

## POTENZIARE LA COMPETENZA VISUALE PER ARRICCHIRE LA NARRAZIONE IN L2 TRAMITE I *SILENT BOOK*

di Jenny Cappellin e Laura Romanello<sup>1</sup>

### ABSTRACT

*L'articolo presenta un percorso sperimentato nella scuola superiore e nei corsi di italiano L2 per adulti per sviluppare la narrazione, scritta e orale, tramite l'uso dei silent book in classe. Si punta l'attenzione sul significato di competenza visuale e su come potenziarla, nonché sull'uso didattico delle immagini.*

### INTRODUZIONE

L'articolo descrive una sperimentazione che ha riguardato studenti di età diverse nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2: adolescenti nel laboratorio linguistico in una scuola superiore in Provincia di Treviso e adulti in una scuola privata in Provincia di Mestre. In entrambi i contesti è emersa la necessità di accelerare l'apprendimento linguistico e consolidare le abilità produttive, in particolare nel caso degli studenti nella scuola dell'obbligo per l'accesso alla lingua dello studio. La ricerca nasce con l'intento di esplorare l'utilizzo dei *silent book* per potenziare il linguaggio stimolando il racconto di storie, arricchendo il lessico impiegato per le descrizioni e consolidando l'uso dei tempi al passato. Nel proporre un percorso didattico basato sul testo *Flotsam* di David Wiesner, si è osservato con quale impatto uno studente adulto o adolescente possa fruire di un *silent book*, che solitamente è uno strumento relegato all'ambito della prima infanzia. Poiché si tratta di un materiale visivo che richiede specifiche competenze per essere compreso, si è ritenuto opportuno che l'incontro con il *silent book* fosse preceduto da un rafforzamento della competenza visiva per allenare gli occhi a cogliere i dettagli, per abituare la mente a cercare le informazioni nascoste nelle immagini e in seguito unirle insieme per inferire, dedurre e immaginare.

Nell'articolo vengono presentati i presupposti teorici sui quali si è basata la progettazione dell'intervento didattico, unitamente al resoconto della sperimentazione, all'analisi dati raccolti e alle osservazioni che ne sono scaturite.

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto della collaborazione tra le due autrici nell'introduzione, nella conclusione e nei paragrafi 4 e 5; i paragrafi 3, 4.2, 4.3, 4.4 vanno attribuiti a Jenny Cappellin mentre i paragrafi 1, 2, 4.1, 4.5, 6 a Laura Romanello.

## 1. ALFABETIZZAZIONE VISUALE

La pervasività delle immagini nella nostra società, definita da Calvino nella lezione americana dedicata alla categoria della "visibilità" come la «civiltà dell'immagine» che bombarda l'individuo di contenuti visivi (2012: 103), viene amplificata dalla diffusione della tecnologia e dall'alto contenuto visivo dei contenuti digitali che i *social media* consentono di condividere (Banzato 2012: 58). Si vengono in tal modo a creare nuovi ambiti nei quali quotidianamente viene esercitata la capacità di vedere le immagini, che Mirella Pederzoli, nel saggio *Picture books e silent books nella classe di italiano LS/L2: riflessioni e suggerimenti*, definisce come non solo una ricezione passiva di stimoli ma un processo attivo di creazione di significati (2018: 135). Si ritiene comunemente che le immagini abbiano un valore universale in quanto, nell'ambito sensoriale, come avviene per lo sviluppo del linguaggio nei bambini, «il vedere viene prima delle parole. Il bambino guarda e riconosce prima di essere in grado di parlare» (Dallari 2012: 28). Una simile convinzione è presente anche nel contesto scolastico, nel quale i reali bisogni di alfabetizzazione sono spesso stati sottovalutati, come sostiene Marnie Campagnaro nel testo *Narrare per immagini*, dal momento che si considera l'individuo autonomo nel rapportarsi alle immagini e nel desumerne il significato «in maniera diretta, autonoma, senza l'acquisizione di un alfabeto» (2012:25).

Nonostante l'apparente universalità dei testi iconici, un'analisi più approfondita mette in luce i molteplici aspetti coinvolti nella lettura di un'immagine che afferiscono a diversi ambiti: formativo, culturale e personale. Le differenze individuali nell'interpretare le immagini emergono con particolare rilevanza nelle classi multietniche e sono dovute a un insieme di fattori analizzati in dettaglio nel paragrafo 6. La presente ricerca ha preso avvio con l'individuazione di una base teorica sulla quale costruire e articolare un percorso didattico. Gli studi di Marnie Campagnaro sono stati il punto di partenza nel delineare in cosa consista la *visual literacy* e osservare le nostre classi (2012: 131):

Un individuo dotato di *visual literacy* è in grado di:

1. discriminare e interpretare immagini di azioni, soggetti, oggetti, simboli che incontra nell'ambiente in cui vive;
2. utilizzare "creativamente" queste competenze nella comunicazione con gli altri, nella comprensione e nella valutazione di "testi visivi".

La *visual literacy* può essere considerata come uno specifico linguaggio che si esprime nella decodifica delle immagini usate per un messaggio al fine di ottenere un significato (Stroke 2001: 12). In quest'ottica è necessario sapere come poter comunicare con tale linguaggio, innanzitutto «being alert to visual messages and critically reading or viewing images as the language of the messages». Quanto emerge dall'osservazione nelle classi, alla luce di tali definizioni, è che i nostri studenti, nell'incontrare il materiale iconico, frequentemente non sono orientati verso la produzione di senso, non sono attenti ai messaggi visivi e così facendo trascurano il

paratesto e perdono le informazioni che esso ha il compito di veicolare. Non è raro come docenti dover affrontare le difficoltà legate alla corretta interpretazione delle immagini proposte, siano esse immagini di oggetti e azioni impiegate nei livelli iniziali per facilitare i contenuti e presentare nuovi ambiti lessicali, oppure trame visive costituite da vignette in sequenza, che in alcune prove di certificazione linguistica fungono da input per la produzione orale. È possibile che gli studenti, provenienti da diversi contesti scolastici e familiari, non abbiano avuto un'educazione simile a quella descritta da Marnie Campagnaro: «il bambino, se opportunamente guidato attraverso un percorso di pratica, coglie i rimandi, fa inferenze, formula ipotesi e ipotizza connessioni» (2012: 122). Dalle riflessioni presentate riguardo allo sviluppo della *visual literacy*, seppur riferite alla prima infanzia, si evince l'imprescindibilità dello scambio verbale con l'adulto che guida il bambino e lo rende progressivamente autonomo nel cogliere rimandi e farsi domande di fronte alle immagini.

Un insegnante, nel momento in cui individua un'immagine sulla quale costruire attività per l'apprendimento della L2, dovrebbe innanzitutto chiedersi in che modo tale immagine possa comunicare. Il linguaggio visivo, così come quello verbale, si presenta con delle caratteristiche specifiche: «la parola è costituita dall'inquadratura e il discorso nel suo svolgersi dalla sequenza» (Peruzzi 2015: 342). Campagnaro individua gli elementi per comprendere la "grammatica visiva": *la morfologia delle forme*, costituita da forma, dimensione, colore, *texture*, luce-ombra; *la lessicologia* costituita da linea, volume, stile; *la sintassi* costituita da composizione, pregnanza visiva, prospettiva; e infine *la semantica* costituita da processi narrativi, simbolismo visivo, intertestualità, iconologia e iconografia (2012: 139). Nell'articolo *Quando le immagini si stringono alle parole*, Marco Dallari distingue due modalità di fruizione delle immagini, la visione e la lettura: la visione delle immagini non richiede pre-conoscenze o competenze, che sono invece necessarie per la lettura, la decodifica e l'utilizzo delle informazioni ottenute per compiere inferenze come avviene nella lettura di un testo scritto (2011: 27). Dal punto di vista percettivo egli sottolinea che la lettura di una frase, parola dopo parola, segue una procedura di tipo lineare mentre la percezione di un'immagine avviene nel suo insieme e poi in dettaglio, lasciando allo sguardo uno spazio di esplorazione libera (Dallari 2012: 50).

Nonostante sia da più parti denunciata l'emergenza pedagogica dell'alfabetizzazione visiva, sono molti gli studiosi che si occupano di albi illustrati a metterne in luce la limitata presenza nel contesto scolastico, osservando che essi vengono considerati una risorsa solamente per i contenuti morali che veicolano e non per aspetti formali ed estetici «capaci di generare competenze metacognitive e influenzare il gusto e le capacità critiche dei soggetti in formazione» (Dallari 2012: 28). Gli albi illustrati e i *silent book* possono essere impiegati per progettare percorsi di *visual literacy* che «attivino un processo cognitivo e di apprendimento (competenza critica), consolidino la competenza narrativa (sollecitazione immaginifica), maturino una consapevolezza estetico-artistica (alfabetizzazione visiva), attivino processi di partecipazione empatica ed emozionale (promozione della lettura)» (Campagnaro 2012: 136). Il paragrafo successivo raccoglie l'invito a esplorare le potenzialità didattiche degli albi illustrati e dei *silent book* applicandole all'insegnamento dell'italiano L2.

## 2. USO DIDATTICO DELLE IMMAGINI

Nel definire il termine "immagine" Carlo Branzaglia, nel libro *Comunicare con le immagini* (2011: 12), afferma che «per immagini si intende [...] l'intero spettro della produzione visuale umana, dalle arti classicamente intese alla pubblicità, dal fumetto al design». Le immagini alle quali si riferisce il presente paragrafo appartengono al linguaggio visivo a carattere statico, come la fotografia, le illustrazioni, il fumetto, e la pubblicità, che si distinguono da quelle a carattere dinamico della televisione e della cinematografia (Peruzzi 2015: 342). Le immagini sono presenti nei libri di testo con una funzione integrativa, a supporto del testo, oppure autonoma quando costituiscono il testo attorno al quale svolgere l'attività. Pederzoli, nel saggio *Il materiale visivo nei manuali di italiano L2* (2016: 75), divide le immagini di cui si serve la didattica in "autentiche", direttamente attinte dalla realtà, e "generate", ossia frutto di una rielaborazione intenzionale e sostiene che «scegliere materiale autentico significa essere consapevoli che esso rappresenta la cultura dal punto di vista storico-sociale nel quale tale materiale nasce, ma anche la modalità di espressione di tale cultura, sia essa verbale o iconica». L'insegnamento delle lingue si avvale dell'utilizzo delle immagini ben oltre il libro di testo, sfruttando le caratteristiche che le rendono interessanti dal punto di vista didattico, ossia il loro potere evocativo e la loro potenzialità narratrice (Peruzzi 2015: 342). Le immagini, sostiene Branzaglia (2011: 1), trasmettono significati informativi ed emotivi e possono essere lette sotto molteplici punti di vista: percettivo, iconografico e simbolico. Nel presente paragrafo le numerose possibilità di utilizzo didattico delle immagini vengono ricondotte ad ambiti più ampi (cognitivo, linguistico e personale/emotivo) e definite alla luce di obiettivi, al fine di orientare la scelta dell'intervento didattico in modo efficace.

Un utilizzo delle immagini in ambito linguistico e comunicativo può essere progettato con le seguenti finalità:

- *stimolare la produzione, scritta e orale, tramite la transcodificazione*, effettuando un passaggio dal codice visivo a quello verbale (Balboni 2014: 31). Lo studente rielabora in maniera personale quanto appreso dalla trama visiva, producendo un testo, orale o scritto, dopo aver verbalizzato il contenuto delle immagini. Alcuni *silent book* presentano la struttura grafica tipica dello *storyboard* cinematografico e si prestano alla transcodificazione in un testo narrativo, come nel caso di *Fiume Lento* di Alessandro Sanna nel quale la successione delle vignette descrive l'ambiente, i personaggi e le vicende nel loro svolgimento;
- *Sviluppare la competenza testuale consentendo l'ancoraggio in fase di produzione scritta e orale* (Pederzoli 2018: 142). Tramite le immagini in sequenza di *silent book* dalla struttura a vignette tipiche del fumetto, come '45 di Maurizio Querello ambientato nell'Italia della Seconda Guerra Mondiale, si guida lo studente nella strutturazione di un testo consolidando la competenza testuale che, nella definizione di Dallari, «è la capacità di riconoscere l'unità testuale e utilizzare la forma-testo per ri-presentare e ri-narrare in maniera

- personale, magari con variazioni di codice, il contenuto del testo» (Dallari 2011: 25);
- *accelerare il processo di apprendimento tramite aumento dell'output*: Giorgia Grilli e Marcella Terrusi, che hanno sperimentato la lettura del testo *L'Approdo* con i bambini, riferiscono in conclusione al progetto che le interazioni nel gruppo, volte alla negoziazione per la costruzione del senso della storia, hanno avuto un impatto positivo sui bambini non italofoni in quanto «l'esercizio linguistico appare nella sua dimensione di urgenza comunicativa, e incoraggia [...] un apprendimento linguistico di straordinaria velocità ed efficacia» (2014: 84-85). Come emerso da studi recenti nell'ambito della linguistica acquisizionale, «indurre gli apprendenti alla produzione [...] ha effetti benefici sull'accuratezza e fluenza delle loro prestazioni successive» (Adorno *et al.* 2017:90). Lo studente, ponendosi come narratore, può integrare il testo iconico descrivendo le azioni e gli stati d'animo dei personaggi; può inoltre dare voce ai protagonisti aggiungendo le parti dialogate e i pensieri. Un esempio di *silent book* caratterizzato da una trama complessa e numerosi personaggi è *Clown* di Quentin Blake mentre *Telefono senza fili* consente di immaginare i dialoghi tra i personaggi che si susseguono trasmettendosi un messaggio all'orecchio;
  - *esplorare il lessico per arricchire le descrizioni di ambienti, personaggi e azioni*: l'utilizzo di un'immagine proietta lo studente in un luogo da descrivere e gli consente di immedesimarsi nelle situazioni in maniera efficace: «with pictures you can personalise the language: students can become the people in the photos; inhabit the rooms; visit the places...» (Rogerson 1999: 11). Le immagini contribuiscono ad attivare *l'expectancy grammar*, la "grammatica dell'anticipazione" in base alla quale lo studente può realizzare previsioni semantiche, pragmatiche o comunicative riguardo alla lingua che sarà necessaria per la narrazione (Balboni 2018: 101). I libri illustrati da David Wiesner (vedi par. 4.3), come *Martedì* e *Sector 7*, sono caratterizzati da raffigurazioni realistiche e dettagliate di ambienti e paesaggi.

Attorno alle immagini è possibile strutturare attività per esplorare l'ambito emotivo, personale e interpersonale, in particolare per:

- *suscitare un coinvolgimento emotivo facendo emergere ricordi o racconti autobiografici*. Sono numerosi i *silent book* che trattano ad esempio il tema della migrazione (il già citato *L'approdo* e *Mediterraneo* di Armin Greder) toccando in modo sia delicato che drammatico le difficoltà che il viaggio comporta. Nella classe descritta nel par. 4.5 è stato proposto il *silent book La valigia* di Angelo Ruta per la fase di motivazione in un'attività di confronto interculturale sulla musica tradizionale dei paesi d'origine: la storia del bambino che fugge dalle macerie del suo paese in guerra portando una grossa valigia ha avuto un forte impatto emotivo sugli studenti e richiamato alla memoria ricordi personali in alcuni casi commoventi; la valigia infatti contiene scene di festa che rappresentano per il bambino i giorni felici trascorsi con la sua famiglia;

- *favorire il confronto interculturale* sfruttando la potenzialità dell'immagine di parlare tutte le lingue e diventare un ponte tra le culture per l'inclusione di studenti, anche con conoscenza della lingua a livelli iniziali. Dal momento che non sono presenti parole a spiegare le immagini, ognuno può elaborare una propria interpretazione della storia, immedesimandosi in uno specifico personaggio, e presentarla successivamente ai compagni (Peruzzi 2015: 343). Il *picture book* è materiale autentico, espressione diretta della cultura di un paese e dei parlanti di una determinata lingua (Pederzoli 2018: 143): una riflessione sulle differenze tra la propria cultura e quella studiata viene sollecitata riproducendo le storie con ambientazioni o protagonisti differenti, lontani nel tempo o nello spazio, per comprendere come potrebbero modificarsi (Fornara 2017: 69). *Chiuso per ferie* è un libro che raffigura molteplici modelli culturali come l'abbigliamento (moderno e d'epoca), la vita familiare e l'ambiente domestico: nella storia i soggetti ritratti in vecchie foto di famiglia si animano ed esplorano la casa disabitata mentre i proprietari sono in vacanza;
- *stimolare le interazioni nel lavoro in gruppo favorendo apprendimento cooperativo*: ciò avviene quando gli studenti co-costruiscono il senso della storia ed esplicitano la trama attraverso il confronto e la negoziazione di significati, come nella sperimentazione descritta nel par. 4.5 con il testo *Flotsam* e nello studio già citato di Grilli e Terrusi (2014).

In ambito cognitivo l'utilizzo delle immagini può essere declinato con le seguenti finalità:

- *potenziare l'inferenza*: quando si sfoglia un *silent book* l'inferenza è la capacità di unire gli elementi in ordine sequenziale e cogliere il rapporto di causa-effetto, è quindi «ciò che serve per *capire una storia*» (Dallari 2013: 41). È possibile inoltre promuovere il pensiero sequenziale, ossia l'insieme delle abilità mentali a lungo termine legate alla capacità di comprendere storie, ricostruire trame, dare significato a oggetti o espressioni Dallari (2012: 43). Tutti i *silent book*, in quanto forma d'arte sequenziale, si prestano alla progettazione di interventi didattici per potenziare l'inferenza. *Rumore* di Luca Ralli, un recente *silent book* finalista del *Silent Book Contest 2019*, si caratterizza per una densità grafica di elementi da identificare e ai quali attribuire un significato in relazione al tema centrale del libro;
- *sviluppare l'alfabetizzazione visiva* (vedi par. 4.1): secondo Susan Stroke (2016) esistono due diversi approcci per perseguire tale obiettivo, in primo luogo aiutando gli studenti a leggere i messaggi visivi attraverso tecniche di analisi pratica per acquisire i codici culturali che ne permettono la decodifica; secondariamente invitando gli studenti a usare in prima persona le forme grafiche e visive come strumento di comunicazione». I *silent book* a carattere fotografico, ad esempio *Look Book* di Tana Hoban e *Miramuri* di Alessandro Sanna che esplorano l'aspetto sensoriale legato alla visione, consentono di allenare lo sguardo ad andare oltre la prima impressione che può essere errata o limitata. Il coinvolgimento attivo degli studenti viene favorito invece dalla

- manipolazione del materiale iconico per la produzione di contenuti multimediali, come nel caso del *digital storytelling* descritto da Paola Corio e Antiniska Pacifico nel presente numero del Bollettino Itals;
- *sviluppare la fantasia, la creatività e l'immaginazione*: Bruno Munari, nell'esplorare la fantasia e i fattori che la promuovono, osserva che un individuo avrà una fantasia più fervida quanto più sarà in grado di creare relazioni tra gli elementi che vede grazie al bagaglio di immagini raccolte ed esperienze vissute nell'arco della sua esistenza (1977: 29). Le immagini costituiscono quindi, nella formazione di un individuo, «una sorta di "banca dati" a cui il pensiero può continuamente fare riferimento nella costruzione di percorsi e discorsi, esprimendo quella capacità di "immaginare" che va ben oltre le immagini in senso stretto» (Farné 2006: XII). I libri illustrati dall'artista giapponese Mitsumasa Anno offrono al lettore una miniera di immagini a cui attingere: *Bric à brac* è un *silent book* enciclopedico, che cataloga persone, oggetti e mezzi di trasporto in pagine ricche di elementi tra i quali spaziare, mentre nel libro *Il viaggio incantato* il lettore esplora paesaggi rurali, paesi e strade, osservando uomini e donne dediti a una vasta gamma di azioni quotidiane, in un gioco di citazioni artistiche e letterarie per il diletto dell'occhio esperto che le sa cogliere.

### 3. DEFINIZIONE DI *SILENT BOOK*

Il termine *silent book* ha una connotazione tutta italiana, anche se sembrerebbe una contraddizione, dato il chiaro termine inglese. Nel mondo anglosassone vengono infatti chiamati *wordless books*, o *wordless picturebook*, che rimandano tutti a libri senza parole; nel mondo francofono si parla di album *sans paroles*, ancora chiaramente libri senza parole, mentre nel mondo germanofono si usa *Wimmelbücher*, composto dal verbo *wimmeln*, brulicare-formicolare e *Bücher*, libri, che ci fa pensare a dei testi in cui ci sono molte cose insieme, che ispirano movimento e compresenza di livelli narrativi (Mirandola 2012: 130). In italiano l'aggettivo *silent*, come ci fa notare Terrusi (2017: 30) rimanderebbe all'italiano silente, anche se la traduzione corretta sarebbe muto. Ma gli italiani hanno un tocco di fantasia e arte si sa: Un libro "silente" dunque, che non parla, o meglio che sta zitto. Non quindi senza parole. Le parole forse ci sono ma non vengono dette, sono nascoste, non si possono leggere ma stanno tutte nella testa del lettore. Ma può così essere definito libro? Certamente, perché il *silent book*, seppure non abbia un testo, contiene comunque una storia, un racconto dato dalle immagini che hanno voce attraverso la fantasia del lettore. Le immagini hanno infatti una forte capacità di arricchire la narrazione (Dallari 2008: 175) e sono polisemiche, ovvero portatrici di molti significati possibili (Dallari 2008: 172). C'è una sequenzialità delle immagini che narrano la storia, e questo permette un maggior sviluppo del pensiero sequenziale: il lettore è allenato a tempi di attenzione più lunghi, alla riflessione, allo sviluppo della comprensione e memorizzazione, alla strutturazione di un discorso e alla capacità di ri-raccontare una storia (Dallari 2012: 46). Il codice visivo del *silent book* si sviluppa sulle superfici delle pagine, il lettore deve percepire globalità e dettaglio, esplorare lo spazio con gli occhi,

muovere lo sguardo in qualsiasi direzione, in quanto le figure non possono essere lette secondo la procedura lineare delle parole (Dallari 2008: 172).

Il *silent book* va distinto dal *picture book*: in entrambi troviamo infatti il codice comunicativo iconico, dunque attraverso l'illustrazione, ma nel *silent* manca il codice verbale inteso come testo. Il ruolo delle immagini è però per entrambi imprescindibile (Campagnaro 2012: 30); «esse diventano il veicolo per la fruizione del libro stesso».

Una caratteristica fondamentale dei *silent book*, è ciò che Marcella Terrusi (2017: 35-36) definisce "lacunosità": «l'autore non scrive, non dice, non mostra mai tutto, ma guida sguardo, pensiero e sentimento verso la costruzione di una nostra lettura originale, appellandosi tanto a conoscenze pregresse quanto a intuizioni, ipotesi e nuove visioni dei lettori». L'intento e il ruolo dell'autore diventano quindi fondamentali: da un lato perché i disegni sono delle piccole opere d'arte e di design concentrate in un libro, dall'altro perché devono raccontare al lettore una storia, condurlo tra il mondo reale e il mondo dell'immaginazione, riuscire a far costruire un rapporto tra testo-metatesto e lettore. L'illustratore collabora infatti con altri, ovvero editore, grafico, redattore, alla costruzione di un prodotto che è complesso (Fochesato 2000: 9). Il progetto che soggiace al libro diviene così fondamentale: quale lo scopo che si vuole raggiungere? Cosa si vuole dire al lettore? Quali conoscenze e competenze si vogliono richiamare?

Anche il compito del lettore non è semplice: un *silent* va visto con attenzione e pazienza dall'inizio alla fine e spesso ha bisogno di qualcuno che guidi nella "lettura". Questa categoria di libri è pensata generalmente per i bambini e in linea di massima dovrebbero contenere immagini semplici. Ma negli ultimi anni stanno prendendo piede testi sempre più ricchi di storie e non si rivolgono quindi al solo pubblico infantile. Nel campo didattico come scegliere quindi il testo più adatto per i nostri studenti, indipendentemente dalla loro età? «Quello che suggerisco agli adulti è di cercare i temi a partire dai libri e non cercare i libri partendo dai temi» suggerisce Nicoletta Gramantieri (2012: 220). Un buon *silent*, costruito con cura e attenzione per tutti gli aspetti della narrazione e con una storia che abbia senso, può contenere molti se non tutti i temi che possono essere adatti a una lezione in classe, poiché un testo metaforicamente disseminato di parole senza le parole, «è in grado di accogliere tutte le lingue del mondo» (Mirandola 2012: 135), dunque lettori da tutto il mondo.

#### 4. LA SPERIMENTAZIONE

Il percorso didattico oggetto del presente saggio è stato presentato agli studenti di due contesti differenti nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2019. Il primo gruppo riguarda studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado di un istituto superiore in provincia di Treviso. Il corso era un laboratorio di L2 con un numero di alunni molto limitato: inizialmente 5, poi 4. Il livello di conoscenza della lingua era A2, per gli studenti di origine cinese, B1 per gli studenti di origine romena-moldava. Il laboratorio viene proposto durante tutto l'anno scolastico per potenziare la conoscenza dell'italiano e per aiutare gli allievi a sviluppare strumenti e metodologie nello studio. Il monte ore è generalmente di 20-25 ore annuali, svolte in orario curricolare secondo



un calendario stabilito in accordo con gli insegnanti della classe e il docente di L2. Il secondo contesto della sperimentazione è una classe di una scuola privata della Provincia di Venezia che accoglie un elevato numero di studenti, circa 200 a trimestre, dal territorio e da tutti gli enti che si occupano della gestione di richiedenti asilo, di titolari di protezione umanitari e di minori non accompagnati. Le classi sono molto numerose e notevolmente differenziate al loro interno per distanza della lingua madre dall'italiano, livello di inserimento nel tessuto sociale e lavorativo italiano e scolarizzazione pregressa: sono questi parametri che, oltre al livello linguistico, vengono valutati nei test di posizionamento iniziali. La classe oggetto della sperimentazione è una classe di livello B1 il cui corso ha previsto un monte orario di 100 ore con lezioni a cadenza quotidiana da gennaio a marzo 2019.

Durante lo svolgimento del percorso, come avviene nell'ambito della Ricerca Azione, sono stati utilizzati strumenti per l'osservazione della classe e la raccolta di dati qualitativi, descritti nei testi di riferimento (De Luchi 2000, Coonan 2003; Losito-Pozzo 2005; De Luchi 2016). In particolare sono state impiegate le note di campo raccolte dalla docente a lezione, il diario di bordo del docente, l'intervista semistrutturata con gli studenti svolta in plenaria al termine delle attività, il monitoraggio *in itinere* realizzato tramite colloqui informali con le colleghe docenti curricolari. Oltre alla raccolta dei dati riferiti a ogni specifico contesto, è stata svolta, per tutta la durata della sperimentazione, un'analisi comparata tra i due contesti interessati al fine di individuare aspetti rilevanti per migliorare gli interventi didattici successivi. Tale confronto è stato possibile in quanto ogni insegnante ha comunicato un *feedback* puntuale dell'attività appena svolta alla collega.

Gli obiettivi sono stati definiti in fase preliminare in modo congiunto, trovando punti di contatto tra le due realtà e le diverse programmazioni.

#### *Obiettivi linguistici*

- impiegare i tempi al passato per la descrizione di azioni
- esprimere l'anteriorità nel passato
- ampliare il lessico per le descrizioni di ambienti, persone e stati d'animo
- strutturare la trama di un racconto orale e scritto partendo da stimoli visivi

#### *Obiettivi cognitivi*

- sviluppo dell'inferenza
- sviluppo della capacità di decodificare immagini e simboli

#### *Obiettivi relazionali*

- collaborazione tra pari per la negoziazione di significati e costruzione del senso della storia
- potenziamento delle interazioni orali nel lavoro in gruppo

#### 4.1. PERCORSO DI SVILUPPO DELLA VISUAL LITERACY

L'incontro con il *silent book*, parte centrale della nostra sperimentazione, è stato preceduto da un percorso propedeutico di sviluppo della *visual literacy* per migliorare e consolidare i processi legati alla visione e alla comprensione del linguaggio iconico. Nell'ambito dell'educazione visiva dei bambini, viene riconosciuto un ruolo fondamentale all'interazione con l'adulto che incoraggia il bambino a leggere significati alternativi o soggiacenti «attraverso lo scambio verbale informale» (Campagnaro 2012: 122). Sulla base di tali considerazioni sono state progettate attività didattiche che si focalizzano su specifiche competenze da mettere in campo nell'incontro con le immagini e favoriscono il confronto verbale con l'insegnante e i compagni. L'intervento didattico è stato strutturato in tre fasi, ognuna delle quali si articola in una successione di attività, seguendo i diversi livelli di lettura dell'immagine, così intitolate:

1. Cosa vedo?
2. Cosa penso?
3. Cosa immagino?

Le attività proposte seguono un ordine di incremento della complessità, sia per quanto riguarda l'atto di vedere e discriminare gli elementi raffigurati, sia dal punto di vista linguistico per verbalizzare quanto compreso o immaginato. Ogni attività è corredata da un breve questionario finale di metacognizione per creare un approccio consapevole alla decodifica delle immagini. Gli studenti hanno così potuto confrontare la propria interpretazione con quella dei compagni, motivando le proprie scelte, per maturare una riflessione sulla soggettività dell'interpretazione dell'immagine. Le immagini impiegate nel costruire le attività sono illustrazioni tratte da un vasto repertorio online nel sito <https://storybird.com/> disponibile, previo abbonamento, per la realizzazione del *digital storytelling*, ossia la creazione di narrazioni multimediali.

1. **"Cosa vedo?":** il primo percorso è relativo all'ambito referenziale dell'osservazione dell'immagine, si concentra sulla percezione, sul saper vedere e discriminare i dettagli dell'immagine per comprendere i codici iconici e individuare le azioni, gli oggetti e i soggetti che compongono la trama visiva. Lo studente è stimolato a esplorare le caratteristiche del testo visivo nelle sue componenti costitutive quali linee, forme, dimensioni, e a verbalizzare quanto osservato.
  - a. *Attività "Trova le differenze":* ogni studente riceve una scheda che riporta due vignette apparentemente uguali ma diverse in minimi dettagli. Dopo la ricerca personale e silenziosa delle differenze ogni studente, a turno, descrive alla classe un particolare che ha riconosciuto, i compagni devono a loro volta trovarlo nella scheda fino a esaurire le differenze.
  - b. *Attività "Riordina la storia":* gli studenti sono divisi in piccoli gruppi e ricevono una sequenza di vignette, precedentemente tagliate e disposte in ordine casuale, da riordinare per ricostruire la storia. Il confronto con i

compagni porta lo studente a individuare la coerenza tra gli elementi delle immagini e la loro corretta successione, esplicitando le motivazioni della scelta.

2. **“Cosa penso?”**: il secondo percorso è relativo all’ambito inferenziale dell’osservazione dell’immagine. Lo studente si esercita a utilizzare gli elementi riconosciuti nell’immagine (azioni, oggetti e soggetti) per costruire e organizzare la trama, si abitua progressivamente a porsi domande per spiegare la presenza di un elemento nell’immagine e il suo possibile significato. Lo studente inizia a strutturare il testo verbale in base alle informazioni desunte guardando l’immagine.
  - a. *Attività “Perché?”*: gli studenti sono divisi in piccoli gruppi e ricevono una scheda con un’immagine enigmatica o insolita. Il gruppo inventa quattro o più domande, relative alla scena rappresentata, e in seguito scambia la scheda con un altro gruppo che, rispondendo, amplia la descrizione della scena. Ogni domanda inizia con “Perché..?” e stimola gli studenti a spiegare la presenza di un personaggio e l’azione che sta compiendo o il ruolo di un particolare elemento della scena. In una delle schede realizzate durante la sperimentazione è stata proposta l’immagine di un bambino intento a giocare a scacchi con un uomo d’affari circondato da fotografi e giornalisti; le domande realizzate sono ad esempio: “Perché ci sono degli spettatori?”, “Perché un uomo sta facendo una foto?”. L’attività è adattata da Torresan (2005).
  - b. *Attività “Completa la storia”*: gli studenti, singolarmente o in piccolo gruppo, ricevono una scheda nella quale il completamento della frase è suggerito da un’immagine che raffigura almeno un protagonista inserito in un ambiente riconoscibile. L’inizio della storia è generico per consentire il maggior numero di sviluppi possibili: in base agli elementi riconosciuti gli studenti descrivono l’evolversi della scena. In una delle schede realizzate durante la sperimentazione, l’immagine di un bambino che, di notte, cammina da solo con il proprio cane sotto la pioggia, è l’input per una narrazione che inizia con “Era una notte piovosa e Marco...”.
3. **“Cosa immagino?”**: il terzo percorso è relativo alla rielaborazione personale e creativa che scaturisce in seguito all’osservazione dell’immagine, coinvolgendo le dimensioni cognitive e metacognitive del pensiero narrativo. Lo studente si esercita a costruire narrazioni abituandosi a porsi autonomamente domande per andare oltre l’aspetto referenziale dell’immagine.
  - a. *Attività “Cosa succede se...?”*: gli studenti, in piccolo gruppo, ricevono una scheda che presenta un’immagine curiosa o divertente. Ogni gruppo prepara quattro domande, relative all’immagine proposta, che iniziano con “Cosa succede se...?”, e in seguito scambia la scheda con un altro gruppo che, rispondendo, inventa possibili sviluppi della storia. Durante la sperimentazione, gli studenti adulti hanno scelto di utilizzare, tra le molte proposte a tema anche fantastico, l’immagine di un’anziana

signora alla guida un'utilitaria straripante di bambini seduti nei sedili posteriori. Le domande create sono attinenti alla realtà e tra queste alcune riguardano la sicurezza stradale, i problemi di salute della nonna o l'assicurazione del veicolo. L'attività è adattata da Torresan (2005).

- b. *Attività "Crea la storia"*: gli studenti, singolarmente o in piccolo gruppo, ricevono una scheda nella quale viene raffigurata solo la vignetta centrale tratta da una sequenza di vignette. Gli studenti hanno il compito di immaginare quali siano le vignette che precedono e seguono il frammento assegnato, quindi completare la scheda disegnando e scrivendo la storia.

#### **4.2. SCELTA DEL SILENT BOOK**

«Ogni lettore proietta nella narrazione per immagini il proprio mondo di riferimento, le proprie conoscenze tecnico-scientifiche, la propria enciclopedia e biblioteca interiore, le competenze che provengono dal proprio ambiente culturale e dalle esperienze biografiche e familiari» (Terrusi 2017: 49). Come scegliere quindi un *silent book*? È possibile usare tutti i tipi di *silent* con adolescenti ed adulti stante la definizione della Terrusi?

Il progetto "Libri senza parole destinazione Lampedusa" porta a una grande diffusione dei *silent book*. Il progetto nasce da una cooperazione internazionale che ha portato alla creazione della prima biblioteca di libri senza parole dell'isola: un simbolo chiaro di come la lettura senza parole possa portare all'unione di popoli e culture, di come di fronte a un libro a cui manca il testo scritto possano sedersi persone provenienti da paesi diversi, senza distinzione alcuna. Il progetto ha aperto anche a forti interrogativi di tipo didattico-interculturale: si possono leggere i *silent* alla stessa maniera? Se già possono esistere delle interpretazioni dovute al vissuto personale, non ne possono esistere anche altre dovute al background culturale? La scelta dei libri senza parole non è così scontata. Non si può progettare una lezione con un qualsiasi libro. Innanzitutto perché non tutti i libri sono adatti al pubblico di adolescenti o adulti, e poi perché non tutti i *silent* hanno la stessa finalità. Le potenzialità dell'albo devono inoltre tener presente tutte le sue caratteristiche: non solo l'interazione tra testo e immagine, ma anche il progetto grafico, la materialità del supporto, i messaggi paratestuali, la messa in pagina della storia e le modalità di costruzione delle illustrazioni (Campagnaro 2012: 33). In altre parole si devono considerare i codici interagenti che compongono l'albo illustrato analizzati da Dallari (2008: 171): iconico, grafico, testuale (non necessariamente inteso come parole, ma anche come trama del racconto), tipografico, del mediatore e della modalità di lettura, relazionale. Questi codici sono strettamente legati tra loro, tuttavia ognuno mostra la propria peculiarità e ha una propria autonomia (Dallari 2012: 49).

Un racconto per immagini, se è di qualità, genera necessariamente parole nel pensiero di chi le guarda: si è invitati a un lavoro di invenzione-interpretazione notevole, in quanto l'immagine è portatrice di molti significati (Dallari 2012: 51). Non si deve infatti dimenticare che come tutti i libri, il *silent* può emozionare profondamente e

coinvolgere il lettore con tutti i sensi (Detti 2002: 20): nel caso della visione di un mare, ad esempio, si può richiamare il rumore delle onde, o di un'immagine di granchi sulla spiaggia, il sapore di una pietanza tipica del paese d'origine. Non esiste un'unica lettura ed interpretazione della storia: certamente l'insegnante può dare delle indicazioni, aiutare lo studente a creare una trama secondo gli obiettivi linguistici prefissati, ma «il confronto sollecitato dai luoghi della possibilità apre a sistemi di significati reticolari e ad ermeneutiche sempre nuove» (Campagnaro 2012: 49). Questo ci fa capire come questa tipologia di libri, seppur considerata come "semplice", non lo sia affatto: gli albi sono generalmente visti come letture per i più piccoli e quindi poco adatti ad adulti ed adolescenti (Fochesato 2000: 54). Il processo di decodifica delle immagini e della strutturazione della storia può stimolare e arricchire il linguaggio sia nel bambino che nell'adolescente-adulto che vuole imparare la lingua italiana. Il ruolo dell'insegnante è importante per aiutare a «servirsi di buone illustrazioni [...] [e] contribuire in modo efficace alla creazione di un gusto e di un'immagine individuale capace di rapportarsi a livelli alti all'immaginario collettivo» (Dallari 2008: 177). Fochesato parla degli albi illustrati come di «libri che si offrono, esplicitamente, come strumenti per una pedagogia dell'iconico che dovrebbe prolungarsi per tutto l'arco della scuola dell'obbligo» (2000: 55).

Nella fase di selezione dei *silent* da usare in classe si è cercato di evidenziare gli aspetti positivi e negativi e il loro utilizzo, immaginando il possibile impiego nei nostri gruppi. La fase di raccolta è stata molto spontanea, attraverso la ricerca in biblioteca, libreria e anche tra gli scaffali di casa. Il confronto tra le docenti ricercatrici, dopo una prima fase di ricerca, ha portato a una scrematura dei testi per arrivare a scegliere poi quello finale, ovvero *Flotsam* di David Wiesner.

Abbiamo in particolare considerato come criteri di scelta:

- *immagini adatte a un pubblico adolescenziale-adulto*: è generalmente difficile presentare ad un adolescente una storia che abbia come protagonista un animale o un personaggio delle fiabe, non riuscirebbe a indentificarsi. Non è stato dunque facile trovare dei disegni adatti a delle persone più grandi, senza innalzare il filtro affettivo;
- *trama facilmente comprensibile ma ricca di azioni in successione*: dato il livello di lingua si è cercato un testo che potesse permettere agli studenti di descrivere le azioni coniugando i verbi al passato e al contempo recuperare il lessico conosciuto ampliandolo con l'esplorazione delle immagini;
- *trama che non richiamasse ad esperienze tragiche vissute*: soprattutto pensando al corso per gli adulti, che avevano alle spalle storie alle volte anche dolorose per poter arrivare in Italia, si è deciso di scegliere un testo che potesse aiutarli a ricordare qualcosa di positivo o comunque spingesse i corsisti a pensare a una storia dal contenuto felice;
- *manca di riferimenti culturali forti* (es. legate a tradizioni): essendo gli studenti provenienti da paesi diversi e con una permanenza non omogenea in Italia (alcuni sono qui da più anni, altri appena arrivati), un testo con riferimenti culturali troppo forti (alcuni *silent* fanno riferimento ad esempio a favole)

- avrebbe sicuramente potuto creare dei problemi di comprensione del testo con il rischio di far nascere anche una barriera tra docente e studente;
- *assenza o presenza limitata del fantastico*: alcuni *silent* sono fortemente basati sul fantastico, un aspetto questo che si è preferito evitare poiché richiedevano l'uso di un linguaggio metaforico o comunque staccato dalla realtà del quotidiano e dalla lingua di cui i nostri studenti hanno bisogno.

#### 4.3. DAVID WIESNER E IL SUO *SILENT BOOK FLOTSAM*

Il testo scelto per la sperimentazione in classe è stato *Flotsam* di David Wiesner. L'autore è divenuto molto famoso grazie a tre suoi testi *Martedì* (2016), *The three pigs* (2002) e *Flotsam* (2007), che hanno vinto la Medaglia Caldecott, premio prestigioso per il miglior *picture book* per bambini negli Stati Uniti. È stato inoltre insignito di numerosi altri premi. Nella sua biografia ufficiale scrive che impegna vari anni prima di creare un nuovo libro e che numerose sono le versioni rifatte e ritoccate prima di arrivare all'opera finale, quando ogni «image works the way he wants it to<sup>2</sup>». Questo denota un lavoro curato e certosino sulle immagini, che, come detto nei paragrafi precedenti, sono veicoli di un messaggio preciso da parte del disegnatore. In *Flotsam* viene riportata una foto di Wiesner da bambino sul risvolto della copertina: è sulla spiaggia, con un secchiello in mano all'età di 5 anni. Questo ci fa subito pensare a un riferimento autobiografico. Nel discorso tenuto in occasione della consegna della medaglia Caldecott, Wiesner afferma di esser stato ispirato da due esperienze vissute durante l'infanzia: con un amico aveva ritrovato in mezzo al fango un toro senza corna e durante le vacanze al mare con i genitori aveva visto uno strano pesce giallo con punti neri emergere dalle acque dell'oceano. *Flotsam*, che in inglese significa "anything floating that has been washed ashore", ovvero relitto, racconta una storia di per sé molto semplice: il protagonista è un ragazzo che porta sulla spiaggia il classico equipaggiamento da vacanziero, ma anche un microscopio. Mentre osserva i granchi e i paguri che si trovano poco distante da lui, a un certo punto viene travolto da un'onda e da qui comincia l'*epiphany* della storia, il cambiamento dell'esperienza che un lettore avrebbe definito del classico bambino che gioca sulla spiaggia, costruisce castelli e pesca pesciolini. L'onda porta con sé qualcosa di curioso, che distrae il protagonista dal suo giocare: una vecchia macchina fotografica. E su questa e il suo contenuto si concentra il resto del racconto. Marcella Terrusi ama definire questo *silent* "il mare delle immagini" (Terrusi 2017: 21): dalla macchina fotografica infatti il ragazzo riuscirà a ricavare numerose foto, reali e fantastiche. Porta la scritta Melville «a dichiarare subito l'universo di riferimento cui appartiene, quello della grande letteratura di viaggio e di mare» (Terrusi 2017: 21). La prima foto che tiene in mano è fatta secondo l'effetto "Droste" (o immagine ricorsiva): viene rappresentata infatti una bambina che tiene in mano una foto, nella quale si vede un altro bimbo che tiene in mano una foto e così fino a che il ragazzo, con l'aiuto del microscopio, riesce a vedere il primo ragazzo che aveva fatto la prima foto, parecchio tempo prima. Il

---

<sup>2</sup> Tratta dal blog personale di David Wiesner nel sito <http://www.davidwiesner.com/>.

protagonista decide di continuare il gioco e farsi ritrarre a sua volta con la foto in mano. La macchina fotografica verrà rigettata in acqua, farà il giro del mondo trasportato dalle onde del mare. Il mare viene caratterizzato in maniera diversa per rendere l'idea del viaggio. Alla fine la macchina trovata da una nuova bambina: «come una bottiglia trasporta messaggi da un capo all'altro del pianeta [...] rendendo un servizio postale che consente a bambini di ogni dove ed epoca, di entrare in contatto, di comunicare. Senza parole.» (Mirandola 2012: 137). Il finale è quindi aperto, presenta una storia ciclica, che si potrà ripetere nella fantasia del lettore, caratteristica questa tipica dei *silent book*: «i bambini ritratti in questa storia sono contemporaneamente tutti osservatori, autori e soggetti delle fotografie, oltre che co-autori, lettori e protagonisti di un racconto destinato a continuare» (Terrusi 2017: 24). *Flotsam* esprime la modalità sintetica ed evocativa del *silent book*, la sua forma è infatti metatestuale: «Flotsam introduce il tema metatestuale della circolazione interculturale delle immagini» (Grilli, Terrusi 2014: 72), e questo lo si capisce fin dalla copertina, dove si vede l'occhio di un pesce, all'interno del quale si vede specchiata una macchina fotografica con due pesci. Non è un caso, perché occhio di pesce in inglese si dice *fisheye*, ed è anche un determinato obiettivo fotografico. Tutto si intreccia e va oltre l'immagine sin dal principio: è il preludio di quello che aspetterà il lettore, che capirà il senso della copertina, per assurdo ma non troppo, solo dopo aver visto tutta la storia del libro. Ogni *silent* richiede di richiamare le proprie esperienze correlate alle competenze iconografiche sperimentate o vissute. *Flotsam* ha delle caratteristiche che possono essere riassunte come segue e che hanno determinato la scelta del testo in questa ricerca:

- i disegni sono delineati bene, chiari, semplici e con dei bei colori vividi. L'incontro delle forme, dei colori e degli spazi con lo sguardo del lettore sono infatti uno degli elementi caratterizzanti un albo (Terrusi 2012: 133), un punto di partenza per la lettura;
- il protagonista richiama all'inizio un'esperienza che facilmente il lettore ha vissuto, ovvero il ritrovamento di qualcosa di misterioso;
- la trama è in parte fantastica, ma non limita il legame con la realtà;
- non vi sono particolari riferimenti culturali che possono rendere difficile la comprensione da parte dello studente straniero;
- il vocabolario necessario per raccontare la storia può essere ben calibrato dall'insegnante a seconda del livello linguistico degli studenti;
- la struttura che si avvicina a quella dei fumetti, rende facilmente comprensibile e raccontabile la storia.

L'album, pensato molto probabilmente per il pubblico infantile, contiene delle pagine molto legate alla fantasia: nel fondo del mare la macchina fotografica ha scattato delle immagini che a occhio nudo non si possono vedere, ovvero la vita dei pesci, connotata da un forte tocco fantastico e immaginativo, come ad esempio la presenza dei marziani sott'acqua.

#### 4.4. SPERIMENTAZIONE NEL LABORATORIO L2 PER ADOLESCENTI

Il laboratorio di L2 si è sviluppato per un totale di 23 ore, a partire dal mese di dicembre fino al mese di aprile, con una cadenza di 1 o 2 ore alla settimana. Il gruppo, molto piccolo, vedeva la partecipazione di studenti di prima e seconda superiore, con un percorso di L2 già svolto nella scuola secondaria di primo grado per alcuni, mentre per altri era il primo approccio strutturato con la lingua seconda.

Il percorso ha presentato sin dall'inizio una difficoltà relativa alla partecipazione degli allievi: essendo il corso svolto durante l'orario curricolare non sempre gli studenti iscritti potevano essere presenti, per motivi legati alle discipline di studio, per compiti interrogazioni e/o recuperi. Inoltre si è assistito a una partecipazione altalenante da parte di uno studente, poco motivato allo studio e che ha fatto numerose assenze anche a scuola, non frequentando così appieno il corso di italiano. Una studentessa di origine moldava si è poi ritirata per tornare nel paese d'origine. Nonostante questo altalenarsi di presenze è stato comunque possibile svolgere il percorso di sviluppo della narrazione, secondo le fasi seguenti:

- 1) prima osservazione e iniziale conoscenza del gruppo, poi svolta *in itinere*;
- 2) produzione scritta: descrizione di una singola immagine e di una sequenza di immagini;
- 3) percorso di sviluppo della *visual literacy* (vedi par. 4.1);
- 4) introduzione al *silent book* con il libro *La mela e la farfalla*;
- 5) sviluppo della produzione orale e scritta tramite il *silent Flotsam*;
- 6) verifica finale.

La prima osservazione prevedeva l'analisi del fascicolo personale, per comprendere la scolarizzazione pregressa e se avesse fatto altri corsi di italiano L2 nella scuola, nonché un colloquio con lo studente per verificare l'effettivo livello di italiano. A questo si è aggiunto un confronto con i docenti curricolari, in particolare con il docente di lettere, per concordare insieme un percorso di approfondimento e sviluppo delle competenze dello studente. La necessità di ampliare il lessico, rafforzare l'uso dei tempi verbali e sostenere la produzione orale e scritta sono stati gli obiettivi primi che il corso si è posto. Dato il numero esiguo nonché variabile di studenti si è deciso di prediligere il lavoro singolo, alle volte si è potuto lavorare a coppie e nel caso di giorni con più assenti, si è resa necessaria la forma *in plenum*. Per questo il piccolo gruppo ha permesso un interscambio continuo di aiuto e sostegno tra studenti e docente. Inoltre anche la struttura dell'aula, molto piccola con un unico tavolo dove si sedevano sia studenti che docente, ha inevitabilmente portato a un contatto continuo tra le varie parti (Celentin, Corelli 2016). La figura del docente è sempre stata quella di un mediatore, laddove si prediligeva il lavoro cooperativo, ma anche *ex cathedra* laddove si rendevano chiarimenti necessari legati alle strutture grammaticali e linguistiche. L'osservazione durante tutta la durata del corso è stata fatta tramite l'utilizzo di un diario di bordo. Seppur non trattandosi di una Ricerca Azione, si è comunque ritenuto opportuno usare uno degli strumenti fondamentali della RA per poter segnare gli sviluppi del percorso e le osservazioni dell'insegnante.



Come attività preliminare alla *visual literacy* è stato chiesto agli studenti di descrivere una vignetta. I racconti sono stati molto brevi, e si è chiesto di conservarli nel quaderno fino alla fine del corso. L'intento, non svelato agli studenti, è stato poi quello di chiedere agli stessi al termine del percorso, di descrivere nuovamente la stessa vignetta secondo quanto appreso dal laboratorio. Gli studenti sono stati sorpresi nel vedere come una descrizione costituita inizialmente di poche righe, sia poi diventata quasi un breve saggio, ricco sia nella lingua che nella trama del racconto. A questa prima breve fase iniziale è seguito poi il percorso di sviluppo della competenza visuale come descritto nel paragrafo 4.1. Durante questa fase sono emerse le seguenti osservazioni:

- gli studenti avevano tutti lavorato con le immagini nella scuola del paese d'origine, le studentesse moldave e romene risultavano più avvezze ad un uso delle immagini, gli studenti cinesi dichiaravano di non avere mai svolto un lavoro simile a scuola;
- gli interessi personali hanno influenzato molto il percorso: lo studente cinese che frequenta il liceo artistico ha dimostrato maggiore capacità di cogliere i particolari e una maggiore propensione per lo sviluppo del racconto partendo appunto da delle immagini. È evidente che sia la scolarizzazione pregressa, ma anche il percorso di studi scelto lo hanno facilitato. Munari (1979: 29) sottolinea l'importanza delle relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce, permettendo di sviluppare così la fantasia; tutto ciò che una persona impara o sperimenta aiuta nella formazione della propria creatività;
- le letture pregresse hanno aiutato nella fase di immaginazione: uno studente, appassionato di fumetti, ha mostrato più velocità e familiarità nella fase di descrizione dei personaggi e di quello che avrebbero potuto pensare o di quello che sarebbe potuto loro succedere. L'abitudine a leggere fumetti l'ha senz'altro aiutato nell'immaginare cosa potesse accadere anche senza vedere cosa realmente succedeva e, nell'esercizio della sequenzialità, l'ha aiutato a trovare l'ordine corretto più velocemente. Certamente però, vale quanto afferma Rodari (1997: 175): «l'immaginazione, nelle nostre scuole, [è] ancora trattata da parente povera, a tutto vantaggio dell'attenzione e della memoria». Se consideriamo che questi studenti hanno frequentato anche scuole nel loro paese d'origine, possiamo ritenere questa osservazione valida anche per i paesi stranieri, non solo per l'Italia.

Dopo questa fase di preparazione al racconto orale e scritto, si è deciso di partire con l'analisi di un primo *silent book*, molto "semplice", ma altrettanto ricco, *La mela e la farfalla*. Il *silent* vede come protagonista una mela che ospita un piccolo ovetto che si svilupperà in bruco: con il passare delle stagioni il bruco cresce e si trasforma fino a diventare farfalla, la quale a sua volta deporrà un piccolo uovo in un fiore di melo e si riaprirà il ciclo della vita. L'album finisce e può però subito ricominciare (Terrusi 2017: 108). I colori usati sono prevalentemente il verde, che caratterizza la mela, l'albero e poi il rosso, che caratterizza la maturazione del frutto, il bianco, che è il colore del bruco e infine vari colori evidenziano il passare delle stagioni. La sequenzialità è molto

semplice, dunque il testo si prestava a un racconto di facile scrittura. L'uso del vocabolario era molto ristretto, anche se necessitava di alcuni termini specifici, introdotti dall'insegnante (le parti della mela ad esempio). Inoltre si rendeva necessario nella descrizione l'uso di diversi tempi verbali per poter descrivere il passaggio delle diverse stagioni di crescita del bruco. Il tema dell'albo è "neutro", fa riferimento infatti ad un evento che avviene in natura, non coinvolgendo la sfera personale o culturale e, considerando il livello di scolarizzazione degli studenti, che non avrebbe dovuto creare particolari difficoltà di comprensione della storia. Il *silent* è stato dapprima dato agli studenti, che lo hanno sfogliato da soli: si è raccolta una prima impressione sulla storia, e poi tutti hanno raccontato con semplicità il contenuto del libro, infine si è passati all'analisi del racconto vedendo insieme le pagine. Gli studenti hanno dapprima raccontato oralmente cosa succedeva pagina per pagina, segnandosi sul quaderno le nuove parole che servivano al racconto, poi hanno descritto tutta la storia per iscritto sul quaderno. Anche in questa fase gli studenti hanno potuto sfogliare nuovamente singolarmente il testo, avendo quindi il tempo per soffermarsi di più sulle immagini laddove ritenevano necessario. Le immagini infatti hanno bisogno di tempo per essere "lette" e sono per certi versi meno semplici delle parole, proprio perché hanno la capacità di comunicare particolari che la parola non potrebbe (Detti 1967: 63).

In questa fase gli studenti cinesi hanno dichiarato, come sopra accennato, di non aver mai usato le immagini, in particolare gli albi senza parole per uno scopo didattico, però nella loro infanzia i genitori hanno letto loro degli albi illustrati, in particolare le studentesse europee. Un paio di studenti hanno fatto inizialmente fatica a capire la ciclicità della storia, anche se poi sono stati aiutati dagli altri: alla domanda dell'insegnante di fronte all'ultima tavola "Cosa succederà ora?" sono infatti rimasti inizialmente zitti e hanno risposto per loro gli altri compagni. Questa fase di lavoro è servita agli studenti per renderli partecipi ed includerli nel processo di lettura, in modo da aiutarli a comprendere meglio il libro secondo i propri tempi e le proprie esigenze (Chambers 2011: 110).

Dopo aver lavorato con *La mela e la farfalla*, l'insegnante ha dato agli studenti *Flotsam* da sfogliare: ognuno per conto proprio ha guardato il libro. Come testimonia il diario di bordo, i ragazzi hanno evidenziato la bellezza dei colori e la presenza del mare, e per quanto riguarda la trama un po' di stupore per il finale. L'insegnante ha raccolto le esperienze degli studenti: tutti conoscevano il mare italiano per esperienza diretta, anche se breve per i ragazzi cinesi, e attraverso la televisione.

Nella fase successiva i ragazzi, tutti assieme, hanno iniziato a "raccontare" il libro. Nelle prime attività, le tavole grandi che riempivano due pagine, si sono prestate per lavorare sulla descrizione delle immagini, consolidando il vocabolario conosciuto e ampliandolo con l'uso di nuovi termini. I ragazzi si segnavano sul quaderno tutte le nuove parole e scrivevano vicino il termine nella loro lingua madre oppure la spiegazione in italiano. Quando il personaggio della storia era solo, si è cercato di far immaginare agli studenti anche i pensieri: ad esempio all'arrivo dell'onda che lo travolge dovevano trovare quali espressioni linguistiche di paura o stupore potesse usare. Questo compito, oltre che divertirli, li ha portati a riflettere sull'importanza

dell'uso della lingua delle interiezioni, che generalmente comprendono bene, ma fanno fatica ad applicare nelle varie situazioni.

Un problema di tipo culturale che è emerso dal testo è stato riconoscere la macchina fotografica: inizialmente pensavano fosse una scatola, poi il ragazzo cinese che studia al liceo artistico ha detto cos'era e allora tutti si sono sentiti sollevati nell'aver dato un'identità dell'oggetto. Le sue conoscenze di fotografia sono state utili ai compagni per risolvere altri dubbi instillati dalle immagini, come ad esempio la presenza del rullino, scambiato per batterie, o il bordo nero delle foto, che inizialmente non era stato notato dai compagni. Viene confermato quanto afferma Terrusi (2017: 50): in classe, anche chi non parla mai, si fa prendere dalle immagini e in una sorta di competizione, vuol far emergere ciò che conosce e che sa dire. Nell'ottica che «visibile è [...] soprattutto ciò che riusciamo a vedere, la relazione attiva e reciproca che instauriamo con le immagini» (Terrusi 2017: 153), gli studenti sono stati invitati in piccolo gruppo a immedesimarsi nei personaggi e a creare un piccolo dialogo, ad esempio quando viene ritrovata la macchina fotografica e il ragazzo la mostra ad altri giovani che si trovano sulla spiaggia, o quando vanno tutti assieme dal bagnino. In questo modo hanno dovuto esprimere con le parole ciò che le immagini li avevano fatti immaginare.

Inizialmente si era deciso di saltare la descrizione delle immagini con il fondo del mare fantastico, ma sono stati gli studenti a soffermarsi sulle pagine, incuriositi dal contenuto: in particolare lo studente che legge i manga ha voluto vedere e descrivere cosa succedeva. «Esiste solo la storia dei suoi incontri con i lettori» (Terrusi 2017: 38): ogni studente ha avuto un proprio modo di raccontare e descrivere il racconto, chi si soffermava soprattutto sui particolari, che puntava più alle azioni, ognuno con un proprio stile. Nelle pagine con le foto antiche gli studenti sono stati invitati a descrivere i ragazzi fotografati: capelli, vestiario, espressioni. Con l'ultima foto si è guardato anche lo sfondo e si è fatto un paragone con le prime immagini del libro, cercando le differenze, come fatto durante il percorso di *visual literacy*. Il viaggio della macchina fotografica attraverso le onde del mare non ha suscitato in loro particolare curiosità, nonostante le onde e il paesaggio fossero caratterizzati in maniera diversa: lo sfogliare le pagine in maniera veloce era segno della loro curiosità nel vedere il finale. All'ultima pagina si sono infatti fermati come di scatto: "la storia comincia di nuovo" ha affermato uno studente.

Dopo questa analisi del testo, sviluppata attraverso ampliamento del vocabolario, riflessione sulle immagini, sui pensieri e sentimenti del protagonista, sulle azioni svolte con l'utilizzo del tempo passato, si è passati ad un lavoro di scrittura. Gli studenti sono stati invitati a mettere la storia per iscritto, ognuno per conto proprio. Potevano sfogliare il testo e usare i vocaboli che si erano appuntati. Terminato il compito ognuno di loro doveva leggere il testo di un compagno e trovare gli errori, evidenziando anche cosa avrebbe aggiunto e cosa secondo lui mancava della storia. A questa fase è seguito il racconto orale della storia registrato: ognuno raccontava un pezzettino sfogliando il libro, in modo da creare la storia completa.

Al termine di tutto il corso si è svolta una verifica finale: è stata consegnata loro un'immagine che avevano visto e descritto all'inizio del corso. Dovevano descriverla, usando tutte le tecniche della *visual literacy* sviluppate durante il corso. Il racconto

che hanno scritto era molto più ricco e strutturato rispetto al primo testo. Loro stessi, durante i colloqui con l'insegnante hanno affermato di sentirsi più sicuri nello scritto, e di aver imparato a osservare bene le immagini. I colleghi di italiano curricolare hanno affermato di aver visto dei progressi man mano che si sviluppava il corso. Certamente il livello di italiano è migliorato, ma è migliorata anche la loro capacità di raccontare e di riflettere su quanto stanno scrivendo.

#### **4.5. SPERIMENTAZIONE NEL CONTESTO DELL'INSEGNAMENTO AGLI ADULTI**

Rispetto al precedente contesto descritto nel paragrafo 4.4, la classe di adulti di livello B1 nella quale si è svolta la sperimentazione si caratterizza per la frequenza quotidiana al corso per un totale di 100 ore svolte in un trimestre. Durante la sperimentazione erano presenti circa dieci studenti di età compresa tra i 18 e 40 anni, di varie nazionalità (coreana, moldava, rumena, dominicana, afgana, nigeriana e indiana), con un elevato livello di scolarizzazione (in media 10 anni a eccezione di uno studente nigeriano con istruzione elementare).

L'educazione degli adulti prevede che i contenuti proposti rispondano ai bisogni dello studente e che egli ne riconosca la validità, in quanto «l'adulto manifesta un orientamento verso l'apprendimento non tanto verso la materia, come avviene per i bambini, quanto invece per un utilizzo di conoscenze nella vita reale» (Begotti 2006: 13). L'adulto non di rado sottovaluta l'utilità di un percorso didattico sulle immagini in quanto non ne riconosce la possibile spendibilità, nell'urgenza di apprendere la lingua per ottenere una certificazione o l'accesso al mondo del lavoro. Influenzato dalla formazione scolastica ricevuta, lo studente adulto associa le illustrazioni degli albi al contesto infantile e preferisce modalità di apprendimento e attività che ha già sperimentato da studente. La visione di illustrazioni e vignette in sequenza difficilmente genera nell'adulto il piacere di inventare una storia costruendo un personaggio o immaginando un finale alternativo: aspetto riferibile alla limitata creatività o alla mancanza di consuetudine con tali attività maturata nel contesto scolastico di provenienza (vedi par. 6).

Il testo *Flotsam* è adatto a lettori adulti innanzitutto per la presenza di protagonisti umani. Adolescenti e adulti compiono azioni quotidiane e sono inseriti in ambienti riconoscibili, la spiaggia e il negozio di fotografia, raffigurati in modo realistico e pertanto facilmente esplorabili nell'ambito dell'arricchimento lessicale. Il volto del protagonista, caratterizzato da grande espressività, ne trasmette le emozioni provate. I personaggi interagiscono con oggetti, come ad esempio il rullino fotografico, la lente di ingrandimento e il microscopio, di uso comune nel nostro continente ma potenzialmente sconosciuti a buona parte degli studenti. Lo stile del disegno è realistico e facilita la comprensione, il tratto è pulito, il linguaggio visivo è denotativo, segue cioè una via figurativa naturale e non richiede un'interpretazione allegorica o metaforica (Campagnaro 2012: 50).

Nel periodo precedente alla sperimentazione della presente ricerca, si è creata, nell'ambito della scuola interna per i beneficiari del Progetto S.P.R.A.R. di Treviso (Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati), la possibilità di proporre *Flotsam*

a un piccolo gruppo di studenti e raccogliere le prime osservazioni per progettare l'intervento didattico successivo con maggiore efficacia. È stata un'occasione preziosa per utilizzare un *silent book* in un contesto affine a quello della sperimentazione, valutandone l'impatto e individuando eventuali problematiche. Gli studenti, un ragazzo afgano e una donna kosovara entrambi scolarizzati, hanno lavorato in coppia per raccontare la storia sfogliando il *silent book*. L'esplorazione delle scene ha previsto un confronto con l'insegnante, che ha guidato la scoperta dei dettagli e ha facilitato l'interpretazione delle parti più complesse, invitando gli studenti a immaginare possibili dialoghi tra i personaggi. Le principali criticità rilevate riguardano le pagine a tema fantastico che hanno provocato un crollo dell'attenzione e della motivazione: gli studenti hanno dimostrato enormi difficoltà a capirne il senso e hanno cercato più volte di abbandonare la lettura. La comprensione di alcune scene non è stata svolta in autonomia ma ha richiesto l'intervento dell'insegnante per portare l'attenzione degli studenti sui dettagli rilevanti e creare gli opportuni collegamenti tra le pagine del libro per la ricostruzione della trama; è stata inoltre fornita la chiave interpretativa degli elementi ritenuti fondamentali nel momento in cui venivano omessi. Le note di campo hanno registrato la difficoltà degli studenti nell'esplorare le immagini e analizzarne tutti gli elementi mettendoli in relazione tra loro. Si è reso necessario, a più riprese, l'intervento dell'insegnante per mantenere il corretto ordine nella fruizione in quanto lo studente afgano iniziava l'esplorazione della doppia pagina da destra, che nel libro è la parte concepita come temporalmente successiva a quanto rappresentato a sinistra. La direzione nella quale si muove lo sguardo all'interno di un'immagine è culturalmente influenzata, sostiene Carlo Branzaglia (2012: 44), e dipende dalla modalità di lettura e scrittura con una prevalenza, nel caso della lettura occidentale, a soffermare lo sguardo nella parte destra dell'immagine creando così uno sbilanciamento.

L'utilizzo di *Flotsam* è stato preceduto dal percorso di sviluppo della *visual literacy* (par. 4.1), svolto nei mesi di febbraio e marzo 2019, che ha portato gli studenti a una maggiore consapevolezza nei confronti del valore comunicativo delle immagini. Sul *silent book* da proporre alla classe sono stati operati degli adattamenti preventivi, attuati in considerazione delle specificità del contesto e mirate al superamento degli ostacoli previsti. In relazione all'elevato numero di studenti che compongono la classe, si è valutata la possibilità di proiettare le pagine del libro per consentire ad ognuno una visione completa e chiara delle immagini. Altre esperienze di proiezione di *silent book* sono state realizzate e documentate, tra cui quella descritta da Dallari (2012:54-56): la proiezione ha aumentato la visibilità delle immagini per consentire al docente di indicare parti o dettagli dell'immagini, che diventano in tal modo visibili a tutti, e di prendere «in carico il congegno della testualità». Se da un lato tale operazione ha sicuramente aumentato la visibilità del *silent book*, dall'altro lato ha portato alla rinuncia dell'«impatto fisico con l'oggetto libro, il gesto di aprirne la copertina, l'esplorazione delle pagine con lo sguardo» (Varrà 2012: 81). Inoltre, quando vengono proiettate singole pagine per permettere agli studenti di osservarne i dettagli, si viene a perdere la fruizione dell'unità narrativa minima del racconto che nel *silent book*, forma d'arte sequenziale, è costituita dalla doppia pagina aperta.

In seguito alle osservazioni preliminari raccolte proponendo *Flotsam* agli studenti del progetto S.P.R.A.R., sono state omesse le parti del libro che raffigurano un mondo fantastico in fondo al mare, senza alterare la struttura della trama. Gli adattamenti operati hanno reso più marcata la figura del "mediatore", codice comunicativo che, assieme al testo e al lettore, concorre «alla formazione dei processi narrativi e interpretativi di un *picturebook*» (Campagnaro 2012: 45). Il ruolo del mediatore, in questo caso il docente, si inserisce nel rapporto tra lettore e libro e lo modificano scegliendo il testo da proporre, trasformando il supporto da cartaceo a digitale, gestendo i tempi e i modi della fruizione e facilitando la comprensione di parti di testo. Il *silent book Flotsam* è stato proposto alla classe il 20 marzo 2019 al termine del percorso di sviluppo della *visual literacy* (vedi par. 4.1). Le pagine del libro sono state proiettate alla classe e accompagnate, nella parte iniziale, dalla narrazione dell'insegnante con l'obiettivo di fornire un esempio di narrazione che utilizza i tempi al passato e creare l'opportuna concentrazione sulla narrazione. Dopo la presentazione della storia in plenaria, è stata consegnata a ogni studente una parte del *silent book*, stampata su un supporto cartaceo, affidandogli il compito di narrare ai compagni quanto rappresentato. Nella fase successiva è stato lasciato agli studenti il tempo necessario per prepararsi, confrontarsi liberamente con i compagni e con l'insegnante per ricostruire la trama e decodificare gli elementi utili alla narrazione. Conclusa la fase di preparazione, che ha visto uno scambio attivo tra gli studenti, ognuno ha presentato il proprio racconto mentre venivano proiettate le immagini che aveva analizzato. Rispetto al modello di lettura del *silent book* descritto da Marnie Campagnaro "Time-Think-Talk" (2012: 133), per lasciare al bambino uno spazio libero di esplorazione autonoma del libro, nella sperimentazione è stato lasciato il tempo per pensare senza però poter esplorare tutte le pagine, quindi senza una panoramica completa dell'intero libro. Quando è stato comunicato agli studenti che le loro narrazioni orali sarebbero state registrate, ogni studente ha scritto le frasi da leggere o i termini specifici che avrebbe impiegato nella narrazione, ricercando maggior accuratezza e correttezza nella propria produzione. L'atto della registrazione provoca una modifica al concetto di suono, per sua natura dinamico, che quando viene registrato, diventa statico e deve essere strutturato come un testo scritto (Maragliano 2008: 20).

Le osservazioni, riferite nel diario di bordo del docente, descrivono gli studenti partecipi e attenti, sia a perfezionare la propria parte di racconto sia all'ascolto delle narrazioni dei compagni. La scena conclusiva, che dà senso alla storia, è stata descritta in plenaria e ha stimolato il confronto tra gli studenti su possibili sviluppi del finale lasciato aperto dall'autore. La proiezione delle immagini ha permesso agli studenti adulti un approccio al *silent book* libero dallo stereotipo di trovarsi di fronte a un libro per bambini: è stato registrato nel diario di bordo del docente che, alla fine dell'attività, una studentessa ha notato il libro cartaceo e ha espresso la propria delusione per aver lavorato, a suo parere, su un libro per bambini.

## 5. FLOTSAM NARRATO DAGLI STUDENTI

L'immagine iniziale<sup>3</sup> di *Flotsam* introduce la storia raffigurando il protagonista intento a esplorare con curiosità l'ambiente della spiaggia. Nel testo si alternano vignette di piccole dimensioni e scene che occupano l'intera pagina, rallentando il ritmo della narrazione e lasciando il tempo al lettore per esplorare l'illustrazione. In tal modo, come sottolinea Varrà nel saggio *Albo e tempo*, gli aspetti grafici influiscono sul tempo della storia (2012: 73). La scena è stata descritta come segue nel laboratorio per adolescenti: "In una spiaggia c'è un ragazzo che gioca con la paletta e vuole fare un castello. Ha visto un granchio e lo osserva, poi l'ha preso e ha deciso di andare sull'asciugamano. Ha preso la lente d'ingrandimento e osserva bene il granchio". Gli studenti hanno puntato l'attenzione sugli oggetti, dunque sui nuovi termini imparati durante il corso: il loro riutilizzo indica come l'apprendimento sia avvenuto e come gli studenti abbiano appreso a descrivere con attenzione quanto l'immagine comunica loro.

La scena del protagonista in attesa che il suo rullino venga sviluppato è resa con una serie ravvicinata di piccole vignette. La narrazione sequenziale del fumetto è efficace nel rendere l'impazienza del protagonista e «in questo modo il tempo stesso finisce per essere modulato dalle relazioni spaziali tra le immagini» (Barbieri 2004: 18). La sequenza è stata descritta come segue nella classe di adulti: "Lui è entrato nel negozio dove c'era la commessa che parlava sul telefono. Lui però le ha dato questa pellicola e lei ha iniziato di sviluppare le foto. Lui però ha dovuto aspettare troppo tempo finché le foto erano pronte". La dimensione del tempo dell'adulto si nota nell'uso delle congiunzioni, il *però* ripetuto molte volte, il rafforzativo *troppo*: il ragazzo ha dovuto aspettare più del dovuto e l'impazienza, che il lettore sente, viene espressa da questi espedienti linguistici. La scena viene centrata non tanto sulle azioni che svolge il ragazzo nell'attesa, ma sul tempo, l'attesa stessa, quasi a indicare, seccati, che la signora che parla al telefono ci sta mettendo un po' troppo.

Dopo che il protagonista ha sviluppato le foto e le osserva, lo studente si imbatte in una "metafotografia", una fotografia cioè che ne contiene un'altra, in una catena quasi infinita di ragazzi che vengono fotografati con in mano una fotografia che ne ritrae altri. La struttura grafica aiuta il riconoscimento dei nessi temporali, facilita la comprensione della storia e guida la produzione degli studenti. Il *silent* in questa parte esprime come sia «una forma che incorpora, ingerisce altre forme» (Terrusi 2012: 122): è un insieme multiplo di personaggi e linguaggi che possono essere interpretati in maniera diversa dal lettore. La scena è stata descritta come segue nel laboratorio per adolescenti: "In mezzo alle altre foto lui ha trovato una molto interessante, è stato molto curioso. Ha iniziato a guardare quel foto con un lente di ingrandimento. Ha scoperto che nella questa foto c'era una ragazzina che teneva a mano le altre foto uguali di questa ragazza".

In una immagine successiva viene raffigurato ciò che il protagonista riesce a vedere analizzando con il microscopio la fotografia: a ogni ingrandimento la narrazione

<sup>3</sup> Per la visione di alcune pagine del libro si rimanda al sito, in lingua spagnola, <https://imaginaria.com.ar/2010/07/flotante/>.

prosegue a ritroso nel tempo, modificando il colore (viene adottato il bianco e nero) e l'abbigliamento dei ragazzi. È una variazione tematica che dà forma a una specie di vertigine, in quanto un ritratto si moltiplica e contiene ritratti di altri bambini (Terrusi 2017: 23). Interessante è la narrazione resa dagli adolescenti: "Ha trovato una foto normale che è una ragazza ha foto in mano, nella foto che un altro ragazzo ha mano in foto e continua così. Il ragazzo vuole vedere l'ultima persona, ha osservato con lente d'ingrandimento e ha guardato con il microscopio e finalmente che ha visto l'ultima persona". Il finale della descrizione mette in evidenza come gli studenti si siano immedesimati nel personaggio, come se anche loro non vedano l'ora di capire cosa c'è alla fine della serie di foto. Il rapporto personale tra *silent* e studente si è creato in maniera spontanea, l'insegnante come intermediario ora non serve più, lo studente parla con il *silent*, e il *silent* parla allo studente.

## 6. FATTORI CHE INFLUISCONO SULLA VISUAL LITERACY

Durante il procedere della sperimentazione e dell'approfondimento degli studi teorici riferiti all'alfabetizzazione visuale, è emersa ed è stata indagata la problematica relativa alla limitata capacità di comprensione delle immagini di molti studenti. Il campo d'indagine si è rivelato complesso e soggetto a un insieme di fattori che si stratificano in ogni individuo con esiti diversi.

Un elemento che limita in modo evidente la *visual literacy* è la bassa o assente scolarizzazione, che comporta una riduzione delle capacità cognitive di decodifica delle immagini e di concettualizzazione dei significati. Maragliano propone una riflessione sulla capacità percettiva che dipende dalla quantità delle esperienze passate, tra cui quelle maturate nel percorso scolastico, conservate nella nostra memoria, in grado di influire sulla percezione, al punto che «noi vediamo con maggiore chiarezza gli oggetti familiari che non quelli intorno ai quali non abbiamo riserve di ricordi» (2008: 6). La comprensione del significato di un'immagine è legata, per un individuo, alla condivisione delle forme all'interno dei gruppi sociali, in quanto «chi non partecipa a questa condivisione rischia di essere escluso, di non recepire l'immagine o di farlo in modo anomalo» (Maragliano 2008: 90). Il basso livello di istruzione può precludere a un individuo l'accesso alla circolazione della cultura privandolo degli strumenti di comprensione delle forme e dei significati condivisi.

È nel contesto familiare, a partire dalla prima infanzia, che nel bambino si forma e si struttura maggiormente la *visual literacy*: nelle relazioni di cura che si instaurano con i genitori, nell'accompagnamento alla lettura di storie e albi illustrati, nell'esercizio ripetuto del confronto con l'adulto per la comprensione delle immagini (par. 1). Una limitazione o privazione di tale relazione può determinare problematiche nella lettura delle immagini e nelle altre operazioni cognitive a essa associate.

La *visual literacy* è influenzata inoltre dalla formazione scolastica ricevuta: i colloqui informali svolti in classe hanno permesso di confermare che alcuni paesi, in particolare il Bangladesh, adottano testi scolastici privi di illustrazioni o che danno maggior importanza alla parola scritta. Si è cercato di comprendere se il sistema scolastico preveda lo studio del disegno e della storia dell'arte: dal confronto con gli studenti è



emerso che in quasi tutti i paesi di provenienza degli studenti è presente una materia specifica dedicata al disegno alla quale non viene tuttavia data particolare importanza. La raccolta dati sui sistemi scolastici degli studenti non è esaustiva ma si è rivelata utile nel fornire un quadro d'insieme sul quale si può basare la progettazione di un intervento didattico: in vista di future sperimentazioni potrà essere elaborato un test di rilevamento della *visual literacy* in fase preliminare.

Dal momento che, come sottolineano molti studiosi, la *visual literacy* è culturalmente determinata, essa può risultare inefficace per comprendere immagini che provengono da culture distanti, poiché «ogni criterio di raffigurazione risponde a una precisa realtà culturale che ne determina i modi e le prassi» (Branzaglia 2011: 48). Sulla cultura europea ha avuto un notevole influsso la religione cattolica che già in epoca medioevale affidava agli affreschi nelle chiese e nelle cattedrali il compito di insegnare le scene della storia sacra al popolo non istruito (Farné 2006: 51). La religione musulmana invece può essere considerata una religione "aniconica", «termine col quale si intende il rifiuto intenzionale in ambito religioso delle immagini che rappresentano non solo la divinità, ma anche la figura umana e, più specificatamente, la fisionomia del volto» (Farné 2006: 5). La religione islamica ha sviluppato perciò un'arte puramente decorativa che rifiuta la mimesi e bandisce i ritratti, in base al precetto che considera colui che dipinge figure umane come chi vuole appropriarsi di un potere tipicamente divino, quello di Essere Creatore.

Relativamente agli studenti osservati e al contesto descritto nel paragrafo 4.5, le evidenze di una limitata *visual literacy*, che possono avere ricadute nella vita quotidiana, riguardano una difficoltà nella lettura e decodifica dei simboli e della segnaletica di cui la nostra società fa largo uso: la segnaletica stradale, la segnaletica legata alla sicurezza nel luogo di lavoro e i simboli di rischio dei prodotti chimici di uso domestico. Inoltre, le conversazioni interpersonali informali sincrone e asincrone mediate dalla tecnologia fanno un uso sempre più esteso di simboli visuali, ad esempio gli *emoji*, per integrare un messaggio verbale modificandone il significato o addirittura sostituirlo interamente: in questo ambito molti studenti si sono rivelati fortemente limitati nella comprensione e nell'utilizzo autonomo ed efficace ai fini della comunicazione.

## 7. CONCLUSIONI

Il percorso proposto alle classi ha avuto esiti positivi dal punto di vista linguistico perché ha permesso agli studenti di migliorare la produzione con una maggiore attenzione alla scelta del lessico per la descrizione e alla scelta dei tempi verbali per la narrazione di azioni. Inoltre, gli studenti hanno sviluppato le loro capacità di lettura e interpretazione delle immagini, nonché hanno imparato ad usare le immagini come supporto per la scrittura e la produzione orale. In entrambe le classi sono state registrate le voci degli studenti che raccontano la storia e che, unite alle illustrazioni di *Flotsam*, hanno creato un video multimediale, un esempio di *digital storytelling* che dà nuova vita al *silent book* rappresentando il punto di arrivo di un percorso e al tempo stesso materiale per motivare nuovi studenti.

L'osservazione delle attività svolte dagli studenti ha inoltre sollevato nuovi spunti di ricerca partendo dalle problematiche emerse, quali ad esempio quanto la cultura d'origine possa influenzare la produzione degli studenti, quanto la precedente scolarizzazione possa aiutarli o bloccarli nel loro processo di integrazione linguistica, come e quanto si possano usare le illustrazioni per aiutare nel metodo di studio.

L'occhio del protagonista di *Flotsam* che guarda il paguro che guarda il lettore sin dalla prima pagina, ci ha invitati a scoprire assieme ai nostri studenti quanto un'immagine possa essere punto di dialogo e incontro, non solo tra gli studenti e il *silent*, ma anche tra studenti e insegnante. L'occhio, e così la vista, ci guida in un percorso di scoperta e analisi che porta irrimediabilmente a far parlare, a stabilire un contatto verbale: *Flotsam* è divenuto punto di incontro. Come afferma David Wiesner nel suo blog personale: «Perché sono importanti i *picture book*? Certamente perché sono libri, ma il cuore della questione risiede proprio nel nome: sono le immagini»<sup>4</sup>.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ADORNO C., VALENTINI A., GRASSI R., 2017, *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino.

BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher/Bonacci, Torino.

BALBONI P. E., 2018, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.

BANZATO M., 2012, "Rappresentazione e manipolazione di simboli nella cultura digitale: aspetti neuroscientifici" in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino, pp. 57-68.

BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.

BRANZAGLIA C., 2011, *Comunicare con le immagini*, Mondadori, Milano.

CALVINO I., 2012, *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*, Mondadori, Milano.

CAMPAGNARO M., 2012, *Narrare per immagini*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovereto.

---

<sup>4</sup>Tratta dal sito <http://www.davidwiesner.com/>, traduzione delle autrici. Testo originale: «Why do picture books matter? Of course because they're books, but the heart of the matter is right there in the name: it's the pictures».

- CAMPAGNARO M., 2013, "Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati", *Encyclopaideia*, 35, 89-108.
- CAMPAGNARO M., DALLARI M., 2013, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento.
- CELENTIN P., CORELLI S., 2016, *Analisi delle interazioni comunicative e glottodidattica*, [modulo online] Master in progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri, Università Cà Foscari, Venezia.
- CHAMBERS A., 2011, *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena.
- COONAN C. M., 2003, "Ricerca- azione per insegnanti di italiano L2", in LUISE M. C., (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica Volume 3*, Guerra, Perugia, pp. 7-52.
- DALLARI M., 2008, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.
- DALLARI M., 2011, "Quando le immagini si stringono alle parole", *Encyclopaideia*, 15, 30, 11-40.
- DALLARI M., 2012, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento.
- DE LUCHI M., 2000, "La ricerca-azione", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 196-210.
- DE LUCHI M., 2016, "Il docente ricercatore", *Bollettino Itals*, 66, 14, pp. 21-29  
<[https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino\\_itals\\_66\\_de\\_luchi.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_itals_66_de_luchi.pdf)>
- DETTI E., 2002, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- FAETI A., 2004, "L'erba del cambiamento", *Hamelin, note sull'immaginario collettivo. Il visivo. Narrare per Immagin*, 4, 10, 7-15.
- FARNÉ R., 2006, *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, UTET, Torino.
- FOCHESATO W., 2000, *Libri illustrati: come sceglierli?* Mondadori, Milano.

- FORNARA S., 2017, "Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books", *Italica Wratislaviensia*, 8, 1, pp. 65-83.
- GRAMANTIERI N., 2012, "L'albo illustrato e il suo lettore" in HAMELIN (a cura di) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, pp. 203-226.
- GRILLI G., TERRUSI M., 2014, "Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali", «Encyclopaideia», 18, 38, pp. 67-90.
- LOSITO B., POZZO G., 2005, *La ricerca azione*, Carocci, Roma.
- MARAGLIANO R., 2008, *Parlare le immagini. Punti di vista*, Apogeo, Milano.
- MIRANDOLA G., 2012, "Libri senza parole? Li voglio subito" in HAMELIN (a cura di) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, pp. 111-142.
- MUNARI B., 1977, *Fantasia*, Laterza, Roma.
- NEGRI M., 2012, "Parole e figure: i binari dell'immaginazione" in HAMELIN (a cura di) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, pp. 49-72.
- PEDERZOLI M., 2016, "Il materiale visivo nei manuali di italiano L2", *Teaching Italian Language and Culture Annual*, pp. 71-95 <<https://tilca.qc.cuny.edu/wp-content/uploads/2016/11/Pederzoli-finale-TILCA.pdf>>.
- PEDERZOLI M., 2018, "Picture books e silent books nella classe di italiano LS/L2: riflessioni e suggerimenti", in TABAKU SÖRMAN E., TORRESAN P., PAULETTO F. (a cura di) *Paese che vai, manuale che trovi*, Cesati, Firenze, pp. 125-147.
- PERUZZI P., 2015, "L'uso didattico dell'immagine" in DIADORI P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 342-350.
- RODARI G., 1997, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Trieste.
- ROGERSON P., 1999, "Using Pictures in the Classroom", *Europa Vicina*, 5, 3, 11.
- STROKE S., 2001, "Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective", *Electronic Journal for the Integration of Technology*, 1, pp. 10-19.
- STROKE S., 2016, "Quanto sono efficaci gli strumenti didattici non verbali?", *La ricerca*, 10, pp. 30-33 <[http://www.laricerca.loescher.it/la\\_ricerca\\_10/index.html#5/z](http://www.laricerca.loescher.it/la_ricerca_10/index.html#5/z)>.

TAN S., 2014, "Per chi sono questi libri?", «Andersen, 309, pp. 11-15  
<<http://www.andersen.it/per-chi-sono-questi-libri/>>.

TERRUSI M., 2012, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.

TERRUSI M., 2017, *Meraviglie mute: silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.

TORRESAN P., 2005, "Lavorare sulle immagini per sviluppare la produzione linguistica"  
*Bollettino Itals* <<https://www.itals.it/lavorare-sulle-immagini-sviluppare-la-produzione-linguistica>>.

VARRÀ E., 2012, "Albo e tempo" in HAMELIN (a cura di) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, 73-110.

## **SITOGRAFIA (6 ottobre 2019)**

Catalogo della Mostra "100 libri Senza Parole" tenutasi nella Biblioteca Comunale di Castelfranco Veneto (TV) nel maggio 2019:  
<<https://lascuoladelfare.it/site/wp-content/uploads/2019/05/SENZA-PAROLE-2019-BIBLIOGRAFIA-def.pdf>>

Lezione della prof.ssa Marcella Terrusi dal titolo: "Albi illustrati e *silent books*"  
<<https://www.youtube.com/watch?v=9E3Pt3qR2a4&t=119s>>

Progetto "Destinazione Lampedusa":  
<<https://www.ibbyitalia.it/progetti/ibby-libri-senza-parole-lampedusa>>

Sito personale di David Wiesner, autore di *Flotsam*:  
<<http://www.davidwiesner.com/>>

## **SILENT BOOK CITATI**

ANNO M., 1983, *Il viaggio incantato*, Emme, Milano.

ANNO M., 1984, *Bric à brac*, Emme, Milano.

BLAKE Q., 2017, *Clown*, Camelozampa, Monselice.

BRENMAN I., MORICONI R., 2014, *Telefono senza fili*, Gallucci, Roma.

- CELIJA M., 2006, *Chiuso per ferie*, Topipittori, Milano.
- GREDER A., 2017, *Meriterraneo*, Orecchio Acerbo, Roma.
- HOBAN T., 1997, *Look book*, Greenwillow books, New York.
- MARI I., 2017, *La mela e la farfalla*, Babalibri, Milano.
- QUARELLO M., 2017, *'45*, Orecchio Acerbo, Roma.
- RALLI L., 2019, *Rumore*, Carthusia, Milano.
- RUTA A., 2019, *La valigia*, Carthusia, Milano.
- SANNA A., 2013, *Fiume lento. Un viaggio lungo il Po*, Rizzoli, Milano.
- TAN S., 2016, *L'approdo*, Tunué, Latina.
- TAPPARI M., SANNA A., 2015, *Miramuri*, Terre di Mezzo, Milano.
- WIESNER D., 2001, *Sector 7*, Il punto d'incontro, Vicenza.
- WIESNER D., 2012, *Flotsam*, Andersen, Londra.
- WIESNER D., 2016, *Martedì*, Orecchio Acerbo, Roma.