

Narrare immagini, illustrare racconti: un approccio multiforme e stimolante alla testualità



NEBULONI DANIELA

daniela.nebuloni@unimib.it

ASLI Scuola
Terzo Convegno Nazionale
DAL TESTO AL TESTO. LETTURA, COMPrensIONE E PRODUZIONE
Università Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici,
20-22 febbraio 2020



ASLI Scuola
Terzo Convegno Nazionale
DAL TESTO AL TESTO. LETTURA, COMPrensIONE E PRODUZIONE

Dal testo ad altri testi:

il passaggio dalla fase di ricezione del testo a quella di produzione, con riferimento anche alle attività di riformulazione trans-genere e trans-medium

Il progetto ha preso le mosse dalla fruizione di silent book e ha interessato i bambini di una classe quinta di scuola primaria e gruppi di bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia.

I bambini di quinta, in piccoli gruppi, hanno scelto un testo tra alcuni silent book proposti dall'insegnante e ne hanno transcodificato la narrazione iconica in una verbale da esporre a gruppi di bambini di scuola dell'infanzia.



I bambini della scuola dell'infanzia, a loro volta, hanno illustrato il racconto ascoltato e l'hanno rinarrato in una composizione collettiva, trascritta dall'insegnante.

Il percorso si è sviluppato attraverso attività successive e ricorsive di comprensione, produzione e transcodifica di testi, tra codice iconico e verbale.



SCHEMA DI UDA: TESTUALITÀ

(modello di L. Mercadante)



Anno Scolastico 2018-19	Narrare immagini, illustrare racconti: un approccio multiforme e stimolante alla testualità
Destinatari : Classe V A bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia	docenti coinvolti : Nebuloni Daniela docenti coinvolti : insegnanti di classe
Data inizio UDA : novembre 2018	Data fine UDA : maggio 2019
Scopo	Comprendere e produrre testi
Aree disciplinari coinvolte Campi di esperienza coinvolti	Area linguistico-espressiva I discorsi e le parole Immagini, suoni, colori

Competenza da monitorare

- Competenza alfabetica funzionale: "E' la capacità di individuare, comprendere, esprimere creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e vari contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo."
- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti [...]; rielabora testi[...]
- Riflette sui testi propri e altrui [...]; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.
- Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso e ai principali connettivi.
- Ascolta e comprende narrazioni [...]

SCHEMA DI UDA: TESTUALITÀ



Domanda/Situazione generativa

Partendo dalla fruizione di silent book, si richiede agli alunni di "dare parole alle immagini."

Queste immagini ci raccontano una storia: vogliamo provare a narrarla? Quali sono le caratteristiche fondamentali che dovrà avere il vostro testo?

Viceversa, ai bambini della scuola dell'infanzia si richiede di "dare immagini alle parole", realizzando un testo iconico dalle narrazioni ascoltate.

Come possiamo rappresentare con dei disegni il racconto che abbiamo ascoltato?

Teoria di riferimento:

- modello del processo di scrittura di Hayes-Flowers- adattamento di Cornoldi, 2009
- grammatica delle storie di Stein e Glenn
- apprendimento cooperativo di Johnson e Johnson- adattamento di Polito, 2003
- stili attributivi di Weiner
- autoefficacia di Bandura

INDICATORI relativi alla teoria di riferimento, distinti secondo le tre dimensioni della competenza da monitorare (Valutazione formativa)

Dimensione conoscitiva

- conosce le fasi necessarie per la scrittura di un testo
- conosce la struttura di un testo narrativo
- conosce la struttura di una frase
- conosce i principali connettivi testuali
- conosce i principali meccanismi di derivazione delle parole
- conosce i principali segni di punteggiatura

Dimensione operativa (comprensione)

- individua informazioni date esplicitamente nel testo
- fa inferenze, ricavando informazioni implicite da informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale
- comprendere il significato di parole nuove
- riconosce i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica
- osserva, descrivere e inferire informazioni da immagini
- comprende la connessione tra testi iconici e verbali in un fumetto

INDICATORI relativi alla teoria di riferimento, distinti secondo le tre dimensioni della competenza da monitorare (Valutazione formativa)

Dimensione operativa (produzione)

- pianifica il testo tenendo conto del contesto del compito e delle relative preconoscenze
- produce una narrazione rispettandone la struttura
- compone frasi corrette nell'organizzazione morfosintattica
- utilizza i segni di punteggiatura in modo corretto in un testo
- utilizza i principali connettivi testuali
- revisiona un testo narrativo migliorandone la forma e l'espressività
- transcodifica iconicamente una narrazione

Dimensione Emotivo-Civica

- instaura un'interdipendenza positiva nel gruppo
- collabora con i compagni per lo scopo comune
 - condivide materiali, pensieri e conoscenze
- rispetta i tempi e le consegne date
- analizza in modo realistico e responsabile le cause di successi e insuccessi propri e del gruppo di appartenenza

Materiali

silent book, libri, testi scolastici, griglie di valutazione e di autovalutazione, materiali di cancelleria

Fasi di lavoro

- Suddivisione in piccoli gruppi di cooperative learning e definizione dei ruoli
- Scelta dei silent book da parte dei singoli gruppi
- Formulazione di ipotesi rispetto all'argomento del libro scelto a partire dalla copertina e dal titolo
- Osservazione delle immagini del libro e stesura di *storyboard* individuali
- Verifica delle ipotesi precedentemente formulate
- Stesura di uno storyboard collettivo
- Creazione della storia collettiva
- Correzione e revisione della storia
- Rinarrazione individuale della storia collettiva dal punto di vista di uno dei personaggi o di un oggetto
- Confronto tra i gruppi e revisioni collettive con riflessione linguistica guidata
- Prove di lettura espressiva
- Lettura delle narrazioni create ai bambini della scuola dell'infanzia



	<ul style="list-style-type: none">· Rappresentazione grafica delle storie ascoltate da parte dei bambini della scuola dell'infanzia· Confronto tra i disegni realizzati dai bambini della scuola dell'infanzia, le immagini dei libri e le narrazioni verbali· Autovalutazione e co-autovalutazione rispetto all'efficacia dell'intervento· Verifica e valutazione del percorso svolto da parte dell'insegnante
Strategie individualizzate	infografiche e schede di supporto per le indicazioni procedurali e gli elementi caratteristici dei testi narrativi, assegnazione di ruoli congeniali nei gruppi, silent book di complessità e articolazione adeguata
Verifica sommativa	Verifica scritta riguardante la comprensione e la composizione di brevi testi.
Monitoraggio	Vedere tabelle finali





Il percorso, condotto secondo il modello didattico autoregolativo (Mercadante), ha avuto finalità disciplinari analoghe per entrambi gli ordini scolastici, seppur perseguite con modalità differenti e adeguate al diverso livello di competenze e sviluppo dei protagonisti.

- Sostenere la comprensione di narrazioni
 - realizzare narrazioni e transcodifiche coerenti e coese per ideazione, pianificazione e organizzazione,
 - realizzare narrazioni e transcodifiche efficaci ed espressive per esposizione,
 - riflettere con i bambini sulle dimensioni ideativa, testuale, lessicale-
semantica e morfosintattica dei testi;
 - condurre riflessioni linguistiche contestualizzate;
 - promuovere una miglior competenza espressiva.
-



Bambino con dei poteri
 - penna magica
 - mondo magico
 - amico come lei
 - amicizia molto stretta

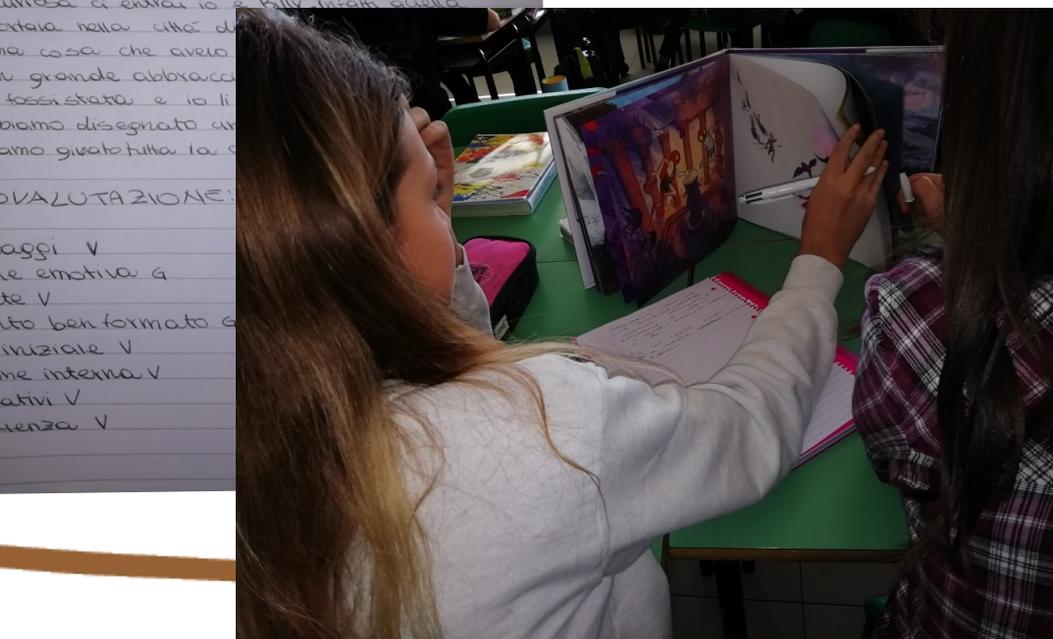
DATE _____ PAGE _____
 della gara. Proseguendo il suo viaggio iniziò a vedere i grandi palazzi del centro città, e una volta entrato dal portone vide un sacco di gente che lavorava, inoltre vide molti edifici pubblici e poi al centro della piazza vide una enorme e alta statua di un cavallo. Le vie si facevano sempre più affollate e a lui sembrava di essersi perso, ma poi riconobbe la strada che poi lo portava alla sua destinazione. Ad un certo punto arrivò all'imponente castello simbolo della città ed inoltre c'erano molti mercatini che vendevano del cibo e lui decise di prenderne un po' per lui e per il suo cavallo. Arrivò alla piazza centrale dove vide un magnifico circo con elefanti e leoni, e più avanti c'erano un sacco di festoni perché quel giorno si festeggiava la festa del paese. Arrivato un po' più avanti vide una ferrovia e cariche le merci sul treno che poi venivano spedite al destinatario. A quel punto il suo compito era finito.



Bambino con dei poteri magici
 SCRITTURA ORALE
 Il testo parla di un bambino che viveva da solo con suo padre.
 che si accorse a fare la regina
 Principale la regina e secondario il gigante
 il padre.
 Questa bambina con dei poteri disegnò una porta magica e si realizzò.
 La storia avviene in casa
 da porta parlava a un testo.
 In seguito il padre entrò perché non lo vedeva

SABRA
 momenti: a averemo scivolato le montagne sopra vicino alla luna e alle stelle. Ma a tratto notai sulla terra ferma una porta, molto curiosa a entrarci io e Pully infatti quella porta portava nella città di

SABRA
 Nella città di Paris, non c'era ombra di sole. L'unica cosa che io vidi di colorato, e il per primo cosa che avevo fatto rosso. L'ho passato le mie giornate con un grande abbraccio dell'ingresso della porta di casa mia. Cercavo di coinvolgere i miei genitori, ma loro erano sempre impegnati: mia mamma a cucinare, mio padre a lavorare e ovviamente mia sorella non voleva! Dopo tante tentativi falliti ero andata nella mia cameretta e cominciai a disegnare su dei fogli. Dopo un po' mi accorsi che il pastello era magico e poteva fare su qualsiasi cosa e farla diventare reale. Quindi decisi di disegnare una porta che portava ad un mondo tutto colorato, e ci entravi. Fu così che c'era una bellissima foresta con delle lanterne magiche e vidi un bellissimo fiume che scorreva tra alberi. Mi ero recata su un ponte presente sulla riva del fiume. Mi venne un'idea: così di disegnare una porta con cui avrei navigato sul fiume, allora mi misi a disegnare. Il risultato fu una nave molto bella del mio colore preferito, il rosso. Allora scipai e la corrente del fiume trascinava, essa mi portò in una grande città molto bella. Quando stavo per entrare nella città fui accolta da dei soldati che mi salutarono con molta felicità. Cercai di bloccarmi con un'arma e fucile, ma io ero molto testarda e non mi fermai. Ma subito dopo mi accorsi che c'era un reccello, e per questo che i soldati mi avevano bloccato.



AUTOVALUTAZIONE:
 personaggi ✓
 reazione emotiva ✓
 ambiente ✓
 racconto ben formato ✓
 intervento iniziale ✓
 reazione interna ✓
 tentativi ✓
 conseguenza ✓

SILENT BOOK come opera aperta

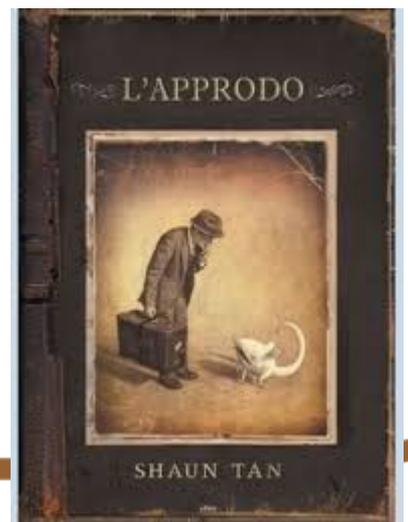
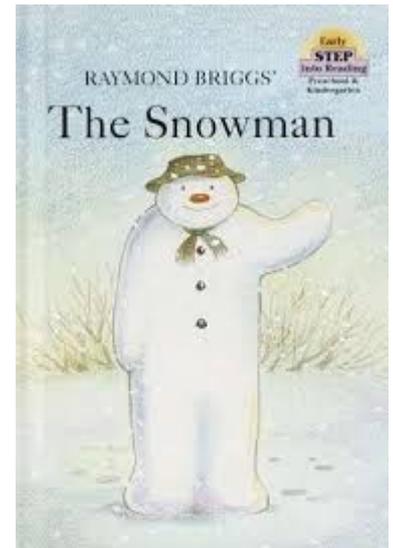


“un libro senza parole è un luogo silenzioso dove le voci squillanti dei lettori possono risuonare liberamente, o anche uno spazio tranquillo per segreti bisbigliati, per contemplazioni pazienti, per attese o ritrovamenti miracolosi o muti stupori (...)”. (Terrusi, 2017, p.35)

I Silentbook sono testi senza parole, interamente illustrati: lo sviluppo della narrazione è affidato quindi alle immagini, alla loro decodifica e interpretazione.

Hanno livelli di complessità e lunghezze diverse, da quelli brevi e semplici per i più piccoli, ad altri lunghi e più difficili da interpretare.

Permettono interpretazioni multiple e mediate dal lettore: sono quindi strumenti molto flessibili e inclusivi.





L'albo è costruito grazie alla collaborazione di cinque codici:

- il codice iconico (le illustrazioni),
- il codice verbale (il testo),
- il codice grafico (la composizione della pagina),
- il codice della confezione (formato, ecc.),
- il codice del mediatore e della modalità con cui avviene la lettura (Chiara Carrer, in Ciarcià e Dallari, 2016, p. 187)

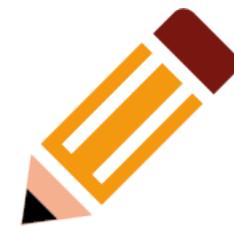
- “L’immagine esiste e pre-esiste da sempre, mentre la parola, il logos che divide e limita, è una conquista posteriore” (Terrusi, 2016, p. 100). Il linguaggio dell’albo è un **linguaggio mimico**, che copia la realtà e che può essere compreso grazie ai neuroni specchio (chi “legge” riesce ad afferrare l’emozione) e **essere letto a più livelli.**

Caratteristiche



- **‘natura visiva delle immagini’**: il silentbook è essenzialmente un’opera visuale, percepita innanzitutto e in prevalenza dalla vista, quindi le immagini in primis richiedono la massima attenzione e cura nell’esecuzione;
- **‘continuità della composizione grafica’**: il silentbook deve essere un corpo visivamente compatto, dove tutte le parti figurative e grafiche concorrono alla narrazione;
- **‘aspetto piacevole delle immagini’**: le immagini devono essere di alta qualità per soddisfare il gusto estetico del lettore: vi è grande attenzione alla composizione grafica, alle linee dei disegni, ai colori usati e la loro combinazione
- **‘natura comunicativa dell’insieme’**: il silentbook ha un intento comunicativo unico al quale cooperano tutte le sue parti.

Elementi di qualità dei silent book



- rispettano una logica e sottendono la sceneggiatura di una narrazione completa: un principio, uno svolgimento, una conclusione.
- le immagini sono riconoscibili
- le immagini delle varie pagine sono ben collegate tra di loro in una successione
- i protagonisti si distinguono dagli altri personaggi e sono facilmente individuabili
- il ritmo di lettura è vivo e riserva sorprese
- arrivato alla fine il lettore è soddisfatto perché ha riscontrato che la storia si chiude perfettamente, che tutto ha una logica



La lettura: il silentbook come ecosistema



Durante la lettura vengono messi in gioco diverse funzioni esecutive e processi cognitivi:

- **attenzione sostenuta**, e nello stesso tempo selettiva e differita, alle immagini
- **abilità visuo-spaziale** implicata nella decifrazione dei vari quadri disegnati e dei vari particolari connessi alle vicende, ai personaggi;
- **connessione logica e spazio-temporale** delle vicende che si svolgono parallelamente, ma che trovano, nel loro incrociarsi, significati condivisi e molteplici;
- **flessibilità cognitiva**, ogni qualvolta le situazioni introdotte fanno saltare le aspettative legate allo svolgersi della vicenda;
- **memoria di lavoro**, collegata al mantenimento della trama e degli incroci;
- **memoria semantica**, per l'aggancio a situazioni, vocaboli e riferimenti conosciuti;
- **pensiero creativo**, umorismo, senso del paradosso;
- **processi di comprensione del testo**, in particolare quelli **inferenziali**
- **processi di produzione del testo**, legati a **pianificazione, l'organizzazione, revisione**

Processi di comprensione della narrazione iconica



L'illustratore è lo sceneggiatore di un testo visivo, organizzato in sequenze che il lettore dovrà essere in grado di decifrare, mettendo in relazione la singola immagine con le diverse sequenze visive per riuscire a cogliere connessioni e significati.

- riconoscere i personaggi, gli oggetti e l'ambientazione della storia;
- cogliere le relazioni all'interno di una singola immagine e in rapporto alla sequenza di immagini (precedenti e successive);
- soffermarsi su alcuni dettagli per valutare se è necessario attivare un passaggio a un livello più profondo di lettura;
- formulare un'ipotesi di interpretazione della trama narrativa inferita dai dettagli che svelano i significati simbolici del "non detto", del "non manifesto" della storia, e accompagnano il bambino alla comprensione "autentica" del testo

Lettura del testo iconico come sostegno alla comprensione di testi verbali



- Secondo la prospettiva psicolinguistica, il processo di comprensione è un meccanismo complesso e dinamico che consente al lettore di cogliere le relazioni esistenti tra le varie parti del testo e integrarle tra loro per costruire una rappresentazione mentale dei significati veicolati dal testo,
 - Numerose abilità cognitive concorrono alla costruzione di una rappresentazione semantica coerente e ben formata: dall'integrazione tra gli aspetti sintattici, semantici e narrativi del linguaggio (Nation e Snowling, 2000), alla soppressione delle informazioni semantiche irrilevanti per la comprensione del testo (Gernsbacher e Faust, 1995), alle abilità metacognitive del soggetto.
-

Lettura del testo iconico come sostegno alla comprensione di testi verbali



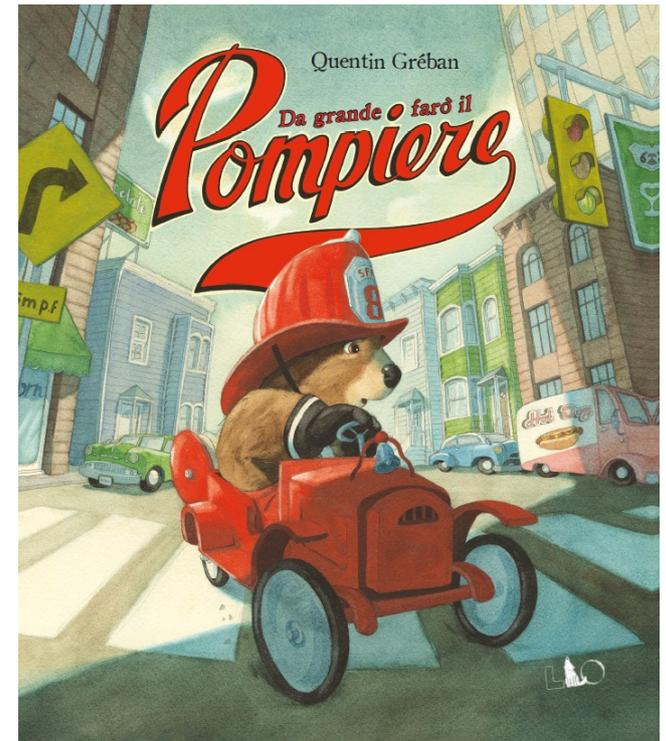
- La lettura dei silent book implica e attiva abilità di integrazione connessione testuale che sono necessarie anche per la comprensione dei messaggi verbali: vi è uno spazio di sovrapposizione tra i processi di significazione e sono coinvolti alcuni meccanismi cognitivi comuni e operazioni media-specifiche
- La lettura diventa allora un “processo di ri-creazione”. Ri-creare vuol dire intervenire in qualche modo sul testo letterario per trasformarlo” (Chambers, 2011, p. 14): dovendo colmare i vuoti lasciati tra le immagini, il lettore deve rendere delle considerazioni “in forma narrativa” ed esse “vanno a sommarsi a quella dell’autore”, dando vita al testo (Gramantieri 2012, pp. 206 – 207)



Il riconoscimento delle immagini è guidato dalle conoscenze enciclopediche del lettore (script e frame) e dalla presenza di elementi contestuali opportunamente selezionati e integrati.



Per comprendere un'immagine, è necessario coglierne il significato denotativo, attingendo al piano rappresentativo senso-motorio delle conoscenze pregresse (es. immagine orso-animale orso), ma superarlo, selezionandone il significato e integrarlo in una “*microstruttura di significato*” (Kintsch) che viene implicata e sostiene il piano connotativo (es. il pompiere)





- Le abilità di *visual literacy* (alfabetizzazione visiva), cioè la capacità di leggere, comprendere e interpretare testi iconici, arricchiscono le competenze del bambino e suscitano in lui curiosità e desiderio di proseguire la lettura
- Le azioni devono essere ricavate dal contesto: la predicazione dell'azione richiede l'intervento di script e frame pertinenti e l'elaborazione integrata delle immagini effettuata attraverso movimenti cooperativi attivi e coscienti (Eco, 1979, p. 51) che permettono di attualizzare il contenuto del testo.



- La composizione dei significati implica l'azione di criteri di coesione e coerenza testuale che permettano di ristabilire costantemente la coerenza locale.
- Il senso della storia deve essere inferito dalla lettura attenta e comparata di diversi elementi di una narrazione
- L'integrazione temporale e causale tra immagini successive implica processi di inferenza.
- Si sviluppa il pensiero sequenziale, ovvero di una forma di pensiero articolata, composita, a più lenta elaborazione, basata su modelli inferenziali complessi e di lunga durata (Dallari, 2012, p. 45)

Lettura del testo iconico come sostegno alla comprensione di testi verbali



- Dare senso a sequenze di immagini significa sollecitare processi di osservazione e costruzione del significato, integrazione e inferenza, elaborando gli stimoli secondo l'ausilio e i vincoli del contesto, con un continuo processo di revisione e controllo.
- Favorisce la predisposizione a intraprendere percorsi di rielaborazione personale.
- Porta alla formazione di tempi di attenzione e pause riflessive più lunghe, inducendolo a porsi domande e a ricercare specifiche piste interpretative.
- Abitua alla progressiva presa di coscienza dei meccanismi di funzionamento del proprio pensiero



- L'insieme di queste azioni favorisce la costruzione di un modello di conoscenza complesso fondato su un **approccio ermeneutico**
- Inoltre, l'inferenza è una componente *media-specifica*, invariante del processo di elaborazione di tutti i media: è possibile stimolare la capacità di comprensione del testo verbale sollecitando il consolidamento dell'abilità inferenziale per mezzo di materiale visivo
- La capacità di comprendere l'immagine pare predire l'abilità di comprensione del testo verbale.



Per migliorare la comprensione nella lettura è necessario insegnare strategie adeguate, ma ancor prima è necessario che il bambino avverta la difficoltà e si attivi per superarla: bisogna arrestare “il pilota automatico” che guida il processo di comprensione (Lumbelli, 2009), proponendo situazioni problematiche che portino al rallentamento della mente che legge (Cardarello Contini, 2012) e favoriscano percorsi di rielaborazione personali.

Da testo iconico a testo verbale: la transcodifica



La competenza narrativa, cioè la capacità di comprendere, memorizzare, riorganizzare e creare strutture linguistiche complesse qualificabili come racconti, si snoda lungo due traiettorie:

- le idee e il contenuto che si intendono esprimere
- l'adesione a convenzioni strutturali e compositive proprie del genere:
 - **Ambiente:** chi sono i personaggi? Dove e quando accade la storia?
 - **Evento iniziale:** cosa dà origine alle azioni che si articoleranno durante la storia?
 - **Risposta interna:** Come i personaggi principali reagiscono emozionalmente all'evento iniziale?
 - **Tentativo:** Quale scopo i personaggi principali decidono di perseguire come conseguenza delle reazioni verso l'evento iniziale?
 - **Conseguenza** quali conseguenza producono le azioni e gli scopi perseguiti dai personaggi principali.
 - **Reazione finale** : Quali sono le conseguenze delle loro azioni?

cui si affianca la capacità di usare in maniera appropriata le forme linguistiche necessarie al racconto di una storia

La transcodifica



- La comprensione e la prima elaborazione individuale data al testo solleva i bambini dal “non sapere cosa scrivere.”: la stesura di una scaletta individuale, prima della stesura collettiva, consente a tutti di dare il proprio contributo attivo e moltiplica le idee per stilare la storia di gruppo
- La pianificazione collettiva del testo permette di individuare e selezionare i principali contenuti emersi nella fase individuale, per conferire ordine e coerenza allo scritto

La dimensione organizzativa non può prescindere da quella contenutistica: quanto viene espresso nel testo necessita di essere organizzato in modo coerente e secondo le convenzioni del genere.

La transcodifica



- Il carattere vincolato della scrittura richiesta favorisce e sostiene i processi metacognitivi di costante revisione e verifica della conformità della narrazione alla storia iniziale.

Indicatori/ alunni	Va avanti e indietro nelle pagine per verificare le deduzioni	Rilegge quello che scrive	Aggiorna il suo testo scritto in base alla prosecuzione del testo iconico	Osserva per interpretare le espressioni facciali dei personaggi
Viola	Yellow	Green	Green	Yellow
Mattia	Yellow	Green	Yellow	Red

- Rassicurati sull'*inventio* (selezione degli argomenti che verranno presentati), i bambini possono dedicarsi con più attenzione a *dispositio* (organizzazione) ed *elocutio* (esposizione).

La revisione



L'inserimento concreto della transcodifica in una situazione comunicativa autentica ha favorito la ricerca di correttezza formale, chiarezza ed efficacia espositiva

- La rilettura in gruppo ha permesso di verificare la chiarezza e la coerenza del testo e dell'ipotesi narrativa sviluppata
- La revisione ha portato ad un arricchimento lessicale: sono stati aggiunti aggettivi, sinonimi, similitudini e dialoghi per rendere il testo più accattivante.

La riflessione linguistica



- E' stata condotta su testi autentici e personali e riguarda anche il processo di scrittura, oltre che il prodotto
- Oltre che sulla formulazione di frasi ortograficamente, morfologicamente e sintatticamente corrette, ha riguardato elementi di testualità solitamente trascurati:
 - ✓ Connettivi e modalità per stabilire la coesione con le parti del testo
 - ✓ Funzioni assolve dai diversi costrutti linguistici e opzioni alternative per esprimere determinate relazioni logico-semantiche
 - ✓ Frasi marcate per conferire sfumature di significato particolari, soprattutto nei dialoghi
 - ✓ Elementi deittici



La riflessione linguistica



- La didattica della scrittura viene realizzata in modo induttivo e partecipato perché ogni soluzione apre la strada a un percorso di riflessione dello studente
- A forme di peer teaching, in cui gli studenti forniscono delucidazioni, supporto ed esempi al gruppo, si affiancano spiegazioni esplicite del docente: il processo di apprendimento è consolidato anche attraverso l'acquisizione di abilità metacognitive che sosterranno le successive composizioni

La socializzazione dei testi



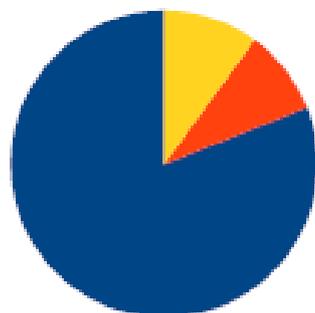
- La lettura ai bambini della scuola dell'infanzia ha stimolato l'acquisizione di modalità di lettura espressive dei testi
- La loro successiva transcodifica in nuove immagini ha costituito un ulteriore elemento di valutazione e verifica rispetto all'efficacia comunicativa e alla chiarezza dei testi composti
- L'andamento ricorsivo degli interventi ha sostenuto la motivazione a scrivere e a rivedere i testi



Pensieri e riflessioni dei ragazzi



Ritieni l'albo illustrato una proposta di lettura utile?



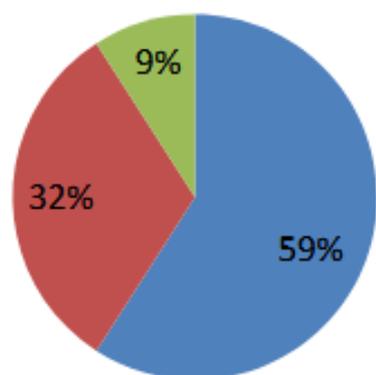
■ Si 81 % ■ Dipende 9 %
■ No 10 %

Perchè non ritieni utile l'albo illustrato?



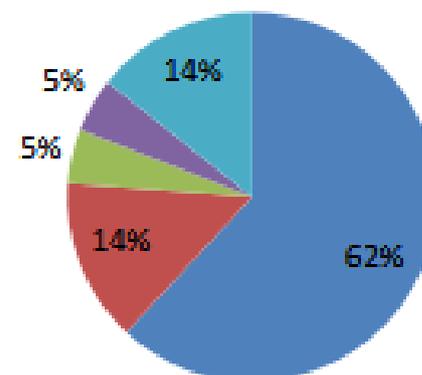
■ Non si usa la fantasia 34%
■ Si tratta di una lettura per bambini 33%
■ E' difficile 33%

Vantaggi



■ Aiuta a capire la trama
■ Aiuta /Insegna a usare l'immaginazione
■ Nessuno

Svantaggi



■ Non si può immaginare la storia
■ Noioso
■ Sembra un racconto per bambini
■ Si spreca carta
■ Nessuno

Valutazione del percorso



Punti di forza

- Motivazione
- Sostegno alla comprensione
- Sostegno alla produzione
- efficacia più marcata per gli alunni più deboli

Criticità

- i dati raccolti non restituiscono una valutazione rigorosa e statistica degli effetti dell'intervento effettuato per la presenza di molti elementi di natura idiografica che rendono difficile attribuirgli in modo univoco i miglioramenti riscontrati
- la mancanza di dati riguardo agli effetti sul lungo termine rendono invalutabile il mantenimento dei risultati



Bibliografia



- Arizpe E., Meaning-Making from Wordless (or Nearly Wordless) Picturebooks: What Educational Research Expect and What Readers Have to Say, in “Cambridge Journal of Education”, 2013, v. 43, n. 2, pp.163-176;
- Arizpe E., Morag Styles, Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts, Taylor & Francis Ltd, 2016;
- Bacchetti F., Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione (a cura di), Napoli, Liguori, 2010;
- Bertolini C., Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia. Bergamo, Ed. Junior, 2012
- Campagnaro M., Dallari M., Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa, Trento, Erickson, 2013;
- Cardarello R., Contini A., Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione. Bergamo, Ed. Junior
- Corrà L., Paschetto W., La grammatica a scuola. Quando? Come? Perché?, Milano, Angeli, 2011;
- Dallari M. Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative, Trento, Erickson, 2012;
- Ekpe S. I., Egbe G. B., Picture story as a creative connection between reading and writing, in “Thinking Classroom”, 2005, v. 6, n. 3, pp.27-35;
- Ferreri S., Notarbartolo D., Insegnare e apprendere italiano. Lessico e Grammatica -con le Indicazioni Nazionali, Giunti Scuola,
- Fiorentino G., Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università, Roma, Carocci, 2009;
- Fochesato, W. ,.Libri illustrati: come sceglierli?. Milano: Mondadori, 2000
- Fornara S., Scrivere rivedere e correggere nella scuola elementare, in Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (a cura di), “Come Tiscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica”, Roma, Eracne, 2016, pp. 263-296;
- Fornara S., Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e silent books, in “Italica Wratislaviensia”, 2017, v. 8, n. 1, pp. 65-83;
- Gangi J. M., New Directions in Picture book Research (review), in “ Children's Literature Association Quarterly”, 2012, v. 37, n. 1, pp. 119-121;
- Hamelin - Associazione culturale, Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato, Roma, Donzelli, 2012;
- Hoz V. G., L'educazione personalizzata, Brescia, La Scuola, 2005
- INVALSI, Quadro di riferimento Invalsi della prova di Italiano nell’obbligo di istruzione, 2011;



- Lo Duca M.G, Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano, Roma, Carocci, 2004;
- Lo Duca M.G., Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica, Roma, Carocci, 2013;
- Lo Duca M.G., Provenzano C., A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado, (a cura di), Bolzano, Provincia Autonoma di Bolzano, 2012;
- Lo Duca M.G., Solarino R., Lingua italiana. Una grammatica ragionevole, Padova, Unipress, 2004;
- Mercadante L., Coprogettare l'apprendimento. Modelli, esperienze, casi (a cura di), Roma, Carocci, 2007;
- MIUR, Indicazioni Nazionali e nuovi Scenari, 2018;
- MIUR, Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012;
- Negri M., Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria, Trento, Erickson, 2012;
- Notarbartolo D., Competenze testuali per la scuola, Roma, Carocci Bussole, 2014; Palermo M., Linguistica testuale dell'italiano, Bologna, Il Mulino, 2013;
- Paoleb G., Comprendere testi con figure, Milano, Franco Angeli, 2011
- Romaida L., The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books, in "Advances in Language and Literary Studies", 2018, v. 9, n. 1, pp. 48-52;
- Sabatini F, Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso, Milano, Mondadori, 2016;
- Salisbury M., Morag Styles, Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling, London, Laurence King Publishing, 2012;
- Setti R., La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria, Firenze, Cesati, 2018;
- Striano M., Educare al pensare. Percorsi e prospettive, Lecce, Pensa Multimedia, 2000;
- Striano M., I Tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione, Napoli, Liguori, 2000;
- Tigoli, M.C., Freccero, E.,Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione, Erickson, 2012
- Van der Pol Coosje, Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence, in "Children's Literature in Education", 2012, v. 43, pp. 93-106;

