



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

FACOLTÀ DI STUDI UMANISTICI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN LETTERE MODERNE

PRODUZIONE SCRITTA  
E DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO.  
ALCUNE CONSIDERAZIONI TEORICHE  
E UN CASO DI STUDIO.

Relatore:

Chiar.mo Prof. Giuseppe Polimeni

Correlatrice:

Chiar.ma Prof.ssa Daniela Notarbartolo

Tesi di Laurea di  
Valentina Landoni  
Matricola n. 847260

Anno Accademico 2020/2021

## Indice

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1: LA NORMATIVA .....	7
1.1 LEGGE N. 170 2010.....	7
1.2 DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011, N. 5669 .....	10
1.3 LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO .....	14
1.3.1 DEFINIZIONE DEI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO. ....	17
1.3.2 OSSERVAZIONE IN CLASSE .....	19
1.3.3 DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA.....	20
1.3.4 UNA DIDATTICA PER GLI ALUNNI CON DSA .....	22
1.3.5 LA DIMENSIONE RELAZIONALE.....	29
1.3.6 CHI FA CHE COSA.....	30
1.3.7 LA FORMAZIONE.....	32
1.4 ULTERIORI NORMATIVE SUI DSA.....	33
1.4.1 STRUMENTI DI INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI.....	33
1.4.2 CIRCOLARE MINISTERIALE 6 MARZO 2013, N.8; NOTA MIUR 27 GIUGNO 2013, N.1551 E NOTA MIUR 22 NOVEMBRE 2013 N. 2563.....	35
1.4.3 LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107 E DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 62.....	37
1.4.4 NORME CHE DISCIPLINANO LA DIAGNOSI .....	38
CAPITOLO 2: PAROLE INSIEME.....	46
2.1 LA STORIA .....	46

2.2 IL NOME E IL LOGO .....	47
2.3 LA “VISIONE” .....	49
2.4 LA “MISSIONE” .....	50
2.5 I PRINCIPI.....	51
2.6 I PRINCIPI NEL LAVORO CON I RAGAZZI.....	53
2.7 IL SERVIZIO.....	54
2.7.1 GLI INCONTRI DI COMPETENZA E GLI INCONTRI DI AUTONOMIA.....	54
2.7.2 IL DOPOSCUOLA.....	57
2.8 IL PERCORSO DEL RAGAZZO.....	58
2.9 IL PERCORSO DELL’EDUCATORE .....	60
2.9.1 LE <i>ÉQUIPE</i> .....	60
2.9.2 LA FORMAZIONE: LE COMPETENZE DA ACQUISIRE .....	61
2.10 IL BENESSERE .....	62
2.11 L’ICF-CY .....	62
2.11.1 ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE E FATTORI AMBIENTALI	66
2.12 INTEGRAZIONE CONTESTI.....	71
2.12.1 PRINCIPALI FUNZIONI UTILIZZATE DA PAROLE INSIEME .....	73
CAPITOLO 3: SCRITTURA E DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO .....	84
3.1 L’ABILITÀ DI SCRITTURA E I DSA IN PSICOLOGIA.....	84
3.1.1 GRAFISMO E DISGRAFIA: IL MODELLO INTERPRETATIVO .....	86
3.1.2 COMPETENZA ORTOGRAFICA E DISORTOGRAFIA: IL MODELLO EVOLUTIVO DI UTA FRITH E IL MODELLO A DUE VIE DI MAX COLTHEART .....	89

3.1.3 L'ESPRESSIONE SCRITTA .....	92
3.2 ANALISI DEGLI ERRORI NELLA PRODUZIONE SCRITTA.....	95
3.3 ANNA E ALBERTO.....	100
3.3.1 CASO 1: ANNA.....	100
3.3.2 CASO 2: ALBERTO .....	137
3.4 ANALISI DEGLI ERRORI E ICF-CY .....	171
3.5 ESEMPI DI OSSERVAZIONE IN PROFILO DEL CODICE D170 PER ANNA E ALBERTO .....	174
3.6 POSSIBILI FACILITATORI.....	174
CONCLUSIONE.....	178
BIBLIOGRAFIA .....	180
SITOGRAFIA .....	181
LEGISLAZIONE.....	182
INDICE DELLE FIGURE .....	184

## INTRODUZIONE

Serve una lingua per pensare[...] Serve una lingua per obbligarci a esplicitare, anche per la nostra stessa coscienza, le nostre sensazioni e le nostre intuizioni. Serve una lingua per dire quello che siamo e quello che ci circonda.

Abbiamo bisogno della lingua non solo per comunicare, ma anche per vivere la nostra vita interiore: ancora una volta sarebbe illusorio credere che il linguaggio sia “secondario”. Possiamo percepire il variare delle nostre emozioni solo attraverso le sfumature di un lessico quanto più ampio possibile. La gamma dei nostri sentimenti si esprime, per la nostra coscienza, nelle parole che arricchiscono il nostro vocabolario. Serve un lessico sviluppato per imparare a sentire, nelle emozioni, le sottili distinzioni tra “amare”, “stimare”, “apprezzare”, “ammirare”, “prediligere”, “adorare”, “voler bene”, “adulare”[...] La posta in gioco del lessico non è solo la precisione della parola: senza la diversità delle parole, non solo non potremmo comunicare in maniera corretta, ma saremmo anche certamente incapaci di riconoscere in noi la singolarità dei nostri stessi sentimenti.<sup>1</sup>

Secondo François-Xavier Bellamy imparare la propria lingua a un livello sempre più articolato permette di esprimere, prima di tutto a sé stessi, chi si è, cosa si è, perché si prova e a verbalizzarlo in maniera esatta e in questo modo a comprendersi e a conoscersi. La maggior parte di ciò che si apprende a scuola passa attraverso la lingua scritta ed è perciò evidente la difficoltà incontrata da un ragazzo con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), il quale rifugge i testi come se fossero un cibo sgradito e ne trangugia, solo obbligato, qualche pezzetto. Si tratta di una problematica che è sì, contingente, in quanto i Disturbi Specifici dell’Apprendimento, oltre alle evidenti difficoltà, generano scarsa autostima e frustrazione, e compromettono i risultati nelle materie scolastiche, ma si tratta anche di una preoccupazione sociale in quanto la capacità di comprensione e produzione verbale è alla base di ogni interazione umana e, parafrasando Bellamy, è alla base della conoscenza della propria vita interiore. Una società che genera persone competenti nell’utilizzo della lingua, genera persone in grado di esprimere al

---

<sup>1</sup> François-Xavier Bellamy, *I diseredati ovvero l’urgenza di trasmettere*, Castel Bolognese, Itaca, 2016.

meglio se stesse e di stare bene con gli altri. Come tentare di dare una possibilità di apprendimento e di crescita (non solo ai ragazzi con DSA, ma a tutti i ragazzi) che inizi dal rispondere a un'esigenza scolastica, ma che cerchi di tenere in considerazione anche un bisogno antropologico e sociale? Una possibile risposta a questa domanda è data dal servizio di supporto alle attività scolastiche Parole Insieme.

Nel corso degli anni il centro di aiuto allo studio ha sviluppato via via strategie e percorsi, sempre in evoluzione, per offrire ai ragazzi con DSA la possibilità di vivere le sfide scolastiche in modo più sereno attraverso il supporto di un ambiente accogliente e dinamico. In particolare l'utilizzo del sistema dell'ICF-CY (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti), tramite la piattaforma Integrazione Contesti, ha permesso agli educatori di concentrare il loro lavoro sull'individuazione di *facilitatori* e *barriere*, elementi del contesto rispettivamente da rinforzare o da eliminare al fine di potenziare le competenze osservate tramite i *domini* della classificazione. Rispetto alla produzione scritta l'osservazione e l'intervento tramite il linguaggio dell' ICF-CY può offrire ai ragazzi con DSA l'occasione di sperimentare strumenti e strategie mirati che giovino non solo a questa competenza, ma anche ad altre correlate e trasversali a tutte le discipline scolastiche.

Il seguente elaborato si propone di indagare una possibile direzione nell' analisi del testo di ragazzi con DSA e sua descrizione attraverso il linguaggio dell'ICF-CY, così come utilizzato a Parole Insieme.

Nel primo capitolo vengono illustrati i documenti relativi alla normativa che tutela il diritto allo studio degli alunni e studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento a partire dalla Legge n. 170 del 2010.

Il secondo capitolo descrive le caratteristiche del centro di aiuto allo studio Parole Insieme e le modalità di utilizzo dell'ICF-CY, attraverso

la piattaforma Integrazione Contesti, sperimentate dagli educatori nel lavoro con i ragazzi.

Il terzo capitolo presenta alcune specificità della disortografia e della disgrafia, seguite dalle analisi delle produzioni scritte di due ragazzi con questi disturbi, propone una descrizione delle tabelle ottenute con il linguaggio dell'ICF-CY e infine accenna alcuni possibili interventi relativi alle competenze selezionate.

Un sentito ringraziamento va al mio relatore Prof. Giuseppe Polimeni per la sua infinita disponibilità e tempestività nella risposta ad ogni mia domanda.

Ringrazio la mia correlatrice Prof.ssa Daniela Notarbartolo per avermi gentilmente fornito materiali utilissimi alla stesura dell'elaborato.

Grazie sentito a Daniele Somenzi, fondatore di Parole Insieme, per avermi premesso di raccontare della sua appassionante impresa.

Grazie al Dott. Angelo Zanella per avermi concesso di descrivere alcune funzionalità di Integrazione Contesti, piattaforma utile a tutti coloro che vogliono sperimentare il modello dell'ICF-CY.

# CAPITOLO 1: LA NORMATIVA

## 1.1 LEGGE N. 170 2010

L'8 ottobre 2010 viene promulgata la Legge n. 170 intitolata *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Frutto di oltre quattro anni di lavori preparatori<sup>2</sup>, essa è il documento ufficiale che riconosce in via definitiva i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e predispone una serie di interventi al fine di garantire una maggiore inclusività scolastica nel rispetto delle caratteristiche dei singoli discenti.

La Legge n. 170 comprende nove articoli che hanno titolo:

- 1) Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia;
- 2) Finalità;
- 3) Diagnosi;
- 4) Formazione nella scuola;
- 5) Misure educative e didattiche di supporto;
- 6) Misure per i familiari;
- 7) Disposizioni di attuazione;
- 8) Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome;
- 9) Clausola di invarianza finanziaria.

L'articolo 1, come evidenzia il titolo, riconosce i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e ne dà una definizione. Essi sono: dislessia, che

---

<sup>2</sup> Il Disegno di Legge fu infatti presentato in Senato una prima volta il 25 maggio 2006 e una seconda volta il 21 settembre 2006 con il titolo *Nuove norme in materia di difficoltà specifiche di apprendimento*. Entrambi gli atti (rispettivamente n. 502 e n. 1011) furono assorbiti dal Disegno di Legge del 2 settembre 2008, atto n. 1006. Quest'ultimo, dopo varie discussioni (vedi Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Lavori Preparatori), fu approvato il 29 settembre 2010.

si manifesta in una difficoltà nella correttezza e rapidità della lettura dovuta alla fatica nella decodifica del testo scritto; disgrafia, rilevabile in una problematicità motoria nella realizzazione del segno grafico; disortografia, osservabile a partire da vari errori tra cui i principali legati alla transcodifica; discalculia, che coinvolge gli automatismi del calcolo e l'elaborazione dei numeri. Questi disturbi possono presentarsi separatamente o insieme nello stesso soggetto (in quest'ultimo caso si parla di comorbilità, delineata con maggiori dettagli nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011).

Nel secondo articolo vengono mostrate le finalità della Legge. Esse prendono in considerazione il percorso dello studente come possibilità di formazione e sviluppo delle sue potenzialità, non solo in ambito scolastico, ma anche in quello sociale e professionale, mirando a ridurre i disagi relazionali ed emozionali. Si prevedono perciò forme di sostegno, rivolte alle famiglie che desiderino accertare il disturbo tramite una diagnosi, suggerimenti per una didattica attenta alla comunicazione e collaborazione tra docenti, famiglie e specialisti, e percorsi di formazione rivolti a ciascuna di queste figure.

L'articolo 3 riguarda la diagnosi. Nello specifico essa viene effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già previsti dal Servizio Sanitario Nazionale. Nelle regioni in cui ciò non è possibile, si rimanda il compito a enti privati che però devono essere stati accreditati. Si ribadisce poi una necessaria comunicazione tra scuola e famiglia sugli aspetti che riguardano il persistere di problematiche, nonostante gli interventi attuati, e l'attivazione da parte degli stessi istituti nel procedere con interventi appropriati che permettano l'individuazione di casi sospetti di DSA.

La trattazione dell'articolo 4 è dedicata alla formazione del personale docente di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, su tematiche inerenti i DSA, con lo scopo di individuare

segnali sospetti di questi disturbi. Viene poi esplicitato il finanziamento a ciò dedicato.

Nell'articolo 5 vengono indicate alcune misure che possono essere adottate per il supporto didattico ed educativo. Innanzitutto si dichiara il diritto delle persone con diagnosi di DSA a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica, sia nel corso dei cicli di istruzione e formazione, sia negli studi universitari. Il comma 2 specifica che le istituzioni scolastiche garantiscono agli studenti con DSA l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata<sup>3</sup>, l'introduzione di strumenti compensativi, comprese tecnologie informatiche, e misure dispensative. Inoltre alla lettera "c" viene considerato l'insegnamento delle lingue straniere e in particolare si prevede anche la possibilità dell'esonero ove risulti utile. Il comma 3 stabilisce che le misure considerate nel comma 2 debbano essere periodicamente sottoposte a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi. Infine il comma 4 prevede opportune forme di valutazione e di verifica anche negli esami di Stato e di ammissione all'università, e negli esami universitari.

Nell'articolo 6 vengono brevemente elencate le misure per i familiari di primo grado di studenti con DSA del primo ciclo di istruzione. Essi possono usufruire di orari di lavoro flessibili regolati dai Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro e non comportano perciò maggiori spese a carico dello Stato.

L'articolo 7 prevede l'emanazione di linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per l'attuazione della Legge e le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti previsti dall'articolo 4.

---

<sup>3</sup> La differenza tra i due termini viene spiegata nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegate al decreto ministeriale del 12 luglio 2011 p. 6.

In particolare il comma 3 di questo articolo anticipa l'istituzione di un Comitato tecnico-scientifico composto da esperti competenti sui DSA che possano sostenere l'applicazione della presente legge con indicazioni, anche di tipo pratico.

L'articolo 8 ribadisce una certa flessibilità da parte delle regioni a statuto speciale e delle province autonome rispetto all'applicazione di questa Legge.

L'articolo 9 esplicita il fatto che dall'attuazione della Legge n. 107 non debbano derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica a parte quanto previsto dall'articolo 4.

## 1.2 DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011, N. 5669

Il Decreto attuativo del 12 luglio 2011 fa seguito alla Legge n. 170 del 2010 e ad esso sono allegate le Linee Guida (trattate nel paragrafo successivo).

Il Decreto individua nell'articolo 1

le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative didattiche di supporto utile a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell'infanzia(...)[le] forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento delle scuole di ogni ordine grado del sistema nazionale di istruzione e nelle università<sup>4</sup>.

Segue, nell'articolo 2, una descrizione del modo in cui avviene il percorso di individuazione di studenti e alunni con DSA. Si afferma che è compito delle istituzioni scolastiche segnalare alle famiglie le difficoltà persistenti nonostante l'applicazione di adeguate attività compensative riscontrate nel discente, al fine di avviare l'iter per ottenere una certificazione diagnostica. Quest'ultima è infatti fondamentale per garantire all'alunno o allo studente il diritto allo studio, tramite la possibilità di usufruire delle misure didattiche di supporto previste dall'articolo 5 della Legge 170/2010. La

---

<sup>4</sup> *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p. 2.*

certificazione deve poi essere consegnata dalle famiglie alla scuola o all'università che avanza di conseguenza nei processi ad essa collegate.

L'articolo 3 rimanda alle allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* per l'attuazione delle disposizioni del decreto.

I successivi tre articoli riguardano le azioni da svolgere nell'ambito prettamente scolastico e universitario, soffermandosi su *Misure educative e didattiche* (art. 4), *Interventi didattici individualizzati e personalizzati* (art. 5), *Forme di verifica e di valutazione* (art. 6).

Secondo l'articolo 4 è compito delle istituzioni scolastiche, tenendo conto delle *Linee guida*, provvedere ad attuare gli interventi necessari al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA. Si prevedono non solo misure compensative e dispensative, ma anche percorsi individualizzati e personalizzati. Questi ultimi da articolare in obiettivi compresi all'interno delle indicazioni curricolari nazionali, che tengano in considerazione le abilità possedute dal discente come punto di partenza per le proposte di insegnamento a lui dedicate e possano potenziare le funzioni non coinvolte nel disturbo. Seguono delle precisazioni sulle metodologie didattiche, che, nel rispetto della libertà d'insegnamento, tengano conto delle osservazioni di carattere scientifico esposte nelle *Linee guida*. Le istituzioni scolastiche inoltre si assicurano che l'alunno o lo studente con DSA possa conoscere l'utilizzo degli strumenti compensativi in modo che siano per lui efficaci e ancora si specifica che le misure dispensative devono servire ad evitare le situazioni di affaticamento, avendo cura però di non abbassare il livello degli obiettivi di apprendimento.

L'articolo 5 prevede la stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP), documento in cui vengono esplicitati interventi didattici individuali e personalizzati, e vengono indicati gli strumenti

compensativi e le misure dispensative adottate per le diverse discipline.

L'articolo 6 si sofferma sulle forme di verifica e di valutazione. Esse devono essere coerenti con gli interventi pedagogico-didattici scelti. Viene chiarito come le modalità di verifica debbano essere pensate in modo da mettere l'alunno con DSA in condizioni ottimali e da privilegiare la padronanza dei contenuti delle discipline rispetto agli aspetti legati all'abilità problematica.

In particolare il comma 3 si rivolge alle Commissioni degli esami di Stato del primo e del secondo ciclo di istruzione, le quali si auspica tengano «in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati»<sup>5</sup>. Le Commissioni, infatti, sono invitate ad assicurare gli strumenti compensativi e le misure dispensative anche in sede di esame, sia nelle prove scritte, sia nelle prove nazionali INVALSI, sia in fase di colloquio. Il comma 4 tratta l'insegnamento delle lingue straniere e conferma che in queste discipline si debbano valorizzare le modalità attraverso le quali lo studente possa mostrare le proprie competenze, in particolare privilegiando l'espressione orale. Viene poi presentata la possibilità di esonerare lo studente dalla prova scritta in lingua straniera se la famiglia ne fa richiesta scritta, quest'ultima però deve essere successivamente approvata dal consiglio di classe. In sede di esame di Stato viene proposta anche la possibilità di sostituire prove scritte con prove orali. Anche in tal caso lo studente consegue il titolo valido per l'iscrizione al livello successivo di scuola. Infine, in alcuni casi particolari, è data la possibilità di esonerare lo studente dall'insegnamento delle lingue straniere.

Per quanto riguarda l'ambito universitario, di cui si occupano i commi 7, 8 e 9, viene assicurato un servizio di tutorato e il

---

<sup>5</sup> *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p. 4.*

monitoraggio delle misure adottate. Viene inoltre prevista la possibilità di tempi aggiuntivi per le prove di ammissione alle facoltà e per gli esami delle diverse discipline.

L'articolo 7 elenca le attività di formazione per gli insegnanti e dirigenti scolastici, secondo le indicazioni dell'art. 4 della Legge 170/2010.

Gli argomenti che si prevede di trattare sono: la Legge 8 ottobre 2010 n.170; le caratteristiche dei DSA; gli strumenti per l'individuazione del disturbo specifico dell'apprendimento; le strategie didattiche ed educative; la gestione della classe in presenza di alunni con disturbo specifico dell'apprendimento; le forme di verifica e di valutazione; le indicazioni di esercitazioni concernenti le misure educative didattiche dell'articolo 4; le forme di orientamento per il prosieguo degli studi e infine le esperienze di studi di caso di alunni con DSA.

Viene inoltre annunciata l'attivazione di corsi di perfezionamento o master in Didattica e in Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento, prevista a seguito dell'accordo con le facoltà di Scienze della Formazione.

L'articolo 8, intitolato *Centri Territoriali di Supporto*<sup>6</sup> espone come le istituzioni scolastiche possano «avvalersi del supporto tecnico-scientifico fornito dalla rete predisposta dal MIUR anche attraverso i Centri Territoriali di Supporto»<sup>7</sup>.

L'articolo 9 prevede l'istituzione di un Gruppo di lavoro nazionale che possa monitorare l'attuazione delle norme della Legge n.170 del 2010 e le disposizioni contenute nello stesso decreto ministeriale. I compiti di questo gruppo sono anche di tipo consultivo e propositivo rispetto a due ambiti: uno riguardante la revisione delle disposizioni delle *Linee guida*, che può essere proposta come conseguenza dei progressi scientifici e dell'evoluzione normativa

---

<sup>6</sup> La cui funzione è meglio descritta nelle *Linee Guida*.

<sup>7</sup> *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p. 6.*

relativa; l'altro che tiene conto e partecipa alla sperimentazione di metodologie didattiche e disciplinari innovative.

### 1.3 LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Al fine di illustrare l'organizzazione degli argomenti in cui si articolano le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, se ne riporta l'intero sommario<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669.



## LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DSA

### SOMMARIO

#### Premessa

<b>1. I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 La dislessia	
1.2 La disgrafia e la disortografia	
1.3 La discalculia	
1.4 La comorbilità	
<b>2. L'OSSERVAZIONE IN CLASSE.....</b>	<b>5</b>
2.1 Osservazione e prestazioni atipiche	
2.2 Osservazione degli stili di apprendimento	
<b>3. DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA STRUMENTI COMPENSATIVI, MISURE DISPENSATIVE.....</b>	<b>6</b>
3.1 Documentazione dei percorsi didattici	
<b>4. UNA DIDATTICA PER GLI ALUNNI CON DSA.....</b>	<b>8</b>
4.1 Scuola dell'infanzia	
4.2 Scuola primaria	
4.3 Scuola secondaria di I e di II grado	
4.3.1 Disturbo di lettura	
4.3.2 Disturbo di scrittura	
4.3.3. Area del calcolo	
4.4 Didattica per le lingue straniere	
<b>5. LA DIMENSIONE RELAZIONALE.....</b>	<b>20</b>
<b>6. CHI FA CHE COSA.....</b>	<b>21</b>
6.1 Gli Uffici Scolastici Regionali	
6.2 Il Dirigente scolastico	
6.3 Il Referente di istituto	
6.4 I Docenti	
6.5 La Famiglia	
6.6 Gli Studenti	
6.7 Gli Atenei	
<b>7. LA FORMAZIONE.....</b>	<b>27</b>
7.1 I contenuti della formazione	
7.2 Corso di perfezionamento e Master in <i>Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento</i>	
7.3 Il progetto "NTD" e il progetto "A scuola di dislessia"	
7.4 I CTS – Centri Territoriali di Supporto	
7.5 Supporto informativo alla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici	

Figura 1.1: Sommario delle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Come si può osservare, a una breve premessa, segue nel primo capitolo la definizione dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Il secondo, terzo e quarto capitolo si soffermano sulle attività concrete da svolgere in ambito scolastico, delineando indicazioni di osservazione, documentazione e didattica specifica per gli alunni o studenti con DSA. Con il capitolo cinque si pone l'accento sull'importanza della dimensione relazionale in classe, mentre il capitolo sei e il capitolo sette esplicitano rispettivamente i compiti dei diversi enti coinvolti e il contenuto dei corsi formativi attivati conseguentemente alla Legge 170/2010.

Nella Premessa si legge:

La legge 8 ottobre 2010, n. 170, riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti con DSA possano raggiungere il successo formativo.<sup>9</sup>

Ciò significa che, come viene detto di seguito, data «la peculiarità dei Disturbi Specifici di Apprendimento, si apre un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio [...], diverso da quello previsto dalla legge 104/1992»<sup>10</sup>. Il tipo di intervento è infatti incentrato sulle forme di didattica e sugli strumenti e le dispense che possano garantire il successo formativo degli alunni o degli studenti con DSA. Segue questa considerazione: «A questo riguardo, la promulgazione della legge 170/2010 riporta in primo piano un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente.»<sup>11</sup>. Si ripropone infatti la riflessione, propria della Legge 53/2013 (nota anche come “Riforma Moratti”), sull'alunno o studente come *persona* e porta a focalizzare l'attenzione su questo

---

<sup>9</sup> *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p. 3.

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> *Ibidem.*

aspetto come prioritario nell'impostazione di qualsiasi attività didattica, sia essa rivolta ai discenti con DSA, sia essa rivolta alla classe nel suo complesso. È importante inoltre notare che viene auspicata una riformulazione «[del]le modalità didattiche e [del]le strategie di insegnamento sulla base dei bisogni educativi specifici, in tutti gli ordini e gradi di scuola»<sup>12</sup>.

Di seguito vengono esplicitate le finalità delle *Linee guida*, ossia fornire indicazioni per «realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative»<sup>13</sup>. Tali indicazioni determinano «il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA»<sup>14</sup>.

Segue una breve descrizione del contenuto del documento e un riferimento alla pagina del sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca<sup>15</sup> che si propone di pubblicare costanti approfondimenti in merito ai DSA nei diversi ambiti della ricerca scientifica e sperimentazione didattica.

### 1.3.1 DEFINIZIONE DEI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO.

Secondo quanto riportato nelle *Linee guida*, i Disturbi Specifici di Apprendimento si manifestano come una compromissione più o meno grave delle abilità che influenzano l'apprendimento scolastico, nonostante il livello del Quoziente Intellettivo sia nella norma. In base alle abilità interessate dal disturbo, i DSA assumono denominazioni diverse: dislessia, disgrafia e disortografia, discalculia.

---

<sup>12</sup> *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p. 3.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dsa.1.html>, link aggiornato, consultato il 4 gennaio 2022.

Secondo quanto si legge nelle *Linee guida*:

La dislessia:

da un punto di vista clinico, (...) si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta.

Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età - la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farlo somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo. Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

Disgrafia e disortografia vengono così definite:

Il disturbo specifico di scrittura si definisce disgrafia o disortografia, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale.

La disgrafia si manifesta in una minore fluidità e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.

In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.

Per discalculia invece si intende un disturbo nell'abilità del calcolo,

sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo. Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il subitizing (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente.

Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

Quando i disturbi si manifestano contemporaneamente nella stessa persona si ha una comorbilità. Lo stesso fenomeno si può avere anche «tra DSA e altri disturbi dello sviluppo [...] e tra DSA e i disturbi emotivi e del comportamento»<sup>16</sup>. In questo caso si consiglia di tenere in considerazione il fatto che la somma di tali problematiche può generare una difficoltà che va ad inficiare lo sviluppo delle abilità complessive. È perciò di fondamentale importanza l'osservazione in classe, argomento di cui si occupa il capitolo 2 delle *Linee Guida*.

### 1.3.2 OSSERVAZIONE IN CLASSE

In apertura a questo secondo capitolo viene chiarito come l'osservazione debba avere una doppia valenza: può servire per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico, ma anche per l'individuazione delle caratteristiche e dei punti di forza su cui costruire una didattica che possa valorizzare le abilità e portare al successo formativo dello studente o alunno con DSA. Di vitale importanza è quindi saper rilevare delle prestazioni valutabili come atipiche, tramite l'analisi del tipo di errori, considerare attività alternative, e, nel caso si noti la persistenza delle difficoltà, avvertire la famiglia.

Vengono riportati i dati che illustrano la rilevazione di problematiche nelle abilità di base, le quali si rilevano nel 20% dei ragazzi, ma tra

---

<sup>16</sup> *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p. 5.*

questi solo il 3-4% presenta realmente un DSA. I dati aggiornati al biennio 2017/2018<sup>17</sup> confermano la tendenza già rilevata nel 2010.

Le *Linee guida* riportano anche un'attenta valutazione rispetto agli stili di apprendimento, in quanto, se la considerazione di questi in relazione alle diverse attività didattiche può essere stimolante per il complesso degli alunni, per il DSA è di fondamentale importanza per il proprio successo scolastico «fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che li caratterizzano»<sup>18</sup>.

### 1.3.3 DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA

Il capitolo 3, in prima battuta, delinea e distingue i significati di didattica individualizzata e personalizzata. Se con il primo termine si intendono delle attività che possano essere svolte individualmente da tutti gli alunni, tali attività sono personalizzate nel momento in cui la loro strutturazione tiene conto delle caratteristiche del singolo. Inoltre «l'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo classe»<sup>19</sup>, mentre l'azione formativa personalizzata può porsi obiettivi diversi per ciascun alunno in relazione alla possibilità di far sviluppare a ognuno le proprie potenzialità. Infine la didattica individualizzata consiste in attività di recupero individuale per potenziare delle abilità o per apprendere l'utilizzo degli strumenti compensativi, esse possono essere svolte in classe o in momenti diversi; la didattica personalizzata invece

---

<sup>17</sup> I dati sono confermati dagli ultimi studi risalenti al 2017/18 pubblicati sul sulla pagina del sito del MIUR che ha indirizzo: <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>.

<sup>18</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.6.

<sup>19</sup> Ivi, p. 7.

si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo<sup>20</sup>.

Segue un elenco dei principali strumenti compensativi in cui figurano anche strumenti tecnologici. Essi sono: sintesi vocale, registratore, programmi di video scrittura, calcolatrice e infine tabelle, formulari, mappe concettuali. Tali strumenti dovrebbero consentire di diminuire la fatica in determinati tipi di prestazione, senza abbassare il livello dal punto di vista dello sforzo cognitivo. In conclusione si afferma che è necessario che sia il docente a mostrare e incentivare le modalità di un utilizzo efficace.

Le misure dispensative invece possono essere applicate su quelle prestazioni particolarmente difficili che non migliorano l'apprendimento. Si tratta di dare la possibilità di utilizzare un tempo maggiore (individuato a un massimo pari al 30% in più) o di eseguire la prova su un contenuto ridotto. Si chiarisce come tali misure, in particolare quelle dispensative, non devono creare «percorsi immotivatamente facilitati»<sup>21</sup> in modo che gli obiettivi di apprendimento possano rimanere gli stessi.

Per quanto riguarda la documentazione dei percorsi didattici personalizzati il capitolo 3.1 delle *Linee Guida* esplicita la stesura di un documento chiamato Piano Didattico Personalizzato (PDP) che deve riportare, oltre ai dati anagrafici e alla tipologia del disturbo, anche le attività didattiche individualizzate e personalizzate, gli strumenti compensativi e le misure dispensative, e infine le forme di verifica e di valutazione personalizzate.

---

<sup>20</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.6.

<sup>21</sup> *Ivi*, p.7.

#### 1.3.4 UNA DIDATTICA PER GLI ALUNNI CON DSA

Il capitolo 4 costituisce la parte più ampia del documento e vuole fornire le principali strategie per una didattica più inclusiva per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento, traendo spunti da considerazioni di carattere psicopedagogico. Si conferma l'importanza della forte collaborazione tra specialisti e personale scolastico, ma si fa soprattutto appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti, necessarie per affrontare la questione del numero crescente di alunni con DSA nelle classi. Si espone la possibilità di aggiornamenti e approfondimenti sul tema, con azioni di formazione da parte del MIUR.

Nelle *Linee guida* fanno seguito delle indicazioni, divise per ordini e gradi di scuola, sulle peculiarità osservabili in aula che possano essere considerate come segnali legati ai disturbi dell'apprendimento e su possibili strategie per rispondere ai bisogni che emergono via via, sia prima, sia dopo la diagnosi, in base all'età dell'alunno.

INDICAZIONI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA. Già alla scuola dell'infanzia è verosimile identificare le possibili difficoltà legate all'apprendimento tramite l'osservazione di fenomeni come la confusione dei suoni, il mancato completamento delle frasi, l'uso di parole non adeguate al contesto o la loro sostituzione, l'omissione di suoni o parti di parole, la sostituzione di suoni, lettere (p/b...) e un'espressione linguistica inadeguata. Inoltre

il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole.<sup>22</sup>

Si suggerisce allora di

---

<sup>22</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.10.

privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole.<sup>23</sup>

Si ricorda inoltre che il disturbo potrà essere diagnosticato solo dopo la seconda classe della primaria, ma già alla scuola dell'infanzia è possibile osservare alcune possibili problematiche più globali ascrivibili ai quadri di DSA come

difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani)<sup>24</sup>.

Inoltre si consiglia di proporre delle attività di pregrafismo in cui osservare la velocità della scrittura, la pressione esercitata sul foglio, la continuità del gesto e la sua direzione, il modo in cui si occupa lo spazio sul foglio. Tramite esercizi di grafica infatti si lavora sulle diverse funzioni che precedono gli atti della scrittura, come la motricità fine, l'organizzazione mentale, «l'assunzione immaginativa di un dato e il suo tradursi in azione»<sup>25</sup>. Si suggeriscono modalità in cui far ricreare al bambino la forma grafica attraverso l'uso del corpo perché essa possa essere da lui «ben percepita e ricreata con la fantasia immaginativa»<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.10.*

<sup>24</sup> *Ivi* p.10,11.

<sup>25</sup> *Ibidem.*

<sup>26</sup> *Ibidem.*

Un ulteriore avvertimento riguarda la proposta di esercizi linguistici, ovvero operazioni meta-fonologiche, sotto forma di giochi, poiché infatti

L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola cane in ca-ne) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori<sup>27</sup>.

Tali attività si auspica siano proposte in un clima di serenità che tenga conto delle tempistiche di ciascuno, solo in questo modo infatti si potrà garantire il coinvolgimento di tutti i bambini.

La trattazione si sposta poi sull'area del calcolo. Alla scuola dell'infanzia l'osservazione in quest'ambito si attiene ai prerequisiti del calcolo, ossia a tutti quei «processi mentali che sono implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio»<sup>28</sup>.

È importante che il bambino sia stimolato «a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all'acquisizione delle parole-numero»<sup>29</sup>. Quest'ultima «dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione  $n+1$ »<sup>30</sup>. Tale affermazione motivata dal fatto che

solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabo, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente.<sup>31</sup>

Il gioco può essere quindi propedeutico allo sviluppo delle abilità nell'area del calcolo, in modo che si possa procedere per piccoli

---

<sup>27</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.10, 11.*

<sup>28</sup> *Ivi*, p.12.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

progressi, sentiti come gratificanti dal bambino, che in questo modo percepisce di essere valorizzato.

INDICAZIONI PER LA SCUOLA PRIMARIA. Il documento prosegue con l'analisi delle problematiche e delle metodologie alla scuola primaria. L'incipit tiene a ribadire che lo scambio di osservazioni tra le diverse figure (genitori, docenti della scuola dell'infanzia e docenti della scuola primaria) che si occupano del bambino è di fondamentale importanza per assicurargli continuità nel percorso formativo.

Per quanto riguarda la lettura, il bambino con DSA che ha generalmente buone capacità intellettive, ha però difficoltà nel riconoscimento visivo o nell'analisi fonologica delle parole. Perciò è a lui difficile ricordare le corrispondenze tra segni grafici e suoni o ricostruire la parola a partire dai suoni di cui è composta. Di seguito si consiglia di non basare l'intervento sull'aumento degli esercizi, ma sull'applicazione di strategie che possano valorizzare i piccoli successi, tenendo conto della complessità che richiede l'azione del leggere e dello scrivere.

Di seguito viene fatto notare che la letteratura sull'argomento sconsiglia il metodo globale per l'insegnamento della letto-scrittura, preferendo invece il metodo fono-sillabico o sillabico infatti:

La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica. Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul continuum del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante-vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.13.*

Vengono proposti quindi esercizi di *sintesi sillabica* e di riconoscimento della sillaba iniziale, finale, intermedia, per poi passare in un secondo momento al lavoro di tipo fonologico, infatti:

I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:

- livello della parola: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;
- livello della struttura delle sillabe: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura [all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale (ad esempio ta- nella parola tavolo), poi quelle dalla struttura vocale-consonante (ad esempio al- nella parola albero)];
- livello dei suoni iniziali e finali della parola: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;
- livello del riconoscimento preciso del suono iniziale e finale della parola;
- livello del riconoscimento di tutti i singoli fonemi della parola.<sup>33</sup>

Per quanto riguarda la consapevolezza fonologica vengono proposte attività come l'individuazione di fonemi nelle diverse posizioni all'interno della parola, analisi fonemica, che ha meccanismi simili alla scrittura, e fusione fonemica, che ha invece attinenza con la lettura, associazioni grafema/fonema, tramite l'associazione di lettere e immagini, conteggio dei fonemi e raggruppamento di immagini che iniziano o terminano con lo stesso suono. Inoltre si propone l'utilizzo di un "alfabetiere" che associ alle lettere immagini di oggetti il cui nome inizia per la lettera stessa e che per la loro forma richiamano la forma delle lettere stesse (ad esempio una montagna per "M").

Si consiglia poi di presentare le consonanti secondo le affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze: in particolare

---

<sup>33</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.14.*

Saranno inizialmente la P e la B; la D e la R; poi la L e la F, la M e la N e così via. Si inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (C G S), lasciando per ultime la Q e l'H.<sup>34</sup>

Infine si raccomanda di iniziare dallo stampato maiuscolo, in quanto esso si articola su una sola banda spaziale, delimitata da sole due linee, mentre lo stampato minuscolo e il corsivo si articolano su tre bande spaziali. Di seguito si propone di mostrare al bambino una forma grafica alla volta, in modo che una volta acquisita la prima, si passi alla seconda e poi alla terza e così via.

Per quanto riguarda l'area del calcolo si tengono in considerazione: processi di conteggio, processi lessicali, processi semantici, processi sintattici, calcolo a mente, calcolo scritto.

Il conteggio si riferisce alla capacità propria di contare, che è un'azione complessa in quanto presuppone l'acquisizione di una serie di principi tra i quali quello di corrispondenza uno a uno (ossia che ad ogni elemento contato corrisponde un solo elemento numerico), dell'ordine stabile dei numeri (sia crescente, sia decrescente), e della cardinalità (ovvero che l'ultimo numero contato corrisponde alla totalità degli elementi).

I processi lessicali riguardano la capacità di attribuire un nome a un numero. Essa si sviluppa di pari passo con il linguaggio, ma per essere propria, deve essere accompagnata dal senso della quantità espressa dalla parola-numero.

I processi semantici si riferiscono alla comprensione del numero come quantità anche attraverso una rappresentazione mentale.

La sintassi riguarda la consapevolezza del valore delle cifre rispetto all'ordine in cui sono scritte (ad esempio riconoscere la differenza tra 31 e 13).

Segue poi un'osservazione sul calcolo a mente, importante per i ragazzi con DSA in quanto la sua applicazione allena a mettere in

---

<sup>34</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.17.*

atto delle strategie di combinazione e raggruppamento che possono essere valorizzate prima di avanzare verso il calcolo scritto, che è invece di tipo procedurale.

INDICAZIONI PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO E SECONDO GRADO. In apertura al secondo paragrafo si afferma che la scuola secondaria richiede che le competenze della lettura, scrittura e calcolo siano ormai acquisite e che si proceda a livelli più avanzati di conoscenza. Questo può essere motivo di difficoltà per lo studente con DSA, che però può superarle attraverso l'applicazione delle strategie e l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative.

Il paragrafo prosegue suddividendo la trattazione del disturbo di lettura, del disturbo di scrittura e dell'area del calcolo.

Per quanto riguarda il disturbo di lettura il documento propone di convergere le energie sulla comprensione del testo, ponendo attenzione al fatto che decodifica e comprensione sono due processi separati, perciò una trattazione che li consideri singolarmente può agevolare lo studente con DSA. Si suggerisce di indicare una lettura silente e un'osservazione degli indici testuali, strategie propedeutiche ad una buona comprensione. Un'ulteriore strategia è rintracciata nella trasformazione di un compito di lettura in un compito di ascolto attraverso la lettura dell'insegnante, *software* per l'ascolto o libri digitali. Si sconsiglia invece di far leggere lo studente con DSA a voce alta, proporgli brani eccessivamente lunghi rispetto al suo livello di abilità e di valutare la lettura come prestazione. Si ribadisce la possibilità di tempi aggiuntivi o una diminuzione del contenuto nelle prove in classe.

Per il disturbo di scrittura si propongono strategie quali l'uso del computer e il registratore per prendere appunti. Coloro che presentino un disturbo specifico di scrittura sono esonerati dalla valutazione della prestazione relativa a questa abilità.

Riguardo all'area del calcolo si indica la possibilità di analisi degli errori, di cui sono ricordati però solo quelli che riguardano il calcolo algebrico. Vengono indicati strumenti compensativi come la calcolatrice, la tabella pitagorica e il formulario personalizzato, di cui viene specificato però che sono di supporto, ma non di potenziamento, in quanto *“riducono il carico, ma non aumentano le competenze”*<sup>35</sup>.

Il paragrafo successivo illustra gli strumenti compensativi e le misure dispensative per l'ambito delle lingue straniere. Si consiglia di far ricadere la scelta del ragazzo con DSA su lingue che abbiano una maggiore trasparenza linguistica. Si raccomanda di privilegiare l'oralità rispetto allo scritto. Si invita a consegnare il testo scritto della prova qualche giorno prima della data della verifica in modo che lo studente abbia l'opportunità di lavorare in due momenti separati su decodifica e comprensione. Viene mantenuta la possibilità del tempo aggiuntivo o della riduzione del carico di lavoro, già definiti in altre discipline, e anche, in casi gravi, della dispensa dall'apprendimento della lingua straniera.

### 1.3.5 LA DIMENSIONE RELAZIONALE

Il quinto capitolo è dedicato alla dimensione relazionale dello studente con DSA all'interno della classe. Si tratta di porre estrema attenzione a questo aspetto, infatti si evidenzia come l'alunno con DSA provi spesso demotivazione a causa della fatica nel suo percorso scolastico o si trovi in difficoltà per il fatto che i compagni possano non comprendere o vedere come facilitazioni le strategie applicate o le misure di cui ha diritto. Il docente è quindi invitato ad un'attenta osservazione anche di queste dinamiche, che possono eventualmente innescare delle problematiche psicologiche nell'alunno con DSA. È raccomandata anche la possibilità di avviare delle iniziative, previo

---

<sup>35</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, pag.19.*

consenso della famiglia, per condividere con la classe i motivi dell'applicazione delle strategie e delle misure per lo studente con DSA.

### 1.3.6 CHI FA CHE COSA

Il capitolo sei è dedicato alle indicazioni rispetto alle azioni che le diverse figure coinvolte debbano intraprendere per garantire il diritto allo studio dello studente con DSA. Vengono presi in considerazione gli Uffici Scolastici Regionali, il Dirigente Scolastico, il Referente di Istituto, i docenti, la famiglia e gli studenti, gli atenei. Per ciascuno sono indicati i compiti, i diritti e i doveri, in particolare all'interno del percorso previsto dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA il cui diagramma<sup>36</sup>, presente nel documento, si riporta di seguito:

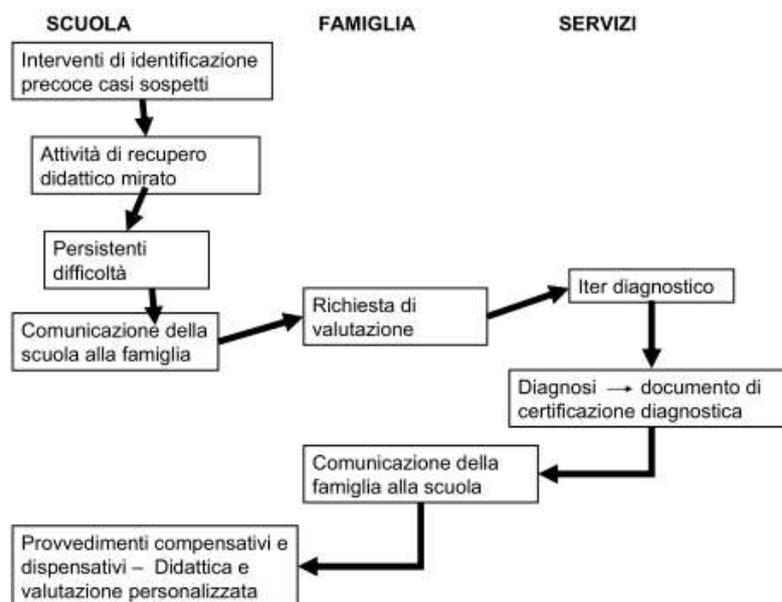


Figura 1.2: Schema riassuntivo del percorso per la gestione dei DSA.

<sup>36</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, pag.21.*

Il compito principale degli Uffici Scolastici Regionali (USR) è quello di sistematizzare le azioni intraprese dai singoli istituti scolastici in modo da rendere le procedure uguali ed efficaci per tutti coloro che ne abbisognano. Per operare in questo senso si occupa di: predisporre dei protocolli deontologici al fine di condividere i comportamenti da assumere nei confronti degli alunni con DSA, istituire gruppi di coordinamento dei referenti provinciali, stipulare accordi con il Servizio Sanitario Nazionale e con le associazioni rappresentative, organizzare attività formative, potenziare i Centri Territoriali di Supporto convogliando parte delle risorse su sussidi e strumenti per i DSA.

Il Dirigente Scolastico è il «garante delle opportunità formative»<sup>37</sup>, è suo compito perciò promuovere una serie di iniziative che possano assicurare il coordinamento dei diversi interventi promossi dalla Legge 170/2010, in particolare si fa carico di supportare la comunicazione tra le famiglie, i docenti e le realtà territoriali, promuove formazione, progetti mirati, e gestisce le risorse umane e strumentali.

Il Referente di Istituto è un docente con delle comprovate competenze in merito ai DSA che diventa punto di riferimento per le tematiche ad essi collegate. Si occupa di fornire informazioni sulle normative, supportare i colleghi nell'elaborazione di strategie riferite al singolo ragazzo con DSA, procura indicazioni rispetto a misure dispensative e strumenti compensativi e a tutti i materiali, anche tecnologici e digitali, utili, funge da mediatore tra le varie figure che ruotano attorno al ragazzo con DSA.

Prendendo in considerazione i docenti il documento si riferisce a tutto il corpo docente nel suo insieme, dando importanza alla collaborazione e alla condivisione di osservazioni e strategie. È

---

<sup>37</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, pag.22.*

compito del docente osservare, rilevare difficoltà, procede con attività di recupero, prendere visione della certificazione diagnostica, mettere in atto misure appropriate, nonché adottare modalità di verifica e valutazione coerenti.

È invece la famiglia che, su sua iniziativa o dopo la segnalazione della scuola, intraprende il percorso per la diagnosi. Una volta ottenuta, la consegna alla scuola, condivide le linee elaborate nel PDP, oltre a sostenere e incoraggiare lo studente in tutti i suoi compiti scolastici.

Allo studente è invece garantito il diritto di ricevere una chiara informazione rispetto alle misure che riguardano il suo percorso formativo, le cui strategie possono essere anche da lui suggerite in base alla sua età e maturità, d'altra parte gli è richiesto il massimo impegno nel lavoro scolastico.

Anche agli atenei spetta di mettere in campo risorse per attuare interventi idonei al rilevamento di casi di studenti con DSA. Per quanto riguarda i test di ammissione, in presenza di certificazione, essi devono garantire un tempo aggiuntivo pari al 30% in più del tempo previsto per gli altri studenti. Per quanto riguarda il percorso universitario sono invitati a garantire l'applicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previsti per legge. Gli Atenei sono inoltre tenuti a organizzare una rete di supporto per DSA con tutor specializzati, consulenza e forme di studio alternative, lezioni ed esercizi on line.

### 1.3.7 LA FORMAZIONE

Il capitolo sette, conclusivo, tratta nello specifico i temi della formazione dei docenti e descrive le finalità e i contenuti dell'attivazione del master in *Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento* di cui all'articolo 4 della Legge 170/2010. Successivamente rimanda a due bandi, svoltisi nel biennio

2011/2012 dal titolo *Nuove Tecnologie e Disabilità e A scuola di dislessia*.

Il paragrafo quattro del capitolo sette riguarda i Centri Territoriali di Supporto, istituiti di conseguenza al progetto *Nuove Tecnologie e Disabilità* e in particolare si dichiara che al loro interno operano tre docenti, dislocati presso scuole polo, che sono a disposizione per chiarimenti e sostegno in merito a tutto ciò che concerne i DSA nell'ambito scolastico.

L'ultimo paragrafo riguarda invece la possibilità di approfondire alcune tematiche tramite il mezzo digitale del sito del Ministero di cui viene fornito il link<sup>38</sup>.

## 1.4 ULTERIORI NORMATIVE SUI DSA

Nel seguente paragrafo si illustrano in modo puntuale i principali documenti normativi, pubblicati dal 2011 ad oggi, che non trattano unicamente i Disturbi Specifici di Apprendimento, ma li mettono in relazione ad altre problematiche e/o vi dedicano una sezione particolare per ribadire l'attenzione peculiare di cui necessitano ai sensi della legge 170/2010.

### 1.4.1 STRUMENTI DI INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Il 27 dicembre 2012 viene emanata la Direttiva Ministeriale dal titolo *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Nella Premessa si evince come, dato il progressivo differenziarsi dei contesti e dei vissuti degli alunni, si renda necessaria un'attenzione particolare anche a coloro che non sono in possesso di una certificazione, superando così la discriminante tradizionale, alunni con

---

<sup>38</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, pag.31. Il link non è più valido al 5 gennaio 2022.

disabilità/alunni senza disabilità. Il documento fa successivamente riferimento al modello bio-psico-sociale dell'ICF (*International Classification of Functioning*), che «fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto [...] consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni»<sup>39</sup>. Ogni alunno infatti può necessitare, in modo prolungato o temporaneo di una considerazione particolare per cui è indispensabile una personalizzazione del percorso didattico e il linguaggio dell'ICF può aiutare nell'individuazione specifica dei bisogni emergenti.

Il documento si divide in due parti: nella prima si trova una definizione dei Bisogni Educativi Speciali, mentre nella seconda viene illustrato il sistema organizzativo dei Centri Territoriali di Supporto per l'inclusione scolastica.

Nella prima parte si precisa che l'area dei Bisogni Educativi Speciali comprende «tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale»<sup>40</sup>. I BES dunque comprendono sia quelle categorie per cui la normativa prevede delle diagnosi cliniche, in particolar modo la Legge 104/1992 per la disabilità e la Legge 170/2010 per i DSA, sia invece quei disturbi che non possono essere o non sono certificati. Tra questi vi sono i disturbi specifici del linguaggio, disturbi della coordinazione motoria, disprassia, disturbo non verbale o disturbo dello spettro autistico lieve.

Un discorso a parte viene svolto per il disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD). Esso infatti si presenta spesso insieme a un altro disturbo dell'età evolutiva<sup>41</sup> e solo in alcuni casi gravi può essere certificato ai sensi della legge 104/1992. Si stima però che questo

---

<sup>39</sup> Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti di Intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione Territoriale per l'Inclusione Scolastica*, p. 1.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 3.

tipo di problematica interessi, in forma meno grave, 80.000 alunni, i quali hanno pari diritto di raggiungere il proprio successo formativo con le dovute tutele.

Un'altra problematica tenuta in considerazione nei BES è quella che si descrive generalmente come funzionamento cognitivo (o intellettuale) limite (o borderline) anche detto disturbo evolutivo specifico misto. Si tratta di bambini o ragazzi il cui Quoziente Intellettivo globale si attesta tra i 70 e gli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni si tratta di un ritardo dovuto a fattori neurobiologici ed è spesso in comorbilità con altri disturbi, per altri invece si tratta di una forma di lieve difficoltà.

Anche in questo documento perciò si prevede la stesura del Piano Didattico Personalizzato per tutti i BES e la possibilità dell'adozione delle misure compensative e dispensative analoghe a quelle previste dalla legge 170/2010. (DM 5669/2011), meglio descritte nelle *Linee Guida allegate*.

1.4.2 CIRCOLARE MINISTERIALE 6 MARZO 2013, N.8; NOTA MIUR 27 GIUGNO 2013, N.1551 E NOTA MIUR 22 NOVEMBRE 2013 N. 2563.

A seguito della Direttiva Ministeriale, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, vennero pubblicati altri tre interventi con la funzione di precisare alcuni aspetti presentati nel documento del 27 dicembre 2012.

Nel corrente paragrafo si vogliono indagare gli aspetti relativi ai Disturbi Specifici di Apprendimento e al concetto di inclusione, che emergono dai documenti in esame, al fine di raccoglierne le suggestioni.

Nella Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, dopo aver ribadito che i Disturbi Specifici dell'Apprendimento vengono inclusi nella macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali, si specifica che nel

caso in cui il Consiglio di classe ravvisi in un alunno delle problematiche riconducibili ai DSA può comunque adottare un piano didattico individualizzato e personalizzato, e applicare le misure necessarie in attesa di ricevere la certificazione diagnostica. Essa è però necessaria in sede di esame di Stato, al fine di garantire all'alunno con DSA il diritto di usufruire degli strumenti compensativi e delle misure dispensative.

Nella Circolare inoltre si istituisce il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) con il compito di redigere il Piano Annuale per l'Inclusività, riferito a tutti gli alunni con BES. Esso è un documento che consente al singolo istituto di riflettere sugli interventi effettuati per ottenere una maggiore inclusività ed è indispensabile al fine di una distribuzione efficiente ed efficace delle risorse, infine deve essere inserito nel Piano dell'Offerta Formativa. A tal proposito, nella nota prot. 1551 del 27 giugno 2013 viene avvalorata la grande possibilità del documento come

progettazione dell[...]offerta formativa in senso inclusivo, *[il PAI infatti]* è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie<sup>42</sup>

Inoltre, nella nota del 22 novembre 2013, protocollo n. 2563 si ribadisce come

Il Piano annuale per l'inclusività deve essere inteso come un momento di riflessione di tutta la comunità educante per realizzare la cultura dell'inclusione, lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Nota MIUR protocollo 27 giugno 2013, n. 1551, pag. 1.

<sup>43</sup> Nota MIUR protocollo 22 novembre 2013, n. 2563, pag. 3.

A tal proposito nella Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, vengono indicate alcune tra le modalità di rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività della scuola, con la finalità di rendere maggiormente consapevole la comunità educante della «centralità e [del]la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi»<sup>44</sup>. Tra di essi è anche suggerito il modello ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) dell’OMS, con i relativi concetti di *facilitatori* e *barriere*, funzionali alla valutazione del contesto.

Per quanto riguarda invece il PDP, nella nota protocollo 22 novembre 2013, n. 2563, viene operata una distinzione tra “difficoltà” e “disturbo”. Mentre la prima può presentarsi in relazione a diversi fattori, per un periodo prolungato, ma determinato, il secondo riguarda nello specifico una componente neurobiologica e ha carattere permanente. Per il primo caso dunque gli insegnanti non sono tenuti alla stesura del PDP, mentre nel secondo caso, trattandosi di problematiche clinicamente fondate, diagnosticabili, anche se pur non rientranti tra quelle previste dalla legge 170/2010, si prevede che i Consigli di classe valutino attentamente di tutelare il diritto allo studio dell’alunno con l’elaborazione del Piano Didattico Personalizzato.

#### 1.4.3 LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107 E DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 62

Nella legge 13 luglio 2015, n. 107 l’articolo 1 comma 181, lettera “i” prevede un «adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e degli esami di Stato». Si riferisce infatti alla revisione delle modalità di valutazione degli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo. Sulla base di tale articolo il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle*

---

<sup>44</sup> Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, p. 5.

*competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, disciplina anche gli interventi per gli alunni e gli studenti con DSA, rispettivamente nell'articolo 11 e nell'articolo 20. In entrambi gli articoli si confermano per gli esami di Stato le modalità previste dal Piano Didattico Personalizzato, sia per quanto riguarda lo svolgimento delle prove, sia per la valutazione delle stesse. In particolare si garantisce la possibilità sia del tempo aggiuntivo, sia degli strumenti compensativi in linea con il percorso svolto dall'alunno e dallo studente durante l'anno scolastico e l'utilizzazione di supporti informatici se previsti dal PDP. Si tengono in considerazione anche gli alunni e gli studenti dispensati dalla prova scritta in lingua straniera, per i quali è prevista, in sostituzione, la prova orale. In casi di particolari gravità, per cui era stato previsto un esonero dall'insegnamento delle lingue straniere, sono previste prove personalizzate equipollenti. Per quanto riguarda invece le prove INVALSI, i candidati con DSA sostengono le prove standardizzate, ma i docenti hanno facoltà di predisporre adeguate misure in linea con il PDP, in modo da garantire loro la possibilità di svolgere le prove in modo equo rispetto ai compagni. L'esonero dalla prova in lingua può essere possibile se prevista dal Piano Didattico Personalizzato.

#### 1.4.4 NORME CHE DISCIPLINANO LA DIAGNOSI

L'8 agosto 2012 sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana viene pubblicato l'*Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione di disturbi specifici di apprendimento (DSA)"*. Tale documento scaturisce dalle disposizioni degli articoli 3 e 7 della legge 170/2010 e disciplina in tre articoli rispettivamente l'attivazione del percorso diagnostico, i criteri qualitativi per l'individuazione dei soggetti accreditati per il rilascio della diagnosi, gli elementi per la certificazione di DSA.

Per quanto riguarda l'attivazione del percorso diagnostico, si raccomanda la tempestività rispetto alla rilevazione di problematiche e alla messa in atto di interventi utili a individuare il disturbo. Le regioni e le aziende sanitarie sono pregate di adottare misure organizzative al fine di garantire l'attivazione del servizio di diagnosi dei DSA. I servizi pubblici e gli enti accreditati sono preposte all'attuazione del percorso diagnostico e alla consegna delle certificazioni.

I criteri indicati per l'individuazione dei soggetti accreditati per il rilascio della diagnosi prevedono:

- documentata esperienza nell'attività diagnostica dei DSA;
- disponibilità di un'équipe multidisciplinare costituita da neuropsichiatri infantili, psicologi, logopedisti [...];
- dichiarazione di impegno a rispettare le raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA (2007-2009) e il suo aggiornamento, nonché i risultati della Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità, in merito:
  - alle procedure diagnostiche utilizzate [...];
  - alla formulazione della diagnosi [...];
  - alla multidisciplinarietà.<sup>45</sup>

Il documento della diagnosi deve evidenziare l'aderenza alle indicazioni della Consensus Conference e deve contenere il riferimento ai codici nosografici dell'ICD-10 (Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati), in particolare quelli che riguardano i disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche presentano la dicitura F81. La certificazione deve inoltre contenere le informazioni necessarie a delineare un profilo di funzionamento. La diagnosi infine può essere aggiornata nel momento del passaggio da un ciclo scolastico all'altro e non prima di tre anni dall'altra.

---

<sup>45</sup> *Accordo 25 luglio 2012, Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)*”.

Successivamente all'Accordo di cui sopra, il 17 aprile 2017 fu emanato il *Decreto MIUR n. 297* contenente le *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*<sup>46</sup>. Con il termine "individuazione precoce" ci si riferisce all'osservazione di alcuni aspetti dell'apprendimento del linguaggio e di abilità grafo-motorie o di calcolo, già a partire dalla scuola dell'infanzia e a seguire con la scuola primaria. Viene affermato di prestare particolare attenzione al discernimento tra difficoltà e disturbo, tenendo conto di una serie di fattori ambientali che possono influenzare il rendimento scolastico. Le *Linee Guida* inoltre forniscono le indicazioni per la predisposizione dei protocolli regionali per la realizzazione delle attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA. Si asserisce che nei protocolli debbano essere definiti

- ruolo e competenze delle diverse istituzioni e professionalità coinvolte nelle attività di formazione e nella realizzazione del progetto (individuazione precoce e interventi di potenziamento);
- le modalità e i tempi dell'attività di rilevazione, con l'eventuale indicazione di procedure e/o strumenti riconosciuti efficaci;
- le modalità di collaborazione tra le scuole e i servizi sanitari, comprese le modalità di comunicazione (in caso di avvio di un percorso diagnostico) dei dati rilevati nel corso delle attività di individuazione precoce.

A seguito delle *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA* la Regione Lombardia ha diffuso la nota del 22 giugno 2015 avente per oggetto le *Attività di prima certificazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)*. In essa, oltre ad essere riportate le indicazioni e i requisiti per il riconoscimento degli enti accreditati per la diagnosi, vengono allegate le *Linee guida esplicative del percorso di prima certificazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) per*

---

<sup>46</sup> *Decreto MIUR 17 aprile 2013, n. 297, Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.*

*la scuola, per le famiglie e per i professionisti - Dall'individuazione delle difficoltà, alla diagnosi, alla stesura del Piano Didattico Personalizzato.* Si tratta del documento di riferimento per quanto concerne l'iter diagnostico e la creazione del Piano Didattico Personalizzato che prevede collaborazione e comunicazione tra famiglia, scuola e professionisti.

La richiesta di consulenza può essere avviata poiché il bambino o ragazzo presenta un inadeguato apprendimento rispetto a quanto atteso, in base all'età e alla classe frequentata, con conseguenti ricadute sul rendimento scolastico.

La consulenza può essere richiesta dalla famiglia su decisione autonoma o su suggerimento della scuola o del pediatra.

Quando una famiglia rileva significative difficoltà nell'esecuzione delle richieste scolastiche da parte del proprio figlio, può confrontarsi con la scuola o con il pediatra. La scuola, da parte sua, individua le difficoltà nel percorso di apprendimento il più precocemente possibile, predispone specifiche attività di recupero e di potenziamento e ne informa la famiglia. Nel momento in cui tali interventi non producono i risultati attesi, la scuola invita la famiglia a richiedere una valutazione clinica per accertare l'eventuale presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Tale valutazione può essere eseguita esclusivamente da professionisti autorizzati a redigere certificazioni di DSA valide ai fini scolastici, ossia:

- i servizi di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza pubblici e privati accreditati;
- i servizi di riabilitazione dell'età evolutiva privati accreditati;
- se previsto dalla regione di appartenenza: le équipe di professionisti autorizzati dalle ASL a effettuare la prima certificazione diagnostica dei DSA valida ai fini scolastici, con costi a carico della famiglia.

I professionisti accolgono la domanda di consulenza, raccolgono le informazioni scolastiche, valutano gli aspetti clinici e illustrano alla famiglia il percorso di valutazione multi-professionale dal quale emergerà l'eventuale diagnosi.

Le équipes devono essere obbligatoriamente composte dalle tre figure professionali previste dalla normativa, ossia Neuropsichiatra, Psicologo e Logopedista, che valutano il caso in modo coordinato.

A seguito di richiesta di consulenza, qualora dal colloquio di raccolta anamnestica emergessero le condizioni per procedere con un approfondimento, inizia l'iter diagnostico.

Esso si conclude sempre con la redazione e il rilascio di un documento scritto in cui vengono evidenziate le conclusioni diagnostiche tratte. Tale documento può essere:

- Certificazione diagnostica per Disturbo Specifici di Apprendimento (DSA): si emette quando si è in presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento rilevato per la prima volta.
- Aggiornamento del Profilo Funzionale: aggiornamento della Certificazione DSA, effettuato in base a quanto indicato sul Modulo di prima certificazione o sul Modulo di aggiornamento del profilo funzionale e generalmente fatto in corrispondenza con il passaggio di ciclo scolastico (al termine della scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado). Si precisa che una diagnosi di DSA è valida fino al termine dell'intero percorso di studi. Per quanto riguarda la formazione universitaria gli Atenei ritengono valide le diagnosi risalenti all'età evolutiva purché la data di rilascio della certificazione o dell'aggiornamento del profilo funzionale non sia anteriore ai 3 anni.
- Relazione clinico-funzionale: si emette quando si è in presenza di una condizione clinica diversa dai Disturbi Specifici di

Apprendimento, ad esempio in presenza di un disturbo dell'attenzione e iperattività.

Ponendo il focus sulla Prima Certificazione diagnostica per Disturbi Specifici di Apprendimento, essa si compone di varie parti<sup>47</sup>.

- Identificazione del Servizio/equipe che ha effettuato la valutazione (riferimento del Servizio/equipe, nomi e qualifiche dei professionisti coinvolti nella valutazione) e dati anagrafici del paziente (nome e cognome, luogo e data di nascita, età cronologica, scuola e classe frequentata).
- Diagnosi: in tale sezione viene indicata la diagnosi emersa (Dislessia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia) e il codice identificativo corrispondente tratto dalla Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD10). Esso sarà: F81.0 per il Disturbo specifico della lettura (Dislessia); F81.1 per il Disturbo specifico della scrittura (Disortografia); F81.2 per il Disturbo specifico delle abilità aritmetiche (Discalculia); F81.3 per i Disturbi misti delle abilità scolastiche (ossia più DSA in contemporanea); F81.8 per gli altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (Disgrafia).
- Note anamnestiche: sezione che include il motivo dell'invio e i sintomi che lo hanno determinato, un riassunto della storia di sviluppo del bambino/ragazzo, della sua storia scolastica, l'anamnesi familiare (raccolta di informazioni circa lo stato di salute di genitori, fratelli o sorelle) e medica.
- Valutazione neurologica, cognitiva e degli apprendimenti: vengono qui riportati i test somministrati, i punteggi ottenuti e l'interpretazione dettagliata dei risultati.

---

<sup>47</sup> Nota della Regione Lombardia 22 giugno 2015, prot. H1.2015.0018622, allegato 2.

- Eventuali approfondimenti (a discrezione del clinico): esami clinico-strumentali specialistici della vita e\o dell'udito, valutazione delle competenze linguistiche, di memoria, di attenzione, visuo-spaziali, affettivo-relazionali e comportamentali.
- Proposte per l'intervento: viene descritto il tipo di intervento suggerito sulla base del quadro emerso.
- Strumenti e indicazioni per la scuola, utili alla stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP).
- Allegato con l'elenco dei test effettuati e i relativi punteggi. Per ogni test somministrato vengono riportate le singole prove e i risultati ottenuti in ciascuna di esse. I risultati deficitari, ossia quelli indicanti una franca difficoltà, si trovano evidenziati in grassetto. In particolare, a seconda delle prove vengono usati come indici statistici le deviazioni standard (DS) o i percentili (<sup>o</sup>)<sup>48</sup>. Le deviazioni standard indicano di quanto la prestazione di un soggetto si discosta dalla prestazione media fornita da individui della stessa età: a partire dalle -2DS in giù, la prestazione è decisamente inferiore alla media e dunque si è in presenza di un disturbo. I percentili, invece, indicano quanti bambini/ragazzi a parità di età hanno una prestazione inferiore o superiore a quella di un soggetto. Una prestazione è significativamente inferiore alla media, e dunque deficitaria, se si colloca al di sotto del 5° percentile.

Una volta concluso l'iter di valutazione diagnostica, la famiglia può consegnare una copia della certificazione alla scuola, che rilascia ricevuta e inserisce la certificazione nel fascicolo personale dell'alunno. Il Dirigente Scolastico informa il Referente DSA e consegna una copia della certificazione al coordinatore di classe, che la condivide con il gruppo dei docenti. Il Team dei docenti o il

---

<sup>48</sup> Come da indicazioni della *Consensus Conference 6-7 dicembre 2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, pag.19,20.

Consiglio di Classe consulta la diagnosi, sente la famiglia ed eventualmente, in accordo con la famiglia, si interfaccia con uno o più professionisti che hanno partecipato al percorso diagnostico e avvia l'iter di elaborazione del PDP. In quest'ultimo documento, sottoscritto da tutti i docenti, ciascun insegnante esplicita le misure dispensative e gli strumenti compensativi, le modalità di verifica e i criteri di valutazione per ciascuna delle proprie discipline. Il PDP, una volta condiviso e firmato dai genitori, viene attuato nelle varie discipline, sia durante l'anno scolastico sia nelle valutazioni finali. Esso viene rivisto ogni anno scolastico, in relazione al percorso di crescita dell'alunno e all'eventuale aggiornamento del profilo funzionale.

## CAPITOLO 2: PAROLE INSIEME

### 2.1 LA STORIA

Parole Insieme, nasce ufficialmente nel 2010. Qualche anno prima però due occasioni danno modo a Daniele Somenzi, fondatore di questa realtà, di iniziare a dare forma a quella che poi sarebbe diventata, diversi anni dopo, la sua occupazione principale e in seguito un vero e proprio lavoro. Innanzitutto Daniele coglie l'occasione di stendere un progetto che, su invito di un sacerdote, all'epoca coadiutore di Arnate, avrebbe dovuto realizzare in oratorio. Si tratta della possibilità di utilizzare i computer, messi a disposizione in un'aula dedicata, per far eseguire i compiti ai ragazzi della scuola primaria e secondaria. Questa prima idea non si realizza, ma l'anno successivo, a Daniele viene chiesto di aiutare un ragazzo, Luca, con dislessia. Da giovane studente di psicologia, Daniele si confronta con un professore del suo corso di studi. Infatti aveva avuto l'idea di utilizzare i metodi degli specialisti (psicologi, logopedisti, educatori), relativi all'utilizzo del computer, per supportare questo ragazzo con DSA nelle richieste scolastiche. Il professore gli suggerisce di reperire alcuni documenti utili (come ad esempio la diagnosi) sulle caratteristiche di questo ragazzo e parlare con gli specialisti che già si stavano occupando di lui a scuola e nel reparto di Neuropsichiatria dell'ospedale di Gallarate. Nel frattempo, tramite i genitori di Luca, si diffonde la voce che Daniele Somenzi e alcuni altri educatori dell'oratorio erano disposti a far fare i compiti ai ragazzi con l'ausilio dei computer e nel 2009 inizia un piccolo progetto di doposcuola con quattro ragazzi e cinque educatori, che ha per sede lo stabile dove si trova ora il centro. Così, da quel momento, tramite il "passaparola" delle famiglie, il numero dei ragazzi aumenta sempre di più, fino ad arrivare ad oggi a circa duecento. Il servizio va così sempre più configurandosi come un riferimento per i genitori di ragazzi che

hanno dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento e che perciò chiedono un supporto non solo per lo svolgimento dei compiti in sé, ma anche per meglio affrontare le richieste scolastiche, per informarsi sulle norme, imparare l'utilizzo di strumenti compensativi e apprendere le diverse possibilità di concordare coi docenti delle eventuali misure dispensative. Nel frattempo inoltre viene emanata la Legge n. 170 del 2010 che riconosce ufficialmente i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e ne dispone azioni che riguardano la realtà scolastica.

È necessario che questo piccolo progetto ben avviato si dia quindi una forma e sia riconoscibile, per poter arrivare alle famiglie che ne abbiano bisogno in un modo sempre più professionale. I primi educatori quindi decidono di dare al centro un nome e un logo, esplicitano una "missione" e una "visione".

## 2.2 IL NOME E IL LOGO



Figura 2.1: Logo del centro di aiuto allo studio Parole Insieme

Il nome "Parole Insieme" (presente nel logo in verde scuro) deriva dalla riflessione sull'importanza sociale della comunicazione verbale. Quest'ultima infatti è fondamentale per le molteplici azioni della vita quotidiana, dalle relazioni interpersonali alla comprensione di documenti ufficiali, passando naturalmente per le prove scolastiche.

Gli ostacoli incontrati in questo campo da persone con DSA sono evidenti: essi infatti possono incontrare difficoltà nella decodifica del testo, problematicità nella competenza ortografica o grafica. Il centro si propone dunque di essere di supporto a ragazzi in età scolare con DSA (ma non solo) ed invita ad affrontare insieme le complessità ad essi relative.

Il logo, in azzurro e arancione (colori vivaci e diretti, che esemplificano alcune caratteristiche dell'atmosfera del centro), è formato dalla figura di un adulto e di un bambino che camminano tenendosi per mano, ad indicare che il percorso proposto viene svolto insieme a una persona (che identifica l'intera équipe di educatori) che si prende cura e accompagna il ragazzo nelle quotidiane sfide scolastiche. A fare da cornice è la grafica della traccia audio dei termini "parole insieme" posta due volte, in alto e in basso, di cui una ribaltata e al contrario, ad indicare «bi-direzionalità»<sup>49</sup>, scambio, condivisione, ma rimanda anche alla difficoltà nell'esprimersi che talvolta caratterizza un ragazzo con DSA e quindi a una richiesta di aiuto e accoglienza di essa da parte di una persona, l'educatore, che prima di tutto è disposta ad ascoltare. Di recente questo logo è stato arricchito con il motto "Quando qualcuno condivide, tutti vincono" di Jim Rohn (imprenditore statunitense e speaker motivazionale) per trasmettere quello che è il vero valore aggiunto del centro e cioè la grande condivisione che permea il lavoro di tutti e ciascuno. Condivisione, in primis rispetto all'andamento del ragazzo, da parte degli educatori con la famiglia, la scuola e gli specialisti; condivisione poi, tra gli educatori, di competenze, conoscenze, osservazioni, proposte di modalità relazionali, in cui il risultato non è la semplice somma di ognuna di esse, ma è una forma di benessere che contraddistingue il centro a partire dalla prima accoglienza e si sviluppa poi come primo obiettivo del percorso di ciascun ragazzo.

---

<sup>49</sup> [www.paroleinsieme.it](http://www.paroleinsieme.it)

Nella parte alta del logo descritto sono state poste tre parole, di cui si parla nel paragrafo successivo, che esprimono la “visione” di Parole Insieme.

## 2.3 LA “VISIONE”

Le tre parole che esprimono la “visione” di Parole Insieme sono “impatto”, “evoluzione” e “autoaffermazione”. Esse vengono desunte da Daniele Somenzi rispettivamente da tre libri per declinare nella realtà del centro tre concetti da essi espressi.

“Impatto” è un termine che viene ripreso da *Perché accade ciò che accade* di Andrea Frova. In questo volume Frova esprime l’idea che senza attrito non ci sarebbe vita<sup>50</sup>. Opportunamente traslitterato questo concetto vuole esplicitare l’importanza che può avere la relazione come forza impattante in grado di “far muovere” l’altro (cioè lo studente), di “instillare in lui vita”, che si traduce sostanzialmente nella generazione della consapevolezza del farsi carico della propria formazione ed educazione in prima persona (a diversi livelli in base al grado di scuola frequentato).

“Evoluzione” significa crescita, miglioramento costante: si tratta di un cambiamento che occorre nel momento in cui si intraprende un percorso e terminatolo se ne esce modificati, evoluti, in una versione diversa di se stessi. L’ispirazione della scelta di questo vocabolo deriva da *Il potere delle abitudini*<sup>51</sup> di Charles Duhigg in cui l’autore parla di come le motivazioni personali portino a cambiamenti globali. Si tratta di «lasciare quello che ero per essere quello che sono»<sup>52</sup>. Spesso infatti un ragazzo con DSA, che accede al centro, porta con sé un bagaglio pesante di pregiudizi, scarsa autostima e bassa fiducia

---

<sup>50</sup> Andrea Frova, *Perché accade ciò che accade: elementi di fisica quotidiana*, Milano, RCS, 2015, citato in <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

<sup>51</sup> Charles Duhigg, *Il potere delle abitudini: come si formano. Quanto ci condizionano. Come cambiarle*, Milano, TEA, 2014, citato in <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

<sup>52</sup> <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

nelle sue possibilità di successo scolastico: ciò di cui ha bisogno è di sapere che, invece, a partire dalle proprie capacità, può intraprendere un cammino di consapevolezza sul proprio “funzionamento” rispetto alle richieste scolastiche e in tal modo conoscere un po’ di più se stesso ed essere così uno studente maggiormente efficace.

La parola “Autoaffermazione” trae spunto dal libro *Partire dal Perché*<sup>53</sup> di Simon Sinek, veicola il concetto per cui è importante «conoscersi per affermare il proprio “perché”»<sup>54</sup>: per Parole Insieme è «far sì che ognuno sia portatore del proprio bisogno nella scuola e primo inseguitore del proprio desiderio nella vita»<sup>55</sup>. Questo pensiero rimanda alla possibilità di scelta che ha ogni studente con DSA rispetto all’utilizzo o meno di strumenti e strategie, rispetto alla condivisione di questi ultimi con gli insegnanti: si tratta di una questione di responsabilità (a diversi livelli rispetto al grado di scuola frequentato), che implica il prendere il controllo delle proprie scelte per potersi affermare.

## 2.4 LA “MISSIONE”

La missione racchiude le principali caratteristiche che contraddistinguono l’équipe del centro, come la forte predisposizione a mettersi in gioco e la volontà di fare il lavoro che si svolge al meglio delle proprie possibilità.

Nel sito di Parole Insieme si legge che la missione del centro di aiuto allo studio è investire sulla «relazione come fattore di benessere» in modo che i ragazzi possano sentirsi «motivati nello studio e nella vita». Sono poi dichiarati i valori: «concretezza, pazienza, positività»<sup>56</sup> ed è esplicitato che Parole Insieme si rivolge ai bambini, ai ragazzi e

---

<sup>53</sup> Simon Sinek, *Partire dal Perché: come tutti i grandi leader sanno ispirare collaboratori e clienti*, Milano, Franco Angeli, 2014, citato in <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

<sup>54</sup> <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Ibidem.

alle loro famiglie, perché questo ente vuole essere non solo «un luogo di studio, ma anche un luogo di incontro». Vengono inoltre espressi cinque aggettivi per definire la realtà: «sorridente, alla mano, concreta, familiare, colorata». Infine viene fatto un accenno sul futuro del centro come «gruppo di giovani che si unisce per dare una possibilità nel sociale a chi ha bisogno»<sup>57</sup>. In realtà Parole Insieme possiede diverse potenzialità ancora inesprese. Un esempio è dato dal successo dei due progetti di doposcuola nelle scuole secondarie di primo grado (di cui si parla nel paragrafo 2.7.2), per cui pensando al futuro sarebbe auspicabile la possibilità dell'apertura di Parole Insieme a progetti simili in diverse scuole, anche al di fuori di Gallarate, dato il crescente bisogno di realtà educative in grado di fare da intermediarie tra scuola e famiglie.

## 2.5 I PRINCIPI

Nel 2015 Daniele Somenzi ha redatto un manuale<sup>58</sup> dedicato a tutti gli educatori con lo scopo di mettere per iscritto buone pratiche condivise nate dal lavoro in équipe, riflettere su scopi, metodi, futuro. Gran parte delle pratiche si sono evolute col tempo, ma la sostanza etica e valoriale è rimasta invariata. Il primo capitolo è dedicato proprio ai principi su cui si basa il lavoro del centro e delinea la direzione verso cui l'azione dell'educatore può svolgersi nell'attenzione della proposta educativa promossa da Parole Insieme.

La condotta dell'educatore deve essere mirata al raggiungimento dell'autonomia da parte di ciascun ragazzo che, di fatto, svolge la maggior parte dei compiti a casa, e naturalmente deve fronteggiare in solitaria le sfide delle prove scolastiche. In realtà l'educatore lavora per diventare inutile: nel Manuale di Parole Insieme si legge «La fatica è indispensabile per il cambiamento e per

---

<sup>57</sup> <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

<sup>58</sup> Daniele Somenzi, *Manuale di Parole Insieme*, Gallarate, file PDF ad uso interno, 2015.

l'autonomia»<sup>59</sup>, perciò, per esempio, l'educatore può leggere il testo per il ragazzo e in questo caso il ragazzo può seguire la lettura sul libro, ma non si sostituisce mai a lui, ad esempio scrivendo al suo posto, cura invece la qualità del lavoro piuttosto che la quantità.

Un altro principio è l'«assenza di pregiudizio»<sup>60</sup>. La base di una buona relazione col ragazzo, strumento indispensabile per il lavoro dell'educatore, inizia con l'accoglienza del ragazzo stesso per come è, per il percorso che lo ha portato fino al centro, fatto molto spesso di difficoltà sia a scuola, sia a casa. Importante è perciò «proporre un modello di atteggiamento che metta al centro la fiducia reciproca»<sup>61</sup>, non lasciare spazio a rancori e considerare ogni incontro come un nuovo inizio. Interessante è la riflessione che riguarda l'ascolto come momento fondamentale di condivisione del proprio bisogno da parte del ragazzo, spesso infatti questo aspetto viene dato per scontato, qui invece, esplicitandolo, si è voluto dargli l'importanza che merita e inoltre può sempre valere da *memorandum*.

L'atteggiamento suggerito all'educatore è quello dell'umiltà, necessaria per mettersi davvero in ascolto, anche qui prediligendo l'assenza del pregiudizio. Si invita l'educatore a cogliere i momenti di pausa come occasioni di ulteriore e informale conoscenza e a utilizzare poche parole (piuttosto che lunghi discorsi) per esprimere aspetti non molto positivi riscontrati nel lavoro insieme.

Un'ultima parola chiave del capitolo iniziale del manuale è «consapevolezza»<sup>62</sup>, determinante per porre le basi di un percorso di apprendimento. Consapevolezza del ragazzo a partire dalla propria problematica, per cui si cerca di dare il giusto peso alla diagnosi facendo in modo di considerarla come un punto di partenza per poter lavorare; consapevolezza nella scelta degli obiettivi rispetto all'anno

---

<sup>59</sup> Daniele Somenzi, *Manuale di Parole Insieme*, Gallarate, file PDF ad uso interno, 2015, p. 4.

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> Ibidem.

scolastico, sia per quanto riguarda le “sufficienze strategiche” (la pianificazione dello studio volta a valutazioni positive in due, tre materie per volta, mirando al raggiungimento della promozione tramite piccoli obiettivi successivi), sia per quanto riguarda l’utilizzo degli strumenti e la condivisione di essi con i professori. Al termine dell’incontro programmato l’educatore è tenuto a correggere sempre i compiti e a confrontarsi col ragazzo rispetto al lavoro fatto e ancora da ultimare.

## 2.6 I PRINCIPI NEL LAVORO CON I RAGAZZI

I principi nel lavoro con i ragazzi sono quelli che permettono agli educatori di dare una direzione unitaria al loro intervento: essi costituiscono la base di partenza di ogni loro azione.

Un primo principio è quello della «personalizzazione»<sup>63</sup>, infatti, poiché ciascun ragazzo ha le proprie caratteristiche, l’intervento è pensato per partire da esse, cercando di valorizzare i punti di forza, osservare come il progetto evolve e nel caso modificarlo in base a sopraggiunte esigenze o a traguardi raggiunti. Ogni obiettivo viene proposto in maniera graduale, secondo piccoli passi.

Un’altra parola chiave è «condivisione»<sup>64</sup>. L’intervento svolto dall’educatore a Parole Insieme moltiplica la sua efficacia se le modalità di lavoro vengono reiterate a casa dal ragazzo stesso e se esse sono condivise con genitori e insegnanti per quanto riguarda obiettivi, strategie, strumenti, ma anche modalità comunicative, di rinforzo positivo ed oggettivazione.

Altro principio è quello relativo al raggiungimento dell’autonomia nell’utilizzo degli strumenti compensativi, in quanto è molto importante stabilire quali di essi siano necessari e veramente efficaci, tutto ciò con la consapevolezza che, nel momento in cui si

---

<sup>63</sup> Daniele Somenzi, *Manuale di Parole Insieme*, Gallarate, file PDF ad uso interno, 2015, p. 5.

<sup>64</sup> Ivi, p. 6.

scelgono, uno degli obiettivi diventa automaticamente imparare ad adoperarli correttamente. Per raggiungere tale scopo occorre ricordare che tutti gli strumenti devono essere guidati da un «pensiero metacognitivo»<sup>65</sup> che va sempre esplicitato al ragazzo.

Fondamentale è poi l'organizzazione. Ogni intervento è pensato in maniera strutturata. L'educatore cerca di trasmettere il messaggio per cui l'organizzazione è importante a partire dal momento iniziale della programmazione che è pensata per invitare il ragazzo a riflettere e a prendere coscienza delle proprie tempistiche rispetto al lavoro da svolgere.<sup>66</sup>

## 2.7 IL SERVIZIO

Il servizio attualmente offerto da Parole Insieme prevede due tipi di incontri, uno individuale (chiamato anche “di competenza”) e uno in gruppo (chiamato “di autonomia”), che si svolgono fisicamente nella sede del centro, e due progetti di doposcuola per gli alunni della scuola secondaria di primo grado, che hanno luogo negli spazi messi a disposizione dalle scuole stesse (Luigi Majno di Gallarate e Gerolamo Cardano di Arnate).

### 2.7.1 GLI INCONTRI DI COMPETENZA E GLI INCONTRI DI AUTONOMIA

Gli incontri di competenza e gli incontri di autonomia sono entrambi momenti molto strutturati, pensati per far fronte a esigenze differenti.

L'incontro individuale o di competenza, in cui il singolo ragazzo lavora con un educatore, ha una durata complessiva di settantacinque minuti e mira a far acquisire strategie e modalità di utilizzo degli strumenti compensativi. L'incontro in gruppo (in cui ogni educatore è

---

<sup>65</sup> Daniele Somenzi, *Manuale di Parole Insieme*, Gallarate, file PDF ad uso interno, 2015, p. 6.

<sup>66</sup> Ivi, pp. 5, 6.

responsabile di quattro ragazzi al massimo) dura due ore e un quarto e ha come scopo la «condivisione di strategie in piccoli gruppi di coetanei»<sup>67</sup> supervisionati da un educatore. Esso si compone di una parte in cui vengono svolti i compiti e una parte dedicata ad un laboratorio su argomenti specifici tra i quali matematica e metodo di studio.

Tutti e due i tipi di incontro prevedono un momento iniziale, di circa quindici minuti, di accoglienza e programmazione del lavoro e un momento finale di condivisione con i genitori rispetto a quanto svolto nell'incontro.

Il tempo introduttivo, detto anche “programmazione” è un momento fondamentale di consapevolezza rispetto all'andamento scolastico del ragazzo e inoltre gli offre la possibilità di acquisire autocontrollo dei propri risultati (apprendendo strategie per modificare le situazioni negative), gli permette di imparare a dedicare il tempo necessario allo studio e al riposo e di diventare quindi uno studente efficace. Questo momento è dedicato alla raccolta (da parte dell'educatore che le registra, ma ad opera del ragazzo che le recupera dall'applicazione per smartphone o dal libretto) delle nuove valutazioni e all'annotazione delle verifiche in programma, con eventuale pianificazione delle attività volte allo studio, su un apposito calendario di proprietà del ragazzo: si tratta della tabella, riportata in fig. 2.2, che mostra la scansione della settimana in orizzontale, le cui caselle vengono utilizzate per rappresentare le ore pomeridiane dedicate allo studio o ad altre attività.

---

<sup>67</sup> <https://www.paroleinsieme.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/Pieghevole-Parole-Insieme-new.pdf>.

**ORARIO POMERIDIANO** mese di.....

dalle-alle	LUNEDÌ .....	MARTEDÌ .....	MERCOLEDÌ .....	GIOVEDÌ .....	VENERDÌ .....	SABATO .....
A scuola						
Dalle 14 Alle 15						
Dalle 15 Alle 16						
Dalle 16 Alle 17						DOMENICA .....
Dalle 17 Alle 18						
Dalle 18 Alle 20						
sera						

COME DEVO COMPILARE QUESTA SCHEDA?

- inserisci i tuoi impegni fissi della settimana
- programma insieme all'educatore la tua settimana
- evidenzia in verde quello che hai fatto e in arancione quello che non sei riuscito a fare

A COSA SERVE?

A organizzare il proprio tempo e a monitorare i propri progressi

Figura 2.2: Tabella della pianificazione settimanale.

Inoltre si pianifica anche il lavoro da svolgere durante l'incontro (su un'altra tabella o sulla stessa, in base agli obiettivi concordati con la famiglia) scegliendo due materie tra quelle con valutazione più bassa. Al termine dell'incontro si imposta l'attività da svolgere a casa per la volta successiva. L'attività richiesta deve essere individuata per obiettivi graduali, regolati su quello che l'educatore ritiene di poter chiedere al ragazzo tenendo conto delle richieste scolastiche sia in relazione alle tempistiche (ad esempio la preparazione di una verifica) sia valutando l'autonomia del ragazzo in un determinato ambito. Il momento finale di dialogo con il genitore ha lo scopo di comunicare non solo quanto svolto, ma anche le modalità e le strategie attuate per risolvere gli eventuali problemi incontrati. In questo scambio è il ragazzo per primo a raccontare lo svolgimento dell'incontro appena terminato e in seguito l'educatore aggiunge le sue osservazioni.

### 2.7.2 IL DOPOSCUOLA

Il doposcuola, proposto, tramite le associazioni genitori, nelle scuole secondarie di primo grado Luigi Majno di Gallarate e Gerolamo Cardano di Arnate, ha luogo nelle ore pomeridiane (dalle ore 14.00 alle ore 17.00 circa) negli spazi messi a disposizione dagli stessi istituti. Si tratta di un servizio aperto a tutti i ragazzi iscritti (non solo con DSA) dedicato allo svolgimento dei compiti, con la possibilità di supporto da parte degli educatori di Parole Insieme. La particolarità del servizio è che prima di accedervi, ogni famiglia viene coinvolta in un incontro con l'educatore responsabile del doposcuola. Tale momento è necessario ad una conoscenza reciproca e indispensabile per la condivisione degli obiettivi che riguardano la partecipazione alle attività proposte. Altra caratteristica fondamentale è l'impostazione molto strutturata dei tempi di lavoro e delle pause con l'adozione di un metodo, basato sulla teoria del *flow* di Mihály Csíkszentmihályi e rielaborato da Francesco Cirillo ne *La tecnica del pomodoro*<sup>68</sup>, che permette ai ragazzi di adottare un'organizzazione consapevole del proprio lavoro. Si tratta della suddivisione del tempo in *flow* da venti minuti e pause, chiamate "riattivazioni", da cinque minuti. La pianificazione viene poi svolta sull'apposita scheda (vedi fig. 2.3).

---

<sup>68</sup> Cirillo, Francesco. *La tecnica del pomodoro: il celebre metodo per gestire al meglio il proprio tempo e diventare efficienti e organizzati*. 2019. Milano: Tre60. Citato in <https://www.paroleinsieme.it/lamissione/>.

DATA _____	COMPITI E STUDIO CHE SVOLGERÒ <b>OGGI</b> _____ _____ _____	FINITO? _____ _____ _____	COSA RESTA DA TERMINARE A CASA PER <b>DOMANI?</b> _____ _____			
ORA DI USCITA _____			LA PROSSIMA VOLTA POSSO PIANIFICARE... + 0 - ES/PAG. DA STUDIARE DI _____ + 0 - ES/PAG. DA STUDIARE DI _____			
OGGI MI SENTO 😊 😐 😞			MATERIA E ARGOMENTO	STRATEGIA UTILIZZATA		
NOTE... _____ _____						
OSSERVAZIONI TUTOR: _____ _____						

Figura 2.3: Scheda di programmazione del servizio di doposcuola.

Il tempo di ogni *flow* e di ciascuna pausa è reso visibile tramite un proiettore. Al termine della giornata l'educatore, tramite un'applicazione per smartphone, invia un *feedback* alla famiglia sull'organizzazione e sulla performance nello svolgimento dei compiti. Inoltre, in un secondo momento, due volte all'anno (o più, nel caso in cui sia necessario), ogni educatore redige su ciascun ragazzo a lui affidato un documento scritto in cui si valutano diverse competenze che si decide preventivamente di osservare o che vengono stabilite durante il percorso. Ciò permette di condividere con genitori e professori un punto di vista in più sul ragazzo per poter eventualmente attivare strategie di risoluzione di problemi o sostegno in diversi ambiti.

## 2.8 IL PERCORSO DEL RAGAZZO

Nel momento in cui una famiglia si rivolge a un servizio come quello di Parole Insieme entra in contatto con una realtà che ha come obiettivo il benessere scolastico del ragazzo: quest'ultimo inizia quindi un percorso che lo potrà portare in questa direzione. Innanzitutto

viene concordato un appuntamento con Daniele Somenzi perché la famiglia possa essere informata, di persona, delle proposte e possa visitare gli spazi del centro. Segue poi un incontro di prova per capire quali sono i bisogni del ragazzo e della famiglia e per fare esperienza delle strategie principalmente utilizzate. Subito viene chiarito che il percorso, una volta intrapreso, non avrà come scopo il mero svolgimento dell'intero carico giornaliero o settimanale di compiti, dato che il ragazzo passa solo poche ore dei suoi pomeriggi in compagnia dell'educatore, ma bensì viene offerta la possibilità di trovare un metodo di studio personalizzato che potrà consentire al ragazzo di affrontare le proprie problematiche, riuscendo a migliorarsi in diverse competenze. Infine viene offerto un supporto tramite colloqui con i referenti DSA o i professori stessi. Il centro infatti persegue la convinzione che la condivisione delle informazioni tra le figure che si occupano di aspetti della vita scolastica del ragazzo sia fondamentale per il chiarimento delle richieste a lui rivolte e per stabilire gli obiettivi da raggiungere concernenti alcune competenze. Per creare una rete di scambio delle notizie il centro si avvale della piattaforma "Integrazione Contesti"<sup>69</sup> (approfondita nel secondo capitolo) e produce periodicamente "profili", "progetti" e "valutazioni". In particolare, come si legge sul sito di Parole Insieme<sup>70</sup> dopo dodici settimane viene compilato un "profilo" e un primo "progetto" e ogni dodici settimane viene svolta una "valutazione" sugli obiettivi del "progetto" al fine di modificarlo in base alle nuove esigenze. La redazione del "profilo" consente anche di stabilire quanti e quali tipi di incontro possono essere più utili al ragazzo e si fa quindi una proposta alla famiglia. Ogni ragazzo, in base al tipo di incontro e alla frequenza, viene così affidato a uno o più educatori e da quel momento prende avvio il percorso. Quest'ultimo può essere tranquillamente interrotto quando si desidera, ma sarebbe

---

<sup>69</sup> [www.integrazionecontesti.it](http://www.integrazionecontesti.it)

<sup>70</sup> <https://www.paroleinsieme.it/lenostreattivita/ilpercorso/>.

auspicabile che fossero raggiunti almeno alcuni obiettivi, tra i quali la valutazione sufficiente in tutte le materie di studio e l'autonomia nella pianificazione del lavoro, entrambi indici di un metodo efficace che permetta di mantenere una certa costanza nei risultati.

## 2.9 IL PERCORSO DELL'EDUCATORE

Per poter diventare un educatore di Parole Insieme bisogna essere in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado, generalmente frequentare un corso di studi universitario e avere tanta passione per la conoscenza e l'insegnamento. Vi è poi un tirocinio di circa tre mesi in cui si apprendono le prassi condivise, prima di essere ammessi al "servizio attivo". Una volta diventati ufficialmente educatori di Parole Insieme è necessario frequentare i momenti di *équipe* settimanale per il confronto su problemi e reperimento di strategie di risoluzione e inoltre, allo scopo di offrire una prestazione sempre migliore, sono previste quaranta ore di formazione annuale.

### 2.9.1 LE *ÉQUIPE*

Le *équipe* si compongono generalmente di due parti. Una prima breve parte è occupata dalla condivisione di quanto succede nel centro. Diversi infatti sono i progetti trasversali che riguardano soprattutto l'attività sui *social media* di cui Parole Insieme si serve per scopi informativi. Inoltre vengono date comunicazioni relative a prassi interne per fare in modo che tutti gli educatori ne siano a conoscenza e possano agire in modo univoco. Una seconda parte, quella più pregnante, è costituita dalla discussione su problematiche e individuazione di strategie rispetto al lavoro con alcuni ragazzi, le cui situazioni vengono analizzate di volta in volta. Le situazioni su cui dibattere vengono individuate in relazione a diversi criteri tra i quali comunicazioni specifiche da parte della famiglia, imminenti colloqui con referenti DSA o insegnanti, recenti valutazioni negative, esigenze

manifestatesi durante gli incontri. Si tratta di uno scambio verbale tra gli educatori referenti del ragazzo di cui si parla, in cui vengono così proposti metodi da applicare concretamente per modificare il contesto e verificarne quindi l'efficacia rispetto alla problematica incontrata.

### 2.9.2 LA FORMAZIONE: LE COMPETENZE DA ACQUISIRE

Nel Manuale di Parole Insieme un capitolo è dedicato a questo argomento. Esso si apre con un elenco dei «concetti fondamentali»<sup>71</sup> di cui un educatore necessita. L'«abc», per così dire, consiste in alcune nozioni appartenenti alle scienze psico-pedagogiche, che anche un tutor che non avesse fatto studi relativi a questo ambito è tenuto a conoscere per meglio leggere le situazioni che si presentano coi ragazzi a lui affidati o per applicare strategie o ancora per chiedere aiuto in modo mirato agli altri educatori. Tra di essi vi sono:

Zona di sviluppo prossimale, empatia, dispensazione/compensazione, metacognizione, strategie metacognitive, assertività, livello di attivazione/reattività, contenimento, attribuzioni/locus of control, counseling, funzioni cognitive, comunicazione verbale e non, fattori di protezione, latenza, funzioni esecutive<sup>72</sup>

Segue, in elenco, una serie di conoscenze essenziali, come saper leggere certificazione e diagnosi, essere al corrente delle normative relative ai DSA, avere nozione delle caratteristiche dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, avere una buona padronanza dei principali strumenti compensativi, *software* e applicazioni e del metodo PQ4R<sup>73</sup>, nonché conoscere gli stili cognitivi, di apprendimento e attributivi e gli effetti della relazione sull'apprendimento.

---

<sup>71</sup> Daniele Somenzi, *Manuale di Parole Insieme*, Gallarate, file PDF ad uso interno, 2015, p. 8.

<sup>72</sup> Ibidem.

<sup>73</sup> «PQ4R» sta per:

1. P di Preview, ossia Pre-visione.
2. Q di Questions, ossia Domande.
3. R (1) di Read, ossia Leggere.
4. R (2) di Reflect, ossia Riflettere.
5. R (3) di Recite, ossia Ripetere.
6. R (4) di Review, ossia Rivedere.

Per apprendere o ripassare questi concetti occorre che l'educatore segua la formazione ad essi dedicata che si dispiega per tutto l'arco dell'anno. Un'altra parte importante della formazione è dedicata all'utilizzo del linguaggio di ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth) di cui si parla al paragrafo 2.11.

## 2.10 IL BENESSERE

Parola chiave del lavoro a Parole Insieme, il "benessere" costituisce un nodo centrale per tutti coloro che vengono a contatto con questa realtà. Già chi al telefono chiede informazioni a Martina, moglie di Daniele e anima operativa del centro, si accorge che sta parlando con delle persone che credono profondamente nell'educazione con la "e" maiuscola. Martina spiega con chiarezza e semplicità gli scopi dell'intraprendere un possibile percorso nel centro, che non significa "fare ripetizioni" e delegare la responsabilità dell'apprendimento ad un terzo, ma è un percorso che vuole integrare tutti gli aspetti della vita scolastica del ragazzo, che coinvolgono la relazione tra il ragazzo stesso, i genitori, gli insegnanti. Fin dal primo colloquio i ragazzi e i genitori vengono accolti. Accoglienza che passa dall'ascolto dei loro bisogni concreti, alla messa in atto di strategie, di cui il tempo degli incontri è solo un piccolo tratto, per costruire, a partire dal ragazzo, un'esperienza il più possibile edificante.

Rispettare, mettersi al servizio, partire dalla realtà e lavorare sulla consapevolezza e sull'autostima, questi alcuni dei tratti che contraddistinguono gli intenti di tutti gli operatori che lavorano nel centro.

## 2.11 L'ICF-CY

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti (ICF-CY)

(dall'inglese International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth) deriva dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Quest'ultimo è uno strumento elaborato nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con lo scopo di «fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati»<sup>74</sup>. La versione per bambini e adolescenti è stata sviluppata nel 2007 per una necessità dettata «dall'esigenza di un versione dell'ICF che potesse essere universalmente utilizzata per bambini e adolescenti» nei quali «le manifestazioni di disabilità e le condizioni di salute sono diverse, nella loro natura, nella loro intensità e nel loro impatto da quelle degli adulti»<sup>75</sup>. Nella concezione dell'ICF «il funzionamento e la disabilità di una persona sono concepiti come un'interazione dinamica tra le condizioni di salute [...] e i fattori contestuali» in accordo con il modello «biopsicosociale» che unisce il «modello medico» e il «modello sociale» del funzionamento e della disabilità.

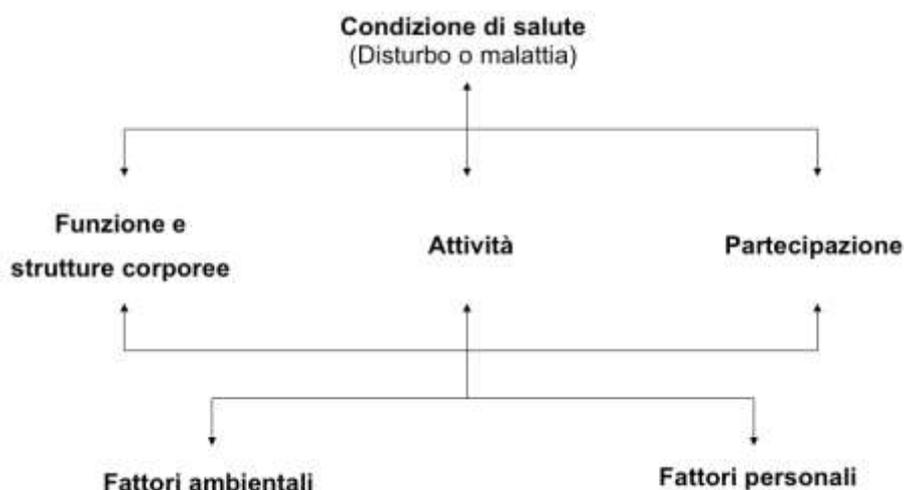


Figura 2.4: Modello biopsicosociale nell'ICF.

<sup>74</sup> OMS, *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erikson, 2001, p. 13.

<sup>75</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 11.

Secondo il modello biopsicosociale infatti salute e disabilità sono due aspetti dello stesso fenomeno. La disabilità può essere infatti intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Il funzionamento e la disabilità, non sono caratteristiche della persona, ma il risultato dell'interazione tra persona e ambiente. L'ICF ha quindi «un'applicazione universale»<sup>76</sup>: ogni persona in un determinato momento della sua vita può trovarsi in una condizione di salute che in relazione al contesto sfavorevole può diventare disabilità.

L'ICF-CY dunque può essere usato per descrivere il processo del funzionamento e della disabilità definendo «le componenti della salute e alcune componenti del benessere correlate alla salute»<sup>77</sup> che per i bambini e gli adolescenti includono «le funzioni mentali dell'attenzione, della memoria e della percezione, nonché attività come il gioco, l'apprendimento, la vita familiare e l'istruzione in diversi domini» questi sono definiti mediante i «“termini ombrello”» di «funzionamento» e «disabilità». Per funzionamento si intende l'insieme delle «funzioni corporee, le attività e la partecipazione», per disabilità invece il complesso delle «menomazioni, le limitazioni dell'attività e le restrizioni della partecipazione»<sup>78</sup>. I «fattori ambientali definiscono le barriere o i facilitatori per il funzionamento»<sup>79</sup>.

L'ICF-CY utilizza

un sistema di codifica alfanumerico. Le lettere [...] sono seguite da un codice numerico che inizia con il numero del capitolo (una cifra), seguito dal codice di secondo livello (due cifre) e dai codici di terzo e quarto livello (una cifra ciascuno).<sup>80</sup>

Inoltre:

---

<sup>76</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 36.

<sup>77</sup> Ivi, p. 22.

<sup>78</sup> Ibidem.

<sup>79</sup> Ibidem.

<sup>80</sup> Ibidem.



### 2.11.1 ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE E FATTORI AMBIENTALI

Parole Insieme utilizza soprattutto la componente *Attività e partecipazione* e la componente *Fattori Ambientali*.

	Parte 1. Funzionamento e Disabilità		Parte 2. Fattori Contestuali	
Componenti	Funzioni e strutture corporee	Attività e Partecipazione	Fattori Ambientali	Fattori Personali
<b>Domini</b>	Funzioni corporee Strutture corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze interne su funzionamento e disabilità
<b>Costrutti</b>	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico)  Cambiamento nelle strutture corporee (anatomico)	Capacità Eseguire compiti in un ambiente standard  Performance Eseguire compiti in un ambiente attuale	Impatto facilitante o ostacolante delle caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamento	Impatto delle caratteristiche della persona
<b>Aspetto positivo</b>	Integrità funzionale e strutturale	Attività Partecipazione	Facilitatori	Non applicabile
	<b>Funzionamento</b>			
<b>Aspetto negativo</b>	Menomazione	Limitazione nella attività Restrizione nella partecipazione	Barriere / Ostacoli	Non applicabile
	<b>Disabilità</b>			

Figura 2.6: Visione d'insieme dell'ICF.

Per *attività* si intende «l'esecuzione di un compito da parte di un individuo»<sup>85</sup>, *partecipazione* è invece «il coinvolgimento in una situazione di vita»<sup>86</sup>; le *limitazioni all'attività* sono «le difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività»<sup>87</sup>, mentre le *restrizioni della partecipazione* sono «i problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita»<sup>88</sup>. I domini di questa componente sono qualificati dai due qualificatori *performance* e *capacità*. Il termine *capacità* indica «l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione»<sup>89</sup> preferibilmente valutata in un ambiente “standardizzato”: in questo caso il costrutto di capacità

<sup>85</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 41

<sup>86</sup> Ibidem.

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> Ibidem.

<sup>89</sup> Ibidem.

rifletterebbe «l'abilità dell'individuo adattata all'ambiente»<sup>90</sup>. La nozione di *performance* invece «descrive ciò che un individuo fa nel suo ambiente attuale [...] questo contesto include i fattori ambientali»<sup>91</sup>.

Come già osservato, i *fattori ambientali* «comprendono l'ambiente fisico, sociale e degli atteggiamenti in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza», inoltre

questi fattori sono esterni agli individui e possono avere un'influenza positiva o negativa sulla partecipazione dell'individuo come membro della società, sulla capacità dell'individuo di eseguire azioni o compiti, o sul suo funzionamento o sulla struttura del corpo<sup>92</sup>

I *fattori ambientali* interagiscono quindi con le componenti *Funzioni e Strutture Corporee* e *Attività e Partecipazione* perciò proprio «a causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute»<sup>93</sup>, ad esempio «un ambiente con barriere o senza facilitatori, limiterà la performance dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla»<sup>94</sup>.

La componente di *Attività e Partecipazione* è codificata con la lettera “d” seguita dalle cifre che indicano i diversi livelli del dominio, mentre la componente *Fattori Ambientali* è caratterizzata dalla lettera “e”, anch'essa seguita dalle cifre che indicano i livelli dei diversi domini.

I domini della componente *Attività e Partecipazione* più utilizzati da Parole Insieme sono: *Apprendimento e applicazione di conoscenze* (capitolo 1), *Compiti e richieste generali* (capitolo 2), *Comunicazione* (capitolo 3) e *Aree di vita fondamentali* (capitolo 8) (limitatamente ad

---

<sup>90</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 42.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>92</sup> *Ivi*, pp. 42,43.

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

un unico codice che è il d820: *Istruzione scolastica*, e in qualche occasione il d830: *Istruzione superiore*).

In particolare col tempo gli educatori del centro di aiuto allo studio hanno stilato una checklist in base alle competenze che hanno ritenuto opportuno osservare negli incontri.

Di questa checklist fanno parte i seguenti codici, riportati con le relative *denominazioni e spiegazioni*.

- d133

Denominazione: Acquisire il linguaggio

Spiegazione: Sviluppare la competenza di rappresentare persone, oggetti, eventi e sentimenti mediante parole, simboli, locuzioni e frasi.

- d137

Denominazione: Acquisire concetti

Spiegazione: Sviluppare la competenza di comprendere e usare concetti basilari e complessi che riguardano le caratteristiche di cose, persone o eventi.

- d166

Denominazione: Leggere

Spiegazione: Attività di performance coinvolte nella comprensione e nell'interpretazione del linguaggio scritto (ad es. libri, istruzioni, giornali in testo o in Braille), allo scopo di acquisire conoscenze generali o informazioni specifiche.

- d170

Denominazione: Scrivere

Spiegazione: Utilizzare o produrre simboli o linguaggi per comunicare informazioni, come produrre una documentazione scritta di eventi o idee o scrivere una lettera.

- d172

Denominazione: Calcolare

Spiegazione: Compire dei calcoli applicando principi matematici per risolvere dei problemi descritti verbalmente e presentare o esporre i risultati, come calcolare la somma di tre numeri o trovare il risultato della divisione di un numero per un altro.

- d210

Denominazione: Intraprendere un compito singolo

Spiegazione: Compire delle azioni semplici o complesse e coordinate, correlate alle componenti fisiche e mentali di un compito singolo, come iniziare un compito, organizzare il tempo, lo spazio e i materiali necessari, stabilirne i tempi di esecuzione ed eseguire, completare e sostenere un compito.

- d330

Denominazione: Parlare

Spiegazione: Produrre parole, frasi e brani più lunghi all'interno di messaggi verbali con significato letterale e implicito, come esporre un fatto o raccontare una storia attraverso il linguaggio verbale.

- d820

Denominazione: Istruzione scolastica

Spiegazione: Avere accesso all'istruzione scolastica, impegnarsi in tutte le responsabilità e i privilegi correlati alla scuola, e apprendere il materiale del corso, gli argomenti e le altre richieste del curriculum in un programma educativo della scuola primaria o secondaria, incluso frequentare regolarmente la scuola, lavorare in maniera cooperativa con altri studenti, ricevere istruzioni dagli insegnanti, organizzare, studiare e completare i compiti e i progetti assegnati, e avanzare a livelli successivi di istruzione.<sup>95</sup>

Tutti i codici elencati vengono utilizzati per l'osservazione e la progettazione in compiti specifici:

- d133: apprendimento della grammatica nelle diverse lingue;
- d137: schemi;
- d166: comprensione del testo;
- d170: produzione scritta;

---

<sup>95</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/>

- d172: matematica e geometria;
- d210: pianificazione;
- d330: esposizione orale;
- d820: rendimento scolastico.

Per quanto riguarda invece i domini della componente *Fattori Ambientali*, i più utilizzati sono: capitolo 1: *Prodotti e tecnologia*; capitolo 3: *Relazioni e sostegno sociale*; capitolo 5: *Servizi, sistemi e politiche*.

In particolare, i più utilizzati sono i seguenti:

- e130

Denominazione: Prodotti e tecnologia per l'istruzione

Spiegazione: Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente.

- e330

Denominazione: Persone in posizioni di autorità

Spiegazione: Individui che hanno responsabilità di prendere decisioni per altri e che esercitano un'influenza o un potere socialmente definito sulla base del loro ruolo sociale, economico, culturale o religioso nella società, come insegnanti, datori di lavoro, supervisori, capi religiosi, vice-responsabili, guardiani o amministratori.

- e340

Denominazione: Persone che forniscono aiuto o assistenza

Spiegazione: Individui che forniscono i servizi richiesti per aiutare le persone nelle loro attività quotidiane, nel sostentamento o nell'esecuzione di compiti al lavoro, nell'istruzione o in altre situazioni di vita, finanziati sia con fondi pubblici che privati, o anche su base volontaria, come assistenti domiciliari, assistenti ad personam, assistenti per il trasporto, aiuto a pagamento, bambinaie e altri assistenti che hanno la funzione di carer principali.

- e585

Denominazione: Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione

Spiegazione: Servizi, sistemi e politiche per l'acquisizione, il mantenimento e il miglioramento di conoscenze, competenze, abilità professionali o artistiche. Si veda l'International Standard Classification of Education dell'UNESCO (ISCED-1997).<sup>96</sup>

I fattori ambientali rilevati possono essere così classificati:

- e130: computer, schema, strumento compensativo specifico sull'argomento, calcolatrice, tavola pitagorica, dizionario, dizionario digitale, *software* specifico per ascolto e scrittura, ecc.
- e340: di solito si collocano qui i vari interventi dell'educatore come riformulazioni di concetti, esempi di svolgimento di esercizio, ecc.
- e330: è dedicato all'interventi concordati con insegnanti.
- e585: in questo codice si inserisce ad esempio il PDP o lo stesso supporto di Parole Insieme.

L'osservazione e la progettazione attraverso l'utilizzo di questo «linguaggio»<sup>97</sup> è resa possibile agli educatori di Parole Insieme grazie alla piattaforma Integrazione Contesti<sup>98</sup>.

## 2.12 INTEGRAZIONE CONTESTI

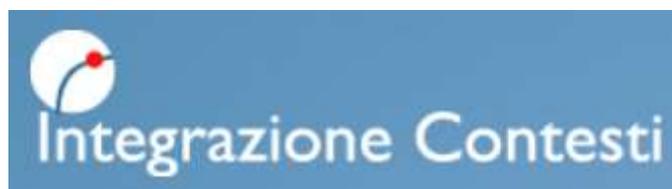


Figura 2.4: Logo di Integrazione Contesti.

---

<sup>96</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/fattamb/>.

<sup>97</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 44.

<sup>98</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/>.

Integrazione Contesti è una piattaforma on line che mette in relazione il punto di vista di «tutti i soggetti che a vario titolo si occupano di una persona per la quale è necessario definire un progetto d'intervento, sia esso educativo, scolastico o riabilitativo»<sup>99</sup>. Essa dà accesso ai domini della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti, ICF-CY, e costruire così un

“profilo di funzionamento” confrontabile nel tempo e condivisibile con tutti i soggetti che ruotano intorno all'individuo, e se possibile anche con l'individuo stesso creando un incremento della sua consapevolezza e partecipazione<sup>100</sup>.

L'importanza della condivisione tra i professionisti delle informazioni raccolte sta nella possibilità di individuare i fattori ambientali, cioè «gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza»<sup>101</sup>, presenti nei diversi contesti e di distinguerli in *facilitatori* o *barriere*. La ripartizione così operata consente di rafforzare i *facilitatori* e modificare il contesto per eliminare le *barriere*.

Inoltre Integrazione Contesti permette:

- La continuità nel tempo durante tutto il percorso formativo, che prosegue anche con i cambi di scuola.
- L'utilizzo di un modello unico per tutti gli alunni BES per la redazione di PEI e PDP a partire dal loro profilo.
- L'effettuazione di un monitoraggio diacronico e sincronico del progetto e dell'evoluzione dell'alunno.

[...]

- Di misurare l'efficacia degli interventi sul percorso didattico dello studente.

[...]

---

<sup>99</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/>.

<sup>100</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/index/p/id/piattaforma>

<sup>101</sup> OMS, ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 38.

- Di disporre di un archivio materiali, così da poter avere sempre un quadro completo dell'alunno assistito.<sup>102</sup>

## 2.12.1 PRINCIPALI FUNZIONI UTILIZZATE DA PAROLE INSIEME

### L'OSSERVAZIONE IN DIARIO

La funzione utilizzata quotidianamente è quella dell'osservazione in Diario. Dopo aver fatto l'accesso si può scegliere il nome del ragazzo con cui si sta lavorando e cliccare su "Diario". Questa funzione permette di inserire nel giorno dell'incontro le osservazioni relative ai codici, i *facilitatori* e le barriere, ed eventualmente registrare le verifiche in programma.

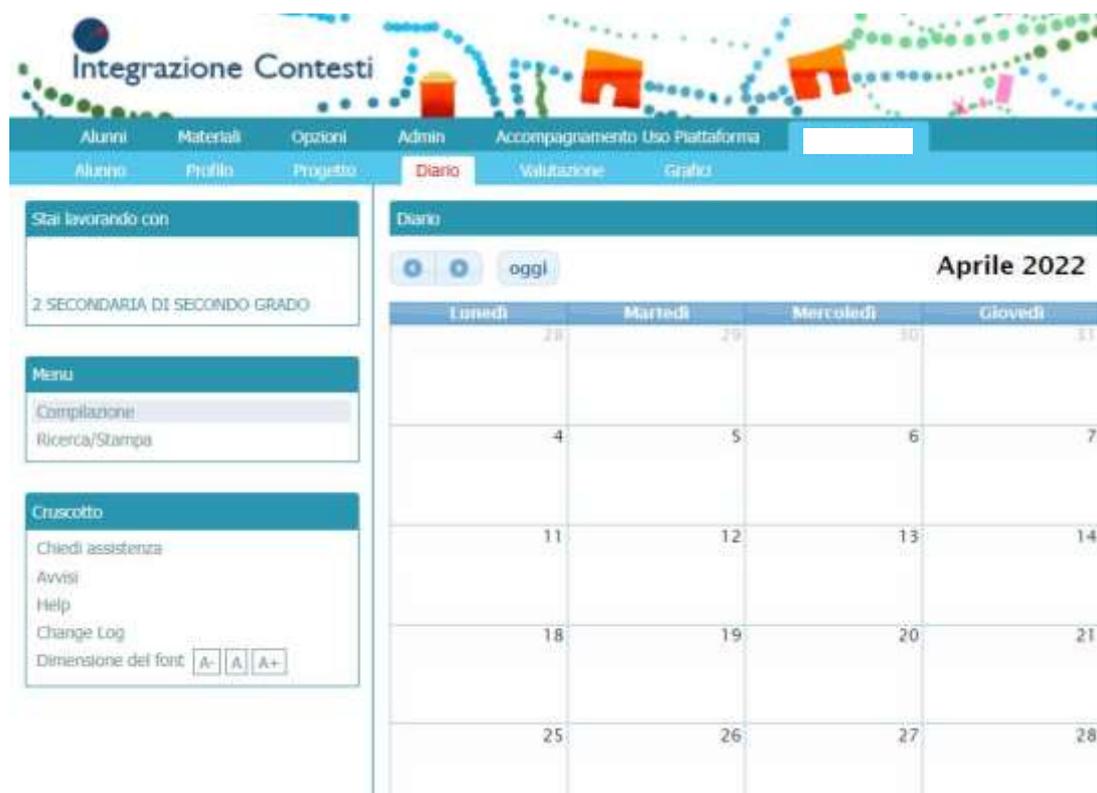


Figura 2.7: Pagina "Diario" di Integrazione Contesti.

<sup>102</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/index/p/id/cosaconsente/>.

Figura 2.8: Osservazione in “Diario”.

Figura 2.9: Inserimento *facilitatori* in *Diario*.

Barriere

Rimuovi voce

**Aggiungi una barriera**

**Attraverso la rubrica:** seleziona il capitolo e la voce

-- Seleziona capitolo --

-- Seleziona voce --

Spiegazione:

**Attraverso una descrizione libera:**

Descrizione:

Figura 2.10: Inserimento *barriere* in *Diario*.

## IL PROFILO

Dopo quattro osservazioni dei codici prestabiliti si procede a stilare un profilo, cliccando sulla voce *Profilo*. Qui è possibile compilare le osservazioni relative ai domini utilizzando i qualificatori *capacità* e *performance*, che vengono misurati tramite la scala da 0 a 9:

xxx.0 NESSUN problema (assente, trascurabile...) 0-4%  
 xxx.1 problema LIEVE (leggero, piccolo...) 5-24%  
 xxx.2 problema MEDIO (moderato, discreto...) 25-49%  
 xxx.3 problema GRAVE (notevole, estremo...) 50-95%  
 xxx.4 problema COMPLETO (totale...) 96-100%  
 xxx.8 non specificato  
 xxx.9 non applicabile <sup>103</sup>

e inserendo i fattori ambientali come *facilitatori* o *barriere* (Fig.2.10).

<sup>103</sup> OMS, ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 47.

Secondo la scala:

Dove la percentuale indica il margine di errore.

“Non specificato” indica che non ci sono sufficienti osservazioni.

**Categoria** d133

**Denominazione** Acquisire il linguaggio

**Spiegazione** Sviluppare la competenza di rappresentare persone, oggetti, eventi e sentimenti mediante parole, simboli, locuzioni e frasi.

**Performance**  0  1  2  3  4  8  9

**Descrizione**

---

**Facilitatori**

---

**Barriere**

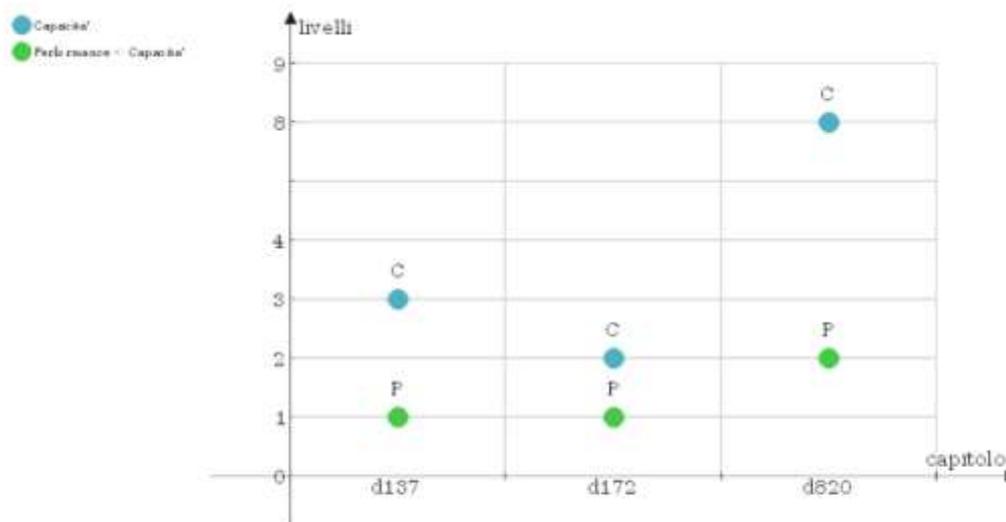
---

**Capacità**  0  1  2  3  4  8  9

**Descrizione**

Figura 2.11: Compilazione di un codice in “Profilo”.

Ne risulta un documento, il “profilo di funzionamento” da cui partire per stilare il progetto.



Categorie in equilibrio

Codice	Denominazione
d137	Acquisire concetti
Qualificatore	Descrizione Performance
1	difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%
Alessandro individua efficacemente i concetti principali presenti nel testo; talvolta però l'inserimento e la connessione di questi all'interno degli schemi non segue una logica rigorosa. Il ragazzo spesso colloca all'interno delle mappe delle informazioni copia-incollate dal libro digitale (queste ultime quindi non risultano adeguatamente rielaborate) e, a volte, omette delle informazioni necessarie. I facilitatori vengono utilizzati nella selezione delle informazioni principali (indici testuali, libri digitali) e nella rielaborazione e comprensione del testo (spiegazione dell'educatore, domande di verifica dell'acquisizione).	
Facilitatori	Barriere
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Indici testuali come parole in grassetto.	
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Libri digitali.	
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Domande presenti nei testi come spunto per la manipolazione e verifica delle informazioni acquisite.	
e340 Persone che forniscono aiuto o assistenza: L'educatore spiega ad Alessandro i concetti che riporta come poco compresi.	
Qualificatore	Descrizione Capacità
3	difficoltà GRAVE (notevole, estrema...) 50-95%

Codice	Denominazione
d172	Calcolare
Qualificatore	Descrizione Performance
1	difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%
Alessandro presenta molte lacune sugli argomenti precedenti (in particolare nei prodotti notevoli). Le difficoltà principali si evincono nell'individuazione del denominatore comune nelle equazioni fratte e nel calcolo dei segni, soprattutto quando è presente il segno negativo davanti a frazioni con l'incognita al	

Figura 2.12: Esempio di *Profilo* (1).

numeratore, a moltiplicazioni tra fattori e a quadrati o cubi di binomio. Spesso vengono anche commessi errori di calcolo, di trascrizione o di omissione. Nonostante tali difficoltà il ragazzo ha nella materia, al momento della compilazione, una media sufficiente, motivo per cui viene assegnata una difficoltà lieve. I facilitatori definiti di seguito permettono ad Alessandro di compensare alcune delle problematiche principali come il recupero delle procedure da utilizzare (formulari, strumenti compensativi procedurali, divisione del compito in step definiti, esempi), le operazioni tra termini (calcolatrice) e la comprensione del metodo utilizzato (spiegazioni dell'educatore).

Facilitatori	Barriere
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Calcolatrice. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Formulari. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Strumenti compensativi procedurali. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Fornire esempio prima di eseguire un esercizio. e340 Persone che forniscono aiuto o assistenza: L'educatore spiega i passaggi di cui Alessandro non ricorda la procedura. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Individuare i prodotti notevoli presenti all'interno delle espressioni prima di eseguirle. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Eseguire i passaggi dividendoli in diversi step.	
Qualificatore	Descrizione Capacità
2	difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

**Categorie in squilibrio**

Codice	Denominazione
d820	Istruzione scolastica
Qualificatore	Descrizione Performance
2	difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49% Alessandro, al momento della compilazione, ha due materie insufficienti. Profonde quasi sempre il giusto impegno nelle responsabilità legate alla scuola e a Parole Insieme, frequentando regolarmente entrambe. Il supporto dei facilitatori diventa fondamentale per la performance scolastica del ragazzo: gli incontri creano uno tempo definito in cui il ragazzo si dedica esclusivamente ai compiti e allo studio, la correzione automatica del PC diminuisce sensibilmente il numero di errori grammaticali e di battitura così come la calcolatrice abbassa la frequenza degli errori di calcolo, i mediatori didattici sotto elencati favoriscono la comprensione e l'acquisizione dei concetti e le interrogazioni programmate permettono il recupero, e il successivo annullamento, delle valutazioni insufficienti.
Facilitatori	Barriere
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Parole Insieme. e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Piano Didattico Personalizzato. e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Lettura prestata. e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: PC per scrittura e correzione ortografica. e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Interrogazioni programmate. e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Mappe concettuali, schemi e formulari. e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Calcolatrice.	
Qualificatore	Descrizione Capacità
8	non specificato

Figura 2.12: Esempio di *Profilo (2)*.

## IL PROGETTO

Nel progetto vengono considerati i domini in squilibrio, cioè quelli che hanno qualificatore di performance da 2 a 4.

Con il progetto si ha la possibilità di pensare a delle attività specifiche sulle competenze osservate, come ad esempio in fig. 2.11, che prevedano l'utilizzo dei *facilitatori* individuati. Tali interventi o azioni vengono osservati sistematicamente durante gli incontri.



### **Progetto Individuale Anno Scolastico 2021/2022**

Progetto 2021/2022. Il presente progetto viene redatto secondo ICF-CY, classificazione realizzata dall'OMS (2007) per documentare le caratteristiche dello sviluppo della persona e l'influenza dell'ambiente circostante.

Figura 2.13: Esempio di *Progetto* (1).

## Attività e partecipazione

Codice		Denominazione	
d172		Calcolare	
Cod. Livello in ingresso		Obiettivo	
1		Svolgere autonomamente esercizi e problemi che richiedano calcoli e operazioni di natura matematica.	
Facilitatori		Barriere	
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Calcolatrice. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Formulari. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Strumenti compensativi procedurali. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Fornire esempio prima di eseguire un esercizio. e340 Persone che forniscono aiuto o assistenza: L'educatore rispiega i passaggi di cui Alessandro non ricorda la procedura. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Individuare i prodotti notevoli presenti all'interno delle espressioni prima di eseguirle. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Eseguire i passaggi dividendoli in diversi step.			
Contesto	Docente	Interventi e azioni	Criterio di valutazione
Laboratorio di autonomia in gruppo		L'educatore invita a ripassare pre-esercizio la teoria relativa ad esso; chiede poi di esplicitarla verbalmente e/o di esemplificarla.	dimostra, tramite un'esposizione orale o un esempio, di aver compreso la teoria sottostante gli esercizi che deve svolgere.
Laboratorio di autonomia in gruppo		L'educatore con parole scrive a destra del passaggio, esplicitando la strategia risolutiva utilizzata. Invita poi il ragazzo ad utilizzare le procedure scritte precedentemente per risolvere i quesiti.	esplicita la procedura e utilizza le procedure precedenti per risolvere i quesiti.

Codice		Denominazione	
d137		Acquisire concetti	
Cod. Livello in ingresso		Obiettivo	
2		Creare mappe e schemi rielaborati nei contenuti e organizzati logicamente.	
Facilitatori		Barriere	
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Indici testuali come parole in grassetto. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Libri digitali. e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Domande presenti nei testi come spunto per la manipolazione e verifica delle informazioni acquisite. e340 Persone che forniscono aiuto o assistenza: L'educatore spiega ad Alessandro i concetti che riporta come poco compresi.			
Contesto	Docente	Interventi e azioni	Criterio di valutazione
Laboratorio di autonomia in gruppo	Limonta Niccolò	L'educatore invita Alessandro ad inserire le informazioni rielaborate in	Alessandro elaborando le domande e utilizzando connettivi riesce ad

Figura 2.14: Esempio di Progetto (2).

	modo logico attraverso la formulazione di domande e l'uso di connettivi.	organizzare logicamente i contenuti nello schema.
Laboratorio di autonomia in gruppo	L'educatore invita Alessandro a rielaborare i concetti con parole proprie (se necessario viene consigliato l'utilizzo del dizionario online dei sinonimi) prima di inserirli nello schema.	Alessandro rielabora con parole proprie i concetti che andrà a inserire nello schema utilizzando, se necessario, il dizionario dei sinonimi.

Codice		Denominazione	
d820		Istruzione scolastica	
Cod. Livello in ingresso		Obiettivo	
2		Promozione all'anno scolastico successivo.	
Facilitatori		Barriere	
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Parole Insieme.			
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Piano Didattico Personalizzato.			
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Lettura prestata.			
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: PC per scrittura e correzione ortografica.			
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Interrogazioni programmate.			
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Mappe concettuali, schemi e formulari.			
e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Calcolatrice.			
Contesto	Docente	Interventi e azioni	Criterio di valutazione
Laboratorio di autonomia in gruppo		L'educatore chiede ad Alessandro quali siano le materie con il rendimento inferiore al 6,0 e con lui ipotizza modalità per renderle sufficienti.	Alessandro cerca e annota autonomamente, all'inizio dell'incontro, le insufficienze e ne ipotizza azioni per il recupero.

Parole Insieme Srls, 10/10/2021

Figura 2.15: Esempio di *Progetto* (3).

## LA VALUTAZIONE

La “Valutazione” consente di monitorare l’andamento e l’efficacia degli interventi o azioni progettati. Il documento che ne risulta serve da base per il nuovo “Profilo”.

### Valutazione degli obiettivi inseriti nel Progetto Valutazione finale

AS. 2020/2021

Classe frequentata:

Il presente documento viene redatto secondo ICF-CY, classificazione realizzata dall'OMS (2007) per documentare le caratteristiche dello sviluppo della persona e l'influenza dell'ambiente circostante.

Indicazioni per la lettura:

- CAT E DENOMINAZIONE: attività osservate.

- QUALIFICATORE: livello di difficoltà allo stato attuale, con adattamenti dell'ambiente (facilitatori/barriere).

0 NESSUNA difficoltà (assente, trascurabile...) 0-4%

1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

3 difficoltà GRAVE (notevole, estrema...) 50-95%

4 difficoltà COMPLETA (totale...) 96-100%

8 Osservazioni non sufficienti per stabilire il grado di difficoltà

PERFORMANCE: Azioni che la persona compie tenendo conto dei facilitatori e barriere presenti nell'ambiente.

FACILITATORI/BARRIERE elementi presenti nell'ambiente che facilitano o ostacolano l'attività.

In caso di frequenza durante il corso dell'estate, l'obiettivo principale sarà:

-consolidare il lavoro sul metodo di studio.

Codice	Denominazione
d137	Acquisire concetti
Qualificatore	Descrizione
1	Per creare mappe o schemi Alessandro procede alla selezione dei contenuti dopo aver letto il testo attraverso il lettore digitale, in qualche caso, se il paragrafo è particolarmente complesso chiede all'educatore di spiegarli ciò che non ha capito. Rispetto all'inizio dell'anno Alessandro crea degli schemi meglio organizzati sia dal punto di vista logico che per contenuti e si impegna nella rielaborazione di alcuni concetti. Tuttavia capita che tralasci ancora delle informazioni importanti e se è di fretta si limita a un copia incolla delle informazioni a partire dal libro di testo.
Facilitatori	Barriere
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Indici testuali come parole in grassetto.	
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Libri digitali.	
e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Domande presenti	

Figura 2.14: Esempio di Valutazione (1).

nei testi come spunto per la manipolazione e verifica delle informazioni acquisite.  
 e340 Persone che forniscono aiuto o assistenza: L'educatore spiega ad Alessandro i concetti che riporta come poco compresi.

Codice	Denominazione
d172	Calcolare
Qualificatore	Descrizione
2	<p>Alessandro porta algebra in caso di dubbi o se ritiene necessario esercitarsi prima di una verifica. Nelle espressioni con i polinomi inizialmente il ragazzo non sviluppa i prodotti notevoli risolvendoli come semplici potenze e a volte tralascia i segni anche se sulla calcolatrice esegue i calcoli in modo corretto. Inoltre spesso non associa i prodotti notevoli al loro nome per cui è necessario rivederli e ripassarli prima di eseguire gli esercizi.</p> <p>Capita anche che commetta errori di segno, calcolo degli esponenti, e a volte, se il calcolo è molto lungo, salta dei passaggi o perde i coefficienti della parte letterale.</p> <p>In questi casi consiglio di spezzettare i calcoli e di eseguirli a parte e poi trascrivere il risultato nell'espressione.</p>
Facilitatori	Barriere
<p>e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Calcolatrice.            e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Formulari.            e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Strumenti compensativi procedurali.            e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Fornire esempio prima di eseguire un esercizio.            e340 Persone che forniscono aiuto o assistenza: L'educatore rispiega i passaggi di cui Alessandro non ricorda la procedura.            e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Individuare i prodotti notevoli presenti all'interno delle espressioni prima di eseguirle.            e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione: Eseguire i passaggi dividendoli in diversi step.</p>	

Codice	Denominazione
d820	Istruzione scolastica
Qualificatore	Descrizione
2	<p>Alessandro al 21/05 riporta una sola materia con la media insufficiente: discipline plastiche. Alessandro rispetto all'inizio dell'anno ha dimostrato di saper meglio gestire il carico di lavoro in base alle scadenze scolastiche.</p>
Facilitatori	Barriere
<p>e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Parole Insieme.            e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Piano Didattico Personalizzato.            e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Lettura prestata.            e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: PC per scrittura e correzione ortografica.            e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Interrogazioni programmate.            e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Mappe concettuali, schemi e formulari.            e585 Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione: Calcolatrice.</p>	

Figura 2.15: Esempio di Valutazione (2).

## CAPITOLO 3: SCRITTURA E DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

### 3.1 L'ABILITÀ DI SCRITTURA E I DSA IN PSICOLOGIA

L'atto dello scrivere, come quello del leggere, può sembrare ai più un'abilità acquisita naturalmente nei primi anni delle scuole elementari. Il percorso prevede di iniziare con l'annotazione delle prime lettere in stampato maiuscolo, minuscolo e corsivo, proseguire poi con i primi "pensierini", e infine giungere alla stesura di un "tema" alla scuola secondaria.

La scrittura è però un'abilità complessa, che implica una serie di processi cognitivi. Cesare Cornoldi, psicologo e accademico, afferma che la scrittura è costituita da diverse componenti, che vengono da lui ricondotte a tre categorie fondamentali:

- Grafismo;
- Competenza ortografica;
- Espressione scritta (produzione del testo scritto).<sup>104</sup>

Il grafismo si riferisce ad un'attività «visuomotoria»<sup>105</sup>; la competenza ortografica invece pertiene ad alcuni dei meccanismi implicati nella decodifica in lettura, ad esempio la consapevolezza fonologica e la rappresentazione lessicale<sup>106</sup>; l'espressione scritta infine è il momento in cui grafismo e competenza ortografica vengono utilizzate per comunicare. Cornoldi osserva che nell'ambito scolastico si richiede che questi aspetti vengano messi in atto simultaneamente e, pur essendo ben distinti, la debolezza di uno di essi può influenzare negativamente anche gli altri.

---

<sup>104</sup> Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017). p. 72.

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> Ibidem.

Afferma inoltre che «La legge 170/2010 [...] ha riconosciuto solo il disturbo specifico nel grafismo (disgrafia) e nella componente grafica (disortografia).»<sup>107</sup>; essendo però l'espressione scritta «il momento in cui le due strumentalità (grafismo e competenza grafica) sono al servizio della comunicazione»<sup>108</sup> si comprende come la disgrafia e la disortografia vadano a comprometterla in modo notevole.

Oltre a ciò in Cornoldi e Zaccaria (2011) si individuano altri motivi di problematicità nella scrittura:

Quando alcune operazioni vengono svolte insieme, una debolezza nell'una può riflettersi nell'altra per:

- b. trade-off: il fatto di indirizzare le proprie energie sull'aspetto in cui si è deboli (grafismo) induce la sottrazione di risorse attentive sugli altri aspetti della scrittura;
- c. percezione generale di disagio e insicurezza: quando si ha una percezione di disagio e scarsa autoefficacia relativamente a un aspetto di un compito, si finisce per esserne influenzati anche negli altri aspetti;
- d. demotivazione: le frustrazioni associate all'atto di scrivere inducono una bassa motivazione generale e riducono l'uso spontaneo della scrittura;
- e. copertura: le incertezze relativamente all'ortografia e all'adeguatezza della propria produzione scritta vengono "coperte" da un testo reso poco leggibile;
- f. combinazioni con l'espressione scritta (nel caso della velocità di scrittura): la lentezza di scrittura non permette di stare dietro alle idee che si vorrebbe scrivere e induce a impoverire il testo.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017). p. 72.

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Cornoldi, Cesare e Zaccaria, Sara. 2011. *In Classe ho un Bambino che...L'insegnante di Fronte ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Firenze: Giunti. Citato in Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017). p. 14.

### 3.1.1 GRAFISMO E DISGRAFIA: IL MODELLO INTERPRETATIVO

Con il termine «disgrafia» si intende «una difficoltà nella realizzazione del grafema, dunque una problematica di natura motoria»<sup>110</sup>. Essa viene diagnosticata secondo alcuni criteri specifici, tra i quali:

- assenza di patologie neurologiche e/o deficit sensoriali, livello intellettivo nella norma e notevole interferenza con l'apprendimento scolastico e le attività della vita quotidiana, fluidità prassica, ovvero la velocità media di scrittura inferiore ai livelli attesi [...]
- *qualità* del segno grafico, ovvero la resa formale del grafema; si tratta di effettuare un'analisi dei movimenti necessari alla scrittura, alla realizzazione del grafema [...], le sue dimensioni, la sua disposizione nello spazio del foglio.<sup>111</sup>

Il modello interpretativo è stato sviluppato da diversi autori<sup>112</sup> e mostra la grande quantità dei processi implicati nell'«esecuzione scritta»<sup>113</sup>.

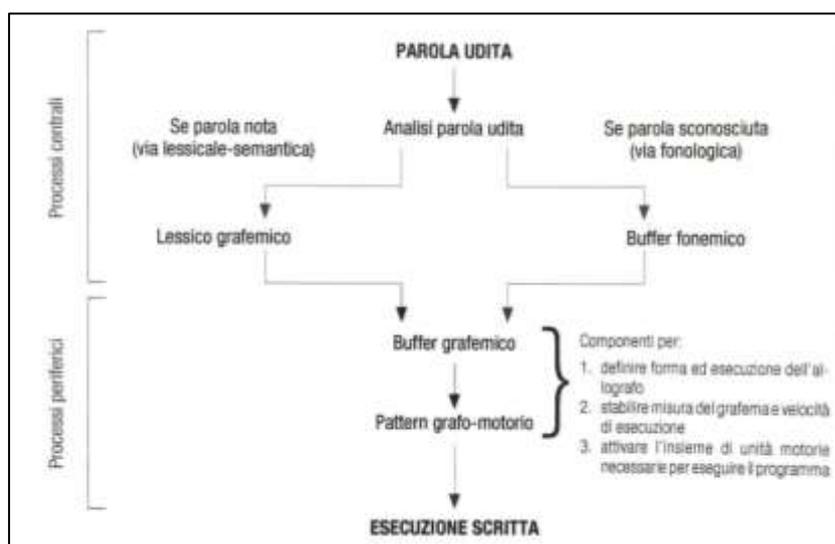


Figura 3.1: Modello interpretativo della scrittura.

<sup>110</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p.97.

<sup>111</sup> Ivi, p. 98.

<sup>112</sup> Ibidem.

<sup>113</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p.99.

In questo schema si evince che se la «parola udita» è conosciuta, e quindi già «contenuta nel repertorio lessicale», si attiva la «via lessicale-semantic»: il «*lessico grafemico* permette di recuperare l'ortografia necessaria»<sup>114</sup>. Se invece la parola udita non è conosciuta, si attiva la «via fonologica»: «si utilizza un meccanismo di conversione fonema/grafema in cui si richiama il segno scritto»<sup>115</sup> che corrisponde al suono.

Il *buffer grafemico* aiuta a mantenere attive le tracce mnestiche

Sino a che queste non siano codificate dai processi del *pattern grafo-motorio*. Questi processi rendono possibile l'esecuzione scritta dal punto di vista motorio [...] ovvero:

1. specificazione della forma dell'allografo;
2. stabilire il livello di forza da applicare, le misure del grafema e le velocità d'esecuzione;
3. richiamare le unità motorie necessarie per l'esecuzione effettiva della scrittura nel contesto fisico.<sup>116</sup>

Si realizza così un prodotto grafico visibile.

I modelli grafo-motori sopra descritti costituiscono il punto di arrivo «di una catena piuttosto complessa che ha la sua origine nei processi di rappresentazione e analisi linguistico-fonologica»<sup>117</sup>. Cioè si possono distinguere le «*abilità visuo-percettive*»<sup>118</sup> e abilità «motorie»<sup>119</sup>.

Tra le abilità visuo-percettive si considera: definire la forma e l'esecuzione dell'allografo (selezionandolo tra quattro: stampato maiuscolo e minuscolo, corsivo maiuscolo e minuscolo); «discriminazione visiva (distinguere una configurazione visiva dall'altra); completamento visivo (percepire una configurazione intera

---

<sup>114</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p.99.

<sup>115</sup> Ibidem.

<sup>116</sup> Ibidem.

<sup>117</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 100.

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Ibidem.

quando ne viene mostrata solo una parte); percezione nei rapporti spaziali»<sup>120</sup>. Sono inoltre coinvolte le «*abilità visuo-spaziali* necessarie per rispettare la disposizione spaziale di lettere e parole all'interno della pagina»<sup>121</sup> come:

- la dimensione e le proporzioni all'interno di un modello grafico;
- gli spazi che queste occupano rispetto alla linea scritta;
- le distanze tra lettere e tra parole;
- le zone all'interno della pagina che possono essere occupate o meno dalla scrittura.<sup>122</sup>

Le «*abilità motorie*» invece sono necessarie per «compiere quei movimenti rapidi e precisi, caratterizzati da cambi di direzioni e da organizzazioni spaziali nel tempo»<sup>123</sup>. Tra i movimenti vengono considerati quelli di

incisione, iscrizione e progressione: incisione e iscrizione per realizzare i movimenti dinamici delle dita della mano, e la progressione per lo spostamento orizzontale nella produzione di parole e frasi. Tutto ciò con la coordinazione tra movimenti fini, avanzamento del polso, avambraccio e spalla.<sup>124</sup>

Dopo aver considerato il gran numero di processi coinvolti nell'esecuzione scritta, si può comprendere meglio la difficoltà che un ragazzo con disgrafia può incontrare in questo ambito rispetto al dispendio di energie cognitive e motorie. L'intervento a lui dedicato dovrà perciò tenere conto di tutte queste componenti.

---

<sup>120</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 101.

<sup>121</sup> Ibidem.

<sup>122</sup> Ibidem.

<sup>123</sup> Ibidem.

<sup>124</sup> Ibidem.

### 3.1.2 COMPETENZA ORTOGRAFICA E DISORTOGRAFIA: IL MODELLO EVOLUTIVO DI UTA FRITH E IL MODELLO A DUE VIE DI MAX COLTHEART

La disortografia si manifesta in una evidente «lentezza esecutiva nella realizzazione di grafemi»<sup>125</sup> e in errori di varia natura. La lentezza però non deve essere interpretata come una difficoltà di tipo motorio, ma piuttosto a una «carente abilità nella conversione fonema/grafema, oppure a un deficitario richiamo della forma ortografica della parola dal lessico mentale»<sup>126</sup>.

Sviluppato nell'ambito della psicologia cognitiva, il modello evolutivo di Uta Frith illustra i quattro stadi dell'«*apprendimento della scrittura*»<sup>127</sup>: logografico, alfabetico, ortografico, lessicale.

Lo stadio logografico si presenta in età prescolare. In questa fase si osserva che il bambino riesce a scrivere le prime parole le cui lettere vengono percepite come se fossero disegni: la capacità di scrivere si basa sulla forma visiva della sequenza di lettere e non sulla conoscenza del rapporto tra grafema e fonema, infatti la “F” di “Francesco” risulta al bambino diversa dalla “f” di “foglia”. In questo stadio si sviluppa la «consapevolezza fonologica»<sup>128</sup>, cioè la capacità di «manipolare i segmenti fonologici della parola», in modo analogo alla divisione in sillabe.

Lo stadio alfabetico, si sviluppa verso i 6-7 anni, è lo stadio iniziale della scrittura. «Il bambino mette insieme consonante e vocale, formando la sillaba per poi [...] formare la parola». Si avvia infatti il «meccanismo di conversione fonema/grafema»<sup>129</sup> e gradualmente, attraverso l'esercizio, il bambino «arriva a mettere

---

<sup>125</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 69.

<sup>126</sup> Ibidem.

<sup>127</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 73.

<sup>128</sup> Ivi, p.74.

<sup>129</sup> Ibidem.

insieme sillabe o gruppi di lettere»<sup>130</sup>. Questo meccanismo è molto importante perché porterà all'evoluzione dello stadio successivo.

Lo stadio ortografico prevede che il bambino riesca

ad analizzare e unire insieme sia gruppi consonantici (*per, cas, rem*), ma anche digrammi (/ch/, /gl/, /ci/, /sc/ più vocali -e o -i, /gl/, /gn/) e trigrammi (/sci/ davanti ad *a, o, u*, /gli/ davanti a vocale), per formare delle parole<sup>131</sup>

Scrittura e lettura diventano più rapide, grazie alla capacità di considerare parti di parola senza dover fare un'«analisi segmentale»<sup>132</sup>.

Nello stadio lessicale, il bambino scrive la parola «recuperando la sua forma ortografica dal lessico specifico nel quale è memorizzata»<sup>133</sup>. Questa fase coincide con la «via “visiva” o “diretta” di recupero della parola»<sup>134</sup> e viene raggiunta gradualmente, in base alla frequenza d'uso della parola e alla sua complessità linguistica (ad esempio ci sarà una differenza nella velocità di scrittura di queste tre parole: “casa”, “seta”, “taccuino”).

Secondo il modello di Uta Frith il bambino può incontrare più problematiche nello stadio ortografico

perché faticano a unire e rappresentare strutture fono-tattiche complesse oppure per difficoltà a memorizzare e a scrivere suoni realizzati da più grafemi, oppure, a riconoscere uno stesso grafema pronunciato in modo differente<sup>135</sup>

Il modello di Uta Frith, essendo un modello a stadi, prevede che le competenze acquisite in uno stadio siano propedeutiche al pieno sviluppo di quelle successive. Se così non avviene, il bambino può

---

<sup>130</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 74.

<sup>131</sup> Ivi p. 75.

<sup>132</sup> Ibidem.

<sup>133</sup> Ibidem.

<sup>134</sup> Ibidem.

<sup>135</sup> Ibidem.

incontrare delle difficoltà nell'acquisizione delle competenze dei diversi stadi.<sup>136</sup>

Inoltre Philip. H. Seymour, riferendosi al modello di Uta Frith «sostiene che la scrittura nella fase alfabetica (fase 2) aiuta lo sviluppo della lettura [...], mentre la fase ortografica della lettura (fase 3) aiuterebbe lo sviluppo della fase ortografica della scrittura»<sup>137</sup>.

Max Coltheart considera l'esistenza di «due vie della scrittura, quella *fonologica* e quella *lessicale*»<sup>138</sup> che «pur attivando componenti funzionali e algoritmi computazionali distinti, si intrecciano e si influenzano reciprocamente»<sup>139</sup>.

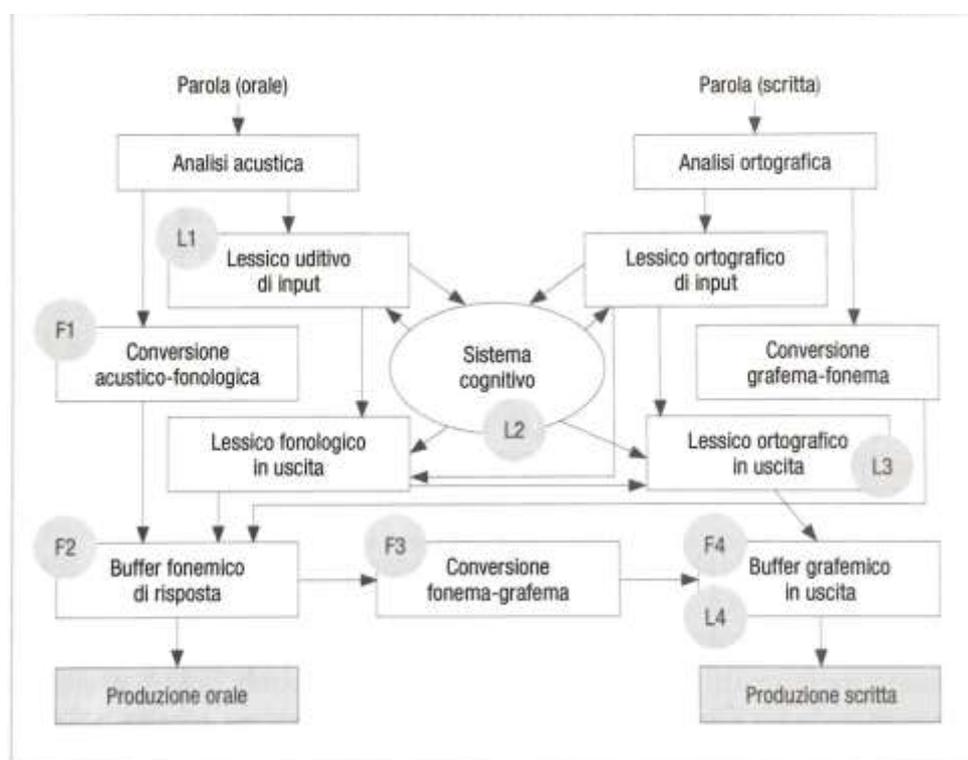


Figura 3.2: Modello a due vie di lettura e scrittura.

Secondo questo schema

<sup>136</sup> Lucia Mason, *Psicologia dell'Apprendimento e dell'Istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006, p. 17.

<sup>137</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 76.

<sup>138</sup> Ibidem.

<sup>139</sup> Ibidem.

la via fonologica consente di “ri-costruire” la struttura ortografica della parola attraverso un processo di “assemblaggio” dei singoli segmenti grafemici tramite l’applicazione di regole convenzionali di conversione “grafema-fonema”. Nella via lessicale, invece, la struttura ortografica viene “recuperata” nella sua forma integrale da un magazzino lessicale<sup>140</sup>.

La via lessicale serve per scrivere velocemente le parole che già si conoscono, mentre la via fonologica consente di scrivere parole nuove.

Anche nel caso della competenza ortografica quindi, un gran numero di operazioni sono necessarie per la correttezza nella scrittura.

### 3.1.3 L’ESPRESSIONE SCRITTA

Per quanto riguarda l’espressione scritta il modello citato sia da Cornoldi-Cazzaniga<sup>141</sup>, sia da Mason<sup>142</sup> è quello elaborato da Hayes e Flower nel 1980. I due autori considerano l’espressione scritta come un problem-solving con un «nucleo centrale riguardante il processo dello scrivere e due blocchi esterni ma comunicanti con questo, la memoria a lungo termine e l’ambiente del compito»<sup>143</sup>. L’ambiente del compito riguarda «il problema retorico, cioè l’argomento e i destinatari a cui si rivolge il testo, le risorse a disposizione per scrivere, e il testo via via prodotto.»<sup>144</sup>, mentre la memoria a lungo termine è

il deposito di tutte le conoscenze necessarie all’attività di scrittura, cioè la conoscenza dell’argomento, delle caratteristiche dei destinatari e dei piani di scrittura da formulare in relazione al tipo di discorso, contraddistinto da precisa struttura, sintassi e stile.<sup>145</sup>

Hayes e Flower individuano tre fasi del processo di scrittura: la pianificazione, la traduzione e la revisione. La pianificazione viene suddivisa «in tre sottoprocessi: a) determinare degli obiettivi, b)

---

<sup>140</sup> Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell’apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 77.

<sup>141</sup> Cesare Cornoldi - Susi Cazzaniga, *Studi di Caso. Disturbi di Scrittura*, Trento, Erikson, 2015. p.23

<sup>142</sup> Lucia Mason, *Psicologia dell’Apprendimento e dell’Istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006. p. 170.

<sup>143</sup> Ibidem.

<sup>144</sup> Ibidem.

<sup>145</sup> Ibidem.

generare idee e contenuti e c) organizzarli in una struttura coerente»<sup>146</sup>. La traduzione consiste nel trasformare le «idee recuperate dalla memoria in un testo scritto»<sup>147</sup>, mentre la revisione, anch'essa suddivisa in sottoprocessi, due per la precisione, implica un riesame del proprio elaborato tramite il confronto con i criteri tenuti in considerazione e l'eventuale riscrittura di parti di esso a fini correttivi. I processi di pianificazione, traduzione e revisione vengono definiti «interattivi»<sup>148</sup> perché si attivano durante tutto il lavoro di elaborazione del testo.

Nel 1996 Hayes sviluppa un ulteriore modello che si basa invece su due elementi principali: l'ambiente del compito e l'individuo.

L'ambiente del compito include l'ambiente sociale, cioè i destinatari e collaboratori dell'attività di scrittura, e l'ambiente fisico dato dal mezzo di scrittura e dal testo già prodotto<sup>149</sup>

Invece l'individuo comprende:

- i processi cognitivi di interpretazione, riflessione e produzione del testo;
- gli aspetti motivazionali riferiti a obiettivi, predisposizioni, convinzioni e atteggiamenti, stime, costi/benefici legati alla scrittura;
- la memoria di lavoro [...]; la memoria a lungo termine con le conoscenze linguistiche e quelle sull'argomento di cui scrivere, sul destinatario, sulle tecniche di scrittura e sulle caratteristiche del particolare genere di testo da produrre.<sup>150</sup>

Come osservano Cornoldi e Cazzaniga, in questi modelli è data grande importanza alla Memoria di Lavoro (MdL, uno degli indici WISC osservato nel test per la valutazione del quoziente intellettivo). Inoltre «Già dagli studi di Bereiter e Scardamalia (1982; 1928) emerge che uno dei problemi incontrati dai bambini [con DSA] è proprio la

---

<sup>146</sup> Lucia Mason, *Psicologia dell'Apprendimento e dell'Istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006. p. 170.

<sup>147</sup> Ibidem.

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> Ibidem.

<sup>150</sup> Lucia Mason, *Psicologia dell'Apprendimento e dell'Istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006. pp. 170-171.

generazione di idee e il loro mantenimento nella MdL»<sup>151</sup>che infatti «ha capacità operativa limitata, quindi l'eccessiva attenzione ai problemi di contenuto la impegna completamente e non lascia risorse per altre richieste cognitive»<sup>152</sup>.

Oltre a ciò Cornoldi e Cazzaniga osservano che una delle maggiori difficoltà incontrate dai bambini è «nel processo di pianificazione: alcuni non lo distinguono dalla fase di trascrizione, fase in cui assumono un ruolo rilevante per i bambini gli aspetti meccanici, strumentali e calligrafici (Cazzaniga e Cornoldi, 2002)»<sup>153</sup>.

Un ulteriore problema è riscontrato anche nella revisione, in quanto si rileva nei bambini un'incapacità di distinguere «il testo effettivamente prodotto da quello che avrebbero voluto scrivere, così che anche una frase incomprensibile, anche se riletta, non viene modificata»<sup>154</sup>. Infine Cornoldi e Cazzaniga considerano una supplementare questione che è quella dell'

assenza di un interlocutore: scrivere non garantisce un feedback immediato. [...] il destinatario non è presente nel luogo e/o nel tempo della produzione. Il bambino si rende conto che deve passare da una comunicazione frammentaria a una sintassi strutturata, dall'uso di termini generici e imprecisi al necessario utilizzo di un codice più rigoroso e specifico ( Boscolo, 1990)<sup>155</sup>

Infine, la figura 3.3 illustra come ognuna delle «componenti anche se in relazione reciproca, contribuisce in modo indipendente al processo di scrittura»<sup>156</sup>:

- calligrafia e velocità di produzione dipendono dalle abilità motorie;
- l'ortografia dipende dall'efficienza dei meccanismi di trasformazione fonema-grafema;

---

<sup>151</sup> Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017). p. 23.

<sup>152</sup> Ibidem.

<sup>153</sup> Ibidem..

<sup>154</sup> Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017). p. 24.

<sup>155</sup> Ivi, p. 23.

<sup>156</sup> Ivi, p. 81.

- la sintassi e la scelta del lessico dipendono dallo sviluppo del linguaggio verbale espressivo;
- l'attenzione alla punteggiatura deriva dal riconoscimento delle pause nel linguaggio parlato e la loro rappresentazione grafica;
- l'organizzazione del contenuto dipende dai processi di ragionamento e dallo sviluppo delle diverse fasi di composizione.

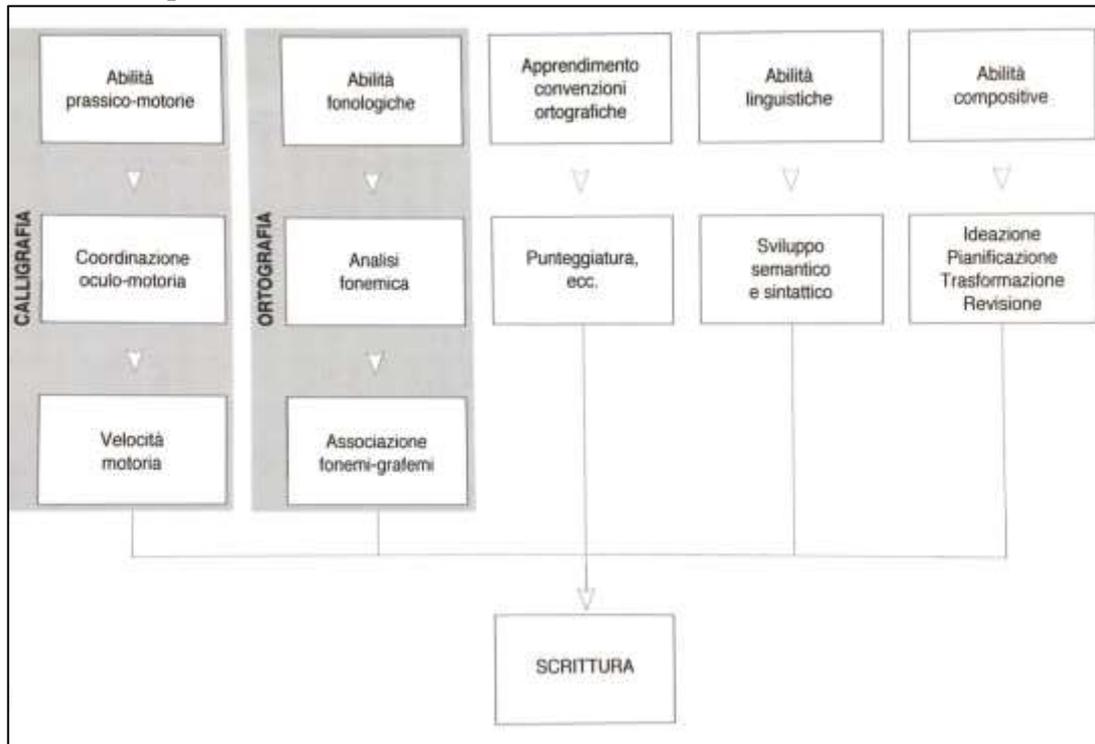


Figura 3.3: Diagramma di flusso sulle componenti del processo di scrittura.

### 3.2 ANALISI DEGLI ERRORI NELLA PRODUZIONE SCRITTA

A Parole Insieme solo una piccola percentuale di ragazzi arriva per lavorare nello specifico sulla produzione scritta, molto spesso solamente alle soglie dell'esame di Stato finale del secondo ciclo di istruzione. Quello che si osserva, a livello di richieste scolastiche, è innanzitutto che la considerazione della produzione scritta (se si

considera il triennio della scuola secondaria di primo grado e il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado) viene limitata al solo “tema” e costituisce una piccola parte del programma di italiano: esso viene proposto solamente in due o tre occasioni durante l’anno scolastico, perciò, tendenzialmente, l’eventuale voto negativo viene “recuperato” grazie alla compensazione orale. Inoltre la normativa, permettendo una valorizzazione dei contenuti, dà adito a valutazioni tendenzialmente positive dei temi dei ragazzi con DSA, evitando del tutto l’insorgere del problema. Compensazione orale e valorizzazione dei contenuti sono misure previste per garantire il diritto allo studio del ragazzo con DSA, che si trova in una situazione di partenza svantaggiata rispetto ai compagni, ma talvolta sembra che tali misure vengano utilizzate in modo “meccanico”, senza che venga proposta al ragazzo una vera riflessione da una parte sul senso della loro utilità, dall’altra su altri metodi validi a «promuovere le [sue] potenzialità e il [suo] successo formativo»<sup>157</sup> anche nella competenza della produzione scritta. Come ha osservato Cornoldi, riprendendo il pensiero di Steve Graham

non ci si preoccupa a sufficienza di un’abilità che segnerà tutta la vita personale e lavorativa della persona: la capacità di produrre in maniera autonoma un testo. Il risultato è che molti adulti sono estremamente impacciati quando devono scrivere una lettera, una domanda di lavoro, una relazione ecc.<sup>158</sup>

Il lavoro sulla produzione scritta può avere invece molteplici benefici sia su altre competenze richieste dalla scuola, ad esempio nella comprensione dei testi da cui trarre norme per la stesura di schemi preparatori all’esposizione orale, sia nella vita quotidiana nella comunicazione interpersonale, come forma di “allenamento” dell’espressione del pensiero.

---

<sup>157</sup> *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669, p.7.

<sup>158</sup> Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017), p. 81.

A scuola si studia sui libri di testo: la lingua scritta permea ogni aspetto della formazione scolastica, ma risulta molto complicata, perché ha regole proprie, diverse da quelle del parlato e, come hanno osservato Daniela Notarbartolo e Giuseppe Branciforti,

Parlato e scritto sono due modi di usare la lingua piuttosto diversi; lo scritto è più che la semplice trascrizione del parlato, perché richiede la capacità di adeguare il linguaggio alla pagina scritta, ai diversi contesti e ai diversi contenuti.<sup>159</sup>

Inoltre

- Dal punto di vista comunicativo, lo scritto riesce a mostrare l'organizzazione delle idee [...].
- Dal punto di vista informativo, il testo scritto si utilizza in assenza dell'interlocutore: per questa ragione, ciò che è utile alla comprensione deve essere il più possibile esplicito o recuperabile per il lettore di ogni tempo e di ogni luogo. [...]
- Dal punto di vista linguistico, lo scritto di solito riesce a proporre forme linguistiche più complesse: la scelta delle parole è più precisa, l'uso appropriato dei modi (per esempio il congiuntivo) trasmette sfumature di significato [...]. Inoltre la capacità di legare sintatticamente più idee e farle diventare una struttura unica attraverso la subordinazione non è semplicemente questione di stile, bensì una forma di interpretazione dei fatti: messi in relazione reciproca in un certo modo, i fatti non vengono solo "detti", ma anche "spiegati".<sup>160</sup>

Conoscere e padroneggiare le regole dello scritto aiuta il ragazzo non solo nella comprensione del linguaggio adoperato dai libri di testo di qualsiasi disciplina, avvantaggiandolo nello studio, ma lo porta anche a lavorare sulla pianificazione, sull'organizzazione delle idee, sul modo più efficace per trasporle e così trasmetterle all'interlocutore. In più lo fa riflettere sulla scelta delle parole, il loro significato e la possibilità del loro utilizzo secondo varie direzioni espressive. Questa attività dunque può accompagnare il ragazzo verso un miglioramento della propria capacità non solo di scrivere, ma anche di pensare e

---

<sup>159</sup> Daniela Notarbartolo - Giuseppe Branciforti, *Grammatica in pratica. Dalla grammatica alla scrittura e alla comprensione dei testi*, Firenze, Bulgarini, 2021, p. 3.

<sup>160</sup> Ivi, p. 4.

parlare: la riflessione sullo scritto può influenzare in maniera positiva anche il parlato e quindi la comunicazione interpersonale.

Per lo studente con DSA l'importanza di allenare la produzione scritta è ancor più pregnante. Infatti le strategie che possono essere applicate in questo ambito possono poi essere estese a tutte o quasi le discipline. La confidenza acquisita in questo campo può attenuare fatiche di altro tipo legate ad esempio alla complessità dei concetti, con cui inevitabilmente ci si scontra nel percorso di studi.

L'analisi del testo è qui proposta attraverso una tabella che da un parte mira alla descrizione dell'errore per consentire all'educatore di Parole Insieme di avere un linguaggio di riferimento per le "osservazioni" da inserire nella piattaforma Integrazione Contesti, ed avere così un'indicazione sugli interventi e azioni da inserire nel "progetto"; dall'altra può essere uno strumento didattico utile alla correzione e al lavoro sulle varie parti del testo. La tabella è preceduta da un'analisi visiva degli errori, che vengono sottolineati tramite colori, per consentire un'immediata leggibilità.

La tabella è stata elaborata considerando alcune indicazioni del G.I.S.C.E.L. Lombardia<sup>161</sup>, che sono state approfondite attraverso i testi di Cesare Cornoldi e Daniela Notarbartolo.

La una tabella prevede le seguenti voci:

- Errori fonologici
- Errori fonetici
- Errori non fonologici
- Sintassi
- Lessico
- Testualità

---

<sup>161</sup> Luisa Zambelli, *Correggere gli scritti di italiano: prima, durante e dopo. L'intervento del docente sui testi degli alunni. Correggere un testo espositivo-argomentativo: che cosa, come*, slide del seminario di studio per docenti della scuola primaria e secondaria di I e II grado del G.I.S.C.E.L. Lombardia, Milano, 17-24 ottobre 2019.

Gli errori ortografici sono stati suddivisi in errori fonologici, errori fonetici ed errori non fonologici, secondo la classificazione di Cesare Cornoldi. Con errori fonologici si intendono quelli che «derivano da un inefficiente o incompleto sviluppo della competenza alfabetica»<sup>162</sup>, mentre per errori fonetici quelli relativi «al raddoppiamento della consonante e all'accento»<sup>163</sup>; gli errori non fonologici invece «deriverebbero da un inefficiente o incompleto sviluppo delle competenze ortografica e lessicale»<sup>164</sup>. Di essi vengono considerati i sottogruppi specifici:

- errori fonologici: omissione di lettere o sillabe, aggiunta di lettere e sillabe, inversione di lettere o sillabe, scambio di grafemi, errori legati all'uso di digrammi e trigrammi;
- errori fonetici: omissione o aggiunta della doppia, omissione o aggiunta dell'accento;
- errori non fonologici: separazione illegale di parole, fusione illegale di parole, scambio di grafema omofono, uso dell'h nel verbo avere, uso del grafema ce/cie-sce/scie-ge/gie, grafemi inesatti o incompleti, aggiunta o omissione apostrofo, uso delle maiuscole.

Per quanto riguarda la sintassi si è tenuto conto della concordanza e della reggenza; per il lessico si sono considerati neoformazioni, malapropismi, genericità, improprietà semantiche. Infine, per la testualità si è valutata la progressione tematica per individuare l'aderenza all'argomento e il suo sviluppo, mentre per la coesione si è tenuto conto di connettivi, per portare il ragazzo ad osservare la direzione logico-concettuale del testo; dell'uso dei verbi; delle anafore per l'osservazione della continuità del referente.

Nella sezione degli errori ortografici le parole che presentano diverse tipologie di errori sono state riportate in ogni casella corrispondente

---

<sup>162</sup> Cesare Cornoldi - Susi Cazzaniga, *Studi di Caso. Disturbi di Scrittura*, Trento, Erikson, 2015, p. 36.

<sup>163</sup> Ibidem.

<sup>164</sup> Ibidem.

all'errore relativo, che viene sottolineato, e in qualche caso ne viene fornita una correzione.

### 3.3 ANNA E ALBERTO

#### 3.3.1 CASO 1: ANNA

Anna è una ragazza che frequenta la classe terza della scuola secondaria di primo grado. Ha una diagnosi di dislessia, disgrafia e discalculia. È arrivata a Parole Insieme quando frequentava la classe quarta della scuola primaria. Inizialmente era molto timida, tanto che quasi non osava proferire parola durante l'incontro, ma si mostrava collaborativa e accettava di svolgere qualsiasi attività le venisse proposta. Le richieste, all'epoca, erano in generale riferite alla grammatica e al calcolo. In seguito, però, una volta giunta alla scuola secondaria di secondo grado, ha deciso di interrompere il percorso al centro, preferendo invece iscriversi alla proposta del Doposcuola.

Al Doposcuola Anna svolge i compiti, soprattutto esercizi scritti, e ha la possibilità di confrontarsi con alcuni dei suoi compagni. Inoltre, grazie alle misure dispensative e agli strumenti compensativi, introdotti grazie al PDP, riesce ad avere una buona media nelle valutazioni scolastiche.

Le sue produzioni scritte rivelano, in accordo con la diagnosi, molti errori dal punto di vista ortografico. Esse non sono mai oggetto di una revisione da parte di Anna in quanto la ragazza percepisce il compito come estremamente faticoso e rifiuta l'utilizzo del computer per diversi motivi legati da una parte alla difficoltà incontrata nell'utilizzo di questo strumento, dall'altra a dinamiche interpersonali.

I seguenti testi sono elaborati legati ad esercizi di italiano dell'antologia scolastica su argomenti trattati in classe e mostrano la grande creatività e inventiva di Anna, che, a detta sua, "odia leggere", ma ama le storie.

## TESTO 1

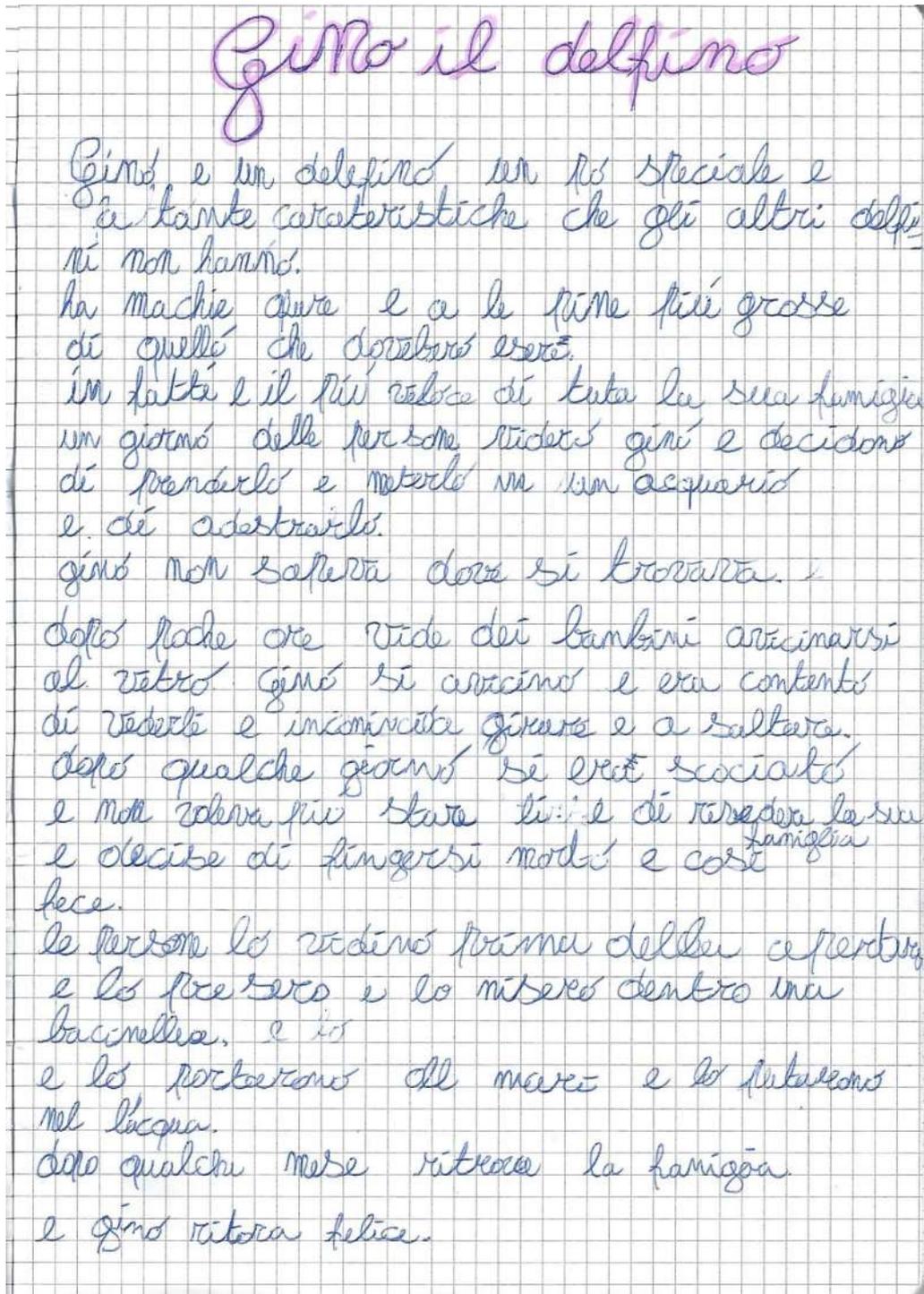


Figura 3.4: Testo 1 di Anna.

## ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	Gino e un <u>delefino</u> un <u>po</u> speciale <u>e</u> a tante <u>caratteristiche</u> che gli altri delfi- ni non hanno.	
5	<u>ha</u> <u>machie</u> <u>azure</u> e ce le <u>pine</u> più grosse di quello che <u>dovrebero</u> <u>esere</u> . <u>in fatti</u> <u>e</u> il più veloce di <u>tuta</u> la sua <u>famiglia</u> un giorno delle persone <u>videro</u> <u>gino</u> e decidono di prenderlo e <u>meterlo</u> in un acquario e di <u>adestrarlo</u> .	
10	<u>gino</u> non sapeva dove si trovava. <u>dopo</u> poche ore vide dei <u>banbini</u> <u>avicinarsi</u> al vetro. Gino si <u>avicino</u> e era contento di vederle e <u>incomincioa</u> girare e a saltare. dopo qualche giorno si era <u>scociato</u>	
15	e non voleva più stare li e di rivedere la sua famiglia	
20	e decise di fingersi morto e cosi fece. <u>le</u> persone lo <u>vidino</u> prima <u>della</u> <u>apertura</u> e lo presero e lo <u>nisero</u> dentro una <u>bacinellea</u> . e lo portarono al mare e lo <u>putarono</u> <u>nel</u> <u>l'acqua</u> . dopo qualche mese ritrova la <u>famiglia</u> e gino <u>ritora</u> felice.	<u>putarono</u> <u>putarono</u>

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	- ritora (r. 23) ( <u>ritorna</u> )
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	- <u>dele</u> fino (r.1) - <u>bacinellea</u> (r. 19)
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	/
SCAMBIO DI GRAFEMI	- <u>n</u> isero (r.18) ( <u>m</u> isero) - <u>put</u> arono (r.20) ( <u>b</u> uttarono)
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	- famiglia (r.6, 22) (famiglia)

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	- <u>car</u> atteristiche (r. 2) - <u>machie</u> (r. 4) - <u>az</u> ure (r. 4) - <u>pin</u> e (r. 4) - <u>dov</u> rebero <u>es</u> ere (r. 5)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tu<u>t</u>a (r.6)</li> <li>- me<u>t</u>erlo (r.8)</li> <li>- a<u>d</u>estrarlo (r.9)</li> <li>- a<u>v</u>icinarsi (r. 11)</li> <li>- a<u>v</u>icino (r.12)</li> <li>- sc<u>o</u>ciato (r.14)</li> <li>- pu<u>t</u>arono (r. 20) (buttarono)</li> </ul>
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- e (r. 1, 6) (2)</li> <li>- avicino (r.12) (avvicinò)</li> </ul>

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- in fatti (r.6)</li> <li>- nel l'acqua (r.21)</li> </ul>
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- incomincia (r. 13)</li> </ul>
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ba<u>n</u>bini (r.11)(bambini)</li> </ul>
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a (r. 2)</li> </ul>
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE- GE/GIE	/
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	/
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- po (r. 1)</li> <li>- della apertura (r. 17) (dell'apertura)</li> </ul>
USO DELLE MAIUSCOLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ha (r. 4)</li> <li>- in fatti (r..6)</li> <li>- gino (r. 7, 10, 23)</li> <li>- dopo (r.11)</li> <li>- dopo (r. 14)</li> <li>- le (r. 17)</li> <li>- e (r.23)</li> </ul>

- SINTASSI
- LESSICO

1	Gino e un delfino un po speciale e a tante caratteristiche che gli altri delfini non hanno.	
5	ha macchie azzurre e ce le pine più grosse di quello che dovrebbero essere. in fatti e il più veloce di tutta la sua famiglia un giorno delle persone videro gino e decidono di <u>prenderlo e metterlo in un acquario</u> e di addestrarlo.	
10	gino non sapeva dove si trovava. dopo poche ore vide dei <u>bambini</u> avvicinarsi al vetro. Gino si avvicinò e era contento di <u>vederle</u> e incominciò a girare e a saltare.	
15	dopo qualche giorno si era scociato e <u>non voleva</u> più stare lì e <u>di rivedere</u> la sua	

20	<p>e decise di fingersi morto e così fece.  <u>le persone</u> lo vidino prima della apertura  e lo presero e lo niserò dentro una  <u>bacinellea</u>.  e lo portarono al mare e lo putarono  nel l'acqua.  dopo qualche mese ritrova la famiglia  e gino ritorna felice.</p>	famiglia
----	--	----------

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	- bambini [...] vederle (r. 13)
REGGENZA	- non voleva più [...] di rivedere la sua famiglia (r.15)

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	/
MALAPROPISMI	/
GENERICITÀ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prenderlo (r.8) (catturarlo)</li> <li>- meterlo in un acquario (r.8) (consegnarlo al personale di un acquario)</li> <li>- girare (r.13) (nuotare in tondo/ fare delle giravolte)</li> <li>- le persone (r.17) (il personale)</li> <li>- <b>bacinellea (r.19) (vasca)</b></li> </ul>
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	/

TESTUALITÀ

COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

1	<p><b>Gino e</b> un delfino un po speciale e <b>Ø</b>  <b>a</b> tante carateristiche che gli altri delfi-  ni <b>non hanno</b>.</p>	
5	<p><b>Ø ha</b> machie azure <b>e Ø</b> ce le pine più grosse  di quello che dovrebbero essere.  <u>in fatti</u> <b>Ø e</b> il più veloce di tutta la sua famiglia  <u>un giorno</u> delle persone <b>videro gino e decidono</b>  di prenderlo <b>e</b> meterlo in un acquario  <b>e</b> di adestrarlo.</p>	
10	<p><b>gino non sapeva</b> dove si trovava.</p>	

15	<p>dopo poche ore Ø vide dei bambini avvicinarsi al vetro. Gino si avvicino e era contento di vederle e Ø incomincia a girare e a saltare. dopo qualche giorno Ø si era scociato e non voleva più stare lì e di rivedere la sua famiglia</p>	
20	<p>e Ø decise di fingersi morto e così fece. le persone lo vidino prima della apertura e lo presero e lo niserò dentro una bacinella. e lo portarono al mare e lo putarono nel l'acqua. dopo qualche mese Ø ritrova la famiglia e gino ritorna felice.</p>	

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	Si nota un largo uso di “e”. Gli altri segnali di scansione del testo sono alcuni complementi di tempo che indicano il procedere nella narrazione.
	VERBI	Il tempo presente viene utilizzato per la descrizione iniziale. Per la narrazione Anna ha scelto il passato remoto e lo utilizza correttamente a parte in un caso (decidono, r. 8)
	ANAFORE	Il referente principale è Gino e viene utilizzato il pronome “lo” per riferirsi a lui nelle riprese anaforiche.

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	Gino e un delfino un po speciale e a tante caratteristiche che gli altri delfini non hanno.	A>B
5	Ø ha macchie azzurre e ce le pinne più grosse di quello che dovrebbero essere. in fatti Ø e il più veloce di tutta la sua famiglia un giorno delle persone videro gino e Ø decidono di prenderlo e metterlo in un acquario e di addestrarlo.	A>C A>D E>F E>G
10	gino non sapeva dove si trovava. dopo poche ore vide dei bambini avvicinarsi al vetro. Gino si avvicino e era contento di vederle e incomincia a girare e a saltare.	A>H A>I
15	dopo qualche giorno Ø si era scociato e non voleva più stare lì e di rivedere la sua famiglia	A>L
	e Ø decise di fingersi morto e così fece. le persone lo vidino prima della apertura	A>M

20	e lo presero e lo nisero dentro una bacinellea. e Ø lo portarono al mare e lo putarono nel l'acqua. dopo qualche mese ritrova la famiglia e gino ritorna felice.	E>N E>O  A>P
----	--	-----------------------

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	La progressione tematica è costante: al tema principale si aggiungono nuove informazioni. La focalizzazione si sposta da "Gino" a "le persone".

ALTRI ERRORI
Ce (invece di un ipotetico c'ha?) (r.4)

TESTO 2

DIETRO A QUESTA PORTA C'È UN  
MONDO PIENO E STRAORDINARIO DI GIOCHI  
TUTTI COLORATI E PIENI DI GIOIA.  
UN MONDO PIENO DI SQUADRE E TRUCCHE  
E NON SOLO TUTTO CIÒ CHE IMMAGINI  
E LA PORTA TI DARA.  
COSA FURI E LA PORTA CI SARA  
E NON È UNO SCERZO MA  
SOLO FANTASIA

Figura 3.5: Testo 2 di Anna (1).

## MORIS

DIETRO ALLA PORTA CE UN PARCO DOVE CI TANTI  
SCOGUATOLI TUTTI CERCANO LE GRANDE  
E SONO CIOCHE E TUTTI VOLEVANO COME  
MORIS PERCHE' LUI ERA IL SCOGUATOLO PIU'  
SCIOCO CHE CERA E NON SI SA PERCHÉ  
TUTTI VOLEVANO AVERE ESSERE COME LUI  
MA SI SA CHE LORO VOLEVANO STARE CON  
LUI PERCHÉ TROVAVA LE CHAUDE.

MORIS AVEVA UNA GRANDE SCOPO ANDARE A PARIGI  
E UN GIORNO LUI ANDO SU UNA MACCHINA E  
LO PORTO A AOSTA DOVE CI STO PER DUE MESI  
E ANDANDO SEMPRE PIU' VERSO LA FRANCA, UN  
GIORNO TROVO UN TUNEL CHE SI CHIAMAVA IL  
TRAVOCCO DEL MONTE BIANCO E SAH SU UN CAMION  
N.

DOPO VENTI MINUTI USCII DAL TUNEL E VIDE  
UN CARTELLO CON SCRITTO FRANCA  
MORIS ERA SUPER CONTENTO DI ESSERE  
IL CAMION PER FORTUNA ARRIVA A PARIGI  
E LO SCOGUATOLO TROVO UN PARCO  
E DOVE STA LI.

Figura 3.6: Testo 2 di Anna (2).

## ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	DIETRO A QUESTA PORTA C'È UN MONDO PIENO E STRA..ENO DI <u>GIOCA-TOLI</u>	
5	TUTTI COLORATI E PIENI DI GIOIA. UN MONDO PIENO DI SCIVOLI E <u>PALINE</u> E NON SOLO TUTTO <u>CIO</u> CHE <u>IMAGINI</u> E LA PORTA TI <u>DARA</u> . COSA <u>FUOI</u> E LA PORTA CI <u>SARA</u> E NON <u>E</u> UNO <u>SCERZO</u> MA	
10	SOLO FANTASIA.// // DIETRO ALLA PORTA <u>CE</u> UN PARCO DOVE CI TANTI <u>SCOGIATOLI</u> TUTTI CERCANO LE <u>GIANDE</u> E SONO <u>CICOTTI</u> E TUTTI VOLEVANO COME	<u>CE</u> <u>CE</u>
15	MORIS PERCHÉ LUI ERA IL <u>SCOGLIATTOLO</u> PIÙ <u>SCIOCO</u> CHE <u>CERA</u> E NON SI SA PERCHÉ TUTTU VOLEVANO ..... ESSERE COME LUI MA SI SA CHE LORO VOLEVANO STARE CON	
20	LUI PERCHÉ TROVAVA LE <u>CHANDE</u> . MORIS AVEVA UNA GRANDE SCOPO ANDARE A.. PARIGI E UN GIORNO LUI <u>ANDO</u> SU UNA MACCHINA E LO PORTO A AOSTA DOVE CI STO PER DUE MESI	
25	E ANDANDO SEMPRE PIÙ VERSO LA FRANCIA UN GIORNO <u>TROVO</u> UN TUNEL CHE SI CHIAMAVA IL <u>TRAVORO</u> DEL MONTE BIANCO E <u>SALI</u> SU UN <u>CAMIO-N</u> .	<u>DROVO</u> <u>DROVO</u>
30	DOPO VENTI MINUTI <u>USCI</u> DAL <u>TUNEL</u> E VIDE UN CARTELLO CON <u>SCIRITTO</u> FRANCIA MORIS ERA SUPER CONTENTO DI <u>ESSERI</u> . IL CAMION PER <u>VORTUNA</u> <u>ARIVO</u> A PARIGI E LO SCOGLIATTOLO <u>DROVO</u> UN PARCO	
35	E DOVE STA <u>LI</u> .	

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	- <u>ESSERI</u> (esserci) (r. 28)
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	- <u>SCIRITTO</u> (r. 27)
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	/
SCAMBIO DI GRAFEMI	- <u>FUOI</u> (r.8) - <u>TRAVORO</u> (r. 24) - <u>VORTUNA</u> (r. 29) - <u>DROVO</u> (r. 30) (TROVÒ)

ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>SCERZO</u> (r.9) (<u>SCHERZO</u>)</li> <li>- <u>SCOGIATOLI</u> (r.12) (<u>SCOIATTOLI</u>)</li> <li>- <u>GIANDE</u> (r. 12) (<u>GHIANDE</u>)</li> <li>- <u>SCOGLIATTOLO</u> (r.14)</li> <li>- <u>CHANDE</u> (r.18)</li> <li>- <u>CICOTTI</u> (r.13)</li> </ul>
---	---

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>GIOCA-TOLI</u> (rr. 2,3)</li> <li>- <u>PALINE</u> (r. 5)</li> <li>- <u>IMAGINI</u> (r. 6)</li> <li>- <u>SCIOCO</u> (r. 15)</li> <li>- <u>TUNEL</u> (r. 23)</li> </ul>
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>CIO</u> (r. 6)</li> <li>- <u>DARA</u> (r. 7)</li> <li>- <u>SARA</u> (r. 8)</li> <li>- <u>E</u> (r.9)</li> <li>- <u>CE</u> (r.11) (<u>C'È</u>)</li> <li>- <u>ANDO</u> (r.20)</li> <li>- <u>TROVO</u> (r. 21)</li> <li>- <u>SALI</u> (r. 24)</li> <li>- <u>USCI</u> (r.26)</li> <li>- <u>ARIVO</u> (r. 29)</li> <li>- <u>DROVO</u> (r. 30) (<u>TROVÒ</u>)</li> <li>- <u>LI</u> (r. 31)</li> </ul>

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	- <u>CAMIO-N</u> (rr. 24/25)
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>CE</u> (r.11) (<u>C'È</u>)</li> <li>- <u>CERA</u> (r.15) (<u>C'ERA</u>)</li> </ul>
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	/
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	/
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	/
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>CE</u> (r. 11) (<u>C'È</u>)</li> <li>- <u>CERA</u> (r. 15) (<u>C'ERA</u>)</li> </ul>
U DELLE MAIUSCOLE	/

- SINTASSI
- LESSICO

1	DIETRO A QUESTA PORTA C'È UN MONDO PIENO E STRA..ENO DI GIOCATOLI
5	TUTTI COLORATI E PIENI DI GIOIA. UN MONDO PIENO DI SCIVOLI E PALINE E NON SOLO TUTTO CIO CHE IMAGINI E LA PORTA TI DARA. COSA FUOI E LA PORTA CI SARA E NON E UNO SCERZO MA
10	SOLO FANTASIA.// // DIETRO ALLA PORTA CE UN PARCO DOVE CI TANTI SCOGIATOLI TUTTI CERCANO LE GIANDE E SONO CICOTTI E TUTTI VOLEVANO COME
15	MORIS PERCHÉ LUI ERA <u>IL SCOGLIATTOLO</u> PIÙ SCIOCO CHE CERA E NON SI SA PERCHÉ TUTTU VOLEVANO ..... ESSERE COME LUI MA SI SA CHE LORO VOLEVANO STARE CON
20	LUI PERCHÉ TROVAVA LE CHANDE. MORIS AVEVA <u>UNA</u> GRANDE <u>SCOPO</u> ANDARE A.. PARIGI E UN GIORNO LUI <u>ANDO</u> SU UNA MACCHINA E LO PORTO A AOSTA DOVE CI STO PER DUE MESI
25	E <u>ANDANDO</u> SEMPRE PIÙ VERSO LA FRANCIA <u>UN</u> <u>GIORNO TROVO UN TUNEL CHE SI CHIAMAVA IL</u> <u>TRAVORO DEL MONTE BIANCO</u> E SALI SU UN CAMION.
30	DOPO VENTI MINUTI USCI DAL TUNEL E VIDE UN CARTELLO CON SCIRITTO FRANCIA MORIS ERA SUPER CONTENTO DI ESSERI. IL CAMION PER VORTUNA ARIVO A PARIGI E LO SCOGLIATTOLO DROVO UN PARCO
35	E DOVE STA LI.

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IL SCOGLIATTOLO (r. 14)</li> <li>- UNA [...] SCOPO (r. 19)</li> <li>- [lui]...CI STO (r. 21)</li> </ul>
REGGENZA	/

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	/
MALAPROPISMI	/
GENERICITÀ	- ANDANDO (r.22) (VIAGGIANDO)

IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	- UN/GIORNO TROVO UN TUNEL CHE SI CHIAMAVA IL /TRAVORO DEL MONTE BIANCO (rr. 23, 24)
------------------------	--

TESTUALITÀ

COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

<p>1 DIETRO A QUESTA PORTA <b>C'È</b> UN MONDO PIENO E STRA..ENO DI GIOCA- TOLI TUTTI COLORATI E PIENI DI GIOIA. 5 UN MONDO PIENO DI SCIVOLI E PALINE <u>E NON SOLO</u> TUTTO CIO CHE <b>IMAGINI</b> <u>E LA PORTA TI DARA.</u> COSA FUOI E LA PORTA CI <b>SARA</b> <u>E NON E</u> UNO SCERZO <u>MA</u> 10 SOLO FANTASIA.// // DIETRO ALLA PORTA <b>CE</b> UN PARCO DOVE <b>CI</b> TANTI SCOGIATOLI <b>TUTTI</b> CERCANO LE GIANDE E <b>Ø SONO CICOTTI</b> E <b>TUTTI VOLEVANO</b> COME 15 <b>MORIS</b> <u>PERCHÉ</u> <b>LUI</b> ERA IL SCOGIATTOLO PIÙ SCIOCO CHE <b>CERA</b> <u>E NON SI SA</u> <u>PERCHÉ</u> <b>TUTTU VOLEVANO</b> ..... <b>ESSERE</b> COME <b>LUI</b> <u>MA SI SA</u> CHE <b>LORO VOLEVANO STARE</b> CON 20 <b>LUI</b> <u>PERCHÉ</u> <b>Ø TROVAVA</b> LE CHANDE. <b>MORIS AVEVA</b> UNA GRANDE SCOPO <b>ANDARE A..</b> PARIGI <u>E UN GIORNO</u> <b>LUI ANDO</b> SU UNA <b>MACCHINA</b> <u>E Ø</u> <b>LO PORTO</b> A AOSTA DOVE CI <b>STO</b> PER DUE MESI 25 <u>E Ø ANDANDO</u> SEMPRE PIÙ VERSO LA FRANCIA UN GIORNO <b>Ø TROVO</b> UN TUNEL CHE SI CHIAMAVA IL TRAVORO DEL MONTE BIANCO <u>E SALI</u> SU UN CAMIO- N. 30 <u>DOPO VENTI MINUTI</u> <b>Ø USCI</b> DAL TUNEL <u>E Ø VIDE</u> UN CARTELLO CON SCIRITTO <b>FRANCIA</b> <b>MORIS ERA SUPER CONTENTO</b> DI ESSERI. IL CAMION <u>PER VORTUNA</u> <b>ARIVO</b> A <b>PARIGI</b> <u>E LO SCOGIATTOLO</u> DROVO UN PARCO 35 <u>E DOVE</u> <b>STA LI.</b></p>	CHE
--	-----

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	“Perché” è usato correttamente per esprimere una causa, mentre il procedere della narrazione è scandito da molti “e” e complementi di tempo.

	VERBI	L'utilizzo dei tempi verbali è corretto a parte qualche errore come "sto" (r. 24), "andando" (r. 25) e sta (r.35). Anna ha utilizzato il passato remoto come tempo principale della narrazione.
--	-------	---

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	DIETRO A QUESTA PORTA C'È UN MONDO PIENO E STRA..ENO DI GIOCATOLI TUTTI COLORATI E PIENI DI GIOIA.	A>B
5	UN MONDO PIENO DI SCIVOLI E PALINE E NON SOLO TUTTO CIO CHE IMAGINI E LA PORTA TI DARÀ. COSA FUOI E LA PORTA CI SARA E NON E UNO SCERZO MA	B>C A>D A>E
10	SOLO FANTASIA.// // DIETRO ALLA PORTA CE UN PARCO DOVE CI TANTI SCOGIATOLI TUTTI CERCANO LE GIANDE E Ø SONO CICOTTI E TUTTI VOLEVANO COME	A>F F>G G>H
15	MORIS PERCHÉ LUI ERA IL SCOGLIATTOLO PIÙ SCIOCO CHE CERA E NON SI SA PERCHÉ TUTTU VOLEVANO ..... ESSERE COME LUI MA SI SA CHE LORO VOLEVANO STARE CON	G>I G>L L>M G>L
20	LUI PERCHÉ Ø TROVAVA LE CHANDE. MORIS AVEVA UNA GRANDE SCOPO ANDARE A.. PARIGI E UN GIORNO LUI ANDO SU UNA MACCHINA E Ø LO PORTO A AOSTA DOVE CI STO PER DUE MESI	L>N L>O L>P L>...
25	E Ø ANDANDO SEMPRE PIÙ VERSO LA FRANCIA UN GIORNO Ø TROVO UN TUNEL CHE SI CHIAMAVA IL TRAVORO DEL MONTE BIANCO E SALI SU UN CAMION.	
30	DOPO VENTI MINUTI Ø USCI DAL TUNEL E Ø VIDE UN CARTELLO CON SCIRITTO FRANCIA MORIS ERA SUPER CONTENTO DI ESSERI. IL CAMION PER VORTUNA ARIVO A PARIGI E LO SCOGLIATTOLO DROVO UN PARCO	
35	E DOVE STA LI.	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	Ad una progressione tematica costante se ne alterna una lineare, nel momento in cui la focalizzazione si sposta su altri oggetti del testo.

TESTO 3

~~UNA CASCATA~~

IN UNA CASSETTA IN MONTAGNA LONTANA DAL  
PAESE. <sup>NELLA CASSETTA BAMBINA</sup> ~~UNA~~ BAMBINA CON LA SUA NONNA,  
LA BIMBA DI NOTTE KITI DOVEVA AIUTARE LA NONNA  
CON LE PACIENZE DI CASA.  
LA CASA ERA PICCOLA CON UN SOGGIORNO, UN BAGNO E LA CAMERA SOLO CHE ERA TUTTA IN UNA STAIPIA  
E AVEVANO UN GRANDE GIARDINO DOVE C'ERA UN  
FONTE. NEL PAESE SAPEVANO TUTTI DELLA LEGEN-  
DA DEL DRAGO A DUE TESTE CHE VIVEVA  
IN UNA GROTTA <sup>NEL BOSCO</sup> MA NESSUNO L'AVEVA MAI VISTO.  
KITI NON SAPEVA DELLA LEGENDA.  
UN GIORNO LA NONNA DISSE A KITI DI FRENDE  
LE MORE NEL BOSCO.  
KITI ANDO MA PRIMA SI FERMA A BERE NEL  
RUSCIELLO VICINO A CASA. LÌ  
KITI ENTRO NEL BOSCO DOPO UN PO DECIDE DI  
PRENDERE DEI FIORI, I FIORI LA CONDUCONO  
A UNA GROTTA NASCOSTA DA DELLE PIANTE  
KITI SEGUE I FIORI PERCHE ERANO SEMPRE PIU  
BELLI.  
QUANDO ENTRO DENTRO LA GROTTA SI ACESERO  
DELLE LUCI IN FILA DOVE LA FORTAVANO FUORI  
DALLA GROTTA KITI USCI E SI RITROVO UN MONDO  
PIENO DI FATE DRAGI GNOMI E LELIFI.

Figura 3.7: Testo 3 di Anna.

## ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	IN UNA CASETTA IN MONTAGNA LONTANA DAL PAESE. NELLA CASETTA ABITAVA UNA BAMBINA CON LA SUA NONNA.	
5	LA BIMBA DI NOME <u>KITI</u> DOVEVA AIUTARE LA NONNA CON LE <u>VACIENDE</u> DI CASA.	<u>VACIENDE</u> <u>VACIENDE</u>
10	LA CASA ERA PICCOLA CON UN <u>SOGIORNO</u> , UNA <u>OUCINA</u> UN BAGNO E LA CAMERA SOLO CHE ERA TUTTA IN UNA STANZA E AVEVANO UN GRANDE GIARDINO DOVE <u>CERA</u> UN FIUME. NEL PAESINO SAPEVANO TUTTI DELLA <u>LEGEN-</u>	
15	<u>DA</u> DEL DRAGO A DUE TESTE CHE VIVEVA IN UNA GROTTA NEL BOSCO MA NESSUNO <u>LAVEVA</u> MAI VISTO. <u>KITI</u> NON SAPEVA LA LEGENDA. UN GIORNO LA NONNA DISSE A <u>KITI</u> DI <u>PRENDE</u> LE MORE NEL BOSCO.	
20	<u>KITI</u> <u>ANDO</u> MA PRIMA SI FERMA A BERE NEL <u>RUSCIELLO</u> VICINA A CASA. KITI <u>ENTRO</u> NEL BOSCO DOPO UN <u>PO</u> DECIDE DI PRENDERE DEI FIORI, I FIORI LA CONDUCONO A UNA GROTTA NASCOSTA DA DELLE PIANTE	
25	<u>KITI</u> SEGUE I FIORI <u>PERCHE</u> ERANO SEMPRE <u>PIU</u> BELI QUANDO <u>ENTRO</u> DENTRO LA GROTTA SI <u>ACESERO</u> DELLE LUCI IN FILA DOVE LA PORTAVANO FUORI DALLA GROTTA. <u>KITI</u> <u>USCI</u> E SI <u>RITROVO</u> UN MONDO PIENO DI FATE <u>DRAGI</u> GNOMI E <u>LELIFI</u> .	

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	- <u>PRENDE</u> (PRENDERE) (r.13)
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	- <u>LELIFI</u> (ELFI) (r. 25)
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	/
SCAMBIO DI GRAFEMI	- <u>VACIENDE</u> (FACCENDE) (r. 5)

ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	- DRAGI (DRAGHI) (r. 25)
---	--------------------------

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	- KITI (r. 4, 12, 13, 15, 20, 24) - SOGIORNO (r. 6) - LEGENDA (r.9/10 e r.12) - ACESERO (r. 22)
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	- ANDO (ANDÒ) (r. 15) - ENTRO (ENTRÒ) (r.17, r.22) - PERCHE (PERCHÉ) (r. 20) - PIU (PIÙ) (r.20) - USCI (USCÌ) (r.24) - RITROVO (RITROVÒ) (r.24)

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	/
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	- CERA (C'ERA) (r. 8) - LAVEVA (L'AVEVA) (r. 11)
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	- QUCINA (r. 6)
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	-
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	- VACIENDE (FACCENDE) (r. 5) - RUSCIELLO (r. 16)
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	-
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	- CERA (C'ERA) (r. 8) - LAVEVA (L'AVEVA) (r. 11) - PO (PO')
USO DELLE MAIUSCOLE	/

- SINTASSI
- LESSICO

1	IN UNA CASETTA IN MONTAGNA LONTANA DAL PAESE. NELLA CASETTA ABITAVA UNA BAMBINA CON LA SUA NONNA.	
5	LA BIMBA DI NOME KITI DOVEVA AIUTARE LA NONNA CON LE VACIENDE DI CASA.	
10	LA CASA ERA PICCOLA CON UN SOGIORNO, UNA QUCINA UN BAGNO E LA CAMERA SOLO CHE ERA TUTTA IN UNA STANZA E AVEVANO UN GRANDE GIARDINO DOVE <u>CERA</u> UN FIUME. NEL PAESINO SAPEVANO TUTTI DELLA LEGEN-	
15	DA DEL DRAGO A DUE TESTE CHE VIVEVA IN UNA GROTTA NEL BOSCO MA NESSUNO LAVEVA MAI VISTO. KITI NON <u>SAPEVA</u> LA LEGENDA. UN GIORNO LA NONNA <u>DISSE</u> A KITI DI <u>PRENDE</u> LE MORE NEL BOSCO.	
20	KITI ANDO MA PRIMA SI FERMA A BERE NEL <u>RUSCIELLO VICINA</u> A CASA. KITI ENTRO NEL BOSCO DOPO UN PO DECIDE DI <u>PRENDERE</u> DEI FIORI, I FIORI LA CONDUCONO A UNA GROTTA NASCOSTA DA DELLE PIANTE	
25	KITI SEGUE I FIORI PERCHE ERANO SEMPRE PIU BELI QUANDO ENTRO DENTRO LA GROTTA SI ACESERO DELLE LUCI IN FILA DOVE LA PORTAVANO FUORI DALLA GROTTA. KITI USCI E <u>SI RITROVO UN MONDO</u> PIENO DI FATE DRAGI GNOMI E LELIFI.	

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	- <u>RUSCIELLO VICINA</u> (r. 16) ( <u>VICINO</u> )
REGGENZA	- <u>SI RITROVO UN MONDO</u> (r. 24) ( <u>SI RITROVÒ IN UN MONDO</u> )

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	/
MALAPROPISMI	/
GENERICITÀ	- <u>CERA</u> UN FIUME (r.8) ( <u>SCORREVA</u> UN FIUME) - <u>DISSE</u> A KITI (r.13) ( <u>CHIESE</u> )

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- KITI NON <u>SAPEVA</u> LA LEGENDA (r. 12) (KITTI NON <u>CONOSCEVA</u> LA LEGGENDA)</li> <li>- DI <u>PRENDE</u>[RE] LE MORE (r. 13)(DI <u>RACCOGLIERE</u> LE MORE)</li> <li>- DI <u>PRENDERE</u> DEI FIORI (r.18) (RACCOGLIERE DEI FIORI)</li> </ul>
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	/

## TESTUALITÀ

### COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- **ANAFORE**

1	<p>IN UNA <b>CASETTA</b> IN MONTAGNA LONTANA DAL PAESE. NELLA <b>CASETTA</b> <b>ABITAVA</b> UNA <b>BAMBINA</b> CON LA SUA NONNA.</p>	
5	<p>LA <b>BIMBA</b> DI NOME <b>KITI</b> DOVEVA AIUTARE LA <b>NONNA</b> CON LE VACIENDE DI CASA.</p>	
10	<p>LA <b>CASA</b> <b>ERA</b> PICCOLA CON UN SOGIORNO, UNA QUCINA UN <b>BAGNO</b> E LA CAMERA SOLO CHE <b>ERA</b> TUTTA IN UNA STANZA <u>E</u> AVEVANO UN GRANDE GIARDINO DOVE CERA UN FIUME. NEL PAESINO <b>SAPEVANO</b> <b>TUTTI</b> DELLA LEGEN-</p>	
15	<p>DA DEL <b>DRAGO</b> A DUE TESTE CHE <b>VIVEVA</b> IN UNA GROTTA NEL BOSCO <u>MA</u> <b>NESSUNO</b> <b>LAVEVA</b> MAI VISTO. <b>KITI</b> NON <b>SAPEVA</b> LA LEGENDA.</p>	
20	<p>UN GIORNO LA <b>NONNA</b> <b>DISSE</b> A KITI DI PRENDE LE MORE NEL BOSCO.</p>	
25	<p><b>KITI</b> ANDO <u>MA</u> PRIMA SI <b>FERMA</b> A BERE NEL RUSCIELLO VICINA A CASA.</p> <p><b>KITTI</b> <b>ENTRO</b> NEL BOSCO <u>DOPO UN PO</u> <b>DECIDE</b> DI PRENDERE DEI FIORI, I FIORI <b>LA</b> <b>CONDUCONO</b> A UNA GROTTA NASCOSTA DA DELLE PIANTE</p> <p><b>KITI</b> <b>SEGUE</b> I FIORI PERCHE ERANO SEMPRE PIU BELI</p> <p><u>QUANDO</u> <b>Ø</b> <b>ENTRO</b> DENTRO LA GROTTA SI ACESERO DELLE LUCI IN FILA DOVE <b>LA</b> PORTAVANO FUORI DALLA GROTTA. <b>KITI</b> USCI <u>E</u> SI <b>RITROVO</b> UN MONDO</p> <p>PIENO DI FATE DRAGI GNOMI E LELIFI.</p>	

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	I connettivi utilizzati sono pochi, ma la direzione logico semantica risulta comunque abbastanza chiara.
	VERBI	Il tempo scelto inizialmente per la narrazione sembra essere il passato remoto, che però viene interrotto dal presente alle righe 15, 17, 18, per poi riprendere.
	ANAFORE	I referenti vengono ripresi in modo corretto attraverso i pronomi, ma spesso con lo stesso termine, ad esempio Kiti alle rr. 4, 12, 13, 15, 20, 24.

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	IN UNA CASETTA IN MONTAGNA LONTANA DAL PAESE. NELLA CASETTA ABITAVA UNA <b>BAMBINA</b> CON LA SUA NONNA. LA <b>BIMBA</b> DI NOME KITI DOVEVA AIUTARE LA NONNA CON LE	A>B A>C
5	VACIENDE DI CASA. LA <b>CASA</b> ERA PICCOLA CON UN SOGIORNO, UNA QUCINA UN BAGNO E LA CAMERA SOLO CHE ERA TUTTA IN UNA STANZA E AVEVANO UN GRANDE GIARDINO DOVE CERA UN	C>D
10	FIUME. NEL PAESINO SAPEVANO <b>TUTTI</b> DELLA LEGEN- DA DEL DRAGO A DUE TESTE CHE VIVEVA IN UNA GROTTA NEL BOSCO MA <b>NESSUNO</b> LAVEVA MAI VISTO. <b>KITI</b> NON SAPEVA LA LEGENDA. UN GIORNO LA <b>NONNA</b> DISSE A KITI DI PRENDE LE MORE NEL BOSCO.	E>F E>G A>H I>A A>L A>...
15	<b>KITI</b> ANDO MA PRIMA SI FERMA A BERE NEL RUSCIELLO VICINA A CASA. <b>KITTI</b> ENTRO NEL BOSCO DOPO UN PO DECIDE DI PRENDERE DEI FIORI, I FIORI LA CONDUCONO A UNA GROTTA NASCOSTA DA DELLE PIANTE	
20	<b>KITI</b> SEGUE I FIORI PERCHE ERANO SEMPRE PIU BELI QUANDO ENTRO DENTRO LA GROTTA SI ACESERO DELLE LUCI IN FILA DOVE LA PORTAVANO FUORI DALLA GROTTA. <b>KITI</b> USCI E SI RITROVO UN MONDO	
25	PIENO DI FATE DRAGI GNOMI E LELIFI.	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	La progressione tematica rilevata è costante, la focalizzazione si sposta dalla bambina, alla casa, alle voci del paese, per poi tornare alla bambina con una breve interruzione data dalla comparsa della nonna.

## TESTO 4

**LA NOTTE DELL'OMICIDIO** ✍️

IN UNA NOTTE DI OTTOBRE PIENA DI NEBBIA  
IN UNA CASA IN FONDO ALLA VIA EURIPLO.  
UN OMBRA SI VIDE QUELLA NOTTE, E IL GIORNO  
DOPO NELLA CASA IN FONDO ALLA VIA SI VIDE  
UNA FINESTRA ROTTA E ERA MOLTO STRANO PERCHÉ  
LÌ CI ABITAVANO DUE PERSONE ANZIANE CHE  
TUTTI CONOSCEVANO DELLA VIA EURIPLO E BARNIA.  
ALLORA I RAGAZZI DAVIDE, MANUEL E BEATRICE  
DECIDONO DI ANDARE A RIVEDERE ENTRANDO  
DALLA FINESTRA ABBASTANZA GRANDE DA NON LASCIARE  
IMPRONTE ENTRANO E VEDONO DUE IMPRONTE DI  
DI SCARPE PIENE DI SANGUE E DECIDONO DI US-  
CIRE DALLA CASA E DI RITORNARE A CASA A PRENDERE  
DEI GUANTI DELLE TORCIE.  
E RITORNANO NELLA CASA E CON DELLE TORCIE  
TROVANO I DUE CORPI DEL SIGNORE E DELLA  
SIGNORA HOLD.  
PERTANTO TROVANO UN COLTELLINO E DECIDONO  
DI PRENDERLO E DI PORTARLO ALLA POLIZIA  
E DI SPIEGARE CHE COSA ERA SUCCESSO.  
ANDANO DALLA POLIZIA E CERCAVO DUE  
POLIZIOTTI QUEL GIORNO ERANO MICHELE  
E ALESSIO CHE NON CREDEVANO ALLA STORIA  
CHE I RAGAZZI GLI AVEVA RACCONTATO FINCHÉ  
NON GLI HANNO FATTO VEDERE IL COLTELLINO E I GUANTI  
E LÌ I DUE POLIZIOTTI MICHELE E ALESSIO  
HANNO APERTO IL CASO E HANNO FORZATO IL CASO

Figura 3.8: Testo 4 di Anna (1).

IN LABORATORIO IL COLTELLO E I DUE CORPI  
E VEDONO LE IN PRONTI  
E SCOPRONO CHE LE IN PRONTI DI  
UN SIGNORE CHIAMATO JEF LUI HA UN  
RICERCATO CHE NERUNO NAVEVAMA D'ESSO  
E NON SI SA DOVE VIVE E COSA FA NELLA VITA  
PERCHE SI DICE CHE DURANTE IL GIORNO  
DIVENTA UN ALTRA PERSONA.  
E DOBBIAMO CERCARLO.

○ MA CHE DOBBIAMO CERCARLO SAPPIAMO SOLO CHE  
SI TROVA IN CITA E CHE SI TRAVESTE SEMPRE IN  
MODO DIVERSO E CHE NON AMA LA GENTE.

INIZIANO LE RICERCHE FINCHE UN GIORNO  
CONTROLANO UNA PERSONA CHIAMATA JEF

I RAGAZZI AIUTANO MOLTO I POLIZIOTTI E RIESCONO  
A INSEGUIRE JEF FINCHE JEF SIE IN UNA  
CAMERA DA DELE SALE VICINO A DELLE FINESTRE

I RAGAZZI SALGONO CON UNA RETE E ENTRANO  
NELLA STANZA E CERA JEF SEDUTTO SUL DIVANO  
I RAGAZZI SCATOLIANO DIETRO AL DIVANO E QUANDO  
LA RETE SOPRA A JEF E BEATRICE CHIAMA LA  
POLIZIA E RIESCONO A MANDARLO IN PRIGIONE  
E SA DENTRO 100 ANNI FINCHE NON MUORE  
E I RAGAZZI DIVENTANO DEI MINI POLIZIOTTI  
CHE AIUTANO LA CITA E TUTTI GLI ABITANTI

Figura 3.9: Testo 4 di Anna (2).

## ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

	LA NOTTE <u>DELL OMICIDIO</u>	
5	IN UNA NOTTE DI OTTOBRE PIENA DI <u>NEBIA</u> IN UNA CASA IN FONDO ALLA VIA EUPILIO. <u>UN OMBRA SI VIDE</u> QUELLA NOTTE. IL GIORNO DOPO NELLA CASA IN FONDO ALLA VIA SI VIDE UNA FINESTRA ROTTA E ERA MOLTO STRANO PERCHÉ <u>LI CI ABITAVANO</u> DUE PERSONE ANZIANE CHE TUTTI CONOSCEVANO DELLA VIA EUPILIO E BALNIA. ALLORA I RAGAZZI DAVIDE, MANUEL E BEATRICE DECIDONO DI ANDARE A VEDERE ENTRANO	
10	DALLA FINESTRA <u>ABASTANZA</u> GRANDE DA NON LASCIARE IMPRONTE ENTRANO E VEDONO DUE IMPRONTE DI SCARPE PIENE DI SANGUE E DECIDONO DI <u>USC-</u> <u>IRE</u> DALLA CASA E DI <u>RITTORNARE</u> A CASA A PRENDERE DEI GUANTI DELLE <u>TORCIE</u> .	
15	E RITORNANO NELLA CASA E CON DELLE TORCE <u>TROVONO</u> I DUE CORPI DEL <u>SIGORA</u> E DELLA <u>SIGORA</u> HOLD. <u>PERTERRA</u> TROVANO UN COLTELLO E DECIDONO DI PRENDERLO E DI PORTALA ALLA POLIZIA	
20	E DI SPIEGARE CHE COSA ERA <u>SUCESO</u> . ANDAVANO DALLA POLIZIA E <u>CERANO</u> DUE POLIZIOTTI QUEL GIORNO ERANO MICHELE E ALESSIO CHE NON CREDEVANO ALLA STORIA CHE I RAGAZZI GLI AVEVA RACCONTATO FINCHE	
25	NON GLI HANNO FATTO <u>VEDEE</u> IL COLTELLO E I CADAVE- RI E LI I DUE POLIZIOTTI MICHELE E ALESSIO HANNO APERTO IL CASO. E HANNO PORTATO IL <u>COLTELO</u> IN LABORATORIO IL COLTELLO E I DUE CORPI E VEDONO LE <u>IM PRONTI</u> .	
30	E SCOPRONO CHE LE <u>INPRONTI</u> DI UN SIGNORE CHIAMATO JEF LUI ERA UN RICERCATO CHE NESSUNO <u>HAVEVAMAI</u> PRESO E NON SI SA DOVE VIVE E COSA FA NELLA VITA PERCHÉ SI DICE CHE DURANTE IL GIORNO	
35	DIVENTA UN'ALTRA PERSONA. E <u>DOBIAMO</u> <u>CERCARLO</u> . OVVIO CHE DOBIAMO CERCARLLO SAPPIAMO SOLO CHE SI TROVA IN <u>CITTA</u> E CHE SI TRAVESTE SEMPRE IN MODO DIVERSO E CHE NON AMA LA GENTE.	
40	INIZIANO LE RICERCHE FINCHE UN GIORNO NON TROVANO UNA PERSONA CHIAMATA JEF I RAGAZZI AIUTANO MOLTO I <u>PILLIZIOTTI</u> E RIESCONO A INSEGUIRE JEF <u>INNCHÉ</u> JEF SALE IN UNA CAMERA DA <u>DELE</u> SALE VICINO <u>ADELLE</u> FINESTRE	<u>PILLIZIOTTI</u> <u>PILLIZIOTTI</u>
45	I RAGAZZI SALGONO CON UNA RETE E ENTRANO	

50	NELLA STANZA E CERA JEF SEDUTTO SUL DIVANO I RAGAZZI SCATOGLIOLANO DIETRO AL DIVANO E LANCIANO LA RETTE SOPRA A JEF E BEATRICE CHIAMA LA POLIZIA E RIESCONO AMANDARLO IN PRIGIONE E SA DENTRO 100 ANNI FINCHE NON MUORE. E I RAGAZZI DIVENTANO DEI MINI POLIZIOTTI CHE AIUTANO LA CITTA E TUTTI GLI ABITANTI.	
----	---	--

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	- INNCHÉ (FINCHÈ) (r. 43) - SA (sta) (r. 50)
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	- VEDEE (r.25)
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	
SCAMBIO DI GRAFEMI	- TROVONO (r. 16) - PILLIZIOTTI (r. 42)
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	- SIGORA (rr. 16, 17))

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	- NEBIA (r. 1) - ABASTANZA (r. 10) - RITORNARE (r. 13) - SUCE <sup>U</sup> SO (r. 20) - COLTELO (r. 27) - DOBIAMO (r. 36) - CERCARLO (r. 37) - PILLIZIOTTI (r. 42) - DELE (r. 44) - SEDUTTO (r. 46) - RETTE (r. 48)
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	- LI (r.6) - CITTA (r.38, 52) - FINCHE (r. 50)

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	- IM PRONTI (r. 29) - USC-IRE (r. 12)
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	- PERTERRA (r. 18) - HAVEVAMAI (r. 32) - ADELLE (r. 44) - CERA (r. 46) - AMANDARLO (r. 49) - CERANO (r. 21)
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	- INPRONTI (r. 30)
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	-

USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	- TORCIE (r. 14)
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	-
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	- DELL OMICIDIO (titolo) - UN OMBRA (r.3) - CERANO (r. 21)
USO DELLE MAIUSCOLE	-
	-

- SINTASSI
- LESSICO

<p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p>	<p>LA NOTTE DELL OMICIDIO</p> <p>IN UNA NOTTE DI OTTOBRE PIENA DI NEBIA IN UNA CASA IN FONDO ALLA VIA EUPILIO. UN OMBRA SI VIDE QUELLA NOTTE. IL GIORNO DOPO NELLA CASA IN FONDO ALLA VIA SI VIDE UNA FINESTRA ROTTA E ERA MOLTO STRANO PERCHÉ LI CI ABITAVANO DUE PERSONE ANZIANE CHE TUTTI CONOSCEVANO <u>DELLA VIA EUPILIO</u> E BALNIA. ALLORA I RAGAZZI DAVIDE, MANUEL E BEATRICE DECIDONO DI ANDARE A VEDERE ENTRANO DALLA FINESTRA ABASTANZA GRANDE DA NON LASCIARE IMPRONTE ENTRANO E VEDONO DUE IMPRONTE DI SCARPE PIENE DI SANGUE E DECIDONO DI USC- IRE DALLA CASA E DI RITORNARE A CASA A PRENDERE DEI GUANTI DELLE TORCIE. E RITORNANO NELLA CASA E CON DELLE TORCE TROVONO I DUE CORPI DEL SIGORA E DELLA SIGORA HOLD. PERTERRA TROVANO UN <u>COLTELLO</u> E DECIDONO DI PRENDERLO E DI <u>PORTALA</u> ALLA POLIZIA E DI SPIEGARE CHE COSA ERA SUCESO. ANDAVANO DALLA POLIZIA E CERANO DUE POLIZIOTTI QUEL GIORNO ERANO MICHELE E ALESSIO CHE NON CREDEVANO ALLA STORIA CHE <u>I RAGAZZI GLI AVEVA</u> RACCONTATO FINCHE NON <u>GLI HANNO FATTO VEDEE</u> IL COLTELLO E I CADAVE- RI E LI I DUE POLIZIOTTI MICHELE E ALESSIO HANNO APERTO IL CASO. E HANNO PORTATO IL COLTELO IN LABORATORIO IL COLTELLO E I DUE CORPI E VEDONO LE IM PRONTI. E SCOPRONO CHE LE INPRONTI DI UN SIGNORE CHIAMATO JEF LUI ERA UN RICERCATO CHE NESSUNO HAVEVAMAI <u>PRESO</u> E <u>NON SI SA DOVE VIVE E COSA FA</u> NELLA VITA PERCHÉ SI DICE CHE DURANTE IL GIORNO DIVENTA UN'ALTRA PERSONA. E DOBBIAMO CERCARLO. OVVIO CHE DOBBIAMO CERCARLO SAPPIAMO SOLO CHE SI TROVA IN CITTA E CHE SI TRAVESTE SEMPRE IN</p>	
--	---	--

40	MODO DIVERSO E CHE NON AMA LA GENTE. INIZIANO LE RICERCHE FINCHE UN GIORNO NON TROVANO UNA PERSONA CHIAMATA JEF I RAGAZZI AIUTANO MOLTO I PILLIZIOTTI E RIESCONO A INSEGUIRE JEF INNCHÉ JEF <u>SALE IN UNA</u>	
45	<u>CAMERA</u> DA DELE SALE VICINO ADELLE FINESTRE I RAGAZZI SALGONO CON UNA RETE E ENTRANO NELLA STANZA E CERA JEF SEDUTTO SUL DIVANO I RAGAZZI SCATOGLIOLANO DIETRO AL DIVANO E LANCIANO LA RETTE SOPRA A JEF E BEATRICE CHIAMA LA POLIZIA E RIESCONO AMANDARLO IN PRIGIONE	
50	E SA DENTRO 100 ANNI FINCHE NON MUORE. E I RAGAZZI DIVENTANO DEI MINI POLIZIOTTI CHE AIUTANO LA CITTA E TUTTI GLI ABITANTI.	

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	- COLTELLO[...]PORTARLA (rr. 18,19) - I RAGAZZI GLI AVEVA RACCONTATO (r.24)
REGGENZA	- <u>DELLA</u> VIA EUPILIO (r. 7) (NELLA VIA EUPILIO) - NON SI SA DOVE <u>VIVE</u> E COSA <u>FA</u> (r. 33) (NON SI SA DOVE <u>VIVA</u> NÉ COSA FACCIA) - SALE <u>IN</u> UNA CAMERA (r. 43)

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	
MALAPROPISMI	-
GENERICITÀ	- UN RICERCATO CHE NESSUNO HAVEVAMAI <u>PRESO</u> (r. 31/32) (CATTURATO) - COSA <u>FA</u> NELLA VITA (r. 33) (CHE LAVORO FACCIA)
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	-

TESTUALITÀ

COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

	LA NOTTE DELL'OMICIDIO
	IN UNA NOTTE DI OTTOBRE PIENA DI NEBIA IN UNA CASA IN FONDO ALLA VIA EUPILIO. UN OMBRA <b>SI VIDE</b> QUELLA NOTTE. <u>IL GIORNO</u> <u>DOPO</u> NELLA <b>CASA</b> IN FONDO ALLA VIA <b>SI VIDE</b>
5	UNA FINESTRA ROTTA <u>E</u> ERA MOLTO STRANO PERCHÉ <b>LI</b> CI <b>ABITAVANO DUE PERSONE ANZIANE</b> CHE TUTTI <b>CONOSCEVANO</b> DELLA VIA EUPILIO E BALNIA. <u>ALLORA</u> <b>I RAGAZZI DAVIDE, MANUEL E BEATRICE</b> <b>DECIDONO</b> DI ANDARE A VEDERE $\emptyset$ <b>ENTRANO</b>
10	DALLA FINESTRA ABASTANZA GRANDE DA NON LASCIARE IMPRONTE $\emptyset$ <b>ENTRANO</b> <u>E</u> $\emptyset$ <b>VEDONO</b> DUE IMPRONTE DI SCARPE PIENE DI SANGUE <u>E</u> $\emptyset$ <b>DECIDONO</b> DI USC- IRE DALLA CASA <u>E</u> DI RITORNARE A CASA A PRENDERE DEI GUANTI DELLE TORCIE.
15	<u>E</u> $\emptyset$ <b>RITORNANO</b> NELLA CASA <u>E</u> CON DELLE TORCE $\emptyset$ <b>TROVONO</b> I DUE CORPI DEL <b>SIGORA E DELLA</b> <b>SIGORA HOLD</b> . PERTERRA $\emptyset$ <b>TROVANO</b> UN COLTELLO <u>E</u> $\emptyset$ <b>DECIDONO</b> DI PRENDERLO <u>E</u> DI PORTALA ALLA POLIZIA
20	<u>E</u> DI SPIEGARE CHE COSA ERA SUCESO. $\emptyset$ <b>ANDAVANO</b> DALLA POLIZIA <u>E</u> <b>CERANO</b> DUE <b>POLIZIOTTI</b> QUEL GIORNO <b>ERANO MICHELE</b> <u>E</u> <b>ALESSIO</b> CHE NON <b>CREDEVANO</b> ALLA STORIA CHE <b>I RAGAZZI</b> GLI <b>AVEVA RACCONTATO</b> FINCHE
25	NON GLI <b>HANNO FATTO VEDEE</b> IL COLTELLO E I CADAVE- RI E LI <b>I DUE POLIZIOTTI MICHELE E ALESSIO</b> <b>HANNO APERTO</b> IL CASO. <u>E</u> $\emptyset$ <b>HANNO PORTATO</b> IL COLTELO IN LABORATORIO IL COLTELLO E I DUE CORPI <u>E</u> $\emptyset$ <b>VEDONO</b> LE IM PRONTI.
30	<u>E</u> $\emptyset$ <b>SCOPRONO</b> CHE LE INPRONTI DI UN SIGNORE CHIAMATO <b>JEF</b> LUI ERA <b>UN</b> <b>RICERCATO</b> CHE NESSUNO HAVEVAMAI <b>PRESO</b> <u>E</u> <b>NON SI SA</b> DOVE <b>VIVE</b> <u>E</u> COSA <b>FA</b> NELLA VITA <u>PERCHÉ</u> <b>SI DICE</b> CHE DURANTE IL GIORNO $\emptyset$
35	DIVENTA UN'ALTRA PERSONA. <u>E</u> <b>DOBBIAMO CERCARLO</b> . OVVIO CHE <b>DOBBIAMO CERCARLO SAPPIAMO</b> SOLO CHE SI <b>TROVA</b> IN CITTA <u>E</u> CHE <b>SI TRAVESTE</b> SEMPRE IN MODO DIVERSO <u>E</u> CHE <b>NON AMA</b> LA GENTE.
40	$\emptyset$ <b>INIZIANO</b> LE RICERCHE <u>FINCHE</u> UN GIORNO NON <b>TROVANO</b> UNA PERSONA CHIAMATA <b>JEF</b> <b>I RAGAZZI AIUTANO</b> MOLTO <b>I POLLIZIOTTI</b> <u>E</u> $\emptyset$ <b>RIESCONO</b> A INSEGUIRE <b>JEF</b> <u>INNCHÉ</u> <b>JEF</b> SALE IN UNA CAMERA DA DELE SALE VICINO ADELLE FINESTRE
45	<b>I RAGAZZI SALGONO</b> CON UNA RETE <u>E</u> <b>ENTRANO</b>

50	<p>NELLA STANZA <u>E</u> CERA <u>JEF</u> SEDUTTO SUL DIVANO  <u>I RAGAZZI</u> <b>SCATOGLIOLANO</b> DIETRO AL DIVANO <u>E</u> <b>LANCIANO</b>  LA RETTE SOPRA A JEF <u>E</u> BEATRICE <b>CHIAMA</b> LA  POLIZIA <u>E</u> <b>Ø RIESCONO</b> AMANDARLO IN PRIGIONE  E <b>Ø SA</b> DENTRO 100 ANNI FINCHE NON MUORE.  <u>E I RAGAZZI</u> <b>DIVENTANO</b> DEI MINI POLIZIOTTI  CHE <b>AIUTANO</b> LA CITTA E TUTTI GLI ABITANTI.</p>	
----	--	--

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	Il testo è scandito attraverso una serie di “e” dando l’idea più di una descrizione orale di immagini. La causa indicata dal “perché” a r.34 necessita forse di una riformulazione. Il “finché” alla riga è utilizzato nel senso corretto, rispetto alla frase che lo precede, mail secondo, alla r. 43 potrebbe essere sostituito in base a una riformulazione della frase.
	VERBI	Il tempo principale si sposta dal presente al passato remoto, al passato prossimo. Questa parte necessiterebbe di una grossa revisione attraverso la scelta di un tempo principale.
	ANAFORE	I referenti vengono ripresi in modo saltuario qua e là nel testo, senza una vera e propria continuità.

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

	LA NOTTE DELL'OMICIDIO	
	IN UNA NOTTE DI OTTOBRE PIENA DI NEBIA IN UNA CASA IN FONDO ALLA VIA EUPILIO.	A>B
5	UN <b>OMBRA</b> SI VIDE QUELLA NOTTE. IL GIORNO DOPO NELLA CASA IN FONDO ALLA VIA SI VIDE UNA <b>FINESTRA ROTTA</b> E ERA MOLTO STRANO PERCHÉ LI CI ABITAVANO <b>DUE PERSONE ANZIANE CHE</b> TUTTI CONOSCEVANO DELLA VIA EUPILIO E BALNIA. ALLORA <b>I RAGAZZI DAVIDE, MANUEL E BEATRICE</b>	C<D E<F F>G
10	DECIDONO DI ANDARE A VEDERE Ø ENTRANO DALLA FINESTRA ABASTANZA GRANDE DA NON LASCIARE IMPRONTE Ø ENTRANO E Ø VEDONO DUE IMPRONTE DI SCARPE PIENE DI SANGUE E Ø DECIDONO DI USC- IRE DALLA CASA E DI RITORNARE A CASA A PRENDERE DEI GUANTI DELLE TORCIE.	H>I H>L H>...
15	E Ø RITORNANO NELLA CASA E CON DELLE TORCE Ø TROVONO I DUE CORPI DEL SIGORA E DELLA SIGORA HOLD.	
20	PERTERRA Ø TROVANO UN COLTELLO E Ø DECIDONO DI PRENDERLO E DI PORTALA ALLA POLIZIA E DI SPIEGARE CHE COSA ERA SUCESO. Ø ANDAVANO DALLA POLIZIA E CERANO <b>DUE</b> <b>POLIZIOTTI</b> QUEL GIORNO ERANO MICHELE E ALESSIO <b>CHE</b> NON CREDEVANO ALLA STORIA CHE I RAGAZZI GLI AVEVA RACCONTATO FINCHE Ø	H>N N>O N>...
25	NON GLI HANNO FATTO VEDEE IL COLTELLO E I CADAVE- RI E LI <b>I DUE POLIZIOTTI</b> MICHELE E ALESSIO HANNO APERTO IL CASO. E Ø HANNO PORTATO IL COLTELO IN LABORATORIO IL COLTELLO E I DUE CORPI E Ø VEDONO LE IM PRONTI.	
30	E Ø SCOPRONO CHE LE INPRONTI DI UN SIGNORE CHIAMATO <b>JEF</b> LUI ERA UN RICERCATO CHE NESSUNO HAVEVAMAI PRESO E NON SI SA DOVE VIVE E COSA FA NELLA VITA PERCHÉ SI DICE CHE DURANTE IL GIORNO Ø	N>Q Q>R Q>S
35	DIVENTA UN'ALTRA PERSONA. E DOBBIAMO CERCARLO. OVVIO CHE DOBBIAMO CERCARLLO SAPPIAMO SOLO CHE SI TROVA IN CITTA E CHE SI TRAVESTE SEMPRE IN MODO DIVERSO E CHE NON AMA LA GENTE.	
40	Ø INIZIANO LE RICERCHE FINCHE UN GIORNO NON TROVANO UNA PERSONA CHIAMATA JEF <b>I RAGAZZI</b> AIUTANO MOLTO I PILLIZIOTTI E Ø RIESCONO A INSEGUIRE JEF INNCHÉ JEF SALE IN UNA CAMERA DA DELE SALE VICINO ADELLE FINESTRE	H>T H>U H>...
45	<b>I RAGAZZI</b> SALGONO CON UNA RETE E ENTRANO NELLA STANZA E CERA JEF SEDUTTO SUL DIVANO <b>I RAGAZZI</b> SCATOGLIOLANO DIETRO AL DIVANO E LANCIANO LA RETTE SOPRA A JEF E BEATRICE CHIAMA LA POLIZIA E Ø RIESCONO AMANDARLO IN PRIGIONE	
50	E Ø SA DENTRO 100 ANNI FINCHE NON MUORE. E <b>I RAGAZZI</b> DIVENTANO DEI MINI POLIZIOTTI CHE AIUTANO LA CITTA E TUTTI GLI ABITANTI.	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	Non c'è una vera focalizzazione, in quanto il punto di vista passa dai ragazzi ai poliziotti.

ALTRI ERRORI		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- E ERA (r. 5)</li> <li>- SCATOGLIOLANO (r. 47)</li> <li>- E DOBBIAMO CERCARLO./ OVVIO CHE DOBBIAMO CERCARLO SAPPIAMO SOLO CHE/ SI TROVA IN CITTA E CHE SI TRAVESTE SEMPRE IN/ MODO DIVERSO E CHE NON AMA LA GENTE. (rr. 37-39) (uso del discorso diretto senza segni interpuntivi o parole che lo anticipano come ad esempio “disse”)</li> </ul>		

## TESTO 5

LA MIA ESTATE LA VOLEVO PASSARE  
IN UN POSTO NUOVO COME L'AMERICA  
VISITERE I NUOGLIONK E LOS ANGELES E  
HOLLYWOOD. ~~BEI POSTI~~  
E ANDREI ADDO VARE TUTTI I PARCHE ATENA  
COME DISNEY.  
E MANGIARE I PIATTI TIPICI COME GU AMBURGER  
E I FOUJACCI.  
MI PIACEREBBE ANDARE E FESTA RE I GIUOGHI  
STORICI E I PAESINI.

RACCONTALO COME SE CI FOSSI ANDATA VERAMENTE.  
NELLA MIA ~~BAUGIA~~ HO MESSO UNA  
FELPA, 4 MAGLIETTE, E 2 PANTALONI TANTO CHE  
STO 4 SOLO 4 GIORNI ARRIVO AL PORTO  
E SCOPRO CHE L'AEREO E IN RETARDO DI  
3 ORE A CAUSA DEL TEMPO RALE  
SALTO DOPO IL CHECKIN SACCO SUL  
AEREO E MI REGALANO UN PELLOSE A FORMA  
DI PINGUINO DOPO UN PO ARRIVA IL PRANZO  
E CERA RISO CON IL POLLO E PATATE  
DOPO 7 ORE ARRIVAMO IN AMERICA PRIMA  
TAPPA NUOGLIONK ABBIAMO VISITATO IL MUSEO  
E I PARCHE E POI ABBIAMO PRESO UN  
TAXI E SIAMO ANDATI A LOS ANGELES

Figura 3.10: Testo 5 di Anna (1).

E CI SIAMO FERMATI A MANGIARE  
 UN HAMBURGER E UN FRAPE E POI  
 SIAMO ANDATI A HOLLIUD. E DOPO  
 QUESTO VIAGGIO MI RICORDERO  
 LE GITE I MUSEI IL CIPPO E IL VIAGGIO  
 PER ANDARE E PER TORNARE

Figura 3.11: Testo 5 di Anna (2).

## ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

	LA MIA ESTATE LA VOLEVO PASSARE IN UN POSTO NUOVO COME L'AMERICA VISITEREI <u>NUGLIONK</u> E LOS ANGELES E <u>HOLLIUUD</u> .	
5	E ANDREI A PROVARE TUTTI I PARCHI <u>ATEMA</u> COME DISNEY. E MANGIARE I PIATTI TIPICI COME GLI <u>AMBURGER</u> E I <u>FRULATTI</u> .	
10	MI PIACEREBE ANDARE E <u>FISTARE</u> I <u>GLUOGHI</u> STORICI E I PAESINI. NELLA MIA VALIGIA HO MESSO UNA FELPA, 4 MAGLIETTE, E 2 PANTALONI <u>TANTOCHE</u> STO LI SOLO 4 GIORNI <u>ARIVO AL AEROPORTO</u> E SCOPRO CHE L'AEREO E IN <u>RITARDI</u> DI	
15	3ORE A CAUSA DEL TEMPORALE SALITI DOPO IL <u>CEKIN</u> SALGO <u>SUL</u> <u>AEREO</u> E MI REGALANO UN <u>PELOSE</u> A FORMA DI <u>PINGOINO</u> DOPO UN <u>PO</u> ARRIVA <u>LI</u> PRANZO E <u>CERA</u> RISO CON IL POLLO E <u>PATTATE</u>	
20	DOPO 7 ORE ARRIVIAMO IN AMERICA PRIMA TAPPA <u>NUGLIORK</u> ABBIAMO VISITATO IL MUSEO E I PARCHI E POI ABBIAMO <u>PRESSO</u> UN TAXI E SIAMO ANDATI A <u>LOSANGELES</u> E CI SIAMO FERMATI A MANGIARE	
25	UN HAMBURGER E UN <u>FRAPE</u> E POI	

	SIAMO ANDATI A <u>HOLIVOD</u> . E DOPO <u>CUESTO</u> VIAGGIO MI RICORDERO LE GITE I MUSEI IL CIBO E IL VIAGGIO PER ANDARE E PER TORNARE.	
--	--	--

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	- FISTARE (r. 9) (VISITARE)
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	- <u>GLUOGHI</u> (r. 9)
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	- LI (r. 18)(IL)
SCAMBIO DI GRAFEMI	- FISTARE (r. 9) (VISITARE) - RITARDI (r.14)(RITARDQ) - PINGOINO (r. 18) (PINGUINO)
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	/

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	- FRULATTI (r. 8) - ARIVO (r. 13) - PATTATE (r. 19) - PRESSO(r. 22) (PRESO) - FRAPE (r. 25) (FRAPPÈ)
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	- E (r.14) (È) - FRAPE (r. 25) (FRAPPÈ) - RICORDERO (r. 27)

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	-
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	- NUGLIONK (r. 3) (NEW YORK) - ATEMA (r. 5)(A TEMA) - TANTOCHE (r. 12) - CEKIN (r. 16) - CERA (C'ERA) (r. 19) - NUGLIORK (r. 21)(NEW YORK) - LOSANGELES (r. 23)
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	- NUGLIONK (r. 3) (NEW YORK) - HOLLIUUD (r. 4) (HOLLYWOOD) - AMBURGER (r. 7) (HAMBURGER) - CEKIN (r. 16) - NUGLIORK (r. 21)(NEW YORK) - HOLIVOD (r. 26)(HOLLYWOOD) - CUESTO (r. 27)

USO DELL'H NEL VERBO AVERE	/
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	/
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- NUGLIONK (r. 3) (NEW YORK)</li> <li>- HOLLIUUD (r. 4) (HOLLYWOOD)</li> <li>- PELOSE (r. 17) (PELUCHE)</li> <li>- NUGLIORK (r. 21) (NEW YORK)</li> <li>- HOLIVOD (r. 26) (HOLLYWOOD)</li> </ul>
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AL AEROPORTO (r. 13)</li> <li>- SUL AEREO (r. 17)</li> <li>- PO (r. 18)</li> <li>- CERA (r. 19)(C'ERA)</li> </ul>
USO DELLE MAIUSCOLE	/

- SINTASSI
- LESSICO

5	<p>LA MIA ESTATE LA VOLEVO PASSARE IN UN POSTO NUOVO COME L'AMERICA VISITEREI NUGLIONK E LOS ANGELES E HOLLIUUD.</p> <p>E ANDREI A <u>PROVARE</u> TUTTI I PARCHI ATEMA COME DISNEY. E <u>MANGIARE</u> I PIATTI TIPICI COME GLI AMBURGER E I FRULATTI.</p>	
10	<p>MI PIACEREBE ANDARE E FISTARE I GLUOGHI STORICI E I PAESINI.</p> <p>NELLA MIA VALIGIA HO MESSO UNA FELPA, 4 MAGLIETTE, E 2 PANTALONI TANTOCHE STO LI SOLO 4 GIORNI ARIVO AL AEROPORTO E SCOPRO CHE L'AEREO E IN RITARDI DI</p>	
15	<p>3ORE A CAUSA DEL TEMPORALE SALITI DOPO IL CEKIN SALGO SUL AEREO E MI REGALANO UN PELOSE A FORMA DI PINGOINO DOPO UN PO ARRIVA LI PRANZO E CERA RISO CON IL POLLO E PATTATE</p>	
20	<p>DOPO 7 ORE ARRIVIAMO IN AMERICA PRIMA TAPPA NUGLIORK ABBIAMO VISITATO IL MUSEO E I PARCHI E POI ABBIAMO PRESSO UN TAXI E SIAMO ANDATI A LOSANGELES E CI SIAMO FERMATI A MANGIARE</p>	
25	<p>UN HAMBURGER E UN FRAPE E POI SIAMO ANDATI A HOLIVOD. E DOPO CUESTO VIAGGIO MI RICORDERO LE GITE I MUSEI IL CIBO E IL VIAGGIO PER ANDARE E PER TORNARE.</p>	

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	/
REGGENZA	/

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	/
MALAPROPISMI	/
GENERICITÀ	- <u>MANGIARE</u> I PIATTI TIPICI (r. 7)
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	- ANDREI A <u>PROVARE</u> TUTTI I PARCHI A TEMA/ COME DISNEY (rr.5-6)

COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

5	<p><b>LA MIA ESTATE LA VOLEVO PASSARE</b>          IN UN POSTO NUOVO COME <b>L'AMERICA</b>  <b>VISITEREI</b> <b>NUGLIONK</b> E <b>LOS ANGELES</b> E  <b>HOLLIUUD.</b></p> <p><b>E ANDREI A PROVARE</b> TUTTI I <b>PARCHI ATEMA</b>          COME <b>DISNEY.</b></p> <p><b>E MANGIARE</b> I <b>PIATTI TIPICI</b> COME GLI <b>AMBURGER</b>          E I <b>FRULATTI.</b></p>	
10	<p><b>MI PIACEREBE ANDARE</b> <b>E</b> FISTARE I GLUOGHI          STORICI E I PAESINI.          NELLA MIA VALIGIA <b>HO MESSO</b> UNA          FELPA, 4 MAGLIETTE, E 2 PANTALONI TANTOCHE          STO LI SOLO 4 GIORNI <b>ARIVO</b> AL AEROPORTO  <b>E SCOPRO</b> CHE L'AEREO E IN RITARDI DI</p>	
15	<p>3ORE <b>A CAUSA DEL</b> TEMPORALE  <b>SALITI DOPO</b> IL CEKIN SALGO SUL          AEREO <b>E MI REGALANO</b> UN PELOSE A FORMA          DI PINGOINO <b>DOPO UN PO ARRIVA</b> LI PRANZO  <b>E CERA</b> RISO CON IL POLLO E PATTATE</p>	
20	<p>DOPO 7 ORE <b>ARRIVIAMO</b> IN <b>AMERICA</b> PRIMA          TAPPA <b>NUGLIORK</b> <b>ABBIAMO VISITATO</b> IL MUSEO  <b>E I PARCHI</b> E POI <b>ABBIAMO PRESSO</b> UN          TAXI E <b>SIAMO ANDATI</b> A <b>LOSANGELES</b></p>	
25	<p><b>E CI SIAMO FERMATI</b> A MANGIARE          UN <b>HAMBURGER</b> E UN <b>FRAPE</b> E POI  <b>SIAMO ANDATI</b> A <b>HOLIVOD.</b> <b>E</b> DOPO          CUESTO <b>VIAGGIO</b> MI <b>RICORDERO</b>          LE GITE I MUSEI IL CIBO E IL <b>VIAGGIO</b>          PER ANDARE E PER TORNARE.</p>	

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	I connettivi utilizzati sono perlopiù “e”, “poi” e qualche complemento di tempo che danno un effetto di pura cronaca di quello che accade.
	VERBI	Fino alla riga 10 i verbi avrebbero dovuto riferire il desiderio di andare in America: perciò l'utilizzo del condizionale è corretto, andrebbe applicato anche al primo verbo che invece è all'imperfetto. Per la successiva narrazione è stato mantenuto il passato prossimo.
	ANAFORE	I referenti vengono ripresi con gli stessi termini. Non si instaurano delle vere e proprie catene.

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

5	LA MIA ESTATE LA VOLEVO PASSARE IN UN POSTO NUOVO COME L'AMERICA VISITEREI NUGLIONK E LOS ANGELES E HOLLIUUD. E ANDREI A PROVARE TUTTI I PARCHI ATEMA COME DISNEY. E MANGIARE I PIATTI TIPICI COME GLI AMBURGER E I FRULATTI.	
10	MI PIACEREBE ANDARE E FISTARE I GLUOGHI STORICI E I PAESINI. NELLA MIA VALIGIA HO MESSO UNA FELPA, 4 MAGLIETTE, E 2 PANTALONI TANTOCHE STO LI SOLO 4 GIORNI ARIVO AL AEROPORTO	
15	E SCOPRO CHE L'AEREO E IN RITARDI DI 3ORE A CAUSA DEL TEMPORALE SALITI DOPO IL CEKIN SALGO SUL AEREO E MI REGALANO UN PELOSE A FORMA DI PINGOINO DOPO UN PO ARRIVA LI PRANZO E CERA RISLO CON IL POLLO E PATTATE	
20	DOPO 7 ORE ARRIVIAMO IN AMERICA PRIMA TAPPA NUGLIORK ABBIAMO VISITATO IL MUSEO E I PARCHI E POI ABBIAMO PRESSO UN TAXI E SIAMO ANDATI A LOSANGELES E CI SIAMO FERMATI A MANGIARE	
25	UN HAMBURGER E UN FRAPE E POI SIAMO ANDATI A HOLIVOD. E DOPO CUESTO VIAGGIO MI RICORDERO LE GITE I MUSEI IL CIBO E IL VIAGGIO PER ANDARE E PER TORNARE.	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	L'argomento principale è quello del viaggio in America di cui vengono illustrate le diverse tappe.

### 3.3.2 CASO 2: ALBERTO

Alberto frequenta la classe seconda alla scuola secondaria di secondo grado. Ha una diagnosi di dislessia, disortografia e discalculia. È iscritto a Parole Insieme dalla scuola primaria e, grazie al centro di aiuto allo studio, riesce a definire un tempo preciso in cui concentrarsi sui compiti. I suoi temi, scritti a P.C. mostrano i numerosi errori ortografici, ma anche una capacità narrativa e descrittiva sorprendente, che necessita però una revisione al fine di essere valorizzata.

## TESTO 1

### Descrivo il mio animale domestico

Io ho sempre avuto un animale domestico nella mia vita fin piccolo. Grande muso mia leccato la faccia era una cagnolina di media età si chiamava Meggi, era di media altezza era una stupenda bastardina aveva un muso allungato e una folta pelliccia bianca sul collo che che incuteva rispetto e affettuosa e aveva una corta coda era di  
5 due colori dal collo fino alla pancia era come un bianco che mi ricordava le nuvole e dal muso fino la coda di un giallo ocra che mi ricordava il sole. Mi ricordo che non era una tipa da gioco appunto le attività che si divertiva di più a fare era stare sul divano con un camino caldo e con il suo padrone e lei si acciacciava sotto al tavolo quando mangiavamo sempre sotto alla mia sedia e aspettava che lei mi desse un po' di cibo che a me  
10 non andava di mangiare però lei voleva un mare di benedizioni appunto la paragono a un essere umano perché lei aveva la capacità di farmi capire quando era stanca felice triste affamata e stanca era una grande amica quando ero triste veniva da me e si acciacciava con il suo muso a leccarmi la faccia e rendermi più felice, e quando avevo brutti sogni lei si acciacciava sui miei piedi. Furono dei anni belli ma in quinta all'età di  
15 dieci anni tutto quella felicità scomparso dai miei occhi. Persi mio nonno che per me era il mio secondo padre. Ed mio padre mi disse che Meggi stava male uscì da scuola e mio padre mi coprì un uovo chiodato e come sorpresa trovai una cane similissimo a Meggi lo tenni in mano tornai a casa e guardai Meggi nei occhi vidi paura tristezza e lei mi vide nei miei occhi la stessa cosa però da tutte queste paure la  
20 abbracciai fortissimo quel giorno e lei non mi ringhiò contro come faceva sempre quando la abbracciavo ma stette zitta dopo mangiato andai a letto e dormii un ultimo giorno insieme a lei si acciacciò un'altra volta sui miei piedi ma ero in ritardo che era l'ultima che dormì insieme a me. La mattina successiva i miei genitori mi dissero che dovevano portare la Meggi al veterinario mio padre che l'ho più di tutti con Meggi pianse non  
25 capì era una semplice visita non mi preoccupai molto finita scuola però non c'era più Meggi a casa mamma mi prese in braccio e mi disse che la Meggi ha raggiunto il nonno in paradiso rimani sconvolto e una parte di me era vuota sentivo un buio dentro di me la casa mi sembrava spoglia senza di lei chiesi a mia mamma con la voce tremolante chiesi se potevo vederla mia mamma mi prese per mano e facemmo una lunga  
30 passeggiata mia mamma non mi parlò c'era quel silenzio quel giorno ne urlai nei miei orecchi che abbagnavano solo il silenzio che era padrone del quel asso di tempo arrivammo dalla nonna e nonchè lei trovò le prole e incoraggiamenti da dire rimasi in silenzio

Figura 3.12: Testo 1 di Alberto (1).

lacrimava mia mamma non riusciva a dire una perola sra come se avesse pero una parte afetiva di se erivammo la tomba si sntiva sollo il fuscio del errba i rumore dei  
 35 ucelini le pinte che si muovevano laschi li il giochino che trovai con il uovo chinder ed mi ipresionai di come il tempo e tiranno e che non a rimorssi e i minuti passano e cosi le ore e cosi glianni e senti semper di pu la mancaza di meggi finche dicidemmo di perndere un altro cane niki lo abbiamo da tre anni e un cane gocrelone e un po pazzo sa stare seduto ama le crezze ed stre in copagnia ama frasi prenderi in bracio  
 40 e giocare alla guerra ,e con la pallina nel lancio e non riporta be non ha iparato benissimo come fuzione perche la lacio ma poi scappa con la palina e ci sono lungi e stancati corse. facciamo tutto insieme e lo vedo come un fratello e mi diverto in sime a lui ed e blisimo ha il mantello come i colori del bigol con il suo muso alungatto e quei occhi castani splendenti mi fa emenare la sua felicità e gioia e ha la  
 45 stessa capacita di meggi sa cuando sono triste arabiato e felice e sa come comportarsi al evenienza quando sono arrabiato scppa qundo sono triste mi lecca la faccia e quando sono felice mi chide con il suo bel facino se posso giocre in sieme a lui .ma solitamente adesso al eta di quatordecanni non riesco ad andare in giro con lui e ad giocre perche ho troppi compiti e questo mi adolora pero cisono giorni che  
 50 posso e sono giorni felici per tutte e due qundo andiamo a passeggia sembra quasi mgico come se lui satasse parlando con me. E di sera andiamo a dorire in sieme e dopo un anno che ho pasato a pingere per meggi capi che con niki nasche un nuovo capitolo e so che anche questo capitolo trovera una fine ma quello che veramnte conta e qunto stai con quella perona e di vivere semper al msimo e lascherano quei  
 55 segni felici in questo capitolo e mi li ricordero per tutta la via. Ciao meggi ti ricordero per sempre spero che stia bene meggi slutami il nonno.

Figura 3.13: Testo 1 di Alberto (2).

## ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	Io ho sempre avuto un animale domestico nella mia vita fin <u>picolo</u> .grande muso <u>mia</u>	
2	leccato la <u>faccia</u> era una cagnolina di media <u>eta</u> si <u>chiamamva</u> <u>meggi</u> , era di media	<u>alungto</u>
3	altezza era una stupenda bastardino <u>avaeva</u> un muso <u>alungto</u> e una folta <u>pelicia</u>	<u>alungto</u>
4	bianca sul collo che che <u>incutava</u> <u>rispeto</u> e <u>afetusita</u> e aveva una corta coda era di	<u>afetusita</u> <u>afetusita</u>
5	due colore dal collo fino alla pancia era come un bianco che mi ricordava le nuvole e	
6	dal muso fino la coda di un giallo ocrà che mi ricordava il sole .	

7	mi ricordo che non era una tipa da gioco <u>apunto</u> le <u>ativita</u> che si divertiva di <u>piu</u> a fare era <u>stre</u> sul divano	<u>aspetre</u> <u>aspetre</u>
8	con un camino caldo e con il suo padrone e li <u>piceva</u> <u>aspetre</u> sotto al tavolo <u>qundo</u>	
9	<u>magiavamo</u> <u>sepre</u> sotto alla mia sedia e <u>aspetava</u> che li davò un <u>po</u> di cibo che a me	
10	non andava di mangiare <u>pero</u> li volevo un mare di benne <u>apunto</u> la paragono a un	
11	essere un mano <u>perche</u> lei aveva la capacita di farmi capire <u>qundo</u> era stanca felice	
12	triste <u>afamata</u> e stanca era una grande amica <u>qundo</u> ero triste veniva da me e si	<u>metva</u> <u>metva</u>
13	<u>metva</u> co il suo muso a leccarmi la faccia e rendermi <u>piu</u> felice, e quando avevo	
14	brutti <u>sgoni</u> lei si <u>meteva</u> sui i miei piedi. furono dei anni belli ma in quinta <u>al eta</u> di	<u>al eta</u> <u>al eta</u>
15	dieci anni tutto quella <u>felicita</u> <u>scoprse</u> dai miei occhi. persi mio <u>nono</u> che <u>perme</u> era	
16	il mio secondo padre. Ed mio padre mi disse che <u>meggi</u> <u>stva</u> male <u>usci</u> da scuola e	<u>copro</u> <u>copro</u>
17	mio padre mi <u>copro</u> un uovo <u>chinder</u> e come sorpresa trovai una cane similissimo a	
18	<u>meggi</u> lo tenni in mano tornai a <u>cassa</u> e <u>guerdai</u> <u>meggi</u> nei occhi <u>vedeo</u> paura	
19	<u>tristetezza</u> e lei vise <u>ni</u> miei occhi la stessa cosa <u>pero</u> da tutte queste paure la	
20	<u>abracai</u> <u>fortisimo</u> quel giorno e lei non mi ringi contro come <u>fceva</u> sempre <u>qundo</u> la	
21	<u>abracavo</u> ma stette zitta dopo mangiato andai a letto e dormi un ultimo giorno	
22	insieme a lei si mise un <u>altravolta</u> sui i miei piedi ma ero <u>iniaro</u> che era <u>lultima</u> che	
23	dormi insieme ha me. La <u>matina</u> <u>sucesiva</u> i miei gentori mi <u>disero</u> che dovevano	
24	<u>protare</u> la <u>meggi</u> al veterinario mio padre che lgo <u>piu</u> di tutti con <u>meggi</u> pianse non	
25	capi era una <u>sepilice</u> visita non mi <u>preocupai</u> molto finita scuola <u>pero</u> non cera <u>piu</u>	
26	<u>meggi</u> a casa mamma mi prese in <u>bracio</u> e mi disse che la <u>meggi</u> ha <u>raguto</u> il nonno	
27	in paradiso rimani sconvolto e una parte di me era vuota sentivo un buio dentro di	<u>raguto</u> <u>raguto</u>
28	me la cassa mi sembrava spoglia senza di li chiesi a mia mamma con la voce	
29	<u>trmolante</u> chiesi <u>poso</u> vederla mia mamma mi prese <u>pe</u> <u>manno</u> femmo una lunga	<u>perlo</u> <u>perlo</u>
30	passeggiata mia mamma non mi <u>perlo</u> cera <u>quela</u> silenzio quel giorno <u>ne</u> urla <u>ne</u>	<u>arivamo</u> <u>arivamo</u>
31	<u>canni</u> che <u>abglivano</u> solo il silenzio che era padrone del quel asso di tempo <u>arivamo</u>	<u>Incoragamnti</u> <u>Incoragamnti</u>
32	dalla nonna e <u>nenache</u> <u>le trovo</u> <u>ne prole</u> <u>ne</u> <u>incoragamnti</u> da dire <u>rimne</u> in silenzio	
33	lacrimava mia mamma non riusciva a dire una <u>perola</u> sra come se avesse <u>pero</u> una	
34	parte <u>afetiva</u> di se <u>erivammo</u> la tomba si <u>sntiva</u> <u>sollo</u> il <u>fuscio</u> del <u>errba</u> i rumore dei	

35	<u>ucelini</u> le <u>pinte</u> che si muovevano <u>laschi</u> <u>li</u> il giochino che trovai con il uovo <u>chinder</u>	<u>ipresionai</u> <u>ipresionai</u>
36	ed mi <u>ipresionai</u> di come il tempo e tiranno e che non a <u>rimorssi</u> e i minuti passano e	<u>pu</u>
37	<u>cosi</u> le ore e <u>cosi</u> <u>glianni</u> e senti <u>semper</u> di <u>pu</u> la <u>mancaza</u> di <u>meggi</u> <u>finche</u> <u>dicidemmo</u>	<u>pu</u>
38	di <u>perndere</u> un altro cane <u>niki</u> lo <u>abiamo</u> da tre anni e un cane <u>gocrelone</u> e un po	<u>gocrelone</u> <u>gocrelone</u>
39	pazzo sa stare seduto ama le <u>crezze</u> ed <u>stre</u> in <u>copagnia</u> ama <u>frasi</u> <u>prenderi</u> in <u>bracio</u>	
40	e giocare alla guerra ,e con la pallina nel lancio e non riporta <u>be</u> non ha <u>iparato</u>	
41	<u>benisimo</u> <u>comefuzione</u> <u>perche</u> la <u>lacio</u> ma poi scappa con la <u>palina</u> e ci sono <u>lungi</u> e	<u>in-sime</u> <u>in-sime</u>
42	stancati corse. facciamo tutto insieme e lo vedo come un fratello e mi diverto <u>in</u>	
43	<u>sime</u> a lui ed e <u>blisimo</u> ha il mantello come i colori del <u>bigol</u> con il suo muso	
44	<u>alungatto</u> e quei occhi castani splendenti mi fa <u>emenare</u> la sua felicita e gioia e ha la	
45	stessa <u>capacita</u> di <u>meggi</u> sa <u>quando</u> sono triste <u>arabiato</u> e felice e sa come	
46	comportarsi al evenienza quando sono <u>arrabiato</u> <u>scppa</u> <u>qundo</u> sono triste mi lecca la	
47	<u>faccia</u> e quando sono felice mi <u>chide</u> con il suo bel <u>facino</u> se posso <u>giocre</u> <u>in sieme</u> a	<u>al eta</u> <u>al eta</u>
48	lui .ma solitamente adesso <u>al eta</u> di <u>quatordicanni</u> non riesco ad andare in giro con	<u>quator-</u> <u>dicanni</u>
49	<u>luie</u> ad <u>giocre</u> <u>perche</u> ho troppi compiti e questo mi <u>adolora</u> pero <u>cisono</u> giorni che	<u>quator-</u> <u>dicanni</u>
50	posso e sono giorni felici per tutte e due <u>qundo</u> andiamo a <u>passegia</u> sembra quasi	<u>quator-</u> <u>dicanni</u>
51	<u>mgico</u> come se lui <u>satasse</u> parlando con me. E di sera andiamo a <u>dorire</u> <u>in sieme</u> e	<u>quator-</u> <u>dicanni</u>
52	dopo un anno che ho <u>pasato</u> a <u>pingere</u> per <u>meggi</u> <u>capi</u> che con <u>niki</u> <u>nasche</u> un nuovo	
53	capitolo e so che anche questo capitolo <u>trovera</u> una fine ma quello che <u>veramnte</u>	
54	conta e <u>qunto</u> stai con <u>quella</u> <u>perona</u> e di vivere <u>semper</u> al <u>msimo</u> e <u>lascherano</u> quei	<u>msimo</u> <u>msimo</u>
55	segni felici in questo capitolo e mi li <u>ricordero</u> per tutta la <u>via</u> . Ciao <u>meggi</u> ti	
56	<u>ricordero</u> per sempre spero che stia bene <u>meggi</u> <u>slutami</u> il nonno.	

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alungto ( r.3)(allungato)</li> <li>- afetusita (r. 4)</li> <li>- stre (rr. 7, 39) (stare)</li> <li>- piceva (r.8)</li> <li>- aspetre (r. 8)(aspettare)</li> <li>- qundo (rr. 8, 11, 12, 20, 46, 50)</li> <li>- magiavamo (r. 9)</li> <li>- sepre (r.9)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metva (r. 13) (metteva)</li> <li>- stva (r. 16)</li> <li>- copro (r.17) (comprò)</li> <li>- vedeo (r. 18)</li> <li>- fceva (r. 20)</li> <li>- ni (r. 19)(nei)</li> <li>- sepilice (r.25) (semplice)</li> <li>- raguto (r. 26) (raggiunto)</li> <li>- trmolante (r. 29)</li> <li>- pe (per) (r. 29)</li> <li>- arivamo (r. 31) (arriviamo)</li> <li>- le (r. 32) (lei)</li> <li>- prole (r. 32) (parole)</li> <li>- incoragamnti (r. 32) (incoraggiamenti)</li> <li>- rimne (r. 32)(rimane)</li> <li>- sntiva (r. 34)</li> <li>- fuscio (r. 34)</li> <li>- pinte (r. 35) (piante)</li> <li>- ipresionai (r. 36)</li> <li>- pu (r. 37)(più)</li> <li>- macaza (r.37) (mancanza)</li> <li>- crezze (r. 39)(carezze)</li> <li>- copagnia (r. 39) (compagnia)</li> <li>- be (r. 40) (bene)</li> <li>- iparato (r. 40) (imparato)</li> <li>- lacio (r. 41)(lancio)</li> <li>- in-sime (rr. 42,43) (insieme)</li> <li>- blisimo (r. 43)(bellissimo)</li> <li>- scppa (r. 46) (scappa)</li> <li>- giocre (r. 47)(giocare)</li> <li>- mgico (r. 51) (magico)</li> <li>- satasse (r. 51)(stesse)</li> <li>- dorire (r. 51) (dormire)</li> <li>- pingere (r. 52)(piangere)</li> <li>- qunto (r. 54)(quanto)</li> <li>- perona (r. 54)(persona)</li> <li>- msimo (r. 54)(massimo)</li> <li>- veramnte (r.59)</li> <li>- via (r. 55)(vita)</li> <li>- slutami (r. 56)(salutami)</li> </ul>
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chiamamva (r. 2)</li> <li>- avaeva (r. 3)</li> <li>- tristetezza (r. 19)</li> <li>- sepilice (r.25)</li> <li>- quela (quel) (r. 30)</li> <li>- quella (r. 54)</li> </ul>
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sgoni (r. 14) (sogni)</li> <li>- protare (r. 24)</li> <li>- nenache (r. 32)(neanche)</li> <li>- semper (rr. 37, 54))</li> <li>- perndere (r. 38)</li> <li>- frasi (r. 39)(farsi)</li> </ul>
SCAMBIO DI GRAFEMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- incutava (r. 4)(incuteva)</li> <li>- scoprse li (r. 15) (scomparse)</li> <li>- guerdai (r. 18)(guardai)</li> <li>- perlo (r. 30) (parlò)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erivammo (r. 34)</li> <li>- perola (r. 33)(parola)</li> <li>- dicidemmo (r. 37)</li> <li>- prenderi (r. 39) (prendere)</li> <li>- emenare (r. 44)(emanare)</li> <li>- satasse (r. 51) (stesse)</li> <li>- mi (r. 55) (me)</li> </ul>
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abracai (r. 20)</li> <li>- abracavo (r. 21)</li> <li>- raguto (r. 26)(raggiunto)</li> <li>- abglivano (r. 31) (abbaivano)</li> <li>- laschi (r. 35) (lasciai)</li> <li>- gocrelone (r. 38) (giocherellone)</li> <li>- lungi (r. 41) (lunghe)</li> <li>- quatordicanni (r. 48) (quattordici anni)</li> <li>- incoragamnti (r. 32) (incoraggiamenti)</li> <li>- nasche (r. 52) nasce)</li> <li>- lascheranno (r. 54) (lasceranno)</li> </ul>

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- piccolo (r. 1)</li> <li>- faccia (r. 2 )</li> <li>- alungto (r. 3) (allungato)</li> <li>- pelicia (r. 3)</li> <li>- rispeto (r. 4)</li> <li>- afetusita (r. 4)</li> <li>- apunto (r. 7, 10)</li> <li>- ativita (r. 7)</li> <li>- aspetre (r. 8)(aspettare)</li> <li>- afamata (r. 12)</li> <li>- aspetava (r. 9)</li> <li>- metva (r. 13) (metteva)</li> <li>- meteva (r. 14)</li> <li>- al eta (r. 14) (all'età)</li> <li>- nono (r. 15) (nonno)</li> <li>- cassa (rr. 18, 28)</li> <li>- fortisimo (r. 20)</li> <li>- abracai (r. 20)</li> <li>- abracavo (r. 21)</li> <li>- mattina (r. 23)</li> <li>- sucesiva (r. 23)</li> <li>- disero (r. 23)</li> <li>- preoccupai (r. 25)</li> <li>- bracio (r. 26)</li> <li>- raguto (r. 26) (raggiunto)</li> <li>- poso (r. 29) (posso)</li> <li>- manno (r. 29)</li> <li>- canni (r. 31) (cani)</li> <li>- arivamo (r. 31) (arriviamo)</li> <li>- incoragamnti (r. 32)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>(incoraggiamenti)</li> <li>- afetiva (r. 34)</li> <li>- erivammo (r. 34)</li> <li>(arrivammo)</li> <li>- sollo (r. 34)</li> <li>- errba (r. 34)</li> <li>- ucelini (r. 35)</li> <li>- ipresionai (r. 36)</li> <li>- rimorssi (r. 36)</li> <li>- abiamo (r. 38)</li> <li>- gocrelone (r. 38)</li> <li>(giocherellone)</li> <li>- bracio (r. 39)</li> <li>- benisimo (r. 41)</li> <li>- palina (r. 41)</li> <li>- blisimo (r. 44) (bellissimo)</li> <li>- alungatto (r. 44)</li> <li>- arabiato (r. 45)</li> <li>- arrabiato (r. 46)</li> <li>- quatordicanni (r. 48)</li> <li>- adolora (r. 49)</li> <li>- passegia (r. 50)</li> <li>- pasato (r. 52)</li> <li>- msimo (r. 54) (massimo)</li> </ul>
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eta (r. 2)</li> <li>- afetusita (r. 5)</li> <li>- ativita (r. 7)</li> <li>- piu (rr. 7, 13, 24, 25)</li> <li>- al eta (r. 14) (all'età)</li> <li>- felicita (r. 15, r. 44)</li> <li>- usci (r. 16)</li> <li>- copro (r. 17) (comprò)</li> <li>- pero (rr. 10, 19, 25, 33)</li> <li>- perlo (r. 30) (parlò)</li> <li>- ne (rr. 30, 32) (né)</li> <li>- trovo (r. 32)</li> <li>- li (r. 35)</li> <li>- cosi (r. 37) (per 2 volte)</li> <li>- pu (r. 37) (più)</li> <li>- finche (r. 37)</li> <li>- perche (rr. 11, 41, 49)</li> <li>- capacita (r. 45)</li> <li>- capi (r. 52) (capi)</li> <li>- trovera (r. 53)</li> <li>- e (r. 54) (è)</li> <li>- ricordero (rr. 55, 56)</li> </ul>

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- in sime (rr. 42, 43) (insieme)</li> <li>- in sieme (rr. 47, 51)</li> </ul>
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mia (r. 1) (per "mi ha")</li> <li>- perme (r. 15)</li> <li>- altravolta (r. 22)</li> <li>- lultima (r. 22)</li> <li>- cera (rr. 25, 30) (c'era)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comefuzione (r. 41) (come funziona)</li> <li>- quatordicanni (r. 48)</li> <li>- luie (r. 49) (lui e)</li> <li>- cisono (r. 49)</li> </ul>
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chinder (rr. 17, 35)</li> <li>- dormi (r. 21) (dormii)</li> <li>- iniaro (r. 22) (ignaro)</li> <li>- bigol (r.43)</li> <li>- cuando (r. 45)</li> </ul>
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (insieme) ha (me) (r. 23)</li> <li>- (non) a (rimorssi) (r. 36)</li> </ul>
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nasche (r. 52) (nasce)</li> <li>- lascheranno (r. 54)</li> </ul>
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ringi (r. 20) (rihghiò)</li> <li>- quel asso (r. 31) (di tempo) (arrivammo)</li> <li>- lungi (r. 41) (lunghe)</li> <li>-</li> </ul>
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- al eta (rr. 14, 48) (all'età)</li> <li>- un altra(volta) (r. 22)</li> <li>- cera (rr. 25, 30) (c'era)</li> <li>- del errba (r. 34)</li> <li>- po (rr. 9, 38)</li> <li>- al evenienza (r. 46)</li> </ul>
USO DELLE MAIUSCOLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- meggi (rr. 2, 18, 24, 26, 37, 45, 52, 55, 56)</li> <li>- niki (r.38, 53)</li> </ul>

- SINTASSI
- LESSICO

1	Io ho sempre avuto un animale domestico nella mia vita <u>fin</u>	
2	<u>picolo</u> .grande muso mia leccato la faccia era una cagnolina di media eta si chiamamva meggi, era di media	
3	altezza era <u>una stupenda bastardino</u> avaeva un muso alungto e una folta pelicia	
4	bianca sul collo che che <u>incutava</u> rispetto e <u>afetusita</u> e aveva una corta coda era di	
5	<u>due colore</u> dal collo fino alla pancia era come un bianco che mi ricordava le nuvole e	
6	dal muso fino la coda di un giallo ocra che mi ricordava il sole . mi ricordo che <u>non</u>	
7	<u>era una tipa da gioco</u> apunto le ativita che si divertiva di piu a fare era stre sul divano	
8	con un <u>camino caldo</u> e con il suo padrone e li piceva aspetre sotto al tavolo qundo	
9	magiavamo sepre sotto alla mia sedia e aspetava che li davo un po di cibo che a me	
10	non andava di mangiare pero <u>li</u> volevo un mare di benne apunto la paragono a un	

11	essere un mano perche lei aveva la capacita di farmi capire	
12	quando era stanca felice	
13	triste affamata e stanca era una grande amica quando ero triste	
14	veniva da me e si	
15	metteva con il suo muso a leccarmi la faccia e rendermi piu felice, e	
16	quando avevo	
17	brutti sgonfi lei si metteva sui i miei piedi. furono <u>dei anni</u> belli ma	
18	in quinta all'eta di	
19	dieci anni <u>tutto quella felicita scoprese</u> dai miei occhi. persi mio	
20	nonno che per me era	
21	il mio secondo padre. Ed mio padre mi disse che meglio stava	
22	male uscii da scuola e	
23	il mio padre mi copro un uovo chioder e come sorpresa trovai <u>una</u>	
24	<u>cani similissimo</u> a	
25	meglio lo tenni in mano tornai a casa e guardai meglio <u>nei occhi</u>	
26	vedendo paura	
27	tristezza e lei <u>vise</u> nei miei occhi la stessa cosa pero da tutte	
28	queste paure la	
29	abbracciai fortissimo quel giorno e lei non mi ringhiava contro come faceva	
30	sempre quando la	
31	abbracciavo ma stette zitta dopo mangiato andai a letto e <u>dormii un</u>	
32	<u>ultimo giorno</u>	
33	insieme a lei si misi un'altra volta sui i miei piedi ma ero inziato	
34	che era l'ultima che	
35	dormii insieme ha me. La mattina successiva i miei genitori mi	
36	dissero che dovevano	
37	proteggere la meglio <u>al veterinario</u> mio padre che l'ho piu di tutti con	
38	meglio pianse non	
39	capii era una semplice visita non mi preoccupai molto finita scuola	
40	pero non c'era piu	
41	meglio a casa mamma mi prese in braccio e mi disse che la meglio	
42	ha ragionato il nonno	
43	in paradiso <u>rimani</u> sconvolto e una parte di me era vuota sentivo	
44	un buio dentro di	
45	me la casa mi sembrava spoglia senza di lei chiesi a mia mamma	
46	con la voce	
47	tritolante chiesi posso vederla mia mamma mi prese per mano	
48	<u>femmo</u> una lunga	
49	passeggiata mia mamma non mi parlava c'era quel silenzio quel	
50	giorno ne urlavo	
51	anni che abglivano solo il silenzio che era padrone <u>del quel asso</u>	
52	di tempo arrivavo	
53	dalla nonna e neanche le trovavo ne prole ne incoraggiamenti da dire	
54	rimanevo in silenzio	
55	lacrimavo mia mamma non riusciva a dire una parola sara come	
56	se avesse pero una	
57	parte affettiva di se eravamo la tomba si sentiva sotto il fuscio del	
58	erba <u>i rumori dei</u>	
59	<u>uccellini</u> le piante che si muovevano lasciavo il giocattolo che trovavo	
60	con il uovo chioder	
61	ed mi impressionai di come il tempo e tiranno e che non a rimorssi e	
62	i minuti passano e	
63	cosi le ore e cosi gli anni e senti sempre di piu la mancanza di	
64	meglio finche decidemmo	
65	di perdere un altro cane niki lo abbiamo da tre anni e un cane	
66	goccelone e un po	
67	pazzo sa stare seduto ama le crezze ed stare in compagnia ama	

40	frasi prenderi in braccio e giocare alla guerra ,e con la pallina nel lancio e non riporta bene non ha imparato	
41	benissimo come fusione perché la laccio ma poi scappa con la pallina e ci sono lunghi e	
42	stancati corse. <u>facciamo tutto insieme</u> e lo vedo come un fratello e mi diverto in	
43	sieme a lui ed è benissimo ha il mantello come i colori del bigol con il suo muso	
44	alungatto e <u>quei occhi</u> castani splendenti <u>mi fa emenare</u> la sua felicità e gioia e ha la	
45	stessa capacità di meglio sa quando sono triste arrabbiato e felice e sa come	
46	comportarsi all'evenienza quando sono arrabbiato scappa quando sono triste mi lecca la	
47	faccia e quando sono felice mi chiude con il suo bel facino se posso giocare insieme a	
48	lui .ma solitamente adesso all'età di quattordicenni non riesco ad andare in giro con	
49	lui ad giocare perché ho troppi compiti e questo mi addolora però ci sono giorni che	
50	posso e sono giorni felici per tutte e due quando andiamo a passeggiare sembra quasi	
51	magico come se lui <u>satasse</u> parlando con me. E di sera andiamo a dormire insieme e	
52	dopo un anno che ho passato a pingere per meglio capì che con niki nasce un nuovo	
53	capitolo e so che anche questo capitolo troverà una fine ma quello che veramente	
54	conta e quanto stai con quella persona e di vivere sempre al massimo e lasceranno quei	
55	segnali felici in questo capitolo e mi li ricorderò per tutta la vita. Ciao meglio ti	
56	ricorderò per sempre spero che stia bene meglio salutami il nonno.	

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- una stupenda bastardo (r. 3)</li> <li>- due colori (r. 5)</li> <li>- li (r. 10) (per "le")</li> <li>- dei anni (degli'anni) (r. 14)</li> <li>- tutto quella felicità (r. 15)</li> <li>- una cane (r. 17)</li> <li>- nei occhi (r. 18)</li> <li>- del quel asso (r. 31) (di tempo)</li> <li>- il rumore (r. 34)</li> <li>- dei uccellini (r. 35)</li> <li>- quei occhi (r. 44)</li> </ul>
REGGENZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fin piccolo (r. 1) (manca il "da")</li> <li>- al veterinario (r. 24) (anziché dal veterinario)</li> </ul>

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	/
MALAPROPISMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- scoprse (r. 15) (scomparve)</li> <li>- similisimo (r. 17) (molto simile)</li> <li>- vise (r. 19) (vide)</li> <li>- rimani (r. 27) (rimasi)</li> <li>- femmo (r. 29) (facemmo)</li> <li>- satasse (r. 51) (stesse)</li> </ul>
GENERICITÀ	-
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- non era una tipa da gioco (r. 7)</li> <li>- camino caldo (r. 8)</li> <li>- dormi[i] un ultimo giorno insieme a lei (r. 21)</li> <li>- mi fa emenare (r. 44) (emanare)</li> </ul>

#### TESTUALITÀ

##### COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

1	Lo <b>ho</b> sempre <b>avuto</b> un animale domestico nella mia vita fin piccolo ,grande muso <b>mia</b>	
2	<b>leccato</b> la faccia <b>era una cagnolina</b> di media eta <b>si chiamamva meggi</b> , <b>Ø era</b> di media	
3	altezza <b>Ø era</b> una stupenda <b>bastardino</b> <b>Ø aveva</b> un muso alungto e una folta pelicia	
4	bianca sul collo che che <b>incutava</b> rispetto e afetusita e <b>Ø aveva</b> una corta coda <b>Ø era</b> di	
5	due colore dal collo fino alla pancia <b>Ø era</b> come un bianco che mi <b>ricordava</b> le nuvole e	
6	dal muso fino la coda di un giallo oca che mi <b>ricordava</b> il sole . mi ricordo che <b>Ø non</b>	
7	<b>era</b> una tipa da gioco <u>apunto</u> le ativita che <b>Ø si divertiva</b> di piu a fare era stre sul divano	
8	con un camino caldo e con il suo padrone <b>e li piceva</b> aspetre sotto al tavolo qundo	
9	<b>magiavamo</b> sepre sotto alla mia sedia <b>e Ø aspetava</b> che <b>li</b> davo un po di cibo che a me	
10	non <b>andava</b> di mangiare <u>pero</u> <b>li volevo</b> un mare di benne <u>apunto</u> <b>la</b> paragono a un	
11	essere un mano <u>perche</u> <b>lei aveva</b> la capacita di farmi capire qundo <b>era stanca</b> felice	
12	triste afamata e stanca <b>Ø era una grande amica</b> qundo <b>ero triste veniva</b> da me <b>e si</b>	

13 **metva** co il suo muso a leccarmi la faccia e rendermi piu felice, e  
quando **avevo**  
14 brutti sgoni **lei** si **meteva** sui i miei piedi. **furono** dei anni belli  
ma in quinta al eta di  
15 dieci anni tutto quella felicità **scoprse** dai miei occhi. **persi** mio  
**nono** che perme era  
16 il mio secondo padre. Ed mio padre mi **disse** che **meggi stva**  
male **uscì** da scuola e  
17 mio padre mi **copro** un uovo chinder e come **sorpresa trovai una**  
**canè** similissimo a  
18 **meggi** lo **tenni** in mano **tornai** a cassa e **guerdai maggi** nei  
occhi **vedeo** paura  
19 tristetezza e **lei vise** ni miei occhi la stessa cosa pero da tutte  
queste paure **la**  
20 **abracai** fortissimo quel giorno e **lei** non mi **ringi** contro come  
**fceva** sempre qundo **la**  
21 **abracavo** ma stette zitta dopo mangiato **andai** a letto e **dormi**  
un ultimo giorno  
22 insieme a **lei** si **mise** un altravolta sui i miei piedi ma ero iniario  
che era lultima che Ø  
23 **dormi** insieme ha me. La mattina sucesiva i miei gentori mi  
**disero** che dovevano  
24 protare la **meggi** al veterinario mio padre che lgo piu di tutti con  
**meggi pianse** non  
25 capi era una sepilice visita non mi **preocupai** molto finita scuola  
pero Ø non cera piu  
26 **meggi** a casa mamma mi **prese** in bracio e mi **disse** che la  
**meggi ha raguto** il nonno  
27 in paradiso **rimani** sconvolto e una parte di me **era vuota**  
**sentivo** un buio dentro di  
28 me la cassa mi **sembrava spoglia** senza di **li chiesi** a mia  
mamma con la voce  
29 trmolante **chiesi** poso veder**la** mia mamma mi **prese** pe manno  
**femmo** una lunga  
30 passeggiata mia mamma non mi **perlo** cera quela silenzio quel  
giorno ne urla ne  
31 canni che **abglivano** solo il silenzio che **era padrone** del quel  
asso di tempo arivamo  
32 dalla nonna e nenache le **trovo** ne prole ne incoragamnti da dire  
**rimne** in silenzio  
33 **lacrimava** mia mamma non **riusciva** a dire una perola sra come  
se **avesse** pero una  
34 parte afetiva di se **erivammo** la tomba **si ntiva** sollo il fuscio del  
errba i rumore dei  
35 ucelini le pinte che si muovevano **laschi** li **il giochino** che **trovai**  
con il uovo chinder  
36 ed **mi ipresionai** di come il tempo **e** tiranno e che non **a** rimorssi  
e i minuti **passano e**  
37 cosi le ore e cosi glianni e **senti** semper di pu la mancaza di  
**meggi** finche **dicidemmo**  
38 di perndere un **altro cane niki** lo **abiamo** da tre anni e un **canè**  
gocrelone e un po  
39 pazzo Ø **sa stare seduto** Ø **ama** le crezze ed **stre** in copagnia Ø  
**ama** frasi prenderi in bracio  
40 e giocare alla guerra ,e con la pallina nel lancio e non riporta be  
Ø non ha iparato  
41 benissimo comefuzione perche la **lacio** ma poi Ø **scappa** con la

42	palina e <b>ci sono</b> lungi e stancati corse. <b>facciamo</b> tutto insieme e <b>lo vedo</b> come un fratello e <b>mi diverto</b> in
43	sime a <b>lui</b> ed e blisimo Ø <b>ha</b> il mantello come i colori del bigol con il suo muso
44	alungatto e quei occhi castani splendenti mi fa emenare la sua felicità e gioia e Ø ha la
45	stessa capacita di <b>meggi</b> Ø <b>sa</b> quando <b>sono triste</b> arabiato e felice e Ø <b>sa</b> come
46	comportarsi al evenienza quando <b>sono arrabiato</b> Ø scppa qundo <b>sono triste</b> mi <b>lecca</b> la
47	faccia e quando <b>sono felice</b> Ø mi chide con il suo bel facino se posso giocare in sieme a
48	<b>lui</b> . <b>ma</b> solitamente adesso al eta di quatordicanni <b>non riesco</b> ad andare in giro con
49	<b>luie</b> ad giocare perche <b>ho</b> troppi compiti e questo <b>mi adolora</b> <u>però</u> <b>cisono</b> giorni che
50	<b>posso</b> e <b>sono</b> giorni felici per <b>tutte e due</b> qundo <b>andiamo</b> a passeggia sembra quasi
51	mgico come se <b>lui</b> <b>satasse</b> parlando con me. <u>E</u> di sera <b>andiamo</b> a dorire in sieme e
52	dopo un anno che <b>ho pasato</b> a pingere per <b>meggi</b> <u>capi</u> che con <b>niki</b> <u>nasche</u> un nuovo
53	capitolo e <u>so</u> che anche questo capitolo <b>trovera</b> una fine <u>ma</u> quello che veramnte
54	<b>conta</b> e qunto <u>stai</u> con quella perona e di vivere semper al msimo e <b>lascherano</b> quei
55	signi felici in questo capitolo e <b>mi li ricordero</b> per tutta la via. Ciao <b>meggi</b> ti
56	<b>ricordero</b> per sempre spero che stia bene <b>meggi</b> slutami il <b>nonno</b> .

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	Le frasi sono accostate l'una all'altra perlopiù senza connettivi. Viene utilizzata in gran parte la congiunzione "e" che dà l'idea di una cronaca degli eventi.
	VERBI	A parte qualche errore morfologico, i tempi verbali sono utilizzati correttamente, i tempo principale per narrare nel passato è il passato remoto, mentre nel presente, il presente.
	ANAFORE	

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	Io ho sempre avuto un <b>animale domestico</b> nella mia vita fin piccolo .grande muso mia
2	leccato la faccia era una <b>cagnolina</b> di media eta si chiamamva

	<p><b>meggi</b>, era di media  3 altezza era una stupenda <b>bastardino</b> aveva un muso alungto e  una folta pelicia  4 bianca sul collo che che incutava rispetto e afetusita e aveva una  corta coda era di  5 due colore dal collo fino alla pancia era come un bianco che mi  ricordava le nuvole e  6 dal muso fino la coda di un giallo ocra che mi ricordava il sole .  mi ricordo che non  7 era una tipa da gioco apunto le ativita che si divertiva di piu a  fare era stre sul divano  8 con un camino caldo e con il suo padrone e li piceva aspetre  sotto al tavolo qundo  9 magiavamo sepre sotto alla mia sedia e aspetava che li davu un  po di cibo che a me  10 non andava di mangiare pero li volevo un mare di benne apunto  la paragono a un  11 essere un mano perche lei aveva la capacita di farmi capire  qundo era stanca felice  12 triste afamata e stanca era una grande amica qundo ero triste  veniva da me e si  13 metva co il suo muso a leccarmi la faccia e rendermi piu felice, e  quando avevo  14 brutti sgoni lei si meteva sui i miei piedi. furono dei anni belli ma  in quinta al eta di  15 dieci anni tutto quella felicità scoprsè dai miei occhi. persi mio  nono che perme era  16 il mio secondo padre. Ed mio padre mi disse che <b>meggi</b> stva  male usci da scuola e  17 mio padre mi copro un uovo chinder e come sorpresa trovai una  cane similisimo a  18 <b>meggi</b> lo tenni in mano tornai a cassa e guerdai <b>meggi</b> nei occhi  vedeo paura  19 tristetezza e lei vise ni miei occhi la stessa cosa pero da tutte  queste paure la  20 abracai fortisimo quel giorno e lei non mi ringi contro come fceva  sempre qundo la  21 abracavo ma stette zitta dopo mangiato andai a letto e dormi un  ultimo giorno  22 insieme a lei si mise un altravolta sui i miei piedi ma ero iniaro  che era lultima che  23 dormi insieme ha me. La matina sucesiva i miei gentori mi  disero che dovevano  24 protare la <b>meggi</b> al veterinario mio padre che lgo piu di tutti con  <b>meggi</b> pianse non  25 capi era una sepilice visita non mi preoccupai molto finita scuola  pero non cera piu  26 <b>meggi</b> a casa mamma mi prese in bracio e mi disse che la <b>meggi</b>  ha raguto il nonno  27 in paradiso rimani sconvolto e una parte di me era vuota sentivo  un buio dentro di  28 me la cassa mi sembrava spoglia senza di li chiesi a mia mamma  con la voce  29 trmolante chiesi poso vederla mia mamma mi prese pe manno  femmo una lunga  30 passeggiata mia mamma non mi perlo cera quela silenzio quel  giorno ne urla ne</p>	
--	--	--

31	canni che abglivano solo il silenzio che era padrone del quel asso di tempo arivamo	
32	dalla nonna e nenache le trovo ne prole ne incoragamnti da dire rimne in silenzio	
33	lacrimava mia mamma non riusciva a dire una perola sra come se avesse pero una	
34	parte afetiva di se erivammo la tomba si sntiva sollo il fuscio del errba i rumore dei	
35	ucelini le pinte che si muovevano laschi li il giochino che trovai con il uovo chinder	
36	ed mi ipresionai di come il tempo e tiranno e che non a rimorssi e i minuti passano e	
37	cosi le ore e cosi glianni e senti semper di pu la mancaza di <b>meggi</b> finche dicidemmo	
38	di perndere un altro cane <b>niki</b> lo abiamo da tre anni e un cane gocrelone e un po	
39	pazzo sa stare seduto ama le crezze ed stre in copagnia ama frasi prenderi in bracio	
40	e giocare alla guerra ,e con la pallina nel lancio e non riporta be non ha iparato	
41	benesimo come fuzione perche la lacio ma poi scappa con la palina e ci sono lungi e	
42	stancati corse. facciamo tutto insieme e lo vedo come un fratello e mi diverto in	
43	sime a lui ed e blisimo ha il mantello come i colori del bigol con il suo muso	
44	alungatto e quei occhi castani splendenti mi fa emenare la sua felicita e gioia e ha la	
45	stessa capacita di <b>meggi</b> sa cuando sono triste arabiato e felice e sa come	
46	comportarsi al evenienza quando sono arrabiato scppa qundo sono triste mi lecca la	
47	faccia e quando sono felice mi chide con il suo bel facino se posso giocre in sieme a	
48	lui .ma solitamente adesso al eta di quatordicanni non riesco ad andare in giro con	
49	luie ad giocre perche ho troppi compiti e questo mi adolora pero cisono giorni che	
50	posso e sono giorni felici per tutte e due qundo andiamo a passeggia sembra quasi	
51	mgico come se lui satasse parlando con me. E di sera andiamo a dorire in sieme e	
52	dopo un anno che ho pasato a pingere per <b>meggi</b> capi che con <b>niki</b> nasche un nuovo	
53	capitolo e so che anche questo capitolo trovera una fine ma quello che veramnte	
54	conta e qunto stai con quella perona e di vivere semper al msimo e lascherano quei	
55	segni felici in questo capitolo e mi li ricordero per tutta la via. Ciao <b>meggi</b> ti	
56	ricordero per sempre spero che stia bene <b>meggi</b> slutami il nonno.	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	L'argomento della descrizione dell'animale domestico, che sia "meggi" o "niki" viene sviluppato per tutto il testo.

ALTRI ERRORI
corta coda (r. 4), ed mio (r.16), chinder (r.17) (per 2 volte), sra (era), ed stre (stare) (r. 39), bigol (r. 43), ad giocre (r. 49)

## TESTO 2

### Il deliuvio universale

Dio decise di punire il uomo a causa della loro violenza ma vide Neo un uomo giusto e allora lo aiuto dicendoli di costruire una arca e di portare sul arca ogni coppia di animali e portarsi con se anche il cibo sia per loro e gli animali Noe fece tutto costrui l'arca e prese alimenti necessari sia per lui e la sua famiglia e per gli animali nel arca. ed Dopo sette giorni, le acque furono sopra la terra e il seicentesimo anno di Noè e nel I sette giorni le acque del furono sopra la terra il diluvio durò quaranta giorni. Dio si ricordo di Noè e fece soffiare un vento sulla terra e le acque si abbassarono. arca si posò sui monti le acque andarono via diminuendo fino al decimo mese. Dopo 40 giorni Noè aprì la finestra e fece uscire un corvo per controllare se le eque si ero no ritirate poi fece uscire una colomba ma torno aspetto un'altra settimana e rifece uscire una colomba e la colomba torno con un ramo di ulivo no poi aspetto altri sette giorni e dio gli ordino di uscire dal arca lui e gli animali e ringrazio dio facendo un sacrificio

Figura 3.13: Testo 2 di Alberto.

#### ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

##### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	Il <u>deliuvio</u> universale Dio decise di punire il uomo a causa della loro violenza ma vide <u>Neo</u> un uomo giusto e allora lo <u>aiuto</u>	
---	--	--

2	<u>dicendoli</u> di costruire <u>una arca</u> e di portare <u>sul arca</u> ogni	<u>sul arca</u>
3	coppia di animali e portarsi con <u>se</u> anche il cibo sia	<u>sul arca</u>
4	per loro e gli animali <u>Noe</u> fece tutto costruì l'arca e prese	
5	alimenti necessari sia per lui e la sua famiglia e	
6	per gli animali <u>nel arca</u> . ed Dopo sette giorni, le acque	<u>nel arca</u>
7	furono sopra la terra e il seicentesimo anno di Noè e	<u>nel arca</u>
8	nel 1 sette giorni le acque del furono sopra la terra il	
9	diluvio durò quaranta giorni. Dio si <u>ricordo</u> di Noè e	
10	fece soffiare un vento sulla terra e le acque si	
	abbassarono. arca si posò sui monti le acque andarono via	
	diminuendo fino al decimo mese. Dopo 40 giorni Noè aprì	
	la finestra e fece uscire un corvo per controllare	
	se le <u>eque</u> si <u>ero no</u> ritirate poi fece uscire	<u>ero no</u>
	una colomba ma <u>torno</u> aspetto un'altra settimana e rifece	<u>ero no</u>
	uscire una colomba e la colomba <u>torno</u> con un ramo di	
	ulivo no poi <u>aspetto</u> altri sette giorni e <u>dio</u> gli <u>ordino</u> di	
	uscire <u>dal arca</u> lui e gli animali e <u>ringrazio</u> <u>dio</u> facendo un	<u>dal arca</u>
	sacrificio	<u>dal arca</u>

ERRORI FONOLOGICI	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	- deliuvio (titolo)
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	/
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	- Neo (r.1) (Noè) - deliuvio (titolo)
SCAMBIO DI GRAFEMI	- eque (r. 8) (acque) - <u>er</u> o no (r. 8) (erano) - deliuvio (titolo)
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	- eque (r. 8) (acque) - dicendoli (r.2)

ERRORI FONETICI	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	- <u>su</u> l arca (r. 2) - <u>ne</u> l arca (r. 4) - <u>da</u> l arca (r. 10)
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	- aiuto (r. 1) - se (r.2) (sé) - Noe (r.3) - ricordo (r. 5) - torno (rr. 8, 9) - aspetto (rr. 8, 9) - ordino (r. 9) - ringrazio (r. 10)

ERRORI NON FONOLOGICI	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	- ero no (r. 8) (erano)
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	/
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	/
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	/
USO DEL GRAFEMA CE/CIE- SCE/SCIE-GE/GIE	/
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	/
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	- una arca (r.2) - sul arca (r. 2) - nel arca (r. 4) - dal arca (r. 10)
USO DELLE MAIUSCOLE	- dio (rr. 9, 10)

- SINTASSI
- LESSICO

	Il deliuvio universale	
1	Dio decise di punire <u>il uomo a causa della loro violenza</u> ma vide Noè un uomo giusto e allora lo aiutò	
2	dicendogli di costruire una arca e di portare sul arca ogni coppia di animali e portarsi con se anche il cibo <u>sia</u>	
3	<u>per loro e gli animali</u> Noè <u>fece tutto</u> costruì l'arca e prese alimenti necessari <u>sia per lui e la sua famiglia</u> e	
4	per gli animali nel arca. ed Dopo sette giorni, le acque furono sopra la terra e il seicentesimo anno di Noè e	
5	nel 1 sette giorni le acque del furono sopra la terra il diluvio durò quaranta giorni. Dio si ricordò di Noè e	
6	fece soffiare un vento sulla terra e le acque si abbassarono. arca si posò sui monti le acque andarono via	
7	diminuendo fino al decimo mese. Dopo 40 giorni Noè aprì la finestra e fece uscire un corvo per controllare	
8	se le uccelle si erano ritirate poi fece uscire una colomba ma tornò aspettando un'altra settimana e rifece	
9	uscire una colomba e la colomba tornò con un ramo di ulivo noè poi aspettò altri sette giorni e Dio gli ordinò di	
10	uscire dal arca lui e gli animali e ringraziò Dio facendo un sacrificio	

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	- il uomo a causa della loro violenza (r.1)
REGGENZA	- <u>sia</u> / per loro <u>e</u> gli animali (r. 2/3) - <u>sia</u> per lui <u>e</u> la sua famiglia (r. 3)

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	
MALAPROPISMI	-
GENERICITÀ	- fece tutto (r. 3)
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	-

#### TESTUALITÀ

##### COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

	Il deliuvio universale	
1	<b>Dio decise</b> di punire <b>il uomo</b> a causa della <b>loro</b> violenza <b>ma</b> vide <b>Neo</b> un <b>uomo giusto</b> <b>e</b> <b>allora</b> <b>Ø lo aiuto</b>	
2	dicendoli di costruire una <b>arca</b> <b>e</b> di portare sul <b>arca</b> ogni coppia di <b>animali</b> <b>e</b> portarsi con <b>se</b> anche il cibo sia	
3	per loro <b>e</b> gli <b>animali</b> <b>Noe fece</b> tutto <b>costruì</b> l'arca <b>e</b> <b>Ø prese</b> alimenti necessari sia per <b>lui</b> e la <b>sua</b> famiglia e	
4	per gli <b>animali</b> nel arca. <b>ed</b> <b>Dopo sette giorni</b> , <b>le acque furono</b> sopra la terra <b>e</b> il seicentesimo anno di <b>Noè</b> e	
5	nel 1 sette giorni <b>le acque</b> del <b>furono</b> sopra la terra il diluvio durò quaranta giorni. <b>Dio si ricordo</b> di <b>Noè</b> <b>e</b>	
6	<b>fece soffiare</b> un vento sulla terra <b>e</b> le acque <b>si abbassarono</b> . <b>arca si posò</b> sui monti <b>le acque andarono</b>	
7	via diminuendo fino al decimo mese. <b>Dopo 40 giorni</b> <b>Noè aprì</b> la finestra <b>e fece uscire</b> un corvo per controllare	
8	se le eque si ero no ritirate <b>poi</b> <b>Ø fece uscire</b> una <b>colomba</b> <b>ma torno aspetto</b> un'altra settimana <b>e</b> <b>Ø rifece</b>	
9	<b>uscire</b> una <b>colomba</b> <b>e</b> la <b>colomba torno</b> con un ramo di ulivo no poi <b>Ø aspetto</b> altri sette giorni <b>e</b> <b>dio</b> gli <b>ordino</b> di	
10	uscire dal <b>arca</b> <b>lui</b> <b>e</b> gli <b>animali</b> <b>e</b> <b>Ø ringrazio</b> <b>dio</b> facendo un sacrificio	

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	I connettivi più presenti sono “e”, “ma” e alcuni complementi di luogo.
	VERBI	Il tempo principale è il passato remoto che viene utilizzato correttamente.
	ANAFORE	I referenti sono ripresi con gli stessi termini

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	Il <b>deliuvio</b> universale	
2	<b>Dio</b> decise di punire il uomo a causa della loro violenza ma vide <b>Neo</b> un uomo giusto e allora lo aiuto	
3	dicendoli di costruire una arca e di portare sul arca ogni coppia di animali e portarsi con se anche il cibo sia	
4	per loro e gli animali <b>Noe</b> fece tutto costruì l'arca e prese alimenti necessari sia per lui e la sua famiglia e	
5	per gli animali nel arca. ed Dopo sette giorni, le acque furono sopra la terra e il seicentesimo anno di <b>Noè</b> e	
6	nel 1 sette giorni le acque del furono sopra la terra il diluvio durò quaranta giorni. <b>Dio</b> si ricordo di Noè e	
7	fece soffiare un vento sulla terra e le acque si abbassarono. arca si posò sui monti le acque andarono via	
8	diminuendo fino al decimo mese. Dopo 40 giorni <b>Noè</b> aprì la finestra e Ø fece uscire un corvo per controllare	
9	se le eque si ero no ritirate poi Ø fece uscire una colomba ma torno Ø aspetto un'altra settimana e Ø rifece	
10	uscire una colomba e la colomba torno con un ramo di ulivo no poi Ø aspetto altri sette giorni e <b>dio</b> gli ordino di uscire dal arca <b>lui</b> e gli animali e ringrazio dio facendo un sacrificio	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	Si nota una progressione costante che delinea le azioni di Noè.

ALTRI ERRORI
- Ed dopo (r. 4)

### TESTO 3

Un giorno alla prima media la scuola aveva organizzato questa settimana in trentino a schiare , non ero molto convinto ad andare perche in prima ero molto timido e diffidente ed stavo pasando un asso di tempo della mia vita poco simpatico pero grazie ad due miei amici mi convisero ad andare il viaggio in autobus era lungo e noioso ma quando siamo arivati il posto sembrava magico montagne completamente inevate e pini completemnte inevati . entreti in stnza io e i miei amici siamo andatti a letto perche ravamo stnchi ma neneche la prima notte è stata trncuilla avevemo dei letti a castello io ero sotto e un mio amico era sopra e sento tipo uno strappo e io mi sveglio sul colpo e visi ik mio amico che urlava Ale ALE! Il tempo di sentire alea le e vngo schiaccato dal materraso del mio amico. Pero in tutto cuesto casino nesuno si è svegliato ne le prof ne i nostri compagni pero latro nonstro amico joele che non si svgliava io e biffi abbiamo deciso di anafirlo co laqua quindi ilbbreasunto della prima notte il mio amico che a rotto le due doge che rimnevano e joel che lo abimo abnganto tutto abimo dovuto uscire dalla stanza e alle 4 di notte andare alla reschpion a chiederle se si poteva cambiare stnza lu disse di si ma perche lo portamo su e capi e non dise nemento niente ai prof il secondo giorono io e biffi e jjoel ci eravamo svegliati tardi e di corsa e furia senza neanche fare colazione abimo perso gli sschi e siamo adnatti con il nostro istruttore con il nostro gruppo ad imparare a schiare io e joel che la cavavamo biffi cadeva sempre e ogni volta era una mission impossibile alzarlo e aiutrlo visto che cquando lon alzavo lui continuava ad cadere e io muorivo da ridere e lui disperato che no ci ruschiva

Figura 3.14: Testo 3 di Alberto.

### ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI

#### ERRORI ORTOGRAFICI:

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	Un giorno alla prima media la scuola aveva organizzato questa settimana in trentino a schiare , non ero	
2	molto convinto ad andare perche in prima ero molto timido e diffidente ed stavo pasando un asso di	
3	tempo della mia vita poco simpatico pero grazie ad due miei amici mi convisero ad andare il viaggio in	
4	autobus era lungo e noioso ma quando siamo arivati il posto sembrava magico montagne completamente	
5	inevate e pini completemnte inevati . entreti in stnza io e i miei amici siamo andatti a letto perche ravamo	
6	stnchi ma neneche la prima notte è stata trncuilla avevemo dei letti a castello io ero sotto e un mio amico	
7	era sopra e sento tipo uno strappo e io mi sveglio sul colpo e visi ik mio amico che urlava Ale ALE! Il tempo	
8	di sentire alea le e vngo schiaccato dal materraso del mio amico. Pero in tutto cuesto casino nesuno si è	
9	svegliato ne le prof ne i nostri compagni pero latro nonstro amico joele che non si svgliava io e biffi abbiamo	anafirlo anafirlo
10	deciso di anafirlo co laqua quindi ilbbreasunto della prima notte il mio amico che a rotto le due doge che	ilbbrea- sunto
11	rimnevano e joel che lo abimo abnganto tutto abimo dovuto uscire dalla stanza e alle 4 di notte andare alla	ilbbrea- sunto

12	<u>reschpion</u> a chiederle se si poteva cambiare <u>stnza</u> <u>lu</u> disse di si ma <u>perche</u> lo <u>portamo</u> su e <u>capi</u> e non <u>dise</u>	<u>joel</u> <u>joel</u>
13	<u>nemeno</u> niente ai prof il secondo <u>giorono</u> io e biffi e <u>jioel</u> ci eravamo svegliati tardi e di corsa e furia senza	
14	neanche fare colazione <u>abimo</u> perso gli <u>sschi</u> e siamo <u>adnadi</u> con il nostro istruttore con il nostro gruppo	
15	ad imparare a <u>schiare</u> io e <u>joel</u> <u>che</u> la cavavamo biffi cadeva sempre e ogni volta era una mission	
16	<u>impossibilealzarlo</u> e <u>aiutrlo</u> visto che <u>cquando</u> <u>lon</u> alzavo lui continuava ad cadere e io <u>muorivo</u> da ridere e	
17	lui disperato che <u>no</u> ci <u>ruschiva</u>	

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- completamente (rr. 4,5)</li> <li>- convisero (r. 3)</li> <li>- stnza (rr. 4, 12)</li> <li>- ravamo (rr. 5, 13)</li> <li>- stnchi (r. 6)</li> <li>- trncuilla (r. 6)</li> <li>- sntire (r. 8)</li> <li>- vngo (r. 8)</li> <li>- svgliava (r.9)</li> <li>- anafirlo (r. 19) (annaffiarlo)</li> <li>- co (r. 10) (con)</li> <li>- rimnevano (r. 11)</li> <li>- joel (r. 11)(gioele)</li> <li>- abimo (rr. 11, 11, 14) (abbiamo)</li> <li>- lu (r. 12) (lui)</li> <li>- aiutrlo (r. 16) (aiutarlo)</li> <li>- no (r. 16) (non)</li> </ul>
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nonstro (r. 9)</li> <li>- giorono (r. 13)(giorno)</li> <li>- adnadi (r. 14)</li> <li>- lon (r. 16)</li> </ul>
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- latro (r. 9) (altro)</li> <li>- adnadi (r. 14) (andati)</li> </ul>
SCAMBIO DI GRAFEMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completemnte (r. 5)</li> <li>- Entreti (r. 5)</li> <li>- avevemo (r. 6)</li> <li>-</li> </ul>
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trncuilla (r. 6)</li> <li>- schiaccato (r. 8)</li> <li>- doge (r. 10) (doghe)</li> <li>- schiare (r. 1, 15)</li> <li>- sschi (r. 14) (sci)</li> <li>- che (r. 15)(ce)</li> <li>- cquando (r. 16)</li> <li>- riuschiva (r. 17)</li> </ul>

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- setimana (r. 1)</li> <li>- pasando (r. 2)</li> <li>- arivati (r. 4)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inevate (r. 5)</li> <li>- inevati (r. 5)</li> <li>- andatti (r. 5)</li> <li>- materraso (r. 8)</li> <li>- nesuno (r. 8)</li> <li>- ilbbreasunto (r. 10) (il riassunto)</li> <li>- abiamo (r. 11)</li> <li>- anafirlo (r. 10) (annaffiarlo)</li> <li>- portamo (r. 12)</li> <li>- dise (r. 12)</li> <li>- nemeno (r. 13)</li> </ul>
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perche (rr. 2, 5, 12)</li> <li>- pero (rr. 3, 8, 9 )</li> <li>- ne (r. 9)</li> <li>- capi (r. 12)</li> </ul>

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	/
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- laqua (r. 10) (l'acqua)</li> <li>- ilbbreasunto (r. 10)(il riassunto)</li> <li>- impossibilealzarlo (r. 14)</li> </ul>
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cuesto (r. 8)</li> <li>- joele (r. 9) (gioele)</li> <li>- joel (r. 11) (gioele)</li> <li>- jioel (r. 13)</li> </ul>
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	- a rotto (r. 10) (ha rotto)
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	/
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neneche (r. 6) (neanche)</li> <li>- ik (r. 6) (il)</li> <li>- reschpion (r. 12) (reception)</li> <li>- muorivo (r. 16)</li> </ul>
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	- laqua (r. 10) (l'acqua)
USO DELLE MAIUSCOLE	- trentino (r. 1)

- SINTASSI
- LESSICO

1	Un giorno <u>alla prima media</u> la scuola aveva organizzato questa settimana in trentino a schiare , <u>non ero</u>
2	<u>molto convinto ad andare</u> perche in prima ero molto timido e diffidente ed stavo pasando <u>un asso di</u>
3	<u>tempo</u> della mia vita poco simpatico pero <u>grazie ad due miei amici mi convisero</u> ad andare il viaggio in
4	autobus era lungo e noioso ma quando siamo arivati il posto sembrava magico montagne completmente
5	inevate e pini completemnte inevati . entreti in stnza io e i miei amici siamo andatti a letto perche ravamo
6	stnchi ma neneche la prima notte è stata trncuilla avevemo dei letti a castello io ero sotto e un mio amico
7	era sopra e sento tipo uno strappo e io <u>mi sveglio sul</u>

8	<u>colpo</u> e <u>visi</u> ik mio amico che urlava Ale ALE! Il tempo	
9	di sentire alea le e vngo schiacciato dal materasso del mio	
10	amico. Pero in tutto questo casino nessuno si è	
11	svegliato ne le prof ne i nostri compagni pero latro nostro	
12	amico joele che non si svegliava io e biffi abbiamo	
13	deciso di anafirlo co laqua quindi ilbbreasunto della prima	
14	notte il mio amico che a rotto le due doge che	
15	rimnevano e joel che lo abimo abnganto tutto <u>abimo dovuto</u>	
16	<u>uscire</u> dalla stanza e alle 4 di notte andare alla	
17	reschpion a chiederle se si poteva cambiare stanza lu disse	
	di si ma perche lo portamo su e capi e non disse	
	nemeno niente ai prof il secondo giorno io e biffi e joel ci	
	eravamo svegliati tardi e <u>di corsa e furia</u> senza	
	neanche fare colazione abimo perso gli sschi e siamo	
	adnatti con il nostro istruttore con il nostro gruppo	
	ad imparare a schiare io e joel che la cavavamo biffi cadeva	
	sempre e ogni volta era una mission	
	impossibile alzarlo e aiutrlo visto che quando lon alzavo lui	
	continuava ad cadere e io muorivo da ridere e	
	lui disperato che no ci ruschiva	

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	-
REGGENZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (un giorno) <u>alla</u> prima media (r. 1)</li> <li>- non ero molto convinto <u>ad</u> andare (r. 2)</li> <li>- <u>grazie ad</u> due miei amici mi convinsero (r. 3)</li> <li>- mi sveglio <u>sul</u> colpo (r. 7)</li> <li>- <u>abimo</u> (abbiamo) dovuto uscire (r. 11)</li> </ul>

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	/
MALAPROPISMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un asso di tempo (r. 2)</li> <li>- visi (r. 7)</li> <li>- di corsa e furia (r. 13)</li> </ul>
GENERICITÀ	-
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	- mi sveglio sul colpo (r. 7)

TESTUALITÀ

COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

1	<p><u>Un giorno</u> alla prima media la scuola <b>aveva organizzato</b> questa settimana in trentino a schiare , Ø non <b>ero</b></p>	lu ?
2	<p><b>molto convinto</b> ad andare <u>perche</u> in prima Ø <b>ero</b> molto timido e diffidente <u>ed</u> Ø <b>stavo pasando</b> un asso di</p>	
3	<p>tempo della mia vita poco simpatico <u>pero grazie ad</u> due miei amici <b>mi convisero</b> ad andare il viaggio in</p>	
4	<p>autobus <b>era</b> lungo e noioso <u>ma</u> quando <b>siamo arivati</b> il posto <b>sembrava</b> magico montagne completmente</p>	
5	<p>inevate e pini completemnte inevati . <u>entreti</u> in stnza <b>io</b> e i miei amici <b>siamo andatti</b> a letto <u>perche</u> Ø ravamo</p>	
6	<p>stnchi <u>ma</u> neneche la prima notte <b>è stata</b> trncuilla avevemo dei letti a castello <b>io ero</b> sotto e un mio <b>amico</b></p>	
7	<p><b>era</b> sopra <u>e</u> Ø sento tipo uno strappo <u>e</u> <b>io mi sveglio</b> sul colpo e Ø <b>visi</b> ik mio <b>amico</b> che urlava <b>Ale ALE!</b> <u>Il tempo</u></p>	
8	<p><u>di sntire</u> alea le <u>e</u> <b>vngo schiaccato</b> dal materraso del mio <b>amico</b>. <u>Però</u> in tutto cuesto casino <b>nesuno</b> si è</p>	
9	<p><b>svegliato</b> ne <b>le prof ne i nostri compagni</b> <u>pero</u> latro nonstro amico <b>joele</b> che non si svgliava <b>io</b> e <b>biffi abbiamo</b></p>	
10	<p><b>deciso</b> di anafirlo co laqua quindi ilbbreasunto della prima notte il mio <b>amico</b> che <b>a rotto</b> le due doge che</p>	
11	<p>rimnevano e <b>joel</b> che <b>lo abimo abnganto</b> tutto Ø <b>abimo dovuto uscire</b> dalla stanza <u>e</u> alle 4 di notte <b>andare</b> alla</p>	
12	<p><b>reschpion a chiederle</b> se si poteva cambiare stnza <b>lu</b> disse di si ma perche <b>lo portamo</b> su <u>e</u> Ø <b>capi</b> e non <b>dise</b></p>	
13	<p>nemeno niente ai prof <u>il secondo giorono</u> <b>io</b> e <b>biffi</b> e <b>jioel ci eravamo svegliati</b> tardi e di corsa e furia senza</p>	
14	<p>neanche fare colazione Ø <b>abimo perso</b> gli sschi <u>e</u> Ø <b>siamo adnatti</b> con il nostro istruttore con il nostro gruppo</p>	
15	<p>ad imparare a schiare <b>io</b> e joel <b>che la cavavamo</b> <b>biffi</b> cadeva sempre <u>e</u> ogni volta era una mission</p>	
16	<p>impossibilealzarlo <u>e</u> aiutrlo visto che cquando lon alzavo <b>lui</b> continuava ad cadere e <b>io muorivo</b> da ridere e</p>	
17	<p><b>lui</b> disperato che no ci <b>ruschiva</b></p>	

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	Si nota una quasi totale assenza di connettivi.
	VERBI	La scelta del tempo principale non è ben definita in quanto oscilla tra passato remoto e passato prossimo.
	ANAFORE	Le riprese del referente vengono effettuate con i medesimi termini,

		inoltre, alla riga 12 c'è un "lu" che non si capisce a chi sia riferito, se all'addetto della reception o all'amico Gioele.
--	--	---

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	Un giorno alla prima media la scuola aveva organizzato questa settimana in trentino a schiare , Ø non ero	
2	molto convinto ad andare perche in prima ero molto timido e diffidente ed stavo pasando un asso di	
3	tempo della mia vita poco simpatico pero grazie ad due miei amici mi convisero ad andare il viaggio in	
4	autobus era lungo e noioso ma quando Ø siamo arivati il posto sembrava magico montagne completamente	
5	inevate e pini completemnte inevati . entreti in stnza io e i miei amici siamo andatti a letto perche ravamo	
6	stnchi ma neneche la prima notte è stata trncuilla avevemo dei letti a castello io ero sotto e un mio amico	
7	era sopra e sento tipo uno strappo e io mi sveglio sul colpo e visi ik mio amico che urlava Ale ALE! Il tempo	
8	di sntire alea le e vngo schiacciato dal materraso del mio amico. Pero in tutto cuesto casino nesuno si è	
9	svegliato ne le prof ne i nostri compagni pero latro nonstro amico joele che non si svgliava io e biffi abbiamo	
10	deciso di anafirlo co laqua quindi ilbbreasunto della prima notte il mio amico che a rotto le due doge che	
11	rimnevano e joel che lo abimo abnganto tutto Ø abimo dovuto uscire dalla stanza e alle 4 di notte andare alla	
12	reschpion a chiederle se si poteva cambiare stnza lu disse di si ma perche lo portamo su e capi e non dise	
13	nemeno niente ai prof il secondo giorono io e biffi e jioel ci eravamo svegliati tardi e di corsa e furia senza	
14	neanche fare colazione Ø abimo perso gli sschi e siamo adnatti con il nostro istruttore con il nostro gruppo	
15	ad imparare a schiare io e joel che la cavavamo biffi cadeva sempre e ogni volta era una mission	
16	impossibilealzarlo e aiutrlo visto che cquando lon alzavo lui continuava ad cadere e io muorivo da ridere e	
17	lui disperato che no ci ruschiva	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	L'argomento della "settimana bianca" prosegue per tutto il testo. Non è rintracciabile una vera e propria progressione se non considerando come tema "io e i miei amici" di cui vengono narrate le disavventure.

<b>ALTRI ERRORI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ed stavo (r. 2)</li> <li>- ad due (r. 3)</li> <li>- Ad cadere (r. 16)</li> </ul>

**TESTO 4**

**TIPOLOGIA B**

Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun nel suo libro "Il razzismo spiegato a mia figlia" afferma: "Un bambino non nasce razzista". Concordi con questa affermazione?

concordo in ciascun modo sia scientifico religioso e culturale e politico che il razzismo non esiste è solo una schemenza che ha inventato uomo e tutto cio che fanno i bianchi lo possono farlo in neri non ciè una vera distinzione tra bianco e nerri tutto cuesta pazzia è iniziata Il 12 ottobre 1492 dove dopo che cristo fero colombo sbarca sulle coste americane e incontro questi selvaggi di carnagine scura e armati di arnesi anticuari confronto quella epoca ma ricci doro che sucito la conquista e percio i conquistatore

5 conquistarono lincka mia e aztechi serviva la mano dopera per lavorare nei campi e quesstanouova razza meticcia insieme gli africani venvno considerati ignoranti e considerate come bestie e corretta la comercializaione e simo solo nel 1492 fino 2007 che fini di ecesare completamnte ricordiamo gli anni 800 dove i neri potevano avera una vita sociale ma solo con altre femmine dello stesso colore

10 Ed erano vietati i matrimoni misti e in quei anni si e rivelata una guerra psicologica per i nerri si nella sociata erano acetati ma non potevano fare i lavori piu nobili come il medico e il dottore era questa lamerica libera e questo un uomo che lotta contro la sua stessa spece ci volette un po ma la vita per loro è migliorata

15 Possono finalmente vivere come un vero e proprio esere unimano e anche grazie gli scienziati che dimostrarono che il colore della pelle e duvuta alla felamina che si presenta sotto la pelle che determina il colore apunnto qundo sei piu a nord la pelle è biaaca invece al sud piu scura e anche graziela diminure della difusione del razismo perche come dice Tahar Ben Jelloun : "Un bambino non nasce razzista" ma in relata lo diventa grazie alla difusione del adulto dei genitori ma alcuni pensano il contrario che sia coretto che cuelli di colore sino una razza impura che non merita di stre qui che dovrebbero andarsene una razza idiota deboli e inutili per la sociata e solo un peso un enorme peso da sostenere

20

Figura 3.15: Testo 4 di Alberto.

**ANALISI DELLA TIPOLOGIA DI ERRORI**

**ERRORI ORTOGRAFICI:**

- ERRORI FONOLOGICI
- ERRORI FONETICI
- ERRORI NON FONOLOGICI

1	Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun nel suo libro "Il razzismo spiegato a mia figlia" afferma: "Un	
2	bambino non nasce razzista". Concordi con questa affermazione?	
3	concordo in ciascun modo sia scientifico religioso e <u>culturale</u> e	

<p>4 politico che il <u>razismo</u> non esiste è solo una  5 <u>schemenza</u> che ha inventato uomo e tutto <u>cio</u> che fanno i bianchi  6 lo possono farlo in neri non <u>ciè</u> una vera  7 distinzione tra bianco e <u>nerri</u> tutto <u>cuesta</u> pazzia è iniziata Il 12  8 ottobre 1492 dove dopo che <u>cristo fero</u>  9 colombo sbarca sulle coste americane e <u>incontro</u> questi selvaggi  10 di <u>carnagine</u> scura e armati di arnesi  11 <u>anticuari</u> confronto quella epoca ma <u>ricci doro</u> che <u>sucito</u> la  12 conquista e <u>percio</u> i conquistatore  13 conquistarono <u>lincka mia</u> e aztechi serviva la <u>mano dopera</u> per  14 lavorare nei campi e <u>quesstanouova</u> razza  15 meticcia insieme gli africani <u>venvno</u> considerati ignoranti e  16 considerate come bestie e corretta la  17 <u>comercializaione</u> e simo solo nel 1492 fino 2007 che <u>fini</u> di  18 ecesare <u>completamnte</u> ricordiamo gli anni 800  19 dove i neri potevano <u>avera</u> una vita sociale ma solo con altre  20 femmine dello stesso colore  21 Ed erano vietati i matrimoni misti e in quei anni si <u>e rivelata</u>  22 una guerra psicologica per i <u>nerri</u> si nella  23 <u>sociata</u> erano acetati ma non potevano fare i lavori piu nobili  24 come il medico e il dottore era questa  25 <u>lamerica</u> libera e questo un uomo che lotta contro la sua stessa  26 <u>spece</u> ci volette un <u>po</u> ma la vita per loro è  27 migliorata  28 Possono finalmente vivere come un vero e proprio <u>esere unimano</u>  29 e anche grazie gli scenziati che  30 dimostrarono che il colore della pelle e <u>duvuta</u> alla felamina che  31 si presenta sotto la pelle che determina il  32 colore <u>apunto qundo</u> sei <u>piu</u> a nord la pelle è <u>biaaca</u> invece al  33 sud <u>piu</u> scura e anche <u>graziela diminure</u>  34 della <u>difusione</u> del <u>razismo</u> <u>perche</u> come dice Tahar Ben Jelloun :  35 “Un bambino non nasce razzista” ma in  36 <u>relata</u> lo diventa grazie alla <u>difusione</u> del adulto dei genitori ma  37 alcuni pensano il contrario che sia <u>coretto</u>  38 che <u>cuelli</u> di colore <u>sino</u> una razza <u>inpura</u> che non merita di <u>stre</u>  39 qui che <u>dovrebero</u> andarsene una razza  40 idiota deboli e inutili per la <u>societa</u> e solo un peso un enorme  41 peso da sostenere</p>	<p><u>sucito</u> <u>sucito</u></p> <p><u>quessta-</u> <u>nouova</u> <u>quessta-</u> <u>nouova</u></p> <p><u>comercia-</u> <u>lizaione</u> <u>comercia-</u> <u>lizaione</u></p> <p><u>sociata</u> <u>sociata</u></p> <p><u>graziela</u> <u>graziela</u></p>
--	--

<u>ERRORI FONOLOGICI</u>	
OMISSIONE DI LETTERE O SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cultrale (r. 1)(culturale)</li> <li>- carnagine (r. 6) (carnagione)</li> <li>- mia (r. 8) (Maya)</li> <li>- venvno (r. 9)</li> <li>- comercializaione (r. 10)</li> <li>- simo (r. 10)</li> <li>- completamnte (r. 10)</li> <li>- qundo (r. 18)</li> <li>- biaaca (r. 18) (bianca)</li> <li>- diminure (r. 18)</li> <li>- sino (r. 21) (siano)</li> <li>- stre (r. 21)</li> </ul>
AGGIUNTA DI LETTERE E SILLABE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quesstanouova (r. 8)</li> <li>- unimano (r. 16)</li> </ul>

	- bia <u>a</u> ca (r. 18) (bianca)
INVERSIONE DI LETTERE O SILLABE	- grazi <u>e</u> la (r. 18) (grazie al) - rel <u>a</u> ta (r. 20) (realtà)
SCAMBIO DI GRAFEMI	- aver <u>a</u> (r. 11) - revel <u>a</u> ta (r. 12) (rivelata) - soci <u>a</u> ta (r. 13) (società) - duv <u>u</u> ta (r. 17)
ERRORI LEGATI ALL'USO DI DIGRAMMI E TRIGRAMMI	- schem <u>e</u> nza (r. 4) (scemenza) - ric <u>ci</u> (r. 7) (ricchi) - suc <u>it</u> o (r. 7) (suscitò) - fin <u>i</u> (r. 10) (fini) - per <u>ch</u> e (r. 19)

<u>ERRORI FONETICI</u>	
OMISSIONE O AGGIUNTA DELLA DOPPIA	- raz <u>i</u> s <u>m</u> o (r. 3, 19) - ner <u>r</u> i (rr. 5, 12) - com <u>e</u> rcializa <u>i</u> one (r. 10) - es <u>e</u> re (r. 16) - apun <u>u</u> nto (r. 18) - dif <u>u</u> sione (rr. 19, 20) - cor <u>e</u> tto (r. 20) (corretto) - dov <u>e</u> re <u>b</u> ero (r. 21)
OMISSIONE O AGGIUNTA DELL'ACCENTO	- cio (r. 4) (ciò) - incontro (r. 6) (incontrò) - suc <u>i</u> to (r. 7) (suscitò) - perc <u>i</u> o (r. 7) - e (r. 12) (è) - soci <u>a</u> ta (r. 13) (società) - piu (r. 18) - soci <u>e</u> ta (r. 22)

<u>ERRORI NON FONOLOGICI</u>	
SEPARAZIONE ILLEGALE DI PAROLE	- cristo fero (r. 5) - mano dopera (r. 8)
FUSIONE ILLEGALE DI PAROLE	- ciè (r. 4) (c'è) - dor <u>o</u> (r. 7) (d'oro) - lin <u>ck</u> a (r. 8) (gli inca) - quesstanouova (r. 8) - lamerica (r. 14) - grazi <u>e</u> la (r. 18) (grazie al)
SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO	- c <u>e</u> sta (r. 5) - anticu <u>a</u> ri (r. 7) (antiquati) - cu <u>e</u> lli (r. 21) - in <u>p</u> ura (r. 21)
USO DELL'H NEL VERBO AVERE	/
USO DEL GRAFEMA CE/CIE-SCE/SCIE-GE/GIE	- spe <u>c</u> e (r. 14)
GRAFEMI INESATTI O INCOMPLETI	- ciè (r. 4) (c'è)
AGGIUNTA O OMISSIONE APOSTROFO	- po (r. 14)
USO DELLE MAIUSCOLE	

- SINTASSI
- LESSICO

<p>1 Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun nel suo libro “Il  2 razzismo spiegato a mia figlia” afferma: “Un  3 bambino non nasce razzista”. Concordi con questa affermazione?</p>	<p>3 <u>concordo in ciascun modo sia scientifico religioso e culturale</u> e  4 politico che il razzismo non esiste è solo una  5 schizofrenia che ha inventato uomo e tutto ciò che fanno i bianchi  6 lo possono farlo in neri non c'è una vera  7 distinzione tra bianco e neri tutto questa pazzia è iniziata Il 12  8 ottobre 1492 dove dopo che Cristoforo Colombo sbarca sulle coste  9 americane e incontra questi selvaggi  10 di carnagione scura e <u>armati di arnesi</u>  11 antichi confronto quella epoca ma ricci d'oro che subì la  12 conquista e perciò <u>conquistatore</u>  13 conquistarono l'Inca e gli aztechi servivano la mano d'opera per  14 lavorare nei campi e questa nuova razza  15 meticciosa insieme <u>gli africani venivano</u> considerati ignoranti e  16 <u>considerate</u> come bestie e corretta la  17 commercializzazione e siamo solo nel 1492 fino al 2007 che finì di  18 cessare completamente ricordiamo gli anni 800  19 dove i neri potevano avere una vita sociale ma solo con altre  20 femmine dello stesso colore  21 Ed erano vietati i matrimoni misti e <u>in quei anni</u> si è rivelata  22 una guerra psicologica per i neri si nella  23 società erano accettati ma non potevano fare i lavori più nobili  24 come il medico e il dottore era questa  25 l'America libera e questo un uomo che lotta contro la sua stessa  26 specie ci <u>volette</u> un po' ma la vita per loro è  27 migliorata  28 Possono finalmente vivere come un vero e proprio essere umano  29 e anche <u>grazie agli scienziati</u> che  30 dimostrarono che il colore della pelle è dovuta alla melanina che  31 si presenta sotto la pelle che determina il  32 colore appunto quando sei più a nord la pelle è bianca invece al  33 sud più scura e anche grazie diminuire  34 della diffusione del razzismo perché come dice Tahar Ben Jelloun :  35 “Un bambino non nasce razzista” ma in  36 realtà lo diventa grazie alla <u>diffusione del adulto</u> dei genitori ma  37 alcuni pensano il contrario che sia corretto  38 che quelli di colore sono una razza impura che non merita di stare  39 qui che dovrebbero andarsene una razza  40 idiota deboli e inutili per la società e solo un peso un enorme  41 peso da sostenere</p>
--	---

<u>SINTASSI</u>	
CONCORDANZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- i conquistatore (r. 7)</li> <li>- gli africani venivano (venivano) [...] considerate (r. 9)</li> <li>- in quei anni (r. 12)</li> <li>- del adulto (r. 20)</li> </ul>
REGGENZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sia scientifico religioso e culturale (culturale) (r. 3)</li> <li>- grazie gli scienziati (r. 16)</li> </ul>

<u>LESSICO</u>	
NEOFORMAZIONI	
MALAPROPISMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anticuari (anziché antiquati) (r. 7)</li> <li>- volette (r. 14)</li> </ul>
GENERICITÀ	-
IMPROPRIETÀ SEMANTICHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- concordo in ciascun modo (r. 3)</li> <li>- armati di arnesi (r. 6)</li> <li>- diffusione del adulto (r. 19)</li> </ul>

#### TESTUALITÀ

##### COESIONE:

- CONNETTIVI
- **VERBI**
- ANAFORE

1	Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun nel suo libro “Il razzismo spiegato a mia figlia” afferma: “Un	
2	bambino non nasce razzista”. Concordi con questa affermazione?	
3	<b>concordo</b> <u>in ciascun modo sia</u> scientifico religioso <u>e</u> culturale e politico che il <b>razismo non esiste</b> è solo una	
4	<b>schemenza</b> che <b>ha inventato</b> uomo e tutto ciò che <b>fanno</b> i bianchi lo <b>possono</b> farlo in neri <b>non c'è</b> una vera	
5	<b>distinzione tra bianco e neri</b> tutto questa <b>pazzia è iniziata</b> Il 12 ottobre 1492 <u>dove dopo che</u> cristoforo	
6	colombo <b>sbarca</b> sulle coste americane <u>e</u> <b>incontro</b> questi <b>selvaggi</b> di carnagione scura e armati di arnesi	
7	anticuari <u>confronto</u> quella epoca <u>ma</u> ricci doro che <b>sucito</b> la conquista <u>e</u> <u>perciò</u> i conquistatore	
8	<b>conquistarono</b> <b>lincka mia</b> e <b>aztechi</b> serviva la mano dopera per lavorare nei campi <u>e</u> <b>quesstanouova razza</b>	
9	<b>meticcia</b> insieme gli <b>africani</b> venivano considerati ignoranti <u>e</u> considerate come bestie <u>e</u> corretta la [loro]	
10	comercializzazione <u>e</u> <b>simo</b> solo nel 1492 fino 2007 che fini di ecesare completamnte ricordiamo gli anni 800	
11	dove i <b>neri potevano avera</b> una vita sociale <u>ma</u> solo con altre	

12	femmine dello stesso colore	
13	<b>Ed erano vietati</b> i matrimoni misti e in quei anni si <b>e rivelata</b>	
14	una guerra psicologica per i <b>nerri</b> si nella	
15	sociata <b>erano acetati ma non potevano</b> fare i lavori piu nobili	
16	come il medico e il dottore era questa	
17	lamerica libera e questo un uomo che <b>lotta</b> contro la sua stessa	
18	spece ci <b>volette</b> un po ma la vita per <b>loro è</b>	
19	<b>migliorata</b>	
20	<b>Possono finalmente vivere</b> come un vero e proprio esere	
21	unimano e anche <b>grazie gli</b> scienziati che	
22	<b>dimostrarono</b> che il colore della pelle e duvuta alla felamina che	
	<b>si presenta</b> sotto la pelle che determina il	
	colore apunnto qundo sei piu a nord la pelle è biaaca invece al	
	sud piu scura <b>e anche graziela</b> diminure	
	della difusione del <b>razismo</b> perche come dice Tahar Ben Jelloun :	
	“Un bambino non nasce razzista” <b>ma</b> in	
	relata <b>lo diventa</b> grazie alla difusione del adulto dei genitori <b>ma</b>	
	alcuni <b>pensano</b> il contrario che sia coretto	
	che <b>cuelli di colore sino</b> una razza inpura che non merita di stre	
	qui che <b>dovrebero</b> andarsene una razza	
	idiota deboli e inutili per la societa e solo un peso un enorme	
	peso da sostenere	

TESTUALITÀ		
COESIONE	CONNETTIVI	In questo testo, sono presenti connettivi che tentano di istituire relazioni di correlazione come alla riga 3 “sia, e” (al posto del sia sia) e contrasto come “ma”, ma anche confronto come alla r.7.
	VERBI	La scelta dei verbi risulta un po’ confusa perché forse i piani temporali non sono ben definiti.
	ANAFORE	Vi sono tratti di testo in cui sono rintracciabili catene anaforiche.

COERENZA:

PROGRESSIONE TEMATICA

1	Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun nel suo libro “Il razzismo spiegato a mia figlia” afferma: “Un	
2	<b>bambino non nasce razzista</b> ”. Concordi con questa affermazione?	
3	<b>concordo</b> in ciascun modo sia scientifico religioso e cultrale e	
4	politico che il <b>razismo</b> non esiste è solo una	
5	schemenza che ha inventato uomo e tutto cio che fanno i bianchi	
6	lo possono farlo in neri non ciè una vera	
	<b>distinzione tra bianco e nerri</b> tutto <b>cuesta pazzia</b> è iniziata Il 12	
	ottobre 1492 dove dopo che cristo fero	
	colombo sbarca sulle coste americane e incontro questi selvaggi	

7	di carnagine scura e armati di arnesi	
8	anticuarsi confronto quella epoca ma ricci doro che sucito la conquista e percio i conquistatore	
9	conquistarono lincka mia e aztechi serviva la mano dopera per lavorare nei campi e quesstanouova razza	
10	meticcia insieme gli africani venvno considerati ignoranti e considerate come bestie e corretta la	
11	comercializaione e simo solo nel 1492 fino 2007 che fini di ecesare completamnte ricordiamo gli anni 800	
12	dove i neri potevano avera una vita sociale ma solo con altre femmine dello stesso colore	
13	Ed erano vietati i matrimoni misti e in quei anni si e rivelata una guerra psicologica per i nerri si nella	
14	sociata erano acetati ma non potevano fare i lavori piu nobili come il medico e il dottore era questa	
15	lamerica libera e questo un uomo che lotta contro la sua stessa spece ci volette un po ma la vita per loro è	
16	migliorata	
17	Possono finalmente vivere come un vero e proprio esere unimano e anche grazie gli scenziati che	
18	dimostrarono che il colore della pelle e duvuta alla felamina che si presenta sotto la pelle che determina il	
19	colore apunnto qundo sei piu a nord la pelle è biaaca invece al sud piu scura e anche graziela diminure	
20	della difusione del razzismo perche come dice Tahar Ben Jelloun : "Un bambino non nasce razzista" ma in	
21	relata lo diventa grazie alla difusione del adulto dei genitori ma alcuni pensano il contrario che sia coretto	
22	che cuelli di colore sino una razza inpura che non merita di stre qui che dovrebbero andarsene una razza idiota deboli e inutili per la societa e solo un peso un enorme peso da sostenere	

TESTUALITÀ		
COERENZA	PROGRESSIONE TEMATICA	L'argomento del razzismo è spiegato rintracciandone l'origine nella la scoperta dell'America. Il breve excursus storico interrompe la continuità del tema di cui è difficile rintracciare la progressione.

ALTRI ERRORI
<ul style="list-style-type: none"> <li>- quella epoca (r. 5)</li> <li>- ecesare (?) (r. 8)</li> <li>- felamina (r. 17)(melanina ?)</li> </ul>

### 3.4 ANALISI DEGLI ERRORI E ICF-CY

A Parole Insieme, dopo quattro “osservazioni” cioè dopo quattro volte che si osserva il ragazzo nello svolgimento dello stesso tipo di compito e quindi nella messa in gioco della stessa competenza, si può compilare il “profilo” sulla piattaforma Integrazione Contesti.

ICF-CY fornisce alcuni codici che riguardano le competenze relative alla padronanza di una lingua come quelli attinenti alla grammatica, allo scrivere e alla produzione scritta. Tra tali codici, a Parole Insieme, vengono considerati il d133, il d145, il d170 e il d345. Tutti fanno parte della componente *Attività e Partecipazione*. I primi tre codici appartengono al primo capitolo: *Apprendimento e applicazione di conoscenze*; mentre l'ultimo al terzo capitolo: *Comunicazione*.

Il d133 viene utilizzato per descrivere e progettare nell'ambito della competenza grammaticale nelle diverse lingue. La sua denominazione è «Acquisire il linguaggio»<sup>165</sup> si tratta di «Sviluppare la competenza di rappresentare persone, oggetti, eventi e sentimenti mediante parole, simboli, locuzioni e frasi.»<sup>166</sup>. I suoi sottocodici sono i seguenti:

- d1330:

Denominazione: Acquisire singole parole o simboli significativi.

Spiegazione: Apprendere parole o simboli significativi come segni o simboli grafici o manuali.

- d1331:

Denominazione: Combinare le parole in frasi.

Spiegazione: Apprendere a combinare le parole in frasi.

---

<sup>165</sup> OMS, ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 138

<sup>166</sup> Ibidem.

- d1332:

Denominazione: Acquisire la sintassi.

Spiegazione: Imparare a produrre frasi o serie di frasi appropriatamente costruite.<sup>167</sup>

Il d145 è utilizzato nella descrizione di competenze relative all'«Imparare a scrivere»<sup>168</sup>, come recita la sua denominazione, e quindi viene utilizzato per le osservazioni dei compiti di ragazzi che frequentano fino alla seconda o terza classe della scuola primaria. La competenza così codificata si riferisce allo «Sviluppare la capacità di produrre simboli che rappresentano suoni, parole o frasi in modo da comunicare un significato (inclusa la scrittura Braille e altri simboli), come usare correttamente l'ortografia e la grammatica»<sup>169</sup>. I suoi sottocodici sono:

- d1450:

Denominazione: Apprendere le abilità di uso di strumenti di scrittura.

Spiegazione: Imparare le azioni elementari di scrittura di simboli o lettere, come tenere in mano una matita, un gessetto o un pennarello, scrivere un carattere o un simbolo su un foglio di carta, usare un braille, una tastiera o una periferica (mouse).

- d1451:

Denominazione: Apprendere le abilità di scrittura di simboli, di caratteri e dell'alfabeto.

Spiegazione: Imparare le azioni elementari di trasposizione di un suono o un morfema in un simbolo o un grafema.

---

<sup>167</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/>

<sup>168</sup> OMS, ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 139.

<sup>169</sup> OMS, ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 139.

- d1452:

Denominazione: Apprendere le abilità di scrittura di parole e frasi.

Spiegazione: Imparare le azioni elementari di trasposizione di parole o concetti pronunciati in parole o frasi scritte.<sup>170</sup>

Il codice d170 viene utilizzato a Parole Insieme per l'osservazione di produzioni scritte come "temi" e "ricerche". La sua denominazione è: «Scrivere» e la sua "spiegazione" è «Utilizzare o produrre simboli o linguaggio per comunicare informazioni, come produrre una documentazione scritta di eventi o idee o scrivere una lettera.»<sup>171</sup>

I sottocodici sono i seguenti:

- d1700:

Denominazione: Utilizzare le abilità e le strategie generali del processo di scrittura.

Spiegazione: Adoperare parole che trasmettono il significato appropriato, utilizzare la struttura della frase convenzionale.

- d1701:

Denominazione: Utilizzare convenzioni grammaticali nei componimenti scritti.

Spiegazione: Adoperare l'ortografia standard, la punteggiatura e le forme dei casi adeguate, ecc.

- d1702:

Denominazione: Utilizzare le abilità e le strategie generali per creare componimenti.

Spiegazione: Adoperare le parole e frasi per comunicare significati complessi e idee astratte.<sup>172</sup>

Il codice d345 è relativo invece alla sezione *Comunicazione* e la sua denominazione è «Scrivere messaggi»<sup>173</sup> la spiegazione riporta:

---

<sup>170</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/>

<sup>171</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 141.

<sup>172</sup> <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/>

«Produrre il significato letterale e implicito di messaggi che vengono comunicati tramite il linguaggio scritto, come scrivere una lettera a un amico»<sup>174</sup>. Esso si potrebbe riferire per lo più all'efficacia e all'intenzionalità del testo.

### 3.5 ESEMPI DI OSSERVAZIONE IN PROFILO DEL CODICE D170 PER ANNA E ALBERTO

Le tabelle utilizzate per l'analisi degli errori potrebbero essere utili agli educatori di Parole Insieme per l'osservazione durante l'incontro attraverso la loro trasposizione nei codici relativi alle competenze considerate. In questo modo si otterrebbe non solo una maggiore trasparenza nella comunicazione (obiettivo primo di ICF), ma anche la possibilità di spiegare gli errori ai ragazzi, con lo scopo di progettare azioni o interventi mirati più efficaci.

Nei casi sopra esaminati, trattandosi di ragazzi della scuola secondaria, il codice selezionato potrebbe essere il d170. In particolare le voci della tabella verrebbero suddivise così:

- d1700: lessico e sintassi;
- d1701: ortografia (e punteggiatura);
- d1702: testualità.

### 3.6 POSSIBILI FACILITATORI

In base a quanto osservato nelle analisi dei testi si possono ipotizzare alcuni fattori ambientali da inserire come possibili *facilitatori* a supporto della correzione autonoma della produzione scritta da parte dei due ragazzi con DSA.

I *facilitatori* si possono inserire direttamente accanto alla descrizione nel codice specifico della competenza osservata:

---

<sup>173</sup> OMS, ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 150.

<sup>174</sup> Ibidem.

Per il dominio d1700, in cui sono stati osservati lessico e sintassi, possono essere proposti: ascolto con sintesi vocale e utilizzo di un dizionario digitale. A Parole Insieme questi strumenti vengono forniti grazie al *software* gratuito Leggixme, grazie al quale il ragazzo con DSA ha la possibilità di utilizzare un programma di scrittura gli consenta di revisionare in autonomia sia la costruzione della frase, sia il corretto uso del significato delle parole.

Leggixme può essere utilizzato anche per il controllo ortografico, grazie a una funzione apposita che consente l'ascolto delle parole errate e la loro correzione attraverso la scelta in un elenco. Il *software* può così fungere da *facilitatore* anche per la competenza osservata in d1701.

Per quanto riguarda la testualità la cui descrizione è stata inserita nel codice d1702 si possono proporre delle strategie di correzione mirate su anafore, verbi, connettivi e progressione tematica. La loro individuazione infatti consente al ragazzo di revisionare l'aderenza alla traccia, la scansione del testo, l'utilizzo corretto dei tempi verbali, e la continuità del referente. In questo caso l'educatore stesso potrebbe fungere da *facilitatore* in quanto, in un primo momento, aiuterebbe il ragazzo nell'individuazione delle categorie selezionate indicandogli un chiaro percorso di analisi e correzione.

Tutti i possibili *facilitatori* suggeriti necessitano sia di essere proposti inizialmente in modalità guidata: è indispensabile che il ragazzo apprenda l'utilizzo corretto delle diverse funzioni perché possano effettivamente agevolarlo, sia di avere un periodo di verifica funzionale alla personalizzazione dello strumento (o della modalità del suo utilizzo) o della strategia.

Altri possibili *facilitatori* possono essere messi in campo all'interno dello stesso contesto scolastico, ad esempio l'insegnante può proporre a tutta la classe un metodo inclusivo dell'insegnamento della lingua. Ad esempio, per la didattica della grammatica Daniela

Notarbartolo nell'articolo *l'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA*<sup>175</sup> suggerisce di «partire dalla frase come struttura argomentale organizzata in gruppi sintattici»<sup>176</sup>. Il modello teorico proposto si basa infatti su una «visualizzazione dei rapporti sintattici». Gli studenti con DSA possono essere agevolati dalla rappresentazione visiva, che gli consentirebbe «di passare dall'osservazione alla generalizzazione e quindi al sapere formale»<sup>177</sup>. Inoltre il modello grafico ottenuto collocando il verbo in un rettangolo e i gruppi del nome negli ovali può essere utile soprattutto in presenza di parole che non sono «casi canonici»<sup>178</sup>, ad esempio i verbi che non indicano azione come «*annoiarsi* o nomi di processi come *caduta* o parole con più funzioni come *vecchia* o *porta*»<sup>179</sup>. Un altro strumento utile è la «trasformazione»<sup>180</sup> che

si basa su un principio che proviene dalla linguistica teorica, cioè la sostituibilità di un gruppo sintattico con un altro diverso dal punto di vista linguistico ma che abbia la medesima funzione sintattica: per esempio l'equivalenza fra complemento e frase dipendente<sup>181</sup>

Per quanto concerne invece la comprensione e la produzione del testo un'altra strategia che sfrutta in parte un canale visivo è l'osservazione della struttura per l'individuazione delle successioni logiche come le seguenti: tutto-parti, generale-particolare, processo-

---

<sup>175</sup> Daniela Notarbartolo, *L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA*, in *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, a cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti, Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, 2021, pp. 113-128.

<sup>176</sup> Ivi, p.117.

<sup>177</sup> Ivi, p. 120.

<sup>178</sup> Ibidem.

<sup>179</sup> Ibidem.

<sup>180</sup> Daniela Notarbartolo, *L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA*, in *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, a cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti, Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, 2021, p. 121.

<sup>181</sup> Ibidem.

fasi, causa-effetto, concetto-esempio, somiglianza-differenza, contrasto, problema-soluzione. Notarbartolo considera anche le tipologie testuali come

tipi particolari di successioni:

- descrittivo: tutto-parti o generale-particolare;
- narrativo: processo-fasi, causa-effetto
- espositivo (o meglio esplicativo): concetto-esempio, generale-particolare, causa-effetto
- argomentativi: somiglianza-differenza, contrasto, problema-soluzione<sup>182</sup>.

Una volta individuata la struttura, il testo può essere rappresentato in uno schema che viene successivamente « “svuotato” e riutilizzato per scrivere altre cose»<sup>183</sup>.

---

<sup>182</sup> Daniela Notarbartolo, *Padronanza Linguistica e Grammatica: Perché e Che Cosa Insegnare*, Loreto, Academia Universa Press, 2019, p.258.

<sup>183</sup> Ibidem.

## CONCLUSIONE

La legge n. 170 del 2010 e le successive norme mirano a garantire il diritto allo studio degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, offrendo una serie di indicazioni per l'individuazione precoce delle problematiche e per il vero e proprio iter diagnostico. Inoltre esse avviano la possibilità per i ragazzi con DSA di utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative che possano sostenerli nelle attività scolastiche in cui trovano più difficoltà. Parole Insieme, centro di aiuto allo studio di Gallarate, si occupa di supportare i ragazzi con DSA attraverso l'utilizzo del modello della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per Bambini e Adolescenti* che si basa su una prospettiva innovativa della disabilità. Nell'ambito dell'ICF infatti essa è intesa come una situazione particolare in cui ciascuno può trovarsi in un momento particolare della sua vita, in quanto data dall'interazione tra condizioni di salute personali e contesto sfavorevole. In quest'ottica si apre la possibilità di modificare il contesto introducendo o togliendo fattori ambientali al fine di trovare una situazione di equilibrio e benessere. All'interno del contesto scolastico la lingua scritta è il mezzo attraverso cui vengono trasmesse le conoscenze dei diversi apprendimenti. Ciò può creare difficoltà in un ragazzo con Dislessia, Disgrafia o Disortografia abbassando così il suo rendimento scolastico e creando problemi anche a livello di autostima e motivazione. Ciò può avvenire in particolare nella produzione scritta dove è richiesto di mettere in campo simultaneamente una serie di abilità che in un ragazzo con DSA sono compromesse. Il sistema di classificazione ICF consente di individuare e descrivere oggettivamente le competenze osservate nella produzione scritta, porre obiettivi concreti per il loro potenziamento e modificare il contesto attraverso la proposta di strumenti e strategie che possono diventare *facilitatori*. Sulla base dell'obiettivo primario,

che rimane quello indicato dal codice d170 «Scrivere[:] utilizzare o produrre simboli o linguaggio per comunicare informazioni, come produrre una documentazione scritta di eventi o idee o scrivere una lettera.»<sup>184</sup> possono essere fornite indicazioni mirate di correzione da una parte attraverso l'esperienza di strumenti compensativi come il PC e *software* appositi dall'altra attraverso metodi didattici inclusivi proposti in classe.

Le strategie acquisite attraverso il lavoro sulla produzione scritta possono essere applicate nelle varie discipline, basti pensare comprensione del testo, che le percorre trasversalmente tutte, riuscendo non solo a migliorare il rendimento scolastico generale del ragazzo con DSA, ma anche permettendogli di conquistare un certo grado di padronanza della sua lingua, la lingua con cui pensa e con cui comunica.

---

<sup>184</sup> OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 141.

## BIBLIOGRAFIA

François-Xavier Bellamy, *I diseredati ovvero l'urgenza di trasmettere*, Castel Bolognese, Itaca, 2016.

Cesare Cornoldi, *Le Difficoltà di Apprendimento a Scuola: far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Bologna, Il Mulino, 1999 (3<sup>a</sup> ed., 2017).

Cesare Cornoldi - Susi Cazzaniga, *Studi di Caso. Disturbi di Scrittura*, Trento, Erikson, 2015.

Rossana De Beni - Lerida Cisotto - Barbara Carretti, *Psicologia della Lettura e della Scrittura: l'insegnamento e la riabilitazione*, Trento, Erikson, 2001.

Angela Ferrari, *Che Cos'è un Testo*, Roma, Carocci, 2019.

Uta Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in Patterson, K. E. & Marshall J. C. (Eds.), *Surface Dyslexia: Neurological and Cognitive Studies of Phonological Readings*, cap. 13, pp. 301-314, Londra, Erlbaum, 1985.

Lucia Mason, *Psicologia dell'Apprendimento e dell'Istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.

Pietro Maturi, *I suoni delle Lingue, i Suoni dell'Italiano: Introduzione alla Fonetica*, Bologna, Il Mulino, 2006.

Daniela Notarbartolo, *Padronanza Linguistica e Grammatica: Perché e Che Cosa Insegnare*, Loreto, Academia Universa Press, 2019.

Daniela Notarbartolo, *Competenze Testuali per la Scuola*, Roma, Carocci, 2014.

Daniela Notarbartolo - Giuseppe Branciforti, *Grammatica in pratica. Dalla grammatica alla scrittura e alla comprensione dei testi*, Firenze, Bulgarini, 2021.

Daniela Notarbartolo, *L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA, in Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, a cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti, Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, 2021, pp. 113-128.

OMS, *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erikson, 2001.

OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007.

Daniele Somenzi, *Manuale di Parole Insieme*, Gallarate, file PDF ad uso interno, 2015.

Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi - Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012.

## SITOGRAFIA

[www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org): sito dell'Associazione Italiana Dislessia.

[www.ats-brianza.it](http://www.ats-brianza.it): sito dell' Agenzia di Tutela della Salute della provincia di Monza-Brianza.

[www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it): sito della Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

[www.indire.it](http://www.indire.it): sito dell'Istituto Nazionale per la Documentazione e Innovazione della Ricerca Educativa

[www.integrazionecontesti.it](http://www.integrazionecontesti.it): sito di Integrazione Contesti, piattaforma on line che utilizza la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (ICF-CY).

[www.integrazionescolastica.it](http://www.integrazionescolastica.it): sito di una rivista telematica d'informazione e documentazione scolastica.

[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it): sito del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, non più attivo.

[www.lineeguidadsa.it](http://www.lineeguidadsa.it): sito informativo sui Disturbi Specifici di Apprendimento.

[www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it): sito del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca.

[www.paroleinsieme.it](http://www.paroleinsieme.it): sito di Parole Insieme, centro di aiuto allo studio di Gallarate.

[www.sardegna.istruzione.it](http://www.sardegna.istruzione.it): sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sardegna.

[www.tuttodsa.it](http://www.tuttodsa.it): sito informativo sui Disturbi Specifici di Apprendimento.

## LEGISLAZIONE

*Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

MIUR. 2011. *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669.*

MIUR. 2011. *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669.

Accordo 25 luglio 2012, *Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)*”.

MIUR. 2012. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti di Intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione Territoriale per l’Inclusione Scolastica.*

MIUR. 2013. *Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8.*

MIUR. 2013. *Decreto Ministeriale 17 aprile 2013, n. 297, Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.*

MIUR. 2013. *Nota ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 155.*

MIUR. 2013. *Nota ministeriale 22 novembre 2013, prot. n. 2563.*

*Nota della Regione Lombardia 22 giugno 2015, prot. H1.2015.0018622*

*Legge 13 luglio 2015, n. 107.*

*Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.*

*Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*

MIUR. 2019. *Ordinanza Ministeriale 11 marzo 2019, n. 205.*

MIUR. 2019. *Nota ministeriale 3 aprile 2019, prot. n. 562.*

## INDICE DELLE FIGURE

### CAPITOLO 1

Figura 1.1: Sommario delle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*. Tratto dal relativo documento allegato al *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669*.

Figura 1.2: Schema riassuntivo del percorso per la gestione dei DSA. Tratto da *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, allegate al *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, N. 5669*.

### CAPITOLO 2

Figura 2.1: Logo del centro di aiuto allo studio Parole Insieme. Fonte: sito di Parole Insieme: [www.paroleinsieme.it](http://www.paroleinsieme.it)

Figura 2.2: Tabella della pianificazione settimanale. Fonte: materiali di Parole Insieme.

Figura 2.3: Scheda di programmazione del servizio di doposcuola. Fonte: materiali di Parole Insieme.

Figura 2.4: Modello biopsicosociale nell'ICF. Fonte: OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 45.

Figura 2.5: Struttura dell'ICF. Fonte: OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 215.

Figura 2.6: Visione d'insieme dell'ICF. Fonte: OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erikson, 2007, p. 39.

Figura 2.7: Pagina “Diario” di Integrazione Contesti. Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/registro/#d2022-03>.

Figura 2.8: Osservazione in “Diario”. Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/registro/#d2022-03>.

Figura 2.9: Facilitatori in “Diario”. Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/registro/#d2022-03>.

Figura 2.10: Barriere in “Diario”. Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/registro/#d2022-03>.

Figura 2.11: Compilazione di un codice in “Profilo”. Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/attivita/what/compila>

Figura 2.12: Esempio di *Profilo* (1). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/storico/>

Figura 2.12: Esempio di *Profilo* (2). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/pdf/storico/>

Figura 2.13: Esempio di *Progetto* (1). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/pei/storico/archivio>

Figura 2.14: Esempio di *Progetto* (2). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/pei/storico/archivio>

Figura 2.15: Esempio di *Progetto* (3). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/pei/storico/archivio>

Figura 2.14: Esempio di *Valutazione* (1). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/valutazione/storico/>

Figura 2.15: Esempio di *Valutazione* (2). Fonte: <https://www.integrazionecontesti.it/valutazione/storico/>

### CAPITOLO 3:

Figura 3.1: Modello interpretativo della scrittura. Fonte: Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 99.

Figura 3.2: Modello *a due vie* di lettura e scrittura. Fonte: Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 80.

Figura 3.3: Diagramma di flusso sulle componenti del processo di scrittura. Fonte: da Claudio Vio - Patrizio E. Tressoldi – Gianluca Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erikson, 2012, p. 82.

Figura 3.4: Testo 1 di Anna. Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.5: Testo 2 di Anna (1). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.6: Testo 2 di Anna (2). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.7: Testo 3 di Anna. Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.8: Testo 4 di Anna (1). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.9: Testo 4 di Anna (2). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.10: Testo 5 di Anna (1). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.11: Testo 5 di Anna (2). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.12: Testo 1 di Alberto (1). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.13: Testo 1 di Alberto (2). Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.13: Testo 2 di Alberto. Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.14: Testo 3 di Alberto. Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.

Figura 3.15: Testo 4 di Alberto. Fonte: raccolta di testi a disposizione di Parole Insieme.