

**Maria Michela Sebastiani e Emanuela Valenzano, *Educare alla lettura con i marcatori visivi*, Roma, Aracne, 2016.**



Maria Michela Sebastiani ed Emanuela Valenzano, rispettivamente pedagoga e linguista, descrivono in questo libro la messa a punto del metodo MA.VI (marcatori visivi) che, nato nel settembre 2003 per aiutare alcuni studenti sordi universitari a migliorare le proprie abilità di scrittura, è stato con il tempo affinato fino ad essere sperimentato empiricamente con studenti di ordini inferiori.

Sin da piccolo il bambino udente, possedendo una predisposizione innata ad acquisire una lingua, in questo caso l'italiano, deve

‘solo’ attivare le opzioni della propria lingua (all’interno delle possibilità date dalla grammatica universale), andando a costituirsi una grammatica mentale ed un lessico mentale, tali da permettere le strutture e un vocabolario già molto articolato della/e lingua/e quale/i si è esposti.

(Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 27)

Soltanto andando a scuola poi, attraverso l’“ora di grammatica”, si avvierà il processo di riflessione linguistica e della conoscenza dei vari meccanismi che

© 2023 Catia Leonetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

regolano la lingua stessa. Al contrario, nel caso dei sordi il «problema centrale [...] consiste nel fatto che il bambino sordo non è né un apprendente naturale della lingua madre orale, né uno straniero, come a volte erroneamente si pensa» (Sebaastiani & Valenzano, 2016, p. 29). Questo perché, a causa della compromissione del canale uditivo, «[è ostacolato] nell'acquisizione della lingua orale perché non [ha] accesso all'input linguistico» o lo ha, ma tardivamente (Bertone & Volpato, 2012, pp. 549-550). Per questo motivo risulta inutile insistere sull'insegnamento della grammatica, come applicazione di regole, senza una ricaduta «sul piano della competenza e dell'uso della lingua nella vita quotidiana» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 29).

Il fattore sordità porta, quindi, a rivalutare l'apprendimento di una lingua, riferendosi con ciò allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa che avviene attraverso l'udito. La condizione del sordo che fa affidamento sul senso della vista, prima che sugli altri sensi, porta qualsiasi figura preposta al suo aiuto, dall'insegnante all'educatore, a dare grande rilevanza al codice della lingua scritta, attraverso cui lo stesso «potrà 'vedere' la lingua nei contesti frequentati quotidianamente attraverso i testi scritti prodotti per fini comunicativi autentici. Questo contatto frequente e necessario con il codice scritto della lingua ne facilita l'apprendimento» (Luciani, 2014, p. 84). In un'ottica graduale, lo studente dovrebbe quindi essere avvicinato prima al referente e al significato delle parole, per poi passare alla veste grafica avvalendosi di immagini e oggetti:

partendo da aree lessicali che rimandano a contesti conosciuti e quotidiani e dalla presentazione di un lessico concreto, conoscere la parola significa anzitutto vederla, capire qual è il suo referente, com'è fatto e a cosa serve l'oggetto che denomina per passare poi alla sua forma grafica.

(Luciani, 2014, p. 85)

I marcatori visivi si inseriscono in questo solco. Essi sono definiti come strumento per poter rendere visibili gli aspetti grammaticali, sia di natura morfologica che sintattica, alla base della lingua italiana e della sua testualità. L'approccio delle autrici, mettendo al centro il testo e l'educazione alla lettura, mira ad allontanarsi da una pura codifica/decodifica linguistico-lessicale, spesso

praticata dai sordi, e contemporaneamente ad attivare negli stessi una serie di consapevolezze metacognitive «relative ai requisiti che rendono i testi delle entità comunicative» (Sebastiani, 2014, p. 97). Per leggere, infatti, non è necessario solo saper riconoscere fonemi per ottenere parole e poi pronunciarle; la mente deve essere in grado di lavorare sulle connessioni tra ciò che precede e ciò che segue, e privilegiare le relazioni causali rispetto a quelle analogiche. Davanti ad un qualsiasi testo, infatti, il lettore deve concentrarsi sul riconoscimento della morfologia legata e semi-libera, tenere nella memoria di lavoro preposizioni, articoli e pronomi, riflettere sui connettivi testuali e riconoscere il significato dei lessemi a minore frequenza. Il metodo dei marcatori visivi nasce con l'obiettivo di esporre i sordi «alla visualizzazione delle strutture testuali, per stimolare la loro metacognizione sulle abilità da acquisire ed educare un approccio funzionale alla comprensione del testo, non limitando, durante la lettura la loro attività cognitiva al riconoscimento lessicale» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 59). Questo è possibile attraverso l'uso di colori differenti, di caratteri tipografici, di frecce e di archetti, strumenti gestibili tramite pennarelli o un semplice *word processor*.

A seconda dei bisogni linguistici dell'allievo in questione, è possibile lavorare su vari fronti. Il primo è quello della marcatura morfologica, andando così a marcare, in brevi testi strutturati paratatticamente, la flessione di articoli, aggettivi, nomi, verbi e la presenza di preposizioni. Il secondo è quello della marcatura testuale. Si lavora, cioè, con quelli che sono i referenti testuali e con le loro sostituzioni (nominalizzazioni, sinonimi e pronomi). Il terzo e ultimo è quello della marcatura logica, riferita cioè ai connettivi. Si conduce l'allievo allo svuotamento della parola o della circonlocuzione, soffermandosi sulla funzione e non sul significato degli elementi presenti.

Il libro, con la sua articolazione in quattro capitoli, permette al lettore di avvicinarsi progressivamente al metodo. Il primo capitolo, infatti, analizza il ruolo dell'educazione, la quale, in relazione alla sordità, «dovrebbe occuparsi di attivare cambiamenti in tutti quegli approcci disfunzionali che compromettono la comprensione dei testi e lo studio autonomo o, più in generale, l'acquisizione di tutte quelle informazioni veicolate dalla lingua verbale» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 15). Di taglio più linguistico è, invece, il secondo capitolo che

fornisce al lettore, in chiave riepilogativa, nozioni grammaticali sulle parti del discorso variabili (nome, articolo, aggettivo, verbo, pronome) e su quelle invariabili (avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione), fornendo in ultimo brevi cenni di linguistica testuale. Il terzo capitolo partendo dalla descrizione di come sia nato il metodo, puntualizza l'adattabilità dello stesso. Le autrici, infatti, spiegano come sia di vitale importanza prima l'analisi dei bisogni linguistici del bambino. Successivamente, individuati gli obiettivi educativi da raggiungere, si progetta ed attua un percorso *ad hoc*, che sottende l'idea secondo cui i MA.VI rappresentano soltanto «il canovaccio di quello che deve comunque essere una proposta individualizzata» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 64). Al termine del capitolo vengono analizzate le tre tipologie di marcatura: morfologica, testuale e logica. Il quarto ed ultimo capitolo si propone come raccolta di schede contenenti alcuni capitoli de *Il Piccolo Principe*, rielaborati e marcati insieme ad una studentessa sorda di una Scuola Secondaria di Primo Grado. Tra gli obiettivi non c'è solo quello di illustrare concretamente come i marcatori visivi possano essere utilizzati nell'attività didattica, ma quanto sia opportuno che «gli insegnanti rendano accessibili testi complessi adattandoli agli alunni con difficoltà di comprensione, in modo tale che questi non siano privati della possibilità di fruirli anche in autonomia» (Cisotto, 2013, p. 121).

## Bibliografia

- Bertone, C., & Volpato, F. (2012). Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici. *EL.LE*, 2012/1, 549-580.
- Cisotto, L. (2013). *Didattica del testo*. Carocci.
- Luciani, S. (2014). Lingua italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni. *Bollettino Itals*, 2014/55, 81-85.
- Sebastiani, M. M. (2014). *Processi pedagogici e sordità. Ipotesi di interventi autenticamente educativi*. Aracne.

Catia Leonetti