



Citation: Sgobba, I. (2025). Immagine, narrazione e multimedia: raccontare attraverso i pittogrammi in movimento e la creazione di un audiovisivo. *Media Education* 16(1): 69-82. doi: 10.36253/me-17116

Received: December, 2023

Accepted: April, 2024

Published: May, 2025

© 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Buone pratiche

Immagine, narrazione e multimedia: raccontare attraverso i pittogrammi in movimento e la creazione di un audiovisivo

Image, narrative and multimedia: Storytelling through animated pictograms and the creation of an audiovisual product

ILENIA SGOBBA

Istituto Comprensivo di Candiolo, Torino, Italia
257296@edu.unito.it

Abstract. How is it possible to experiment with effective communication practices that address the rapid changes in the contemporary media landscape? Is it possible to consider audiovisual, multimedia, and new media as strategic teaching tools, to be analyzed and consciously integrated into school practice? This exploratory study investigates the integration of image, narration, and multimedia in educational processes, with a focus on the use of pictograms. In the current context, characterized by the pervasiveness of digital media, the research centers on the role of communication and how it influences teaching. The methodological approach involves the analysis of a silent book and the implementation of an educational project in a preschool, culminating in the creation of a stop-motion audiovisual product. The results highlight the potential of this approach to promote inclusion, stimulate creativity, and develop children's narrative and communication skills. In conclusion, the importance of considering audiovisual, multimedia, and new media as strategic teaching tools for innovating school practice is discussed.

Keywords: imagine, narration, multimedia, AAC, Alternative Augmentative Communication.

Riassunto. In che modo è possibile sperimentare buone pratiche comunicative che rispondano ai rapidi mutamenti del panorama mediale contemporaneo? È possibile considerare l'audiovisivo, il multimediale e i nuovi media come strumenti didattici strategici, da analizzare e integrare consapevolmente nella pratica scolastica? Questo studio esplorativo indaga l'efficacia dell'integrazione di immagine, narrazione e multimedia nei processi educativi, con un focus sull'utilizzo dei pittogrammi. Nel contesto attuale, caratterizzato dalla pervasività dei media digitali, la ricerca si concentra sul ruolo della comunicazione e su come essa influenzi l'insegnamento. L'approccio metodologico prevede l'analisi di un *silent book* e la realizzazione di un progetto didattico in una scuola dell'infanzia, culminato nella creazione di un audiovisivo in *stop-motion*. I risultati evidenziano il potenziale di questo approccio nel promuovere l'inclusione, stimolare la creatività e sviluppare le abilità narrative e comunicative dei bambini. Si conclude sull'importanza di considerare l'audiovisivo, il multimediale e i nuovi media come strumenti didattici strategici per innovare la pratica scolastica.

Parole chiave: immagine, narrazione, multimedia, CAA Comunicazione Aumentativa Alternativa.

LUOGO: Scuola dell'Infanzia, Istituto Comprensivo di None (Torino)

UTENTI: 21 alunni di una sezione eterogenea di 4 e 5 anni

DURATA: 2 mesi (da dicembre a febbraio)

MATERIALI E TECNOLOGIE IMPIEGATE: LIM, computer portatile

PRODOTTO REALIZZATO: Libro in simboli e video animato in stop-motion.

1. FINALITÀ DEL CONTRIBUTO

Questo lavoro si configura come uno studio esplorativo con finalità applicativa. Attraverso la progettazione e realizzazione di attività inclusive basate su immagini, pittogrammi e narrazione multimediale, il contributo intende proporre una buona pratica replicabile nella scuola dell'infanzia, con implicazioni pedagogiche orientate allo sviluppo della *visual literacy* e della comunicazione inclusiva.

2. INTRODUZIONE

Narrare con le immagini rappresenta un potente mezzo di espressione e comunicazione in grado di trasmettere emozioni, concetti complessi e storie senza o con un limitato uso di parole scritte. Questa forma di narrazione visiva si estende attraverso varie discipline, tra cui il cinema, la fotografia e il graphic design e offre un linguaggio universale capace di superare barriere linguistiche e culturali. A scuola, la pratica di narrare con le immagini, riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze cognitive, emotive ed estetiche degli studenti, infatti, sin dall'infanzia attraverso la lettura di albi illustrati e altre forme di rappresentazione visiva si instaura un rapporto interattivo e coinvolgente con il materiale didattico, il che apporta numerosi benefici educativi e sull'apprendimento. Innanzitutto, la narrativa visiva favorisce lo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione visiva, *Visual literacy*, che l'*association of college and research libraries* definisce come "set di competenze che rendono un individuo in grado di trovare, interpretare, valutare, utilizzare e creare immagini e visual media" (Vezzo, 2017, p.212) in altre parole la capacità di interpretare, comprendere e creare significato attraverso le immagini. Competenza cruciale, soprattutto nell'era che stiamo vivendo, poiché costantemente circondati da informazioni visive complesse; gli studenti che apprendono a deci-

frare il linguaggio non verbale acquisiscono una forma di alfabetizzazione essenziale per navigare nel mondo contemporaneo. Tali competenze contribuiscono in modo significativo ad arricchire il bagaglio emotivo, cognitivo ed estetico dei bambini, suscitano in loro un atteggiamento di stupore e meraviglia e favoriscono il desiderio di ampliare e approfondire le esperienze di lettura, anche quando si presentano difficoltà o richiedono uno sforzo maggiore. Inoltre, la narrazione visiva promuove la consapevolezza e l'apprezzamento dell'arte, incoraggia gli studenti a considerare il valore estetico delle immagini e, attraverso la collaborazione tra il testo linguistico e le illustrazioni, gli studenti possono sviluppare una comprensione più profonda dei concetti presentati e affinare le loro capacità critiche. Narrare con le immagini a scuola costituisce un approccio pedagogico versatile e inclusivo che arricchisce l'esperienza di apprendimento degli studenti, promuove abilità fondamentali per il mondo contemporaneo e stimola una comprensione più profonda e apprezzamento della cultura visiva.

"L'attività narrativa non è solo un modo di comunicare, ma un processo ed uno strumento per comprendere noi stessi e il mondo che ci circonda" (Fabiano, 2024, pag. 113). Se consideriamo, infatti, che esistono molteplici prospettive nel guardare il mondo, l'infanzia si configura come una fase cruciale in cui gettiamo le fondamenta della nostra grammatica visiva e dell'approccio all'esplorazione del mondo circostante. Il presente lavoro mira a esplorare l'efficacia di un approccio innovativo nell'insegnamento della lettura attraverso le immagini e della creatività nei bambini in età prescolare. L'obiettivo principale è quello di valutare come l'utilizzo di un *Silent Book*, la creazione di un libro in simboli e la realizzazione di un audiovisivo basato sulla storia inventata, possano influenzare il processo di apprendimento e sviluppo dei bambini e la loro motivazione all'apprendimento. Il lavoro si propone di esplorare l'importanza dell'iconologia e della narrazione come strumenti di sviluppo cognitivo ed emotivo nei bambini. Partendo da un *Silent Book*, l'intenzione è quella di ri-mediare la storia utilizzando il *Digital Storytelling*, che, come sottolineato da Bertolini (2017), rappresenta una risorsa utile per sostenere la *media literacy* sin dalla prima infanzia. Questo processo include la traduzione del testo in simboli e culmina nella creazione di un prodotto audiovisivo, che consente ai bambini di esplorare e comprendere il racconto in modo interattivo e coinvolgente. Il *Silent Book*, un libro privo di testo, offre un'opportunità unica ai bambini per esplorare e interpretare storie esclusivamente attraverso le immagini, stimolandone la fantasia e

incoraggiando la costruzione di significati personali, per consentire ai bambini di sviluppare competenze narrative senza la necessità di confrontarsi con un testo scritto. Questi libri, conosciuti in ambito anglosassone come *wordless picturebook*, raccontano storie tramite illustrazioni che coinvolgono i lettori invitandoli a esplorare dettagli, cogliere trame nascoste e costruire un racconto personale basato esclusivamente sul “carosello” delle immagini. La mancanza di parole fa sì che il lettore o, meglio, lo spettatore diventi il narratore, dando voce alla propria interpretazione. A tal proposito, Marcella Terrusi sottolinea:

Nel gioco della rappresentazione assume un valore centrale proprio ciò che viene taciuto: la misura lacunosa insita in ogni forma letteraria, che qui è evidenziata anche dalla mancanza di un testo scritto, agisce sottilmente nel gioco di sparizioni, nascondimenti, apparenti salti logici che invitano a trovare legami fra le pagine, a leggere e dare voce al senso di un discorso di figure (2017, p. 34).

I *Silent Book* diventano strumenti preziosi per superare le barriere linguistiche, creando un ambiente inclusivo e aperto a diverse espressioni culturali. Offrono infatti ai bambini, compresi quelli di origine straniera, l'opportunità di esprimersi e interpretare liberamente le storie, superando le difficoltà legate alla comprensione di lingue diverse. Come afferma ancora Terrusi:

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

La lettura del *Silent Book* diventa il punto di partenza attraverso il quale i bambini sono chiamati a inventare una storia. Questo processo, come sottolinea la definizione stessa del termine *storytelling*, non riguarda solo l'esperienza di ricezione, ascolto e comprensione di narrazioni, ma anche quella di invenzione e racconto. In quest'ottica, il *digital storytelling* rappresenta l'evoluzione naturale della narrazione nell'era digitale, come afferma Fabiano (2024): “Questa metodologia combina l'antica arte del raccontare storie con le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie, trasformando il modo in cui le storie vengono create e condivise. Attraverso l'integrazione di video, immagini, suoni e testi, il *digital storytelling* permette non solo di raccontare in modo multimediale e interattivo, ma anche di coinvolgere emotivamente chi ascolta” (Fabiano, 2024, pag.117). Bertolini (2017) sostiene che non solo promuove la competenza narrativa, ma stimola anche lo sviluppo della creatività, intesa come la capacità di combinare conoscenze e linguaggi per dar

vita a qualcosa di nuovo. Così facendo, il *digital storytelling* favorisce l'innovazione anche nei bambini: l'attività di invenzione di storie, nel contesto del *digital storytelling*, promuove abilità cognitive, come la selezione e l'organizzazione delle informazioni, e competenze linguistiche, favorendo la capacità di costruire una storia coerente e coesa (Bertolini, 2017). La creazione di storie digitali non solo sviluppa la competenza narrativa, ma alimenta anche la creatività, poiché, come afferma Bertolini (2017, pag.148), è un'attività che “richiede di intrecciare e combinare in modo originale conoscenze, linguaggi, piano materiale e piano emotivo fino alla costruzione di una storia nuova.” In questo processo, non si tratta più solo di trasmettere informazioni, ma di creare esperienze immersive che aprono nuove possibilità di apprendimento e di espressione creativa.

Negli ultimi vent'anni, molte strategie educative si sono concentrate su metodi che coinvolgano attivamente i bambini nella lettura, rendendo i libri più accessibili anche per chi presenta bisogni comunicativi complessi. In questo contesto, è stato sviluppato il concetto di libro *su misura*, che tiene conto delle specifiche esigenze del bambino in una determinata fase della sua vita. Tale approccio comprende aspetti come la scelta dell'argomento, la modalità di lettura, la grafica, le immagini, il testo, e l'accessibilità fisica e comunicativa. Come osserva Costantino (2011) la lettura ad alta voce dovrebbe adattarsi alle esigenze specifiche del bambino in quella fase della sua vita.

In questo contesto, grazie soprattutto all'esperienza italiana di Comunicazione Aumentativa all'interno del Centro Sovranazionale di CAA con la collaborazione dei Servizi Territoriali di Neuropsichiatria Infantile si sta espandendo in modo sempre più capillare, l'uso dei cosiddetti *Inclusive book (IN-Book)*, o libri in simboli in CAA, una speciale categoria di libri in cui l'immagine, in questo caso il pittogramma, svolge un ruolo fondamentale.

Nel caso degli *IN-book* (Fig. 1) la sequenza ordinata di immagini [i pittogrammi] ha la stessa valenza del linguaggio scritto: ogni periodo è formato da un certo numero di simboli che facilitano l'alfabetizzazione poiché a ognuno di essi è associata la parola corrispondente nello stesso riquadro. La presenza costante della riquadratura intorno al simbolo e della parola scritta in lettere al suo interno (Fig. 2) espone alla componente alfabetica ed evidenzia chiaramente la corrispondenza tra essa e un significato univoco (Costantino, 2011).

Se fino agli anni 2000 la CAA veniva utilizzata per quadri clinici in cui si prevedeva un'assenza o uno sviluppo molto povero del linguaggio verbale, negli ultimi anni ha però incontrato una crescente applicazione anche in situazioni di minore complessità, soprattutto come supporto alla



Figura 1. Esempio di una pagina di un IN-book.



Figura 2. Esempio di una pagina di un IN-book.

comprensione, allo sviluppo della comunicazione, del pensiero e del linguaggio (Rocco & Porcella, 2024, pag. 92).

Esistono principalmente due tipologie di libri in CAA, la prima è quella dei libri personalizzati che, di norma, vengono creati dal principio e rispondono alle esigenze specifiche di un alunno o della classe, per esempio può essere creato per raccontare un episodio particolare; il libro personalizzato è molto importante perché permette ai bambini di raccontarsi nel tempo ed esprimere emozioni rispetto al loro vissuto. La seconda tipologia è il libro modificato (Fig. 3) che, a differenza del libro personalizzato, prende avvio da un libro già esistente che viene modificato per essere reso accessibile e per poter esporre il bambino ad un linguaggio più ricco e strutturato (Costantino, 2011). Famosi sono gli adattamenti di testi classici in cui è possibile eliminare delle parti del racconto o semplificarle. “I simboli della CAA” [...] in questi testi, “non sono vere e proprie lingue; sono piuttosto sistemi di supporto al linguaggio e alla comprensione che permettono di superare barriere linguistico-cognitive o sensoriali. I simboli della CAA sono pittogrammi tratti da una biblioteca e accompagnano visivamente la frase” (Rocco, 2022, pag. 3).

Rispetto agli *IN-book* è molto importante il modo in cui esso viene fruito: l’ascolto e la lettura del libro dovrebbe essere un’attività piacevole e divertente sia per



Figura 3. Esempi di IN-book.

il bambino sia per l’adulto lettore, entrambi coinvolti reciprocamente nel tempo della narrazione. La lettura è un veicolo di emozioni, quindi la velocità e il ritmo sono aspetti cruciali che devono essere calibrati, evitando di essere né troppo veloci né troppo lenti. Soprattutto con i bambini più piccoli è importante far leva sulla motivazione, cercare argomenti interessanti e che catturino la loro attenzione rispondendo ad un loro bisogno. Inoltre, è fondamentale dar loro la possibilità di intervenire durante la lettura affinché si sentano parte attiva del processo. La creazione di un libro in simboli rappresenta inoltre un ponte verso l’accesso alla lettura per tutti i bambini, inclusi coloro che non hanno ancora acquisito la competenza della letto-scrittura. Attraverso la simbolizzazione, i bambini possono arricchire il loro vocabolario, migliorare la comprensione del linguaggio e sviluppare capacità di pensiero critico e *problem solving*. Questo sistema appare particolarmente interessante nel contesto dell’educazione inclusiva e differenziata, il cui obiettivo è facilitare l’accesso alla lettura e alla comprensione del testo per bambini con diverse abilità e livelli di competenza linguistica e comunicativa. Utilizzando i simboli come punto di partenza, i bambini possono gradualmente acquisire familiarità con le lettere, le parole e le frasi, preparandosi così al passaggio alla lettura convenzionale. In questo ambito ogni volume, adattato e personalizzato per meglio rispondere alle esigenze comunicative della persona, si differenzierà nel formato, nel supporto e nelle dimensioni, nella distribuzione delle immagini, nella spaziatura, nella grandezza e nel colore dei pittogrammi. Gli *Inclusive book (IN-book)*, pensati per essere toccati, sfogliati e letti come un libro tradizionale, sono invece libri illustrati interamente tradotti in simboli. (Galdieri & Sibilio 2024).

Inoltre, l’inclusione di un componente audiovisivo mira a offrire ai bambini un’esperienza coinvolgente e

multisensoriale, evidenziando l'importanza delle diverse modalità di espressione e comunicazione nel contesto educativo.

3. CONTESTO

Il progetto è stato rivolto a una sezione eterogenea di scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo di None, nella seconda cintura di Torino, composta da 21 bambini di quattro e cinque anni. La classe, già coinvolta in un progetto di lettura, si è mostrata particolarmente attiva e motivata. La scuola accoglie bambini dai 3 ai 6 anni, con una significativa presenza di alunni di origine straniera e di bambini con bisogni educativi speciali, per i quali sono attivati percorsi personalizzati. In un ambiente inclusivo e attento alla valorizzazione delle differenze, il progetto ha potuto integrarsi rafforzando le attività già in corso.

4. COMPETENZE E TRAGUARDI ATTESI

Sebbene il progetto di tesi preveda diversi ambiti di applicazione, le competenze principali a cui fa riferimento, in linea con le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012) e le Competenze chiave europee, sono le seguenti:

- Competenza alfabetica funzionale: Si concretizza nella capacità di comunicare efficacemente, sia in forma orale che scritta, nella propria lingua, adattando il registro linguistico ai contesti e alle situazioni. Comprende anche il pensiero critico e la capacità di valutare la realtà.
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: Include la capacità di organizzare informazioni e tempo, gestire il proprio percorso formativo e di carriera, e contribuire nei contesti in cui si è chiamati a intervenire. Rientra anche l'abilità di riflettere su se stessi e di autoregolarsi.
- Competenza digitale: Si riferisce alla capacità di utilizzare con dimestichezza le tecnologie digitali per scopi educativi, formativi e lavorativi. Alcuni esempi includono l'alfabetizzazione informatica, la sicurezza online e la creazione di contenuti digitali.

5. TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Individuati i destinatari del progetto, sono stati definiti i seguenti traguardi di sviluppo delle competenze, in

relazione ai campi di esperienza riportati nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia:

Il sé e l'altro:

- "Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi e sostenere le proprie ragioni."
- "Riflette, si confronta e discute con adulti e bambini, iniziando a riconoscere la reciprocità tra chi parla e chi ascolta."

Immagini, suoni, colori:

- "Il bambino comunica ed esprime emozioni attraverso il linguaggio del corpo."
- "Inventa storie ed esprime la propria creatività attraverso drammatizzazione, disegno, pittura e altre attività manipolative."
- "Esplora le potenzialità delle tecnologie."

I discorsi e le parole:

- "Il bambino utilizza la lingua italiana, arricchisce il proprio lessico e comprende parole e discorsi."
- "Ascolta e comprende narrazioni, inventa storie, chiede e offre spiegazioni."
- "Riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi e si avvicina alla scrittura esplorando nuove forme di comunicazione attraverso la tecnologia e i nuovi media."

La conoscenza del mondo:

- "Utilizza simboli e si interessa a macchine e strumenti tecnologici, comprendendone le funzioni."

La scuola dell'infanzia riconosce la pluralità di esperienze e stimoli che i bambini tra i tre e i sei anni vivono, offrendo un ambiente protettivo e inclusivo che valorizza le potenzialità di ciascuno. L'obiettivo è promuovere una crescita emotiva e cognitiva, favorendo la fiducia, l'apprendimento sereno e un approccio partecipativo alla conoscenza, come delineato nelle Indicazioni Nazionali del 2012.

6. OBIETTIVI

Obiettivi di apprendimento:

- Imparare ad ascoltare con interesse, dimostrando attenzione sia al contenuto che al contesto narrativo.
- Esplorare e comprendere le potenzialità della narrazione per comunicare idee e sentimenti.
- Sperimentare l'uso di pittogrammi e altre modalità grafiche per rappresentare concetti e storie.
- Potenziare le abilità di lavoro di gruppo attraverso attività cooperative e di co-creazione.
- Creare prodotti multimediali o libri utilizzando tecniche artistiche diversificate.
- Familiarizzare con modalità di lettura che integrano simboli e parole, ampliando l'esperienza di lettura.

Obiettivi Trasversali

- Favorire l'iniziativa individuale, come alzare la mano per partecipare.
- Incrementare la capacità di rispondere attivamente alle sollecitazioni esterne (es. domande dell'insegnante).
- Sviluppare il pensiero critico attraverso l'espressione di idee personali.
- Rafforzare la collaborazione e il senso di appartenenza al gruppo.
- Aumentare l'interesse e la motivazione verso le attività didattiche.

7. I PREREQUISITI

I prerequisiti per partecipare attivamente al progetto includono la capacità di ascoltare e comprendere narrazioni e discorsi altrui, fornendo una base essenziale per l'assimilazione delle informazioni fornite durante le attività. Inoltre, è fondamentale la capacità di collaborare con gli altri per promuovere l'interazione sociale e lo sviluppo delle relazioni interpersonali e, per concludere, la capacità di comprendere e seguire semplici istruzioni, essenziale per garantire una partecipazione attiva e significativa alle attività proposte all'interno del progetto.

8. PROGETTAZIONE E ATTUAZIONE DEL PROGETTO

8.1 Scelta del libro

La scelta del libro illustrato per il progetto di tesi ha rappresentato una sfida significativa, data l'ampia e crescente varietà di opere disponibili nella letteratura per l'infanzia negli ultimi dieci anni. L'albo illustrato è un'opera letteraria che utilizza sia il testo, destinato agli adulti, sia le illustrazioni, facilmente comprensibili anche per i bambini più piccoli. In questi albi le immagini hanno un ruolo centrale, rendendo i *Silent Books* ideali per permettere ai bambini di interpretare liberamente la storia. Il libro selezionato per questo progetto è "Attenzione, passaggio fiabe", (Fig. 4) una rivisitazione della favola di Cappuccetto Rosso, ricca di simboli e allegorie, che veicola valori morali come il coraggio e la perseveranza. In questa reinterpretazione moderna, Mario Ramos sfida il lettore a pensare in modo creativo, utilizzando una prospettiva non convenzionale sulla narrazione e sui personaggi. Cappuccetto Rosso attraversa il bosco in bicicletta, incontrando vari pericoli rappresentati in modo inaspettato e affascinante, come orsi in bicicletta e lupi su pattini a rotelle (Fig. 5). Questo gioco di rimandi a narrazioni familiari e la sfida di indovinare chi comparirà



Figura 4. La copertina del libro.

su quale mezzo rendono la lettura coinvolgente e divertente. L'assenza di testo scritto, la chiara sequenza narrativa e la corrispondenza precisa tra cartelli e illustrazioni rendono il libro accessibile anche a chi ha difficoltà con i racconti tradizionali o con la decodifica di testi complessi. Con questo libro, Mario Ramos crea un mondo incantato in cui il "bosco delle fiabe" si anima davanti agli occhi curiosi della giovane protagonista, offrendo una lettura che nutre sia l'immaginazione che la mente flessibile dei bambini.

8.2 Struttura operativa

Il progetto si articola in diverse, ognuna delle quali contribuisce in modo significativo al percorso educativo dei bambini.

8.2.1 Riassunto esplicativo

COSTRUZIONE DEL RACCONTO

I bambini, divisi per età, hanno osservato la copertina del libro e, attraverso domande esplorative, hanno sti-



Figura 5. Estratto di alcune pagine del libro.

molato la loro immaginazione. Guidati dall'insegnante, hanno inventato una trama collettiva, che è stata successivamente rielaborata in un testo scritto.

CREAZIONE DELL'IN-BOOK CON SIMBOLI CAA

Il racconto è stato tradotto in simboli CAA utilizzando la piattaforma SIMCAA. Dove i simboli non erano disponibili, sono stati creati a mano, ispirandosi alle illustrazioni del libro. Ogni pittogramma è stato associato al testo in stampatello maiuscolo, facilitando l'interazione anche per i bambini non alfabetizzati. Gli alunni hanno partecipato attivamente all'assemblaggio dell'In-Book.

REALIZZAZIONE DEL VIDEO IN STOP-MOTION

Sono stati creati pittogrammi mobili con materiali di riciclo, utilizzati per realizzare un video in stop-motion. È stata realizzata la scenografia e la narrazione è stata registrata, offrendo un'esperienza multimediale coinvolgente.

LETTURA CONDIVISA DELL'IN-BOOK

Durante la lettura, i bambini hanno interpretato i simboli, leggendo in sequenza i segmenti della storia. Questo ha stimolato la consapevolezza narrativa e il senso di autorialità, favorendo l'interazione sociale e il lavoro di squadra.

VISIONE E RIFLESSIONE SUL VIDEO

Dopo la visione del video, è stato condotto un circle time per raccogliere impressioni e commenti. I bambini hanno avuto l'opportunità di esprimere liberamente ciò che li aveva colpiti, stimolando la valutazione critica e la consapevolezza del percorso svolto.

8.2.2 Descrizione approfondita delle fasi del progetto

VERIFICA PRELIMINARE E COSTRUZIONE DEL RACCONTO

L'avvio del progetto è stato segnato da un'attività di *circle time*, durante la quale i bambini, divisi in due gruppi per età, hanno osservato la copertina del libro e risposto a domande esplorative: "Cosa vi viene in mente guardando la copertina?" e "Di cosa potrebbe parlare questo libro?". Questo momento di confronto ha stimolato le prime riflessioni e l'immaginazione collettiva. Successivamente, con l'aiuto delle immagini del libro, i bambini hanno inventato una trama. Ogni pagina è diventata un'occasione per proporre idee, discutere in gruppo e contribuire alla creazione di una storia, fase in cui l'insegnante ha guidato la discussione e raccolto le proposte, mentre una collega annotava con cura gli interventi. Le idee raccolte sono state poi rielaborate in un testo scritto, mantenendo l'essenza delle proposte originali ma arricchendo la narrazione con elementi stilistici, come locuzioni avverbiali e interiezioni, per rendere la trama più scorrevole e avvincente.

CREAZIONE DELL'IN-BOOK CON SIMBOLI CAA

Una volta definito il testo, il passo successivo è stato tradurre il racconto in simboli CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa); per fare questo è stata utilizzata la piattaforma SIMCAA (Fig. 6). La scelta dei pittogrammi si è basata su criteri di trasparenza e accessibilità, prediligendo immagini chiare e intuitive. Nei casi in cui non fossero disponibili simboli adeguati, sono stati creati a mano, ispirandosi alle illustrazioni del libro per garantire una coerenza visiva. Per rendere il contenuto accessibile anche ai bambini non ancora alfabetizzati, i pittogrammi sono stati associati al testo scritto in stampatello maiuscolo, posizionato sopra ogni immagine. Questa soluzione ha permesso di coniugare

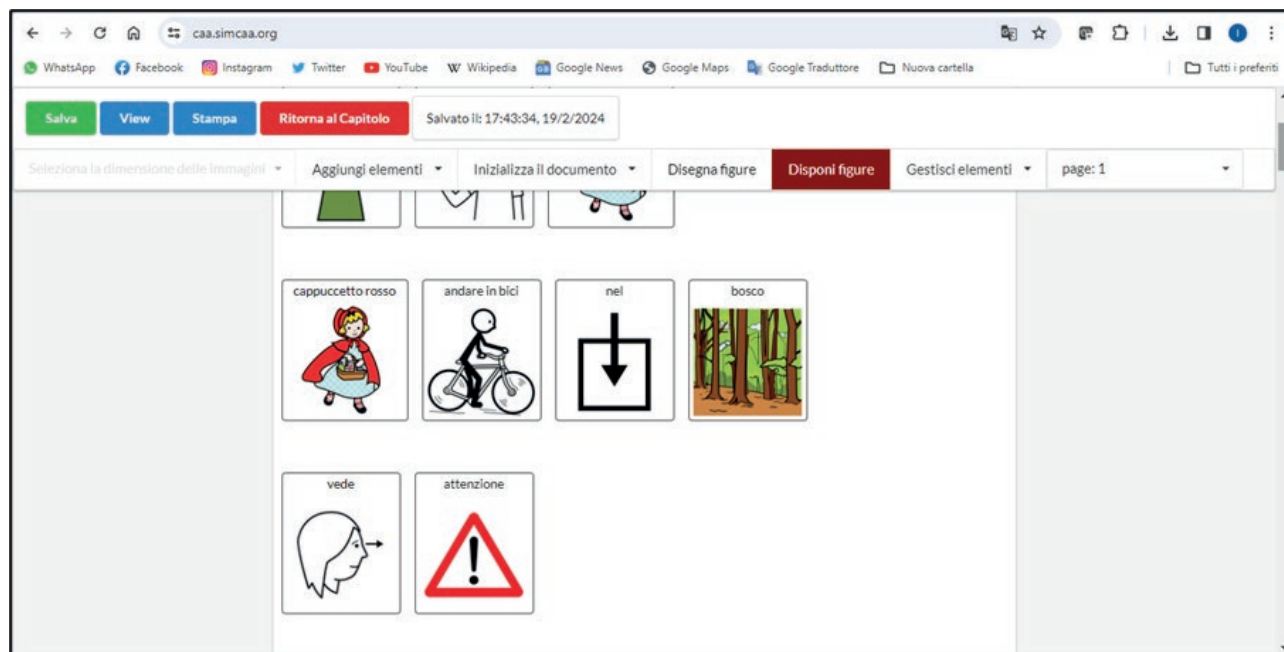


Figura 6. Esempio di simbolizzazione attraverso la piattaforma SIMCAA.

il linguaggio simbolico con l'apprendimento della lettura per facilitare l'interazione con il libro. Un momento significativo di questa fase è stato il coinvolgimento degli alunni, che hanno partecipato attivamente all'assemblaggio dell'*In-Book*, incollando i pittogrammi sulle pagine. tale passaggio ha rappresentato un'occasione concreta per verificare l'efficacia e la coerenza della simbolizzazione scelta.

REALIZZAZIONE DI UN VIDEO IN STOP-MOTION

In parallelo alla creazione dell'*In-Book*, ho ideato e costruito una serie di pittogrammi mobili utilizzando fogli di carta, cartone e materiali di riciclo. Questi pittogrammi sono poi divenuti i protagonisti del video realizzato mediante la tecnica dello *Stop-Motion*. L'intento di creare un continuum visivo tra i simboli presenti nella storia del libro e il prodotto audiovisivo è stato scelto al fine di favorire il riconoscimento dei personaggi da parte dei bambini (Fig. 7). Successivamente, ho curato la realizzazione della scenografia e, al termine delle riprese, ho registrato il contributo audio in linea con la narrazione originale. Questa metodologia di lavoro mi ha consentito di offrire un'esperienza multimediale e coinvolgente, in cui il racconto si è trasformato in un'opera visiva e sonora che arricchisce così la comprensione e l'esperienza dei bambini. L'utilizzo di software per le riprese e il montaggio video (Fig. 8) può comportare diverse difficoltà per un'insegnante priva di una formazione specifica nel campo della produzione audiovisiva.



Figure 7. Set delle riprese.

La realizzazione di contenuti video efficaci e coinvolgenti richiede non solo creatività, ma anche competenze legate al design visivo. Tuttavia, nonostante le sfide iniziali, l'impiego del video come strumento didattico si è rivelato un'esperienza stimolante e gratificante. A livello personale, ha rappresentato un'occasione per esplorare nuove abilità e potenziare competenze digitali sempre più centrali in un'epoca orientata alla tecnologia. Tali competenze si sono dimostrate utili anche nella pratica quotidiana, offrendo nuove possibilità per rinnovare l'insegnamento e coinvolgere gli studenti in modo più dinamico e innovativo.

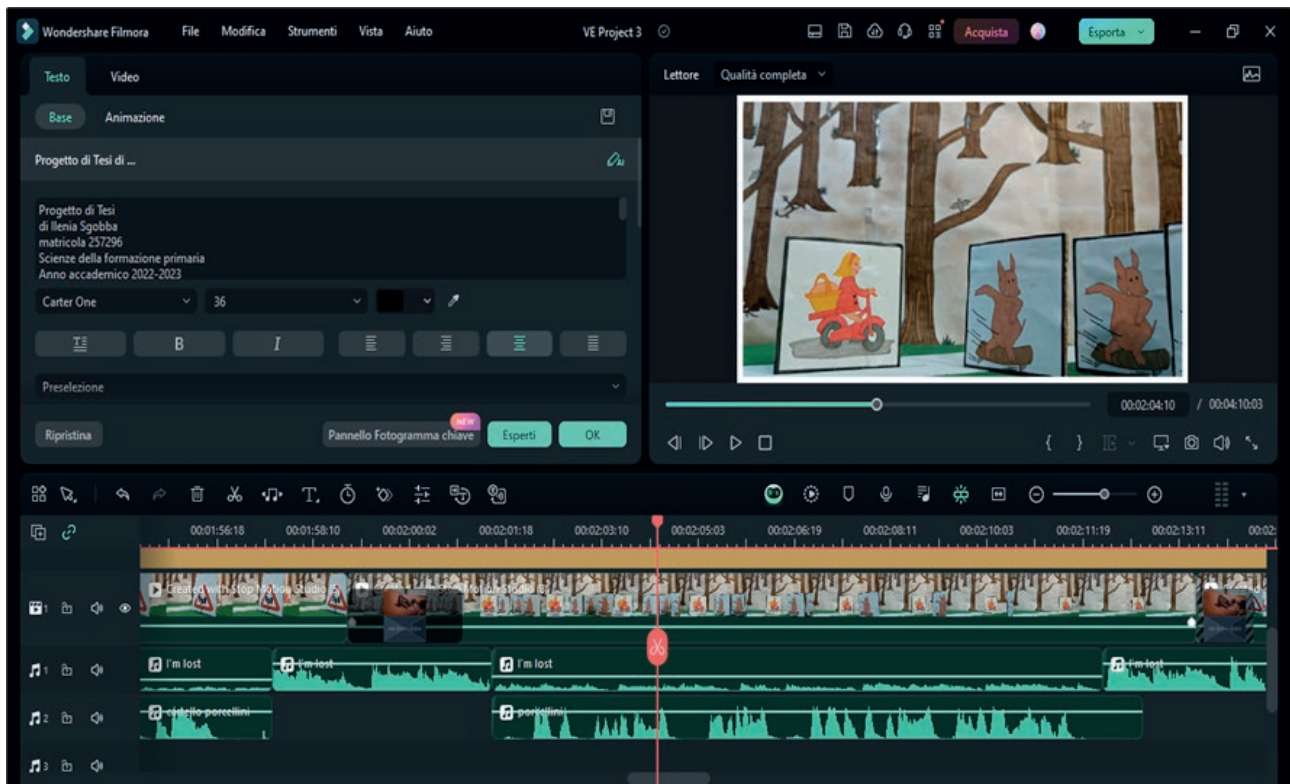


Figure 8. Fase di editing del video.

FASE QUATTRO: LETTURA CONDIVISA DELL'IN-BOOK

La fase di lettura condivisa dell'*In-Book* ha rappresentato un momento di grande coinvolgimento emotivo e cognitivo per i bambini. L'insegnante ha introdotto il libro in simboli spiegandone la struttura e sottolineando come il testo rappresentasse la storia da loro creata collettivamente. Durante la lettura, (Fig. 9) i bambini sono stati invitati a interpretare i simboli, leggendo in sequenza i segmenti della storia. Questo approccio ha avuto molteplici obiettivi educativi: oltre a favorire il riconoscimento dei simboli e il collegamento con il testo scritto, ha stimolato la consapevolezza narrativa e il senso di autorialità. Ogni bambino ha potuto sperimentare il piacere di vedere le proprie idee trasformate in un prodotto tangibile, favorendo il senso di appartenenza al progetto. La lettura condivisa ha inoltre stimolato l'interazione sociale e il lavoro di squadra, in quanto i bambini si sono supportati a vicenda nella decodifica dei simboli e nella costruzione del significato. Questa attività ha anche permesso di consolidare la comprensione della storia, poiché ogni simbolo, accuratamente scelto e posizionato, rappresentava un elemento chiave della narrazione, rafforzando così il legame tra immagine e contenuto testuale. L'insegnante ha colto l'opportunità per incorag-



Figure 9. Fase di lettura condivisa del IN-book.

giare riflessioni personali e di gruppo, facendo emergere opinioni e commenti sui personaggi, sugli eventi e sulle scelte narrative.

VISIONE E RIFLESSIONE SUL VIDEO

Dopo la lettura dell'*In-Book*, l'insegnante ha introdotto la visione del video in *stop-motion* realizzato sulla base della storia (Fig. 10). Prima della proiezione, è stato spiegato ai bambini come le immagini animate e la narrazione sonora fossero il risultato del lavoro svolto insieme durante le fasi precedenti. Questo ha creato una sorta di anticipazione positiva, poiché ha aumentato l'attenzione e la curiosità verso il contenuto prodotto la cui visione ha rappresentato un'esperienza immersiva e coinvolgente. I bambini hanno riconosciuto i personaggi e gli eventi della storia e il formato audiovisivo ha quindi offerto un nuovo modo di fruire la narrazione, stimolando emozioni e interpretazioni diverse rispetto alla lettura tradizionale. Al termine della proiezione, l'insegnante ha guidato un *circle time* per raccogliere impressioni, pensieri e commenti. I bambini hanno avuto l'opportunità di esprimere liberamente ciò che li aveva colpiti, cosa avevano trovato divertente o emozionante e se avrebbero cambiato qualche elemento del video. Questo momento di riflessione ha permesso non solo di analizzare l'efficacia del prodotto finale, ma anche di sviluppare la capacità di valutazione critica nei bambini. Attraverso il confronto, i bambini hanno approfondito la consapevolezza del percorso svolto, riconoscendo il valore del proprio contributo e comprendendo il processo creativo che ha portato alla realizzazione del video. Questa fase del lavoro li ha motivati a partecipare attivamente a future esperienze collaborative e multimediali, inoltre, la combinazione di linguaggio simbolico e contenuto audiovisivo ha reso il progetto particolarmente accessibile e inclusivo, permettendo ai bambini di esplorare la narrazione in modi diversi e complementari.

9. VALUTAZIONE

La valutazione della motivazione all'apprendimento durante il percorso progettuale è stata condotta attraverso un approccio osservativo e partecipativo, incentrato sull'impiego di due strumenti: una griglia osservativa, (Fig. 11) compilata dalle insegnanti in itinere, e una scheda di autovalutazione individuale, (Fig. 12) somministrata ai bambini al termine del percorso.

9.1 La griglia osservativa

La griglia osservativa si è basata su una definizione operativa della motivazione come stato dinamico che si genera a partire dai bisogni, dalle percezioni su di sé e sul contesto, dalle attese e dai valori, che il soggetto



Figure 10. Fase di visione del video.

costruisce e scopre nell'interazione con gli altri e con l'ambiente. (Ricchiardi, 2005).

A partire da questa definizione, sono state individuate quattro dimensioni chiave della motivazione:

- Coinvolgimento attivo: partecipazione spontanea, attenzione mantenuta, reazioni emotive positive.
- Perseveranza: costanza nel portare a termine i compiti, superamento delle difficoltà, richiesta di approfondimenti.
- Impegno: concentrazione, rispetto delle consegne, autonomia operativa.
- Piacere: entusiasmo, desiderio di ripetere l'attività, *feedbacks* positivi spontanei.

Per ciascuno di questi indicatori sono stati definiti comportamenti oggettivi e misurabili, osservabili direttamente nel contesto delle attività proposte. Ad esempio, per la dimensione del coinvolgimento sono stati considerati indicatori come alzare la mano, partecipare alle discussioni, collaborare attivamente in gruppo; per l'impegno, portare a termine i compiti assegnati e intervenire spontaneamente; per il piacere, esprimere emozioni positive, sorridere, desiderare di continuare l'attività. Questo approccio ha consentito di raccogliere dati più sistematici, riducendo la soggettività delle osservazioni.

Ogni indicatore è stato valutato su una scala a 4 livelli:

- Mai: il comportamento non si è manifestato.
- Raramente: manifestazione occasionale.
- Spesso: comportamento ricorrente ma non costante.
- Sempre: comportamento sistematicamente osservato.

L'utilizzo della griglia ha permesso di ottenere una lettura molto interessante dei risultati, fornendo utili indicazioni. La griglia, costruita ad hoc sulla base delle categorie teoriche individuate, si è rivelata uno strumento efficace per l'analisi dei dati. Sebbene siano emerse alcune criticità metodologiche, come la difficoltà nell'osservazione della dimensione della perseveranza (forse a

ATTIVITA':										DATA:			
COINVOLGIMENTO ATTIVO				IMPEGNO			PIACERE /INTERESSE SPONTANEO			PERSEVERANZA			
A L U N N I	Alza frequente mente la mano	Risponde alle domande dell'insegnante	Formula con fluidità pensieri personali	Collabora attivamente nelle attività in gruppo	Porta a termine un compito dato	Interviene spontanea- mente alle discussioni	E' emozionato quando inizia un'attività nuova	Si diverte mentre svolge l'attività	Vorrebbe continuare l'attività proposta anche dopo	Se non comprende un vocabolo o una consegna chiede spiegazioni	Se fa un errore continua a farlo	Di fronte ad una difficoltà continua nell'azione che sta svolgendo	
	1												
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													

Legenda :	1 MAI
	2 QUALCHEVOLTA
	3 SPESSO
	4 SEMPRE

Figura 11. Griglia osservativa.

causa della natura delle attività, più esplorative che performative, e dell'età dei bambini), e la mancanza di una validazione formale dello strumento, queste non hanno compromesso la validità generale dei risultati.

9.1.1 Analisi dei dati osservativi

PRIMA FASE: LETTURA DEL *SILENT BOOK* E CREAZIONE DEL RACCONTO (FIG. 13)

Nel corso della prima fase, le insegnanti hanno osservato un buon livello di partecipazione attiva da parte della maggioranza degli alunni. L'utilizzo del *silent book* ha favorito l'interazione spontanea, l'attenzione e il desiderio di condividere pensieri e ipotesi. Alcuni bambini hanno mostrato un coinvolgimento più timido o discontinuo, ma si è comunque registrata una tendenza positiva generale, con la presenza di indicatori di attivazione emotiva e interesse verso l'attività narrativa.

La dimensione della collaborazione in gruppo è risultata meno evidente in alcuni casi, probabilmente perché si trattava della fase iniziale del progetto, in cui

le dinamiche cooperative erano ancora in fase di consolidamento.

SECONDA FASE: LETTURA DEL LIBRO IN SIMBOLI (*IN-BOOK*) (FIG. 14)

Durante la seconda fase, dedicata alla lettura dell'*IN-book*, è emersa con maggiore chiarezza la dimensione dell'impegno. Tutti i bambini sono stati in grado di portare a termine le consegne, dimostrando di aver compreso e interiorizzato il meccanismo di lettura dei pittogrammi. Questo dato può essere letto anche come conferma del raggiungimento di uno degli obiettivi principali del progetto: favorire l'accessibilità alla lettura attraverso codici alternativi.

Per quanto riguarda la partecipazione spontanea alle discussioni, è stata osservata una maggiore eterogeneità: alcuni bambini si sono espressi con entusiasmo, altri hanno mantenuto un atteggiamento più osservativo. In ogni caso, l'attività ha suscitato curiosità e attenzione da parte del gruppo classe.

GUARDA LE IMMAGINI DELLE ATTIVITA' SVOLTE E COLORA LA FACCINA, MI E' PIACIUTA?

LETTURA DEL SILENT BOOK		
LETTURA DEL LIBRO CON I SIMBOLI		
VISIONE DELL'AUDIOVISIVO		

Figura 12. Scheda per l'autovalutazione.

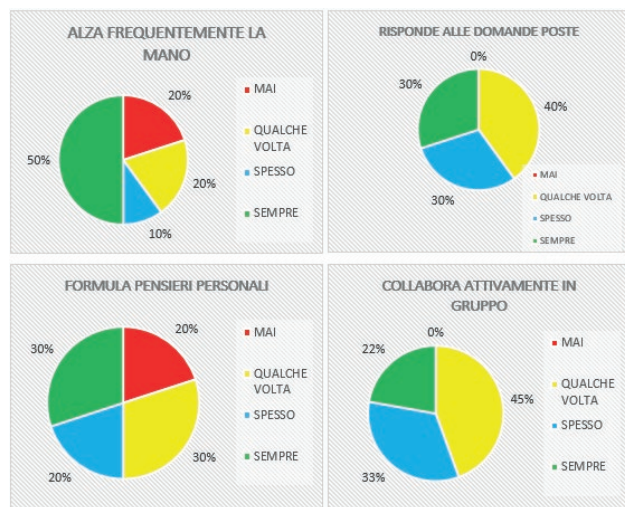


Figura 13. Prima fase del progetto, lettura del silent book e creazione della storia

TERZA FASE: VISIONE DELL'AUDIOVISIVO (FIG. 15)

La fase conclusiva del progetto, incentrata sulla visione dell'audiovisivo, ha messo in luce in modo marcato la dimensione del piacere. Tutti gli indicatori osservati – dalle espressioni di divertimento alla disponibilità a proseguire l'attività – hanno evidenziato una risposta molto positiva da parte degli alunni.

Questo momento è stato percepito non solo come ludico, ma anche come significativo dal punto di vista dell'elaborazione dell'esperienza: i bambini hanno riconosciuto nel video i contenuti precedentemente trattati, mostrando un forte senso di familiarità e soddisfazione.

9.2 La scheda di autovalutazione

La scheda di autovalutazione è stata somministrata a 13 alunni su 21. I risultati si possono riassumere nella Tabella 1.

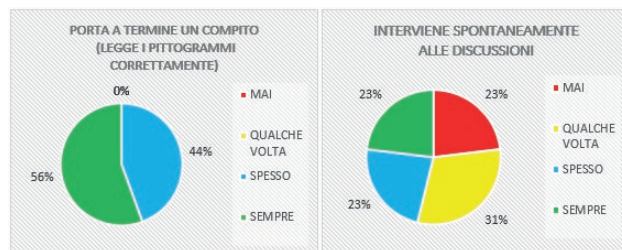


Figura 14. Seconda fase del progetto, lettura del libro in simboli.

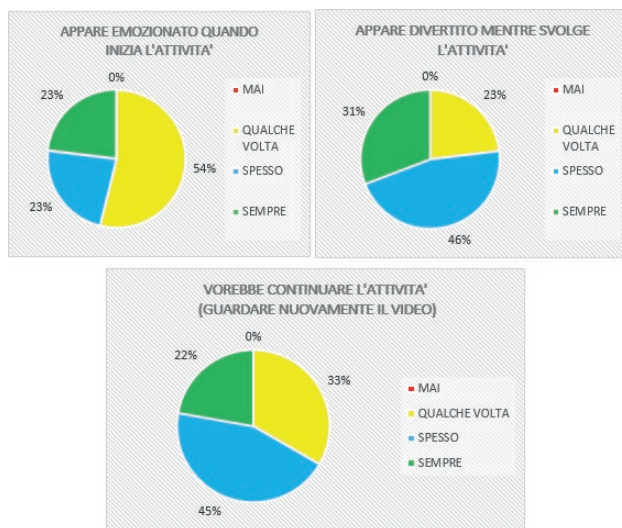


Figura 15. Terza fase del progetto, visione dell'audiovisivo.

Tabella 1. Indici di gradimento delle attività.

Attività	Gradita (%)	Gradita parzialmente (%)	Non gradita (%)
Lettura Silent Book	77%	15%	8%
Lettura IN-book	84%	8%	8%
Visione dell'audiovisivo	100%	0%	0%

Le risposte hanno confermato quanto osservato nella griglia: l'attività audiovisiva è risultata la più apprezzata, seguita dalla lettura dell'*IN-book* e infine dal *silent book*, comunque valutato positivamente da gran parte degli alunni.

È interessante notare come ci sia coerenza tra i dati osservativi e le percezioni degli stessi bambini. Questo dato rappresenta un ulteriore elemento di validità del percorso proposto, restituendo l'immagine di un'esperienza coinvolgente, accessibile e significativa per il gruppo classe.

10. CONCLUSIONI

L'esperienza condotta ha confermato il valore di un approccio educativo centrato sull'ascolto, sulla partecipazione attiva e sull'integrazione di diversi linguaggi comunicativi. La suddivisione iniziale dei bambini in gruppi omogenei per età ha permesso una conduzione più mirata delle attività, facilitando una relazione educativa più attenta alle specifiche esigenze di ciascun gruppo e favorendo una partecipazione più spontanea e consapevole.

L'intero percorso ha messo in luce come l'intreccio tra narrazione visiva, linguaggio simbolico e strumenti multimediali possa offrire una base solida per promuovere l'inclusione e stimolare nei bambini curiosità, senso critico e immaginazione. L'utilizzo di pittogrammi, immagini e audiovisivi ha rappresentato non solo un supporto alla comprensione, ma anche una forma espressiva alternativa, capace di dare voce anche a quei bambini che incontrano maggiori difficoltà nella comunicazione verbale o che si esprimono attraverso modalità differenti rispetto alla lingua orale convenzionale.

Ciò che emerge con chiarezza è l'importanza di progettare esperienze che pongano i bambini al centro del processo educativo, rendendoli protagonisti attivi nella costruzione dei significati. L'educazione, in questo senso, si trasforma in uno spazio condiviso dove il pensiero prende forma attraverso il dialogo, la sperimentazione e il racconto collettivo. Il processo creativo ha assunto un ruolo centrale, non solo come strumento espressivo, ma anche come occasione per costruire relazioni, affinare le competenze narrative, riflettere sul sé e sugli altri.

Un elemento di rilievo è rappresentato dall'adozione di una metodologia osservativa sistematica, attraverso la quale è stato possibile analizzare l'evoluzione della motivazione e della partecipazione dei bambini nel tempo. Per ogni indicatore individuato, sono stati definiti comportamenti oggettivi e misurabili, permettendo di monitorare in modo attendibile il coinvolgimento e i progressi dei partecipanti. Tale approccio ha consentito una valutazione sia quantitativa sia qualitativa, centrata non tanto sul prodotto finale, quanto sul processo di apprendimento e sulle dinamiche relazionali e cognitive attivate.

La possibilità di integrare linguaggi differenti – orale, visivo, simbolico e digitale – ha reso il percorso inclusivo, motivante e aperto alla diversità dei modi di apprendere. L'esperienza ha inoltre sottolineato il potenziale formativo dell'approccio laboratoriale, in cui la dimensione creativa e quella cooperativa si fondono, offrendo ai bambini l'opportunità di apprendere facendo, esplorando e costruendo insieme. La realizzazione dell'audiovisivo, ad esempio, ha rappresentato una sintesi efficace dell'intero percorso: un prodotto collettivo,

generato dal pensiero condiviso e capace di restituire significato all'intero processo educativo.

Infine, il progetto ha evidenziato come l'intenzionalità pedagogica, supportata da una progettazione flessibile, possa trasformare l'ambiente educativo in uno spazio dinamico e accogliente. Un approccio di questo tipo non solo è replicabile, ma può essere esteso trasversalmente ad altri ambiti disciplinari, costituendo una risorsa preziosa per promuovere una scuola realmente inclusiva, capace di valorizzare la pluralità degli stili cognitivi e delle forme espressive di ciascun bambino. La narrazione, in tutte le sue forme, si conferma così non solo come strumento didattico, ma come pratica pedagogica fondamentale per coltivare pensiero, identità e relazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini, C. (2017). Teoria e pratica del digital storytelling nella scuola dell'infanzia. Theory and practice of digital storytelling in preschool. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(1), 144–157. <https://doi.org/10.13128/formare-20238>
- Costantino, M. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Fabiano, A. (2024). AI e digital storytelling: Per un nuovo paradigma didattico ibrido nella scuola inclusiva. In M. D. Molina Poveda, R. Cubillo León, & M. Á. Yunta Ibarrondo (Eds.), *Experiencias y prácticas docentes: De la narrativa al aula* (Vol. 1, pp. 113–126).
- Galdieri, M., & Sibilio, M. (2024). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. In S. Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (a cura di), *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*.
- 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*. <https://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curriculum-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.
- Ricchiardi, P. (2005). *Ricominciamo dal desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola*. SEI.

- Rocco, E., & Porcella, B. (2024). L'utilizzo dei simboli della comunicazione aumentativa alternativa come strumento per l'accessibilità alla comprensione dei testi. *Rivista di Ricerca e Didattica Digitale*, 8(2), 88–106. https://doi.org/10.53256/RRDD_240204
- Rocco, E. (2022). Pimpa Magica: storie per l'inclusione in formato audio, video LIS e CAA. In A. V. Perrone (a cura di), *Oltre la soglia. Biblioteche per la conoscenza, biblioteche per le comunità. Atti del Workshop di Teca del Mediterraneo 2022*. Associazione Italiana Biblioteche.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.
- Vezzoli, Y. (2017). Alfabetizzazione visiva: un problema di definizione. *Formazione e insegnamento*, 15(Suppl. 2), 211–218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761779966018>