

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Comics and emotions: a narrative review of literature

Fumetti ed emozioni: una revisione narrativa della letteratura

di

Cristiana D'Aprile

cristiana.daprile@unifg.it

Università degli Studi di Foggia

Abstract:

This contribution offers an opportunity to start reflecting on the use of comics as a useful resource for improving the pedagogical skills of teachers dealing with specific learning disorders (SLD). To this end, a literature review focusing on the transformative value of comics was conducted. The analysis revealed how the synergies between verbal and visual elements of the boards that move without clear boundaries (Santarelli, 2017) improve the understanding of the socio-emotional discomforts, relational problems and lack of self-esteem (Fuerst, 1993) typical of DSA pupils. The designed literature employed in visual literacy strategies connotes as a driver of a culture of listening and empathy enhancement towards the learner with altered school skill learning patterns (Benson & Stuss, 1986). The results promote an innovative pedagogical status that supports the use of sequential art.

Keywords: comics, teaching resource, pedagogical skills, literary revision, visual literacy.

Abstract:

Il presente contributo offre l'opportunità di iniziare a riflettere sull'impiego del fumetto come risorsa utile per migliorare le competenze pedagogiche dei docenti che fronteggiano i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). A tal fine è stata condotta una rassegna letteraria che focalizza

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16225

l'attenzione sul valore trasformativo del fumetto. L'analisi ha fatto emergere come le sinergie tra elementi verbali e visivi delle tavole che si muovono senza confini netti (Santarelli, 2017) migliorano la comprensione dei disagi socio-emozionali, dei problemi relazionali e della mancanza di autostima (Fuerst, 1993) tipici degli alunni DSA. La letteratura disegnata impiegata in strategie di *visual literacy* si connota come volano di una cultura dell'ascolto e del potenziamento dell'empatia verso il discente che presenta schemi di apprendimento delle abilità scolastiche alterate (Benson & Stuss, 1986). I risultati promuovono uno statuto pedagogico innovativo che sostiene l'impiego l'arte sequenziale.

Parole Chiave: fumetto, risorsa didattica, competenze pedagogiche, revisione letteraria, visual literacy.

1. Introduzione

Le emozioni giocano un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento e nella costruzione dei contesti educativi. Così come avanzato dalla teoria dell'attività (Engestrom, Miettinen & R.L. Punamaki, 1999), la qualità delle sensazioni percepite e le abilità comunicative dell'individuo sono plasmate dall'intersezione di due piani distinti: quello strettamente personale e quello sociale. Le emozioni sono, contemporaneamente, sia il prodotto di dinamiche interazionali specifiche sia il punto di partenza dei processi in grado di influenzare gli spazi di condivisione, governati da apprendimenti significativi e situati (Cigala & Mori, 2018). Da questi assunti si può considerare la scuola come uno dei principali luoghi di crescita emotiva. Le emozioni che si istaurano nell'ambito del vissuto di classe hanno un valore formativo e orientano le strutture mentali dei discenti (Brazelton & Greenspan, 2000), incoraggiando o inibendo lo studio. Grazie a Kort e Reilly è stato elaborato un modello che mette in relazione emozioni e apprendimento. Esso studia come lo stato emotivo si trasforma durante il processo di apprendimento, alternando secondo uno schema circolare, sentimenti positivi e negativi (Kort & Reilly, 2002). Nelle prime fasi del processo educativo si sperimentano emozioni piacevoli come la curiosità e la scoperta verso il nuovo. Sensazioni che in momenti successivi possono essere sostituite da ansia e agitazione, quando lo studente percepisce la difficoltà di mantenere lo stesso livello dei compagni o trova complicato decostruire saperi pregressi. Un sistema oscillante ben sintetizzato nello schema seguente (figura 1).

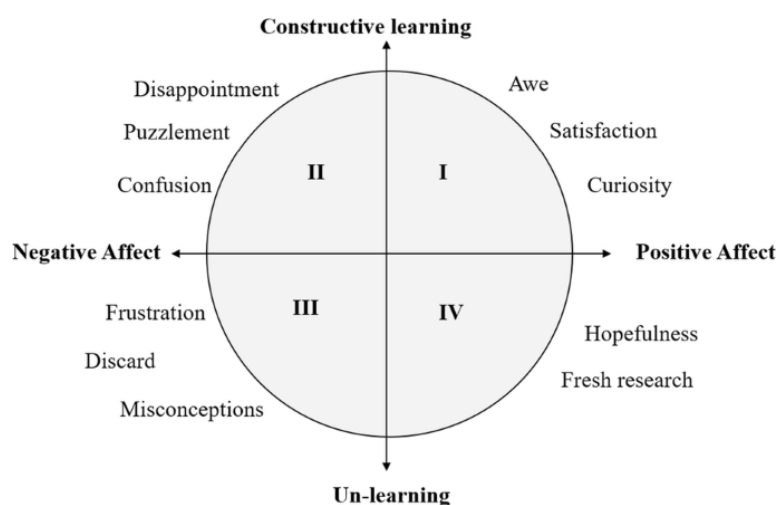


Figura 1: Le emozioni nel processo di apprendimento, adattato da Kort e Reilly (Kort & Reilly, 2002).

Le emozioni, pertanto, sono delle componenti essenziali del percorso scolastico e fonte di motivazione, accompagnano “ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza personale” (Stefani, 2013, p.19). Esse sono una risorsa fondamentale per l'azione didattica dei docenti, “per questo è necessario che [...] siano preparati a gestire prima le proprie e poi le altrui emozioni, almeno a livello di consapevolezza degli ambiti che le emozioni coprono” (Brazelton & Greenspan, 2000, p.140).

Negli anni è stata posta sempre più attenzione allo sviluppo atipico delle competenze sociali dei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento che evidenziano un marcato *deficit* di riconoscimento delle emozioni (Baron-Cohen, 1995). Una condizione che altera quella che Anolli ha definito “cognizione sociale” che consiste nell'abilità di comprendere, interpretare e reagire in modo appropriato agli stimoli ambientali (Anolli, 2007). La sfera di sviluppo degli allievi DSA è caratterizzata da una vasta combinazione di profili che si intersecano tra loro: neuroevolutivo (intrinsecamente connesso all'apprendimento), neuropsicologico e neurobiologico (Frith e Frith 2007; Operto et al., 2020; Bauminger et al., 2005). In aggiunta, il percorso di insegnamento si complica a causa di ulteriori meccanismi socio-relazionali che alterano il sistema metacognitivo dell'intera classe e portano i docenti ad affrontare rischi derivanti dai comportamenti di dubbia interpretazione dei soggetti DSA come:

- un'interazione problematica con gli altri a causa di:
 - scarsa attenzione,
 - emozioni negative congiunte ad eventi particolari,
 - ritardata e anomala gratificazione sociale,
 - assenza di sperimentazione collettiva,
 - totale disinteresse nel costruirsi una rete relazionale (Micheli & Xaiz, 2001);
- carenza di gioco simbolico e di immaginazione (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985);
- disfunzione esecutiva determinata dall'incapacità di orientarsi tra realtà e finzione (Russell, 1997);
- iperattività, alta sensibilità ai rumori ambientali, apatia al dolore (Happé, Booth, Charlton & Hughes, 2006).

I disturbi dell'apprendimento, inoltre, si associano a molteplici criticità legate alla sofferenza patita per un'autostima inesistente, minore autoefficacia, depressione e frustrazione per i fallimenti accademici e la tendenza a non prendersi le proprie responsabilità. Uno schema di disagio che richiama la Teoria della Mente (Premack & Woodruff, 1978; Konijnbergen, 2009) un costrutto multidimensionale, composto da una parte affettiva e una cognitiva, che caratterizza la capacità di ogni persona di riflettere sulle proprie rappresentazioni emotive e di interpretare quella degli altri.

Negli individui DSA si è riscontrato un pessimo sviluppo del pensiero consapevole e della capacità, quindi, di mettere in atto idonee strategie di interrelazione, controllo e autoriflessione. Essi svolgono le loro attività con manifesta passività e con azioni meccaniche, diventando, frequentemente, protagonisti di storie di insuccesso, specialmente a scuola (Perner & Wimmer, 1983). Esiste il rischio che il corpo docente possa valutare erroneamente i comportamenti inconsueti degli studenti DSA intervenendo con poca tempestività e etichettando il disagio come: impreparazione, distrazione, svogliatezza o scarsa intelligenza. Il pericolo risiede nella scelta di pratiche didattiche sbagliate e

intuizioni manageriali che complicano le dinamiche emozionali di classe e il processo di apprendimento (Vermunt & Verloop, 1999). Molto utile per comprendere gli schemi comportamentali dei DSA che risultano oggettivamente di dubbia interpretazione è il diagramma di flusso costruito da D'Orsi (2019) che racchiude gli aspetti principali della gestione di un soggetto con disturbi specifici dell'apprendimento (figura 2).

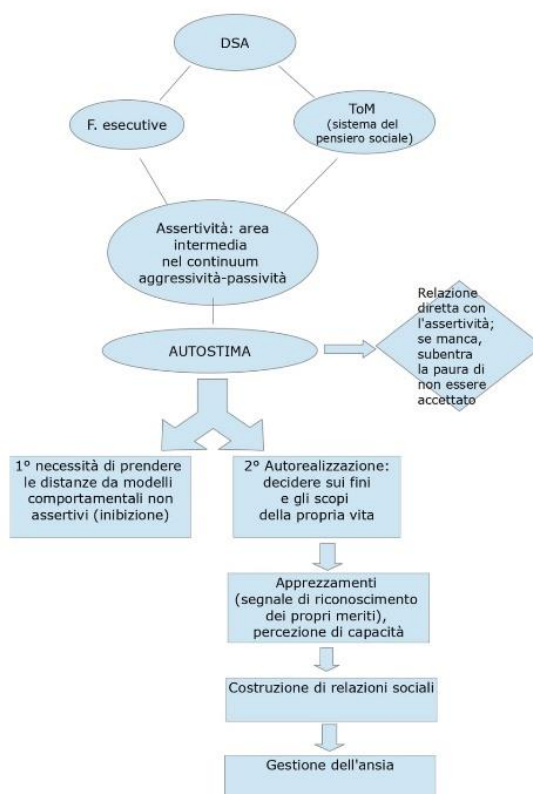


Figura 2: Schema di relazione tra gli aspetti fondamentali della gestione dei DSA (D'Orsi, 2019)

L'attuale sistema scolastico italiano riconosce il valore della formazione dei docenti e l'importanza di utilizzare modalità didattiche inclusive per permettere a tutti gli studenti l'opportunità di sviluppare il proprio potenziale. Pertanto, il panorama educativo si è arricchito di un disciplinare che regola l'approccio formativo in aula con la legge 170/2010, la quale pone attenzione non solo alle specifiche sfide di dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia, essa affronta, anche, la possibile presenza di comorbidità. A fronte di ciò, è indispensabile creare le condizioni per un cambiamento radicale dei *framework* tradizionali e sensibilizzare gli educatori all'acquisizione di competenze didattiche in grado di rispondere ai bisogni emergenti degli studenti e li incoraggi ad intraprendere azioni progettuali innovative.

Queste considerazioni spingono a riflettere sulla funzione formativa della narrazione. Molti studiosi, tra cui il neurologo Richard Restak, sostengono che la nostra mente sia naturalmente predisposta a processare con più facilità le informazioni sotto forma di storie (Restak, 2004). Egli afferma che la narrazione ha la capacità di trasformare la struttura pensante dell'individuo più del vissuto esperienziale perché va oltre il semplice dato contestuale (Restak, 2004). L'approccio narrativo come mediatore per l'inclusione in ambito formativo migliora il clima in aula, rinforza l'autoefficacia e la

consapevolezza di sé, accresce la capacità di affrontare le difficoltà e autoregola l'intelligenza emotiva. Secondo Bruner, il pensiero narrativo è un sistema cognitivo specifico attraverso cui ogni individuo elabora la propria realtà e struttura le interazioni sociali e formative (Bruner, 1997). In ambito pedagogico il racconto di storie permette di creare spazi e conoscenza dell'altro, quindi, promuoverebbe nel docente un agire caratterizzato dall'incontro con il diverso, di umanizzazione nei confronti del disagio e di relazione improntata sulla cura. Come affermato da Canevaro (2002), si andrebbe a creare uno sfondo di senso che consente di superare i pregiudizi e gli effetti che Festinger chiamava dissonanze cognitive (Festinger, 1973), "la diversità come originalità va valorizzata. La diversità come inaccessibilità va aiutata a trovare punti d'incontro, e quindi a essere meno diversa. È la proposta dello "sfondo" che permette di ridurre l'estraneità paurosa della figura. Lo stesso oggetto, collocato in un altro sfondo, è più accessibile, trova i collegamenti e gli intrecci (Canevaro, 2002)". Dunque, la narrazione si configura come un luogo di pura libertà espressiva, per mezzo delle sue molteplici forme di espressione (romanzi, saggi, video, fumetti) e le differenti forme di *storytelling* (ascolto, visione, racconto orale, scrittura, immagini). Al suo interno i partecipanti posso immergersi in uno spazio non giudicante che apre la strada al pensiero critico, ai sentimenti, ai bisogni dell'altro, una dimensione generativa, in continuo divenire che può definirsi come "un processo per riconoscersi e non un prodotto di riconoscibilità (Bocci, 2016)".

Tra i molti artefatti funzionali alla crescita pedagogica che la narrazione può mettere a disposizione della formazione dei docenti il meno esplorato è quello del fumetto, un mezzo di comunicazione ibrido che si serve di un linguaggio iconico, una forma di comunicazione "incentrata sulla enunciazione grafico-visiva, la *Graphitation* e il discorso disegnativo (Chaudenson, 2006)". Come sottolineato da Cohn, "le immagini sequenziali combinate con testo verbale sono da un lato uno strumento efficace di *edutainment*, poiché mixano comunicazione, intrattenimento e educazione, dall'altro il terreno per un potenziamento della nostra capacità inferenziale (Cohn, 2013)". La lettura di questo *medium* stimola: pensiero interpretativo, cooperazione e creatività, colmando il divario cognitivo che l'educatore può incontrare in studenti problematici (Seelow, 2020). "Le storie hanno un grande potere" (Dal Gobbo, 2019) nello specifico, il fumetto educa all'osservazione "invita a prestare attenzione ai dettagli testuali-visivi, verbali, grafici e materiali e al loro significato nell'ottica di reciprocità relazionale, promuovendo l'esposizione attenta e lenta dello spazio della pagina e la cura delle parole, che sono entrambe forme di ascolto (Negri, 2016)". Il fumetto si costruisce in base ad una struttura identica alla morfologia delle fiabe (Marrone, (2009) e si adatta alle regole paradigmatiche dell'archetipo junghiano (Vogler, 2020). Rappresenta una guida informale che trasmette la propria conoscenza psicopedagogica, instaurando un rapporto di fiducia con il lettore. Nello specifico, gli insegnanti, grazie al fumetto posso arricchire il loro bagaglio culturale e porsi in ascolto autentico (Bastone, 2021) nei confronti di studenti marginalizzati a causa di difficoltà nell'apprendimento. Il fumetto ha il potenziale per stimolare interesse su qualsiasi tema, la sua natura di romanzo raccontato richiede tempi piuttosto lunghi per immedesimarsi e catapultarsi nella narrazione, uno sforzo che permette di connettersi con il vissuto emozionale di ragazzi con difficoltà dell'apprendimento. I docenti avrebbero, in tal modo, la possibilità di usare uno strumento solo apparentemente semplice il quale narra storie e trasmette saperi in modo artistico, creativo e divertente. L'abilità di comunicare, insegnare e donare attraverso l'immagine consente di avvicinarsi in modo genuino a chi deve imparare (Landriscina, 2012). L'essere umano conosce attraverso le storie, si mostra attraverso le storie, segue le storie sin dalla notte dei tempi, attraverso i disegni

rupestri ed oggi con i fumetti. Questi ultimi non riportano solo vicende, l'arte grafica descrive la società, divenendo un suo testimone infallibile.

Alla luce di quanto emerso, il proposito è quello di verificare se una specifica indagine della letteratura di riferimento possa far emergere la possibilità di allontanarsi dalle gerarchie imposte dai modelli concettuali tradizionali e abbracciando la complessità del fumetto si possa contribuire a definire un nuovo e forte approccio teorico e metodologico, operando in piena partecipazione con tutti gli attori del settore formazione che interagiscono con studenti DSA.

2. Il metodo

Sulla base del quadro teorico avanzato, la presente ricerca è stata condotta con lo scopo di evidenziare, attraverso una rassegna narrativa della letteratura, la possibilità di poter sensibilizzare i docenti al vissuto emozionale dei soggetti DSA utilizzando i fumetti. A partire da tale finalità, sono state elaborate le seguenti domande di ricerca:

- quale approccio metodologico viene implementato per permettere al corpo docenti di empatizzare con le esperienze emozionali degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento?
- il fumetto potrebbe essere un valido artefatto educativo per i docenti che si confrontano quotidianamente con alunni che manifestano un *deficit* di riconoscimento delle emozioni dovuto a difficoltà nell'apprendimento?

Per rispondere a queste domande è stato applicato un disegno di ricerca ispirato alle linee-guida della *narrative review* perché permette un'indagine analitico-formale delle fonti, garantendo flessibilità e trasparenza (Ghirotto, 2020). Oltre a ciò, è la tecnica che consente di combinare i concetti di arte grafica, formazione, cambiamento, emozioni e disagio, adeguandosi alla natura pluralistica e trasversale dello studio affrontato (Collins & Fauser, 2005). Nello specifico il sistema utilizzato è stato quello del PICO (*Population, Intervention, Comparison, Outcomes*) così come suggerito dagli approfondimenti di Ghirotto riportati nella tabella che segue (tabella 1).

PICO	Elementi di ricerca
Popolazione	Docenti coinvolti nel percorso educativo di studenti con disturbo specifico dell'apprendimento
Artefatto di interesse	Utilizzo del fumetto per permettere a educatori e formatori di empatizzare con il disagio emotivo dei soggetti DSA
Contesto	Ambienti formativi istituzionali
Risultati attesi	Sperimentazione di laboratori formativi per migliorare le competenze didattiche del personale docente

Tabella 1: Elementi di ricerca in base al sistema PICO

Le banche dati consultate, nel mese di gennaio del 2024 con un filtro temporale di 10 anni, dal 2013 al 2023, sono state molteplici. Tuttavia, solamente *Google Scholar*, Eric e *Rivista Web* hanno permesso di estrarre dei contributi scientifici con una pertinenza superiore al 20%.

Quindi non stupisce che l'esplorazione abbia dato forma ad una revisione letteraria con un numero limitato di articoli, spingendo ad arricchire l'analisi con quella che viene considerata letteratura grigia.

Di fatto, “tutta quella produzione di informazione/conoscenza informale prevalentemente divulgata attraverso canali a libero accesso (Falavigna, 2019, p. 46)” che può essere considerata uno mezzo accreditato di disseminazione di dati scientifici (Woelfle et al., 2011). Partendo dalle domande a cui lo studio cerca di dare una risposta, sono state formulate delle *key-words* generiche, sia in lingua italiana che in inglese, per poter ottenere dei riscontri di ampio respiro: *comics, teacher training, emotions in students with special needs*.

Come mostrato nella tabella 2 che riporta i risultati della ricerca svolta sul materiale archiviato nelle banche dati, sono state effettuate differenti combinazioni sia con l'indice booleano di intersezione (*and*) che con quello di unione (*or*), concentrando lo studio solo su articoli di derivazione scientifica. L'esplorazione senza la parola chiave: fumetto, ha offerto un vasto riscontro. Le prospettive erano incoraggianti anche quando si sono esclusi gli approfondimenti fatti in campo medico-sanitario, inserendo l'operatore booleano *NOT*. Quando, nel passaggio finale è stato applicato il valore booleano *AND/OR* con il termine *comics*, per restringere i risultati e permettere, in tal modo, di articolare un processo di revisione mirata sull'uso della nona arte come artefatto formativo, si è registrato una pesante riduzione dei risultati.

Tappe di ricerca	Combinazione della Stringa	Risultati
1	<i>teacher training AND emotions in students with special needs</i>	32.835
2	<i>teacher training OR emotions in students with special needs</i>	26332
3	<i>teacher training OR emotions in students with special needs NOT health NOT health care NOT medica topics</i>	25.559
4	<i>teacher training AND emotions in students with special needs NOT health NOT health care NOT medica topics</i>	24297
5	<i>teacher training AND emotions in students with special needs AND comics NOT health NOT health care NOT medica topics</i>	0
6	<i>teacher training OR emotions in students with special needs OR comics NOT health NOT health care NOT medica topics</i>	3

Tabella 2: Risultati di ricerca della revisione narrativa della letteratura condotta sulle banche dati

Nello specifico, dalle banche scelte solo da *Google Scholar* è stato possibile estrarre tre articoli:

- *Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature Article in Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, scritto a marzo del 2017 da Todd Haydon, docente presso l'Università di Cincinnati.
- *Learning from comics versus non-comics material in education: Systematic review and meta-analysis*, scritto da Marianna Pagkratidou¹, Neil Cohn, Phivos Phylactou, Marietta Papadatou-Pastou, Gavin Duffy.
- *Arts-based teaching and learning in teacher education: “Crystallising” student teachers' learning outcomes through a systematic literature review*, scritto da Marie Møller-Skau, Frida Lindstøl.

Al contrario, su *Rivista web* e *Eric*, dopo una lettura accurata dei titoli e degli abstract emersi, si è potuto constatare con certezza che non vi era pertinenza con il tema oggetto di studio.

Al fine di verificare se l'argomento di interesse fosse degno di approfondimento la ricerca è stata indirizzata, come già esplicitato, verso articoli selezionati con altri metodi, accessibili in formato *open*

access rispettando i parametri di selezione seguiti durante l'analisi svolta sulle banche dati, sopra elencate.

A tale scopo, è stata fatta una lettura critico-letteraria di alcuni saggi, articoli e risorse online, volta a scegliere del materiale utile per tratteggiare un quadro sinottico e mappare i nodi concettuali di interesse. Questo approccio ha portato a prendere in considerazione per attinenza tre proposte letterarie:

- “Lessico e Lucano”: la grammatica divertente scritto da Rosa Taddeo e Mariacristina Zollo, presente sul numero 5 del mese di aprile del 2022 di “*Education & Learning Styles* - Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica”;
- “Il *graphic novel*. Un *crossover* per la modernità”, una raccolta di saggi scritto a cura di Elisabetta Bacchereti, Federico Fastelli, Diego Salvatori, edito da Firenze University Press e presente online su “Biblioteca di studi di filosofia moderna” dal 2020;
- “*Quo vadis*, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti - *Literatur, film, didaktik und comics*” di S. B. Kucher e F. Iurlano, scritto a cura di Peter Lang nel 2022.

3. Analisi dei risultati

Gran parte degli studi svolti nel corso degli anni hanno fatto emergere come la scuola sia “un luogo di emozioni, stati d'animo, sentimenti: [...] si vive di affettività. La scuola è fatta di persone, persone che hanno una vita e una storia di vita (Ianes, 2019, p.88)”. I docenti e gli studenti condividendo turbamenti e stati d'animo, tendono ad influenzare reciprocamente il loro modi di riflettere, agire e comunicare (Ianes, 2019). “Qualsiasi evento educativo rappresenta un'azione condivisa per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l'alunno e il docente. Questo scambio o negoziazione diventa emozionalmente positivo e intellettualmente costruttivo quando gli studenti allargano le proprie conoscenze rispetto a una porzione di sapere o di esperienza” (Taddeo & Zollo, 2022). Costruire un clima caratterizzato da un benessere psico-emotivo collettivo è una delle prerogative dei docenti, i quali mettono in atto azioni mirate ad arginare comportamenti anomali, come: poca partecipazione, distrazione, gesti inconvenienti che tendono a disturbare, nonché manifesti atteggiamenti di rifiuto verso l'altro. Condotte, queste, che contraddistinguono un soggetto DSA, il quale non vivere adeguatamente le attività di classe e non riesce ad apprendere con successo (Canevaro, 1999).

Non si fa nessuna difficoltà a trovare nell'ambito della ricerca narrativa riferimenti letterari con valenza scientifica che sottolineino come le emozioni siano un punto di riferimento fondamentale per costruire l'attività didattica, ponendosi come base dei percorsi di apprendimento in chiave partecipativa e significativa (De Luca, 2022). Tra le varie tecniche innovative di matrice pedagogica che permettono ai docenti di costruire spazi formativi sperimentali orientati a migliorare le strategie rivolte a studenti DSA (Serra, 2004) è possibile fare riferimento alle tattiche che sfruttano il potenziale del teatro, il potere catartico della musica, il valore dello sport. Purtroppo, così come evidenziato dall'analisi svolta dal presente approfondimento la narrazione a fumetti non gode a livello scientifico-accademico dello stesso sfondo di senso attribuito alle altre forme di *art therapy* (Bacchereti, Fastelli & Salvatori, 2020). Ciò non di meno si possono trovare pochi ma al contempo attendibili tentativi che incoraggiano percorsi di *information literacy*, alfabetizzazione all'immagine, (Brandigi, 2020) intrapresi attraverso l'uso del fumetto. “Dal momento che l'informazione passa in gran parte attraverso l'immagine, l'educazione alla fruizione delle immagini e all'uso consapevole di esse

diventa un tema essenziale (Brandigi, 2020, p. 143)” che il corpo docenti deve affrontare come formazione continua, nell’ambito della propria professione. Inoltre, è necessario che dedichi parte del proprio impegno nel prepararsi ad aiutare a dirimere le difficoltà che uno studente DSA affronta nel comprendere i messaggi visivi, esteticamente complessi ed emozionalmente destabilizzanti, a causa del proprio limite cognitivo. In uno specifico contesto accademico, la “letteratura disegnata”, termine che il noto autore Hugo Pratt utilizzava per definire il fumetto, avvalendosi di una narrazione iconotestuale permette di instaurare una collaborazione cognitiva tra docente e studente, abbattendo le barriere grazie all’universalità della semiotica delle immagini che risulta più chiara e diretta rispetto alle parole che posso far incorrere in errore. La *graphic novel* è un fenomeno che rientra nelle dinamiche strategiche del *visual storytelling*, dove il lettore, nel nostro specifico caso il docente, viene coinvolto nella narrazione attraverso un’esperienza visiva totalizzante e trasformativa. In confronto ad altre tecniche estetico-discorsive (Calabrese, 2020) la *graphic novel* si caratterizza per “una forma più sofisticata, autoconclusiva (*one shot*), più prolissa (*long form*), non serializzata e dunque libera da stretti vincoli commerciali, in grado di trattare qualsiasi argomento tradizionalmente discusso nella letteratura e nelle arti (Calabrese, 2020)”.

Nello specifico la grammatica narrativa visiva (VNG) studia la posizione dell’immagine sequenziale all’interno del racconto, indispensabile per la comprensione del contenuto semantico dello schema visivo, conformemente al ruolo che ricoprono le parole all’interno di una frase dando senso alla sua struttura (Calabrese, 2020). “La VNG utilizza il nucleo di un arco narrativo canonico per organizzare le sequenze: gli *establishers* o fissatori introducono passivamente le relazioni tra entità; gli *initials* o introduttori raffigurano l’inizio di un evento o di un’interazione; i *peaks* o picchi mostrano un climax; i *releases* o rilasci raffigurano la risoluzione degli eventi (Calabrese, 2020, p. 9)”. Un linguaggio grammaticale che permetterebbe al formatore di immedesimarsi e comprendere profondamente lo stato emotivo alterato di un soggetto DSA in continua lotta con turbamenti difficili da decodificare, fonte di disagio sociale e di allontanamento dell’altro.

In base a questi riscontri scientifici, si può affermare che i fumetti favoriscono la formazione (Cohn, Duffy, Pagkratidou¹, Papadatou-Pastou & Phylactou, 2023) empatica dei docenti, consentendo loro di sviluppare capacità creative, fiducia e ascolto autentico dei bisogni specifici degli studenti attraverso attività artistiche, fonte di ispirazione della pratica didattica (Lindstøl & Møller-Skau, 2021). Inoltre, si stanno sperimentando timidi tentativi di integrare il fumetto nella programmazione curriculare dell’istruzione formale, muovendo da una riflessione responsabile e da una conclamata capacità della letteratura disegnata di essere in grado di dare un nome alle emozioni provate, anche le più difficili da processare (Kucher & Iurlano, 2022). A livello internazionale, maggiormente in Gran Bretagna, si sta assistendo all’utilizzo del fumetto come strumento di formazione, su più livelli, introducendo il concetto di espressività delle figure iconiche delle tavole artistiche che si coniugano perfettamente con la grammatica emozionale dei soggetti DSA (Kucher & Iurlano, 2022).

Conclusioni

Il presente lavoro conferma che il fumetto è un mezzo che “costituisce per certi aspetti un filtro ambientale, un modello grazie al quale è possibile una più consapevole lettura” (Marrone, 2019) delle stratificazioni emotive di una classe in pieno processo di crescita trasformativa. Le istituzioni formative sono tenute a rispondere alle mutate richieste dell’utenza introducendo artefatti che

arricchiscono il vissuto quotidiano con leggerezza ma che celano un prezioso valore didattico. Strumenti in grado di aiutare a dirimere le differenti esigenze formative ed emotive dei soggetti DSA. La letteratura disegnata si presenta come un mondo da esplorare con curiosità e attenzione (McCloud, 2018), un mezzo di comunicazione prismatico stretto tra la capacità di promuovere un processo pedagogico di miglioramento continuo e il pregiudizio di alcuni detrattori che lo ritengono infantile e diseducativo. Quindi, secondo quanto esposto, risulta necessario, approfondire in un contesto istituzionale quello che l'*establishers* a livello informale già condivide sulla natura psicopedagogica del fumetto.

Riferimenti bibliografici:

Anolli, L., Ciceri, M.R., Cufersin, E., & Durante, M. (2007). Il riconoscimento e la denominazione di espressioni emotive da parte di soggetti in età prescolastica. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 11(1), 91-144.

Bacchereti E., Fastelli F., Salvatori D. (a cura di) (2020). *Il graphic novel. Un crossover per la modernità*. Firenze: University Press.

Baron-Cohen S., Frith U. & Leslie A. M. (1985). Il bambino autistico ha una "teoria della mente"? *MRC Cognitive Development Unit*, 21(1), 37-46. Londra: Regno Unito.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61.

Benson D.F. & Stuss, D. T., (1984). Neuropsychological studies of the frontal lobes. *Psychological Bulletin*, 95(1), 3-28. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.1.3>

Bocci, F. (2016). Can you see the real me? Una rilettura pedagogico speciale dell'opera Rock Quadrophenia degli Who. In M. Stramaglia (a cura di), *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Lecce: Pensa Multimedia, p. 103.

Brandigi, E. (2020). La vittoria della Graphic Novel. La visual literacy e le tre corone del romanzo a fumetti contemporaneo. *Il graphic novel. Un crossover per la modernità*. Firenze: University Press.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Buckingham, D. (2006). *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.

Calabrese, S. (2020). *Un matrimonio semiotico tra parole e immagini. Il graphic novel. Un crossover per la modernità*. Firenze University Press.

Canevaro, A. (1999). *I Bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.

Canevaro, A. (2002). Prefazione. In A. Brauner, F. Brauner, *Storia degli autismi. Dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica*. Trento: Erickson, p. 14.

Chaudenson, R. (2006). *Vers une autres idée et pour une autrepolitirue de la langue francaise*. Torino: Harmattan.

Cigala, A. & Mori A. (2018). *La socializzazione emotive in famiglia: Quando il contesto presenta fattori di rischio psicosociale. Maltrattamento e abuso all'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Cohn, N. (2013). *The Visual Language of Comics. Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. London: Bloomsbury.

- Cohn, N., Duffy G, Pagkratidou1, M., Papadatou-Pastou & M., Phylactou, P. (2023). *Learning from comics versus non-comics material in education: Systematic review and meta-analysis*. Disponibile su: [Pagkratidou et al Learning from comics in education.pdf](#)
- Collins, JA. & Fauser, CJMB. (2005). *Balancing the strengths of systematic and narrative reviews*. Hum Reprod Update 2005; 11:103–104.
- Dal Gobbo, A. (2019). *Quando i grandi leggono ai bambini. I libri più belli destinati all'infanzia scelti con Nati per Leggere*. Roma: Donzelli Editore.
- De Luca, S. (2022). *Didattica, emozione e apprendimento. Conoscere l'apprendimento per apprendere significativamente*. Modena: Pluriversum.
- D'Orsi, G. (2019). *L'importanza delle emozioni nei DSA*. Disponibile su: [L'importanza delle emozioni nei DSA. – Conoscere per aiutare \(wordpress.com\)](#)
- Engestrom Y., Mietinen R., Punamaki R.L., (1999). *Perspectives on activity theory*, Cambridge: University Press.
- Falavigna, G. (2019). Il ruolo della Grey Literature e della letteratura scientifica nella diffusione della conoscenza. *Quaderni IRCrES*, 1/2019.
- Festinger, L. (1973). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F., (1999). “*Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*”. (in collana con L. Guerra e C. Scurati). Milano: Bruno Mondadori.
- Frith, C.D. & Frith, U. (2017). *Social Cognition in Humans*. Current Biology. 17, R724–R732.
- Fuerst, D.R. & Rourke, B.P. (1993). Psychosocial functioning of children: relations between personality subtypes and academic achievement. *Journal Abnorm Child Psychol*, 21(6), 597-607.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci
- Happé, F., Booth, R., Charlton, R. & Hughes, C. (2006). Executive function deficits in autism spectrum disorders and attention deficit/hyperactivity disorder: examining profiles across domains and ages. *Brain Cogn*, 61:25-39.
- Ianes, D. (2019). *Educare all'affettività*. Trento: Erickson.
- Konijnenberg, C. (2009). *Verbal and nonverbal theory of mind development in three-and four-year-olds* (Master's thesis).
- Kort, P. & Reilly, R. (2002). *Analytical Models of Emotions, Learning and Relationships: Towards and Affect-sensitive Cognitive Machine*. San Antonio: Proceedings of the International Conference on Virtual Worlds and Simulation.
- Kucher, S. B. & Iurlano F. (a cura di) (2022). *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti - Literatur, film, didaktik und comics*. Università degli Studi di Salerno - DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i46p117-122>).
- Landriscina, F. (2012). “*Capitolo 2°: Modelli di riferimento per l'uso didattico della comunicazione visiva*”, del manuale di Calvani A., “*Principi di comunicazione visiva e multimediale*”. Roma: Carocci editore.
- Lindstøl, F & Møller-Skau M. (2021). *Arts-based teaching and learning in teacher education: “Crystallising” student teachers' learning outcomes through a systematic literature review*. Disponibile su: [Arts-based teaching and learning in teacher education: “Crystallising” student teachers' learning outcomes through a systematic literature review \(sciencedirectassets.com\)](#)

- Marrone G., (2009). *“Il Fumetto tra pedagogia e racconto – Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca”*. Latina: Tunué editore.
- McCloud S., (2018). *“Capire, fare e reinventare il fumetto”*. Milano: Bao Publishing.
- Micheli E. e Xaiz C. (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*. Trento: Erickson.
- Negri M., (2016). Dal verso al giro pagina. Testualità si e valenze educative dell'albo illustrato. *Ricerca di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, XI, (3), 117-138.
- Operto, F. F., Pastorino, G. M. G., Stellato, M., Morcaldi, L., Vetri, L., Carotenuto, M., ... & Coppola, G. (2020). Facial emotion recognition in children and adolescents with specific learning disorder. *Brain Sciences*, 10(8), 473.
- Perner J. & Wimmer H., (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Restak R., (2004). *The New Brain. How the Modern Age is Rewiring Your Mind*. London: Rodale Ltd.
- Russell J. (1997). *Autism as an executive disorder*. Oxford: Oxford University Press. Griffith EM, Pennington BF.
- Santerelli S., (2017). *Raccontare a Fumetti: Il linguaggio dei comics dall'idea al disegno*. Roma: Dino Audino editore.
- Seelow, D. (2020). *David Seelow: fumetti, apprendimento rivoluzionario e 4C*. Da: <http://direfareinsegnare.education/didattica/david-seelow-fumetti-apprendimento-rivoluzionario-e-4c/>.
- Serra, L. (2004). *Psicopedagogia della diversità*. Roma: Anicia.
- Stefani, A. (2013). *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddeo, R. & Zollo, M., (2022). “Lessico e Lucano”: la grammatica divertente. *Education & Learning Styles - Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica*, V(4), pp. 53-70.
- Verloop, N & Vermunt, & J.D. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), pp. 257-280.
- Vezzoli, Y., (2017). “Visual literacy: un problema di definizione”. *Formazione&Insegnamento* XXV(2), supplemento online.
- Vogler, C. (2020). *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrazione e cinema*. Roma: Dino Audino.
- Woefle, M., Olliaro, P., & Todd, M.H. (2011). Open science is a research accelerator. *Nature chemistry*, 3(10), 745.