

ALFABETIZZAZIONE VISUALE E SILENT BOOK: INTERVISTA A MARNIE CAMPAGNARO

di Jenny Cappellin e Laura Romanello

ABSTRACT

Marnie Campagnaro, dottore di ricerca in Scienze pedagogiche e ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, attualmente insegna Teoria e Storia della Letteratura per l'infanzia presso l'Università di Padova. Nei suoi studi si è occupata di albi illustrati, fiaba, pedagogia della lettura in età scolare e prescolare, reader-response theory e scrittori italiani contemporanei per ragazzi. Sta conducendo numerose ricerche sulla spazialità visiva e gli oggetti "narranti" nella letteratura per l'infanzia¹. Alla luce degli aspetti emersi nella nostra ricerca, abbiamo riflettuto con lei su possibili indicazioni didattiche relative all'alfabetizzazione visuale nel contesto dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad adolescenti e adulti.

Il nostro progetto ha previsto un obiettivo comune ai nostri due contesti d'insegnamento (adolescenti di prima e seconda superiore e adulti in una scuola privata): sviluppare la competenza narrativa e arricchire le descrizioni dei nostri studenti utilizzando un *silent book* che consentisse di narrare eventi al passato. L'uso di un *silent book* può essere uno strumento efficace per potenziare il linguaggio e in quali termini?

Una ricerca molto interessante è stata realizzata nel 2014 da alcune studiose inglesi a partire dall'esperienza di un *silent*, *L'approdo* di Shaun Tan (Arizpe *et al.* 2014), con bambini della scuola primaria per raccogliere la loro testimonianza e offrire loro un contesto culturale ed educativo in cui potessero essere liberati dalla pesantezza di decodificare un testo scritto in una lingua straniera a loro ancora sfuggente e incentivati ad esprimersi attraverso un racconto narrativo fatto di sole immagini. La ricerca ha confermato le potenzialità del *silent book* in questo contesto educativo: i bambini migranti che si sono rapportati con le immagini, e hanno raccontato la loro esperienza, sono riusciti a dare forma ai loro pensieri e a ricercare la formula sintattica a loro più idonea e le parole che potessero restituire il loro vissuto interiore.

¹ Adattato da <http://www.marniecampagnaro.it/>.

Anche per la fascia dell'infanzia ci sono ricerche che hanno confermato la validità dei *silent book*, ma ritengo che essi siano uno spazio narrativo straordinario per tutti, per i piccolissimi come per i grandi, perché in effetti funzionano come un'opera aperta nella quale il lettore che legge l'immagine può partecipare alla co-costruzione del testo. I *silent* si rivelano delle risorse incoraggianti, il linguaggio visivo funziona, come ci ricorda Faeti (2014:7), quando in effetti le parole si stringono intorno alle figure. Le figure non funzionano da sé, per raccontare le figure ho bisogno delle parole e nel *silent book* trovo la libertà di operare delle scelte nelle parole e nei pensieri: dal punto di vista educativo-pedagogico hanno quindi una risonanza e una rilevanza straordinaria.

Nel corso dell'anno scolastico appena concluso abbiamo creato un percorso di sviluppo della competenza visuale strutturato in diverse lezioni, nel quale descrivere e analizzare immagini a complessità sempre maggiore (dalla semplice lettura degli elementi dell'immagine, all'inferenza di significati e all'immaginazione di possibili finali della storia), unitamente a uno strumento di riflessione metacognitiva e al confronto con i compagni per aprirsi alla pluralità di interpretazioni possibili. È possibile strutturare un percorso di insegnamento della lettura delle parti costitutive di un'immagine così come avviene per la lingua nei corsi di alfabetizzazione alla letto-scrittura? Quali sono gli strumenti interpretativi indispensabili da fornire agli studenti?

Trovo particolarmente felice il percorso proposto, perché in effetti è molto legato alla modalità in cui noi apprendiamo: partiamo dalla referenza, dal rapporto diretto con l'oggetto, e da qui siamo in grado di alla sua rappresentazione. Dalla rappresentazione, che mantiene ancora un aggancio con la realtà, riusciamo, poi, ad astrarre e trasferire tale concetto in altri campi semantici o in altre situazioni. Direi che il percorso è molto ben strutturato ed è interessante l'idea di restare sul dettaglio e sulla descrizione: così facendo ho la possibilità di mettere a fuoco una serie di relazioni fra gli elementi dell'immagine e la situazione narrativa. Poi una volta che ho "descritto" il mio oggetto, cerco di costruire relazioni intorno ad esso, per vedere se queste relazioni possono servire anche in un altro contesto.

Osservando gli studenti, soprattutto adulti, abbiamo notato che a un sostanziale disinteresse per le immagini incontrate si accompagnano una ridotta immaginazione e una scarsa propensione al racconto quando la narrazione non è ritenuta attinente alla realtà vissuta in prima persona. Nella nostra esperienza con *Flotsam*, inoltre, le pagine con illustrazioni fantastiche hanno provocato un calo di attenzione negli studenti e una sorta di disorientamento nel non comprenderne il senso della storia. È possibile, con studenti adolescenti e adulti, promuovere lo sviluppo dell'immaginazione attraverso l'uso dei *silent book*?

L'immaginazione non cade dal cielo, l'immaginazione nasce dalla terra. Sono state scritte pagine molto belle a riguardo, Munari ci ha insegnato che l'immaginazione nasce da ciò che abbiamo visto, ascoltato o esperito. Se noi abbiamo visto, ascoltato o esperito poco, tendenzialmente anche il ritorno immaginifico sarà più parco. Al di là di una propensione più o meno sviluppata per il pensiero narrativo, chi ha fatto più esperienza, chi ha letto e ascoltato di più, ha avuto più incontri, ha la possibilità di esercitare una maggiore libertà nella costruzione di un percorso immaginifico. Noi abbiamo tre modalità per costruire la nostra esperienza: esperienza diretta, esperienza indiretta o esperienza letta. Chi non ha avuto modo di fruire in modo proficuo di queste tre modalità è in difficoltà. Chi ha visto meno immagina meno: è per questo che offrire storie e leggere letteratura è un modo significativo per riuscire a colmare questi gap, con l'idea di offrire materiale su cui riflettere e ragionare, su cui costruire e su cui creare.

Il punto di partenza è stata un'analisi del rapporto tra i nostri studenti e le immagini, al fine di identificare un campo d'indagine. Nella nostra esperienza didattica, ci troviamo spesso di fronte a studenti delle scuole superiori che ignorano le immagini dei libri di testo e adulti che non riescono a comprendere trame visive date da una successione di vignette. Nel cercare di definire le cause che hanno portato a un mancato o lacunoso sviluppo dell'alfabetizzazione visuale, la nostra analisi, ancora in corso, ha preso in considerazione la cultura di provenienza e la bassa scolarizzazione o la scolarizzazione ricevuta in un contesto scolastico che privilegia la parola scritta escludendo le immagini dai libri di testo. Nei Suoi scritti, in particolare *Narrare per immagini*, Lei sottolinea l'importanza dell'accompagnamento di un bambino da parte dell'adulto per lo sviluppo dell'alfabetizzazione visuale. Ci siamo quindi chieste, e Le chiediamo, come poter intervenire con uno studente in età adulta?

Maryanne Wolf, una neuroscienziata che si è occupata molto di dislessia, ha scritto pagine straordinarie in *Proust e il calamaro* (2009) in cui racconta che una delle attività fondative per la costruzione del linguaggio è proprio il chiacchierare a tavola, chi vive in una situazione disagiata e non ha avuto la possibilità di confrontarsi con un'esperienza narrativa continuativa in famiglia, ad esempio nel raccontarsi reciprocamente la propria giornata, problematizzandola, ecc., potrà maturare un deficit verbale che poi diventerà deficit cognitivo e relazionale. Per intervenire in età adulta bisognerebbe partire da un'esperienza diretta, che gli studenti in qualche modo riconoscono e sentono come propria o vicina. Sarebbe importante conoscere in anticipo le loro storie e alla luce di queste esperienze trovare delle letture che possono in qualche modo intrecciare il loro vissuto con la quotidianità: ci sono degli elementi comuni che possono agevolare la narrazione e anche il desiderio di raccontarsi. Se io offro un'esperienza di lettura troppo lontana dal vissuto, il lettore non si riconosce e probabilmente non sarà nemmeno interessato ad essa perché non desta quella curiosità intellettuale che è stata alimentata da esperienze pregresse. Nel caso in cui

una lettura risulti emotivamente troppo forte, nulla vieta che si possa chiudere il libro e cambiare storia: in questi percorsi che sono molto legati al vissuto esistenziale un libro può essere riposto se non funziona. In fondo le nostre ricerche sono fatte perché si desidera indagare un determinato fenomeno legato all'infanzia, ma queste ricerche sono fatte con gli studenti e per loro, pertanto c'è un impegno deontologico che dobbiamo assumere in avvio di ricerca e che ci porta a operare delle scelte anche a nostro sfavore, perché non tutto ciò che è utile a un ricercatore, può risultare fecondo per i partecipanti alla ricerca.

Gli studenti scarsamente scolarizzati che abbiamo osservato sono difficilmente in grado di compiere inferenze a partire da un'immagine e spesso nemmeno a individuarne gli elementi costitutivi. Da qui ha preso avvio la nostra riflessione sull'opportunità di utilizzare un test iniziale per mettere in rapporto il livello di scolarizzazione, la familiarità con la lettura di albi illustrati in età infantile e l'effettiva comprensione di immagini a complessità crescente. È possibile, a Suo avviso, creare uno strumento diagnostico per valutare in modo oggettivo il livello di competenza visuale? Nella nostra esperienza di costruzione del test, la scelta delle immagini adatte a indagare una specifica abilità legata alla visione è stata particolarmente difficoltosa.

Un'immagine non è mai portatrice neutra. Essa, inoltre, veicola significati plurimi: in essa si innescano riferimenti iconografici e simbolici legati alla propria cultura e al proprio vissuto. Credo che sia molto interessante l'idea di presidiare diversi aspetti della lettura dell'immagine perché restituisce il lavoro intellettuale necessario per la costruzione dell'alfabetizzazione visiva mancante. Presidiare più aspetti della lettura di un'immagine è molto importante e porta benefici nel percorso di costruzione della *visual literacy* ma anche alla *literary literacy*, perché fare un lavoro ermeneutico per estrapolare un significato a cui devo dare un senso usando delle parole, rafforza anche la parte linguistica ed è proprio così che funziona un albo senza parole. Va detto, peraltro, che la letteratura per l'infanzia e gli albi illustrati senza parole non sempre sono così strettamente connessi al processo di comprensione: non necessariamente ciò che amo, è stato da me compreso integralmente. Accade, ad esempio, che una frase, un verso, un'immagine rimangano sospesi dentro di me. Col passare del tempo, quella frase, quel verso o quell'immagine riemergono e prendono improvvisamente forma alla luce di una nuova comprensione maturata dalla mia esperienza di vita. Credo che il modello potrebbe essere integrato alla luce di queste considerazioni.

Nonostante comunemente si pensi al valore universale delle immagini, sono molti gli studiosi che riferiscono alla connotazione culturale delle immagini: in che modo la cultura di cui siamo portatori può precluderci la comprensione di un'immagine che è a sua volta portatrice di un'altra cultura? Qual è, secondo Lei, l'aspetto che può limitare maggiormente la comprensione e la

decodifica delle immagini tra culture diverse? Quali possono essere le strategie attuate dall'insegnante per superare tali ostacoli alla comprensione e farli diventare un punto di forza nella formazione di una competenza comunicativa interculturale?

È una questione molto spinosa perché la veicolazione culturale prende forme molto diverse. Un aspetto significativo, per individuare percorsi narrativi in grado di incontrare più culture ed entrare in dialogo con persone portatrici di esperienze differenziate, sarebbe poter lavorare non su un unico libro ma poter lavorare su più libri, fra cui libri con linguaggi visivi che si avvicinano a certe contesti culturali. Partirei, dunque, da un *corpus* ricco e diversificato. Dal momento che i *silent* aiutano a superare le barriere linguistiche, si potrebbe prendere in considerazione libri che sono stati stampati in Africa o in Medio Oriente o che hanno per oggetto storie ispirate a queste culture. Il dialogo interculturale si costruisce dentro il gruppo di lavoro.

Ci sono delle pubblicazioni interessanti in Francia, che ha delle relazioni forti con la parte del Nord Africa e del Pacifico. Le case editrici Sinnos o Else di Roma sono fortemente connotate in tal senso.

La nostra proposta del *silent book* in classe è stata preceduta da un'analisi e un adeguamento del materiale iconico per sostenere la motivazione degli studenti e mantenere l'attività didattica aderente agli obiettivi iniziali. In particolare, con una classe numerosa di adulti, è stato necessario proiettare le pagine del libro scegliendo di escluderne alcune. Il nostro ruolo è stato quello di frapporti tra lo studente e il libro guidando la comprensione degli studenti a focalizzarsi sugli elementi ritenuti da noi significativi. In che misura possono essere accettabili degli adattamenti dei *silent book*? Esiste un limite che l'insegnante dovrebbe rispettare?

Bisogna fidarsi interamente del libro, non bisogna aver timore: se noi abbiamo delle perplessità vuol dire che forse non è la storia giusta. Un insegnante che fa degli adattamenti non si fida del testo. Il libro è sempre un *medium* ma nella sua interezza: bisognerebbe portare il libro in classe, e non mascherarlo, far vedere da quale fonte si è partiti. Si può benissimo affermare che un libro senza parole si rivolge tanto ai bambini quanto agli adulti. Alcuni *silent books*, per la genialità con cui sono progettati, sono fruibili da 3 a 100 anni. Bisogna fidarsi dell'autore. Epurare delle parti è un'operazione insidiosa. Talvolta, lo si fa perché si vuole edulcorare una storia, mantenendo solo le parti interessanti o quelle ritenute "giuste". Una narrazione non andrebbe interrotta: se tolgo le parti fantastiche dall'albo *Flotsam*, rimango troppo agganciata alla parte realistica e perdo una parte significativa della narrazione. Se i vostri studenti sono molto radicati nella realtà, bisogna dar loro occasioni per iniziare a poggiare i piedi anche fuori dalla realtà. Uno potrà poi continuare a non amare la dimensione fantastica, ma almeno ha avuto occasione di esperirla. E nel fare ciò, ha introiettato un pezzettino di esperienza che potrà servirgli in futuro, quando ogni tanto penserà a quel libro in cui c'erano "pesci meccanici".

La nostra ricerca ha messo in luce un campo molto ampio che a nostro avviso merita un approfondimento. In vista della progettazione di un ulteriore sviluppo della sperimentazione, quali altre potenzialità ritiene siano ancora da esplorare nell'utilizzo dei *silent book* con studenti adolescenti e adulti?

Credo che la vostra sperimentazione non abbia posto in essere solo un lavoro per la costruzione delle competenze in L2 ma che si sia rivelata essere anche un lavoro prezioso per la costruzione di molte altre competenze: letterarie, visive, narrative. Un suggerimento potrebbe riguardare la possibilità di arricchire il *corpus*, lavorare su più testi in maniera che ciascuno possa scegliere il proprio libro. Una risorsa particolarmente interessante è rappresentata dalle trilogie negli albi illustrati, perché il lettore, che ha già preso confidenza con il personaggio e la sua storia, può seguire la storia con maggiore attenzione, allenando la capacità di costruire inferenze. Dal punto di vista della *visual literacy* trovo che *Ballata*, di BlexBolex, sia uno strumento straordinario perché offre al lettore molta libertà: vi è certamente un percorso da seguire aderente alla realtà, ma poi intervengo degli elementi particolari, che danno il la a molteplici interpretazioni della storia.

Un'altra tipologia di *silent book*, che desidero segnalare, sono opere concepite come dei grandi cataloghi dello scibile umano, per esempio il *Libro delle cose reali e fantastiche*, dove il lettore può liberamente interagire con l'oggetto rappresentato, raccontando ad esempio della propria relazione con tale oggetto. Nel farlo, sta già mettendo in cantiere una microstoria.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARIZPE E., COLOMER T., MARTÍNEZ-ROLDÁN C., 2014, *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The arrival*, Bloomsbury Academic, Londra.

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

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.

FAETI A., 2004, "L'erba del cambiamento", *Hamelin, note sull'immaginario collettivo*, 4, 10, 7-15.

WOLF M., 2009, *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*, V&P, Milano.

SILENT BOOK CITATI

BAUER J., SPITZER K. (a cura di), 2016, *Libro delle cose reali e fantastiche*, Lapis, Roma.

BLEXBOX, 2013, *Ballata*, Orecchio Acerbo, Roma.

TAN S., 2016, *L'approdo*, Tunué, Latina.

WIESNER D., 2012, *Flotsam*, Andersen, Londra.