

Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto

Paola Cortiana*, Alberto Ostini**

Riassunto: L'articolo propone una riflessione sulla potenzialità dell'espressione attraverso linguaggi plurimi: dall'educazione linguistica si passa all'educazione ai linguaggi, in un approccio multimodale. Produrre un testo, infatti, oggi non significa solo utilizzare il codice verbale, bensì assemblare, accostare, mischiare, per arrivare alla creazione artistica secondo l'approccio dell'*art integration*. Esempio di *art integration* è costituito dal fumetto: la proposta di un laboratorio di creazione di una narrazione a fumetti permette di tracciare delle riflessioni sulle potenzialità didattiche di un linguaggio misto, che da un lato offre un ponte tra scrittura tradizionale e nuove scritte e dall'altro permette di scoprire il valore di esprimersi attraverso parole e immagini. Il laboratorio presentato si rivolge ai docenti in formazione per il conseguimento dell'abilitazione al sostegno, ma dovrebbe essere un'occasione di riflessione e di stimolo per insegnanti di diverse discipline, che potranno sperimentare il modello del laboratorio in classi di scuole di diverso ordine e grado.

Parole chiave: fumetti, pratiche didattiche, scrittura, linguaggi plurimi, *art integration*.

English title: Educating self-expression through multiple languages: a proposal for a comic workshop.

Abstract: The article focuses on the potential of expression through multiple languages: from linguistic education to language education, in a multimodal approach. In fact, besides using the verbal code, producing a text also means to assemble, combine, mix, come to an artistic creation, according to the art integration approach.

Comics are an example of art integration: the proposal of a laboratory on comics allowed us to reflect on the teaching potential of a mixed language, which on the one hand offers a bridge between traditional writing and new forms of writing, and on the other hand allows to discover the value of expressing oneself through words and images.

The laboratory is for the training of support teachers, but the opportunity should be extended to teachers of different disciplines, to encourage the use of the laboratory in schools of different levels and degree.

Keywords: comics, teaching practices, writing, multiple languages, art integration.

Premessa

I ragazzi e gli adolescenti, nella loro quotidiana comunicazione, assemblano, osservano, commentano (Forni, 2020), mettono al centro l'immagine in quella

* Liceo Artistico Selvatico. Email: paola.cortiana@liceoartisticoselvatico.edu.it

** Università Cattolica di Milano. Email: alberto.ostini@unicatt.it

L'articolo è frutto della collaborazione tra i due autori; a Paola Cortiana sono da attribuire in particolare la premessa e i paragrafi 1 e 3; ad Alberto Ostini il paragrafo 2.



che viene definita “società dell’*homo videns*” (Cambi, 2019, p. 126) e sono fruitori di narrazioni caratterizzate da linguaggi plurimi: cercano storie polifoniche e polimorfiche e pluralità di espressione; non sono legati più solo al codice verbale, ma hanno bisogno di vedere e condividere. La sovraesposizione mediatica spinge a un ripensamento anche della didattica, affinché gli studenti acquisiscano gli strumenti per leggere, in modo consapevole e critico, le immagini e i testi multimodali che caratterizzano il loro mondo (Calvani, 2016). Da questa esigenza nasce l’opportunità di diffondere forme crossmediali e di contaminazione tra i generi, come le *graphic novel*, le narrazioni visive e audiovisive, che con le loro fruizioni “fluide” rappresentano un modo per riannodare il legame tra giovani e “lettura” (Cortiana, 2021). Come afferma Chambers (2020), le vere novità per i lettori passano attraverso le tecniche letterarie, che vedono crossmedialità e multimedialità al centro degli interessi dei giovani: tali contaminazioni, già suggerite da un maestro come Gianni Rodari, sono sempre più diffuse nella letteratura odierna per l’infanzia e per i ragazzi, attraverso nuove forme di narrazione (Trisciuzzi *et al.*, 2022, pp. 86-91).

In questo panorama, anche la scrittura assume un significato ampio, che non si esaurisce più nel solo utilizzo del codice verbale: la scrittura diviene “multimodale”, superando i rigidi confini tra un codice e l’altro (Cortiana, 2020). Scrivere in questo contesto non significa più quindi solamente esprimersi attraverso le parole, ma implica l’ampliamento di concetto di testo che diviene multimodale: le persone per comunicare possono scegliere diverse modalità, che convergono tutte in un concetto ampio e dinamico di composizione, in cui attività di scrittura verbale, verbo-visiva, visuale e audiovisiva sono poste sullo stesso piano (Eugeni, 2014). Si parla oggi di “produzione multimodale”: non solo parole scritte, ma molteplici forme possono essere testo, e i testi possono essere multimodali (Thomas, 2011; Cope *et al.*, 2009).

Ripensare la didattica in ottica multimodale significa quindi sperimentare percorsi che permettano di avvicinare linguaggi nuovi, promuovendo lo sviluppo delle competenze di letto-scrittura ma anche di più ampie competenze trasversali (Beccia, Pastore, 2017). In particolare, un percorso attraverso il fumetto si presta,

attraverso il ricorso a un linguaggio ibrido, accattivante, immediato e con evidenti valenze artistiche, non solo alla fruizione (da lettore), ma anche alla creazione (da autore) di percorsi di riflessione critica, coinvolgimento narrativo e maggiore consapevolezza da parte degli studenti (Beccia, Pastore, 2017, p. 132).

1 Contesto teorico

1.1 Dall’educazione linguistica all’educazione ai linguaggi

L’educazione linguistica a scuola fatica a recepire gli stimoli e le opportunità dell’esposizione mediatica e rimane in molti casi ancora una faccenda di scrittura

e compiti (Corno, 2010), invece di misurarsi con forme di espressione plurima. Il concetto di educazione linguistica è un concetto ampio: essa, infatti, dovrebbe portare negli alunni allo sviluppo della “competenza comunicativa”. Con competenza comunicativa si intende il complesso di sotto-competenze sia linguistiche (competenza lessicale e grammaticale, abilità di comprensione e produzione ecc.), sia non linguistiche (comprensione e uso dei linguaggi non verbali, abilità socio-pragmatiche e interculturali) che, se padroneggiate e coordinate armonicamente, consentono di comunicare per agire socialmente in modo efficace (Balboni, 2013). Tra gli obiettivi dell’educazione linguistica vi sono quelli di culturizzazione; socializzazione; autorealizzazione (Daloiso, 2016).

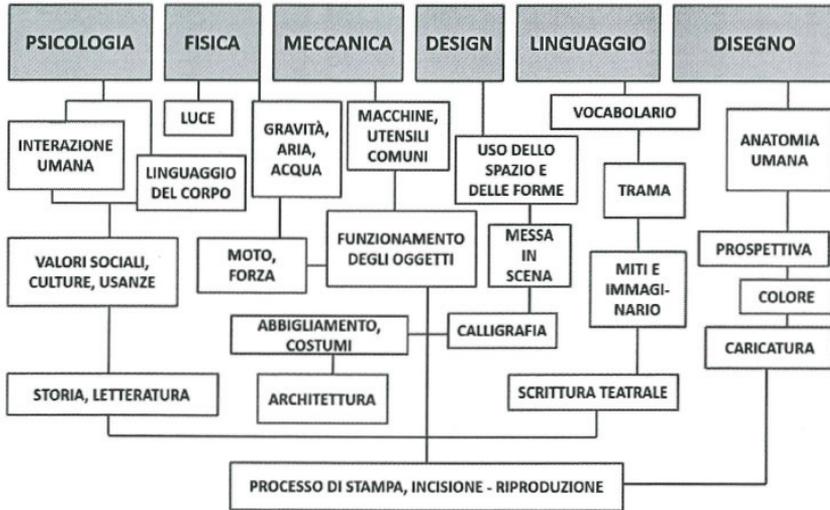
In quest’ottica, un’educazione linguistica che ruoti attorno al solo codice verbale appare riduttiva: è necessario piuttosto ampliare il concetto in quello di educazione ai linguaggi, valorizzando i codici non verbali nella conoscenza, nell’espressione e nella comunicazione umana, permettendo così di adeguare i percorsi educativi alle esigenze della comunicazione multimodale odierna. Educare ai linguaggi significa promuovere competenze diversificate, valorizzando le varietà di forme e d’uso dei diversi codici, con lo scopo di far esprimere liberamente esplorando le possibilità date dai diversi codici. Questo vale anche per la scrittura: accanto a forme di scrittura tradizionale, è opportuno promuovere l’acquisizione di strumenti per esprimersi attraverso testi multimodali: differenti modalità, come parole, audio, immagini, link, video, possono essere portatori di significato (Bezemer, Kress, 2008): quando gli scrittori integrano effettivamente le differenti modalità, creano un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Jewitt, 2005).

L’educazione ai linguaggi permette di integrare le competenze in quella che viene definita *art integration* (Marshall, 2014), secondo cui l’alunno rielabora conoscenze disciplinari acquisite attraverso la creazione di un’opera, che può richiedere l’attivazione di varie intelligenze (Gardner, 2005). L’*art integration*, infatti, implica la conoscenza delle varie discipline coinvolte e al contempo una visione sistemica da parte dello studente; favorisce inoltre l’inclusione degli studenti e può costituire un significativo momento di interazione tra pari. L’*art integration* è poi un’occasione per il docente di mettersi in gioco, rivedendo i criteri valutativi: essa, infatti, richiede che il docente si concentri sulla valutazione dei processi di apprendimento e sulla significatività dell’esperienza e non solo sull’apprendimento delle conoscenze (Pastore, Beccia, 2017).

1.2 Il fumetto nella didattica

Un esempio di *art integration* è costituito dalla creazione di una narrazione a fumetti: tale creazione attiva numerose abilità e conoscenze, evidenziate da Eisner nel 2010 (p. 165) e riportate in figura 1.

Fig. 1: Abilità e competenze coinvolte nella creazione di una storia a fumetti (Eisner, 2010, p. 165).



Il fumettista deve infatti conoscere le tecniche del disegno, ma anche essere in grado di raccontare un personaggio e/o un sistema di personaggi che entrano in relazione secondo le funzioni tipiche anche di altri tipi di narrazione. La storia va poi collocata storicamente e geograficamente, come esemplificato significativamente da Contegreco (2016); i disegni invece richiedono di padroneggiare principi di meccanica e fisica nel momento in cui si creano delle scene in movimento/azione. Le discipline coinvolte sono molteplici e implicano poi una collaborazione tra studenti che è alla base dell'apprendimento cooperativo e della comunità di pratiche (Wenger, 2006).

Grazie alla sua forma ibrida, il fumetto incide quindi positivamente nel favorire connessioni e competenze transdisciplinari, come dimostrano numerosi studi condotti in Cina, Corea e Giappone, dove la didattica del fumetto è molto diffusa (Versaci, 2001).

Un'ulteriore potenzialità del fumetto è quella di stimolare i processi di comprensione: secondo la prospettiva teorica di Mayer (2001, 2005), una piena comprensione ha infatti luogo quando gli apprendenti integrano informazioni verbali e visive (Antonietti, 2013). Gli studi di Cardarello e Contini (2012) dimostrano come testi misti che includono metafore visive favoriscono i processi di comprensione, rappresentando una preziosa situazione di *problem solving* che stimola meccanismi di associazione, ancoraggio e rappresentazione semantica del testo nella sua complessità. Numerose ricerche a livello internazionale dimostrano in tal senso che l'utilizzo del fumetto, in particolare nella forma della *graphic novel*, possono aiutare a colmare il divario di comprensione tra studenti più inesperti e quelli più esperti (Calabrese, Zagaglia, 2017), rappresentando un'opportunità di inclusione che risponde alle istanze educative e formative della scuola di oggi.

Oltre alla potenzialità nel favorire l'interdisciplinarietà e il processo di comprensione, il fumetto può essere inoltre utilizzato come facilitazione procedurale (Bereiter, Scardamalia, 1987) per favorire l'apprendimento dei processi di scrittura. La sceneggiatura di un fumetto prevede infatti di organizzare i contenuti, favorendo la generazione delle idee prevista nella fase di pianificazione di un testo secondo il modello di Hayes *et al.* (1980); la scrittura di dialoghi e di didascalie costituisce inoltre un'occasione di scrittura provvisoria che può sostenere l'apprendimento dei processi implicati nella fase di trascrizione (Cisotto *et al.*, 2015). Non da ultimo, la convergenza di alcuni principi della narrazione sequenziale del fumetto e di quella "tradizionale" verbale può essere una preziosa occasione, spesso motivante per gli studenti, per comprendere che cosa sono la coerenza e la coesione, nonché il ritmo, lo spazio, il sistema dei personaggi, sia di un testo ibrido come il fumetto, sia di uno tradizionale basato esclusivamente sul codice verbale.

Si evidenzia infine la potenzialità del fumetto per avvicinare gli studenti ai classici della letteratura italiana e straniera: pur partendo dall'assunto dell'assoluto valore del fumetto come genere a sé stante (Eco, 2001), una storia di parole e immagini può entrare in forte relazione anche con i classici. Come già sostenuto da Töpffer (1865), primo grande artista fumettista, è possibile "avvicinare le giovani generazioni alla lettura e alla letteratura, affiancando, alle modalità di insegnamento tradizionali, la mediazione iconica del fumetto" (Beccia, Pastore, 2017, p. 135).

Tali elementi spingono a considerare un laboratorio di creazione del fumetto come un'occasione importante per lo sviluppo di competenze plurime in studenti con bisogni educativi speciali e non solo. Il laboratorio presentato si rivolge ai docenti in formazione per il conseguimento dell'abilitazione al sostegno, ma dovrebbe essere un'occasione di riflessione e di stimolo per insegnanti di diverse discipline, che potranno sperimentare il modello del laboratorio in classi di scuole di diverso ordine e grado.

Alcune tavole della trasposizione a fumetti de *Il barone rampante* di Sara Colaone (2022) faranno da esempio durante il percorso. Si tratta di una *graphic novel* che permette, in occasione della ricorrenza del centenario dalla nascita di Italo Calvino, di avvicinare un romanzo solo apparentemente di facile comprensione. Colaone svolge un lavoro di adattamento e di scrittura che crea un ponte tra fumetti e classici della letteratura, offrendo l'opportunità per osservare alcuni principi cardine della grammatica del linguaggio della nona arte.

1.3 *Esprimersi attraverso i fumetti*

Considerato a lungo un'arte minore, una forma di espressione semplicistica adatta a veicolare perlopiù contenuti infantili da un lato o grossolani dall'altro, il fumetto nel corso degli ultimi anni è riuscito a ritagliarsi lo spazio che merita accanto a linguaggi considerati più nobili, quali il cinema e la letteratura con cui pure ha diversi elementi in comune.

A ben guardare, non sono mai mancate, nella storia ultracentenaria delle nuvole parlanti, opere di spessore che vanno ben oltre la funzione di puro intrattenimento,

di norma di genere umoristico o avventuroso, che stereotipicamente si associa al fumetto. Oltre al già citato Töpffer, vale la pena ricordare perlomeno Will Eisner che con il suo *Contratto con Dio* (2017) è considerato il precursore delle odierne *graphic novel*; Alan Moore che, con acume e profondità straordinarie, ha messo a nudo la natura del potere politico nei suoi risvolti orwelliani (*V come Vendetta*, 1998) o problematizzato – e scardinato! – lo stereotipo del “supereroe”, mettendone in luce le implicazioni filosofiche e sociologiche (*Watchmen*, 1993); o Art Spiegelmann, che con il suo celeberrimo *Maus* (2000) – storia biografica del padre internato nei campi di concentramento nazisti – ha portato un fumetto alla vittoria del premio Pulitzer.

Per restare in Italia, non possiamo non ricordare Hugo Pratt e il suo *Corto Maltese*, ricchissimo di fascinazioni letterarie; Andrea Pazienza, che con la sua carica innovativa e sovversiva è riuscito a incarnare l’energia creativa che ha attraversato gli anni Ottanta e le cui opere rappresentano uno straordinario specchio dei tempi. Un testimone per certi versi passato oggi a Michele Rech (*Zerocalcare*), che non solo si è fatto interprete del sentire della propria generazione fino a diventare un vero e proprio fenomeno di costume, ma ci ha anche regalato splendidi esempi a cavallo tra l’autobiografia e il *reportage* giornalistico (*Kobane Calling*, 2016). Bastano questi pochi esempi a dimostrare quanto sia versatile il fumetto, che è ormai in grado di cimentarsi con qualunque genere espressivo.

Tutto questo senza dimenticare, ovviamente, il ruolo troppo spesso sottovalutato dei personaggi appartenenti al fumetto cosiddetto “popolare”. Personaggi come Superman, Batman, Spiderman, Asterix, Mafalda, i Peanuts, Calvin&Hobbes o, per restare in Italia, Tex e Dylan Dog hanno segnato in profondità l’immaginario collettivo di intere generazioni.

Il fatto che buona parte del fatturato dell’industria cinematografica di questi anni derivi dai cosiddetti “cincomics” la dice lunga sulla capacità di penetrazione sociale e di coinvolgimento che questi personaggi hanno esercitato ed esercitano tuttora.

Al di là di tutte le considerazioni storiche o sociologiche sul fumetto, quello che più ci preme è metterne in luce la estrema raffinatezza dal punto di vista linguistico ed espressivo. E come, per sua natura, questo *medium* rappresenti una straordinaria opportunità di coinvolgimento per gli studenti, anche quelli apparentemente più refrattari a pratiche di lettura o scrittura.

Da un certo punto di vista, infatti, la natura prettamente iconica del fumetto rende la lettura più agevole rispetto a un testo letterario e anche la proposta pratica di realizzazione di breve fumetto può risultare più ingaggiante.

D’altro lato, il fumetto richiede un tasso di partecipazione e “attività” da parte del lettore molto superiore ad altre forme espressive – quali il cinema ad esempio – e quindi rappresenta il mezzo ideale per implementare abilità quali la capacità di sviluppare nessi logici (in fase di lettura) o di strutturare e organizzare un racconto (in fase di scrittura).

Tutto questo in forza della natura stessa del fumetto e di quella che è la caratteristica fondamentale che lo distingue da ogni altro media: quella che Scott

McCloud nel suo imprescindibile *Understanding Comics* (2007) chiama *closure* (fig. 2).

Closure è una parola intraducibile in italiano, che indica il processo mentale attraverso cui il nostro cervello connette in maniera istintiva, immediata e continua il significato di una vignetta con quella successiva, riempiendo di senso lo spazio bianco tra le due.

Al lettore di fumetti viene cioè richiesto un tasso di partecipazione estremamente alto nella costruzione di senso narrativo. Poiché le vignette rappresentano l'estrapolazione di alcuni istanti chiave di una sequenza (come fossero singoli *frame* di una pellicola cinematografica), al lettore viene chiesto di “disegnare nella propria testa” tutto ciò che sta nello spazio bianco tra le vignette, di immaginarsi cioè tutti gli ipotetici fotogrammi mancanti.

Fig. 2: Esempio di *closure* (Colaone, 2022, p. 60).



Si veda qui, nel già citato *Il barone rampante* di Sara Colaone, un caso molto semplice e intuitivo di *closure*, che è al contempo uno stupendo esempio di sintesi grafica e forza iconica.

Il bassotto Ottimo Massimo obbedisce agli ordini di Cosimo e si getta nell'erba a caccia di una volpe, avvistata poco prima dal padrone.

Nella seconda striscia, l'accostamento delle tre vignette permette di intuire che 1) il cane stana la volpe; 2) la volpe fugge nell'erba inseguita dal cane; 3) la volpe – splendidamente sintetizzata in un balzo fulvo – esce dall'erba e si dà alla fuga.

Quello che al cinema si tradurrebbe con un piano-sequenza, a fumetti diventano tre *frame* capaci di raccontare un'intera scena. Scena che il nostro cervello *ricostruisce* in automatico, connettendo le informazioni contenute nelle tre vignette e riempiendo di senso lo spazio bianco tra di esse.

Se dal ruolo di lettore si passa a quello di scrittore di fumetti, appare evidente quanta attenzione e organizzazione di pensiero vengono richieste nella individuazione delle vignette che andranno poi fisicamente realizzate. Data una determinata sequenza narrativa, quante e quali vignette si devono usare per raccontarla al meglio? Quante e quali vignette occorrono perché il lettore sia poi in grado, senza sforzo da un lato, ma anche senza ridondanza dall'altro, di dare il suo fattivo contributo, ovvero ricostruire nella sua testa la stessa sequenza che lo scrittore ha immaginato nella propria?

Non si dimentichi, inoltre, che il fumetto prevede anche l'interazione tra testo e immagini. Un testo che può avere diverse forme (dialogo, discorso indiretto, didascalia, *stream of consciousness*, onomatopea ecc.) e che va calibrato nel peso e nella forma e declinato con grande attenzione in modo che interagisca in maniera sintonica con l'immagine in un appassionante gioco di rimandi dalle infinite possibilità.

Fig. 3: Esempio di integrazione tra parole e immagini (Colaone, 2022, p. 5).



In questo esempio (fig. 3) è possibile notare come testo e disegno concorrano alla presentazione della figura dell'abate Fauchelafleur sia dal punto di vista fisico che caratteriale. Ma il rapporto testo-disegno è anche fondamentale per delineare

l'evolversi della cena, dalla compostezza iniziale della prima portata (raccontata dal testo) alla deriva scherzosa e "cataclismatica" della lotta coi torsoli di pera in cui l'immagine rinforza ciò che il testo trasmette. Il tutto condensato in una sola tavola anche grazie all'*escamotage* grafico dei tre orologi che segnano il trascorrere del tempo.

È come se il testo e l'immagine fossero due piatti della stessa bilancia o due ampolle della stessa clessidra. Per raccontare ciò che si vuole raccontare, quanta "sabbia" occorre mettere nell'ampolla dell'immagine e quanta nell'ampolla del testo in modo che il senso della narrazione risulti chiaro ma non ripetitivo o ridondante?

L'aver imparato a leggere i fumetti fin da bambini, il fatto che questo processo sia del tutto automatico e naturale, conduce, in un certo senso, a sottovalutarne la complessità linguistica, se non a darla addirittura per scontata.

A titolo di esempio, si veda il raffinato gioco di rimandi tra testo e disegno di Colaone che crea una correlazione tra gli spazi interno ed esterno (l'albero e la casa) (fig. 4). Da una parte, il testo racconta quello che succede all'interno della casa (la cena della famiglia) e che si può intuire solo attraverso le finestre e visualizzare nella propria mente. Dall'altra, l'immagine racconta la solitaria condizione di Cosimo, sospeso (letteralmente!) nella sua dimensione "altra".

Fig. 4: Esempio di relazione tra campo e fuoricampo (Colaone, 2022, p. 25).



Questi pochi accenni alla natura del fumetto sono sufficienti per avere un'idea di quante e quali competenze vengano messe in gioco in questo processo di lettura ancor prima che di scrittura. Motivo per cui un laboratorio di fumetto risulta essere non solo una proposta coinvolgente per gli studenti, ma anche una pratica estremamente formativa.

② Sperimentare linguaggi plurimi: avvio di un laboratorio sul fumetto

Il laboratorio sul fumetto è un percorso che rientra nella formazione dei docenti che conseguono l'abilitazione nei percorsi CSAS, nell'ambito dei laboratori "Codici comunicativi della comunicazione linguistica per l'inclusione". Il percorso quindi, pensato nell'ambito della formazione iniziale dei futuri docenti di sostegno per riflettere sulle potenzialità dei codici comunicativi in ottica inclusiva, può divenire buona prassi e modello di sperimentazione di espressione attraverso linguaggi plurimi nella scuola secondaria di I e II grado. Il laboratorio si focalizza in particolare sulla scrittura della sceneggiatura.

2.1 *Le fasi del laboratorio*

Il laboratorio si articola in quattro incontri di tre ore ciascuno.

Nel primo incontro i partecipanti prenderanno familiarità con il fumetto inteso come mezzo espressivo e linguistico e con i suoi tratti fondamentali. Quelli che lo collocano in una zona liminale tra letteratura, illustrazione e cinema. Pur avendo tratti in comune con tutte e tre queste forme di espressione, nondimeno, il fumetto possiede delle caratteristiche intrinseche e originali che hanno portato uno dei suoi capostipiti, Will Eisner, a darne la celebre definizione di "arte sequenziale".

Conoscere i principi teorici cardine del funzionamento del fumetto come dispositivo linguistico, cioè imparare la sua grammatica di base, significa porre le basi corrette per una sua scrittura consapevole.

Nel secondo incontro verrà affrontato il tema della sceneggiatura vera e propria. Come ogni *medium*, il fumetto possiede una sua specifica forma di scrittura. Analogamente alla scrittura per la *fiction*, il cinema o il teatro – e diversamente dalla letteratura in cui c'è piena coincidenza tra scrittura e testo fruito – la sceneggiatura per i fumetti è una scrittura "di servizio", ovvero una precondizione affinché qualcuno possa realizzare delle tavole disegnate, analogamente a quanto fanno un regista di tv, cinema o teatro quando si trovano tra le mani un copione.

E, pur tuttavia, pur avendo dei punti di contatto con i media sopracitati, la sceneggiatura a fumetti ha delle singolarità, che derivano proprio da quelle specificità linguistiche individuate durante il primo incontro.

La forma della sceneggiatura dei *comics*, infatti, è del tutto particolare e diversa da quella di ogni altro *medium*. Questa parte sarà affiancata da un esercizio pratico che ci consentirà di familiarizzare con questo tipo di scrittura così originale, ovvero ricavare la sceneggiatura da alcune tavole già disegnate. Un processo, quindi, al contrario di quello che si applica normalmente, che va dalla sceneggiatura al disegno.

Il confronto tra l'esercizio e la pagina originale di sceneggiatura consentirà di verificare la capacità di redigere un testo in grado di portare un ipotetico disegnatore a tradurre in immagini esattamente quello che ci eravamo immaginati scrivendo.

Con il terzo incontro si entrerà nel cuore vero e proprio della narrazione e del laboratorio pratico: individuare l'oggetto del racconto. Un evento anche piccolo,

minimale, ma significativo che può essere raccontato in poche pagine di fumetto.

Per fare questo, verranno messi a fuoco il/la protagonista di una sequenza, il suo problema principale, l'obiettivo da raggiungere e i potenziali ostacoli mettendo tutto in fila secondo la struttura drammaturgica che va dal personaggio al suo obiettivo, passando per gli ostacoli, e che si applica comunemente anche agli altri dispositivi narrativi.

Durante il quarto incontro si approderà infine all'analisi e all'applicazione pratica di quanto di più precipuo c'è nel fumetto, quelle caratteristiche di base che – come abbiamo visto nel primo incontro – ne determinano la specificità, ovvero la scelta delle vignette “giuste” per raccontare la sequenza che ci si è immaginati nel terzo incontro e la corretta disposizione e scansione di queste vignette sulla pagina. Infine, il ritmo che si intende dare alla scena.

Ultimo, ma tutt'altro che secondario, decidere con quali parole accompagnare la nostra sequenza (dialoghi, didascalie, effetti sonori ecc.) e come queste parole interagiscono con i disegni che verranno ipoteticamente realizzati a partire dalla sceneggiatura.

A partire da queste pagine di sceneggiatura, si potranno poi abbozzare anche dei disegni che comincino a dare pure l'impressione di quello che sarà il prodotto finito. Chi ha confidenza col disegno potrà essere più dettagliato. Chi meno potrà ricorrere comunque a forme elementari, utili però a tradurre in forma grafica – per quanto semplificata – quello che la sceneggiatura racconta. Ma è anche possibile ricorrere a immagini preesistenti, utilizzando la tecnica del *collage*, piuttosto che a *software* che consentono di “disegnare” e impaginare in maniera elementare la propria sceneggiatura.

Il risultato sarà comunque la traduzione pratica di quanto analizzato in via teorica durante il laboratorio: ovvero sperimentare come l'utilizzo del codice iconico e di quello verbale, debitamente armonizzati e fusi in una sintonia espressiva, siano in grado di restituire al lettore l'impressione di una sequenza così come l'autore se l'era immaginata, come è evidente nella tavola tratta da Dylan Dog (fig. 5).

3 Implicazioni pedagogiche

Un percorso come quello appena descritto risulta essere essenziale in una società come quella attuale, in cui sempre più si assiste alla contaminazione di generi: le storie nascono come romanzi o racconti, si trasformano in immagini e poi in storie animate e viceversa; un esempio emblematico è rappresentato dalla serie di culto *Heartstopper* di Alice Oseman, nata nel 2020 come *webcomic*, divenuta poi *graphic novel* e approdata infine agli schermi come serie tv disponibile su Netflix. L'utilizzo della multimodalità in ambito educativo è poi imprescindibile per stabilire una connessione con i giovani che oggi scelgono nella comunicazione una testualità diversa da quella tradizionale: i giovani, infatti, non sono refrattari alla comunicazione, ma scelgono modalità multiple, spesso sconosciute alle agenzie

Fig. 5: Dalla sceneggiatura originale alla tavola disegnata. Un esempio (Ostini *et al.*, 2022).

DYLAN DOG – “IL MORSO DEL COBRA”
TAV. 45



1) Sera/tramonto. Andiamo nel passato alla fase adolescenziale dei due personaggi. Le dita di Dylan adolescente sollevano leggermente il coperchio di una vecchia, logora, custodia di un clarinetto...

TIFFANY F.C. Buon compleanno!

2) Dylan ora apre per bene il coperchio e guarda dentro la custodia. Dylan è seduto in un piccolo parco, su una altalena, con la custodia sulle ginocchia. Noi però ancora non vediamo l'interno della custodia perché il "coperchio" ci schermava il contenuto. Dylan che invece il contenuto della custodia lo vede, è un po' perplesso. Di quinta, seduta sull'altalena affianco, c'è Tiffany.

DYLAN Uh, beh... grazie...

3/4) Adesso anche noi vediamo l'interno della custodia e capiamo la perplessità di Dylan: la custodia ha la sagoma del clarinetto, ma non lo strumento. In poche parole è una custodia vuota.

DYLAN F.C. E questo sarebbe...?

5) Dylan incuriosito, Tiffany risponde con una leggera smorfia.

TIFFANY Un clarinetto invisibile, no?

DYLAN Originale...

6) Dylan sempre un po' perplesso. Tiffany convinta. Come se la risposta fosse ovvia.

DYLAN E io cosa dovrei...

TIFFANY Suonarlo!

educative e formative, per entrare in relazione (Prada, 2022). La multimodalità quindi rappresenta una preziosa occasione di avvicinare linguaggi plurimi anche a scuola, favorendo l'apprendimento significativo che ha luogo quando lo studente integra e collega rappresentazione verbale e iconica (Mayer, Moreno, 2003).

L'attualità del percorso realizzato ha evidenziato anche la possibilità di connessione con un classico della letteratura: se infatti appare riduttivo utilizzare il fumetto solo come introduzione a un autore o a un'opera, è altresì possibile utilizzare riscritture di classici per avvicinare gli studenti a forme espressive ampie: lo stesso Calvino, nel saggio autobiografico *La strada di San Giovanni*, dichiarava di procedere per immagini: "Per me le cose erano mute [...] ed ero assorto a bere la scrittura che ne sortiva mozza e inconfessabile – nomi di teatri, attrici, vanità – e già la mia mente aveva preso il galoppo, la catena delle immagini non si sarebbe fermata per ore e ore" (1990, pp. 21-22) in quanto la strada della parola gli rimaneva estranea.

Per quanto riguarda la scrittura in senso più tradizionale, il percorso ha confermato la connessione tra scrittura tradizionale e linguaggi plurimi: l'elaborazione dei testi ha richiesto il rispetto dei criteri di logicità e coesione che sono alla base anche della scrittura tradizionale.

Il laboratorio richiede infatti, relativamente alla scrittura della sceneggiatura, di esercitarsi nella produzione di testi per un duplice destinatario: da un lato lo sceneggiatore deve riuscire a comunicare a parole la sua visione della storia al disegnatore in modo che questi possa realizzare delle illustrazioni coerenti. Dall'altro lo sceneggiatore deve anche produrre testi per i dialoghi e le didascalie che verranno collocati all'interno delle vignette a beneficio del lettore finale. L'interazione tra autore delle immagini e sceneggiatore potrà inoltre rappresentare una virtuosa occasione di dialogo e di lavoro cooperativo in un'ottica di comunità di apprendimento (Wenger, 2006).

Se evidenti risultano le possibilità di dialogo e di integrazione con la scrittura tradizionale, risulta altresì evidente che la potenzialità del laboratorio e della sperimentazione di linguaggi plurimi consta innanzitutto nella possibilità di spaziare e trovare il mezzo espressivo più consono per esprimere le idee generate: in un'ottica di educazione ai linguaggi, e non più di educazione linguistica, elaborare un testo significa scegliere le parole e le immagini che servono a trasmettere un concetto, facendole interagire e integrandole in modo personale e unico. Oltre a evidenziare quindi la possibilità di cercare e trovare la propria voce in linguaggi plurimi, il percorso ha richiesto l'attivazione di numerose competenze, come previsto dall'*art integration*. Tutto questo nel rispetto di criteri di logicità, coesione e coerenza che meritano ampi approfondimenti. In un prosieguo della ricerca, sarà possibile in particolare prevedere il coinvolgimento di due gruppi, sperimentale e di controllo, per indagare la correlazione tra il rispetto di tali principi all'interno di un testo tradizionale e quello di un testo "misto" come il fumetto.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti A. (2013). *Multimedialità nell'apprendimento*. In D. Persico, V. Midoro (a cura di). *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 83-87). Ortona: Edizioni Menabò.
- Balboni P. (2013). *Fare Educazione Linguistica*. Torino: UTET.
- Beccia V., Pastore S. (2017). Fumetti e competenza di lettura: per una didattica dell'arte sequenziale. *Form@re*, vol. 17, n. 2, pp. 130-149.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bezemer J., Kress G. (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 2, pp. 166-19.
- Calabrese S., Zagaglia E. (2017). *Che cos'è il graphic novel*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (a cura di) (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvino I. (1990). *La strada di San Giovanni*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, vol. 22, n. 1, pp. 125-135.
- Cardarello R., Contini A. (a cura di) (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.
- Chambers A. (2020). *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena: Equilibri.
- Cisotto L. (a cura di) (2015). *Scrivere un testo in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la Scuola Primaria e Secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Colaone S. (2022). *Il Barone Rampante*. Milano: Mondadori.
- Contegreco N. (2016). Medioevo e fumetto: un incontro possibile. *Scuola e Didattica*, 63 (3), pp. 33-44.

- Cope B., Kalantzis M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, pp. 164-195.
- Corno D. (2010) *Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere*. In E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes Edizioni.
- Cortiana P. (2021). Adolescenti e serie TV: viaggio di andata e ritorno. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, pp. 281-306.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere nell'era digitale*. Padova: Cleup.
- Daloiso M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Eco U. (2001). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Eisner W. (2017). *Contratto con Dio*. Milano: Rizzoli Lizard.
- Eisner W. (2010). *L'arte del fumetto, regole tecniche e segreti dei grandi disegnatori*. Torino: Rizzoli.
- Eugeni R. (2014). Scrivere e apprendere nella condizione postmediale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, pp. 55-67.
- Forni D. (2020). Young adults and TV series. Netflix and the new forms of serial narratives for young viewers. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 10(1), pp. 296-312.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, E.R. Steinberg (a cura di). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Jewitt C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3), pp. 315-331.
- Mayer R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Mayer R. E., Moreno R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, pp. 43-52.
- Marshall J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-125.
- McCloud S. (2007). *Capire il fumetto*. Milano: Pavesio.
- Moore A., Gibbons D. (1993). *Watchmen*. Milano: Rizzoli.
- Moore A., Lloyd D. (1998). *V for Vendetta*. Milano: Rizzoli.
- Oseman A. (2020). *Heartstopper: Volume 1*. Milano: Mondadori.
- Ostini A., Ripoli F. (2022). *Il morso del cobra in Dylan Dog Old boy*, 13. Milano: Sergio Editori.
- Pastore S., Beccia V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento. Guida didattica a fumetti*. Milano: DeAgostini.

- Prada M. (2022). *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*. Milano: FrancoAngeli.
- Spiegelmann A. (2000). *Maus*. Torino: Einaudi.
- Thomas A. (2011). Children's writing goes 3D: a case study of one primary school's journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37, 1.
- Trisciuzzi M.T., Forni D. (2022). Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia. *Graphos*, I, 1, pp. 77-95.
- Töpffer R. (2001). Saggio di fisiognomica. Appendice. In M. Giuffredi (ed.). *Fisiognomica, Arte e Psicologia tra Ottocento e Novecento* (pp. 209-224). Bologna: CLUEB.
- Versaci R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *English Journal*, 91, pp. 61-67.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zerocalcare (2016). *Kobane Calling*. Milano: Bao Publishing.

