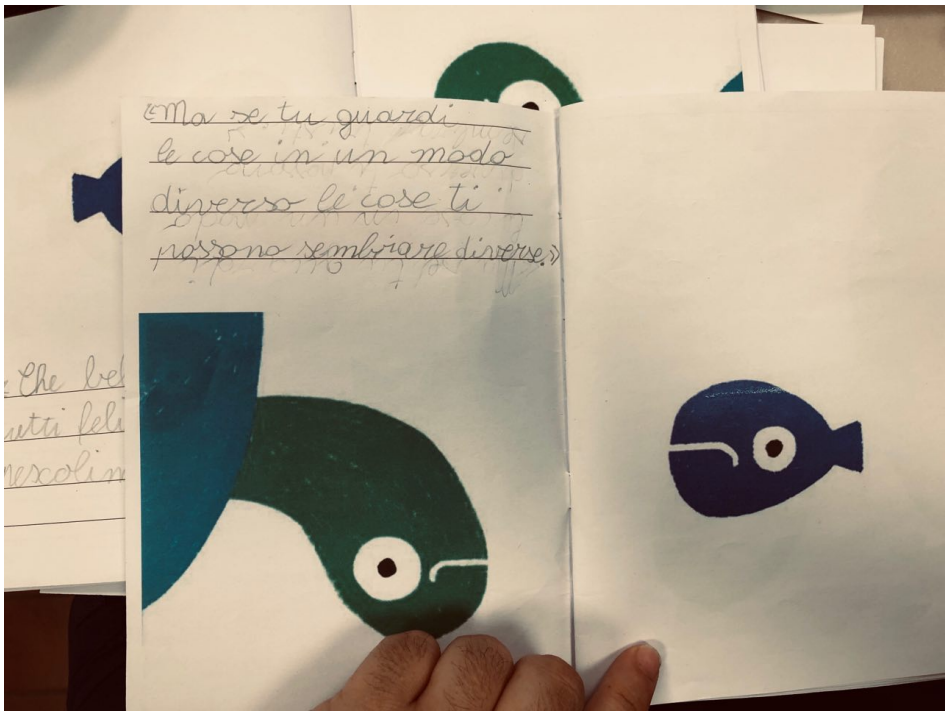
Incontro con gli animali


Fu poi la volta di
una medusa
ed era decisamente
su di morale.


proseguì allora
la sua nuotata e
incontrò un bra
nco di sardine
ed erano tutte gioie
ose, dalla prima
all ultima.



Situazione finale



Finale

Allegato 14: Articolazione operativa del progetto di scrittura

Fase	Processo chiave	Descrizione attività e forme didattiche attivate	Materiali	Tempi indicativi
SITUAZIONE PROBLEMA	**Ascoltare – realizzare** Capire i messaggi comunicativi espliciti contenuti in testi orali di diversi tipi. **Parlare – realizzare** Produrre brevi testi orali con un significato principale chiaramente identificabile dall'interlocutore.	**<u>Lettura: un mare di tristezza</u>** La classe si riunisce in semicerchio nell'angolo biblioteca. L'allievo docente presenta l'albo illustrato e procede con la lettura. La pagina finale, dove la tartaruga evidenza la possibilità di capovolgere il libro per scoprire che in realtà gli animali sono sorridenti, viene momentaneamente trascurata. **<u>Discussione</u>** Viene instaurata una discussione di classe, con domande riprese dall'approccio Chambers, con la finalità di costruire il significato della storia insieme. Alla domanda "se potessi suggerire dei cambiamenti alla scrittrice del libro, cosa le diresti?" mi aspetto che i bambini avanzino l'opzione di scrivere un libro in cui i personaggi sono tutti felici. Gli allievi possono ipotizzare che capovolgendo il testo la situazione si rovescia e questo spunto viene allora accolto, rendendoli tuttavia attenti al fatto che le parole del testo rimangono le stesse. Viene quindi lanciata la situazione problema: riscrivere la storia da un nuovo punto di vista, passando dal campo semantico della tristezza a quello della felicità.	• Albo illustrato: un mare di tristezza;	1-2 UD

ANALISI DELL' ALBO E SCRITTURA	**Scrivere – attivare** Acquisire la correttezza ortografica di base e separare correttamente le parole. Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto.	Per procedere alla fase di scrittura è necessario dapprima che i bambini si confrontino con il modello originale per conoscerne le peculiarità e i tratti caratteristici. Questa fase di analisi viene svolta sotto forma di discussioni con continui rimandi al testo. La finalità di questi momenti è quella di far emergere i seguenti punti: - identificare la struttura ciclica (incontro con gli animali acquatici) con ribaltamento finale; - incontri con personaggi sempre diversi; - ogni personaggio nuovo viene introdotto con un aggettivo del campo semantico della tristezza; - necessità di ricercare nuovi aggettivi, appartenenti al campo semantico della felicità. Per poter scrivere il nuovo albo, intitolato "In un mare di felicità" è quindi necessario mantenere la struttura precedente (modello) e ricercare nuovi aggettivi sinonimi di "felicità" e contrari di "tristezza". Avviene un momento di riflessione sulla lingua, che permette la ricerca di nuovi vocaboli (arricchimento lessicale) e la definizione dei concetti "sinonimi" e "contrari".	• Albo illustrato originale; • Stampe dell'albo illustrato da riscrivere	7-8 UD

ANALISI DELL' ALBO E SCRITTURA		**Laboratorio di scrittura** La scrittura degli albi illustrati viene proposta in momenti in cui è possibile lavorare con piccoli gruppi. Si sfruttano i momenti di religione, in cui sei bambini non seguono la lezione e dei momenti con il resto della classe. I bambini lavorano a coppie. La fase di scrittura è suddivisa in tre parti. In ognuna vengono elaborati, attraverso una breve discussione, i parametri da rispettare per essere fedeli al modello testuale originale e per rimanere coerenti con il nuovo titolo.		
		A, Situazione iniziale Questa fase prevede la scrittura della prima parte dell'albo illustrato. L'allievo docente chiede ai bambini cosa si ricordano della situazione iniziale del racconto e trascrive sulla lavagna i concetti chiave. Successivamente si procede con la rilettura di questa porzione di testo. Il protagonista, un pesciolino blu, è triste e decide di farsi una nuotata per tirarsi su il morale. Nel nuovo albo illustrato, lo stato emotivo del protagonista cambia. Permane il fatto che il protagonista va a farsi una nuotata, tuttavia i motivi alla base di questa scelta mutano. I bambini devono inventare un inizio che sia anche coerente con il resto della storia. Prima di procedere con la scrittura a coppie di questa fase iniziale, si chiede ai bambini di esplicitare gli aspetti da tenere in considerazione in fase di scrittura. Quelli essenziali sono:		

ANALISI DELL' ALBO E SCRITTURA		- mantenere una coerenza con il nuovo titolo (Un mare di felicità) - mantenere la coerenza con il proseguo della storia (incontri con altri pesci felici). - Correttezza ortografica: usufruire della "cassettina degli attrezzi ortografici" in caso di dubbi. Il docente gira tra i vari gruppi e cerca di fornire stimoli, consigli e rilancia le strategie più efficaci.		
		<u>B. Sviluppo centrale: identificazione della struttura ciclica</u> In una fase iniziale svolta a grande gruppo si riprende la parte centrale del testo, che vede il pesciolino incontrare dieci animali marini differenti, tutti accomunati dal fatto di essere descritti con un aggettivo del campo semantico della tristezza. Inoltre è da segnalare che la descrizione di ogni animale è accompagnata da un avverbio avversativo (ad esempio "ma"), per sottolineare il fatto che il pesciolino non riesce a trovare nessuno in grado di rallegrarlo. Si instaura una discussione volta a far riflettere i bambini sugli aggettivi utilizzati nel testo, che sono anche accentuati dall'utilizzo di un colore. Si determina perciò che sono aggettivi che fanno riferimento al campo semantico della tristezza. Successivamente si orienta la discussione verso il nuovo albo illustrato che invece prevede degli incontri con pesci felici. Si tratta di un'opportunità per i bambini di ampliare il loro bagaglio lessicale. Avviene perciò una raccolta di nuovi aggettivi sinonimi di "felice", che vengono anche trascritti nei quaderni dei bambini.		

		Successivamente si passa al momento laboratoriale strutturato in modo analogo alla fase precedente: i bambini lavorano a coppie e ognuno ha a disposizione il proprio testo. Il modello di riferimento viene reso consultabile. Gli incontri del pesce con gli altri animali sono numerosi, per questo la scrittura del corpo centrale viene suddivisa idealmente in cinque momenti, dove i bambini possono descrivere due incontri.		
		C. Finale Nella fase conclusiva del testo originale l'incontro con la tartaruga sancisce un rovesciamento della situazione. Nell'albo riscritto si cercherà di conservare questo elemento di sorpresa, che però deve essere adattato. Una possibilità potrebbe essere quella di fornire un insegnamento di tipo morale al lettore: si può decidere di vedere le cose in modo positivo o negativo, un concetto simile alla metafora del bicchiere mezzo pieno o mezzo vuoto.		

Valutazione per l'apprendimento

In fase conclusiva i bambini vengono invitati a svolgere delle valutazioni fra pari, tenendo in considerazioni gli aspetti esplicitati in precedenza:

- mantenere una coerenza con il nuovo titolo (Un mare di felicità)
- mantenere la coerenza con il proseguo della storia (incontri con altri pesci felici).
- correttezza ortografica: usufruire della "cassettina degli attrezzi ortografici" in caso di dubbi.

In particolare viene chiesto ai bambini di confrontarsi cercando di donare al compagno di lavoro un complimento e un consiglio per migliorare.

	Scrivere – rivedere Rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia.	**Revisione** A termine della riscrittura dell'albo vengono dedicati diversi momenti alla revisione del prodotto scritto. Per poter essere presentato, infatti, il testo deve	• Prodotti dei bambini	1-2 UD suddivise in diversi momenti.

REVISIONE		essere corretto, sia dal punto di vista ortografico che della coerenza. I momenti di revisione sono diversi e possono essere svolti in forme differenziate anche a seconda delle esigenze individuali. - i bambini hanno la possibilità di lavorare a coppie. Un bambino con competenze ortografiche avanzate può risultare una valida risorsa per i bambini maggiormente in difficoltà; - errori segnalati dal docente e successivo lavoro individuale con ausilio della cassettina degli attrezzi; in caso fosse necessario di allenare nuovamente la correttezza di alcune norme si fa ritorno ai giochi formativi selezionando le carte da gioco (difficoltà ortografiche) più adatte. Ciò avviene con un confronto tra l'allievo docente e il bambino, per consentire agli allievi di maturare maggiore consapevolezza verso i propri bisogni formativi in ambito ortografico.		
VALORIZZAZIONE	**Leggere – attivare** Padroneggiare la lettura fonologica e raggiungere una soddisfacente lettura lessicale.	**<u>Presentazione dei prodotti</u>** I bambini presentano i loro prodotti ultimati alla classe. I testi sono diversi e si può pensare di proporre dei momenti di accoglienza in cui, a turno, i bambini hanno la possibilità di presentare i loro nuovi albi illustrati.	• Prodotti dei bambini	Diversi momenti da 10 minuti.

Allegato 15: Descrizione delle prove

Tipologia di prova	**Specificità**
Autodettato	Scrittura di singole parole. Particolare attenzione ai suoni difficili presenti nelle singole parole e alle norme ortografiche.
Dettato tradizionale	Scrittura di un testo sotto dettatura. Attenzione focalizzata sulle norme ortografiche.
Scrittura individuale	Consegna generica e ampia, col fine di non porre eccessivi vincoli al processo creativo e permettere ai bambini di dare sfogo alla propria fantasia. Le competenze ortografiche sono state chiamate in gioco assieme ad altre abilità di scrittura. L'attenzione del bambino non si è perciò focalizzata solamente sulla correttezza ortografica, bensì su tutti i processi che coinvolgono l'atto della scrittura.

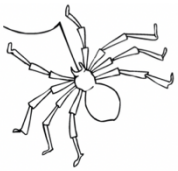
Allegato 16: analisi delle prove

Autodettato

Nome _____ Data _____

La grande fabbrica delle parole

strega



ragno

sciatore

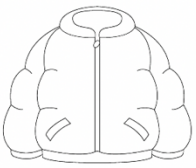
aglio

ruscello

quadro

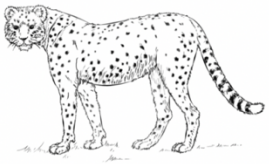
ombra

lucchetto



giacca

ghiacciolo



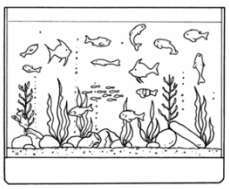
ghepardo

ciliegia

città

cinghiale

ciambella



acquario

Dettato in entrata

La scoperta di Nicola

Mentre gioca nel giardino, Nicola scopre un sasso che luccica. Lo guarda con curiosità e lo sfrega sulla sua maglietta a righe per togliere le macchie.

Lo bagna nella fontana e lo mette ad asciugare al sole, è felice della sua scoperta: forse quel sasso è fatto d'oro e lo potrà regalare alla sua mamma.

Dettato in uscita

Vicino a casa di Giulio è presente una gigantesca fontana di pietra grigia dalla quale sgorga l'acqua fresca.

La primavera richiama le aquile che volano felici.

Paolo è uno scienziato che si veste sempre con delle sciarpe a forma di cuore.

I cercatori di funghi vanno sulle montagne accompagnati dai loro cani.

Le scimmie salgono sulle liane.

Liliana ha trovato un quadrifoglio nel suo giardino e ha scelto di tenerselo.

Allegato 17: Classificazione degli errori

Classificazione	**Grafemi e referenti fonologici**		**Esempi**	
			Forma corretta	**Possibili errori**
c	c ch ci	/ʧ/ e /k/ /k/ /ʧ/	casa; cento chiave ciao	chasa; ciento ciave cao
g	g gh gi	/ʤ/ e /g/ /g/ /ʤ/	gesso; gufo ghianda giostra	giesso; ghufo gianda gostra
gn	gn	/ɲ/	gnomo agnello	gniomo agniello
gl	gl+i gli + a, e, o, u li	/ʎ/ /ʎ/	consigli caviglia liana	consili cavilia gliana
sc	sc sci	/ʃ/	pesce scienziato	pese o pece scenziato
c-q-cq	cu qu cqu		culmine quadro acqua	qulmine cuadro aqua
doppie			piatto palla	piato pala
accento			città maestà	citta maesta
apostrofo			d’estate lana	destate l’ana

Allegato 18: Tabelle e raccolta dati

		Errrori individuali																		
N° errori per categoria		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
6	c		1	2	1	2			1	2			2		1	1	1	1		
4	g	1	2	3	2	3		1	3	1		1	4		3	4	2		1	1
1	gn			1	1			1				1	1		1		1	1	1	1
2	gl	1	1	1	2	3	1	2	1		1	1	2	1	2	1	1	1		1
2	sc	1		2	1					2			2		2				2	1
2	c-q-cq	2	1	1	2	2		2		1	2	1	2	1	2		2	1	1	1
7	doppie			3	5	2	1	7		4	7	2	7	6	4	4	3	4	7	5
1	accento	1	1	1	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	apostrofo																			

Autodettato iniziale

Dettato inziale

N° errori per categoria		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A18
10	c		1	2	1	1					1	1	3		7	2			3	
8	g	3	1	2	1					1			5		3			1		
1	gn			1	1					1		1	1		1		1	1	1	1
2	gl		2	2	2		2				2		2		2		2	2	1	1
1	sc	1	1	1	1				1		1	1	1	1	1	1		1	1	
2	c-q-cq	1	2	1	1	1	1	2		1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
10	doppie		2	9	8	7		7		7		5	9	6	9	2	6	9	8	7
4	accento	2	4	1	2	4	4	3	2	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4
1	apostrofo			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1

Testi liberi iniziali

Categoria	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		A12		A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19	
	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E
c	7	1	8		2		9	1	5		7		3		1		7	1	5	3	7		4	2	4	1	4	2	5		4		7	1	4	1	10	5
g	4		2		3		3		3		2		2		2		3		3		3		3	3	1		5	2	2		6		1		6		1	
gn	1						1	1	1	1			1	1							1				1	1					1	1					3	3
gl	1	1	1	1									1	1	2																						1	1
sc	1	1			1	1																									1	1						
c-q-cq			2	1	3	2	2	2					1		1		1				1	1			3	3					1		1	1			2	2
doppie	5		4	1	3	3	6	2	3		1		6	6	5	1	1	1	3		7	4	4		7	2	3	3	5	1	9	5	4	3	3	3	10	9
accento	1		4	4							3				3	1	1	1	1		1	1	1	1	4	1					3	2	2	1	1	1	2	2
apostrofo	1	1	1	1			1	1	1	1					1	1			1						1	1			1		1	1	2	2			1	1

Autodettato finale

		Errori individuali																	
N° errori per categoria		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
6	c				1					1			2							
4	g			1	1			1		1			4				1			
1	gn																			
2	gl		1					1					2		1			1		1
2	sc									1					1					
2	c-q-cq		1	1	1						1		2	1	1		1			
7	doppie			3	2			1	1	3	1	2	7		6		2	6	7	
1	accento			1	1						1		1	1	1		1	1	1	
0	apostrofo																			

Dettato finale

N°errori per categoria		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
13	c												2			1				
8	g			2	1								6						1	
2	gn	1			1													1		
4	gl		1	1	2								1	1	1		1			
4	sc			1	1					1			1		1			1	1	
5	c-q-cq	4		1	1				2		2	1	2		2		2			1
6	doppie			6	1			4		3		4	6		6	2	2	6	2	3
2	accento		1		2		1	2		1	1	2	2	1		2	2	2		1
1	apostrofo	1	1	1	1	1		1		1			1		1		1	1	1	1

Testi liberi finali

Categoria	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		A12		A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19	
	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E
c	4		14		7	1	4		7		13	1	7		11		13		11		5		5	2	10		10	3	6		9		13		8	1	3	
g	5		3		3		1		3	1	1		2		3		2		2		5	1	5	4	8		6		4		6		4	1	3		5	
gn																							1	1	2						2		2					
gl	2				3	1			1		2		1		1	1	1		2		2						4	2			3		1		1			
sc	1						2				1								1		1				1		3	1	1		1		2		1			
c-q-cq							1		1		4		1		3								3	2	1	1	2	1			1	1	1		1			
doppie	7		8	1	6	6	9	4	4	1	8		8	4	7	2	6	4	10	1	13	2	6	6	12	3	11	7	6	1	13	6	5	5	5	5	5	
accento	1	1	4	3			1	1			3	2	6	4	2	1	2	2	2	2	3	1	1	1	3	2	7	4					6	6	2		2	2
apostrofo			2												1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	2	1	1	1			1	1	5	5				

Allegato 19: Autovalutazione delle proprie capacità in ambito ortografico

Nome: _____

Autovalutazione

Argomento scelto per la valutazione: ……

Suoni duri e dolci della lettera “c”	➢ **chi**ave ➢ **cia**mbella ➢ **ca**sa	☆ ☆	☆	☄
Suoni duri e dolci della lettera “g”	➢ **ghe**pardo ➢ **Gia**como ➢ **gi**nnastica	☆ ☆	☆	☄
Suono “gn”	➢ **gno**mo ➢ **agne**llo ➢ compa**gnia**	☆ ☆	☆	☄
Sono “gli”	➢ a**gli**o ➢ venta**glio**	☆ ☆	☆	☄
Suono “sc”	➢ **sci**arpa ➢ a**sce**nsore ➢ **scie**nziato	☆ ☆	☆	☄
Suoni “cu”, “qu” e “cqu”	➢ **cu**lmine ➢ **qua**lcosa ➢ a**cqu**a	☆ ☆	☆	☄

Questa pubblicazione, *Le regole in gioco. Un approccio innovativo nella didattica dell'ortografia*, scritta da Ferhat Özden, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.