

Melisa Ambrosini e Daniela Lovison

LETTOSCRITTURA E DSA

GUIDA DIDATTICA E MATERIALI
OPERATIVI PER LA SCUOLA PRIMARIA

CLASSI 1 - 2 - 3



in collaborazione con

FABBRI
EDITORI

Erickson

La guida **Lettoscrittura e DSA 1-2-3** propone percorsi didattici per le prime tre classi della scuola primaria, articolati in: introduzione teorica, materiali per l'insegnante, schede per l'alunno, materiali e strumenti per la personalizzazione delle proposte didattiche.

Classe prima:

- attività metafonologiche di lettura e scrittura di sillabe e parole;
- attività di riconoscimento di sillabe e fonemi con il supporto di immagini;
- esercizi di potenziamento su gruppi ortografici e consonantici.

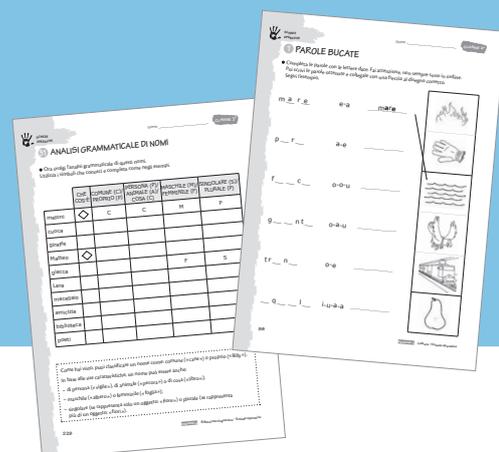
Classe seconda:

- attività di potenziamento della lettura allo stadio ortografico;
- introduzione all'uso del corsivo;
- attività di scrittura allo stadio ortografico-fonologico;
- attività di scrittura allo stadio ortografico-non fonologico;
- attività di scrittura allo stadio ortografico-lessicale.

Classe terza:

- attività di potenziamento della lettura (testo);
- attività di potenziamento della comprensione (testo);
- attività di scrittura (potenziamento delle competenze ortografiche, stesura di testi narrativi e descrittivi);
- riflessione linguistica (analisi logica);
- riflessione linguistica (analisi grammaticale).

Rivolto agli insegnanti della scuola primaria, il volume offre materiali e strumenti per costruire proposte didattiche personalizzate per un successo formativo autentico.



€ 23,00

ISBN 978-88-590-1968-8



9 788859 101968 8

www.ericson.it

Altri strumenti e materiali
per la personalizzazione
delle proposte didattiche
sul sito www.ericson.it

Indice

Prefazione	5
Introduzione	9
CLASSE 1^a	13
<i>Introduzione</i>	
Come proporre un percorso mirato di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura in classe prima	14
<i>Sezione 1</i>	
Quando nel quaderno i quadretti sembrano ballare	21
<i>Sezione 2</i>	
Alla scoperta della sillaba	33
<i>Sezione 3</i>	
Alla scoperta del fonema	49
<i>Sezione 4</i>	
Alla scoperta dei gruppi consonantici	63
CLASSE 2^a	91
<i>Introduzione</i>	
Come proporre un percorso mirato di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura in classe seconda	92
<i>Sezione 1</i>	
Lettura	95
<i>Sezione 2</i>	
Scrittura: il corsivo	105
<i>Sezione 3</i>	
Scrittura: il livello ortografico (ortografia fonologica)	117
<i>Sezione 4</i>	
Scrittura: il livello ortografico (ortografia non fonologica)	139
<i>Sezione 5</i>	
Scrittura: il livello ortografico (ortografia fonetica)	153

CLASSE 3^a	161
<i>Introduzione</i>	
La classe terza: una classe ponte	162
<i>Sezione 1</i>	
Leggere e comprendere	169
<i>Sezione 2</i>	
Scrittura: la correttezza ortografica	181
<i>Sezione 3</i>	
Scrittura: il testo scritto	195
<i>Sezione 4</i>	
Riflessione linguistica	217
Bibliografia	239

INTRODUZIONE

Questa *Guida* nasce dall'idea di condividere buone prassi didattiche nell'insegnamento della lingua italiana ad alunni con Difficoltà o Disturbi Specifici di Apprendimento ed è permeata da uno spirito «compensativo»: quali principi possono guidare la nostra didattica per facilitare e motivare l'accesso all'alfabetizzazione linguistica di tutti i nostri alunni? Quali gli interventi metodologici più adeguati per offrire a ciascun bambino l'azione didattica di cui necessita? Quale ambiente di apprendimento risulta significativo per l'alunno e quindi efficace per la sua crescita formativa?

Per cercare di rispondere a queste domande, la *Guida* propone agli insegnanti degli spunti per una riflessione metodologica a supporto delle criticità, in modo da agevolare il riconoscimento degli aspetti di fragilità o difficoltà degli alunni, indicando anche concretamente percorsi di attività per il potenziamento delle abilità o il recupero di fragilità.

L'apprendimento della letto-scrittura e il modello di Uta Frith

Il processo di lettura e scrittura procede secondo tappe strettamente connesse tra loro e inizia a costruirsi ben prima della Scuola Primaria, attraverso l'esperienza con il mondo del linguaggio scritto nell'ambiente in cui il bambino si trova inserito e le sue prime ipotesi su come il linguaggio parlato possa essere trasformato anche in forma scritta. Così, forse, qualche alunno accede alla Scuola Primaria sapendo già leggere parole piane più o meno lunghe, ma certamente non è per tutti così. Se qualcuno, infatti, sa già compiere un'analisi dei suoni che compongono le parole, qualcun altro può non saperlo fare e può (arrivare a) scrivere le lettere a caso, non rispettando né il numero, né le caratteristiche delle lettere stesse.

Per un insegnante conoscere le tappe dello sviluppo dell'apprendimento della letto-scrittura e sapere quale metodo di insegnamento favorisca l'apprendimento delle strumentalità del leggere e dello scrivere di tutti i bambini è di enorme rilevanza. È importante, infatti, che il docente possa stabilire il livello di partenza di ogni alunno per riuscire a proporre attività anche differenziate che salvaguardino la motivazione negli alunni, che siano mirate al consolidamento del già acquisito e si proietti-

no, infine, al raggiungimento degli stadi di apprendimento successivi.

Un modello teorico di riferimento largamente diffuso nella comunità scientifica è quello di Uta Frith (Frith, 1985), il quale cerca di spiegare in che modo il bambino acquisisca negli anni la capacità di leggere e scrivere un testo. Questo modello ha carattere «gerarchico», in quanto sostiene che se il bambino non ha raggiunto le acquisizioni degli stadi inferiori, non sarà in grado di accedere alle competenze degli stadi successivi. Gli stadi di sviluppo individuati sono quattro, riconducibili a fasce d'età che possono variare da bambino a bambino per risorse personali e stimoli ambientali. In genere, comunque, si identificano questi stadi (Figura 1 a pagina 10):

- *stadio logografico*: il bambino in epoca prescolare sa riconoscere alcune parole per la presenza di alcuni indizi che ha imparato a discriminare (e che gli hanno permesso di sviluppare un limitato vocabolario visivo), ma ancora non ha conoscenze sulla struttura fonologica, né tanto meno ortografica, della parola;
- *stadio alfabetico*: nei primi anni di scolarizzazione il bambino apprende l'esistenza di una forma orale e di una forma scritta della parola. In questa fase il meccanismo di conversione dalla forma scritta della parola a quella orale è ancora instabile; nonostante ciò il bambino è in grado di leggere anche parole che non conosce e quindi impara a segmentare le parole che incontra, riconoscendo l'esistenza dei costituenti della parola, cioè dei fonemi (consapevolezza fonemica);
- *stadio ortografico*: verso i 7 anni, il bambino impara che vi è una regolarità nel meccanismo di conversione grafema/fonema per cui la combinazione delle lettere nelle parole non è illimitata, ma determinata dalle regole ortografiche e sintattiche della lingua. In questo stadio il meccanismo di conversione grafema/fonema diventa più complesso, suoni più complessi (sillabe e morfemi) vengono associati non più a singole lettere, ma a insiemi discreti di lettere. Il bambino ha acquisito la capacità di sillabare. Questo passaggio è fondamentale ai fini della correttezza e della rapidità nella lettura;
- *stadio lessicale*: l'ultimo stadio consente al bambino l'automatizzazione della lettura attraverso la formazione di un magazzino lessicale. Le conoscenze dello

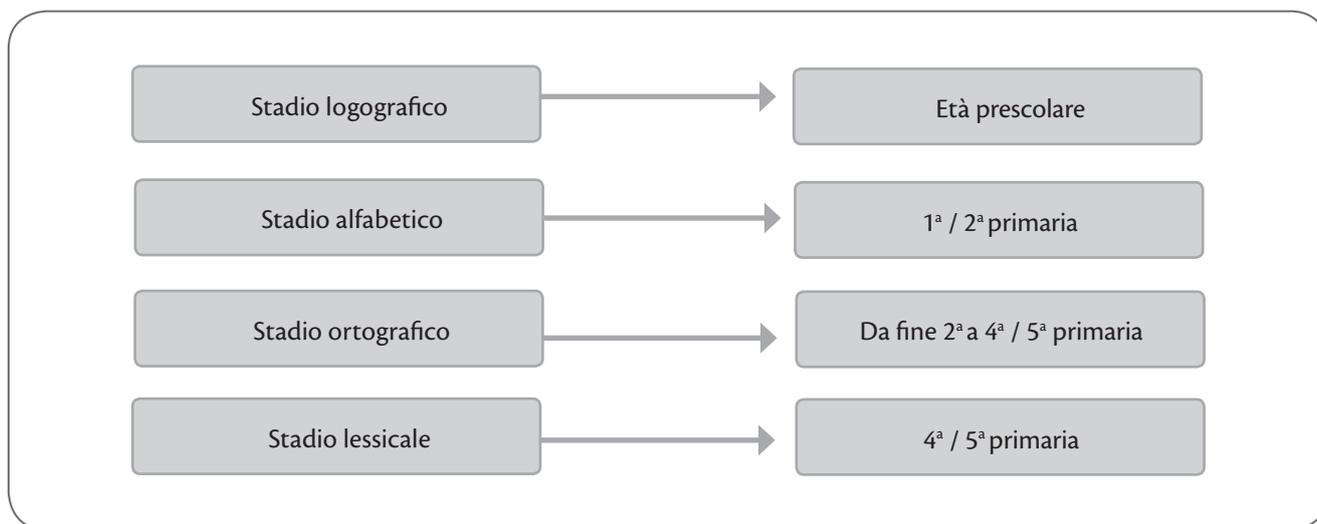


Figura 1 I quattro stadi di sviluppo secondo il modello di Frith (Venuti, 2005).

lo stadio ortografico gli consentono di abbandonare la strategia di conversione grafema/fonema per tutte le parole: le parole già note vengono lette, infatti, accedendo direttamente alla parola nella sua interezza. Questo stadio è quello del lettore abile che legge intere parole o frasi senza recuperare il fonema associato a ogni singolo grafema.

Il modello proposto, oltre a individuare una sequenza di stadi per la lettura e per la scrittura, rileva come questi siano tra loro dipendenti, pur essendo caratterizzati da strategie e competenze diverse. Per esempio, nella fase logografica il bambino scrive come se stesse disegnando, ma legge aiutandosi con la forma globale della parola utilizzando indici visivi, contestuali e pragmatici: la lettura crea le condizioni perché il bambino abbia maggior consapevolezza anche in scrittura. Nel-

lo stadio alfabetico, invece, sono i processi di analisi e conversione dei fonemi in grafemi tipici della scrittura ad accompagnare l'apprendimento della lettura. Al contrario, nello stadio ortografico, l'esposizione visiva di parole con gruppi di lettere a ortografia complessa durante la lettura sostiene la correttezza ortografica quando il bambino passa alla scrittura. Queste interrelazioni tra i diversi stadi della lettura e della scrittura sono esplicitati in [Figura 2](#).

La Guida e i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

Partendo dalle riflessioni appena esposte, questa *Guida* propone delle attività calibrate rispetto allo stadio di sviluppo raggiunto dagli alunni. Con particolare riferi-

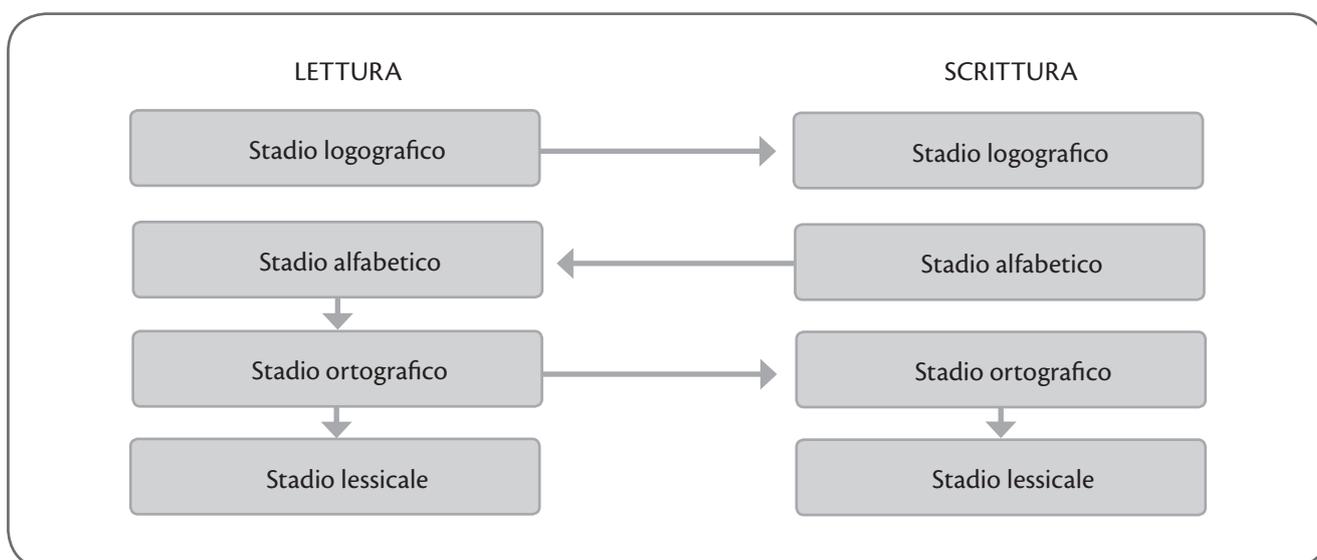


Figura 2 Modello evolutivo di apprendimento della letto-scrittura secondo Uta Frith (1985).

mento alla classe prima, si propone una didattica della letto-scrittura fortemente interdipendente nei percorsi di costruzione, memorizzazione e riconoscimento dei magazzini grafici e sonori della nostra lingua, potenziando, allo stesso tempo, le diverse abilità cognitive richieste dai processi di sintesi e analisi: per leggere correttamente e speditamente, infatti, serve saper fare sintesi dei grafemi e delle sillabe che compongono le parole; per scrivere è necessario spezzare, analizzare le parti che compongono la parola.

In **Tabella 1** si espongono i nuclei tematici trattati e le indicazioni temporali per l'insegnante utili alla programmazione. I nuclei tematici si vanno specificando con il procedere della scolarità, perché la finalità della proposta è di guidare l'insegnante con percorsi che favoriscano il più possibile tutti gli alunni con «atipie» nel percorso di apprendimento della letto-scrittura, attraverso una didattica motivante, focalizzata a potenziare gli aspetti di maggior criticità e rispettosa dei tempi e dei bisogni di ciascun alunno.

Se, come detto, seguire i tempi di ogni alunno è un principio che dovrebbe guidare in ogni momento le scelte didattiche dell'insegnante, ciò è tanto più necessario nel contesto dell'identificazione precoce degli alunni con sospetto Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), in quanto diventa un fattore determinante per il loro successo scolastico.

La diagnosi di dislessia, disortografia e disgrafia, infatti, può essere formulata con certezza solo alla fine del normale processo di insegnamento delle abilità di letto-scrittura, ovvero alla fine della seconda classe della Scuola Primaria. Seguire metodologie didattiche non adeguate in questa delicata fase rischia, dunque, di far poggiare quanto appreso su basi alquanto fragili, senza aver fatto sviluppare le migliori potenzialità degli alunni e minando seriamente il loro percorso formativo.

Va tenuto conto che circa il 20% dei bambini (soprattutto nel primo biennio della Scuola Primaria) ma-

nifesta difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento, ma che solo il 3-4% ha un profilo che in sede diagnostica corrisponde effettivamente a un DSA.

Come intercettare quindi le prestazioni atipiche che possono implicare un Disturbo Specifico di Apprendimento? I Disturbi Specifici di Apprendimento si manifestano come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo del bambino rispetto all'età anagrafica e al livello medio di apprendimento raggiunto dagli alunni della classe. Non si tratta di un ritardo cognitivo e nemmeno di difficoltà generiche, ma di un gruppo eterogeneo di disturbi «nei quali le normali modalità di acquisizione delle capacità di lettura, compilazione, abilità aritmetiche ecc. sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo» (ICD-10, 2007).

La capacità di osservazione degli insegnanti assume, quindi, un ruolo fondamentale nell'individuazione di queste atipie e non richiede necessariamente il ricorso a particolari strumenti.

In questa *Guida*, all'interno delle proposte didattiche di ogni anno scolastico riguardo a lettura e a scrittura, si troveranno indicazioni utili a rilevare i possibili indicatori di rischio e a costruire un percorso personalizzato al termine del quale segnalare alla famiglia l'eventuale presenza di difficoltà persistenti, ai fini dell'invio per una valutazione specialistica. In **Tabella 2** sono riportate in sintesi le criticità sulle quali la Guida suggerisce di focalizzare l'osservazione per valutare se si è in presenza o meno di un alunno con possibile DSA.

Si auspica che in classe terza l'alunno individuato con rischio di DSA abbia già iniziato o terminato un percorso di valutazione del disturbo e di riabilitazione specialistico-sanitaria. Tuttavia potrebbero emergere situazioni di rischio anche in questa classe o in quelle future. Per questa ragione si suggerisce un'attenta osservazione anche dopo la classe seconda, così come caldeggiato anche dalla normativa (**Tabella 3**).

TABELLA 1 Sintesi dei nuclei tematici e dei tempi di programmazione didattica

CLASSE PRIMA		CLASSE SECONDA		CLASSE TERZA	
NUCLEI TEMATICI	Tempi	NUCLEI TEMATICI	Tempi	NUCLEI TEMATICI	Tempi
METAFONOLOGIA	L'abilità va monitorata e potenziata fin dai primi giorni di scuola in modo intensivo per l'intero gruppo classe; si continua poi a rinforzare anche in corso d'anno per quei bambini che ne hanno ancora necessità.	LETTURA	Durante tutto l'anno scolastico.	LETTURA	Durante tutto l'anno scolastico.

CLASSE PRIMA		CLASSE SECONDA		CLASSE TERZA	
NUCLEI TEMATICI	Tempi	NUCLEI TEMATICI	Tempi	NUCLEI TEMATICI	Tempi
LETTO-SCRITTURA	L'esposizione alla letto-scrittura inizia da subito ma con gradualità, si devono rispettare i ritmi del gruppo classe e va raccordata alla maturazione della competenza metafonologica degli alunni.	SCRITTURA: IL CORSIVO	Dall'inizio e per tutta la durata dell'anno scolastico.	SCRITTURA: IL LIVELLO ORTOGRAFICO	Durante tutto l'anno scolastico.
		SCRITTURA: IL LIVELLO ORTOGRAFICO	Dall'inizio dell'anno scolastico, per il suo consolidamento si devono prevedere tempi più lunghi dell'anno scolastico in corso.	SCRITTURA : IL TESTO SCRITTO	
				RIFLESSIONE LINGUISTICA: ANALISI LOGICA E GRAMMATICALE	

TABELLA 2 Sintesi delle criticità per l'osservazione di alunni con possibile DSA

	Fine classe prima		Fine classe seconda	Inizio classe terza
LETTO-SCRITTURA	Mancato raggiungimento della sintesi e dell'analisi fonemica delle parole nonché dello stadio convenzionale alfabetico.	LETTURA	Letture sillabate, poco scorrevole e/o scorrette.	Scarsa comprensione del testo scritto.
		SCRITTURA	Persistenza di errori di ortografia fonologica.	

TABELLA 3 Riferimenti normativi per la presa in carico degli alunni con DSA

Riferimento normativo	Chi fa	Che cosa fa
Legge 170/2010 e D.M. 5669/2011 con relative Linee Guida	1. La scuola	<ul style="list-style-type: none"> • attiva, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei a individuare i casi sospetti di DSA tra gli studenti. • trasmette apposita comunicazione alla famiglia nel caso gli studenti, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentino persistenti difficoltà. • prende in carico gli alunni con diagnosi di DSA, stendendo un Piano Didattico Personalizzato che formalizzi il percorso individualizzato e personalizzato, e le misure dispensative e gli strumenti compensativi adottati.
	2. La famiglia	<ul style="list-style-type: none"> • si rivolge allo specialista per un approfondimento diagnostico. • fornisce alla scuola l'eventuale diagnosi redatta dagli specialisti.
	3. Il Servizio Sanitario Nazionale o gli Enti Accreditati	<ul style="list-style-type: none"> • rilasciano la diagnosi di DSA e attivano percorsi riabilitativi (a partire dalla fine della classe seconda).
	4. Le Regioni	<ul style="list-style-type: none"> • predispongono dei protocolli per le attività di identificazione precoce. • accreditano gli Enti esperti esterni al Sistema Sanitario Nazionale.
Accordo Stato-Regioni del 25 luglio del 2012 su «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)»	Il Servizio Sanitario Nazionale	<ul style="list-style-type: none"> • attiva il percorso diagnostico solo dopo la messa in atto, da parte della scuola, degli interventi educativo-didattici in esito alle procedure di riconoscimento precoce (rilevazione precoce e potenziamento mirato). • rilascia la diagnosi di DSA in modo tempestivo: di norma, non oltre il 31 marzo per gli alunni che frequentano gli anni terminali di ciascun ciclo scolastico, in ragione degli adempimenti connessi agli esami di Stato; indipendentemente dal periodo dell'anno se si tratta di prima certificazione diagnostica.

Classe 1^a

INTRODUZIONE

QUANDO NEL
QUADERNO I QUADRETTI
SEMBRANO BALLARE

MATERIALI PER L'INSEGNANTE

MATERIALI E STRUMENTI

ALLA SCOPERTA
DELLA SILLABA

MATERIALI PER L'INSEGNANTE

ATTIVITÀ DI GRUPPO

MATERIALI E STRUMENTI

ALLA SCOPERTA
DEL FONEMA

MATERIALI PER L'INSEGNANTE

ATTIVITÀ DI GRUPPO

MATERIALI E STRUMENTI

ALLA SCOPERTA
DEI GRUPPI
CONSONANTICI

MATERIALI PER L'INSEGNANTE

SCHEDE OPERATIVE

MATERIALI E STRUMENTI

Come proporre un percorso mirato di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura in classe prima

Siamo in classe prima!

Che cosa ci riproponiamo quest'anno?

Dare a tutti gli alunni, anche a quelli con difficoltà, il modo e il tempo per imparare a leggere e a scrivere, senza fretta, tenendo conto del loro livello di partenza.

Il nostro obiettivo per tutti gli alunni è che, alla fine di quest'anno scolastico, riescano a compiere l'analisi dei singoli fonemi delle parole piane (quelle composte dalla sequenza delle sillabe costituite da consonante e vocale), anche se potranno eventualmente presentare ancora alcune difficoltà di tipo fonologico, in particolare nei gruppi consonantici (st, sp, fr, br, str, spr ecc.).

Raggiungere questo livello (il livello *alfabetico* di concettualizzazione della letto-scrittura del Modello di Uta Frith riportato nell'introduzione a questa *Guida*) è condizione indispensabile per poter affrontare le parole dello stadio ortografico.

Come iniziare? Prima di introdurre i grafemi, proponiamo ai bambini fin dall'inizio attività di disegno e di scrittura spontanea, come suggerisce l'immagine riportata di seguito (Figura 1).

Inoltre, cerchiamo di fornire noi delle immagini di parole con nomi bisillabici e trisillabici piani, e con gruppi consonantici, e sollecitiamo i bambini a scriverli come sono capaci (Figura 2).

L'apprendimento della scrittura: aspetti teorici e prerequisiti grafici

Le competenze fonologiche e metafonologiche sono da considerarsi aspetti centrali nel processo di apprendimento della letto-scrittura, ma, in questa sede, si desidera porre l'attenzione anche su altri aspetti, che si possono definire periferici e che riguardano la parte più meccanica dell'atto dello scrivere. Ci si riferisce a tutte quelle abilità manuali, percettive e spaziali necessarie per l'apprendimento della scrittura e la cui presenza può essere considerata indicatore predittivo di funzionalità esecutiva.

La scrittura, dunque, è un processo di apprendimento determinato da molti fattori; dal punto di vista grafo-motorio riportiamo in **Tabella 1** le tappe che caratterizzano lo sviluppo del gesto grafico fin dalla primissima infanzia.

Affinché l'apprendimento della scrittura convenzionale possa essere alla portata di tutti i bambini, anche quelli i cui prerequisiti grafo-motori non sono ancora pienamente raggiunti, suggeriamo un percorso che preveda l'insegnamento di un sistema grafico alla volta.

Per l'insegnante è importante osservare nei propri alunni la maturazione dei prerequisiti esecutivi necessari all'apprendimento dei magazzini grafici propri della scrittura convenzionale: lo stampato maiuscolo, il corsivo e lo stampato minuscolo. Si riporta in tabella (**Tabella 2**) una sintesi delle componenti esecutive della scrittura.

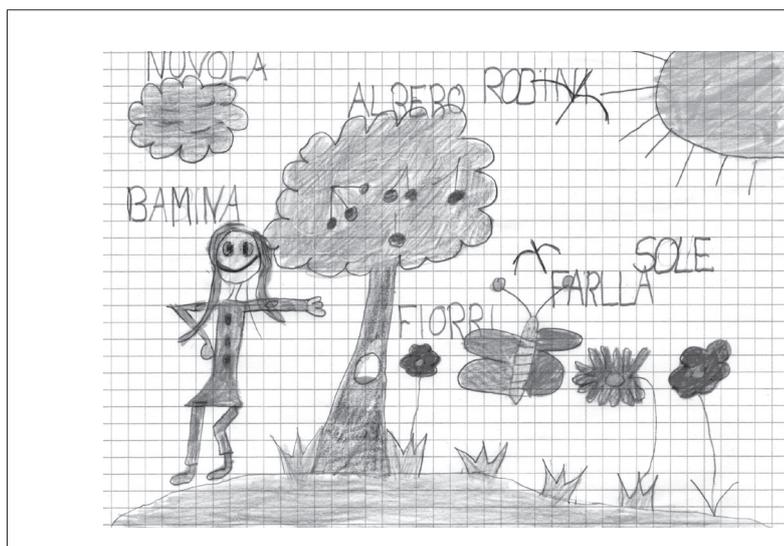


Figura 1 Esempio di scrittura spontanea.

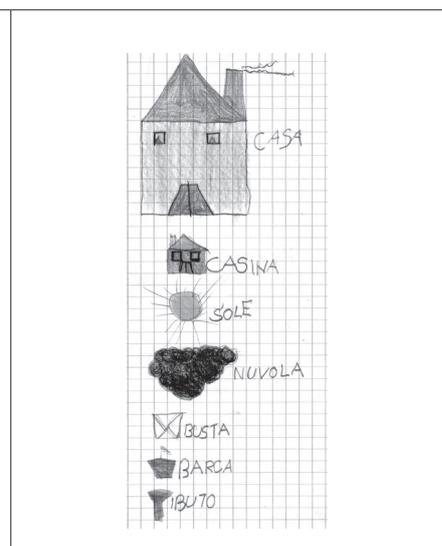


Figura 2 Esempio di autodettato.



Attività con immagini e sillabe scritte

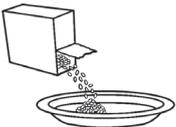
MATERIALI NECESSARI:

- Matrici e cartellini con sillabe (online) e parole bi-tri-quadisillabiche piane (pagine 45-46).
- Immagini di parole bi-tri-quadisillabiche piane (pagine 47-48).

- Forniamo al bambino un'immagine il cui nome sia una parola bi-, tri- o quadrisillabica. Diamo la sillaba finale: il bambino deve scegliere tra le altre due sillabe date quale sia quella iniziale del nome dell'immagine.

M	A	➔		[] []	N	I
M	I					

- Forniamo al bambino un'immagine il cui nome sia una parola bi-, tri- o quadrisillabica. Diamo la sillaba iniziale: il bambino deve scegliere tra le altre due sillabe date quale sia quella finale del nome dell'immagine.

P	E	➔		R	I	[] []
S	O					

- Forniamo al bambino un'immagine il cui nome sia una parola tri- o quadrisillabica. Diamo la sillaba iniziale e quella finale: il bambino deve scegliere tra le altre due sillabe date quale sia la sillaba mancante interna al nome dell'immagine.

M	O	➔		M	I	[] []	S	A
S	O							

P	E	➔		M	U	R	A	[] []	R	E
T	O									

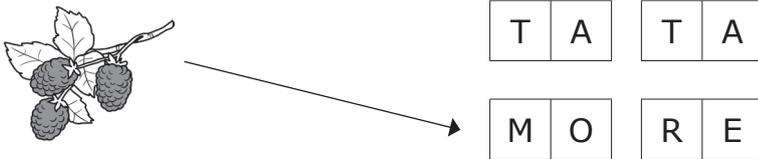


Collegiamo l'immagine alle sillabe

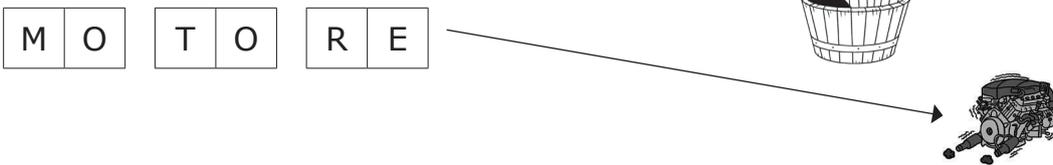
MATERIALI NECESSARI:

- Matrici e cartellini con sillabe (online) e parole corrispondenti alle immagini (pagine 45-46).
- Immagini (pagine 47-48).

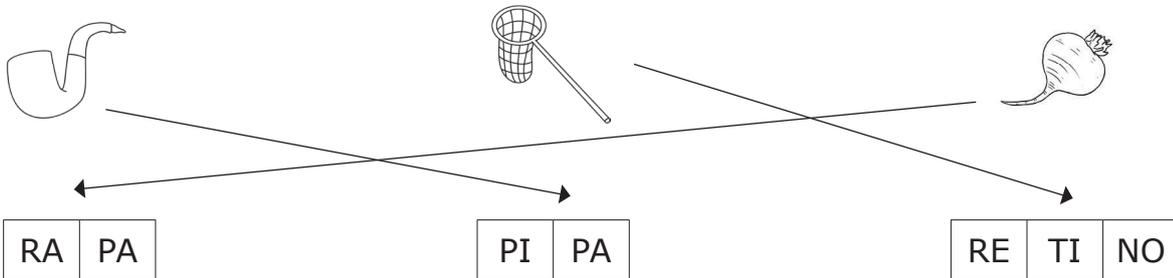
- Diamo un'immagine e una coppia di parole: il bambino deve unire l'immagine alla relativa parola.



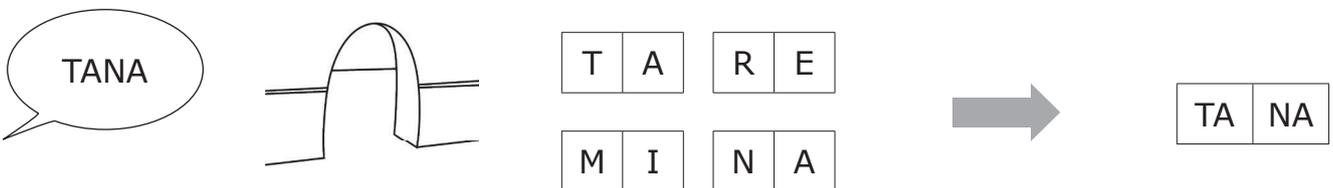
- Diamo una parola e due immagini: il bambino deve unire la parola all'immagine corretta.



- Diamo una serie di immagini e una serie di parole: il bambino deve unire immagini e parole.



- Facciamo scegliere al bambino un'immagine tra una serie fornita. Invitiamo a pronunciare il nome dell'immagine. Forniamo una serie di sillabe: il bambino deve scegliere quelle che servono per formare la parola.





Giochiamo con le immagini e le sillabe

MATERIALI NECESSARI:

- Matrici e cartellini con sillabe (online) e parole corrispondenti alle immagini (pagine 45-46).
- Immagini (pagine 47-48).

Rubamazzetto

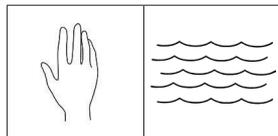
Dividiamo i bambini in due gruppi. Selezioniamo e ritagliamo un certo numero di carte associate a parole che iniziano con la stessa sillaba. Distribuiamo le carte a ogni gruppo (lo stesso numero di carte a ciascun gruppo). Invitiamo i bambini a lasciare coperte le carte. I gruppi, a turno, devono posare una carta sul tavolo. Le carte posate vanno messe scoperte una sopra l'altra, in modo da formare un mazzetto su cui sia visibile l'ultima carta. Il gruppo che posa sul tavolo una carta con un oggetto il cui nome inizia con la stessa sillaba della carta appena messa dall'altro gruppo «cattura» tutte le carte che sono sul tavolo e le mette da parte. Alla fine si contano le carte di ciascun gruppo e vince chi ne ha catturate di più.

Memory

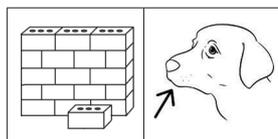
Proponiamo due varianti del gioco del memory.

Prima variante: si utilizzano solo le immagini. Selezioniamo e ritagliamo tra le immagini alcune coppie associate a parole che iniziano con la stessa sillaba.

Per esempio:



(mano e mare)



(muro e muso)

Disponiamo sul tavolo, coperte, le immagini scelte. Inizialmente suggeriamo di non usare più di 5 coppie, poi via via possiamo aumentarne la quantità. Scopo del gioco è raccogliere più coppie possibile secondo le classiche regole del memory.

Seconda variante: si utilizzano le immagini abbinate ai cartellini con i nomi corrispondenti. Selezioniamo e ritagliamo le immagini e i cartellini con i nomi corrispondenti. Disponiamo le carte coperte sul tavolo; scopo del gioco è trovare le coppie composte dall'immagine e dal nome corrispondente.

Per esempio:





Ancora giochi con le immagini e le sillabe

MATERIALI NECESSARI:

- Cartellini con le immagini (pagine 47-48).
- Cartellini con le sillabe (online).

Tombola

Proponiamo due varianti del gioco, per entrambe è necessaria la creazione di un tabellone.

Prima variante: predisponiamo un tabellone con attaccate (si può usare il velcro) le immagini precedentemente ritagliate. Predisponiamo i cartellini delle sillabe, ritagliamoli e distribuiamoli casualmente agli alunni (le sillabe sono relative all'inventario ridotto di consonanti M-P-R-S-T-N). L'insegnante gestisce il tabellone, chiama un'immagine, focalizza l'attenzione sulla sillaba iniziale, finale o intermedia e i bambini devono coprire la corrispondente sillaba scritta in loro possesso.

Seconda variante: sul tabellone attacchiamo le sillabe e distribuiamo agli alunni alcune delle immagini. L'insegnante chiama la sillaba dicendo per esempio «SA come...» e i bambini dovranno coprire (o girare) l'immagine che inizia con la sillaba chiamata. Allo stesso modo l'insegnante può chiamare una sillaba e chiedere di trovare e coprire l'immagine il cui nome termina con essa. O ancora potrà chiamare una sillaba e chiedere di trovare e coprire l'immagine il cui nome la contiene all'interno.

Domino

Le due versioni di domino qui proposte sono a difficoltà crescente: nella prima si gioca usando solo le figure, nella seconda le tessere con le sillabe. I giocatori possono essere più di due. È necessario selezionare accuratamente immagini/parole la cui sillaba finale sia la sillaba iniziale di un'altra parola.

Prima variante: prevede l'utilizzo delle sole immagini. A ciascun giocatore va dato un mazzetto di immagini. I giocatori devono accostare sul tavolo coppie di immagini in cui la sillaba finale del nome della prima sarà la sillaba iniziale del nome della seconda e così via. Ogni giocatore abbassa una sola immagine per volta (Figura 25), se non ha alcuna immagine adatta passa il turno.

Seconda variante: distribuiamo a ciascun giocatore una decina di sillabe. Scopo del gioco è usare le singole sillabe per formare parole bisillabiche di senso compiuto (Figura 26). A ogni turno il giocatore aggiunge una delle sillabe che gli sono state date; se non riesce a comporre una parola, passa il turno. Il gioco termina quando uno dei giocatori esaurisce le tessere delle sillabe o quando nessuno dei giocatori riesce più a comporre nuove parole.

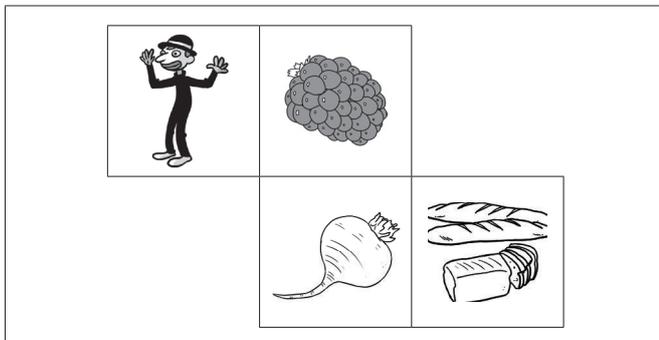


Figura 25 Esempio di domino di immagini (MIMO-MORA, MORA-RAPA, RAPA-PANE).

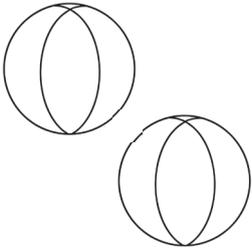
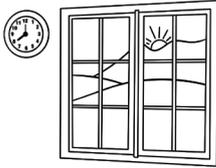
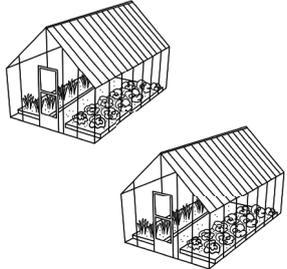
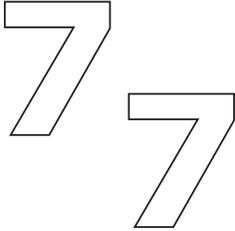
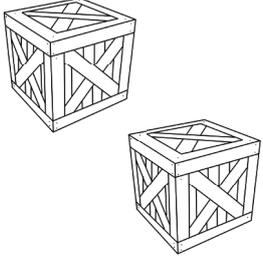
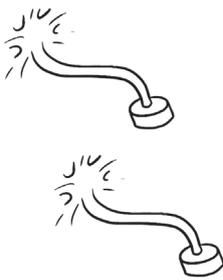
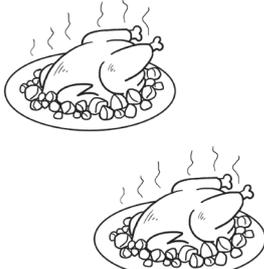
NE	RO				
	MA	RE			
		TE	SE		
			MI	RA	
				NA	SO
					NO

Figura 26 Esempio di domino di sillabe (NERO-ROMA, ROMA-MARE, MARE-RETE, RETE-TESE, TESE-SEMI, SEMI-MIRA, MIRA-RANA, RANA-NASO, NASO-SONO).



32 DOPPIA SÌ O DOPPIA NO?

- Osserva le figure e pronuncia le parole. Dove ci sono due figure uguali vuol dire che nella parola c'è la lettera doppia.

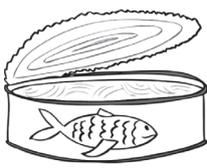
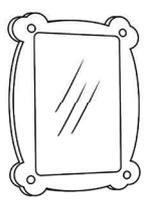
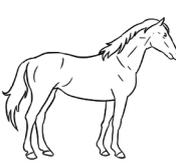
			
palla	pala	sera	serra
			
sette	sete	casa	cassa
			
miccia	micia	pollo	polo

- Ora mettetevi a coppie e allenatevi: a turno un compagno pronuncia una delle parole disegnate e l'altro gli dice quante figure sono disegnate. Poi inventate altre coppie di parole sul quaderno.



33 ATTENTO ALLE DOPPIE!

- Quale delle lettere è doppia? Aggiungi con una penna colorata la lettera doppia alle lettere presenti, poi scrivi correttamente la parola.

	T O C A	_____
	O T E N	_____
	N O T O	_____
	S A L E	_____
	M A E R T O L	_____
	O I S H C E	_____
	A O C L V A	_____



34 LA FORZA DELLA VOCE

- Leggi la parola «semaforo» e colora solo il cappello della sillaba accentata.

 SE	MA	FO	RO
--	----	----	----

SE	 MA	FO	RO
----	--	----	----

SE	MA	 FO	RO
----	----	--	----

SE	MA	FO	 RO
----	----	----	--

- Adesso dividi in sillabe le seguenti parole sul quaderno e con i compagni divertiti a mettere il cappello solo sulla sillaba che «porta» l'accento.

pericolo, cucitura, utile, palo, senatore, vitamine,
gelatina, segatura, paradiso, nevicata, nipotino,
generale, naturale, saporito, penisola



35 COMPLETA LE FRASI

RICORDA!

È

COS'È?

CHI È?

COM'È?

E

CON CHI?

E POI?

- Completa le frasi con «è» oppure «e»: attento alle domande!

Cesare	CHI È?	un bambino.
Teresa	COM'È?	simpatica.
Il cane	CON CHI?	il bambino giocano.
Pinocchio	COS'È?	un burattino.
Giulio	CON CHI?	Luisa fanno i compiti.
La bambina legge	E POI?	disegna.
Il treno	COM'È?	veloce.
Il cuoco	COM'È?	un buongustaio
La pantera	COM'È?	feroce.



20 (continua)

<p>DOMANDE GUIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ho scritto in modo corretto tutte le parole? • Ho scritto in modo chiaro le frasi? • Ho collegato bene le frasi tra loro? • Ho detto tutto quello che avevo previsto? • Ho seguito puntualmente lo schema? 	<p>REVISIONE</p> <p>Rileggi il testo che hai scritto e correggi dove ritieni necessario.</p>			
<p>AUTOVALUTAZIONE</p> <p>Scegli la risposta più adeguata alla tua esperienza di lavoro.</p>	<p>Lavorare così è stato piacevole?</p>			
	<p>Lavorare così è stato faticoso?</p>			



21 SCRIVIAMO UN TESTO NARRATIVO • 1

1. PIANIFICAZIONE: osserva le vignette, riordina e racconta la storia oralmente.

	<p>Anna non trova più il suo criceto: è scappato dalla gabbia.</p>	 <p>Anna è felice, alla fine tutti partono.</p>
	<p>Tutti cercano il criceto e lo trovano.</p>	 <p>La famiglia Rossi è pronta per partire.</p>

2. TRASCRIZIONE: inizia la stesura del testo.

TITOLO: _____

1. INIZIO	
<p>Introduzione: Quando? (C'era una volta..., tanto tempo fa..., ieri...) Dove? Chi? Che cosa fa?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2. SVILUPPO	
<p>Problema: (A un tratto..., all'improvviso...) Quale problema si verifica?</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>Soluzione del problema: (Allora..., per fortuna...) Come viene risolto il problema?</p>	<hr/> <hr/> <hr/>



21 (continua)

3. CONCLUSIONE**Fine:**

(Infine...)

Come si conclude la vicenda?

Che cosa pensa il/la protagonista
di ciò che è successo?

3. REVISIONE: rileggi il testo e correggilo.**DOMANDE GUIDA**

- Ho scritto in modo corretto tutte le parole?
- Ho scritto in modo chiaro le frasi?
- Ho collegato bene le frasi tra loro?
- Ho detto tutto quello che avevo previsto?
- Ho seguito puntualmente lo schema?

REVISIONE

Rileggi il testo che hai scritto e correggi dove ritieni necessario.

AUTOVALUTAZIONE

Scegli la risposta più adeguata alla tua esperienza di lavoro.

Lavorare così è stato piacevole?



Lavorare così è stato faticoso?

