

Stop-motion e conoscenza. Video-pillole educative come esperienza di scrittura con i media

Stop-motion and knowledge. Educational video-clip such as writing with media experience

---

Lorenzo Denicolai<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [lorenzo.denicolai@unito.it](mailto:lorenzo.denicolai@unito.it)

#### Abstract

---

L'articolo presenta la sperimentazione di una buona pratica per l'innovazione metodologica nella scuola del primo ciclo. L'attività si basa sulla produzione di brevi pillole di conoscenza realizzate con la tecnica dello stop-motion e il coinvolgimento diretto degli studenti in tutte le fasi di ideazione e di produzione del testo mediale. La sperimentazione, che è rivolta anche agli insegnanti, ha inoltre l'obiettivo di educare i partecipanti ad acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per scrivere con i media, in una logica di utilizzo consapevole delle tecnologie nella quotidianità scolastica ed educativa.

Parole chiave: stop-motion; innovazione metodologica; scrittura mediale; tecnologia; media education

#### Abstract

---

The article presents the experiment of a good practice for the methodological innovation at the primary school. The activity is based on the production of short knowledge audio-visual pills, realized with the stop-motion technique and through the directly involvement of students in all ideation and production steps of the media text. The experiment, that is also oriented to teachers, aims to educate participants to acquire the know-how and needed competences to write with media, according to the logic of an aware use of technologies in daily school and educative contexts.

Keywords: stop-motion; methodological innovation; writing with media; technology; media education

## 1. Introduzione

Le “Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (MIUR, 2012) e la “Agenda per il Digitale” dell’Agenzia per l’Italia Digitale (AgID, 2014) pongono l’attenzione sulla necessità di fornire una formazione sempre più trasversale e modellata sulle esigenze di una cittadinanza che deve confrontarsi con una società complessa e tecnologicamente avanzata. L’istituzione scolastica è quindi chiamata, ormai in maniera continuativa, a sperimentare modelli didattici innovativi, che siano in grado, tra l’altro, di stimolare il discente a contribuire alla costruzione della conoscenza con un approccio al sapere che tenga conto – e, al contempo, attinga a – sia della cultura scientifica sia di quella umanistica, per favorire la graduale crescita di una nuova “cittadinanza nazionale, europea e planetaria” (MIUR, 2012, p. 7). Parallelamente all’esigenza di plasmare i giovani per confrontarsi con le sfide del futuro, la rivoluzione digitale in atto nella società globale ha richiesto una maggiore abilità da parte dell’utente nel saper leggere e nell’interpretare i codici linguistici multimediali. Gli aspetti tecnologici, infatti, non solo rientrano nel quotidiano in forma di beni strumentali (dunque come mezzi utili a svolgere delle attività) ma piuttosto come elementi che possono contribuire, gradualmente, anche a modificare i modi di comunicare, di comportarsi, di agire, di pensare e, ovviamente, di *essere* del cittadino post-moderno. L’amplessissima letteratura di studi inerente a tali tematiche ha come focus d’indagine la persona in quanto tale, inserita in un contesto sociale in cui ha la possibilità di esprimere il proprio modo d’essere e il proprio pensiero, sfruttando le potenzialità che il sistema sociale mette a disposizione e usufruendo dei canali di comunicazione tecnologici che oggi dominano la nostra quotidianità. Le tecnologie digitali e i media sono quindi da intendere come una delle modalità di direzionalità semiologica (anche secondo l’approccio sociosemiologico, ad esempio, di Kress, 2003; 2009). Risulta importante, quindi, sperimentare percorsi di avvicinamento alla scrittura con i media (Denicolai & Parola, 2017; Parola, 2015), cioè all’abilità di costruzione di senso attraverso le potenzialità offerte dai media digitali. Si tratta quindi di far sì che la scuola possa insegnare anche il lessico, la grammatica e la sintassi della tecnologia, affinché gli utenti più giovani possano contribuire, con essa, a sviluppare un sapere più condiviso e partecipativo, secondo i dettami ormai diffusi e conosciuti della cultura della convergenza (Jenkins, 2007; 2010; 2013), della Media Education e Media Literacy (Buckingham, 2006; Masterman, 1993; 1997), della Digital Literacy (JISC, 2014) e dei cosiddetti New Literacy Studies (Street, 1995), solo per citare le teorie più significative. L’educazione ai media – intesi qui come linguaggio – diventa perciò strategica in una logica di introduzione a un vero e proprio codice espressivo che consenta ai ragazzi di agire collaborativamente e in maniera condivisa e di diventare protagonisti del contesto sociale e culturale di cui sono parte. D’altra parte, se consideriamo le competenze chiave dell’Unione Europea e le indicazioni contenute nel D.M. n. 139/2007 (all.2) riguardo alle competenze chiave di cittadinanza – da cui emerge l’obiettivo di “favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale” – appaiono evidenti “le potenzialità dell’atto mediaeducativo sia come esperienza formativa in sé sia come ipotetica metafora di un ambiente di apprendimento [...] pensato e sviluppato per consentire agli alunni di costruire il proprio bagaglio sapienziale e la propria identità di cittadino, attraverso un approccio maggiormente empirico, sul campo” (Denicolai & Parola, 2017, p. 85). Questo dovrebbe contribuire a rendere i giovani abili a “esprimere e interpretare concetti, pensieri, fatti e opinioni sia in forma orale sia scritta” (MIUR, 2012, p. 11) non soltanto nella lingua madre e in quelle straniere ma, parimenti, anche con il linguaggio mediale, con cui oggi affrontano gran parte delle quotidiane esperienze sociali ed esistenziali, sia in contesto

formale sia in quello informale. Il lavoro con i linguaggi mediali dovrebbe inoltre consentire un graduale allenamento al potenziamento del pensiero critico, come già sottolineava, sul finire del secolo scorso, Mira Feuerstein (1999), secondo cui la Media Literacy può essere un supporto fondamentale per lo sviluppo di una capacità logico-analitica<sup>1</sup>.

Alla luce di queste brevi note introduttive, l'articolo intende presentare la prototipizzazione di un modello media-educativo (da intendersi come buona pratica) che ha la finalità di educare gli studenti a *scrivere* con i linguaggi dei media. Il prodotto è basato sulla tecnica dell'animazione con lo stop-motion, arricchito con riferimenti a talune caratteristiche formali della narrazione seriale sia televisiva sia mediale e interattiva. A cui si aggiungono alcuni riferimenti al pensiero computazionale del coding e della robotica educativa (Grimaldi, 2015; Wing, 2008), soprattutto per quanto riguarda gli aspetti di logica procedurale e di relazione causale (Grimaldi, 2005), tra i vari elementi che costituiscono il processo di costruzione del prodotto stesso. Il modello media-educativo è stato sviluppato per una ricerca esplorativa e a fini didattici all'interno del corso di Antropologia dei media (per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Torino) e successivamente sperimentato in alcune scuole primarie della Regione Piemonte e in una scuola dell'infanzia della Regione Liguria. Attualmente, è in avvio in altri istituti comprensivi torinesi, con l'obiettivo di testarne le varie declinazioni disciplinari e metodologiche (anche con l'eventuale presenza di casi di deficit di apprendimento). Inoltre, la procedura di costruzione di pillole video con lo stop-motion viene presentato e spiegato in corsi di formazione e di aggiornamento docenti, all'interno dei progetti PON, come metodologia didattica innovativa. Durante il corso, gli insegnanti provano a realizzare una pillola video, soffermandosi su tutti gli aspetti formativi e didattici della procedura, con l'obiettivo di sapere poi, in una sorta di ricaduta esperienziale e di competenze, di educare i loro studenti alla scrittura mediale, secondo la logica del learning-by-doing (che riguarda sia gli insegnanti sia gli studenti).

## 2. Stop-motion, elementi seriali e alcune linee guida

Il prototipo nasce dall'idea di abituare gli studenti a pensare e a scrivere con i media, lavorando in maniera collaborativa e coinvolgente alla realizzazione di prodotti audiovisivi che trattino di argomentazioni disciplinari (o di assi culturali o campi d'esperienza) e che, al tempo stesso, siano il risultato di una determinata procedura di costruzione. La sua applicazione in classe dovrebbe costituire il fondamento sia per un lavoro esperienziale (nella logica dell'*artefatto cognitivo* di Papert) di allenamento alla scrittura mediale, sia per un'attività di analisi critica e di ragionamento *a posteriori*, atto a valutarne l'efficacia del risultato ottenuto<sup>2</sup>. Da questo punto di vista, la realizzazione del prodotto audiovisivo (così come di altre tipologie multimediali) consente ai ragazzi di lasciarsi coinvolgere nella produzione di un oggetto mediale che, di norma, appartiene al loro bagaglio esperienziale di fruizione dei prodotti televisivi e mediali, come i cartoni animati o le serie TV (anche

---

<sup>1</sup> Rimando anche a Wang, Woo e Zhao (2009) e a Cherrington e Loveridge (2014).

<sup>2</sup> Hattie e Yates (2014), nel suo "Visible learning", sottolinea infatti che per gli studenti "receiving appropriate feedback is incredibly empowering [...] Because it enables the individual to move forward, to plot, plan, adjust, rethink, and thus exercise self-regulation in realistic and balanced ways" (p. 66).

nel caso in cui siano visti su altre piattaforme in una abitudine convergente); questa attività dà loro la possibilità di essere prima di tutto produttori e poi fruitori del testo mediale, nel solco ormai abituale del concetto di prosumer digitale (per esempio, Jenkins, 2007; 2010), poiché “proprio come non abbiamo mai considerato ‘alfabeta’ qualcuno che sappia leggere ma non scrivere, allo stesso modo non possiamo concepire che qualcuno sia, per così dire, *medialfabeta* se solo può consumare ma non ha alcuna possibilità di espressione” (Jenkins, 2007, p. 181). Partendo dalla felice definizione di Taggi (2005), secondo cui il format è, a tutti gli effetti, un testo caratterizzato da una “forma narrativa rigida nella quale si inseriscono di volta in volta materiali incandescenti” (p. 39), si tratta dunque di far realizzare agli studenti delle video-pillole di conoscenza – ossia dei prodotti audiovisivi che abbiano in sé la natura seriale tipica di una produzione televisiva, basata con una struttura di riferimento replicabile in un numero variabile di puntate, secondo le logiche dell’episodicità del racconto e della sua morfologia (Bruner, 2003; Ferraro, 2015; Greimas, 1984; 2000; Propp, 2009) – aggiungendo però alla sfera mediale l’elemento prettamente formativo, come l’articolazione di un argomento didattico (ad esempio di una unità di apprendimento)<sup>3</sup>. L’attenzione alla serialità è motivata sia dal fatto che, con la replicabilità, essa è una delle caratteristiche basilari della comunicazione mediatica e mediale, sia perché è elemento significativo nella nostra organizzazione comportamentale, sociale e fisiologica, come sostenuto, tra gli altri, da Buonanno, secondo cui la logica seriale “si avvera, profondamente incardinata nella vita quotidiana, di cui costituisce un primario fattore importante [poiché, *nda*] gran parte delle nostre esperienze è riconducibile a una matrice seriale e le routine [...] hanno sostanzialmente a che vedere con la serializzazione degli schemi d’azione e decisione umana” (citato in Greco, 2002, p. 30). Seppure con le dovute distinzioni, oltre a paradossali rimandi alla cultura orale della grecità arcaica e all’uso tipico del *mythos* come strumento di condivisione e di diffusione della cultura e dei precetti etici e sociali (Denicolai & Parola, 2017; Havelock, 1983; 2005; 2006; Ong, 1986), la natura episodica della serie pare adattarsi, *mutatis mutandis*, anche ad alcuni dei dodici principi che Mayer (2001; 2009) evidenzia per rendere efficace il multimedia learning; in particolare, il riferimento è qui al *segmenting principle* – secondo cui i discenti apprendono meglio se possono fruire di materiale organizzato in parti separate l’una dall’altra e non viste in un’unica soluzione<sup>4</sup> – al *modality principle* – che consta nel facilitare l’apprendimento tramite l’uso di narrazione e animazione – e ai principi che riguardano l’efficacia della voce e dello stile della narrazione, informale al posto del formale. È però necessaria una precisazione. I principi di Mayer si riferiscono essenzialmente alla realizzazione di materiale multimediale (come le slide) di cui gli studenti sono fruitori. Nel caso della sperimentazione qui presentata, invece, i discenti coinvolti sono produttori del testo mediale. Tuttavia, mi pare interessante ipotizzare che taluni principi sopra elencati possano avere un’efficacia – sia comunicativa sia cognitiva – anche se considerati lato prosumer, cioè se utilizzati per far sì che l’ideazione e la successiva realizzazione dell’audiovisivo rispettino le evidenze messe in luce dallo studioso americano. Questo consentirebbe, inoltre, di avviare un uso “diffuso” dei prodotti realizzati, ossia di servirsi del materiale costruito da una classe su un determinato tema per introdurre quel medesimo argomento a un altro gruppo di studenti (di pari età o di anni successivi). Chiedendo poi a più classi di lavorare alla realizzazione di video-pillole dedicate a differenti temi, si

---

<sup>3</sup> Si veda anche Hoban e Nielsen, 2014.

<sup>4</sup> Sottolinea Bonaiuti (2010): “L’essenza del principio della segmentazione è che, se il materiale presentato è troppo complesso perché lo studente lo colga tutto in una volta, è preferibile suddividerlo in segmenti più piccoli, visionabili separatamente o in successione” (p. 55).

originerebbe un ipotetico volano di scrittura con le immagini<sup>5</sup> e di costruzione collaborativa del sapere, logiche ipoteticamente orientate a forme di intelligenza collettiva (Lévy, 1999; Malone & Bernstein, 2015), secondo tuttavia un atteggiamento che De Biase (2016) definisce *plurale*, poiché frutto di una elaborazione analitica di individui che, pur mantenendo proprie specificità, collaborano alla produzione di un oggetto comune). Un simile prodotto sarebbe ovviamente affine ad approcci di peer-education e, in questo caso, di peer-production (Benkler, 2003; Benkler, Shaw & Mako Hill, 2015). Con lo stop-motion, idealmente, ogni oggetto può essere animato, consentendo così agli studenti di essere maggiormente coinvolti nelle varie fasi di realizzazione del prodotto perché stimolati dalla possibilità, ad esempio, di vedere “vivere” la propria immaginazione e le proprie fantasie; lo stile di ripresa pare indicata per avere una più attiva partecipazione dell’intero gruppo classe, che, come si vedrà nel prossimo paragrafo, è sempre protagonista nel processo realizzativo. Infine, l’animazione permette di ottenere una forte fascinazione degli studenti, soprattutto delle fasce d’età a cavallo tra il periodo dell’infanzia e della primaria<sup>6</sup>.

La buona pratica, inoltre, consente di allenare gli studenti a un atteggiamento critico con il medium tecnologico perché usato, appunto, per scrivere, cioè per produrre un risultato secondo una determinata procedura realizzativa, di cui si parlerà a breve. Con le pillole video basate sullo stop-motion, è possibile far esercitare gli studenti sulle potenzialità comunicative della tecnologia, introducendo concetti derivanti dalla cosiddetta *digital rhetoric* (Eyman, 2015) e declinandoli sull’esigenza di apprendere metodologie di corretta ed efficace comunicazione di un contenuto disciplinare e culturale. In questo modo, oltre a privilegiare la costruzione di una conoscenza che è reale frutto di esperienza, si dovrebbe arricchire il know-how del linguaggio tecnologico anche con un fine divulgativo, facilitando la comprensione dei modelli comunicativi e applicandoli, come esercizio di competenze, a settori e argomenti normalmente distanti da quelli mediatici. In questo senso è utile parlare di una grammatica della scrittura mediale: poiché, se è vero che le tecnologie “quando diventano di uso comune, spesso favoriscono nuovi modi di pensare” (Carr, 2011, p. 65) o, perlomeno, pare stiano contribuendo a modificare il nostro ragionamento, l’obiettivo della buona pratica è anche quella di far comprendere ai giovani (che sono tra i maggiori fruitori delle nuove tecnologie) che i modelli comunicativi offerti dal panorama mediale non sono esclusivamente elemento di svago ma che hanno in sé la potenzialità di essere uno strumento utile alla costruzione di un orientamento di senso, all’espressione di un’idea, alla possibilità di renderla diffondibile (per dirla con Jenkins, 2013) e replicabile. Da questo punto di vista, quindi, è possibile ipotizzare la costituzione di paradigmi di comunicazione mediale e culturale che siano dotati di una chiara direzionalità di senso e che non si accontentino di essere strumento di “rumore” comunicativo e di caos cognitivo e informativo. A livello tecnico e multimediale, oltre agli aspetti già citati della retorica del racconto oggi declinata nella sua natura digitale, l’apporto del concetto di serialità all’ambito cognitivo può essere rintracciato anche in talune logiche di organizzazione contenutistica e di rimandi mnemonici che possono tornare utili agli studenti sia nelle fasi di scrittura sia in quelle di lettura dei testi mediali. Sulla scia degli scritti aristotelici della “Poetica”, Colombo e Scaglioni (2008), ad esempio, individuano due tipologie di memorie

---

<sup>5</sup> Rimando anche all’interessante saggio di Cometa (2012), soprattutto per quanto riguarda l’approccio innovativo alla cultura visuale e al recente testo di Mitchell (2017) sulle medesime tematiche.

<sup>6</sup> Per il peso e la funzionalità della tecnica in ambito formativo e didattico, si veda anche Petrucco e De Rossi (2009).

all'interno delle strutture seriali della TV. Una prima, definita *endofora*, “che *ordina* i dati presenti nel testo, costituendo con essi un insieme carico di senso” e una seconda, *esofora*, che “tende a portare *nel testo* elementi esterni a esso” (247-248 corsivi degli autori). Senza andare troppo nel particolare, è evidente che la memorizzazione, come processo di acquisizione e di rafforzamento di una conoscenza, è uno degli elementi salienti dell'apprendimento, anche secondo le evidenze notate dal già citato Hattie (2009; 2014). Il costruire un testo audiovisivo in cui poter architettare delle strategie comunicative e mnemoniche è un ipotetico esercizio di logica (dunque, per certi versi anche di problem solving e di rapporto causale) applicato a un doppio obiettivo: uno, per così dire superficiale, che mira a rendere efficace e funzionale il prodotto seriale per degli eventuali fruitori; un secondo, più profondo, che serve a far acquisire la nozione anche a coloro che stanno costruendo il testo. Infine, il progetto – nella sua procedura realizzativa – consente di concentrarsi sulla scelta di una cifra stilistica in grado di comunicare in maniera efficace e comunicativamente attraente un tema disciplinare, rendendolo cioè più semplice da comprendere e, a volte, più piacevole da fruire.

### 3. La metodologia

La produzione di video-pillole educative con lo stop-motion si basa, com'è ovvio, sia su elementi prettamente tecnici sia su aspetti cognitivi e analitici. Prima di addentrarsi nella descrizione metodologica, è importante sottolineare che il lavoro può essere condotto in varie modalità (alcune delle quali sono attualmente in sperimentazione in contesti scolastici del torinese e del cuneese). In generale, tutte le declinazioni prevedono il coinvolgimento diretto di tutti gli studenti di una classe, con l'attribuzione dei diversi ruoli di produzione del video tra i componenti del gruppo e con una fattiva partecipazione all'intero processo ideativo, semiologico e realizzativo (anche secondo la cosiddetta “Multiliteracies” teorizzata dal New London Group). L'ipotesi su cui si fonda l'intera pratica è quindi di trasformare la costruzione di un video in una metodologia formativa in senso ampio del termine, con cui è possibile testare competenze acquisite e apprendere *attivamente*, anche in accordo con la tesi di Hattie (2014), secondo cui “when the mind *actively* does something with the stimulus, it becomes memorable” (p. 115). Questo e altri riferimenti – come il già citato di Mayer – vanno considerati come un tentativo di offrire a insegnanti e studenti un approccio innovativo all'esperienza didattica, che viene così presentata come una sorta di *palestra* esperienziale<sup>7</sup>. Il lavoro può essere condotto almeno secondo queste possibilità di organizzazione, partendo dal presupposto che la classe coinvolta venga divisa per gruppi di cinque o sei studenti ciascuno e che i discenti, continuamente supportati dal docente (o dai docenti) di riferimento si occupino di tutte le fasi produttive (a titolo esemplificativo, uso “il verbo essere” come tema dei video):

---

<sup>7</sup> L'obiettivo, ben più significativo e complesso, sarebbe anche quello di provare ad applicare talune tesi di “Visible Learning” e, in generale, delle evidenze in ambito educativo, in esperienze leggermente diverse rispetto a quelle prese in considerazione dagli studiosi dell'Evidence Based. Considero in questa direzione, quindi, gli interessantissimi dati e le indicazioni fornite da Hattie (2009; Hattie & Yates, 2014) sulla memoria e su come sia possibile acquisire conoscenza, temi che l'esperto approfondisce nei capitoli dedicati ai fondamenti dell'apprendimento (“Visible Learning”, 2014, parte 2). Sul concetto di palestra, rimando anche a Denicolai e Parola (2017) e a Trincherò (2015).

- si può chiedere ai singoli gruppi di realizzare diversi video su un medesimo tema, per avere poi un confronto tra i vari prodotti (in questo caso, i vari video tratteranno tutti, in modo diverso, il verbo essere);
- far sì che ogni gruppo realizzi un video che tratti soltanto una parte del tema, mettendo in pratica, in sostanza, il principio di segmentazione di Mayer e dando vita a una vera e propria serialità contenutistica (ad esempio, gruppo1-episodio1: indicativo presente del verbo essere; gruppo2-episodio2: indicativo imperfetto del verbo essere, etc.). A seconda del livello di difficoltà, è possibile inoltre chiedere ai vari gruppi di servirsi di un unico personaggio protagonista (secondo il classico modello attanziale un tipo fisso che sia poi declinato in tutte le situazioni) oppure far sì che ogni unità di lavoro crei una storia indipendente dalle altre: in questo ultimo caso, la serialità sarebbe data esclusivamente dall'elemento tematico e non dalla struttura ricorrente tipica del prodotto funzionale;
- è possibile coinvolgere classi diverse su tematiche comuni o differenti e organizzare, al termine del lavoro, un contest d'istituto per valutare i prodotti migliori.

Come già accennato nei paragrafi precedenti, l'attenzione della sperimentazione è orientata anche all'applicazione di una procedura realizzativa appositamente ideata (e motivata cognitivamente) che, al pari di una vera e propria esperienza di programmazione (di robot) o di coding, permetta agli studenti di compiere dei processi mentali e dei ragionamenti più o meno complessi e che possano poi essere sottoposti a una verifica della loro eventuale correttezza. L'obiettivo è fare in modo che “gli studenti possano per così dire programmare per apprendere, cioè organizzare e affinare il proprio pensiero – o la propria attività – attraverso la risoluzione di problemi, imparando anche a raggiungere un obiettivo [...]” (Denicolai & Parola, 2017, p. 109), corroborando delle ipotesi di partenza (che di volta in volta il docente dovrebbe far scaturire nei vari gruppi di lavoro) che riguardino la correttezza del contenuto, gli aspetti formali di linguaggio, di semantica e di altre valenze disciplinari che l'insegnante voglia considerare, oltre, ovviamente, l'efficacia comunicativa. Ogni passaggio che compone la procedura è quindi collegato ai precedenti e ai successivi dalla relazione causale; tale rapporto dovrebbe essere verificato al termine di ogni step di produzione. L'attività di costruzione delle video-pillole segue questa procedura<sup>8</sup>.

- ideazione del concept: in classe, il gruppo approfondisce la tematica da trattare, a cui fa seguito l'ideazione della linea narrativa e il delineamento dei personaggi e delle loro funzioni. Soprattutto con le classi di età più bassa, il ragionamento sugli aspetti caratteristici di un personaggio può scaturire dall'analisi del protagonista di un cartone animato o di una fiaba. Lo step termina con la stesura del concept. In questa fase, l'insegnante ha la possibilità, oltre che di osservare il modo di organizzare il pensiero da parte dei discenti, anche di valutarne l'italiano (o la lingua straniera che si decide di utilizzare nel video) e la capacità di concretizzare taluni insegnamenti teorici;
- stesura della sceneggiatura: si attua una prima operazione di sintagmatica del concept, poiché il gruppo modifica e organizza per scene (scritte) il soggetto ideato, arricchendolo anche con dialoghi. Dal punto di vista valutativo, oltre all'attenzione per la lingua, l'insegnante può verificare l'abilità degli studenti a effettuare una prima *traduzione* della scrittura in una sintassi per il video;

---

<sup>8</sup> Rimando anche a Denicolai e Parola (2017).

- storyboard: in questa fase, il gruppo trascodifica in immagini le scene tratteggiate nel passo precedente. Lo storyboard, in questo caso, può essere legittimamente considerato come una traduzione in immagini del pensiero originale, cioè a dire un modo per iniziare a *vedere* ciò che è stato ideato. Nella sperimentazione, si richiede di dedicare un'unica finestra grafica per ogni scena (al contrario, normalmente, una scena è tradotta in un numero variabile di immagini), chiedendo cioè agli studenti di operare una sorta di riassunto di ciò che hanno prima descritto. In questo modo, si lavora sul principio di sintesi e di individuazione degli elementi salienti delle singole scene;
- scenografie e personaggi: il gruppo costruisce le scene e i vari personaggi (ad esempio con cartone, ritagliando sagome e aggiungendo alcune articolazioni con i fermacampione, etc.). Questo passaggio è interessante dal punto di vista educativo, poiché, se si adoperano materiali di recupero, si può lavorare su una nuova attribuzione semantica, dando cioè un nuovo significato e una nuova funzione a un oggetto di uso comune;
- riprese: per questo passaggio, di norma, vengono utilizzate apps per smartphone o tablet scaricabili gratuitamente dai vari store. Questi software consentono di realizzare le singole fotografie e di esportarle già in movimento, come scena, semplificando l'operazione di acquisizione sul computer del girato per il montaggio. La fase delle riprese è indicativo per valutare la capacità del gruppo di sapersi coordinare come team di lavoro. In questo step, servendosi del registratore di un device, si registrano anche gli eventuali dialoghi, doppiando, di fatto, i personaggi. L'insegnante, inoltre, può servirsi di questo momento per altri scopi didattici. Fra tutti, mi pare interessante indagare la relazione che intercorre tra il numero di scatti da effettuare su una singola posizione dell'oggetto e l'ampiezza dello spostamento dell'oggetto stesso nello spazio. Il rapporto tra le due variabili, infatti, consente di modificare, ad esempio, la velocità di movimento dell'oggetto, oppure la durata di un gesto. L'insegnante dovrebbe invitare gli studenti al ragionamento, chiedendo loro, ad esempio, quale sarà l'effetto visivo che si ottiene scattando  $x$  fotografie a un oggetto e muovendolo di  $y$  centimetri. E se l'azione ottenuta sia più o meno fluida;
- montaggio: si effettua di norma su computer, sfruttando software free. Se dal punto di vista tecnico questa fase riguarda essenzialmente la sincronizzazione delle scene con gli eventuali file audio e consta di un lavoro di edizione del materiale (per scegliere quali eventuali clip inserire) anche considerando il livello qualitativo delle immagini, dal punto di vista didattico la fase di editing video assume un valore elevato, poiché il montaggio si traduce in una sintagmatica di secondo livello. Servirsi dei software di ripresa consente infatti di avere a che fare non con l'ordinamento di singole fotografie ma già con la sintassi di scene in movimento: dunque, i discenti si devono confrontare con l'ordinamento di materiale che è già risultato di un precedente processo sintattico<sup>9</sup>. Questa situazione può riprodurre, in un'ipotetica comparazione, il modo in cui il cervello costruisce e ordina le parole all'interno delle frasi che poi enunciamo. Può essere interessante, quindi, far

---

<sup>9</sup> Per semplificare la comprensione del procedimento, è possibile comparare la singola fotografia a una parola e la scena a una frase (o a un breve paragrafo). Dunque, pensando a un libro di testo, diciamo che una sintagmatica di primo livello permette di ordinare tante fotografie per ottenere una frase; una sintagmatica di secondo livello, invece, considera come unità di misura delle frasi, dalla cui unione si dovrebbe ottenere un periodo complesso o un paragrafo.

ragionare gli studenti sul processo ordinativo che è alla base della significazione e mostrare come, a seconda della posizione che si assegna ai singoli frammenti, si possa (o meno) modificare il senso generale della storia raccontata;

- restituzione e analisi: fase fondamentale per il processo educativo e per la verifica definitiva del corretto svolgimento della procedura. Questo momento è importante per dare al gruppo il riconoscimento di ciò che ha svolto e affinché possano emergere eventuali osservazioni. L'obiettivo è ovviamente quello di analizzare sia l'esposizione del contenuto (la semplicità espositiva, la chiarezza, etc.) sia la forza comunicativa del prodotto in sé, sia eventuali elementi tecnici e stilistici.

L'intero processo procedurale si completa dunque con una verifica finale in cui, tramite il confronto con gli altri componenti della classe o con altre sezioni, il gruppo acquisisce la consapevolezza del lavoro svolto e della sua correttezza realizzativa e comunicativa. Ovviamente, come già specificato, ogni passaggio è sorretto dalla relazione causale, che può essere sempre verificata e che può essere anche utilizzata come strumento di analisi per capire dove sono stati commessi eventuali errori di ragionamento e di costruzione dell'oggetto mediale.

### **3.1. Spunti di discussione da una prova sul campo**

L'attività è stata condotta in una scuola dell'infanzia della provincia di Savona (in cui è stata utilizzata come esercizio di chiusura di un laboratorio di introduzione alla lingua inglese con un gruppo di cinquenni), in due scuole primarie del territorio cuneese e in una scuola primaria di Torino. Attualmente, è in sperimentazione in altri istituti comprensivi della Regione Piemonte (come base di tesi magistrali di studentesse di Scienze della Formazione Primaria) e in alcuni istituti comprensivi della provincia di Genova (come attività didattica condotta da insegnanti di ruolo). Trattandosi, di fatto, di una ricerca di natura esplorativa che intende indagare come e se è possibile servirsi di logiche comunicative e seriali nell'ambito educativo e scolastico, la valutazione di dati e di eventuali evidenze sulla reale ricaduta didattica non può essere definitiva. Partendo da questa linea, a una prima analisi degli elementi raccolti in uno dei contesti scolastici, emergono alcuni spunti di discussione. L'attività presa in esame riguarda la Direzione Didattica Franca Mazzarello, di Torino, in cui è stata coinvolta una classe terza, composta da 23 alunni (di cui uno studente con certificazione di inattività e problemi nel linguaggio e uno con impianto cocleare). La classe ha lavorato su un tema scientifico, trattando serialmente l'evoluzione della Terra, dal Big Bang alla comparsa dei primi esseri viventi. Per analizzare i risultati ottenuti dalla sperimentazione, è stata sviluppata una rubrica valutativa<sup>10</sup>, al fine di verificare la messa in atto di alcuni processi chiave, come l'atteggiamento positivo (partecipazione; inclusione), l'interazione sociale (lavoro in gruppo; interazione con gli adulti), l'auto-regolazione (rispetto dei tempi; rispetto delle regole; rispetto del materiale), la produzione (capacità d'uso della tecnica; creatività; impegno), l'identificazione dello scopo comunicativo e la comprensione (ricerca delle informazioni; analisi delle informazioni). La rubrica, come di consueto, descrive anche i risultati attesi del processo di apprendimento, sottolineando gli aspetti relativi sia alle prestazioni (cioè alla costruzione dei prodotti) sia ai processi coinvolti. L'attività sperimentale (che ha avuto, come obiettivo, la realizzazione di cinque brevi video

---

<sup>10</sup> La rubrica si basa, tra il resto, sulle indicazioni di Castoldi (2011) e Trincherò (2012).

sull'evoluzione), è stata preceduta da una fase propedeutica durante la quale la tesista<sup>11</sup> ha somministrato un breve questionario (semistrutturato) per valutare la preparazione della classe sul tema scelto (che era stato già trattato tradizionalmente). Lo strumento ha rilevato, in partenza, una difficoltà diffusa a collocare cronologicamente i vari passaggi evolutivi presentati durante le lezioni. Per questo motivo, nella fase<sup>12</sup> di ideazione del concept, la tesista ha innanzitutto proposto la visione di alcuni video che illustrassero la tematica presa in esame e ha poi invitato gli studenti a realizzare graficamente delle linee del tempo, arricchendo i disegni con delle immagini (fornite dall'esperta). L'intera classe, guidata dalla tesista, ha lavorato con i bambini all'individuazione di un personaggio-guida-protagonista dei cinque video poi realizzati. Le successive fasi di sceneggiatura e di storyboard hanno richiesto molta attenzione e si sono avvertite alcune comprensibili difficoltà nell'eseguire i compiti attesi; tuttavia, i passaggi sono stati completati con l'intervento dell'insegnante e della tesista che hanno organizzato momenti di condivisione e di lavoro d'insieme. Dopo un iniziale momento di avvicinamento alla tecnica dello stop-motion, la fase di riprese è risultata molto attraente per gli studenti, che sono riusciti a interiorizzare rapidamente la procedura da eseguire per ogni posizione e movimento dei personaggi in scena. In generale, a seguito dell'attività sperimentale, la tesista ha riproposto il questionario d'ingresso che ha rivelato un miglioramento del livello di conoscenza del tema scelto (prima dell'attività, su 23 studenti soltanto 8 avevano un'idea precisa della cronologia evolutiva; dopo la costruzione dei video, 14 studenti hanno dimostrato di possedere un'adeguata formazione a riguardo). Dai dati raccolti e dall'esperienza diretta condotta, è possibile dedurre che talune fasi di lavorazione richiedono un'attenzione e un'abilità piuttosto specifica per cui l'intervento del docente è stato fondamentale per consentire a tutti gli alunni di comprendere appieno la tipologia di compito assegnato. È risultato molto importante, ad esempio, l'uso del disegno già nella fase di riproduzione e di ideazione (nel momento in cui si è deciso di far rappresentare graficamente la linea evolutiva), mentre è apparso evidente come la partecipazione attiva al progetto e la possibilità di dare vita ai personaggi (frutto dell'immaginazione dei bambini) sia risultato di grande stimolo per l'aspetto cognitivo e di acquisizione delle nozioni. È risultato significativo anche la fase di ideazione del personaggio-guida (una piccola cellula battezzata "Vivina la cellulina"), i cui tratti caratteristici (dall'aspetto alla voce) sono stati ricercati e scelti dall'intero gruppo classe. Al contempo, come già accennato, alcune criticità sono emerse nella fase di sceneggiatura dell'idea, segno di una comprensibile difficoltà nell'organizzare una linea narrativa secondo una modalità differente da quella a cui, con ogni probabilità, bambini di terza primaria sono abituati a relazionarsi.

#### **4. Una prima conclusione**

Pur trattandosi di una ricerca esplorativa, l'attività di costruzione di pillole educative con lo stop-motion pare poter rispondere ad alcune delle esigenze previste dalle Indicazioni

---

<sup>11</sup> Il lavoro di sperimentazione è stato condotto dalla studentessa Ilaria Monticone, che ha poi analizzato i dati fornendo un'adeguata documentazione della sperimentazione nella sua tesi di laurea (*Raccontare con le immagini. Lo stop-motion come strumento di apprendimento collaborativo*, discussa nel luglio 2017 presso l'Università degli Studi di Torino). Anche la successiva rubrica valutativa è stata sviluppata in collaborazione con la studentessa.

<sup>12</sup> Nel paragrafo, per brevità, si fa cenno soltanto alle fasi procedurali che hanno permesso di dedurre elementi di criticità o di forza del modello media-educativo.

nazionali per il curriculum del primo ciclo e dalle competenze chiave per la cittadinanza (D.M. n. 139/2007), con particolare riferimento alla competenza dell'*imparare a imparare*, del *collaborare e partecipare*, del *progettare* e del *risolvere problemi*. Com'è noto, tutte queste si basano sulle competenze dell'Unione Europea (Raccomandazione 2006/962/CE)<sup>13</sup> a cui ovviamente si è fatto riferimento nell'individuazione e nell'organizzazione degli obiettivi oltre che nella stesura delle finalità didattiche e della rubrica valutativa. Rileggendo lo strumento, è possibile evidenziare alcuni dati significativi relativi alla sperimentazione condotta, sottolineando alcuni traguardi individuati<sup>14</sup>:

<b>Livelli Dimensioni</b>	<b>Eccellente</b>	<b>Buono</b>	<b>Essenziale</b>	<b>Parziale</b>
Partecipazione	8	13	1	1
Inclusione	22	0	1	0
Lavoro di gruppo	9	13	1	0
Interazione con adulti	10	11	2	0
Rispetto dei tempi	5	17	1	1
Capacità d'uso	0	17	5	1
Creatività	10	11	1	1
Impegno	11	10	2	0
Identificazione scopo comunicativo	0	13	9	1
Ricerca informazioni	0	16	6	1
Analisi informazioni	6	10	6	1
Conoscenza	8	5	10	0
Esposizione	0	13	9	1

Figura 1. Tabella riassuntiva delle dimensioni della rubrica valutativa e del numero di studenti coinvolti, divisi per i singoli livelli.

Come si evince dalla Figura 1, su 23 alunni 8 hanno un atteggiamento decisamente positivo per quanto riguarda la partecipazione (con un indice di proporzionalità dello 0,35) e 22 (0,96) per l'inclusione, dimostrando una certa autonomia e impegno anche nel coinvolgere i compagni in difficoltà. Da sottolineare, tra il resto, che per quanto riguarda la capacità d'uso della tecnica dello stop-motion in particolare e, in generale, dello strumento digitale, nessun alunno ha dimostrato un eccellente livello; tuttavia, 17 alunni (0,74) hanno raggiunto un livello buono. Si potrebbe presumere, con una certa approssimazione, una naturale difficoltà di approccio al mezzo tecnologico e, soprattutto, alla tecnica specifica; difficoltà che tuttavia potrebbe essere colmata attraverso azioni come quella presentata. Parimenti, nessun alunno ha un livello eccellente nell'individuazione dello scopo comunicativo, mentre otto (0,35) dimostrano la competenza di organizzare i contenuti in maniera corretta e completa, benché nessuno sia ancora in grado di esporli con un lessico specifico della disciplina (lo 0,56 ha però un livello buono). Il traguardo conoscitivo parrebbe dunque quello su cui lavorare maggiormente, poiché cinque alunni hanno

<sup>13</sup> Si fa riferimento, principalmente, alla competenza digitale, alle competenze sociali e civiche, al senso di iniziativa e imprenditorialità e alla consapevolezza ed espressione culturale, cioè alle cosiddette competenze trasversali.

<sup>14</sup> Per motivi di spazio riporto di seguito soltanto i valori più significativi. Per visionare l'intera rubrica valutativa (a cui fa riferimento anche la tabella in Figura 1) e i relativi numeri, rimando al sito del centro di ricerca interdipartimentale Cinedumedia (Università degli Studi di Torino), su cui saranno disponibili tutti i dati della sperimentazione.

raggiunto un livello buono (0,22), ma dieci (0,43) solo un livello essenziale. Nella maggior parte dei casi, solo un alunno (0,04) ha avuto difficoltà a raggiungere i diversi traguardi, anche con l'aiuto e il sostegno continuo dell'insegnante. Oltre a questi primi dati, è importante sottolineare che la relativa facilità di realizzazione e, al contempo, la logica procedurale che sottende alla produzione del testo mediale possono diventare, per il contesto scolastico, una forma innovativa di esercizio per la multidisciplinarietà e il lavoro collaborativo e condiviso, nel tentativo di abituare i ragazzi a un approccio dinamico e, per certi versi, "abducativo" alla cultura e all'esperienza educativa. Come già ribadito nei paragrafi precedenti, l'obiettivo della sperimentazione è anche quello di fornire una palestra in cui i giovani discenti della scuola primaria possano esercitarsi a scrivere con i media, cioè a costruire un tessuto semiologicamente efficace e in grado di essere diffondibile e arricchente, sia per coloro che l'hanno prodotto sia per coloro che, magari, ne fruiranno.

## **Bibliografia**

- AgID. Agenzia per l'Italia Digitale (2014). Agenda digitale italiana. <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/agenda-digitale-italiana> (ver.15.12.2017).
- Benkler, Y. (2003). Freedom in the commons: towards a political economy of information. *Duke Law Journal*, 52, 1245–1276.
- Benkler, Y., Shaw, A., & Mako Hill, B. (2015). Peer production: a modality of collective intelligence. In T. Malone & M. Berstein (eds.), *Handbook of Collective Intelligence* (pp. 175-204), Cambridge, MA: MIT Press.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete*. Trento: Erickson.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51.
- Cinedumedia Università degli Studi di Torino. <http://www.cinedumedia.it> (ver. 15.12.2017).
- Colombo, F., & Scaglioni, M. (2008). Quel che resta della fiction. Le incerte formule della memoria dello spettatore. In Pozzato M.P. & Grignaffini, G. (eds.), *Mondi seriali. Percorsi semiotici nella fiction* (pp. 247-255). Milano: RTI-Link.
- Cometa, M. (2012). *La scrittura delle immagini. Letteratura e cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Biase, L. (2016). *Homo pluralis. Essere umani nell'era tecnologica*. Torino: Codice.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Allegato 2 Competenze chiave di*

*cittadinanza,*

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2\\_dm139new.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf)  
(ver. 15.12.2017).

- Denicolai, L., & Parola, A. (2017). *Scritture mediali. Riflessioni, rappresentazioni ed esperienze mediaeducative*. Milano: Mimesis.
- Eyman, D. (2015). *Digital rhetoric: theory, method, practice*. University of Michigan Press.
- Ferraro, G. (2015). *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*. Roma: Carocci.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24, 1. <http://dx.doi.org/10.1080/1358165990240104> (ver. 15.12.2017).
- Greco, G. (ed.). (2002). *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Greimas, A.J. (1984). *Del senso 2. Narratività, modalità, passioni*. Milano: Bompiani.
- Greimas, A.J. (2000). *Semantica strutturale*. Roma: Meltemi.
- Grimaldi, R. (ed.). (2005). *Metodi formali e risorse della Rete. Manuale di ricerca empirica*. Milano: Franco Angeli.
- Grimaldi, R. (ed.). (2015). *A scuola con i robot. Innovazione didattica, sviluppo delle competenze e inclusione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Havelock, E.A. (1983). *Dike. La nascita della coscienza*. Roma-Bari: Laterza.
- Havelock, E.A. (2005). *La Musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antica Grecia a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Havelock, E.A. (2006). *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Roma-Bari: Laterza.
- Hoban, G., & Nielsen, W. (2014). Creating a narrated stop-motion animation to explain science: the affordances of "Slowmation" for generating discussion. *Teaching and Teacher Education*, 42, 68–78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.007> (ver. 15.12.2017).
- Jenkins, H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Jenkins, H. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Milano: Apogeo.
- JISC (2014). *Digital literacies. Joined-up approaches to digital literacy development to support student achievement and employability*. <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/digital-literacies> (15.12.2017).

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Lévy, P. (1999). *Collective intelligence: mankind's emerging world in cyberspace*. New York, NY: The Perseus Books Groups.
- Malone, T., & Bernstein, M. (2015) (eds.). *Handbook of collective intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Masterman, L. (1993). The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 5–14.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R.W. Kubey (ed.), *Media Literacy in the information age: current perspectives* (pp. 15-68). New Brunswick, NJ: Transaction Publisher.
- Mayer, R. (ed.) (2001). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 2<sup>nd</sup> edition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, W.J.T. (2017). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Parola, A. (2015). Scritture mediali: una riflessione su opportunità e problematiche. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 150–158.
- Petrucchi, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Propp, W. (2009). *Morfologia della fiaba*. Roma: Newton & Compton.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Street, B.V. (1995). *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Taggi, P. (2005). *Un programma di. Scrivere per la tv*. Milano: Il Saggiatore.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2015). Criteri evidence-based. Per il potenziamento cognitivo. In R. Grimaldi (ed.). *A scuola con i robot. Innovazione didattica, sviluppo delle competenze e inclusione sociale* (pp. 67-93). Bologna: Il Mulino.
- Wang, Q., Woo, H.L., & Zhao, J. (2009). Investigating critical thinking and knowledge construction in an interactive learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 95–104.
- Wing, J.M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of a The Royal Society A*, 366, 3717–3725.