

insegnare educare

consapevolezza

MATTEO INIZIA COME MAMMA

Dionisia Marchi

Le competenze metafonologiche
rappresentano i mattoni
con i quali costruire
il linguaggio dei bambini

Cosa avreste fatto voi se il vostro *vecchio* maestro vi avesse telefonato proponendovi di scrivere un articolo, con la consapevolezza di non essere all'altezza del compito? Avreste avuto il cuore di dirgli: *"No guarda, ti ringrazio per la stima, ma proprio non me la sento!"*? Io, quel coraggio, non l'ho trovato perché il mio maestro, che guarda caso è anche il coordinatore di questa rivista, oltre ad avermi insegnato le materie, ha conosciuto davvero la bambina che ero e ha profeticamente intuito l'ambito professionale che avrei scelto un giorno (me lo ha confessato solo recentemente). Questo mi pare possa essere un ottimo risultato, il vertice del compito di un educatore: conoscere profondamente il bambino e *trarre fuori* (e-ducare) i suoi punti di forza per consegnarlo al suo futuro!

Le competenze metafonologiche vengono definite come *"la capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i suoni che compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguate trasformazioni con gli stessi"* (Bortolini, 1995). Poiché la





nostra lingua è a base fonemica e ha un'ortografia trasparente (ogni suono corrisponde quasi unicamente ad un segno grafico), si comprende come tali capacità siano fondamentali per l'acquisizione della letto-scrittura. Pertanto, le abilità metafonologiche non solo sono state riconosciute come *prerequisiti* necessari all'apprendimento della letto-scrittura, ma è stato anche dimostrato che una loro fragilità viene individuata come segno predittivo di disturbo dell'apprendimento. All'inizio dell'avventura dell'apprendimento della lingua scritta, il bambino comincia, in vario modo, a essere **con-**

sapevole degli aspetti sonori della parola ed è in grado di manipolarli. Infatti, già alla scuola dell'infanzia fa considerazioni sul linguaggio a livello fonologico/sillabico (*"Matteo inizia come mamma!"*), sa classificare le parole per lunghezza, ci gioca trovando rime.

Tali abilità vengono dette *metafonologiche*, appunto perché riguardano la consapevolezza e la capacità di riflettere sugli aspetti fonologici della lingua stessa. A quest'età, riguardano la sillaba, essendo questa l'unità acustica naturale della parola. La sillaba, infatti, può essere pronunciata in maniera isolata e riconosciuta a livello sonoro. Questo spiega il

motivo per cui le abilità metafonologiche sono presenti indipendentemente dall'apprendimento del codice scritto e si riscontrano anche negli adulti analfabeti o in persone che usano sistemi di scrittura non alfabetici. Per tutti questi motivi, le competenze metafonologiche presenti a questa età vengono definite *globali*.

Esse, più specificatamente, riguardano la capacità di:

- discriminare parole che si differenziano per un solo tratto sonoro (palla/balla);
- riconoscere rime;
- riconoscere sillabe iniziali in parole diverse (es.: *pane* inizia come papà);
- effettuare fusioni sillabiche (date oralmente le sillabe in sequenza, il bambino sa ricomporle e trovare la parola: /pa/.../ne/ → “pane”);
- effettuare segmentazioni sillabiche (data la parola sa scomporla in sillabe: /pane/ → “pa-ne”).

Con l'**esposizione al codice scritto** tali abilità evolvono e consentono al bambino di manipolare le parole a un livello fonologico più specifico. Il bambino, già dopo l'inizio della classe prima, è capace di effettuare valutazioni non più solo a livello della sillaba, ma anche del fonema. Le sue competenze metafonologiche sono allora divenute *fini* e pertanto vengono definite *analitiche*.

Riguardano le capacità di:

- fare fusioni fonemiche (dati i fonemi /p/, /a/, /n/, /e/ ricomponi *pane*);
- fare segmentazioni fonemiche (scomponi la parola *pane* nei singoli fonemi);
- manipolare i fonemi (sa togliere il fonema iniziale/finale di una parola e dire cosa rimane);
- identificare un dato fonema in qualsiasi posizione (inizio, centro, fine) della parola;
- togliere da una parola la sillaba iniziale o finale e dire cosa resta;
- individuare rime;
- trovare in un certo tempo parole che iniziano con un determinato fonema (tale capacità viene denominata *fluidità lessicale con facilitazione fonemica*).

Dopo i primi mesi del secondo anno della primaria, matura anche la capacità di invertire le iniziali di due parole trovandone così due nuove (da Pane/Sale trova Sane/Pale). Questa abilità viene chiamata *spoonerismo* e richiede una consolidata capacità di manipolare oralmente le parole nella loro veste fonemica oltre ad una efficace memoria uditiva. Proprio questa funzione, infatti, risulta particolarmente compromessa nei bambini dislessici.

Le abilità metafonologiche analitiche, oltre ad evolvere solo a partire dall'esposizione alla lettoscrittura, stentano a emergere nei bambini con difficoltà di apprendimento e “una precoce consapevolezza fonemica in età prescolare è indice di una futura acquisizione della lettura” (Muter, 1997; Muter e Snowling 1998).

Questo ha delle ripercussioni operative sia nel lavoro dell'insegnante sia in quello del logopedista: la scuola deve promuovere ed esercitare le abilità metafonologiche in tutti i bambini all'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nel primo anno della primaria (per alcuni autori per tutti i 5 anni), il logopedista deve eliciarle nei bambini con disturbo dell'apprendimento e ancor prima nei bambini con difficoltà di linguaggio di tipo fonologico.

Più precisamente, **all'ultimo anno della scuola dell'infanzia** vanno potenziate le abilità metafonologiche globali attraverso attività svolte con regolarità. Basterà proporre giochi di parole, a difficoltà crescente, prima di fusione e poi di analisi sillabica. Si potranno presentare dapprima facilitazioni di tipo visivo (ad esempio, si chiederà ai bambini di trovare la parola scegliendo tra poche immagini che l'insegnante avrà disposto sul tavolo. Ma attenzione! L'insegnante dovrà prima accertarsi che **tutte** le parole appartengano al bagaglio lessicale di **tutti** i bambini!).

Molti spunti per attività e giochi di questo tipo si possono trovare in M. Berton, E. Lorenzi, A. Lugli, A. Valenti, *Dislessia, lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria - Esperienze*, Libriliberi, Firenze, 2006 e in L. Poli, *Alletterando: 40 schede-gioco di metalinguaggio per la manipolazione delle parole*, Nicola Milano, Bologna, 1994.

Durante **il primo anno della primaria** andranno proposte attività sulle competenze metafonologiche analitiche non solo perché “un lavoro metafonologico affiancato all'apprendimento della letto-scrittura a livello di classe si è dimostrato utile nell'identificare chi è davvero a rischio di difficoltà di lettura” (Mathes e Denton, 2002), ma anche perché si renderà l'apprendimento più accessibile e consolidato.

I due autori sopracitati suggeriscono di proporre semplici attività per 10 minuti tutti i giorni o per 30 minuti 2 o 3 volte alla settimana. Ricordiamo, infatti, che le abilità globali che si riferiscono alla manipolazione dei fonemi non sono spontanee, ma conseguenti al processo convenzionale della scrittura.

Indicazioni operative si potranno trovare in L. Sabadini e A. G. De Cagno, *Leggere e scrivere... e far di conto... - Proposte educative per favorire e sostenere gli apprendimenti*, Anicia, Roma, 2004 e ancora nel già citato *Dislessia, lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria - Esperienze*.

E quando si volesse sapere il livello delle competenze metafonologiche della classe per programmare attività che non lascino indietro niente e nessuno? Allora si potrà utilizzare anche a scuola, come in valutazione logopedica, a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, il *Test CMF - Valutazione delle competenze metafonologiche* di L. Marotta, M. Trasciani e S. Vicari, Erickson, Trento, 2008 da cui ho tratto molti dei contenuti esposti.

Dionisia Marchi - Logopedista dell'area evolutiva presso il Distretto 1 dell'Azienda Usl della Valle d'Aosta.