

Fumetti e competenza di lettura: per una didattica dell'arte sequenziale

Comics and reading literacy: for a teaching practice of the sequential art

Vincenzo Beccia^a, Serafina Pastore^b

^a *Università degli Studi di Bari*, vincenzo.beccia@outlook.it

^b *Università degli Studi di Bari*, serafina.pastore@uniba.it

Abstract

È possibile utilizzare il fumetto a scuola per la promozione della competenza di lettura? Il presente articolo prova a rispondere a questa domanda ricorrendo ai principi dell'arte sequenziale. A fronte del riconoscimento, ormai consolidato, del valore educativo delle immagini nei libri, la proposta di una mediazione realizzata attraverso testi multimodali, quali quelli del fumetto, si pone come un'alternativa didattica ai tradizionali percorsi di insegnamento-apprendimento della lettura.

Alla rassegna sul fumetto è affiancata così una disamina delle implicazioni e delle criticità correlate al suo uso a scuola: passaggi funzionali all'esplorazione dei possibili scenari di una didattica che, puntando su immagini e parola scritta, consenta di promuovere l'acquisizione e lo sviluppo della competenza di lettura intesa come attività sociale e interattiva.

Parole chiave: competenza di lettura; fumetto; pratica didattica; art-integration.

Abstract

Is it possible to use comics at school in order to further students' reading literacy? In this article the authors try to reply to this question applying the principles of the sequential art.

Moving from the robust consensus of educational value of images in textbooks, the proposal of a mediation realized using multimodal texts, like comics, represents an alternative and valid solution to traditional teaching reading paths.

After a literature review, an analysis of implications and main criticalities on using comics at school is presented. These passages are functional to explore new didactic scenarios where images and written texts can be used to promote the development of the reading literacy as an interactive and social activity.

Keywords: reading literacy; comics; teaching practice; art-integration.

1. Introduzione

Il sintagma “società delle immagini” ben descrive la netta supremazia e il profondo impatto che la comunicazione iconica ha, oggi come non mai in precedenza, su quella verbale. Le implicazioni rispetto alla sovraesposizione mediatica e iconica si riverberano nei discorsi sociali e in quelli educativi coinvolgendo, di rimando, il mondo della scuola (Burke, Butland, Roberts & Snow, 2013; Mitchell, 2005; Ranieri, 2011): come garantire che gli studenti acquisiscano i mezzi e le abilità per leggere, in modo consapevole e critico, le immagini e i testi multimodali che ormai segnano il loro mondo (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016)? Il crescente utilizzo di stimoli visivi, veicolati soprattutto dai media, impone di elaborare, comprendere e valutare tali stimoli in combinazione con il linguaggio, esercitando tanto una regolazione del carico cognitivo, quanto una consapevolezza meta-cognitiva. Nell’intricata questione del rapporto tra sfera iconica e sfera verbale, il “dibattito sullo statuto, il potere e l’efficacia delle immagini [...] è ormai talmente intenso da aver assunto i contorni di una vera e propria moda capace di imperversare tra i territori più disparati, dall’iconologia alla semiotica, dalla cosiddetta cultura visuale ai gender studies, dall’antropologia alla fenomenologia” (Conte, 2012, p. 2). Diverse sono, allora, le sollecitazioni avanzate, in termini didattici, all’insegnamento della lettura e alla ridefinizione del valore educativo delle immagini.

Nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) la competenza di lettura è considerata “[...] attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell’allievo” ed è correlata allo sviluppo di “[...] capacità di concentrazione e di riflessione critica”, nonché alla “[...] costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo” (p. 28)¹. A livello internazionale, invece, l’OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), nel definire la *reading literacy* sottolinea l’importanza della “[...] capacità di comprendere e usare testi scritti, riflettendo su di essi per raggiungere i propri obiettivi, per sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, e per svolgere un ruolo attivo nella società”². In entrambe le definizioni l’attenzione è posta sulla capacità di comprendere varie tipologie testuali (non solo afferenti al mondo della letteratura³) e di effettuare le necessarie operazioni cognitive. Tuttavia dati recenti, come l’indagine OCSE-PIAAC (Di Francesco, 2013) mostrano come la competenza di lettura in Italia, rispetto allo standard internazionale, non raggiunga livelli particolarmente soddisfacenti: aspetto confermato anche dalla rilevazione PISA del 2009, in cui le performance dei quindicenni italiani sono sotto la media OCSE (OECD, 2012). Fra le cause (e dunque fra le possibili soluzioni) da prendere in considerazione per lo sviluppo della literacy in età scolare non va dimenticato il coinvolgimento personale (Guthrie & Wigfield, 1997; Mazzoni, 2008), quello che comunemente è definito il “piacere della lettura”⁴. Del resto, già il primo

¹ Prospettiva riscontrabile, tra l’altro, nelle Prove Invalsi di Italiano del ciclo primario in cui i quesiti posti richiedono, da parte degli studenti: “la messa in atto di operazioni cognitive; l’attivazione di numerosi processi cognitivi; la riflessione che concorre a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre” (Invalsi, 2014, p. 2).

² Definizione accessibile al link: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5420>.

³ “Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline” (MIUR, 2012, p. 29).

⁴ “La lettura connessa con lo studio e l’apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono ai bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell’incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come

Rapporto PISA aveva evidenziato come i livelli di coinvolgimento nella lettura dei quindicenni fossero molto più importanti del loro background socio-economico nel predire le loro performance di literacy (OECD, 2003).

Sullo sfondo di un tema classico della riflessione didattica (ruolo e funzioni dei mediatori iconici), il presente articolo si focalizza sull'uso del fumetto e sulle sue potenzialità per la promozione non solo delle competenze di base e strumentali (in primis la lettura), ma anche di quelle trasversali. Attraverso il ricorso a un linguaggio ibrido, accattivante, immediato e con evidenti valenze artistiche, il fumetto si presta, infatti, non solo alla fruizione (da lettore), ma anche alla creazione (da autore) di percorsi di riflessione critica, coinvolgimento narrativo e maggiore consapevolezza da parte degli studenti.

Alla rassegna della letteratura sul fumetto è affiancata una disamina delle implicazioni e delle criticità correlate al suo uso a scuola (anche attraverso una possibile declinazione laboratoriale): passaggi funzionali a esplorare i possibili scenari di una didattica che, puntando su immagini e parola scritta, consenta di “riposizionare” la lettura come attività sociale e interattiva.

2. Il fumetto. Di che cosa parliamo?

Il termine “fumetto”, in italiano, indica le nuvolette di fumo al cui interno sono trascritti i testi di dialogo pronunciati o pensati dai vari personaggi di una storia. Il significante risulta, però, alquanto riduttivo; secondo Barbieri (2009) dimostrerebbe addirittura una sfumatura denigratoria, molto simile a quella che, in origine, aveva il termine “impressionisti”, usato per indicare la famosa corrente artistica che, di lì a poco, avrebbe cambiato radicalmente la storia dell'arte. Vero è che anche in altre lingue il significante utilizzato per indicare questa forma di narrazione artistica non soddisfa il significato: in francese si usa il termine *bandes dessinées*, strisce diseguate, in riferimento alle strisce (contenenti dalle due alle quattro vignette) pubblicate sugli inserti domenicali dei quotidiani del secolo scorso. In inglese, invece, la parola *comics* sembra suggerire una tematica esclusivamente umoristica, finalizzata al solo divertimento. Nello specifico però, le denominazioni anglofona e francofona hanno un fondo di verità, da ricercare in quella che è la “preistoria” del fumetto: i primi tentativi editoriali (“The Yellow Kid” di Outcalt, 1894; “Mutt and Jeff” di Fisher, 1907) sono stati pubblicati negli Stati Uniti, su strisce domenicali di quotidiani borghesi, per allargare il target dei lettori. Obiettivo finale era attrarre con vignette colorate, di facile lettura e dai risvolti umoristici, due tipologie di pubblico non avvezze alla lettura: i ragazzi e gli immigrati. Probabilmente per questi motivi, a distanza di oltre un secolo dalla pubblicazione di quello che può considerarsi il primo vero fumetto della storia (“The Yellow Kid”), l'opinione comune è che il fumetto sia un prodotto editoriale, in cui sono presenti disegni in sequenza, accompagnati da testo scritto e per lo più riguardanti tematiche umoristiche, con un target di pubblico specifico: bambini e adolescenti.

Eppure nulla di tutto questo può essere assunto a verità assoluta. Vediamo perché.

- Il fumetto non è necessariamente unione di testo e immagini. Alcuni autori (Moebius, con alcuni episodi di “Arzach”, pubblicati su “Métal Hurlant” verso la metà degli anni Settanta, o il più recente Ott, con “Il numero 73304-23-4153-6-96-

premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione” (Miur, 2012, p. 29).

8”, romanzo a fumetti del 2009 di ben 142 tavole mute) sono riusciti a raccontare storie cariche di significato senza ricorrere a parola alcuna, sfruttando così solo il potere comunicativo delle immagini sequenziali. A onor del vero, di recente, anche la storia dell’arte ha avviato un processo di riabilitazione del fumetto, identificando sempre più opere appartenenti a epoche lontanissime dal Novecento come “protofumetti”. Tra queste la Colonna Traiana, che descrive le guerre di Dacia (101-106 d.C.) su una “striscia” di pietra con movimento a spirale, verso l’alto; o l’arazzo di Bayeux (1070-1077), che racconta con ricami sequenziali interi momenti della vita di Guglielmo il Conquistatore. Altri esempi sono gli affreschi, le vetrate o le sculture presenti nella maggior parte delle chiese medievali, narranti, il più delle volte, temi sacri (vite dei santi, racconti biblici, etc.) o, in alcuni casi, profani (si veda l’archivolto della Porta della Pescheria sito nel duomo di Modena, su cui è scolpito un episodio del ciclo arturiano). Per ognuno di questi casi è possibile individuare una finalità analoga a quella che ha visto la nascita dei fumetti: trasmettere un concetto, comunicare un fatto, narrare una storia a un pubblico (spesso analfabeta) grazie al solo uso di immagini semplificate e disposte in sequenza cronologica. Il fumetto e i suoi antecedenti storici hanno, da sempre, svolto una funzione didattica⁵, tentando di avvicinare diversi target sociali a tematiche lontane, insolite o sconosciute;

- il numero di pagine di una storia a fumetti non è necessariamente esiguo. Questo aspetto poteva essere vero in passato, quando esistevano le riviste (la maggior parte di queste è scomparsa negli anni Ottanta) su cui le storie erano pubblicate sotto forma di episodi. Oggi, la diffusione dei romanzi a fumetti – i cosiddetti *graphic novel*⁶ seguiti al fortunato “Contratto con Dio” di Eisner (1978) – ha ampliato decisamente le potenzialità comunicative del fumetto stesso;
- il fumetto non è necessariamente per bambini. Fin dalla nascita del genere *underground* (alternativo e connesso ai temi della contestazione) numerose opere a fumetti si sono occupate di tematiche adatte a un pubblico tutt’altro che ascrivibile all’infanzia. Autori come Crumb negli Stati Uniti o Pazienza in Italia hanno dimostrato come le immagini in sequenza possano raccontare anche tematiche scabrose e scomode (quali la droga, la sessualità, la politica) con il lirismo e la verve che solo le arti (come la poesia, il cinema o la pittura) hanno. Al filone underground, sopra le righe e, per definizione, anarchico, sono seguiti negli anni lavori di altrettanto interesse che, pur non occupandosi delle stesse tematiche, risultano anch’essi rivolti ad un pubblico non necessariamente infantile. Tra questi: “Palestina” di Sacco (1996), vero e proprio fumetto-reportage, che racconta le esperienze di viaggio dell’autore nella Striscia di Gaza, “Maus” di Spiegelmann, che narra le vicende dell’Olocausto in maniera così innovativa da ottenere lo Special Award per il premio Pulitzer, e “In Italia sono tutti maschi” di De Santis e Colaone (2008), storia (tratta da testimonianze reali) sulle vicende degli omosessuali esiliati nell’arcipelago delle Tremiti durante il fascismo.

⁵Il rimando è alla definizione più tradizionale di didattica con cui indicare “sia l’azione di insegnare sia quella di mostrare” (Bonaiuti et al., 2016, p. 17).

⁶Si tratta di romanzi, storie autoconclusive, di ampio respiro. Fra gli esempi italiani va ricordato “Unastoria” di Gipi (2013), primo romanzo a fumetti cui è riconosciuta validità letteraria con la candidatura al premio Strega.

Questa prima rassegna dimostra come il significante non sia sufficiente a contenere in sé l'ampiezza dei numerosi significati illustrati. Il fumetto dunque:

- non è solo una forma d'arte, poiché ha evidenti contatti col mondo della letteratura, oltre che con quelli del cinema e del teatro (Barbieri, 1991);
- non è un genere, poiché come la cinematografia e la letteratura racchiude in sé i vari generi (Figura 1);
- non è uno strumento fine a se stesso.

Ha piuttosto una natura ibrida che lo rende, in un certo senso, totipotente (basti pensare a "99 Ways to Tell a Story, Exercises in Style" di Madden (2007) che mostra come raccontare lo stesso episodio con 99 stili fumettistici differenti, strizzando l'occhio all'originale letterario di Queneau). Più opportuno parlare allora di *linguaggio del fumetto*, poiché di vero e proprio linguaggio (fatto di regole, eccezioni, convenzioni) si tratta.

| Genere | Caratteristiche | Esempi |
|---------------------------------------|--|---|
| Supereroico | Uno dei generi più conosciuti. Il protagonista ottiene (o raramente possiede dalla nascita) dei poteri speciali, sovraumani, che gli permettono di combattere il male e salvare, ogni volta, l'umanità. | <i>Superman</i> (Siegel & Shuster, 1938); <i>Spiderman</i> (Lee & Ditko, 1962); <i>X-Men</i> (Lee & Kirby, 1963); <i>Deadpool</i> (Nicieza & Liefeld, 1991). |
| Horror | Così come i corrispettivi letterari (romanzi e racconti), queste storie presentano tematiche oscure e universi abitati da licanthropi, zombie, vampiri e mostri di vario tipo. A volte la narrazione può avere le caratteristiche di una <i>detection story</i> . | <i>Dylan Dog</i> (Sclavi & Villa, 1986); <i>Hellblazer</i> (Moore, Delano, Ennis & Ridgway, 1988). |
| Fantascientifico | In passato il genere più in voga. Prima che il cinema scoprisse gli effetti speciali, infatti, la maggior parte delle storie fantascientifiche poteva prendere forma solo grazie all'abilità tecnica dei disegnatori. Tuttavia il genere continua ad avere vita propria, raccontando di futuri possibili, post-apocalittici, a volte fantastici, a volte inquietanti. | <i>Flash Gordon</i> (Raymond, 1934); <i>L'Eternauta</i> (Oesterheld & Lòpez, 1957); <i>Il Garage Ermetico</i> (Moebius, 1976); <i>Akira</i> (Otomo, 1982); <i>Le Transperceneige</i> (Legrand, Lob, Alexis & Rochette, 2014); <i>Ghost in the shell</i> (Shirow, 1989). |
| Biografico/ Autobiografico | Genere intimista, immerso nella quotidianità, ha visto il suo <i>boom</i> nel primo decennio del 2000 e continua, ancora oggi, a riscuotere particolare successo. Caratterizzato da storie verosimili, in cui il protagonista (spesso lo stesso autore/narratore) racconta momenti della propria vita, apparentemente non significativi, ma che si rivelano decisivi per il suo sviluppo personale | <i>Il viaggiatore distante</i> (Gabos, 2006); <i>L.M.V.D.M.</i> (Gipi, 2008); <i>Pillole Blu</i> (Peeters, 2004); <i>Cinquemila chilometri al secondo</i> (Fior, 2011). |
| Reportage/ Storico | L'autore racconta avvenimenti di valenza storica. Nel caso in cui sia stato testimone diretto si parla di fumetto reportage. | <i>Maus</i> (Spiegelmann, 1989); <i>Palestina</i> (Sacco, 1994). |
| Avventura/ Azione | I protagonisti di queste storie si trovano a vivere avventure straordinarie, ma non possiedono poteri speciali come i supereroi. Fanno affidamento solo sulle proprie qualità personali per riuscire ad affrontare varie peripezie. Va ricordato il sottogenere <i>western</i> , che ha una collocazione storico-temporale ben definita (quella degli Stati Uniti dell'Ovest durante il XIX secolo). | <i>Tex</i> (Bonelli & Galleppini, 1948); <i>Corto Maltese</i> (Pratt, 1967). |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Alternativo/ Underground | Nato negli anni della contestazione, risente degli ideali di quel periodo storico. Gli argomenti trattati sono tutt'altro che <i>mainstream</i> , cercano anzi di affrontare quelli che venivano considerati dei tabù: politica, droga, sesso, convenzioni sociali, sregolatezza. | Tutte le storie apparse sulla rivista <i>Métal Hurlant</i> (1974-87); <i>Le straordinarie avventure di Pentothal</i> (Pazienza, 1977). |
| Umoristico | Sotto forma di strisce, tavole, storie brevi o lunghe, lo scopo di questi fumetti è divertire il lettore, attraverso situazioni strambe, battute sagaci, sarcasmo. | <i>Peanuts</i> (Schulz, 1950); <i>Sturmtruppen</i> (Bonvi, 1968); <i>La bambina filosofica</i> (Vinci, 2004). |

Figura 1. Il fumetto: generi e caratteristiche.

2.1. Il fumetto a scuola: agganci didattici

Il linguaggio del fumetto (così come i suoi precursori) nasce in funzione della sua spendibilità nei confronti di un pubblico renitente. Töpffer (1845), uno dei primi artisti a essere considerato fumettista in Europa, intuendo le potenzialità del mezzo, nota come le persone che guardano siano sempre più numerose di quelle che leggono e, per tale ragione, in un eventuale scontro con quella tradizionale, la letteratura figurata vincerebbe perché più concisa e intuitiva. Töpffer prosegue, inoltre, ribadendo come “la letteratura figurata agisc[a] principalmente sui bambini e sul popolo, cioè sulle due classi di persone che è più facile corrompere e che sarebbe più desiderabile moralizzare” (p. 215).

Considerazioni ancora attuali, confermate, ad esempio, dai risultati dell'indagine OCSE-PIAAC (Di Francesco, 2013) che restituiscono al nostro Paese l'immagine di una società composta da adulti sempre meno competenti nella madrelingua, e di una nazione con livelli mediocri nelle competenze di lettura (Figura 2).

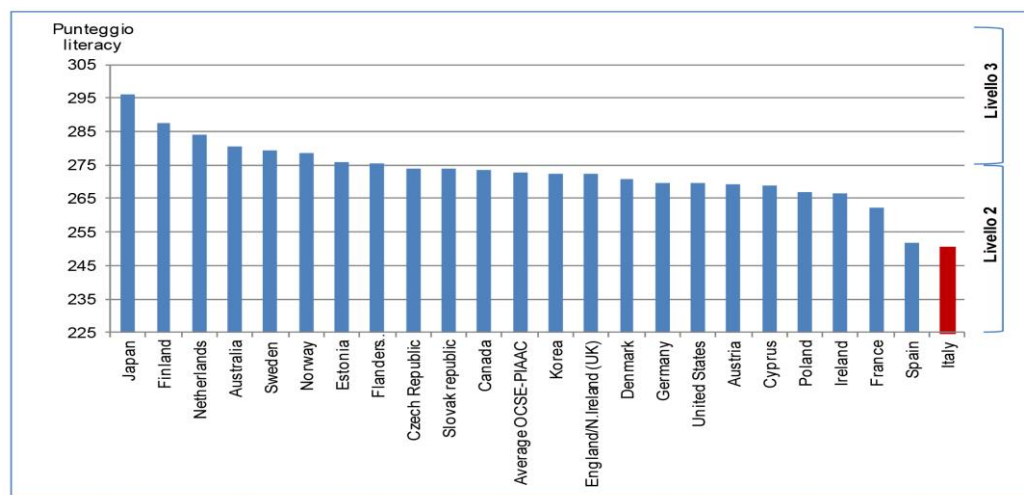


Figura 2. Livelli di reading literacy. Elaborazione su dati OCSE-PIAAC (Isfol, 2013, p. 27).

In riferimento alla fascia presa in esame (16-65 anni), si evince come l'azione della scuola sia stata poco incisiva nello sviluppare tale literacy. I giovani di oggi rischiano di diventare gli adulti incompetenti di domani, sempre meno avvezzi alla lettura perché sempre meno attratti da essa. È possibile allora, riprendendo Töpffer, avvicinare le giovani generazioni alla lettura e alla letteratura, affiancando, alle modalità di insegnamento tradizionali, la mediazione iconica del fumetto? Il mondo del cinema, che ha compreso il potere

d'attrazione di questo linguaggio, lo fa da anni; prova ne sono le numerose trasposizioni cinematografiche di famose storie disegnate⁷. Sceneggiatori e registi continuano a "saccheggiare" il mondo delle vignette, forti del successo ottenuto fra i giovani in pubblicazione cartacea, che puntualmente si ripete al botteghino. E la scuola? Numerosi sono, in questo caso, i punti di contatto con le regole e le caratteristiche della letteratura.

I testi di un fumetto, così come quelli letterari, hanno le onomatopée, i discorsi diretti e indiretti, lo *stream of consciousness* o la voce narrante nelle didascalie, presentano vari registri usati nei dialoghi. Tutti punti di contatto con il mondo letterario, da prendere in considerazione per una didattica che miri alla promozione della competenza di lettura⁸, e che attribuisca alla mediazione iconica non più solo il ruolo di supporto/integrazione ai tradizionali mediatori. In quest'ottica si può, allora, davvero parlare di mediazione *attraverso* le immagini.

Analizziamo quali possono essere gli agganci didattici tra il fumetto e i percorsi di apprendimento alla lettura. Nello specifico ci soffermiamo sulla tautologia, sull'ellissi, sul ruolo del ritmo.

- Tautologia: uno dei primi errori del neofita che si appresta a produrre una storia a fumetti senza opportuna formazione è quello di compiere una sorta di ripetizione inutile, come in Figura 3:

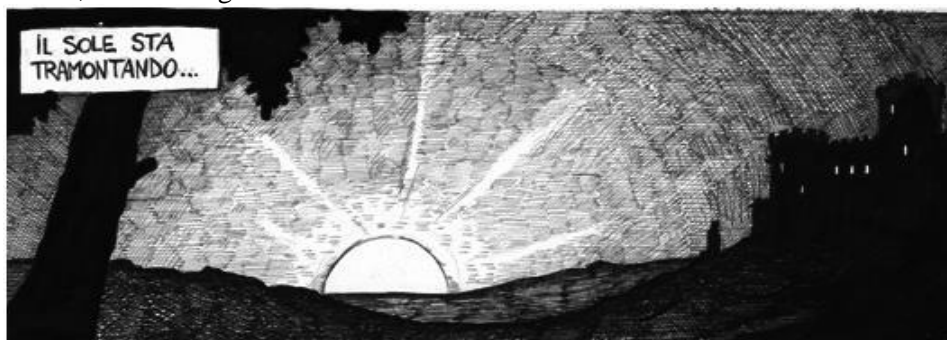


Figura 3. Esempio di tautologia (Beccia, 2012, inedito).

- la didascalia racconta ciò che l'immagine ha già descritto, ed è evidente come il doppio canale comunicativo sia inutilmente sprecato. Produrre un racconto a fumetti, dopo aver fornito le opportune conoscenze di base, potrebbe coinvolgere lo studente piacevolmente, invitandolo a mettersi costantemente alla prova in processi di separazione e interconnessione⁹ come questo, in cui bisogna decidere

⁷ Si pensi al filone dei supereroici *Marvel movies*, oppure ai lavori di Moore come *V for Vendetta* e *Watchmen*, o ancora al film d'animazione *Persepolis*, tratto dall'omonimo fumetto di Satrapi (2009) o al fantascientifico e riflessivo *Snowpiercer*, ispirato alla serie francese *Le transperceneige*, di Lob & Legrand (testi), Alexis & Rochette (disegni).

⁸ Valido e innovativo, ad esempio, potrebbe essere il confronto fra i grandi classici della letteratura e della poesia e le loro versioni fumettate. Già nei decenni Settanta e Ottanta, autori di fama mondiale (Breccia, 2014) hanno prodotto ottime versioni a fumetti dei racconti di Poe, o addirittura (De Luca, 2007) del ciclo shakespeariano.

⁹ Morin (2008) parla, non a caso, di "[...] operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione)" (p. 18). Lo studioso prosegue e precisa: in un buon apprendimento, "[...] il processo è circolare, passa dalla

cosa dire con le immagini e cosa con le parole (motivando la propria scelta, in fase meta-cognitiva) con difficoltà sempre crescente;

- **ellissi:** intesa come figura retorica dell'omissione attraverso cui è possibile eliminare alcuni elementi di una frase che sono sottintesi, l'ellissi è alla base della struttura narrativa fumettistica. Infatti, a differenza del regista che, nella pellicola cinematografica, riporta di un'azione ogni singolo fotogramma, il fumettista non dispone di infinite pagine e vignette, quindi stipula una sorta di "contratto" non scritto col lettore (Eisner, 2010).

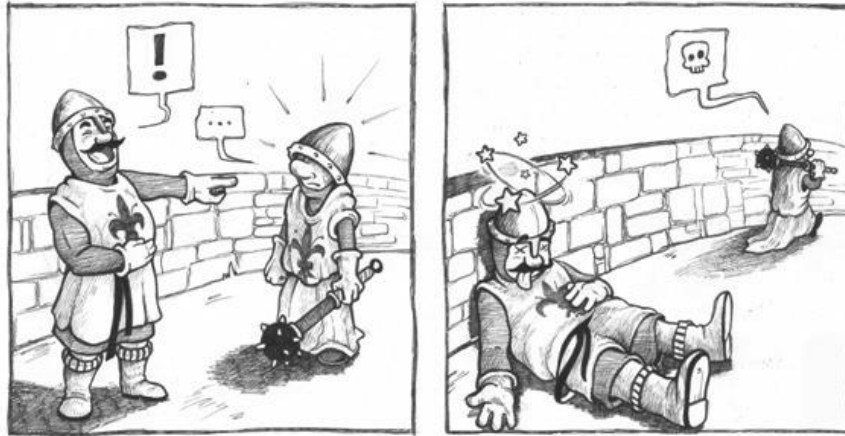


Figura 4. Esempio di ellissi (Beccia, 2012, inedito).

In queste due vignette l'occhio non vede il momento in cui il soldato più basso, poiché deriso, colpisce con la mazza la testa del soldato alto e baffuto. Eppure il cervello recepisce questa informazione e la immagina, creando un link fra le due scene che descrivono l'una il prima e l'altra il dopo dell'azione. Ecco dunque il contratto fra autore e lettore: la bravura di un fumettista sta nello scegliere quali momenti disegnare, operando, ancora una volta, processi di interconnessione e separazione, di analisi e sintesi. Per contro, il lettore si "impegna" a immaginare i fotogrammi intermedi non rappresentati;

- **ritmo:** così come è presente nella musica e nella poesia, il ritmo è anche parte fondamentale della lettura delle immagini in sequenza. Le vignette, con le loro varie forme, inquadrature, colorazioni, possono essere intese come note musicali, o sillabe accentate (o meno) all'interno di un'ampia "strofa": la tavola a fumetti. Nelle strisce umoristiche, solitamente le più semplici dal punto di vista grafico, ciò risulta subito evidente. Tradizionale è, infatti, la struttura a tre o quattro vignette, simili tra loro nelle dimensioni e nello stile, con una piccola (ma evidente) variante in quella finale; che sia un cambio o un'inversione di colori, la presenza o l'assenza del contorno della vignetta, il lettore percepisce (in maniera più o meno consapevole) quanto su quell'ultima immagine ci sia da porre attenzione: è infatti la vignetta in cui è contenuta la battuta finale, che darà senso all'intera striscia. La Figura 5, ad esempio, utilizza tre vignette, scontornando l'ultima.

separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi" (ivi).



Figura 5. Esempio di ritmo (Beccia, 2014).

Un esempio più composito è dato dalle tavole in Figura 6. Pubblicate l'una accanto all'altra, presentano una griglia, formata da vignette e didascalie, speculari ma invertita:

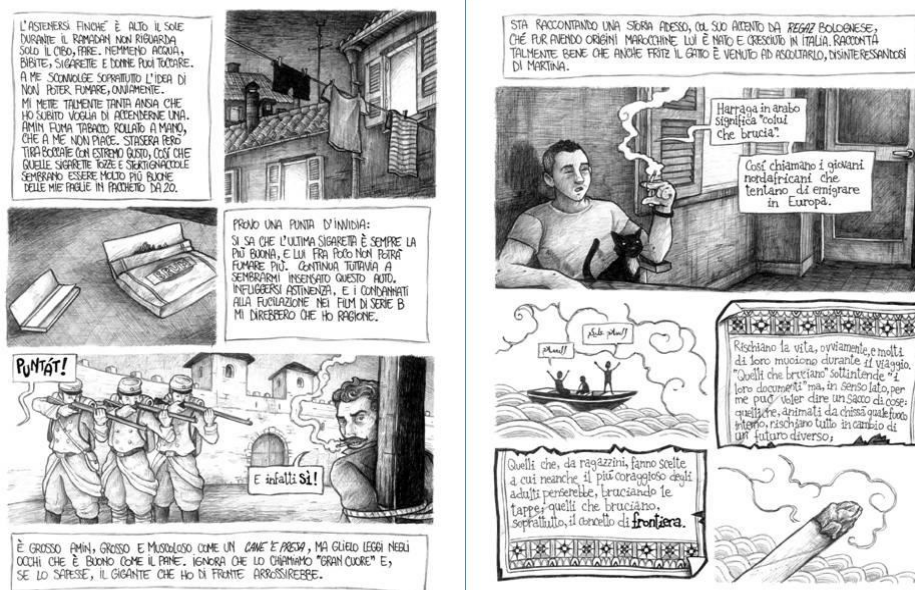


Figura 6. Esempio di alternanza testo e immagine (Beccia, 2014, Tavole 9 e 10).

- la struttura della griglia dà un senso di equilibrio all'occhio del lettore, ma poiché le posizioni (vignette piccole sopra e larghe sotto nella prima, al contrario nella seconda) sono invertite, la lettura non annoia. Se si considera peraltro l'alternanza testo-immagine, ossia didascalia-vignetta, è plausibile fare un parallelo con gli schemi delle rime presenti in poesia. In questo caso sarebbero ABBA, CD nella prima tavola e DC, BAAB nella seconda. Il collegamento al mondo della poesia non è casuale né velleitario. Oltre a fornire un allettante spunto per lo studente poco

entusiasta dei versi in letteratura, utilizzare il ritmo nei fumetti ha una sua funzione narrativa. In questo caso dà una cadenza precisa, regolare, quasi fosse un conto alla rovescia (all'interno della storia, infatti, i personaggi stanno aspettando che scatti l'ora indicata per ricominciare il digiuno del Ramadan), che diviene più serrato nella tavola successiva (Figura 7, Tav. 11), grazie alle quattro vignette di dimensione uguale che zoomano sull'occhio del gatto, per poi "esplosere" in quella che, in gergo tecnico, è chiamata *splash page* (Figura 7, Tav. 12): una vignetta che occupa, per esigenze narrative e stilistiche, l'intera pagina. Le somiglianze con il crescendo del mondo della musica o, ancora una volta, con quello della letteratura (la figura retorica del *climax*) risultano evidenti.

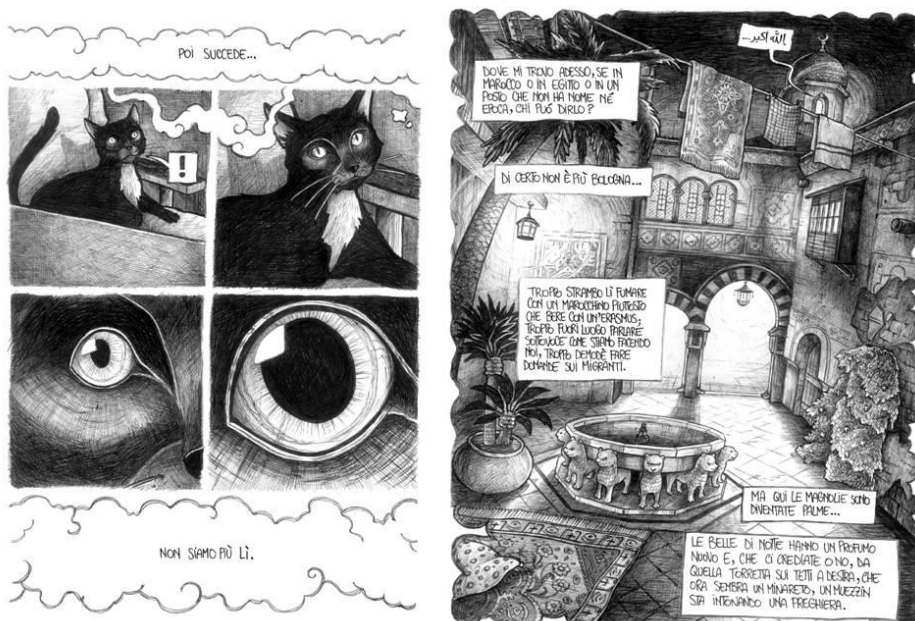


Figura 7. Esempio di splash-page (Beccia, 2014, Tavole 11 e 12).

3. L'arte a fumetti come strumento di lettura e conoscenza di sé e del mondo

La definizione di reading literacy fornita dall'OECD, ribadendo l'importanza della riflessione e dell'interpretazione del mondo reale, non è riducibile alla semplice capacità di lettura di testi. Le informazioni di cui si dispone quotidianamente sono infinite, e per far fronte alle istanze del mondo attuale gli studenti necessitano di una reading literacy rivisitata, amplificata ed estesa fino all'ambito della lettura iconica. L'arte, con il suo studio, l'insegnamento della sua storia e le sue pratiche laboratoriali, può essere lo strumento adatto a svolgere questa funzione. Ha, inoltre, un ruolo fondamentale nello sviluppo e nel benessere dell'individuo. Da sempre le belle immagini ci rasserenano, ci infondono stati d'animo piacevoli, anche quando reali e non arte-fatte. Rispetto alla semplice contemplazione del reale, la rappresentazione artistica (e quindi artificiale) di immagini con valenza estetica ha un fine ulteriore: ci racconta qualcosa. Un episodio, una storia, un concetto, suggeriti in maniera evocativa: indugiando su certi particolari piuttosto che su altri, scegliendo di inscrivere in uno spazio ristretto (una pagina illustrata, una tela, una vignetta, etc.) argomenti concettualmente vasti, e lasciando sempre al fruitore dell'opera l'onere (se non il diritto) di trarre da sé le proprie conclusioni. In una parola,

L'arte ci invita a riflettere. E più riflettiamo più sviluppiamo la creatività e la sensibilità. Anche i documenti nazionali e internazionali di policy educativa incoraggiano la crescita dell'individuo attraverso la cultura dell'arte. Il documento de La Buona Scuola afferma che "la capacità di leggere e di produrre bellezza è un elemento costitutivo" del nostro Paese, da curare e valorizzare (MIUR, 2016, p. 91). La Road Map for Arts Education dell'Unesco parla, invece, della necessità di un'educazione che "[...] assicurino un pieno e armonioso sviluppo e una partecipazione alla vita artistica e culturale, coltivando in ciascun soggetto un senso di creatività e iniziativa, una fertile immaginazione, un'intelligenza emotiva, competenza morale, capacità di riflessione critica, senso di autonomia, libertà di pensiero e azione" (2006, p. 4).

Con lo studio e l'uso disciplinare dell'arte entrano in gioco numerose intelligenze, incluse quelle prese in esame da Gardner (2005). E sebbene la scuola cerchi di valutarle tutte, spesso tende a conferire maggiore importanza all'intelligenza linguistica e a quella logico-matematica. Al contrario, lo "strumento" arte, applicato alle altre discipline scolastiche, potrebbe consentire non solo lo sviluppo dell'intelligenza creativa, ma anche di quelle:

- naturalistica. Per rappresentare una qualsiasi immagine bisogna prendere spunto dal mondo che ci circonda, capirne i suoi funzionamenti fisici, meccanici e biologici con occhio analitico;
- intrapersonale. Per rappresentare uno stato d'animo o un'emozione è necessario "scandagliare" il proprio io, imparare a conoscere se stessi;
- interpersonale, nessuna creazione può considerarsi artistica se non è fruibile per il pubblico. Chi si appresta a realizzare un'opera d'arte, quindi, si interroga anche su cosa possa provare l'altro, e su come porsi nei suoi confronti ai fini di una comunicazione-condivisione;
- esistenziale. L'arte è rappresentazione di qualcosa, però racconta anche altro: concetti, spesso complessi, relativi a tematiche esistenziali e su cui bisogna ampiamente riflettere perché possano essere rappresentati con consapevolezza.

Per la complessità dei processi messi in atto durante la creazione di un elaborato artistico a scuola, la componente meta-cognitiva risulta fondamentale tanto ai fini valutativi, quanto per la buona riuscita dell'opera d'arte stessa. Non a caso, maggiore attenzione è stata posta, di recente, ai laboratori d'arte applicati alle consuete discipline. Nell'ottica della cosiddetta *art-integration* (Marshall, 2014), lo studente può dimostrare di aver appreso conoscenze disciplinari attraverso la creazione di un'opera artistica. Tale opera, oltre a essere il frutto di un processo creativo che "accende" varie intelligenze, ha il vantaggio di connettere una forma d'arte ad altre aree disciplinari, realizzando un concreto dialogo fra esse. L'*art-integration* non è multidisciplinare (associativa) né interdisciplinare (che integra, cioè, senza fusioni), ma transdisciplinare. Porta lo studente a una conoscenza profonda delle singole discipline in gioco e, pur mantenendo l'integrità di ognuna di esse, consente una visione olistica. Inoltre, durante il momento valutativo consente di focalizzarsi non più solo sulla conoscenza acquisita, quanto sulla sua significatività e sulle strategie di apprendimento utilizzate (Pastore & Beccia, 2017). In tale prospettiva, il laboratorio di fumetto ben si presta all'*art-integration* perché, come ogni forma d'arte, consente un approccio transdisciplinare; sviluppa le competenze trasversali e non esaurisce le attività e i processi cognitivi allo "scadere" delle ore scolastiche. Lo studente che partecipa a un laboratorio di fumetto sarà così indotto (e accompagnato) a sviluppare le proprie competenze anche fuori da scuola. Colonna portante di ogni buon fumettista (o aspirante tale) è, infatti, l'osservazione del mondo, e la riproduzione di tutto ciò che può destare interesse, sulle pagine di un carnet o di un quaderno di appunti. La frequente trascrizione

(sotto forma di frasi e schizzi) di immagini, frammenti di storie, spunti per eventuali fumetti, risulta allettante in quanto parte di un processo che vede lo studente attivo protagonista dell'apprendimento, in un contesto non più chiuso come quello dell'aula. La pratica dell'osservazione e della trascrizione, oltre ad avere un evidente fascino, ha una decisa valenza didattica: l'esercizio alla scrittura, da molti studenti vissuto come attività poco allettante (se non addirittura in termini di punizione), diviene piacevole intrattenimento, momento per automigliorarsi, raccolta di dati finalizzata alla creazione di un prodotto editoriale.

Il fumetto però, come già ribadito, è un linguaggio ibrido: oltre a essere imprescindibilmente legato al mondo della lettura e della scrittura, presenta ulteriori punti di contatto con altre discipline scolastiche che maggiormente lo identificano come ideale strumento da utilizzare, in chiave laboratoriale, per l'art-integration.

Proviamo a vedere in dettaglio.

3.1. Il laboratorio di fumetto come strumento per l'art-integration

La critica più frequentemente mossa alla presentazione di un laboratorio di fumetto in classe è che non tutti siano in grado di disegnare. Se è vero che "l'essere portati per la matematica" o "l'aver il dono delle lingue" rappresentano delle "credenze didattiche" ormai obsolete, allo stesso modo e con un giusto approccio, la capacità tecnica di rappresentare per immagini può essere insegnata a chiunque. Il disegno, del resto, è solo uno (l'ultimo in ordine di tempo) dei tanti processi che è necessario mettere in atto nella realizzazione di una storia a fumetti. Il primo, e fondamentale, passo consisterà nel decidere cosa si vuole raccontare, raccogliendo informazioni per arrivare a una prima stesura, sotto forma di soggetto prima e di sceneggiatura vera e propria poi. Di conseguenza, più che l'abilità tecnica nel rappresentare immagini, strutture portanti di una buona storia a fumetti sono la capacità di lettura (documentazione attraverso la raccolta dati e la consultazione dei vari libri di testo) e la capacità di scrittura. Anche in questo caso il fumetto può essere il linguaggio adatto a sposare motivazione e impegno.

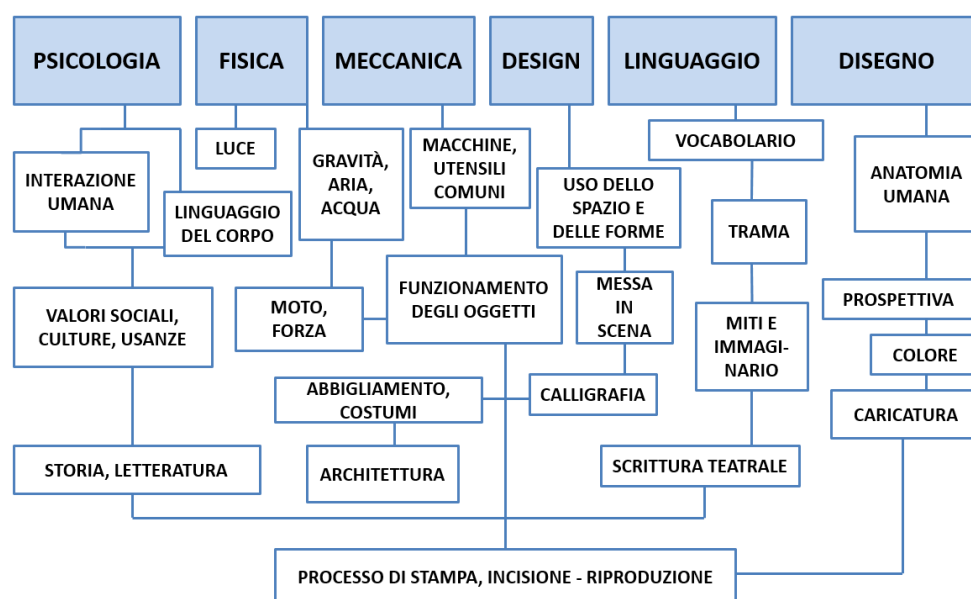


Figura 8. Abilità e competenze per creare una storia a fumetti (Eisner, 2010, p. 165).

Le conoscenze, le abilità e i processi cognitivi che entrano in gioco quando si padroneggia il fumetto sono molteplici (e lo rendono dunque applicabile in ogni disciplina). Eisner, inventore del graphic novel, elenca una serie di abilità e competenze (Figura 8) che è possibile mettere in atto nella creazione di una storia a fumetti tali, afferma, da “[...] sorprendere un pedagogo” (2010, p. 165).

Oltre alle conoscenze riguardanti le tecniche del disegno (anatomia, prospettiva, ecc.) un buon fumettista dovrà scegliere come rappresentare personaggi che interagiscono tra loro (studiando culture, usanze, mimica) in base alla psicologia di questi, ma anche al periodo storico e alla collocazione geografica del racconto da illustrare (e qui entrano in gioco storia, letteratura, geografia, storia del costume, design). Se si troverà a disegnare scene di azione, dovrà padroneggiare le leggi della meccanica e della fisica (Come sventola il mantello di un supereroe quando vola? Come vanno rappresentate le luci e le ombre in una vignetta ambientata durante il tramonto? Come precipita un grave?). In ambito scolastico dunque, produrre un fumetto può risultare la scelta ottimale se si vuole concretamente applicare un approccio transdisciplinare. Se un gruppo di studenti dovesse, ad esempio, produrre un fumetto storico sulla vita di un servo della gleba medievale, andrà a recuperare informazioni storiche a riguardo, si documenterà su usi e costumi dell’epoca, sceglierà i paesaggi dove far muovere i suoi personaggi, che avranno un loro linguaggio e delle loro abitudini, nonché un loro modo di pensare: il tutto integrando le caratteristiche del testo espositivo, di quello narrativo e del fumetto (Contegreco, 2016). Oltre all’Educazione Artistica entrano così in gioco diverse discipline (Storia, Italiano, Storia dell’Arte e del Costume, Geografia). Il laboratorio di fumetto prevede gruppi cooperativi di lavoro: creare individualmente un’intera storia fumettata (specie se si lavora in scuole primarie o secondarie di primo grado) implica una serie di abilità e processi cognitivi non ancora del tutto sviluppati per questo target d’età. Non a caso il concetto di interdipendenza positiva ben si presta alle attività che portano alla creazione di una storia a fumetti. Del resto, gli stessi professionisti del settore si dividono i compiti; fra gli autori di una storia non è raro trovare sceneggiatori, disegnatori a matita, inchiostriatori, letteristi. Allo stesso modo un team di studenti-fumettisti otterrà un valido prodotto finale (la storia a fumetti) solo lavorando in squadra e tenendo presente che “[...] non può esistere successo individuale senza successo collettivo” (Ianes & Macchia, 2010, p. 164).

Nello specifico, le varie fasi da sviluppare all’interno del laboratorio sono:

1. stesura del soggetto: scrivere in poche righe la storia che si vuole raccontare, tenendo presente la regola delle cinque W; il primo punto è fondamentale, richiede capacità di sintesi, sviluppa la competenza della madrelingua e la scrittura creativa, perché consente di agire a livello di padronanza del linguaggio;
2. ricerca e documentazione: sarà necessario raccogliere quante più informazioni possibili circa i personaggi, la loro psicologia, il modo di vestire, l’epoca in cui vivono, il linguaggio da loro usato; e ancora, le ambientazioni, il clima, etc. In questa fase, ancora una volta, la lettura non è più un dovere, bensì uno strumento la cui utilità è resa nota, poiché esplicitata dall’obiettivo finale: la creazione di un prodotto artistico-letterario. Tramite una consultazione libera (seppur coordinata dall’insegnante) e attiva, i libri di testo delle varie discipline, così come gli altri materiali consultabili, diventano, in questa fase, interattivi: comunicano con lo studente ma anche fra loro, danno informazioni non più statiche e settoriali, bensì interconnesse, rendendo ancora più attivo il ruolo da lettore;
3. stesura della sceneggiatura (con inserimento di dialoghi). Punto cardine nella creazione di una storia a fumetti, la sceneggiatura si presta in maniera coerente allo

sviluppo della competenza della madrelingua, all'esercitazione e all'apprendimento della scrittura. Può essere redatta in forma diaristica, con dialoghi in discorso diretto (alla maniera teatrale) o indiretto; può essere usata per creare una fiaba, per lo studio delle sequenze narrative, può diventare compito ibrido, inserendo motivazioni "sfidanti" che riguardano conoscenze apprese in altre discipline (ad esempio, i verbi in grammatica italiana: Scrivete la sceneggiatura per la vostra storia facendo attenzione a usare correttamente i seguenti tempi verbali: passato remoto, trapassato remoto, futuro anteriore). Le applicazioni che la sceneggiatura ha, in questo ambito, sono praticamente infinite;

4. realizzazione dei *character design*, ossia una prima rappresentazione grafica (con varie angolazioni: frontale, profilo, tre quarti, ecc.) del protagonista e dei personaggi, in base alle informazioni raccolte e alla capacità creativa degli studenti;
5. *storyboard*: presente anche nel mondo del cinema, consiste nello schizzo delle varie tavole a fumetti, divise già in vignette ed eventuali *balloons*. È fondamentale che, arrivati a questo punto, gli studenti abbiano già appreso il concetto di fumetto inteso come *racconto ellittico*; la scelta delle immagini da disegnare, delle inquadrature, dei colori e delle luci (in una parola, la regia) è frutto dei processi di analisi e sintesi citati in precedenza, che entrano in gioco soprattutto in questo momento;
6. realizzazione del fumetto vero e proprio, da dividere in diversi sotto-momenti: realizzazione tavole a matita, inchiostrazione, eventuale colorazione (Figura 9, Figura 10, Figura 11 e Figura 12);
7. pubblicazione della storia: in digitale su internet, in formato cartaceo come rivista/giornalino scolastico, oppure esponendo le tavole in una mostra. La pubblicazione è importante ai fini del successo del compito di realtà, e va presentata alla classe fin dall'inizio. Senza il giusto stimolo, infatti, non si può pretendere da parte degli studenti un'appropriata motivazione (Pastore & Beccia, 2017).

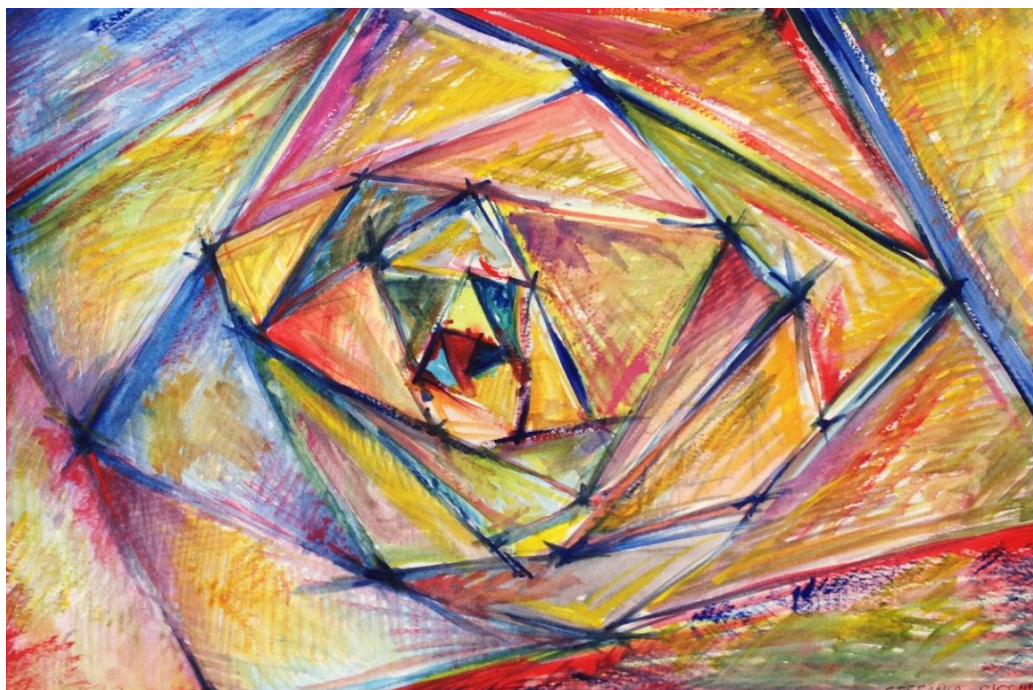


Figura 9. Il concetto di infinito in Leopardi. Scuola Secondaria di II grado.



Figura 10. Fontana malata: studio su poesia e onomatopee. Scuola Secondaria di I grado.



Figura 11. La vita di un cavaliere medievale. Scuola Secondaria di I grado.



Figura 12. La vita di un samurai: studio di storia e culture dell'Estremo Oriente. Scuola Secondaria di II grado.

4. Conclusioni: per una spendibilità didattica del fumetto

La tendenza a stigmatizzare il fumetto ha, per diverso tempo, impedito di apprezzarne e valorizzarne le sue potenzialità didattiche per l'insegnamento della lettura: argomenti frivoli, livelli di lettura troppo limitati, violenza, linearità/sequenzialità, testo narrativo troppo breve (se non addirittura assenza di testo) che non rende appieno il valore educativo della lettura (Guthrie, 2004; Hosler & Boomer, 2011).

Sulla base dell'attuale rimodulazione della competenza di *reading*, in questo articolo si è provato, invece, a individuare i possibili benefici correlati all'utilizzo del fumetto in termini didattici per la promozione della lettura, facendo leva sia sulle sue qualità tecniche, sia sulla capacità di valorizzare il coinvolgimento, l'immaginazione e l'interesse degli studenti. Le immagini sostengono lo sviluppo del linguaggio e hanno un profondo impatto sulla cognizione e sulla comprensione (anche degli stessi testi scritti). Attraverso le immagini lo studente può, infatti, comprendere ciò che le parole e le idee significano e acquisire la capacità di leggere, correttamente, molteplici tipi di testo.

Il ricorso al linguaggio del fumetto consente di facilitare l'acquisizione di conoscenze culturali (Hirsch, 1988) e di rendere evidenti, anche agli studenti, le connessioni transdisciplinari (ad esempio, con l'arte e la letteratura, in primis, ma anche con la matematica, le scienze, la storia e la geografia). Nell'apprendimento della lettura così come della L2, in particolare, il fumetto consente agli studenti non solo di acquisire e incrementare, molto più velocemente, il vocabolario attraverso il collegamento tra parole e immagini, ma di affinare le strategie di lettura e comprensione del testo¹⁰. Diversi studi al riguardo confermano, inoltre, l'impatto positivo del fumetto sugli esiti di apprendimento degli studenti. È del 2011, ad esempio, lo studio di Hosler e Boomer in cui è stato riscontrato un miglioramento statisticamente significativo dell'apprendimento della biologia con l'introduzione del *graphic novel* scientifico "Optical Allusions", che racconta la storia sulle meraviglie della vista. Carney e Levin (2002), invece, con un'indagine sperimentale, hanno dimostrato come l'uso del fumetto faciliti l'apprendimento dei contenuti disciplinari rispetto agli studenti che utilizzano il classico libro di testo. Ma è soprattutto dal 2000 e in concomitanza con la forte diffusione del genere del *graphic novel* (Calabrese & Zagaglia, 2017), specie negli Stati Uniti, che si è assistito a una progressiva gemmazione di indagini, di taglio per lo più contestuale, tese a dimostrare come il ricorso al fumetto consenta di ridurre lo scarto nei livelli di apprendimento della lettura tra *low* e *high performers* (Carney & Levin, 2002; Gorman, 2003; Tilley, 2008). È in questo frangente, del resto, che si inserisce la creazione, sempre negli Stati Uniti, già nel 1997, del *National Reading Panel* per valutare lo *status* delle conoscenze prodotte dalla ricerca e l'efficacia degli approcci all'insegnamento della lettura (NICHD, 2000). Al momento non si dispone però di conferme empiriche rigorose e robuste che consentano confronti sistematici per valutare l'efficacia del fumetto nei termini di miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti nelle competenze di lettura, né di studi che abbiano correlato la strategia didattica del fumetto con gli esiti di *reading* ottenuti nelle rilevazioni su vasta scala come PISA (OCSE) e PIRLS (IEA).

Anni di ricerca educativo-didattica hanno abbondantemente ribadito come le immagini supportino l'apprendimento degli studenti: non si tratta di un'idea innovativa. È anche vero

¹⁰ Sono stati ad esempio riscontrati risultati positivi nell'apprendimento della lingua inglese da parte di studenti provenienti da Corea, Cina e Giappone, per i quali, tra l'altro, il fumetto è parte integrante della cultura di appartenenza (Versaci, 2001).

però che spesso la mancanza di motivazione alla lettura costituisce un ostacolo per molti insegnanti al lavoro in classe (Gorman, 2003): la proposta del fumetto, riteniamo, possa invece consentire di coinvolgere gli studenti incoraggiandoli a esplorare (e provare) generi nuovi. Inoltre è possibile predisporre percorsi didattici che permettano di:

- apprezzare stili letterari e artistici differenti (Burke et al., 2013; Mitchell, 2005);
- imparare a spiegare/decostruire la narrazione contenuta nell'immagine (Dallari, 2012; 2011);
- sviluppare capacità di lettura critica delle immagini discutendone per esplorarne i valori, le interpretazioni, l'estetica (Evans, 2009; Newkirk, 2006);
- riflettere sulla comprensione che gli studenti hanno dell'immagine per sviluppare la loro consapevolezza metacognitiva e il pensiero critico (Boldt, 2006).

Bibliografia

- Barbieri, D. (1991). *I linguaggi del fumetto*. Milano: Bompiani.
- Barbieri, D. (2009). *Breve storia della letteratura a fumetti*. Roma: Carocci.
- Beccia, V. (2014). *Senza posto prenotato*. Bologna: Il Girovago.
- Brescia, A. (2014). *Howard Phillips Lovecraft. I miti di Cthulhu*. Bologna: Zanichelli.
- Boldt, G. (2006). Resistance loss, and love in learning to read: A psychoanalytic inquiry. *Research in the Teaching of English*, 40(3), 272–309.
- Bonelli, G.L. & Galleppini, A. (1948). *Tex*. Milano: Sergio Bonelli Editore.
- Bonvi (1968). *Sturmtruppen. Paese Sera*, Roma: G.A.T.E.
- Calvani, A. (ed.). (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Burke, A., Butland, L., Roberts, K.L., & Snow, S. (2013). Using multiliteracies to “rethinking” literacy pedagogy in elementary classrooms. *Journal of Technology Integration in the Classrooms*, 5(1), 41–53.
- Calabrese, S., & Zagaglia, E. (2017). *Che cos'è il graphic novel*. Roma: Carocci.
- Carney, R.N., & Levin, J.R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology*, 14(5), 5–26.
- Conte, P. (2012). «Una sorta di intelligenza iconica». Immagine e conoscenza intuitiva. *Lebenswelt. Aesthetics and philosophy of experience*, 2, 191–201.
- Contegreco, N. (2016). Medioevo e fumetto: un incontro possibile. *Scuola e Didattica*, 63(3), 33–44.
- Dallari, M. (2011). Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione. *Encyclopaideia*, 30, 11–40.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- De Luca, G. (2007). *Romeo e Giulietta*. Bologna: Alessandro Editore.

- De Santis, L., & Colaone, S. (2008). *In Italia sono tutti maschi*. Bologna: Kappa Edizioni.
- Di Francesco, G. (ed.) (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*. Roma: ISFOL.
- Eisner, W. (1978). *Contratto con Dio*. Roma: Fandango Libri.
- Eisner, W. (2010). *L'arte del fumetto, regole tecniche e segreti dei grandi disegnatori*. Torino: Rizzoli.
- Evans, J. (2009). *Talking beyond the page. Reading and responding to picture books*. New York, NY: Routledge.
- Fior, M. (2011). *Cinquemila chilometri al secondo*. Bologna: Coconino Press.
- Gabos, O. (2006). *Il viaggiatore distante*, Bologna: Black Velvet.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gipi (2008). *LMVDM. La mia vita disegnata male*. Bologna: Coconino Press.
- Gipi (2013). *Unastoria*. Bologna: Coconino Press.
- Gorman, M. (2003). *Getting Graphic: using graphic novels to promote literacy with preteens and teens*. Worthington, OH: Linworth Publishing.
- Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1–30.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (eds.) (1997). *Reading Engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York, NY: Random House.
- Hosler, J., & Boomer, K.B. (2011). Are comic books an effective way to engage non majors in learning and appreciating science? *CBE-Life Sciences Education*, 10, 309–317.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2010). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Invalsi. (2014). *Servizio Nazionale di Valutazione a.s. 2013/14. Guida alla Lettura -Prova di Italiano*. Roma: INVALSI.
- Lee, S. & Ditko, S. (1962). *Amazing Spiderman*. New York, NY: Marvel Comics.
- Lee, S. & Kirby, J. (1963). *X-Men, 1*, New York, NY: Marvel Comics.
- Legrand, B., Lob, J., Alexis, G.M. & Rochette, J. (2014). *Snowpiercer*. Reggio nell'Emilia: Editoriale Cosmo.
- Madden, M. (2007). *Esercizi di stile. 99 modi di raccontare una storia*. Bologna: Black Velvet.
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104–125.
- Mazzoni, G. (2008). *L'apprendimento: Comportamento, processi cognitivi, neurobiologia*. Roma: Carocci.

- Mitchell, W.J.T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Moebius (Giraud, J.) (1957). *Il garage ermetico di Jerry Cornelius. Métal Hurlant*. Paris: Les Humanoides Associés.
- Moebius (Giraud, J.) (2008). *Arzach*. Roma: Edizioni BD.
- Moore, A., Delano, J., Ennis, G., Ridgway, J. (1988). *Hellblazer. Horror, 1*, New York, Ny: DC-Comics-Vertigo.
- Morin, E. (2008). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- NICHHD. National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*. U.S. Department of Health and Human Services Public Health Service National Institutes of Health.
- Newkirk, T. (2006). With boys in mind: media and literacy. *Research in the Teaching of English*, 40, 272–309.
- Nicieza, F. & Liefeld, R. (1991). *Deadpool, New Mutants*, 98, New York, NY: Marvel Comics.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2012), *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Oesterheld, E. & Lòpez, F.S. (1957). *L'Eternauta. Hora Cero Semanal*.
- Otomo, K. (1982). *Akira collection*. Modena: Panini Comics.
- Ott, T. (2009). *Il numero 73304-23-4153-6-96-8*. Bologna: Black Velvet.
- Pastore, S. & Beccia, V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento. Guida didattica a fumetti*. Milano: DeAgostini.
- Pazienza, A. (1977). *Le straordinarie avventure di Pentothal*. Roma: Fandango Libri.
- Peeters, F. (2004). *Pillole blu*. Bologna: Kappa Edizioni.
- Pratt, H. (1967). *Corto Maltese. Una ballata del mare salato*. Roma: Rizzoli.
- Raymond, A. (1934). *Flash Gordon*. New York, NY: King Features Syndicate.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Sacco, J. (1994). *Palestine*. Seattle, WA: Fantagraphics Books Inc.
- Satrapa, M. (2009). *Persepolis*. Roma: Rizzoli.
- Schulz, C.M. (1950). *Peanuts. Washington Post*.
- Selavi, T. & Villa, C. (1986). *L'alba dei morti viventi*. Milano: Sergio Bonelli Editore.
- Shirow, M. (1989). *Ghost in the Shell*. Bunkyo, Tokyo: Kodansha.
- Siegel, J. & Shuster, J. (1938). *Superman. Action Comics, 1*, New York, NY: DC Comics.

- Spiegelman, A. (1989). *Maus*. Torino: Einaudi.
- Tilley, C.L. (2008). Reading comics. *School Library Media Activities Monthly*, 24, 23–26.
- Töpffer, R. (2001). Saggio di fisiognomica. Appendice. In M. Giuffredi (ed.), *Fisiognomica, Arte e Psicologia tra Ottocento e Novecento* (pp. 209-224) Bologna: CLUEB.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon: Unesco.
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *English Journal*, 91, 61–67.
- Vinci, V. (2004). *La bambina filosofica*. Bologna: Kappa Edizioni.