



Visual education: A methodological approach for preservice teachers training in preschool and primary school

Educare al visivo: Una proposta metodologica per la formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria

Anita Macauda

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna – anita.macauda@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0003-1522-5440>

Veronica Russo

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna – veronica.russo6@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-1911-912X>

Laura Corazza

Dipartimento di Chimica Industriale, Università di Bologna – laura.corazza@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-0351-3771>

ABSTRACT

The paper presents a methodological approach of visual education for the preservice training teachers in preschool and primary school. The research was tested in the academic year 2021-2022 in two workshops connected to the Iconology and Iconography course in Primary Education Sciences of the University of Bologna. Specifically, the paper proposes a visual learning method aimed to activating cognitive processes of reading the image. The research used a mixed method of quantitative-qualitative analysis through questionnaires, at the beginning and at the end of the workshops, to investigate the perceptions of the training students regarding the experience of reading the image, the development of professional skills and the satisfaction of the educational path.

Il contributo presenta una proposta metodologica di educazione al visivo per la formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria, sperimentata nell'anno accademico 2021-2022 in due laboratori collegati all'insegnamento di Iconologia e Iconografia del CLMCU in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Nello specifico, il contributo propone un metodo di apprendimento visivo volto ad attivare processi cognitivi di lettura dell'immagine. La ricerca ha utilizzato un metodo misto di analisi quantitativo-qualitativa attraverso questionari, all'inizio e alla fine dei laboratori, per indagare le percezioni degli studenti in formazione circa l'esperienza di lettura dell'immagine, lo sviluppo delle competenze professionali e la soddisfazione del percorso educativo.

* *Paragrafo 1 (A. Macauda); Paragrafo 2 (V. Russo); Paragrafo 3.1 (A. Macauda); Paragrafo 3.2 (V. Russo); Paragrafo 3.3 (A. Macauda); Paragrafo 3.4 (V. Russo); Paragrafo 4 (Laura Corazza); Paragrafo 5 (Laura Corazza).*

KEYWORDS

Educazione, formazione, apprendimento visivo, insegnanti, immagine, scuola

Education, training, image, visual learning, teacher, school

CONFLICTS OF INTEREST

Gli autori dichiarano che non sussiste conflitto d'interesse.

1. Educare al visivo nella scuola dell'infanzia e primaria

Studi e ricerche che si collocano nell'ambito dei *visual culture studies* e della *Bildwissenschaft* (Dondero 2020; Dondero & Reyes-Garcia, 2016; Kress, 2004; Kress & Van Leeuwen, 2020; Mitchell, 2015) evidenziano come lo statuto ontologico delle immagini e dello sguardo stia subendo una profonda trasformazione rispetto al passato. In ambito educativo, questa trasformazione è diventata sempre più oggetto di riflessione, rispondendo a una precisa esigenza formativa che insiste, in una prospettiva rinnovata, sui tanti modi di guardare le immagini e di fare esperienza delle immagini (Farné, 2021; Prosser, 2007). In particolare, un'attenzione all'educazione visiva si rivela prioritaria già dalla scuola dell'infanzia e primaria (Kárpáti & Emil, 2013; Macaуда, 2018; Panciroli et al., 2020; Simon et al., 2022; Yusuf, 2016), da intendersi non solo come sviluppo del linguaggio grafico-artistico o, in linea generale, come insegnamento delle tecniche artistiche, ma anche come educazione al linguaggio delle immagini da integrare pienamente nelle pratiche didattiche (Contini, 2012; Triacca, 2020; Vinella, 2015).

A questo proposito, è opportuno richiamare uno degli obiettivi che, relativamente ad Arte e immagine, i bambini devono conseguire al termine della classe quinta della scuola primaria, "Osservare e leggere le immagini", meglio specificato dai relativi sotto-obiettivi di seguito elencati:

«1. Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio; 2. Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo; 3. Individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati» (MIUR, 2012).

In breve, si fa qui riferimento all'acquisizione da parte del bambino di quella competenza che lo rende in grado di osservare, esplorare, leggere e descrivere immagini (dipinti, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e testi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.), nonché di interpretare, inventare e rielaborare con creatività, rifuggendo da condizionamenti mentali e da letture che siano irrigidite e formali o all'opposto eccessivamente fluide e anarchiche.

Questa competenza presuppone l'uso di diverse tecniche osservative per leggere e descrivere gli elementi formali dell'immagine con un linguaggio verbale appropriato attraverso gradi progressivi di approfondimento che permettano di comprenderne il senso. Osservare ad esempio un dipinto comporta la ricerca di

un itinerario percettivo e significa anche interpretare segni, decodificare simboli, ricostruire storie, collegare composizioni a colori, luci, forme, volumi e linee (Vignola, 2015). In questo senso va rimarcata anche la sensibilizzazione ai valori dell'espressione artistica attraverso visite a musei e luoghi della cultura per portare gli studenti all'acquisizione di quegli elementi essenziali per la comprensione del linguaggio visivo, stimolando «i processi empatici di avvicinamento alla cura e alla bellezza degli sguardi» (Indellicati, 2020, p. 157). L'*overload* di immagini ci ha reso infatti «inconsci alla bellezza, an-estetici, anestetizzati e psichicamente ottusi» (Hillman, 2002, p. 62). Assuefatti dalle immagini, le si guarda troppo in fretta a tal punto che «bisogna insegnare i tempi del vedere» e al contempo la «grammatica del vedere» (Ghirardi, 2009, pp. 12–13). Infatti, le «immagini comunicano informazioni che possono informare formare o deformare e pertanto la scuola [...] deve affrontare con gli alunni il problema di quali posture assumere coscientemente così che tali informazioni possano essere colte direttamente oppure vengano prima opportunamente decodificate» (Indellicati, 2020, p. 177). Studi di settore evidenziano infatti come il ricorso alle immagini abbia a che fare con specifici processi di significazione (Fabbri, 2020; Greimas, 1984; Polidoro, 2004; 2008). L'immagine può essere codificata, decodificata, costruita e quindi decostruita, analizzata o, in altre parole, letta come un testo. Il testo inteso non nel suo significato ordinario legato al processo/prodotto della scrittura (libro di testo...), ma come tutto ciò che può essere analizzato (dalla pagina di un romanzo al quadro, dalla partitura musicale allo spazio nel quale interagiscono delle persone). Assunta l'immagine come testo, si rende determinante un'educazione dello sguardo finalizzata a coglierne gli elementi costitutivi in funzione dei possibili livelli di significazione. In questo senso, la lettura di un'immagine presuppone l'acquisizione di competenze che permettano di focalizzare l'attenzione su specifiche istanze rappresentative sul piano più propriamente plastico (come viene raffigurato), sul piano denotativo (cosa viene raffigurato) e sul piano connotativo (i significati veicolati). Pertanto, un'educazione visiva è finalizzata a far cogliere gli elementi formali che variamente disposti su una superficie determinano opposizioni e trasformazioni di valori contribuendo a costruire e veicolare differenti contenuti semantici. Nello specifico, l'analisi dell'immagine presuppone, secondo Greimas (1984) il riconoscimento di due tipologie di linguaggio: a) figurativo o iconico, basato sulla lettura delle figure che intrattengono un rapporto di verosimiglianza o di astrazione con gli oggetti del mondo reale; b) plastico basato sulla lettura dell'organizzazione topologica, eidetica e cromatica dell'immagine, suscettibile di farsi carico di nuovi significati. In riferimento al riconoscimento di queste caratteristiche strutturali del linguaggio visivo, gli studi sulla lettura dell'immagine nelle prime età della vita rilevano specifiche linee evolutive: i bambini, pur rapportandosi precocemente con l'immagine, non operano il processo di elaborazione con lo stesso automatismo dell'adulto. Questa specifica competenza si sviluppa infatti secondo step successivi: a) osservazione e riconoscimento di immagini, spazi, ...; b) memoria visiva e ricordo di esperienze; c) organizzazione di informazioni visive; c) rilevamento di analogie (Cardarello, 2012). Vengono richiamati a questo proposito principi metodologici a supporto della comprensione dell'immagine che rimandano alle seguenti azioni: 1. rallentare l'esplorazione e garantire un tempo adeguato alla visione; 2. fare verbalizzare tutto ciò che si vede; 3. usare la tecnica del rispecchiamento verbale, nelle sue diverse articolazioni; 4. confrontare cosa sembra e cosa potrebbe essere. «Educare gli alunni [...] alla capacità di fermare lo sguardo sulle cose e sulle loro riproduzioni (fotografie, dipinti, filmati) è dunque indispensabile per permettere loro di scoprire il gusto del cogliere dettagli, aspetti, sfumature

che altrimenti sfuggirebbero» (Indellicati, 2020, p. 162). Un'educazione viva così intesa richiama pertanto a processi intellettivi diversi con particolare riferimento ai meccanismi e processi di percezione, attenzione, categorizzazione, memorizzazione, elaborazione e organizzazione dei saperi (Clark & Lyons, 2010), esercitando una funzione di mediazione, anticipazione e modellizzazione rispetto alla conoscenza (Rivoltella, 2014).

2. La formazione iniziale degli insegnanti

Se nel contesto internazionale l'integrazione delle arti nell'istruzione è un fenomeno ormai dato per assodato (Eisner, 1979; Russell-Bowie, 2009; Russell & Zembylas, 2007; Zimmerman, 1994), è importante domandarsi come gli insegnanti possano concretamente progettare percorsi artistici nelle loro classi e se l'individuazione di variabili, riconducibili alle disposizioni personali e alla formazione ricevuta, possano impattare positivamente e/o negativamente sulla possibilità di un investimento in tale direzione. A questo proposito, già più di una decina d'anni, l'indagine europea sull'educazione artistica e culturale a scuola (European Commission et al., 2009) delineava in modo puntuale la condizione professionale degli insegnanti che, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, si ritrovano a dover insegnare le materie artistiche senza una formazione iniziale specifica. Studi sul tema evidenziano infatti una certa disomogeneità nella preparazione degli insegnanti e una formazione non sempre adeguata al loro sviluppo professionale (Bamford, 2006). Come emerso anche da altre ricerche, la capacità degli insegnanti di progettare e realizzare percorsi artistici può essere influenzata negativamente da una formazione pre-servizio di scarsa qualità (Barton et al., 2013; Garvis & Riek, 2010) a cui si aggiungono anche percezioni distorte rispetto alla rilevanza dell'educazione artistica (Garvis & Pendergast, 2010). A questo proposito, infatti, l'integrazione delle arti nel curriculum può risultare problematica quando le materie artistiche sono trattate meno seriamente di altre materie (LaJevic, 2013).

Uno degli ostacoli all'insegnamento delle arti sembra essere, inoltre, la mancanza di fiducia e sicurezza degli insegnanti nelle proprie capacità artistiche (Richter & Poto nik, 2022). A questo proposito altri studi dimostrano che il modo in cui gli insegnanti percepiscono sé stessi e la propria preparazione è correlato al loro livello di autoefficacia (Lemon & Garvis 2013; Welch, 1995). La percezione di autoefficacia (Bandura, 2006), infatti, modella la competenza percepita nell'insegnamento delle arti e al contempo impatta sul grado di integrazione delle arti nel curriculum scolastico (Lemon & Garvis 2013).

Se le esperienze personali acquisite dall'insegnante nei contesti formali e informali rappresentano la fonte più efficace per sostenere la percezione di autoefficacia, per contro, esperienze limitate nelle arti (Jacobs 2008) e le poche opportunità di formazione continua (Sze, 2013) possono generare disorientamento e difficoltà progettuali con una ricaduta sul processo di integrazione curricolare. Anche i valori e gli atteggiamenti che gli insegnanti attribuiscono alle arti sono centrali per riconoscere il loro ruolo in educazione (Eisner, 1994, 2002; Holt, 1997). A questo proposito, se si è concordi nel ritenere che l'arte debba acquisire una centralità nella didattica, è necessario che l'atteggiamento dell'insegnante vada oltre il considerare l'arte come mero "fare", orientando invece la pratica professionale verso lo sviluppo di un nuovo modo di pensare e conoscere (Hallam et al., 2008). Da queste premesse, si può quindi dedurre l'importanza di sostenere negli insegnanti l'acquisizione di fiducia nell'insegnamento delle arti con lo scopo di costruire una mentalità diversa di approccio.

3. La ricerca

3.1 La struttura della ricerca

La ricerca ha coinvolto 63 studenti che hanno frequentato due laboratori collegati all'insegnamento di Iconologia e Iconografia del CLMCU in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, nell'anno accademico 2021-2022. Ogni laboratorio, frequentato da circa 30 studenti, ha previsto due incontri in presenza di quattro ore cadauno, per un totale di otto ore.

La ricerca ha avuto l'obiettivo di sperimentare un metodo di educazione visiva finalizzato all'attivazione di processi cognitivi di lettura dell'immagine. La ricerca ha utilizzato un metodo misto (Creswell et al., 2011; La Marca, 2014; Picci, 2012) di analisi quanti-qualitativa tramite questionari somministrati agli studenti all'inizio e a conclusione del laboratorio. Nello specifico, il percorso è stato strutturato in tre momenti.

- Avvio del laboratorio. È stato somministrato agli studenti un questionario semi-strutturato che ha focalizzato l'attenzione sull'individuazione delle caratteristiche del campione (piano socio-anagrafico). Nel questionario si è chiesto agli studenti di indicare, nello specifico, cosa significa per loro osservare/leggere un'immagine. Il quesito è stato ripetuto anche al termine del laboratorio.
- Sperimentazione. Gli studenti hanno affrontato un metodo di lavoro basato sull'esercizio di lettura dell'immagine prima a grande gruppo, guidati dal docente, e a seguire in piccolo gruppo (approccio peer to peer). Nella fase in plenaria, il docente non fornisce apriori delle categorie/descrittori per la lettura ma sostiene negli studenti la libera associazione di idee e concetti senza l'utilizzo di device in cui reperire informazioni (approccio visibile learning). Dopo l'esercizio di lettura svolto a grande gruppo, gli studenti del laboratorio sono stati divisi in sette gruppi. A ogni gruppo è stata consegnata un'immagine per avviare in autonomia l'attività di lettura espressivo-creativa, supportata anche da una scheda fornita dal docente. Essendo l'attività di lettura dell'immagine un processo visivo e non testuale, si è chiesto agli studenti di progettare/produrre un artefatto visivo per narrare il percorso di lettura dell'immagine, da utilizzare in un contesto didattico con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria.
- Conclusione del laboratorio. È stato somministrato agli studenti un questionario semi-strutturato per analizzare le percezioni riguardanti: i. l'esperienza di lettura dell'immagine svolta nella seconda fase, ii. lo sviluppo di competenze professionalizzanti, iii. la soddisfazione del percorso. Nello specifico, la domanda relativa all'esperienza di lettura dell'immagine è stata impostata con l'obiettivo di comprendere il cambiamento delle percezioni degli studenti sulle competenze acquisite prima e dopo l'attività laboratoriale.

3.2 Il questionario iniziale

Nella fase di avvio del laboratorio sono stati raccolti 63 questionari. Il questionario ha permesso di individuare alcune informazioni caratterizzanti il campione (la tipologia di scuola frequentata, l'aver acquisito un titolo di studio universitario pregresso, il grado di frequentazione di musei e luoghi del patrimonio, il ricordo di un'opera d'arte e l'esperienza ad essa associata) e di indagare anche i significati che gli studenti attribuiscono all'osservazione/lettura di un'immagine.

Per quanto riguarda le caratteristiche sociodemografiche, gli studenti provengono quasi esclusivamente dal liceo (95%) e in maggioranza dagli indirizzi scienze umane (40%) e scientifico (29%), a seguire linguistico (11%) e classico (10%) mentre solo una esigua percentuale proviene dal liceo artistico (2%). La maggioranza degli studenti sono matricole (59%), anche se si riscontra un numero elevato di studenti già laureati (41%)¹, con un titolo triennale (25%) o magistrale (16%), in maggioranza afferenti all'area umanistico-sociale², a cui si aggiungono quelli dell'area scientifico-tecnologica³ e sanitaria⁴.

In riferimento ai significati attribuiti all'osservazione/lettura di un'immagine⁵, gli studenti affermano che questo processo si possa avviare comprendendo innanzitutto il messaggio che l'artista intende comunicare: «immergersi nei tanti significati che l'autore attribuisce», «capire il messaggio che l'artista vuole condividere». Gli studenti pongono, inoltre, particolare rilevanza all'interpretazione personale evidenziando come l'immagine debba essere osservata a partire dai significati attribuiti da ciascun soggetto: «significa studiarla e interpretarla, secondo la propria esperienza e visione soggettiva e personale», «può essere letta in modi differenti dalle persone e può far nascere domande o pensieri diversi».

Come emerge dalle parole degli studenti, l'esperienza è centrale nel processo di lettura dell'immagine: «tutti noi possiamo guardare, ma osservare implica un andare oltre, un soffermarsi, un riflettere [...] nel momento in cui noi non guardiamo, ma osserviamo, introduciamo nell'opera noi stessi e la leggiamo in base a ciò che noi stessi abbiamo vissuto».

Osservare un'opera d'arte significa anche entrare in un dialogo intimo con essa: «è come se si instaurasse una connessione profonda fra l'individuo osservatore e l'opera. L'osservazione suscita inevitabilmente una reazione nel soggetto preso in causa», «significa interiorizzarla, andare oltre l'apparenza e i significati che vuole evocare». Come afferma uno studente, per leggere un'immagine occorre essere coinvolti da un punto di vista emotivo: «entrare in relazione con ciò che hai davanti: lasciarsi trasportare dalle emozioni che suscita». L'osservazione può inoltre essere inserita in una dimensione di socialità: «confrontarmi anche con altri su quell'opera per includere eventuali punti di vista diversi dal mio che possono apportare un arricchimento e farmi scoprire elementi che magari io non ho saputo cogliere».

Dal punto di vista formale gli studenti evidenziano anche l'importanza di comprendere il contesto storico-sociale e il periodo in cui l'immagine è stata prodotta: «capire aspetti dell'epoca in cui è stata creata [...] e tramite l'opera riflettere su presente», «cercare di vedere l'opera non solo come tale ma anche nel contesto in cui è stata fatta e capirne i significati».

A ciò si aggiungono anche gli elementi del piano plastico di un'immagine: forme, colori, tecniche e materiali: «osservarne le tecniche, le connessioni tra spazio e soggetti, i colori e le varie relazioni esistenti all'interno dell'opera», «scomporre l'immagine nei suoi elementi base e analizzarli».

1 Scienze dell'educazione (50%), lingue (8%), scienze della comunicazione (8%), lettere (4%), storia (4%), giurisprudenza (4%), discipline della musica (4%), psicologia (4%), logopedia (4%), disegno industriale (4%), informatica (4%), educazione professionale (4%).

2 Area umanistico-sociale (85%), area scientifico-tecnologica (8%), area sanitaria (8%). Per l'area umanistico-sociale sono presenti laureati in lettere, lingue, psicologia, giurisprudenza, storia, scienze della comunicazione, discipline della musica.

3 Informatica e disegno industriale.

4 Educazione professionale e logopedia.

5 La domanda posta nel questionario era la seguente: secondo te, cosa vuol dire osservare/leggere un'immagine/opera artistica?

Per alcuni studenti l'osservazione richiede tempo; all'inizio, infatti, ci si può immergere nell'immagine e contemplarla: «osservare vuol dire soffermarsi e lasciarsi trascinare dal potere dell'opera», «significa, a mio parere entrare nell'opera, dedicarci del tempo». Per altri studenti è importante che l'interpretazione personale sia supportata da conoscenze teoriche: «per me significa innanzitutto avere delle informazioni di base teoriche sull'opera per poterla individuare meglio e poi cercare di interpretarla in modo soggettivo».

Come afferma, infine, uno studente «osservare un'opera artistica non significa solo guardarla e dire se ci piace o meno [...] bisogna viverla».

3.3 La sperimentazione: la proposta di un metodo

Il lavoro d'aula viene organizzato per tappe successive incentrate su un'analisi qualitativa semiotica (lettura ravvicinata) dell'immagine per esaminarne caratteristiche formali e semantiche. Nello specifico, il metodo di lettura si è strutturato in sei fasi.

Nella *prima* fase, è stata proposta la lettura di un'immagine a grande gruppo basata sull'esercizio del solo sguardo, in assenza di apparati tecnologici o testuali di approfondimento e senza alcun riferimento didascalico (titolo, autore, data, ...). L'immagine, nel caso specifico, la riproduzione di un'opera d'arte bidimensionale (un dipinto), è stata proiettata in aula assegnando agli studenti un tempo di osservazione/lettura di circa 15 minuti. È stato chiesto loro di leggere l'immagine come un testo significante al pari di un testo verbale e di annotare gli elementi che, a una prima osservazione, apparivano rilevanti sul piano formale, per poi interrogare l'opera sul suo significato provando a trovare le risposte alle proprie domande dentro l'opera stessa.

Nella *seconda* fase, ciascun studente ha riportato quanto annotato sull'immagine mettendo tra parentesi ogni sovrastruttura o condizionamento culturale. Le osservazioni ponevano l'accento di volta in volta su elementi differenti: i personaggi e le loro azioni; la loro disposizione all'interno dello spazio del dipinto; l'ambientazione; l'individuazione di particolari curiosi; la narrazione rappresentata, quella presupposta e quella immaginata; la fonte della luce; la presenza di dominanti cromatiche o eidetiche; l'organizzazione dello spazio, ecc.

Nella *terza* fase, il docente ha ricondotto gli elementi emersi e condivisi a grande gruppo a tre principali livelli di lettura dell'immagine (plastica, denotativa e connotativa) che si sviluppano secondo piani diversi di complessità e che permettono di indagare i contenuti e i significati non sempre immediatamente esplicitati. Gli studenti, partendo dall'identificazione di questi livelli, hanno ricostruito a grande gruppo la dimensione semantica (livello figurativo, livello semisimbolico e valoriale) sottesa all'organizzazione plastica dell'immagine proposta (tonalità dominante, contrasti di luminosità e saturazione, organizzazione topologica, ecc.), cogliendo le differenze e le somiglianze e individuando le azioni, i movimenti e le relazioni tra gli elementi presenti nel campo visivo esplorato.

Nella *quarta* fase, è stato svelato il titolo dell'opera e il nome dell'autore consentendo agli studenti di integrare le proprie osservazioni di natura puramente testuale con informazioni paratestuali (contesto socio-culturale e geografico in cui è stata prodotta l'opera, corrente o il movimento artistico di riferimento, ecc.), confrontando nello specifico ciò che avevano visto e percepito con quello che sapevano, che fosse indipendente o meno dall'intenzione dell'autore o dipendente dalla loro personale interpretazione.

Nella *quinta* fase, gli studenti a piccoli gruppi hanno lavorato, ciascuno su una immagine, riproducendo il metodo di lettura utilizzato a grande gruppo, supportati da uno strumento messo a loro disposizione: una scheda articolata nei livelli di lettura plastico, denotativo e connotativo.

Nella *sesta* e ultima fase, i gruppi di lavoro hanno progettato e realizzato una rappresentazione visiva di sintesi rispetto ai differenti piani di lettura applicati all'immagine, focalizzando l'attenzione su uno o più elementi estrapolati dall'osservazione e ritenuti particolarmente sollecitanti e generativi di idee.

3.4 Il questionario finale

Al termine del laboratorio sono stati raccolti 63 questionari. I questionari sono composti da 4 domande a risposta chiusa con l'attribuzione di un punteggio da 1 (certamente no) a 6 (certamente sì) e 2 domande a risposta aperta; queste ultime analizzate attraverso l'individuazione di categorie concettuali/interpretative a cui è seguita l'identificazione di similarità concettuali. Nel questionario le domande erano volte ad analizzare le percezioni degli studenti riguardanti:

- l'esperienza di lettura dell'immagine (Dopo il laboratorio è cambiato il tuo modo di osservare/leggere un'immagine/opera artistica?);
- lo sviluppo di competenze professionalizzanti (Il laboratorio ti ha consentito di sperimentare, autonomia professionale? Il lavoro individuale ti è stato utile ai fini dell'apprendimento? Hai reputato utile il laboratorio per la formazione della professionalità dell'insegnante di scuola dell'infanzia e/o primaria?);
- la soddisfazione del percorso (Hai considerato interessanti gli argomenti proposti nel laboratorio? Che cosa hai particolarmente apprezzato del laboratorio frequentato?).

In riferimento ai risultati emersi dal questionario finale, alla domanda: È cambiato, al termine del laboratorio, il tuo modo di osservare/leggere un'immagine/opera artistica? gli studenti rispondono positivamente con il 95% delle preferenze⁶. Considerando poi, nello specifico, le risposte aperte riguardanti il processo di lettura dell'immagine prima e dopo il laboratorio⁷, emergono dalle parole dei rispondenti dei cambiamenti nel modo di approcciarsi all'immagine come testo. Come riassunto nella Tab. 1, prima del laboratorio gli studenti consideravano la lettura dell'immagine come un atto sostanzialmente interpretativo e dunque soggettivo, al termine del lavoro d'aula riconoscono invece come l'esercizio svolto gli abbia permesso di ampliare lo sguardo nei confronti degli elementi formali, grammaticali e tecnici del linguaggio visivo. A questo proposito, Marianna evidenzia di aver iniziato a porre attenzione ai dettagli attraverso l'utilizzo di tecniche e strategie, Giovanna di aver acquisito un modo utile per analizzare l'opera artistica a partire dall'analisi dei dettagli, Paola di avere un occhio più critico e non superficiale nei confronti dell'opera, Mattia, Laura e Beatrice di aver acquisito più informazioni e modi per osservare l'opera che prima non avevano preso in considerazione.

6 Sì (95,2%), no (4,8%).

7 Le due domande prese in considerazione per l'analisi sono: Secondo te cosa vuol dire osservare/leggere un'immagine/opera artistica? (questionario iniziale); Dopo il laboratorio è cambiato il tuo modo di osservare/leggere un'immagine/opera artistica? (questionario finale).

	Prima del percorso di osservazione/lettura dell'immagine	Dopo il percorso di osservazione/lettura dell'immagine
Marianna	«Interpretarla secondo la propria visione personale, aggiungendo inevitabilmente un qualunque dettaglio individuale all'opera stessa, che potrebbe sfuggire ad un altro osservatore».	«Le tecniche e le strategie utilizzate mi permettono di notare molti più dettagli».
Giovanna	«Osservare un'opera d'arte per me significa innanzitutto avere delle informazioni di base teoriche sull'opera per poterla individuare meglio e poi cercare di interpretarla in modo soggettivo».	«Sì, mi ha insegnato un modo molto utile di analizzare un'opera: si parte dall'analisi dei dettagli per poi dare un'interpretazione personale».
Paola	«Significa analizzarla sia secondo la storia che si cela dietro di essa ma anche analizzarla in modo soggettivo secondo le proprie sensazioni».	«Ho iniziato ad avere un occhio più critico durante l'osservazione di un'opera artistica senza fermarmi esclusivamente ad un'analisi superficiale».
Mattia	«Dare una propria interpretazione e quanto suscita in noi».	«Ho più informazioni su come osservare un'opera d'arte».
Laura	«Secondo me vuol dire interpretarla, non solo in base a ciò che si vede, ma anche in base al nostro stato d'animo e al nostro vissuto».	«Ho iniziato a considerare alcuni aspetti delle opere d'arte che prima non prendevo in considerazione».
Beatrice	«Secondo me significa entrare in diretto contatto con l'opera stessa; è come se si instaurasse una connessione profonda fra l'individuo osservatore e l'opera».	«Ho appreso nuovi modi di visualizzare un'opera d'arte e che sicuramente metterò in pratica in futuro».

Tabella 1. Percezioni degli studenti prima e dopo il percorso di osservazione/lettura dell'immagine

Inoltre, considerando solo l'analisi delle risposte del questionario finale, gli studenti confermano di aver percepito un cambiamento nel loro modo di osservare/leggere l'immagine:

«prima non mi sarei mai soffermata così tanto su una sola immagine. Questo progetto mi ha permesso di capire quanto sia importante soffermarsi anche solo per poco su ciò che stiamo guardando, in modo tale da poter cogliere ogni aspetto»;

«prima mi limitavo ad un'osservazione esteriore e superficiale, ora, invece, non mi limito ad una "prima vista", bensì mi soffermo maggiormente sui dettagli/particolari e provo ad immaginare i possibili significati, messaggi e interpretazioni che l'opera d'arte stessa intende veicolare».

Gli studenti evidenziano quindi di aver imparato a prestare più attenzione all'immagine guardandola da più punti di vista: «ho imparato ad osservare e interrogarmi, mentre in precedenza guardavo solamente senza prestare molta attenzione»; «osservo più attentamente tutti gli elementi di un'opera d'arte, soprattutto quelli che sfuggono se si osserva in modo superficiale e veloce».

Ancora, gli studenti indicano di aver imparato a prendersi più tempo per osservare l'immagine anche se questo processo può essere faticoso: «osservare per molto tempo un'opera d'arte devo dire che ha comportato una fatica a cui non ero abituata»; «mi è sembrato che il tempo per guardare l'opera nel primo incon-

tro fosse infinito»; «ho sicuramente capito quanto sia importante darsi più tempo per osservare un'immagine, magari senza avere particolari riferimenti. Così si possono cogliere aspetti che potrebbero sfuggire ad uno sguardo frettoloso».

Gli studenti evidenziano anche di aver fatto lo sforzo di avvicinarsi ad immagini che non attiravano la loro attenzione, un esercizio che hanno reputato molto formativo: «ho imparato a soffermarmi anche su quelle opere che non attirano immediatamente il mio interesse, per arrivare a cogliere elementi interessanti»; «ho imparato a soffermarmi per più tempo sull'osservazione di un'opera d'arte anche nei confronti di quelle meno affini ai miei gusti personali».

Sempre in merito all'osservazione dell'immagine, gli studenti evidenziano che dopo il laboratorio presteranno molta più attenzione ai dettagli dell'immagine, andando oltre al primo impatto: «ora quando osservo un'opera, mi piace concentrarmi prima sui particolari che vanno a formare l'opera per poi guardare l'opera in generale»; «faccio caso al punto di osservazione e cerco di concentrarmi maggiormente sui dettagli».

L'esercizio di lettura prima, e la creazione di un artefatto visivo dopo, ha permesso inoltre agli studenti di considerare l'immagine come uno stimolo alla rielaborazione personale: «mi ha permesso di confrontarmi con la mia creatività e, soprattutto, mi ha fatto capire che da un'immagine possono partire moltissime riflessioni, può nascere un percorso meraviglioso in grado di non limitare lo sguardo artistico alla semplice lettura del contesto ma di interiorizzare e attualizzare ogni opera artistica». L'esercizio in aula ha inoltre condotto gli studenti a riflettere sui diversi modi in cui raccontare l'opera ai bambini: «il laboratorio mi ha fornito diversi punti di vista [attraverso i quali] interpretare l'arte e renderla interessante ai bambini»; «cerco di vederla in tutti i suoi livelli di lettura e penso agli spunti che potrei trarre da essa».

Per quanto riguarda l'acquisizione di competenze professionalizzanti, il 63% degli studenti con il giudizio "certamente sì" ha reputato molto utile il laboratorio per la formazione di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. La somma dei risultati positivi, "certamente sì" (63%) e "più sì che no" (27%), raggiunge, infatti, il 90%⁸. Gli studenti affermano che il laboratorio gli ha consentito di sperimentare autonomia professionale (85%)⁹ e sono convinti che il lavoro individuale sia stato utile ai fini dell'apprendimento (84%). Riguardo alla soddisfazione generale e al considerare interessanti gli argomenti proposti dal laboratorio, il 92% degli studenti risponde positivamente con i giudizi "certamente sì" (44%) e "più sì che no" (48%)¹⁰.

Tra le competenze acquisite, gli studenti affermano ancora una volta di aver sviluppato la capacità di osservazione unitamente a quella di lavorare in gruppo e di collaborare. Ancora, capacità creative – o come detto da una studentessa una «necessità di creatività» – e capacità progettuali per «idealizzare e proporre un'attività didattica». Gli studenti hanno riconosciuto anche di aver avuto la possibilità di costruire un progetto. Come affermato, a questo proposito, da due studenti la «creazione di qualcosa di concreto e di utile per il futuro» con la «possibilità di trasferire contenuti teorici in ambiti pratici e concreti».

8 Certamente sì (63%), più sì che no (27%), probabilmente sì (8%), più no che sì (2%), probabilmente no (-), certamente no (-).

9 Certamente sì (44%), più sì che no (41%), probabilmente sì (11%), più no che sì (3%), probabilmente no (-), certamente no (-).

10 Certamente sì (44%), più sì che no (48%), probabilmente sì (6%), più no che sì (2%), probabilmente no (-), certamente no (-).

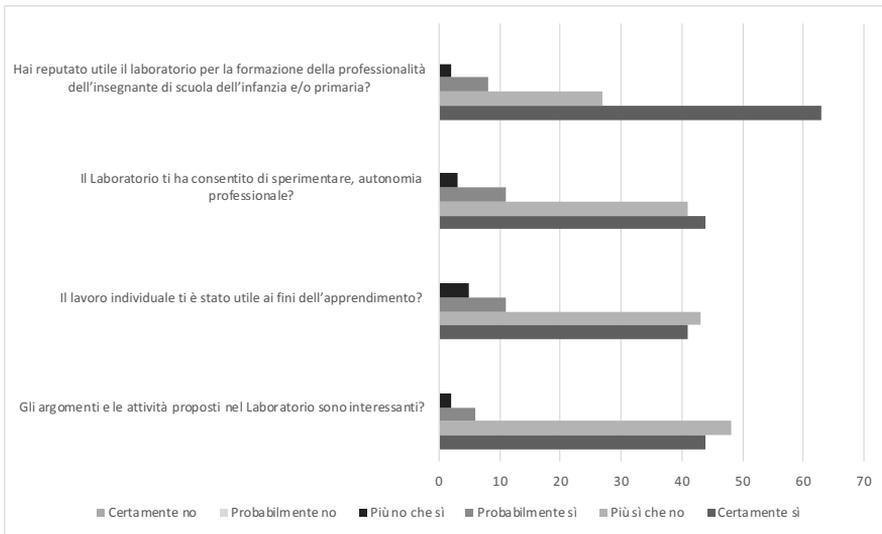


Figura 1. Percezioni degli studenti sulla soddisfazione del percorso al termine del laboratorio.

4. Discussione dei risultati

Il percorso di lettura dell'immagine, sperimentato durante il laboratorio, ha permesso agli studenti come futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, di acquisire un metodo di lavoro per approcciarsi all'immagine in un modo inedito. Nei questionari le studentesse e gli studenti hanno messo in evidenza come "immergersi nell'opera" e "stabilire un contatto", "guardare attentamente", e "entrare in relazione", abbiano significato andare oltre il ruolo interpretativo ed evocativo dell'immagine. Acquisire un nuovo metodo di lettura ha permesso infatti ai futuri insegnanti di comprendere come il diversificare, nell'atto produttivo, elementi formali, grammaticali e tecnici del linguaggio visivo possa condizionare il messaggio e il tipo di relazione che si instaura fra opera e spettatore. Dalla ricerca emerge quindi il ruolo generativo dell'immagine e la sua capacità di andare oltre i significati soggettivi e personali.

Gli elementi del percorso formativo che sono stati maggiormente valorizzati dagli studenti nei questionari finali riguardano l'aver potuto sperimentare attività di lettura dell'immagine in piccolo e in grande gruppo e di aver ricevuto dalla docente elementi di contenuto solo in una fase successiva. Questo ha permesso agli studenti di focalizzarsi su ciò che l'immagine comunicava senza essere influenzati da letture/interpretazioni "terze" reperibili oggi molto facilmente sui *device*. Inoltre, sono stati particolarmente apprezzati l'approccio *peer to peer* e la possibilità di utilizzare un metodo di lettura che potrà essere poi concretamente applicato in ambito scolastico. Raggiungere più consapevolezza nel processo di lettura delle immagini ha significato anche sviluppare negli studenti un maggiore senso di responsabilità nell'atto del comunicare per immagini. Ciò è avvenuto in particolare nella fase finale in cui i diversi livelli di lettura hanno portato alla produzione di un artefatto visivo che ha comportato lo sviluppo di competenze differenti. In primo luogo, lo sviluppo del pensiero creativo e critico e ancora, la consapevolezza della moltiplicazione dei punti di vista e quindi dei tanti alfabeti, collegati ai diversi stili di vita e di cultura. In secondo luogo, la possibilità di creare narrazioni

digitali avendo la consapevolezza dei possibili utilizzi manipolatori e la conseguente necessità di distinguere, selezionare e fare delle scelte (Fabris, 2018).

5. Prospettive di ricerca

Le osservazioni riportate nei questionari si sono rivelate molto utili per individuare nuove direzioni di ricerca e di sperimentazione. Qui ne indichiamo due: il ruolo della tecnologia nel processo di lettura delle immagini e l'ambito del linguaggio audiovisivo che richiama il modello interpretativo della *media education*, oggi sollecitata a modificare il suo framework teorico anche in virtù degli artefatti digitali.

La prima direzione poggia sull'assunto che le immagini non sono idee, come ci ricorda bene Riccardo Falcinelli (2020), ma oggetti concreti, che occupano uno spazio e hanno certe caratteristiche di dimensione, struttura, fattura, a loro volta condizionate anche dalla tecnica di realizzazione e di fruizione. In particolare, l'immagine fruita o realizzata attraverso un mezzo, che può essere la carta stampata, un tablet o lo schermo di un cinema, può essere foriera di messaggi differenti, in quanto la tecnologia influisce sulle nostre percezioni (Falcinelli, 2020). Come ci ricorda sempre Falcinelli, i media, e quindi la tecnologia, sono protesi che ci permettono di raggiungere ciò che normalmente non ci sarebbe così immediato conoscere; così facendo, però, i media si pongono come intermediari e condizionano la nostra esperienza di conoscenza e di lettura dell'immagine. Tale immagine, a maggior ragione se digitale, è soggetta a un trattamento che ne può modificare l'aspetto e il contesto, grazie a un processo che viene dal cinema e che deve le sue caratteristiche all'arte dell'inquadratura e del montaggio. Qualsiasi immagine può essere, ad esempio, tagliata per evidenziare il primo piano del soggetto rappresentato, ingrandita in alcune sue parti per mostrare dei particolari, estrapolata dal contesto, montata con altre immagini andando a evidenziare legami non previsti e così via. La percezione del soggetto cambia in relazione ai trattamenti subiti dall'immagine e ne condiziona le emozioni e il collegamento con le idee e i significati. Nel questionario somministrato, una studentessa cita un quadro in cui la figura centrale della donna evoca il "desiderio di ribellione": sarebbe lo stesso se la donna fosse riprodotta in digitale estrapolata dal contesto perdendo la sua posizione centrale? Siamo consapevoli di come la tecnologia può condizionare le nostre percezioni? Il progetto qui presentato porta alla luce la necessità formativa di indagare il ruolo della tecnologia nella divulgazione delle immagini e, quindi, come l'intermediazione del digitale condizioni la percezione e l'interpretazione delle immagini stesse.

La seconda direzione richiamata da questa esperienza formativa, e che si configura come utile pista di futura sperimentazione, è il passaggio al linguaggio audiovisivo e alle sue particolari forme di lettura. Fra gli obiettivi, previsti dal MIUR, che i bambini devono conseguire al termine della classe quinta della scuola primaria c'è anche la capacità di individuare i codici, le sequenze narrative e i significati all'interno del linguaggio audiovisivo. In relazione a ciò, il MIUR (2022) ha pubblicato un nuovo *Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola*, che si propone di sostenere iniziative in grado di sviluppare e accrescere conoscenze critiche e un uso consapevole dei media, nonché competenze nel settore cinematografico e audiovisivo, da realizzarsi nelle scuole di ogni ordine e grado. «Lo scopo è sostenere l'inserimento della didattica del cinema e dell'audiovisivo all'interno dei percorsi educativi, anche attraverso attività laboratoriali in collabo-

razione con i professionisti del settore» (CIPS, 2022), avendo come finalità ultima lo sviluppo di competenze a supporto dell'utilizzo delle immagini tra le giovani generazioni. Anche le immagini in movimento, infatti, come quelle fisse, sono narrazioni da decodificare e corrispondono a una specifica grammatica, che richiede un'analisi sia del testo, sia del contenuto (Buckingham, 2003/2006), sia del contesto politico-culturale ed economico (Buckingham 2013, 2019/2020). Se quest'ultimo obiettivo nella scuola è più facilmente attribuibile a una *media-digital literacy* rivolta a ragazzi adolescenti, l'analisi del testo e del contenuto sono attività che la scuola primaria conosce da tempo. L'analisi del testo, in particolare, consente applicazioni molto ampie: scegliendo spezzoni brevi, ad esempio, è possibile allenare la capacità di analisi di ciò che è rappresentato, abituando con pazienza lo sguardo a concentrarsi sui dettagli. Solitamente si chiede ai bambini, riferendosi a pochi minuti di filmato, di descrivere ciò che vedono e parallelamente di descrivere ciò che sentono, per imparare a riconoscere le scelte di inquadratura, di scenografia, di luce, di colore, di suono, di montaggio ecc. che hanno condotto a formare quella specifica linea narrativa. In aggiunta a ciò, sarebbe interessante chiedere ai bambini di annotare "che cosa capiscono" e cioè quali significati si sono formati nella loro mente in associazione a quelle immagini. Essi potrebbero notare come certe combinazioni di tecniche di ripresa e di montaggio possono essere usate appositamente per creare una certa atmosfera e per sollecitare determinate emozioni. Questo tipo di approccio si basa sul riconoscimento di ciò che i bambini già sanno, che funge da accompagnamento verso ciò che possono imparare ed è utile a formare competenze di analisi e di riflessione critica, di indagine e di ricerca, per un apprendimento che vada oltre le semplici tecniche di lettura e di utilizzo.

Il rapporto fra cinema e pubblico, così come fra televisione e pubblico, è di tipo dinamico e mai unidirezionale. Lo spettatore ha una relativa autonomia, sia nella scelta di cosa guardare, sia nel giudizio critico rispetto a ciò che ha visto. Questo determina la possibilità che esista un'influenza reciproca e non un semplice effetto unilaterale sullo spettatore, che può sempre vantare un ruolo attivo nell'atto della fruizione, condizionato dalla sua struttura sociale e culturale di riferimento (Morin, 2018/2021). Ne consegue un ruolo determinante per l'educazione, che può contribuire a rendere lo spettatore più consapevole e più autonomo nel rapporto con il mondo delle narrazioni audiovisive.

Ciò che è richiesto oggi alla teoria e alla pratica dell'educazione mediale è uno spostamento del campo di ricerca e di intervento verso un ampliamento del target di utenza, da un lato, e del framework teorico, dall'altro. Per quanto riguarda i destinatari dell'intervento formativo, occorre una riconsiderazione delle specificità evolutive dell'età infantile, per la fascia 0-6, e delle esigenze culturali dell'età adulta, in un'ottica di *lifelong learning*. Di conseguenza, lo statuto teorico della *media education* richiede di essere rivisto e ampliato, per introdurre una dimensione di design del processo formativo che comprenda finalità educative riferite sia all'ambito estetico (accesso, consumo, creatività), sia all'ambito etico (comprensione, critica e responsabilità) (Rivoltella, 2017, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan, & F. Pajares

- (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Retrieved September 30, 2022, from <https://motamem.org/wp-content/uploads/2020/01/self-efficacy.pdf>
- Barton, G., Baguley, M., & MacDonald, A. (2013). Seeing the bigger picture: Investigating the state of the arts in teacher education programs in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 74–90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.5>
- Buckingham, D. (2006). *Media education: Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson. (Original work published 2003)
- Buckingham, D. (2013). *Media literacy per crescere nella cultura digitale*. Roma: Armando.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori Università. (Original work published 2019)
- Cardarello, R. & Contini, A. (Ed.). (2012). *Parole, immagini metafore*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- CIPS – Cinema e Immagini per la Scuola. (2022). *Il Progetto*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito, Direzione Generale Cinema e Audiovisivo. Retrieved September 30, 2022, from <https://cinemaperlascuola.istruzione.it/il-progetto/>
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials* (2nd ed.). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Contini A. (2012). Comprendere le immagini: segni iconici e segni plastici. In R. Cardarello, A. Contini (Eds.), *Parole, immagini metafore: Per una didattica della comprensione* (pp. 93–108). Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. National Institutes of Health.
- Dondero, M. G., & Reyes, E (2016). Les supports des images : photographie et image. *RFSIC : Revue française en sciences de l'information et de la communication*, 9. <https://doi.org/10.4000/rfsic.2124>
- Dondero, M. G. (2020). *The Language of Images: The Forms and the Forces*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52620-7>
- Eisner, E. W. (1979). Cross-cultural research in arts education: Problems, issues, and prospects. *Studies in Art Education*, 21(1), 27–35. <https://doi.org/10.2307/1319501>
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2012). *Arts and cultural education at school in Europe*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/28436>
- Fabbri, P. (2020). *Vedere ad arte: Iconico e icastico*. Milano: Mimesis Edizioni
- Fabris, A. (2018). *Etica per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Falcinelli, R. (2020). *Figure: come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*. Torino: Einaudi.
- Farné, R. (2021). *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garvis, S., & Riek, R. (2010). Improving generalist teacher education in the arts. *The Journal of the Arts in Society*, 5(3), 159–167. <https://doi.org/10.18848/1833-1866/CGP/v05i03/35851>
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 11(8), 1–23. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ890509>
- Ghirardi, A. (Ed.). (2009). *Insegnare la storia dell'arte*. Bologna: CLUEB.
- Greimas, A. J. (1984). Sémiotique figurative et sémiotique plastique. *Actes Sémiotiques*, 60. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/3848>
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hallam, J., Das Gupta, M., & Lee, H. (2008). An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum. *The Curriculum Journal*, 19(4), 269–281. <https://doi.org/10.1080/09585170802509856>
- Hillman, J. (2002). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti & Vitali.

- Holt, D. (1997). Hidden strengths: The case for the generalist art teacher. In D. Holt (Ed.), *Primary arts education: Contemporary issues* (pp. 84–95). London: Falmer Press.
- Indelicati, C. (2020). I CCFF di Arte e Immagine in dettaglio. In T. Pera (Ed.), *La “scuola-orchestra”: un modello tra presenza e distanza. La didattica dei concetti fondanti per la competenza* (pp. 157–184). Firenze: Mondadori.
- Jacobs, R. (2008). When do we do the Macerena?: Habitus and arts learning in primary pre-service education courses. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(5), 58–73. <https://doi.org/10.5172/ijpl.4.5.58>
- Kárpáti, A., & Emil, G. (2013). From child art to visual language of youth: The Hungarian Visual Skills Assessment. *Study International Journal of Art Education*, 9, 108–132. Retrieved September 30, 2022, from https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3058_9-2-p.108-132.pdf
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal*, 12(2), 110–119. <http://dx.doi.org/10.1075/idjdd.12.2.03kre>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 397–416. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-lama>
- Lajevic, L. (2013). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom?. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018332>
- Legrottaglie, S., & Ligorio, M. B. (2014). L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(3), 183–190. Retrieved September 30, 2022, from <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/188/125/>
- Lemon, N., & Garvis, S. (2013). What is the Role of the Arts in a Primary School?: An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1–9. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016023>
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, W. J. T. (2015). *Image Science. Iconology, Visual Culture, and Media Aesthetics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morin, E. (2021). *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2018)
- MIUR. (2012). *Decreto Ministeriale 254/2012: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved September 30, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- Panciroli, C., Corazza, L., & Macauda, A. (2020). Visual-Graphic Learning. In E. Cicalò (Ed.), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination* (pp. 49–62). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41018-6_6
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(2), 191–201. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12050
- Polidoro, P. (2004). Inferenze, tensioni e metafore: I meccanismi del linguaggio plastico. *Versus*, n. 98/99, 39–66.
- Polidoro, P. (2008). *Che cos'è la semiotica visiva*. Roma: Carocci.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/14725860601167143>
- Rabkin, N., & Redmond, R. (Eds.). (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Columbia College Chicago Press.
- Rihter, J., & Poto nik, R. (2022). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235–248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione: Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti: Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Morcelliana.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28), 1–23. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ867855>
- Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 287–312). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_18
- Simon, T., Biró, I., & Kárpáti, A. (2022). Developmental Assessment of Visual Communication Skills in Primary Education. *Journal of Intelligence*, 10(3), 45. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030045>
- Sze, E. (2013). *Sustainable professional development: A case study on quality arts partnerships in the primary classroom* [Hons dissertation]. Sydney: The University of Sydney.
- Triacca, S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Scholé.
- Yusuf, H. O. (2016). Effectiveness of Using Creative Mental Images in Teaching Reading Comprehension in Primary Schools in Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 18–21. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.sciepub.com/EDUCATION/abstract/5452>
- Vinella, M. (2015). *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71–84. Retrieved September 30, 2022, from <https://iier.org.au/iier5/welch.html>
- Zimmerman, E. (1994). Current research and practice about pre-service visual art specialist teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 79–89. <https://doi.org/10.2307/1320822>