




Il valore della Visual Literacy nel percorso formativo: la narrazione del progetto Erasmus ALTA

The value of Visual Literacy in lifelong education: a narrative account of the Erasmus+ ALTA project

Marika Calenda  | Università degli Studi della Basilicata | marika.calenda@unibas.it

Maria Tiso  | Università degli Studi di Salerno | mtiso@unisa.it

Concetta Ferrantino  | Università degli Studi di Salerno | cferrantino@unisa.it

Abstract EN

The paper analyses the role of visual literacy as an image-mediated narrative experience and a pedagogical device in language learning processes, within a lifelong and lifewide learning perspective. It presents a participatory research-training experience developed within the Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) project, aimed at initial teacher education in intercultural and plurilingual contexts. The experience involved university students engaged in designing educational units inspired by the SELF module of the MATERN-AILE (or AILE) protocol, with particular attention to early childhood education (0–6 years). Data were collected through project work, oral presentations, and shared reflections, and analysed using a qualitative interpretative approach. Findings suggest the potential of visual literacy to support linguistic competences, intercultural awareness, and active participation in plurilingual educational settings. The study is exploratory and not statistically generalisable.

Keywords: visual literacy, storytelling, Erasmus Alta project, training

Abstract IT

Il contributo analizza il ruolo della *visual literacy* come esperienza narrativa mediata dalle immagini e dispositivo pedagogico nei processi di apprendimento linguistico, in ottica *lifelong* e *lifewide learning*. Presenta un'esperienza di ricerca-formazione partecipata realizzata nel progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA), finalizzata alla formazione iniziale dei docenti in prospettiva interculturale e plurilingue. L'esperienza ha coinvolto studenti universitari impegnati nella progettazione di unità educative ispirate al modulo SELF del protocollo MATERN-AILE (o AILE), con attenzione alla fascia 0–6 anni. I dati, raccolti attraverso project work, restituzioni e riflessioni condivise, sono stati analizzati con approccio qualitativo interpretativo. I risultati suggeriscono il potenziale della *visual literacy* nel sostenere competenze linguistiche, consapevolezza interculturale e partecipazione nei contesti educativi plurilingui. Lo studio ha natura esplorativa e non generalizzabile.

Parole chiave: visual literacy, narrazione, progetto Erasmus Alta, formazione

1. Introduzione

Nel corso del tempo il raccontare e l'ascoltare storie hanno sempre svolto un ruolo educativo e/o formativo fondamentale, in relazione ai differenti contesti e alle specifiche culture di appartenenza.

La pedagogia, nel suo interrogarsi sul senso e sulle finalità dell'educazione, non può prescindere dal considerare il racconto come uno strumento privilegiato di formazione, capace di connettere le dimensioni cognitive, emotive, sociali e culturali dello sviluppo, soprattutto nei primi anni di vita (Cambi & Piscitelli, 2005). L'approccio narrativo considera il conoscere come un processo di reciproca appropriazione di visioni culturali e di strumenti dotati di valore simbolico con cui intrecciare la trama personale della propria vita con la trama culturale dell'umanità (Smorti, 1994).

Nel corso degli ultimi decenni, la pratica narrativa è stata sottoposta a una meticolosa e complessa analisi che, benché abbia rivelato i nodi concettuali e di significato, ha mostrato ancora di più quanto possa essere "ambigua e problematica" (Madrussan, 2007, p. 98) la relazione che sussiste fra l'educazione *tout court* e la narrazione. In particolar modo, si è attivata una ricerca intorno al valore e alla funzione del narrare dal punto di vista psicologico, sociologico e storico, che ne ha messo in luce il suo ruolo cognitivo e comunicativo (Cambi, 2010). Questi aspetti fanno della narrazione un'attività primaria e fondamentale della mente, pertanto deve essere mantenuta al centro dei processi educativi, poiché consente all'individuo di comunicare il proprio vissuto e, quindi anche di dividerlo, immaginando un altro da sé disposto ad ascoltare il suo racconto, ma consente altresì di recuperare il senso delle proprie esperienze, di sfuggire al rischio dell'oblio; la scrittura consola, "la scrittura è potere che libera, forza che allontana l'oppressione del mondo, passaggio liberatore dall'io all'Egli" (Blanchot, 1983, p. 89). Richiamando i principi pedagogici, a titolo esemplificativo, sul piano dello sviluppo individuale, Piaget (1946) ha individuato nella cosiddetta funzione simbolica la condizione necessaria perché la narrazione possa emergere. "La funzione simbolica, ossia la capacità di rappresentare un oggetto o un evento assente mediante un segno o un simbolo, compare verso i 18–24 mesi" (p. 51). È un passaggio decisivo, perché permette al bambino di evocare, immaginare e anticipare: da questo momento in poi, diventano possibili il gioco di finzione e la narrazione. La narrazione non è una competenza insegnata dall'esterno, ma una modalità spontanea che emerge dallo sviluppo cognitivo. Nei contesti educativi zero-sei, questo significa che l'educatore deve riconoscere e valorizzare tali espressioni, creando spazi in cui il bambino possa raccontare, inventare e condividere storie, trasformando il gioco simbolico in occasione di crescita linguistica, cognitiva e relazionale (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Vygotskij (1980), pur riconoscendo il ruolo delle funzioni cognitive, ha spostato l'attenzione sulla dimensione sociale dello sviluppo. In *Pensiero e linguaggio* leggiamo: "ogni funzione psicologica superiore compare due volte nel corso dello sviluppo: dapprima sul piano sociale e poi su quello individuale; dapprima tra le persone (intersichica) e in seguito all'interno del bambino (intrapsichica)" (p. 102). La narrazione, in questa prospettiva, nasce e si sviluppa nelle interazioni sociali: è attraverso il dialogo con gli adulti, l'ascolto delle storie e la conversazione con i pari che il bambino impara a raccontare.

Il pensiero narrativo è una modalità cognitiva specifica attraverso cui gli individui strutturano la propria esperienza e costruiscono le reti di interazioni in cui sono immersi. Per questo la comprensione delle azioni, dei comportamenti e delle esperienze, secondo la struttura del pensiero narrativo, rappresenta un'operazione fondamentale che guida la mente umana a compiere processi di attribuzione di significato, sviluppando il pensiero individuale in relazione a strutture collettive di senso (Bocci, Castellana & De Angelis, 2023).

Il narrare, dunque, ha una fondamentale funzione formativa a più livelli: allena la mente al pensiero razionale, esplicativo, argomentativo e narrativo; dà identità al soggetto; colloca la personalità nella sua storia, in un tempo, in uno spazio e in una cultura; concede alla mente di ritirarsi nel proprio spazio egoico e di ri-leggere sé stessa. Questi aspetti sono indubbiamente cruciali

per la formazione del soggetto, perciò, è possibile riconoscere la narrazione quale paradigma chiave del processo di costruzione del sé e della personalità. È in questa chiave che, a partire dalla prima infanzia, deve essere intesa la narrazione, riconoscendola come pratica da coltivare lungo tutto l'arco della vita. A ogni fase della crescita, l'attività del narrarsi deve compiutamente adattarsi alle risorse che l'età degli allievi dispone quindi, ad esempio, nell'infanzia deve essere pensata attraverso la riproduzione e l'invenzione di storie, plasmando uno spazio immaginativo capace di produrre identificazione, perché dilata e arricchisce i registri della mente e della sensibilità. In questa fase è la scuola a essere centrale poiché in grado di organizzare e implementare una didattica fondata sulla narrazione di storie (Cambi, 2010). Ancora, nell'adolescenza la pratica della narrazione è esperienza fondamentale per narrare di sé a sé stessi (ad esempio attraverso la scrittura diaristica), per esprimere stati d'animo (magari attraverso la scrittura poetica), per far parte del mondo (scrittura romanzata). È in questa fase che la narrazione rivendica tutta la sua potenzialità cognitiva ed etica e va lasciata libera nel suo procedere, nella sua avventura aperta all'esistenza e alla storia. In età adulta si aggiunge un'ulteriore funzione, quella di narrare per conoscersi, per riorientarsi, per fare bilanci della propria esperienza di vita, del proprio esistere (Madrusan, 2007).

I servizi educativi diventano così palestre narrative, in cui gli utenti non solo acquisiscono parole e strutture linguistiche, ma imparano anche a costruire rappresentazioni di significati condivisi. La narrazione diventa quindi un vero e proprio mediatore culturale che permette al soggetto in formazione di passare dal piano individuale a quello sociale, dal linguaggio privato alla costruzione di un linguaggio collettivo (Vygotskij, 1980).

A partire da tali concezioni, il presente contributo intende valorizzare la dimensione dell'esperienza narrativa mediata dalle immagini (*visual literacy*). Quest'ultima rappresenta, infatti, una forma primordiale di lettura ad alta voce che lega l'adulto e il bambino, intreccia codici linguistici e visivi, producendo un ambiente di apprendimento multisensoriale che rafforza la comprensione e stimola la curiosità.

Contrariamente a una visione riduttiva che associa la lettura per immagini esclusivamente alla prima infanzia, la produzione contemporanea dimostra come essa possa rivolgersi a lettori di tutte le età. Tematiche esistenziali, sperimentazioni grafiche e narrazioni complesse rendono l'albo illustrato uno strumento efficace anche in contesti formativi per adolescenti e adulti. La caratterizzazione degli albi, data dall'integrazione organica di testo e immagine, primariamente risponde alle specifiche modalità di apprendimento del bambino, in particolare nella fascia 0-6 anni, fortemente ancorate alla dimensione percettiva e iconica. Tuttavia, risulta necessario riconoscerne la centralità di mediazione didattica e strutturale nei curricula educativi. Per agire in termini di valorizzazioni della lettura è necessario, dalla prima infanzia all'età adulta, promuovere una formazione specifica degli educatori e degli insegnanti alla lettura ad alta voce, all'analisi critica degli albi e all'integrazione di percorsi interdisciplinari che connettano linguaggio, arte, educazione emotiva e cittadinanza.

In tale scenario, in questo contributo, dopo una breve disamina sul valore pedagogico della *visual literacy* dall'infanzia all'età adulta, verrà presentata un'esperienza svoltasi all'interno del progetto *Erasmus ALTA (Approaches to Language Teaching in Early Childhood Education)*, che ha riunito ricercatori, insegnanti, educatori e formatori provenienti da diversi contesti europei, con l'obiettivo di condividere modelli pedagogici innovativi e pratiche educative efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico.

2. La visual literacy: un ponte tra infanzia ed età adulta

La *visual literacy*, intesa come capacità di interpretare, decodificare e attribuire significato alle immagini, assume un ruolo centrale nei processi di formazione integrale del soggetto, configurandosi come un insieme articolato di competenze che promuove la comprensione,

l'interpretazione e la costruzione di senso a partire dai linguaggi visivi (Campagnaro & Dallari, 2013; Salisbury & Styles, 2012). In una prospettiva socio-costruttivista, tali competenze si sviluppano precocemente attraverso l'esperienza e l'interazione con contesti comunicativi multimodali. Nel nido e nella scuola dell'infanzia, la lettura delle immagini attiva processi di significazione che permettono al bambino di elaborare categorie cognitive e sensoriali, contribuendo alla progressiva strutturazione di schemi interpretativi mediante i quali organizzare l'esperienza e attribuire senso al mondo circostante.

Comunemente, la narrazione attraverso le immagini è percepita come una pratica transitoria, cui si ricorre nell'attesa che i bambini acquisiscano la competenza della lettura della parola. In questa prospettiva, il racconto attraverso le immagini viene implicitamente relegato a un ruolo subordinato rispetto alla parola scritta, continuando a occupare una posizione marginale all'interno della letteratura per l'infanzia. Tale impostazione riflette una concezione gerarchica dei codici espressivi, che tende a considerare la narrazione per immagini come un supporto preliminare o compensativo, piuttosto che come un sistema semiotico autonomo e complesso. Secondo il neuroscienziato Damasio (2018), le immagini occupano una posizione fondativa nei processi cognitivi, poiché consentono a ogni organismo di costruire rappresentazioni attraverso l'integrazione simultanea di stimoli interni ed esterni. Le configurazioni visive derivano infatti dall'interazione tra segnali provenienti dalla dimensione interna dell'organismo e informazioni relative all'ambiente circostante, costituendo il primo livello di organizzazione dell'esperienza. In tale prospettiva, il cosiddetto *visual thinking* non rappresenta una modalità accessoria del pensiero, bensì una sua forma originaria e strutturante complessa e indipendente. Le immagini non precedono semplicemente il linguaggio verbale in senso cronologico, ma ne costituiscono il presupposto evolutivo e funzionale, rendendo possibile la progressiva trasformazione delle rappresentazioni iconiche in sistemi simbolici sempre più astratti, fino alla parola, ribaltando quella che Campagnaro (2024) definisce una vera e propria "sudditanza dell'immagine" (p. 123).

Dal punto di vista pedagogico, questa impostazione implica che l'esposizione precoce a narrazioni per immagini non possa essere considerata una fase preparatoria alla lettura alfabetica, ma un'esperienza cognitiva primaria attraverso la quale il bambino struttura il pensiero, organizza le emozioni e costruisce significati. La promozione della visual literacy nella fascia 0-6 si configura, dunque, come intervento educativo fondativo, capace di sostenere non solo competenze interpretative, ma anche processi di simbolizzazione e di consapevolezza metacognitiva che accompagneranno lo sviluppo linguistico e narrativo successivo. Riconoscere pienamente il valore epistemico della narrazione per immagini significa, dunque, superare una visione strumentale dell'albo illustrato e valorizzarlo come dispositivo culturale in grado di promuovere competenze estetiche, critiche e narrative già nei primi anni di vita (Calenda, 2025).

Le neuroscienze attribuiscono al sistema nervoso i processi di *mapping*, attraverso cui l'organismo costruisce mappe neurali fondate primariamente sulle immagini, considerate matrice dell'attività mentale e presupposto dello sviluppo del linguaggio verbale (Damasio, 2000).

A sostegno di una concezione dell'immagine come linguaggio dotato di autonomia e specificità, Farnè (2006) sottolinea come essa sia "intrusiva e suggestiva, dotata di una capacità comunicativa immediata" (p. XIII), evidenziandone la forte carica propulsiva, particolarmente incisiva nell'infanzia, fase in cui il soggetto manifesta una maggiore apertura e una minore resistenza nei confronti del potenziale significante delle immagini. In questa direzione si colloca anche l'assunto di Gombrich (1960) secondo cui vedere implica necessariamente interpretare, sostenendo che lo sguardo non è mai neutro, ma orientato dalle conoscenze, dalle esperienze e dal contesto culturale di appartenenza. La visual literacy si configura pertanto come un processo attivo di costruzione del significato, il lettore di immagini non si limita a una ricezione passiva del rappresentato, ma partecipa intenzionalmente alla produzione di senso, interrogando il testo e attribuendogli valore sulla base della propria esperienza percettiva, emotiva e cognitiva. In questa prospettiva, gli albi illustrati dispiegano pienamente il loro potenziale formativo quando offrono spazi di apertura

semantica, sollecitando l'iniziativa interpretativa del lettore e sostenendo pratiche di lettura riflessive e critiche (Campagnaro, 2013).

La visual literacy si configura come una competenza trasversale che sostiene numerosi processi formativi anche in età adulta, contribuendo alla costruzione del pensiero critico, all'interpretazione dei linguaggi visivi contemporanei e alla partecipazione consapevole ai contesti culturali e sociali. In questa prospettiva, l'educazione alla lettura delle immagini assume una chiara valenza di *lifelong* e *lifewide learning*, poiché si radica nelle esperienze precoci di narrazione iconica e si riattiva nei diversi ambienti di vita, formali e informali dell'adulto. La continuità tra le pratiche di lettura per immagini dell'infanzia e le loro successive evoluzioni in età adulta mette in luce come la visual literacy costituisca una dimensione strutturante dell'apprendimento permanente, in grado di sostenere i processi di costruzione e di significazione dell'individuo.

Essa, nella sua natura multidimensionale e pluridisciplinare, continua a esercitare un ruolo significativo anche in età adulta, manifestandosi attraverso svariati linguaggi espressivi, quali il cinema muto, la fotografia e le diverse forme dell'arte visiva, non circoscritte alla sola dimensione pittorica (Campagnaro, 2024). In età adulta, dunque, la visual literacy diventa abilità di saper interpretare le immagini visive, facendo ricorso a quel fare costruttivo, partecipativo e interlocutorio tipico dei bambini nel momento in cui si trovano innanzi a una immagine, in questo senso dunque la letteratura per l'infanzia si configura come "uno straordinario dispositivo pedagogico per coltivare questa competenza" (p. 126).

Già Debes (1968), primo a proporre una definizione sistematica di visual literacy, la descrive come un insieme di competenze che consentono all'individuo di discriminare, comprendere e interpretare i fenomeni visivi, nonché di comunicare attraverso di essi. Tale definizione richiama implicitamente il coinvolgimento di ulteriori dimensioni sensoriali oltre a quella propriamente visiva, delineando la lettura delle immagini come un processo complesso che va oltre la mera percezione e implica l'integrazione di diverse capacità esplorative, interpretative e di costruzione del significato. In questa prospettiva, la visual literacy si configura come una competenza trasversale e dinamica, che accompagna il soggetto lungo l'intero arco della vita e assume oggi un valore formativo rilevante anche in età adulta, sostenendo pratiche di comprensione critica dei linguaggi iconici contemporanei e favorendo forme consapevoli di partecipazione culturale.

Nel quadro teorico di tale costrutto, un contributo fondamentale è offerto da Arnheim (1969), il quale interpreta la percezione visiva come autentica forma di pensiero, sostenendo che il vedere non costituisce una fase preliminare o subordinata rispetto ai processi cognitivi superiori, ma rappresenta una modalità primaria di organizzazione dell'esperienza: attraverso la percezione, il soggetto seleziona, struttura e attribuisce significato alla realtà. La visual literacy può essere intesa come un ponte simbolico e cognitivo tra infanzia ed età adulta: un continuum formativo che prende avvio dalle prime esperienze di lettura per immagini e sostiene, nel tempo, modalità sempre più complesse di interpretazione, riflessione e partecipazione culturale.

3. Comprendere le immagini: buone pratiche dal progetto Erasmus ALTA

Entro queste coordinate scientifiche e nel solco delle linee programmatiche internazionali ed europee sull'argomento, il contributo presenta un'esperienza di ricerca-azione/formazione condotta nell'ambito del progetto Erasmus ALlophone Teacher Academy (ALTA) che ha coinvolto gli studenti dei CdS in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi della Basilicata. Il progetto è risultato vincitore del bando "Teachers Academies" del programma Erasmus+ 2021–2027, coordinato dall'Académie d'Amiens e ha visto la partecipazione di Università e centri di ricerca europei, Université de Lille, Université de Rouen Normandie, CIFODEM-Université Paris Cité (Francia), Universidad de Murcia (Spagna), Università Veliko Tarnovo (Bulgaria) e Università degli Studi della Basilicata (Italia). Il progetto ha

inteso promuovere la formazione iniziale e continua dei docenti in una prospettiva interculturale e plurilingue, favorendo la cooperazione transnazionale e la costruzione di un repertorio di dispositivi pedagogici volti a promuovere la comprensione, orale e scritta, della lingua parlata a scuola.

Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, appositamente selezionati dal gruppo di ricerca, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati e libri in simboli (Blezza Picherle, 2002; Nikolajeva, 1997).

Il progetto si fonda sulla ricerca-azione partecipata, che concepisce la formazione come un processo di indagine riflessiva (Mortari & Ghirotto, 2019). Tale metodologia integra conoscenza e azione in un continuum trasformativo, valorizzando la collaborazione tra professionisti e la competenza situata degli attori educativi (Mantovani, 1998). In tale scenario, la ricerca-formazione si configura come un dispositivo epistemologico e metodologico capace di connettere l'elaborazione teorica e la pratica educativa, rendendo la formazione un processo di conoscenza situata e trasformativa (Mortari, 2007; Pineau, 2006).

Il progetto, articolato in una serie di azioni previste nel triennio accademico 2022-2025, ha ospitato quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens, a Rouen, a Matera e a Lille. Durante queste esperienze, i partner del progetto hanno proposto laboratori formativi teorico-pratici destinati a formatori universitari, tutor, docenti, ricercatori e dottorandi.

Un elemento qualificante dell'intera esperienza è rappresentato dalla struttura multilivello della formazione, che ha rispecchiato i principi costitutivi della ricerca-formazione partecipata (Elliott, 1991).

Il primo livello ha riguardato ricercatori, tutor di tirocinio e docenti universitari, che hanno preso parte alle mobilità internazionali di formazione previste dal progetto, partecipando ai workshop pedagogici organizzati presso le istituzioni partner della *Teacher Academy*.

Il secondo livello si è sviluppato nel contesto italiano: i docenti e tutor hanno trasferito e rielaborato i contenuti della formazione transnazionale nelle attività universitarie e nei laboratori di tirocinio, attivando un processo di *formazione a cascata* e di *contestualizzazione riflessiva* (Mortari, 2010).

Il terzo livello ha coinvolto gli studenti dei CdS, che, in piccoli gruppi, hanno tradotto i saperi acquisiti nella progettazione per *campi di esperienza* e per *competenze* nella scuola italiana, elaborando dispositivi pedagogici ispirati alla metodologia ALTA e orientati all'inclusione, all'apprendimento linguistico e alla consapevolezza interculturale.

Le giornate di formazione hanno trattato temi come le metodologie e gli strumenti per l'apprendimento linguistico e per la padronanza della lingua di scolarizzazione in una prospettiva interculturale e plurilingue. I laboratori formativi, condotti in un clima di co-costruzione, hanno avuto un focus specifico sull'elaborazione e la sperimentazione di strumenti innovativi per la comprensione e la produzione linguistica in contesti educativi multiculturali, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni allofoni.

I workshop hanno previsto il lavoro in piccoli gruppi misti, composti da rappresentanti dei diversi Paesi partner (Italia, Spagna, Francia, Bulgaria), seguendo l'impostazione teorica di *comunità di pratica riflessiva* (Wenger, 1998). Le sessioni, coordinate da un moderatore del Paese ospitante, si sono sviluppate a partire da una o più domande-stimolo sui temi della formazione docente, dei dispositivi pedagogici e della progettazione interculturale, come ad esempio:

- Quali dovrebbero essere i contenuti della formazione per preparare gli insegnanti a gestire le classi plurilingui e multiculturali?
- Qual è il profilo professionale dell'insegnante inclusivo oggi?
- Quali dispositivi possono favorire lo sviluppo di competenze linguistiche e interculturali?
- Quale cornice teorico-metodologica orienta la progettazione educativa interculturale?

Tale modalità di lavoro riflette la prospettiva del *learning by doing* e della costruzione situata del sapere, in cui l'apprendimento emerge dal confronto dialogico e dalla riflessione sull'esperienza (Schön, 1983).

Relativamente ai laboratori dedicati alla letteratura per l'infanzia, i partecipanti sono stati invitati a esplorare una selezione di albi illustrati multilingue e a discuterne le potenzialità educative e linguistiche. Dopo la consultazione libera dei testi, venivano proposte domande quali:

- Come si potrebbe proporre questo albo in un percorso di apprendimento della lingua di scolarizzazione per una classe plurilingue?
- A quali obiettivi linguistici e interculturali può essere collegata la lettura?
- Quali strategie didattiche possono favorire la comprensione e la rielaborazione del testo da parte degli alunni?

In Italia, i contenuti della formazione sono stati successivamente rielaborati per gli studenti dei corsi di laurea coinvolti e quindi integrati nelle attività didattiche previste dal piano di studi, in particolare in quelle del tirocinio indiretto. Durante il triennio di svolgimento del progetto, corrispondente agli anni accademici 2022-2023, 2023-2024 e 2024-2025, la partecipazione di studentesse e studenti ai percorsi della *Teacher Academy* ha favorito l'elaborazione di unità educative e di apprendimento ispirate alla metodologia ALTA, fondata sui principi della riflessione, della collaborazione e dell'inclusione.

Le attività didattiche progettate dai docenti degli insegnamenti coinvolti e dai tutor di tirocinio indiretto sono state strutturate in: analisi dei documenti ministeriali, riflessioni guidate sui documenti programmatici, progettazione del curriculum interculturale delle UE e delle UDA secondo il modello R-I-Z-A (Trincherò, 2017, 2022), adeguamento nella progettazione dei dispositivi pedagogici del progetto ALTA e restituzione dei lavori di gruppo in forma di *project work*. Tale strumento ha consentito agli studenti di confrontarsi con le dimensioni pedagogiche, metodologiche, organizzative e relazionali proprie dei contesti educativi contemporanei. Gli iscritti ai CdS hanno inoltre partecipato ad attività formative sui dispositivi progettuali, con un focus sugli strumenti del CIFODEM, sulle biografie linguistiche e sulle risorse editoriali per l'infanzia, quali albi illustrati, *silent book* e libri accessibili.

Tra questi figurano il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL), *Polylect*, la *Machine à Lire*, il *Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE) e MATERN-AILE, sviluppati grazie alle ricerche coordinate da Alain Bentolila presso il CIFODEM di Parigi. Oltre a questi dispositivi, sono stati presentati gli altri strumenti, tecniche e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloglotti, tra cui Jigsaw, Arteterapia, Kamishibai, Escape game.

Le proposte pedagogiche del dispositivo MATERN-AILE sono rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia, attraverso due percorsi in continuità. Il primo percorso, denominato *Développer le langage oral en PS et MS, un parcours d'apprentissage en petite et moyenne sections de maternelle* – Sviluppare il linguaggio orale in PS (*Petite Section*) e MS (*Moyenne Section*), un percorso di apprendimento nelle sezioni piccole e medie della scuola materna (così definita in Francia), è progettato per i bambini di tre e quattro anni. Il secondo percorso *Maîtriser le langage en grande section* – Padroneggiare la lingua nella *Grande Section* (GS), è rivolto ai bambini di cinque anni. Il sistema integra due modalità operative complementari: un approccio per domini (consapevolezza fonologica, lessicale e sintattica, comprensione testuale, comunicazione orale e scritta) e un approccio sequenziale, dalla parola alla frase fino al testo.

Analogamente, il sistema AILE contempla due percorsi da esplorare in continuità. Le attività per dominio, suddivise in identificazione delle parole, vocabolario, organizzazione della frase, comprensione del testo, produzione scritta e il percorso in sequenza con proposte per lavorare insieme su lessico, sintassi, comprensione sia nelle attività di ricezione che di produzione.

La sequenza di apprendimento prevista dal modulo SELF (*Soutien aux élèves linguistiquement fragiles*), sia per il protocollo AILE che MATERN-AILE, è finalizzata al potenziamento della

comprensione orale e scritta degli alunni con difficoltà linguistiche, sia allofoni sia madrelingua. Il modulo, concepito come dispositivo propedeutico, sostiene in particolare gli allodotti con competenze linguistiche limitate nell'avvio del percorso di apprendimento della lingua. Basato su una breve narrazione, il dispositivo prevede un laboratorio iniziale di comprensione del testo ascoltato e consente ai docenti di modulare l'intervento, selezionando i laboratori in funzione dei bisogni linguistici rilevati nel gruppo classe.

L'apprendimento linguistico si basa principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio (Zarrillo, 2005). I materiali sono stati selezionati tra i libri contemporanei per bambini in base a caratteristiche fisiche che potessero catturare l'attenzione degli alunni di scuola dell'infanzia e delle prime classi della primaria, diversificando la scelta per formato, tema e contenuto. In linea con l'approccio pedagogico del progetto ALTA, il repertorio di testi forniti si basa sull'importante presenza delle illustrazioni che ricoprono una funzione cognitiva di scoperta del linguaggio, di supporto nell'elaborazione del vocabolario e di aiuto nella comprensione globale dei testi (Bonfatti Sabbioni & De Bernardi, 2017; Cardarello, 2004).

Nel contesto italiano, gli studenti sono stati coinvolti in attività di progettazione didattica culminate nella realizzazione di project work, consistenti nell'elaborazione di unità educative e di apprendimento ispirate alla metodologia ALTA e orientate all'inclusione linguistica e interculturale. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso una pluralità di dispositivi coerenti con l'impianto della ricerca-formazione: i project work elaborati dagli studenti (UDA e UE), le restituzioni orali in gruppo, le discussioni collettive e i momenti di riflessione guidata al termine delle attività. In particolare, le sessioni di presentazione e confronto hanno costituito dispositivi privilegiati di emersione dei processi di apprendimento e delle rappresentazioni professionali degli studenti, configurandosi come spazi di esplicitazione del sapere implicito (Massaro & Vera, 2016; Perla, 2012).

L'analisi è stata condotta secondo una prospettiva qualitativa interpretativa, mediante una lettura tematica dei materiali raccolti (Braun & Clarke, 2006), orientata all'individuazione di categorie emergenti e nuclei ricorrenti di significato. In linea con gli studi sulla documentazione narrativa nella formazione docente, la narrazione dell'esperienza è stata assunta come forma di conoscenza, capace di rendere visibili i processi di costruzione del sapere professionale e di attivare pratiche di meta-riflessione (Clandinin & Connelly, 1990; Massaro & Vera, 2016).

L'interpretazione dei dati si è focalizzata su tre dimensioni principali: lo sviluppo delle competenze linguistiche, osservabile nelle scelte progettuali e nelle attività didattiche proposte; la consapevolezza interculturale, rilevabile nella capacità di integrare pluralità linguistiche e culturali nei dispositivi educativi; la partecipazione attiva, emergente nelle dinamiche collaborative e nei processi riflessivi esplicitati dagli studenti.

Tali indicatori non sono stati misurati attraverso strumenti standardizzati, ma ricostruiti in modo interpretativo a partire dalle produzioni e dalle narrazioni degli studenti, in coerenza con un approccio qualitativo orientato alla comprensione dei processi (Mortari, 2007).

Lo studio presenta alcuni limiti riconducibili alla natura stessa della ricerca-formazione: la numerosità contenuta del campione, l'assenza di un gruppo di controllo e la forte contestualizzazione dell'esperienza. I risultati non sono pertanto generalizzabili in senso statistico, ma vanno letti come esiti situati e interpretativi, utili a comprendere processi e dinamiche educative in contesti specifici (Elliott, 1991).

4. Conclusioni

Il sistema per l'Apprendimento Integrale di Lettura e Scrittura, nelle due versioni per la scuola primaria (AILE) e per la scuola dell'infanzia (MATERN-AILE)¹, ha proposto un approccio all'apprendimento linguistico basato principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio: le parole suggeriscono immagini e, viceversa, le immagini generano parole (Benigno & Caruso, 2020; Bentolila, 2007; Lumbelli, 2009; Serafini, 2014; Terrusi, 2012).

In particolare, il riferimento al campo di esperienza *"I discorsi e le parole"* ha costituito la cornice epistemologica e metodologica entro cui sviluppare percorsi di promozione del linguaggio e di educazione linguistica interculturale. Attraverso tale prospettiva, gli studenti sono stati accompagnati a progettare situazioni educative che favorissero la padronanza comunicativa, la comprensione e la produzione verbale, la curiosità verso le lingue e la consapevolezza metalinguistica.

L'attenzione è stata orientata alla costruzione di un curriculum volto al consolidamento strutturale della lingua italiana attraverso un percorso di apprendimento che prende avvio dal costruito delle immagini. In linea con l'approccio del progetto, le esperienze linguistiche sono state progettate a partire da supporti iconici e narrazioni visuali, intese come mediatori cognitivi primari capaci di attivare rappresentazioni mentali, sostenere i processi di simbolizzazione e favorire l'acquisizione progressiva delle competenze fonologiche, lessicali e semantiche, nel rispetto dei tempi di sviluppo di ciascun bambino e nella valorizzazione dei repertori linguistici familiari. In tale prospettiva, l'apprendimento linguistico è stato concepito come processo situato e relazionale, in cui l'immagine precede e accompagna la parola, diventando dispositivo generativo di significato, strumento di espressione, di conoscenza e di incontro con l'altro (Bruner, 1996).

Alla luce dei materiali analizzati – project work, restituzioni e discussioni riflessive – l'esperienza di ricerca-formazione suggerisce il potenziale educativo dell'integrazione tra parola e immagine nei contesti plurilingui. In particolare, emerge come le narrazioni visuali possano funzionare da mediatori cognitivi capaci di attivare processi di simbolizzazione, sostenere la comprensione linguistica e favorire la partecipazione degli alunni.

Le evidenze raccolte non si configurano come dati generalizzabili, ma come restituzione qualitativa di un'esperienza formativa situata, in cui i processi di apprendimento sono stati ricostruiti attraverso l'analisi delle pratiche, delle produzioni e delle riflessioni degli studenti. In questa prospettiva, i risultati assumono valore interpretativo ed esplorativo, contribuendo a delineare piste di lavoro e ipotesi di sviluppo per ulteriori indagini empiriche.

In particolare, l'esperienza mette in luce come l'immagine possa configurarsi, nei contesti educativi osservati, come mediatore semiotico rilevante nei processi di costruzione del significato e nello sviluppo linguistico, confermando il valore di approcci didattici che integrano dimensione iconica, narrativa e linguistica (Bruner, 1996; Cardarello, 2004).

Nel loro insieme, tali elementi confermano la rilevanza della ricerca-formazione come dispositivo capace di generare conoscenza situata, riflessiva e trasformativa, pur nella consapevolezza dei limiti propri di un approccio qualitativo non orientato alla misurazione statistica, ma alla comprensione dei processi educativi.

Gli studenti hanno osservato e sperimentato strategie di accompagnamento linguistico fondate sull'integrazione tra parola e immagine, mediante lettura ad alta voce di albi illustrati, narrazione condivisa, conversazione guidata, giochi linguistici e riflessione metalinguistica. Le attività laboratoriali hanno consentito di comprendere come l'immagine possa configurarsi quale mediatore

¹ Fonte: CIFODEM, <https://matern-aile.fodem-descartes.fr/>

semiotico primario, capace di attivare processi interpretativi e simbolici da cui la parola prende forma, consolidandosi come medium educativo e come dispositivo di costruzione dell'identità personale e culturale (Cardarello, 2004).

Riferimenti bibliografici

- Baluchot, M. (1983). *Da Kafka a Kafka*. Feltrinelli.
- Benigno, V., & Caruso, V. (2020). *Apprendimento, tecnologie, inclusione*. Carocci.
- Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie*. Odile Jacob.
- Bleza Picherle, S. (2002). *Figure per leggere. L'albo illustrato e le sue funzioni*. Carocci.
- Bocci, F., Castellana, G. & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 435–460.
- Bonfatti Sabbioni, M., & De Bernardi, B. (2017). *Albi illustrati e narrazione nella scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Calenda, M. (2025). *Promuovere l'apprendimento linguistico nella prima infanzia Approcci e buone pratiche del progetto Erasmus ALTA*. Anicia Editore.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari: Editori Laterza.
- Cambi, F., & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione*. Armando.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII (35), 89–108.
- Campagnaro, M. (2024). La pluridimensionalità del Visual Literacy. Albi illustrati e itinerari educativi. In S. Barsotti & L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 123–143). Carocci Editore.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *La letteratura per l'infanzia. Testi, generi, funzioni*. Carocci.
- Cardarello, R. (1995). *La lettura come esperienza educativa*. La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (2004). *Didattica della lettura*. Carocci.
- Cardarello, R. (2018). *Ricerca-formazione e professionalità docente*. FrancoAngeli.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Adelphi.
- Debes, J. (1968). Some Foundations for Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961–964.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Farnè, R. (2002). Iconologia didattica. Le immagini dell'educazione: dall'Orbis Pictus al Sesame Street. Zanichelli.
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and Illusion: A Study in The Psychology of Pictorial Representation*. Phaidon.
- Lumbelli, L. (2009). *Capire e farsi capire. Aspetti linguistici e cognitivi della comunicazione*. Carocci.
- Madrussan, E. (2007). L'esercizio diaristico. La riflessione vissuta come esperienza formativa. In D. Demetrio (Ed.), *Per una pedagogia e didattica della scrittura* (pp. 145–155). Unicolpi.
- Mantovani, S. (Ed). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Massaro, S., & Vera, E. (2016). La qualificazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 6(1), 173–184.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.

- Mortari, L. (2010). *Ricerchare e riflettere. La ricerca-azione nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Ricerca-formazione e cura educativa*. FrancoAngeli.
- Nikolajeva, M. (1997). *Children's Literature Comes of Age*. Routledge.
- Perla, L. (2012). *La scrittura professionale dell'insegnante: Dispositivi per la formazione*. FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1946). *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Laurence King.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Trincherò, R. (2017). *Progettare per competenze. Dai nuclei fondanti alle Unità di Apprendimento*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2022). *Didattica per competenze e valutazione autentica*. FrancoAngeli.
- UNESCO. (1947). *The Right to Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zarrillo, J. (2005). *Teaching Reading in the 21st Century*. Pearson.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Calenda, M., Tiso, M., & Ferrantino, C. (2026). Il valore della Visual Literacy nel percorso formativo: la narrazione del progetto Erasmus ALTA. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 78-88. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1096>

Corresponding author: Marika Calenda | marika.calenda@unibas.it

Author contributions: The authors jointly conceived the study and its structure. Concetta Ferrantino wrote Section 1, Maria Tiso wrote Section 2, and Marika Calenda wrote Section 3. The conclusions were written collaboratively by all authors.

Funding: This research was funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, Project "ALTA - Allophone Teacher Academy", Grant Agreement No. 101056614.

Conflicts of interest: The authors declare no conflicts of interest.