



## Guida pratica

### Progetto

# **“Individuazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura”**

L'importanza di strutturare un laboratorio di potenziamento sulla base dell'osservazione sistematica e dei risultati delle prove previste dal progetto.



**Servizio Inclusionione**  
**Direzione Istruzione e Formazione italiana**

Progetto

**“Individuazione precoce delle difficoltà  
di letto-scrittura**

L'importanza di strutturare un laboratorio di potenziamento sulla base dell'osservazione sistematica e dei risultati delle prove previste dal progetto.

A cura di: **Silvia Sartori**

Supervisione della logopedista dottoressa Graziella Tarter

Stampa: **novembre 2019**

Servizio Inclusione  
Direzione Istruzione e Formazione italiana  
www.provincia.bz.it/scuola-italiana - Email: [servizio.inclusione@provincia.bz.it](mailto:servizio.inclusione@provincia.bz.it)

## INDICE

<b>IMPARARE A SCRIVERE IMPARARE A LEGGERE</b>	Pag. 3
<i>L'apprendimento della lettura</i>	Pag. 4
<i>L'apprendimento della scrittura</i>	Pag. 4
<b>GLI STADI SI SVILUPPO DELLA LETTO-SCRITTURA</b>	Pag. 7
<i>Il modello Uta Frith</i>	Pag. 7
<i>Il modello Ferreiro e Teberosky</i>	Pag. 9
<b>MODELLO A DUE VIE</b>	Pag. 11
<b>IL PROGETTO DI INDIVIDUAZIONE PRECOCE DELLE DIFFICOLTÀ DI LETTO SCRITTURA</b>	Pag. 13
<b>IL LABORATORIO DI POTENZIAMENTO DIDATTICO</b>	Pag. 16
<b>LABORATORIO PER POTENZIARE IL LIVELLO PRECONVENZIONALE (FONOLOGICO – SILLABICO)</b>	Pag. 18
<b>LABORATORIO PER POTENZIALE IL LIVELLO SILLABICO (DELLE PAROLE 1)</b>	Pag. 19
<b>LABORATORIO PER POTENZIARE IL LIVELLO ALFABETICO (DELLE PAROLE 2)</b>	Pag. 21
<b>LABORATORIO PER POTENZIARE LA SCRITTURA DI FRASI (DELLE FRASI)</b>	Pag. 22
<i>Il dettato come strumento di lavoro</i>	Pag. 23
<i>Nel caso in cui le difficoltà persistessero...</i>	Pag. 24
<b>STRUMENTO DI OSSERVAZIONE</b>	Pag. 25
<b>RIFERIMENTI NORMATIVI</b>	Pag. 32
<b>BIBLIOGRAFIA GIOCHI</b>	Pag. 33
<b>BIBLIOGRAFIA CONSIGLIATA PER ATTIVARE I LABORATORI DI POTENZIAMENTO</b>	Pag. 34
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	Pag. 35

### Utilizzo dei termini

Si informa il gentile lettore che, nel presente fascicolo, verranno utilizzati i seguenti termini in modo interscambiabile, sia per indicare il genere maschile sia il genere femminile: "bambino" - "scolaro" - "studente" - "allievo" - "alunno"

## **IMPARARE A SCRIVERE IMPARARE A LEGGERE**

La scrittura, come la lettura, non è una abilità naturale: la scuola, pertanto, ricopre un ruolo fondamentale nel percorso progressivo, continuo, articolato dell'apprendere a scrivere.

L'apprendimento della letto-scrittura è un processo complesso che coinvolge numerose abilità e segue un percorso cognitivo che si evolve nel tempo, seguendo stadi ben definiti e propedeutici l'uno all'altro.

L'inizio dell'apprendimento formalizzato della lingua scritta, che corrisponde all'ingresso dei bambini nella prima classe della scuola primaria, rappresenta un momento carico di significato sia per l'alunno sia per la famiglia.

Si può affermare che la maggior parte dei bambini affronta l'apprendimento formale della scrittura e della lettura con alta motivazione e curiosità.

Lerida Cisotto in un suo intervento al Convegno "La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale 2017" ha espresso il pensiero secondo il quale imparare a leggere e a scrivere è un evento caratterizzato da uno speciale valore agli occhi del bambino, che vi associa l'idea di "diventare grande" ed è atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio, quasi un test con valore predittivo.

L'apprendimento della scrittura e della lettura è un compito cognitivamente complesso, pertanto, è necessario un approccio didattico coerente e attento alle tappe evolutive del processo, per conservare in ciascun alunno il desiderio di imparare.

Nel decreto ministeriale 5659 del 12 luglio 2011 si trova scritto: *"...è importante, quindi, che il docente rispetti i termini e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti evitando di trasmettere ansia"*.

### ***L'apprendimento della lettura***

Leggere è un processo che richiede tempo e impegno per essere maturato. Soprattutto nelle fasi iniziali è richiesto all'alunno un controllo cognitivo-attentivo affinché riesca a decodificare i segni in suoni.

Per quanto concerne il metodo d'insegnamento dell'abilità di lettura, si fa riferimento alle Indicazioni presenti nella Legge 170/2010, dove viene consigliato un approccio fono – sillabico alla lettura come decodifica, proposta didattica non superata, anzi supportata dalle ricerche svolte negli ultimi anni.

Nell'arco dei primi due anni della scuola primaria risulta essenziale che il processo strumentale (decodifica) sia automatizzato. L'obiettivo deve essere quello di portare il bambino ad avere una lettura corretta e fluida. Senza questo aspetto le attività legate alla comprensione del testo risulterebbero essere molto complesse.

Nell'insegnamento della lettura la didattica deve, infatti, tenere conto di due componenti distinte: la decodifica e la comprensione. Questi due aspetti interessano processi di apprendimento diversi e necessitano quindi di scelte didattiche di insegnamento differenti<sup>1</sup>.

### ***L'apprendimento della scrittura***

Molta attenzione deve essere riservata anche all'insegnamento delle abilità di scrittura. Durante i primi due anni della scuola primaria, momento in cui gli alunni imparano a organizzare la comunicazione scritta, sono fondamentali le abilità grafico-manuali, come ad esempio la precisione nel tracciare i segni, la gestione controllata degli spazi nella riga e nella pagina e l'ortografia. A questo livello di apprendimento della scrittura, essenzialmente strumentale, pare opportuno iniziare con il carattere dello stampato maiuscolo (segni semplici e puliti per associare segni e suoni), per poi passare gradualmente al corsivo (legami chiari e necessari tra le lettere all'interno delle parole, spazi altrettanto chiari e necessari tra una parola e l'altra), mentre lo stampato minuscolo va appreso solo in funzione alla lettura.<sup>2</sup>

Nell'apprendimento della lettura e della scrittura risulta essere molto importante lo sviluppo della consapevolezza fonologica, ossia la comprensione, da parte

---

<sup>1</sup> A.A.V.V. "Le Guide DSA Letto -scrittura 1 2 3"Erickson Fabbri Editori 2016

<sup>2</sup> INDICAZIONI PROVINCIALI per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano

dell'alunno, che a ciascun segno grafico corrisponde un suono e che dall'insieme dei grafemi e dei suoni si origina la parola. È inoltre di fondamentale importanza che il bambino comprenda che, nella maggior parte dei casi, lettere e sillabe uguali sono pronunciate in maniera uguale anche in parole diverse.

Nell'acquisizione del processo di apprendimento della lettura e della scrittura entrano in gioco prerequisiti di tipo esecutivo (manualità, direzionalità, coordinamento oculo-manuale...) e di tipo costruttivo (scomposizione delle parole, individuazione delle sillabe...).

Nei processi di insegnamento – apprendimento della letto-scrittura sarebbe opportuno seguire tale sequenza presentando:

- parole con chiara corrispondenza suono – segno;
- parole bisillabe piane CVCV;
- parole trisillabe piane CVCVCV – quadrisillabe piane
- parole bisillabe con nesso biconsonantico divisibile CVC – CV (pon – te);
- parole bisillabe con nesso biconsonantico non divisibile CCV – CV (scu – do) oppure CV – CCV (la – dro);
- parole trisillabe con le stesse caratteristiche<sup>3</sup>.

È bene ricordare che nel caso di alunni con disturbo del linguaggio o per i quali l'italiano costituisce la L2 sarebbe più funzionale presentare, subito dopo le parole piane, quelle con configurazione sillabica CCV e successivamente quelle con la struttura CVC. A livello uditivo è più facile per questi alunni percepire i suoni presentati con la configurazione CCV. Spesso quando devono scrivere la sillaba CVC incorrono nell'errore di non scrivere la seconda consonante, semplificando questa sillaba e facendola diventare una CV. È altresì importante che non sia l'insegnante ad incorrere nello stesso errore presentando la sillaba CVC, che ha delle precise caratteristiche sonore legate alla fonetica della vocale, trasformata in CV+ una "*letterina ponte*", caratteristica incomprensibile per alcuni bambini. Riconoscere integralmente la sillaba CVC è determinante per la percezione dei raddoppiamenti.

---

<sup>3</sup> Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna Allegato 2 alla nota prot. 2678 del 14 marzo 2016

La sillaba CCV prima deve essere compresa nel suo rapporto fonema – grafema (TRA – CRU...), solo successivamente deve essere presentata come sillaba di tipo orografico (GHI – CHE...).

A questo proposito un'attività funzionale alla didattica può essere un dettato di sillabe in cui viene richiesto agli alunni di scrivere sillabe con configurazioni diverse.

La presentazione agli alunni di sillabe di diverso tipo permette all'insegnante di far ragionare i propri studenti anche su analogie e differenze.

Quindi, dopo una prima presentazione delle vocali, è bene passare subito alla presentazione delle sillabe, in parallelo è di fondamentale importanza presentare quotidianamente giochi metafonologici.

Non è quindi necessario presentare in modo sistematico tutte le lettere dell'alfabeto<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Gruppo di lavoro condotto dalla logopedista Dottoressa Graziella Tarter anno scolastico 2018 -2019  
Intendenza scolastica italiana

## GLI STADI SI SVILUPPO DELLA LETTO-SCRITTURA

I bambini quando imparano a leggere e a scrivere mettono in atto un processo di transcodifica da un codice verbale, orale, a un codice scritto e viceversa.

Il processo di acquisizione della lettura e della scrittura attraversa delle fasi.

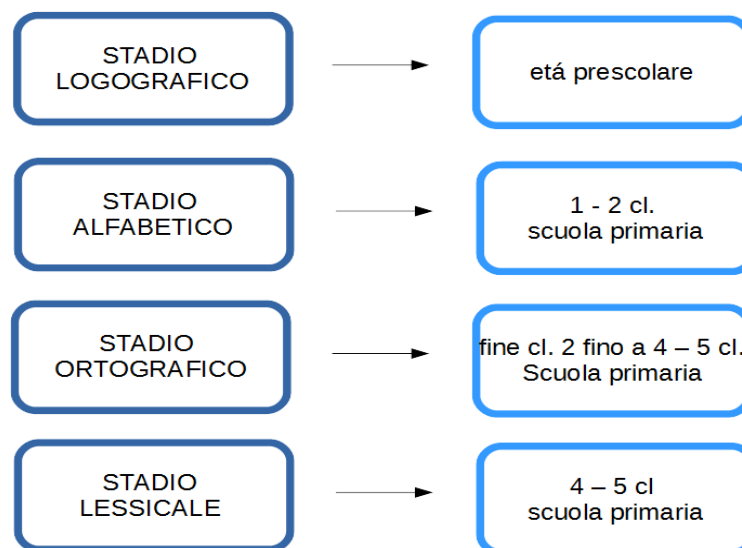
Due sono i modelli a cui si può fare riferimento per comprendere in quale stadio dello sviluppo si trovino gli alunni con cui si sta lavorando: modello di Uta Frith e il modello di Ferreiro Teberosky.

Risulta essere di fondamentale importanza per un insegnante capire il livello di partenza dei propri alunni all'inizio della scuola primaria, in quanto ciò permette di proporre delle attività differenziate con lo scopo di raggiungere più obiettivi:

- consolidare lo stadio in cui si trova l'alunno;
- lavorare nella sua zona prossimale di sviluppo in modo da spingere l'apprendimento verso altri stadi;
- mantenere alto il livello di motivazione.

### **Il modello Uta Frith**

Il modello teorico proposto da Uta Frith si suddivide in quattro stadi e ha carattere gerarchico, ciò significa che il bambino non può raggiungere gli stadi successivi se non ha consolidato quelli precedenti. È possibile far corrispondere ciascun stadio a una fascia di età che però può variare da bambino a bambino (risorse personali, stimoli ambientali...).





**Stadio logografico:** il bambino rappresenta le parole come successione di lettere senza conoscerne la struttura fonologica. Sa riconoscere alcune parole per la presenza di alcuni aspetti che ha imparato a discriminare visivamente. In questa fase è spesso in grado di scrivere e riconoscere il proprio nome e quello di altri, ma senza saper identificare il valore sonoro delle lettere.

**Stadio alfabetico:** il bambino è a conoscenza che le parole esistono in forma orale e scritta, però il meccanismo di transcodifica è talvolta ancora instabile. Ad ogni modo in questa fase impara a segmentare ed è in grado di riconoscere i fonemi che compongono le parole. L'alunno fa corrispondere ad ogni lettera un suono, come se il rapporto tra suoni e segni fosse sempre univoco.

**Stadio ortografico:** il bambino in questa fase impara che vi è una certa regolarità nel meccanismo di conversione fonema/grafema e che la combinazione delle lettere nelle parole non è illimitata, ma che ci sono delle regole ortografiche e sintattiche da seguire. È in grado di scrivere grafemi che richiedono più lettere (digrammi e trigrammi) e ragiona a livello di sillaba e non più a livello di singolo suono.

**Stadio lessicale:** la formazione di un bagaglio lessicale in continuo aumento permette al bambino di automatizzare il processo di lettura. Le parole conosciute vengono decodificate per via globale, nella loro interezza. L'alunno è in grado di utilizzare in maniera corretta le parole omofone non omografe, grazie all'analisi del significato delle parole<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> E. Siliprandi C. Gorreri "Le difficoltà nell'avvio alla lettoscrittura" Giunti Scuola 2013

A.A.V.V. "Le Guide DSA Letto -scrittura 1 2 3" Erickson Fabbri Editori 2016

### ***Il modello Ferreiro e Teberosky***

Il modello proposto da queste due ricercatrici argentine si basa sull'individuazione di tappe fisse e collegate l'una all'altra, durante il processo di acquisizione della lettura e della scrittura. Tale modello risulta essere molto funzionale per capire, soprattutto durante il primo anno della scuola primaria, in quale stadio si trovano gli alunni e di conseguenza progettare adeguati percorsi di apprendimento. Un alunno che si trova nello stadio preconvenzionale ha bisogno di un percorso di potenziamento differente, rispetto ad un alunno che si trova in quello sillabico – alfabetico.

Non è possibile saltare degli stadi oppure passare da uno stadio all'altro senza che quello precedente sia stato consolidato. Allo stesso modo passare alle attività scritte senza prima aver lavorato a livello orale (metafonologico) non porta a risultati positivi.

**Stadio degli scarabocchi:** i bambini utilizzano dei ghirigori per simulare la scrittura, non vi è alcuna corrispondenza tra suono e segno.

**Stadio preconvenzionale:** i bambini che si trovano in questo stadio non compiono l'analisi delle parole, le lettere vengono utilizzate in modo casuale. Spesso vengono scritte le stesse lettere utilizzando combinazioni differenti. Non di rado in questo stadio il bambino utilizza le lettere del proprio nome per scrivere le diverse parole. Inoltre, se deve scrivere il nome di un oggetto che ha dimensioni grandi, utilizza tante lettere, mentre, se deve scrivere il nome di un oggetto di dimensioni piccole utilizza poche lettere (parametro costruttivo).

**Stadio sillabico preconvenzionale:** ogni sillaba viene scritta dai bambini utilizzando una lettera che però non ha una corrispondenza con il suono reale della parola (AOM = DIVANO).

**Stadio sillabico convenzionale:** ogni sillaba viene scritta dai bambini utilizzando una lettera che, rispetto allo stadio precedente, ha a che fare con il suono reale della parola da scrivere (IAO = DIVANO).

**Stadio sillabico alfabetico:** i bambini utilizzano un numero maggiore di un unico grafema per sillaba. Di solito vengono utilizzate un numero uguale o maggiore di tre lettere per scrivere la parola. (DIVNO = DIVANO).

**Stadio alfabetico convenzionale:** ad ogni suono corrisponde una lettera, i bambini che si trovano in questa fase compiono un'analisi corretta dei fonemi e scrivono correttamente parole senza difficoltà ortografiche (DIVANO = DIVANO)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A.A.V „La dislessia raccontata agli insegnanti 2” Librieliberi Firenze 2007

Nell'ultimo stadio del modello presentato da Ferreiro e Teberosky nonostante i bambini siano in grado di associare ad ogni suono un segno possono commettere ancora alcuni errori:

- scambi di suoni (soprattutto tra suoni simili f/v – p/b...)
- riduzione di dittonghi (seda/sedia)
- omissione di lettera ponte (pota/porta)
- aggiunta o omissione di suoni (panaca – panca)
- inversioni (caorta - carota).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A.A.V "Le Guide DSA Letto -scrittura 1 2 3 "Erickson Fabbri Editori 2016

## MODELLO DUE VIE

La principale assunzione del modello a due vie è che la lettura e la scrittura si possano realizzare attraverso due percorsi distinti e funzionalmente autonomi, rispetto ai processi che li contraddistinguono, rispettivamente noti come via fonologica e via lessicale.

*“...Per lettura strumentale s'intende la capacità di riconoscere e nominare velocemente e correttamente le parole che compongono un testo. ...Gli studi di neuropsicologia cognitiva su disturbi post-traumatici hanno permesso di costruire un modello di lettura chiamato “modello a due vie” (Coltheart, 1979; 1981)<sup>8</sup>*

Questo modello prevede che le parole si possano leggere attraverso due diverse vie:

- la via FONOLOGICA
- la via VISIVA-LESSICALE

Nella **via fonologica** la parola viene scomposta in grafemi e ricomposta in una sequenza di fonemi. In questo caso il riconoscimento di ogni singolo grafema viene tradotto in fonema e dall'unione dei singoli fonemi si otterrà il codice fonologico, ossia la sequenza che porterà al significato.

Viene, quindi, messo in atto un processo di «assemblaggio» dei singoli segmenti grafemici, che vengono derivati dai corrispettivi segmenti fonemici, tramite l'applicazione di regole convenzionali di conversione «fonema-grafema». Questa possibilità costituisce la caratteristica più distintiva dei sistemi alfabetici.

MARE = M - A - R - E

Nella **via visiva - lessicale** la parola viene letta globalmente.

La struttura ortografica viene «recuperata» nella sua forma integrale da un magazzino lessicale, in cui le parole sono codificate in un formato «visivo» astratto, attraverso un accesso diretto dal lessico fonologico, che è un altro magazzino che contiene le parole codificate in un formato verbale<sup>9</sup>.

MARE = MARE

---

<sup>8</sup> Psicologia della lettura e della scrittura, R De Beni, L. Cisotto e B. Carretti, Erickson - 2001

<sup>9</sup> Rivista Dislessia “Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica” Erickson n. 3 ottobre 2008

La via visiva-lessicale comprende due modalità di lettura: una semantica e una non semantica.

Nella via semantica la parola scritta viene elaborata in quattro fasi:

- 1) riconoscimento di alcuni grafemi;
- 2) conseguente riconoscimento della parola;
- 3) comprensione del suo significato;
- 4) pronuncia finale.

Nella via non semantica la parola viene elaborata come nella via semantica, ma senza recuperare il significato associato.

Via via che il lettore si fa esperto le energie sono sempre più rivolte a un riconoscimento visivo e globale della parola scritta, attraverso un accesso visivo lessicale, che consente un recupero più veloce della forma fonologica della parola.

A livello di scuola questa abilità matura soprattutto nel secondo ciclo della scuola primaria, per poi continuare a perfezionarsi negli ordini di scuola successivi, grazie anche all'aumento delle dimensioni semantiche e lessicali.

Nel caso di un alunno dislessico la via visiva-lessicale assume il carattere di strumento compensativo, in quanto consente al bambino di accedere ugualmente al significato, nonostante le sue capacità di decifrazione siano deficitarie.

## **IL PROGETTO DI INDIVIDUAZIONE PRECOCE DELLE DIFFICOLTÀ DI LETTO SCRITTURA**

Nelle Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA viene riportato che *“è importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell’infanzia”*

Questo passo della normativa sottolinea l’importanza del compito affidato agli insegnanti, infatti, è proprio dall’attenta osservazione dei processi di crescita del bambino che il docente può individuare i “fattori di rischio”, che potrebbero interferire con il processo di acquisizione delle abilità strumentali della lettura – scrittura e del calcolo.

Nello stesso documento viene anche precisato che la diagnosi di DSA non può essere effettuata se non alla fine del secondo anno della scuola primaria.

Possibili fattori di rischio possono essere collegati a difficoltà riconducibili alle seguenti aree:

- sviluppo del linguaggio;
- competenze percettive e grafiche;
- competenze visuo – costruttive.

Nelle Linee Guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA (17/04/2013) vengono indicati gli elementi di rischio. *“La comunità scientifica concorda nel considerare lo sviluppo atipico del linguaggio come indicatore particolarmente attendibile per l’individuazione del rischio di DSA, assieme ad alcuni aspetti della maturazione delle competenze percettive e grafiche. Per quanto riguarda il rischio di dislessia, gli indicatori più sensibili sono riferiti allo sviluppo del linguaggio (capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo uditive, competenze di manipolazione consapevole dei suoni all’interno delle parole).*

*Per quanto riguarda il rischio di disturbi di scrittura, accanto agli indicatori linguistici già descritti per la lettura, vanno considerati quelli legati alla maturazione delle competenze visuo-costruttive (ci si riferisce a costruzione di strutture bi/tridimensionali quali puzzle, costruzioni con mattoncini in legno o plastica e/o operazioni quali allacciare, abbottonare) e di rappresentazione grafica...”*

È importante riconoscere precocemente questi indicatori di rischio, per questo da molti anni nelle scuole dell’infanzia in lingua italiana della Provincia di Bolzano è

attivo un progetto di ricerca-azione rivolto a tutti i bambini di 5 anni, i quali sono osservati dai loro insegnanti con prove standardizzate che permettono di riconoscere eventuali difficoltà di sviluppo negli indicatori sensibili indicati dalle Linee Guida.

Nel caso di situazioni riscontrate deficitarie, gli insegnanti sono preparati ad intervenire con attività e proposte che stimolino le competenze carenti, per ripristinare il più possibile delle condizioni che consentano al bambino un buon approccio all'apprendimento della lettura, scrittura e calcolo alla scuola primaria.

Da più di dieci anni, inoltre, in tutte le scuole primarie in lingua italiana della Provincia di Bolzano è attivo anche il progetto di "Individuazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura". Tale progetto trova un forte riscontro normativo nelle Linee Guida, per la programmazione dei protocolli per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA, allegate al Decreto Interministeriale del 17 aprile 2013, dove viene definita l'importanza e l'obbligatorietà dell'osservazione per l'identificazione precoce delle difficoltà. Il compito di organizzare le attività di rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento è stato demandato con apposito decreto alle Regioni o alle Province Autonome.

Il progetto prevede la somministrazione di specifiche prove scolastiche il cui obiettivo primario è quello di individuare eventuali alunni con difficoltà di letto-scrittura al fine di attivare per loro un precoce intervento didattico.

La somministrazione delle prove persegue due scopi:

- rilevare precocemente i soggetti in difficoltà nel percorso dell'apprendimento della letto-scrittura;
- porre in atto interventi didattici mirati attraverso laboratori di recupero e/o approfondimento.

La difficoltà riscontrata nelle prove non è necessariamente indice di un disturbo specifico dell'apprendimento, infatti, spesso, tale difficoltà, è dovuta a problematiche recuperabili con un corretto intervento didattico.

Il progetto vuole aiutare gli insegnanti ad osservare in modo oggettivo e sistematico il percorso d'acquisizione della lettura e della scrittura.

La prassi di rilevazione precoce non ha, infatti, come obiettivo quello di attribuire al bambino etichette diagnostiche e nemmeno di inviarlo immediatamente ad esperti esterni alla scuola.

L'individualizzazione precoce permette di migliorare la didattica, non solo per gli alunni in difficoltà, ma anche per tutta la classe, in quanto l'analisi dei dati raccolti può opportunamente orientare le scelte didattiche.

Le prove previste dal protocollo vengono proposte nel primo biennio della scuola primaria in quanto non è sufficiente seguire gli alunni solo nel primo anno.

- Nella classe seconda il percorso di apprendimento si complica e la lettura e la scrittura vengono utilizzate per comprendere e apprendere altri contenuti ed inoltre se ne perfeziona l'automatizzazione.
- L'eventuale diagnosi non può essere stilata prima della fine della seconda primaria, pertanto i bambini in difficoltà hanno diritto di essere monitorati fino a questa soglia.
- È importante non sottovalutare le possibili condizioni che rendono difficile l'apprendimento della lettura e della scrittura: alcuni sono in difficoltà nella lettura e funzionano discretamente nella scrittura, altri hanno invece difficoltà nella scrittura, ma non nella lettura. Ci sono bambini che in seconda primaria, ancora a Natale, presentano una lettura al di sotto della sillaba, ma recuperano nei mesi successivi normalizzando la competenza, altri che progrediscono rimanendo tuttavia lenti e, infine, alcuni la cui lettura non evolve. Le difficoltà possono essere determinate dalle caratteristiche del rapporto fra la lingua scritta e quella orale, pertanto un bambino può evidenziare difficoltà nella fonologia, altri nella ortografia e altri nella fonetica.

La realtà variegata impone di strutturare percorsi di apprendimento personalizzati e adeguati alle capacità reali del bambino.

L'intervento di individuazione precoce punta all'adattamento del contesto di insegnamento/apprendimento mediante interventi didattici mirati a favore degli alunni che sono in difficoltà rispetto all'acquisizione della letto-scrittura.

Il progetto richiede il coinvolgimento di tutte le risorse presenti: le persone (famiglia, alunni, docenti, tecnici), le conoscenze (culturali, legislative, didattiche, pedagogiche e psicologiche) e gli strumenti (tradizionali, convenzionali, compensativi, dispensativi).



## **IL LABORATORIO DI POTENZIAMENTO DIDATTICO**

Le Linee Guida sui DSA (art. 2.1) affermano ...” *quando un docente osserva caratteristiche atipiche nelle prestazioni scolastiche predispone attività specifiche di recupero e potenziamento...*. Ma, “... se, anche a seguito di tali interventi, l’atipicità permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare o meno la presenza di un DSA”.

Il termine potenziamento indica un intervento in grado di migliorare il normale sviluppo di una funzione che sta emergendo. Per questo motivo il termine potenziamento non è sinonimo di recupero, in quanto non comporta la somministrazione di esercizi. L’obiettivo è quello di potenziare e stimolare le abilità del bambino per aiutarlo nell’acquisizione di competenze e strategie da poter mettere in atto ogni volta che deve affrontare dei compiti richiesti.

Il bambino diagnosticato precocemente e sottoposto ad un trattamento tempestivo ha la possibilità di migliorare lo sviluppo delle sue competenze, nonostante la presenza di un deficit, di conoscere strumenti e strategie che gli consentono di apprendere attraverso un percorso alternativo a quello tradizionale, infine, si evita il peggioramento del suo disturbo e l’insorgere di nuovi disagi (frustrazione).

Se a scuola non si mettono in atto delle attività di potenziamento, a seguito di risultati non brillanti nelle prove, è difficile comprendere se la difficoltà sia solo momentanea oppure sistematica.

Una lettura attenta dei risultati delle prove del progetto “Individuazione precoce delle difficoltà di letto–scrittura” può aiutare i docenti ad organizzare laboratori di potenziamento mirati sulle difficoltà degli alunni.

A livello generale nell’organizzazione di un laboratorio è bene ricordare questi aspetti:

- utilizzo della forma orale (rime, filastrocche, giochi fonologici...);
- utilizzo di materiale figurato a supporto: prima di intraprendere un’attività, si suggerisce di condividere con gli alunni le etichette – nome delle immagini;
- utilizzo di un solo carattere grafico per volta: stampato maiuscolo per la scrittura e sola successivamente introdurre il carattere dello stampato minuscolo solo per la decodifica;

- utilizzo all'inizio grafemi dal suono prolungabile, avendo cura di non presentare nello stesso momento grafemi che si possono confondere visivamente come M/N (M –L- R – S – N- F);
- utilizzo iniziale di sillabe ad alta frequenza d'uso;
- utilizzo di strategie ludiche con lo scopo di sostenere la motivazione e facilitare la ripetizione.

Correggendo le prove di dettato della classe prima e osservando lo svolgimento delle attività proposte in classe è possibile notare alcune delle problematiche: ciò permette di individuare lo stadio, in cui si trova l'alunno, per quanto riguarda la scrittura.

## **LABORATORIO PER POTENZIARE IL LIVELLO PRECONVENZIONALE (FONOLOGICO - SILLABICO)**

I bambini che si trovano nello stadio preconvenzionale non danno importanza ai suoni che compongono la parola, ma tendono a porre tutta la loro attenzione solo sul significato. Ciò implica che se la parola indica qualcosa di “grande”, come ad esempio un treno, utilizzino tante lettere per rappresentare graficamente l’oggetto.

Gli obiettivi da raggiungere per un alunno che si trova in questo stadio devono essere strettamente collegati alla consapevolezza fonologica globale: il lavoro dovrà essere impostato a livello di sillaba. Il bambino deve capire che le parole sono formate da suoni.

È bene ricordare che la sillaba è una unità universale, perché appartiene intrinsecamente allo sviluppo del linguaggio: è l’unità minima definibile del linguaggio. Le attività che si organizzano per un alunno, che si trova in questo stadio, devono essere prevalentemente a livello orale:

- classificazione di parole in base alla lunghezza;
- fusione e segmentazione sillabica (è più facile per un alunno fondere i fonemi già dati, piuttosto che compiere l’operazione della segmentazione. Questo aspetto deve essere tenuto presente nel momento in cui si propongono le diverse attività);
- identificazione della sillaba iniziale – finale – intermedia;
- classificazione delle parole che iniziano – finiscono con la stessa sillaba;
- produzione di rime e filastrocche;
- lettura e scrittura di sillabe piane;
- distinzione tra parole e non parole;
- abbinamento di sillabe iniziali con immagini date;
- composizione di parole con sillabe date.

**LABORATORIO PER POTENZIARE IL LIVELLO SILLABICO**  
**(DELLE PAROLE 1)**

Un bambino che si trova nello stadio sillabico sta imparando a cercare nella scrittura una certa stabilità: egli non rappresenta più l'oggetto fisico, ma la parola. Inizia a scoprire che esiste un rapporto tra suono e segno e si impegna a rappresentare tale rapporto utilizzando un segno per sillaba.

Rispetto allo stadio precedente, il cui obiettivo era quello di lavorare sulla consapevolezza fonologica globale, lo scopo del lavoro per gli alunni che si trovano a livello sillabico deve essere quello di raggiungere una consapevolezza fonologica analitica. L'alunno deve essere, quindi, in grado di lavorare a livello di singoli fonemi, ma partendo dall'idea che la sillaba è formata dai fonemi e non che i fonemi creano la sillaba. Attenzione a mantenere sempre presente l'aspetto sillabico, senza privilegiare costantemente l'aspetto fonologico: sono le sillabe ad essere fatte di fonemi e non viceversa. Se questa regola viene disattesa, è facile che bambini dall'apprendimento fragile imbocchino la strada della disortografia, non per un disturbo di apprendimento, ma per un errore metodologico didattico.

All'inizio si consiglia di prediligere il lavoro orale e solo successivamente, quando si è certi che l'alunno sia in grado di operare oralmente con i fonemi, si passa al consolidamento del rapporto fonema-grafema.

Dapprima è bene lavorare sulle parole bisillabe con configurazione consonante – vocale CV successivamente aumentare il livello di difficoltà presentando anche parole di maggior lunghezza. La sillaba CV costituisce una sillaba aperta, in quanto si conclude con una vocale.

Alcune attività da proporre agli alunni che si trovano in questo stadio:

- classificazione delle parole in base al numero di fonemi;
- analisi e fusione sillabica;
- identificazione del fonema iniziale – intermedio – finale;
- produzione di parole che iniziano o finiscono con un fonema dato;
- produzione di parole che contengono un fonema dato;
- lettura e scrittura di parole piane con configurazione CV;

- utilizzo degli schemi con un numero di spazi pari al numero di fonemi - sillabe da scrivere;
- abbinamento di parole piane con immagini;
- classificazione di parole e non parole;
- dettato metafonologico: l'insegnante pronuncia ad alta voce una parola e agli alunni viene chiesto di scrivere solo la sillaba iniziale o solo la sillaba finale.

## **LABORATORIO PER POTENZIARE IL LIVELLO ALFABETICO (DELLE PAROLE 2)**

Prima di approdare allo stadio alfabetico si potrebbe verificare che alcuni alunni transitino anche per lo stadio denominato sillabico-alfabetico, dove vengono usate più lettere per sillaba: bnana = banana.

Il bambino che si trova nella fase alfabetica in generale scrive tutte le lettere che compongono la parola; gli errori che commette sono soprattutto a livello ortografico. Per questo motivo si deve lavorare con parole che contengano iati – dittonghi, gruppi consonantici complessi (divisibili e non divisibili), nessi vocale – consonante VC.

Le prime attività da proporre possono essere in collegamento con quelle previste per gli alunni che si trovano nello stadio sillabico: attenzione all'unità fonemica in parole con maggior complessità a livello sillabico.

Agli alunni che si trovano in questo stadio è possibile proporre:

- attività con parole bisillabiche complesse con gruppo consonantico divisibile CCV (pon – te) e successivamente non divisibile CCV (ca – pra);
- attività con parole bisillabiche complesse con configurazione CCCV (stra-da)
- attività con parole trisillabiche e quadrisillabiche con le stesse caratteristiche delle bisillabiche;
- attività con frasi semplici senza difficoltà ortografiche
- ...<sup>10</sup>

Nei laboratori sulle parole sarebbe importante orientare la metodologia, fin da subito, verso l'acquisizione della sillaba, in quanto proporre le varie configurazioni sillabiche, permette di lavorare fin da subito sulla competenza ortografica e, inoltre, facilita l'acquisizione del concetto dei raddoppiamenti.

La competenza ortografica racchiude al suo interno tre tipologie di ortografia:

- fonologica;
- non fonologica;
- fonetica<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A.A.V "Le Guide DSA Letto -scrittura 1 2 3"Erickson Fabbri Editori 2016

<sup>11</sup> Gruppo di lavoro condotto dalla logopedista Dottoressa Graziella Tarter anno scolastico 2019 -2020  
Intendenza scolastica italiana

## **LABORATORIO PER POTENZIARE LA SCRITTURA DI FRASI (DELLE FRASI)**

Al termine della classe prima la maggior parte degli alunni dovrebbe aver raggiunto lo stadio alfabetico ed essere quindi in grado di scrivere parole ad ortografia primaria.

Il passaggio dalla prima classe alla seconda classe della scuola primaria è caratterizzato dall'introduzione delle frasi; gradualmente si abbandona la scrittura di singole parole. Questo passaggio può portare gli alunni a commettere errori classificati come NON FONOLOGICI (NF), cioè errori, ad esempio, dovuti alle fusioni e separazioni illegali. Questi errori, infatti, possono comparire solo nel momento in cui si presentano agli alunni le frasi.

Nei laboratori precedenti l'attenzione era rivolta agli errori FONOLOGICI, cioè errori dovuti ad esempio a scambi di grafemi, inversioni, omissioni... e si prevedeva un lavoro incentrato sulle parole.

Agli alunni che commettono errori legati alla tipologia NF è possibile proporre:

- attività orali in cui si chiede di individuare da quante parole è composta la frase pronunciata;
- segmentazione in single parti di frasi date (tagliare e incollare i singoli pezzi sul quaderno);
- far pronunciare una frase e far corrispondere ad ogni parola detta un oggetto (ad esempio graffetta), in modo tale che quando poi si passa alla scrittura sul quaderno sia visibile quante parole sia necessario scrivere.

Sono classificati come errori NON FONOLOGICI anche quelli legati l'uso non corretto dell'apostrofo oppure della lettera H collegata al verbo avere.

Per aiutare gli alunni a superare questi tipi di errore è necessario lavorare sulle frasi e non sulle singole parole: ad esempio è dal contesto della frase che si capisce se deve essere utilizzata la parola lago oppure l'ago. Lo stesso ragionamento è applicabile all'utilizzo della lettera H nel verbo avere. Un'attività funzionale risulta essere quella di chiedere ai bambini di scrivere delle frasi in cui devono usare il verbo avere e altre in cui le A /O sono utilizzate come preposizioni o congiunzioni.

### ***Il dettato come strumento di lavoro***

In tutte le tipologie di laboratorio è possibile utilizzare lo strumento del dettato, non solo esclusivamente come momento di verifica. Il dettato di sillabe permette di mappare la corrispondenza suono – segno e fornire quindi indicazioni sulle competenze ortografiche, mentre il dettato di parole o di frasi fornisce delle informazioni in merito alla capacità di manipolare, ricordare e trascrivere i segni in parole.

Il dettato è sia uno strumento di verifica sia un potente ausilio per imparare. Attraverso il dettato e l'autodettato il bambino può abbinare correttamente i suoni ai segni, secondo le regole che li governano tutti, semplici e complessi, ma anche impadronirsi della regola più generale che permette di scrivere parole nuove o di cui non si conosce il significato.

- Dettati di sillabe (possibilità di introdurre il dettato metafonologico)
- Dettati di parole
- Dettati di frasi<sup>12</sup>

Nel dettato il bambino percepisce i suoni, le parole o il gruppo di parole prodotte dall'insegnante e concentra tutta la sua attenzione sul processo di corretta scrittura di quanto ascoltato. L'autodettato, invece, prevede che l'alunno si detti le parole o le frasi, con un'attenzione sia alla produzione linguistica sia alla trascrizione corretta.

La prima forma di autodettato è relativa a singole parole: il bambino guarda un'immagine, pensa la parola (es: deltaplano), la scrive; nel caso delle frasi può essere usato lo stesso stimolo (es: scrivi una frase che contenga "deltaplano") o qualsiasi indicazione l'insegnante ritenga adeguata (es: scrivi una frase con "gli").

---

<sup>12</sup> Gruppo di lavoro condotto dalla logopedista Dottoressa Graziella Tarter anno scolastico 2019 -2020  
Intendenza scolastica italiana



### ***Nel caso in cui le difficoltà persistessero....***

Se nonostante l'attivazione dei laboratori di potenziamento le difficoltà dovessero persistere è compito della scuola comunicare ai genitori la situazione e condividere la possibilità di inoltrare una richiesta di accertamento al servizio psicologico di riferimento. La comunicazione scritta e firmata dai genitori costituisce il prerequisito necessario per l'attivazione del percorso di approfondimento diagnostico da parte dei servizi competenti.

Nella legge 170 all'art.3 viene riportato *“Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia”*.

Non è funzionale attivare un percorso diagnostico sulla base dei singoli risultati delle prove proposte all'interno del progetto di “Individuazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura”, perché il risultato di un singolo momento può essere falsato da molte variabili, ma lo stesso risultato può rappresentare, invece, un'informazione molto utile per l'insegnante e per la sua programmazione didattica.

Ad ogni modo è bene ricordare che la segnalazione per un possibile DSA e l'esito positivo di tale richiesta rappresentano solo il punto di partenza per il lavoro che sarà predisposto dalla scuola, in collaborazione con gli specialisti e con la famiglia, allo scopo di garantire il successo formativo degli alunni.

## **STRUMENTO DI OSSERVAZIONE**

L'osservazione sistematica è una pratica fondamentale da attivare fin dalla scuola dell'infanzia, infatti le Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al DM 12/07/2011, nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia, sottolineano che *“è importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia”*.

È pertanto fondamentale l'osservazione sistematica condotta con professionalità dai docenti, che devono tener monitorare le abilità relative alle aree: psicomotoria, linguistica, dell'intelligenza numerica, attentivo – mnemonica, dell'autonomia e della relazione<sup>13</sup>.

Nelle Linee Guida (luglio 2011) si esplicita che: *“durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici il docente cura con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali e la stabilizzazione delle prime abilità relative alla scrittura, alla lettura e al calcolo, ponendo contestualmente attenzione ai segnali di rischio, in un'ottica di prevenzione ai fini di una segnalazione”*.

L'osservazione sistematica è compito dei docenti di ogni ordine e grado di scuola per favorire il passaggio di informazioni sistematiche e specifiche.

### **Griglia osservativa per il monitoraggio del processo di acquisizione della strumentalità della scrittura, della lettura nella Scuola Primaria<sup>14</sup>.**

Lo strumento di osservazione non ha finalità diagnostiche, ma dalla sua compilazione possono emergere spunti di riflessione che possono poi essere tradotti nella pratica didattica. La compilazione della griglia, infatti, può diventare uno strumento utile per la progettazione di attività didattiche laboratoriali mirate sulle difficoltà dell'alunno durante l'acquisizione dei processi di lettura e scrittura.

La griglia di osservazione può essere utilizzata prima di iniziare i laboratori e poi una seconda volta per verificare se ci sono stati dei progressi o meno al termine delle attività di potenziamento.

---

<sup>13</sup> Quaderno operativo protocollo di intesa per le attività di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA – Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione generale

<sup>14</sup> Rielaborazione della griglia di osservazione che si trova nel libro “BES e DSA la scuola di qualità per tutti” Libri liberi Firenze

Per agevolare il lavoro, lo strumento di osservazione è diviso in aree:

- competenza metafonologica;
- esecuzione grafica;
- scrittura;
- lettura (decodifica);
- lettura (comprensione).

Per quanto concerne la lettura è bene ricordare che il processo di decodifica è distinto dalla comprensione del testo.

L'abilità di decodifica è strumentale alla comprensione del testo, ma segue processi cognitivi diversi, per questo motivo un alunno che presenta delle difficoltà nella decodifica non deve necessariamente avere problemi nella comprensione del testo o viceversa.

Gli interventi didattici seguono quindi percorsi diversi.

Decodifica: capacità di riconoscere, denominare correttamente le parole che compongono un testo (processo che, in assenza di difficoltà, si automatizza).

Comprensione: capacità di cogliere il significato del testo operando una rappresentazione mentale del contenuto.

## STRUMENTO DI OSSERVAZIONE

Scuola \_\_\_\_\_

Alunno/a \_\_\_\_\_ classe \_\_\_\_\_ sez \_\_\_\_\_

Docente che si occupa delle attività di potenziamento \_\_\_\_\_

Nella scrittura spontanea ha raggiunto la fase:

- preconvenzionale
- sillabica
- sillabica / alfabetica
- alfabetica

	Prima osservazione mese di _____				Seconda osservazione mese di _____			
	mai	qualche volta	spesso	sempre	mai	qualche volta	spesso	sempre
<b>Competenza metafonologica</b>								
Discrimina parole che si differenziano per un solo fonema (coppie minime)								
Riconosce le rime								
Produce parole in rima								
Fonde sillabe per formare parole								
Segmenta parole individuando le sillabe								
Individua la sillaba: <input type="checkbox"/> iniziale <input type="checkbox"/> finale <input type="checkbox"/> intermedia								

Manipola le sillabe delle parole (ad es. elisione - spoonerismo)									
Fonde fonemi per formare parole									
Segmenta parole individuando i singoli fonemi									
Individua il fonema: <input type="checkbox"/> iniziale <input type="checkbox"/> finale <input type="checkbox"/> intermedio									
Manipola i fonemi delle parole (ad es. elisione - spoonerismo)									

	Prima osservazione mese di _____				Seconda osservazione mese di _____			
	mai	qualche volta	spesso	sempre	mai	qualche volta	spesso	sempre
<b>Esecuzione grafica</b>								
Gestisce lo spazio foglio								
Discrimina l'orientamento spaziale dei grafemi								
Rispetta la direzionalità della scrittura								
Rispetta lo spazio tra le lettere e tra le parole								
Scrive nel rigo corretto								
Il tratto grafico è: <input type="checkbox"/> visibile <input type="checkbox"/> troppo marcato <input type="checkbox"/> troppo leggero								
Le lettere sono di dimensioni adeguate								
Disegna in modo adeguato rispetto all'età								
Copia dalla lavagna in modo corretto								

	Prima osservazione mese di _____				Seconda osservazione mese di _____			
<b>Scrittura sotto dettatura</b>	mai	qualche volta	spesso	sempre	mai	qualche volta	spesso	sempre
È in grado di scrivere la lettera corrispondente al suono								
Scrive sillabe								
Scrive sillabe complesse								
Scrive parole bisillabe piane								
Scrive parole trisillabe piane								
Scrive parole bisillabe complesse (gruppi consonantici)								
Scrive parole trisillabe complesse (gruppi consonantici)								
Scrive parole multisillabiche piane								
Scrive parole multisillabiche complesse								
Scrive la stessa parola in modo diverso all'interno dello stesso brano								
Scambia i suoni simili quando scrive								
Scrive parole con digrammi (ad es. GN)								
Scrive parole con trigrammi (ad es. CHI)								
Scrive parole omofone non omografe (lago – l'ago)								
<b>Scrittura in autonomia</b>	mai	qualche volta	spesso	sempre	mai	qualche volta	spesso	sempre
È in grado di scrivere la lettera corrispondente al suono								
Scrive parole bisillabe piane								

Scrive parole trisillabe piane									
Scrive parole bisillabe complesse (gruppi consonantici)									
Scrive parole trisillabe complesse (gruppi consonantici)									
Scrive parole multisillabiche piane									
Scrive parole multisillabiche complesse									
Scambia i suoni simili quando scrive									
Scrive parole con digrammi (ad es. GN)									
Scrive parole con trigrammi (ad es. CHI)									
Scrive parole omofone non omografe (lago – l'ago)									

	Prima osservazione mese di _____				Seconda osservazione mese di _____			
	mai	qualche volta	spesso	sempre	mai	qualche volta	spesso	sempre
<b>Letture come decodifica</b>								
Legge parole bisillabe piane								
Legge parole trisillabiche piane								
Legge parole complesse (gruppi consonantici)								
Decodifica lettera per lettera senza fondere								
Decodifica sillabe senza fondere								
Decodifica parole in modo stentato								
Decodifica in modo fluente								
Perde il segno								
Tende a leggere la stessa parola in modo diversi nello stesso brano								
Scambia i suoni simili quando legge								

	Prima osservazione mese di _____				Seconda osservazione mese di _____			
<b>Lettura come comprensione</b>	mai	qualche volta	spesso	sempre	mai	qualche volta	spesso	sempre
Legge e comprende singole parole								
Legge e comprende semplici frasi								
Legge e comprende brevi testi								
Riconosce le informazioni esplicite								
Comprende il significato di termini nuovi utilizzando le informazioni nel testo								
Colma i vuoti di informazione (inferenze)								
Tende a proseguire nella lettura anche se pronuncia parole che non esistono o che non sono coerenti con il contesto								
Quando legge si corregge da solo								



## ***RIFERIMENTI NORMATIVI***

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170
- DM 12 luglio 2011, n. 5659
- Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento allegate al DM 12 luglio 2011, n. 5659
- Accordo Stato – Regioni del 25 luglio 2012
- DM 17 aprile 2013
- Nuove indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano
- Delibera Giunta Provinciale del 27 gennaio 2015, n. 107

## **BIBLIOGRAFIA GIOCHI**

- Flavio Fogarolo *“Giocadomino suoni e parole: sillabe iniziali”* Erickson
- Flavio Fogarolo *“Giocadomino suoni e parole: sillabe finali”* Erickson
- Flavio Fogarolo *“Giocadomino rime”* Erickson
- Flavio Fogarolo *“Le carte del trenino Giochi per imparare a discriminare i suoni e segmentare le parole”* Erickson
- AA.VV *“Un gioco di P.A.R.O.L.E”* Erickson
- Lara Carnovali *“La valigetta della Maestra Larissa - giochi con le carte per imparare l'italiano divertendosi”* Erickson
- Giuseppina Gentili *“La valigetta del laboratorio di italiano - 9 giochi per imparare divertendosi in prima e in seconda”* Erickson
- Gioco in scatola *“Sillabandia”* CreativaMente
- Gioco in scatola *“Fonolandia”* CreativaMente
- Gioco in scatola *“Parolandia”* CreativaMente
- Rolling CUBES Parolandia CreativaMente
- Rolling CUBES ABC CreativaMente
- Graziella Tarter – Monja Tait *“I mini gialli dei dettati 1 Agata Bird e il fantasma del parco”* Erickson libro – gioco
- Graziella Tarter – Monja Tait *“I mini gialli dei dettati 2 Agata Bird e il mistero della coppa scomparsa”* Erickson libro - gioco
- Graziella Tarter – Monja Tait *“I mini gialli dei dettati 3 Agata Bird e il furto della pergamena”* Erickson libro - gioco

## **BIBLIOGRAFIA CONSIGLIATA PER ATTIVARE I LABORATORI DI POTENZIAMENTO**

- Emanuela Siliprandi, Claudio Gorrieri *“Le difficoltà nell'avvio alla lettoscrittura. Come affrontare gli errori ricorrenti lavorando con parole, frasi e brani”* GIUNTI edu
- A cura di Cesare Cornoldi *“Disturbi e difficoltà della scrittura”* GIUNTI Scuola GIUNTI O.S.
- Adriana Molin – Silvana Poli *“Pronti per la prima – analisi e attenzione visiva nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura”* GIUNTI edu
- Susi Cazzaniga, Anna Maria Re, Cesare Cornoldi, Silvana Poli, Patrizio Emanuele Tressoldi *“Dislessia e trattamento sublessicale - Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole”* Erickson
- Giovanna Ventrella *“Imparo l'italiano – percorso facilitato di apprendimento A-B – C – D”* Gaia edizioni
- Emanuele Gagliardini *“Lettoscrittura programma intensivo e graduale per gli interventi didattici e riabilitativi 1”* Erickson
- Adrinana Molin – Silvana Poli – Gianna Friso *“Migliorare le abilità di lettura in 15 unità – training breve per i ragazzi di 9.13 anni in difficoltà”* Erickson
- Patrizia Gaudiano e Bruno Rebuttinì *“Lettura e comprensione per immagini – percorsi di recupero e sostegno per la scuola primaria”* Erickson
- Ilaria Fortunato e Cristino Volpe *“Recupero in...Abilità di scrittura 2 – dall'analisi della parola alla composizione della frase”* Erickson
- Graziella Tarter e Monja Tait *“Nuovi dettati – esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria – classi prima e seconda”* Erickson
- AA. VV. *“La dislessia raccontata agli insegnanti 1”* Libriliberi
- AA.VV. *“La dislessia raccontata agli insegnanti 2”* Libriliberi
- Marzia Bizzarro Lorenzo Calligaris *“I processi cognitivi nell'apprendimento – Modelli e applicazioni nella clinica e nella didattica”* Erickson
- Melisa Ambrosini – Daniela Lovison *“Le Guide DSA”* Erickson – Fabbri Editori

## **BIBLIOGRAFIA**

- AA. VV. *“La dislessia raccontata agli insegnanti 1”* Libriliberi Firenze
- AA.VV. *“La dislessia raccontata agli insegnanti 2”* Libriliberi Firenze
- Marzia Bizzarro Lorenzo Calligaris *“I processi cognitivi nell’apprendimento – Modelli e applicazioni nella clinica e nella didattica”* Erickson
- Melisa Ambrosini – Daniela Lovison *“Le Guide DSA”* Erickson – Fabbri Editori
- Quaderno operativo protocollo di intesa per le attività di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA – Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione generale
- AA.VV. *“BES e DSA la scuola di qualità per tutti”* Libriliberi Firenze
- INDICAZIONI PROVINCIALI per la definizione dei curricoli del primo ciclo d’istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano
- Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna Allegato 2 alla nota prot 2678 del 14 marzo 2016
- E. Siliprandi C. Gorreri *“Le difficoltà nell’avvio alla lettoscrittura”* Giunti Scuola 2013
- R De Beni, L. Cisotto e B. Carretti *“Psicologia della lettura e della scrittura”*, Erickson – 2001
- Rivista Dislessia *“Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica”* Erickson n. 3 ottobre 2008





Servizio Inclusionione  
Direzione Istruzione e Formazione italiana

[www.provincia.bz.it/scuola-italiana](http://www.provincia.bz.it/scuola-italiana)

Mail: [servizio.inclusionione@provincia.bz.it](mailto:servizio.inclusionione@provincia.bz.it)