

IL MATERIALE VISIVO NEI MANUALI DI ITALIANO L2

Mirella Pederzoli

Università per Stranieri di Siena

SOMMARIO

L'espressione proverbiale "un'immagine vale più di mille parole" è divenuta il *leitmotiv* degli studi circa l'impiego del testo visivo sia nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento della L1, sia in quello delle lingue seconde. La vasta letteratura in merito conferma la crescente attenzione al tema, soprattutto in riferimento alla relazione tra testo visivo e testi scritti/parlati e al ruolo dello stimolo visivo nei processi di apprendimento, di memorizzazione, di *problem solving*, di motivazione, ecc. In questo articolo si presenta una ricognizione del materiale visivo statico impiegato nei principali manuali di italiano L2 allo scopo di inquadrare quale tipologia di testo visivo venga maggiormente proposta, per quali livelli di competenza ed in quali abilità. Si suggerisce, infine, una griglia di analisi del materiale visivo in chiave semiotica, diretta ai docenti di lingue e non. Tale griglia è ad oggi in fase di sperimentazione con docenti di italiano L2 e non solo che operano all'interno di contesti differenti.

INTRODUZIONE

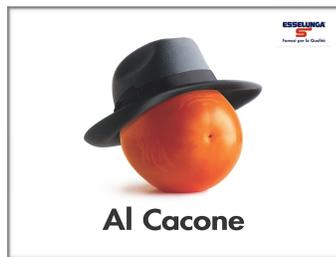
L'intelligenza spaziale (Gardner 1983)—intesa come l'abilità di percepire il mondo circostante in maniera accurata—implica una grande sensibilità verso gli aspetti percettivi quali il colore, la linea, la forma e lo spazio, includendo anche la possibilità di visualizzare e rappresentare idee in modo visivo e spaziale. Essa è stata vista da molti studiosi (Mandl&Levin, 1989; Salomon, 1989; Finke, 1990; Gregory, 1998; Canning-Wilson, 2001; Royce, 2009; Bouhali et al., 2014 ecc.) in contrapposizione all'intelligenza linguistica, assecondando le teorie neurolinguistiche dei localizzatori, ovvero coloro che situano specificatamente il linguaggio verbale nell'emisfero sinistro ed il codice visivo-spaziale in quello destro. Se da una parte lo psicologo dell'arte Arnheim (1954; 1982) è sostenitore della predominanza della percezione sensoriale quale fonte primaria del pensiero, dall'altra Gardner si contrappone alla dicotomia dei localizzatori proponendo invece una visione integrata: «Proprio come l'elaborazione musicale e quella linguistica sono eseguite da centri di elaborazione diversi e non interferiscono necessariamente fra loro, così anche le facoltà spaziali e linguistiche sembrano in grado di proce-

dere in modo relativamente indipendente o complementare» (Gardner 1983: 198). Questo lo dimostra la capacità umana nel saper variare la risposta cognitiva di fronte ad una situazione problematica, ovvero scegliendo uno stile più prettamente linguistico, visuale o un'integrazione di entrambi.

Hammerly (2009: 251) si dedica ad una classificazione di ciò che può essere incluso nella categoria dei *visual aids* poiché «curiously, a rigorous definition of visual aids has never been agreed upon. Still, many in our profession consider them simply wonderful, more or less like motherhood, and neither see nor acknowledge their limitations and the practical consequences thereof». Partendo dall'escludere da tale categoria il linguaggio scritto, gli oggetti, gli animali, le persone, le attività, i mezzi di comunicazione e di intrattenimento, ovvero tutti elementi che ugualmente vengono percepiti attraverso l'impiego della vista, Hammerly definisce *visual aids* «drawings, photos, graphics or models of a non-verbal nature used to facilitate (second language) teaching/learning» (Mollica, 2009: 253). Tale definizione risulta alquanto limitata se si considera il mondo odierno caratterizzato da un certo iconocentrismo—sebbene, per certi versi, il logocentrismo di molti mezzi di comunicazione definiti “social” sia innegabile. Rather (2004) così come Singh (2005) parlano di *visual aids* “those instructional devices which are used in the classroom to encourage learning and make it easier and motivating. The material like models, charts, film strip, projectors, radio, television, maps etc. are called instructional aids” (Rather, 2004:103). Siamo così in una società che di visivo produce non solo foto, illustrazioni, disegni—elementi visivi “puri”—ma anche: manifesti pubblicitari, riviste, *flyers*, menù, insegne luminose, cataloghi, film, video musicali, siti internet, presentazioni power point, ecc. Si tratta di forme visive ibride che condividono il loro raggio d'azione con il testo verbale, sia esso scritto oppure orale. Il dialogo tra queste due risorse semiotiche si riscontra anche all'interno dei manuali per l'insegnamento linguistico—nel caso specifico trattato ci si riferisce ai manuali di italiano L2—, sebbene il testo visivo rimanga pur sempre subordinato al testo verbale. Questo accade perché il libro di testo spesso nasce per fare riflettere sulla lingua e non tanto sulle possibilità espressive della lingua stessa. È innegabile inoltre il fatto che il testo verbale e ed il testo visivo siano in genere spinti da due forze contrastanti: una forza che tende all'azione, al movimento e alla comprensione immediata e una forza riflessiva, fatta di pause, attenta osservazione dei dettagli. È proprio dall'interazione tra queste due possibilità che si crea l'equilibrio giusto affinché

un'immagine accompagnata da un testo verbale o un testo verbale accompagnato da un'immagine possano dialogare e co-partecipare alla creazione del senso. Ecco allora che tenendo conto di queste diversità e dei diversi gradi di intervento del testo sull'immagine si possono avere le seguenti possibilità (Eco 1997):

- (a) l'immagine prevale sul testo (funzione linguistica dell'immagine): il rischio che si corre è quello della compromissione del messaggio culturale, soprattutto nel caso di evidente distanza tra la cultura d'origine e la cultura meta;



- (b) il testo prevale sull'immagine (funzione immaginifica dell'immagine): si riduce così il potenziale comunicativo dell'immagine, indirizzando la lettura ad un preciso contesto;



- (c) testo e immagine coesistono anche in apparente contrasto: è il mezzo attraverso il quale si raggiunge generalmente alla comunicazione immediata, in quanto il messaggio viene emesso parallelamente da due canali distinti e quindi esso risulta più facilmente interpretabile.



Nello specifico delle ultime due possibilità, la funzione della parola in relazione all'immagine può essere di tipo narrativo, esplicativo, evocativo o semplicemente simbolico.

Si può affermare, dunque, che il linguaggio visivo è un linguaggio per la trasmissione di conoscenza molto diverso da quello verbale, ma un linguaggio a tutti gli effetti, con un vocabolario, una grammatica e delle regole di combinazione ed espressione. Bertin lo definisce un «linguaggio destinato all'occhio» (1972: 215), con le sue leggi sulla percezione e la comunicazione visiva. È un'affermazione che sebbene risalga agli anni '70, ad oggi non è da considerare scontata, come ben sostiene Neil Cohn (2012: 5-6):

while verbal communication (“speaking”) is readily acknowledged as using a system of expression (“spoken language”), graphic communication (“drawing”) has no equivalent system recognized. While language is viewed as a rule governed system acquired through a developmental period, drawing is looked at as a “skill” subject only to the expressive aims of the artist and their abilities, which are assumed to be developed through explicit instruction or practice. While sentences can be grammatical or ungrammatical, the predominant intuition is that there is no unacceptable way to structure images. However, there is no principled reason why these beliefs about the visual-graphic domain are held, and the growing literature discussing, for example, “comics” in linguistics points towards systematization the same as in language”.

Come emerge in Peruzzi (2011), il fumetto rappresenta il piano in cui il rapporto tra parola e immagine assume caratteristiche specifiche in quanto si crea un testo unico. Allo stesso modo agisce la pubblicità, che fa della relazione fra i due sistemi segnici considerati, l'elemento della sua massima efficacia.

Cid Jurado (2011) individua la relazione testo-immagine sulla base di tre processi, ovvero di interdipendenza, determinazione e compatibilità. Egli analizza questi tre casi alla luce di esempi tratti da manuali di insegnamento dell'italiano L2 in cui testo visivo e testo scritto, sotto forma di didascalia, si incontrano. Nel

processo di interdipendenza la percentuale di informazione fornita dal testo scritto risulta insufficiente senza la lettura dell'immagine; una relazione di determinazione, invece, tra immagine e didascalia sì che esista un rapporto di simmetria informativa tra i due elementi; ed infine la compatibilità, dove le informazioni che vengono fornite da entrambi i sistemi segnici rimangono comunque autonome e la didascalia non fa altro che ribadire il significato già contenuto e ben esplicitato dall'immagine.

TRASMETTERE CON LE IMMAGINI

Nel campo della glottodidattica l'attenzione agli stili cognitivi o stili di apprendimento dei discenti ha condotto alla differenziazione di tecniche e materiali impiegati, auspicando con essi una variegata sollecitazione in fase di apprendimento. Per quanto riguarda la stimolazione visiva, se da una parte i docenti nella loro pratica dimostrano spesso di utilizzare materiale visivo, dall'altra scorrendo le pagine dei principali manuali esistenti per l'insegnamento dell'italiano L2, vediamo che le tipologie di immagini in cui ci si imbatte con più facilità appartengono sostanzialmente ai generi illustrazione, fotografia e fumetto e tendenzialmente il loro impiego si attua in una gamma limitata di attività. È indubbio il ruolo di input dei testi visivi nella stimolazione di una performance orale, ad esempio, ma le potenzialità dell'immagine vanno sicuramente oltre, soprattutto perché è la società odierna che ci pone costantemente di fronte ad un evidente iconocentrismo.

I testi visuali di cui la didattica si serve vengono suddivisi in due macrocategorie: i documenti diretti e quelli generati (Anceschi 1992). All'interno dei primi rientrano quei testi che vengono direttamente estrapolati dal contesto reale o lo riproducono in maniera “fedele”; i secondi, invece, sono frutto di una successiva rielaborazione ed interpretazione da parte dell'autore. In ogni caso si tratta sempre e comunque di una visione che il creatore dell'immagine dà alla realtà che lo circonda, cercando di riprodurla secondo la tecnica che egli ritiene più appropriata alla trasmissione del messaggio. Infatti, l'indagine semiotico-visiva ha spesso messo in luce come, in alcuni casi, la funzione dell'immagine non sia quella di trovare a tutti i costi un equivalente semantico del messaggio nella lingua meta, ma di richiamare l'attenzione su alcuni aspetti del contesto di enunciazione per poterlo meglio comprendere. Quest'ultimo aspetto rientra in quell'atteggiamento democratico che Kress e van Leeuwen (2006) promuovono e che defini-

scono come indispensabile per poter offrire agli studenti materiale che sia autentico, nel senso che offra la possibilità di riflettere sulle modalità con cui l’immagine ci colpisce costantemente oggi e sugli effetti che essa comporta nel processo di significazione. D’altronde, «visual communication is coming to be less and less the domain of specialists, and more and more crucial in the domains of public communication» (Kress e van Leeuwen: 2006:14). Questa impostazione rivela un atteggiamento democratico poiché mira al raggiungimento del possesso, da parte di tutti, di quegli strumenti necessari ad agire ed interagire attraverso testi visuali. I creatori di materiali didattici ed i docenti dovrebbero dunque essere consapevoli del potere evocativo e comunicativo delle immagini ed idearle e utilizzare considerando l’effetto che possono avere sulla performance richiesta allo studente. Scegliere materiale autentico significa essere consapevoli che esso rappresenta la cultura dal punto di vista storico-sociale nel quale tale materiale nasce, ma anche la modalità di espressione di tale cultura, sia essa verbale o iconica. Partendo dal caso specifico dei manuali di lingua, Cid Jurado (2011) individua le potenzialità dell’immagine all’interno nel processo di insegnamento di una lingua grazie al suo potere comunicativo. Independentemente dalla presenza o meno del testo, le funzioni dell’immagine sono così individuate secondo il modello proposto da Jakobson (1966):

- funzione referenziale—continuità tra immagine e libro di testo;
- fatica—facilita l’interazione tra testo e apprendente; poetica—l’immagine in quanto oggetto estetico;
- metalinguistica—l’immagine fa riflettere attivamente sulla lingua che si sta apprendendo.

Quest’ultima è proprio la funzione che si riferisce all’immagine didattica, la quale partecipa alla trasmissione dei contenuti linguistici e culturali della lingua oggetto di apprendimento/insegnamento. All’interno della didattica attraverso le immagini, questo concetto ci permette inoltre di riconoscere quali immagini siano ridondanti o puramente ornamentali e perciò non significative a livello di apprendimento.

Secondo Bamford (2003), dunque, “it must be taken into account that visual literacy is the key to obtain information, construct knowledge and build successful educational outcomes. This is due to the increase of the number of images in the world and that students bring to the classroom their background, that no-

wadays is associated with images provided by media, video games, etc.” (34). È stato più volte affermato come il rapporto di sostegno reciproco tra il linguaggio verbale e quello visivo faciliti la memorizzazione: già Adam&Chambers (1962) e Hamber&Myers (1982) condividono l’idea per cui la memorizzazione attraverso l’associazione parola-immagine sia più efficace rispetto a quello solo verbale o solo visiva. Questo fenomeno è noto come *Pictorial Superiority Effect* (Pettersson, 2004). È Pavio (1971, 1986) che spiega questo “with his theory based on the idea that cognitive growth is stimulated by the balance between verbal and visual experiences in the early stages of learning” (1986: 57).

Dunque, malgrado la società odierna non ci permetta di soffermarci sul dato visivo in maniera attiva, ma piuttosto ci conduca alla risoluzione di problemi semplicemente facendo affidamento al ragionamento logico-verbale, almeno in campo educativo sarebbe importante non perdere quella dimensione che già Calvino nelle sue “Lezioni Americane” (1985) indicava con il termine “visibilità”.

LE IMMAGINI NEI MANUALI DI ITALIANO L2

Le immagini, generalmente, forniscono un tema, un “qualcosa” di cui parlare. Spostano il focus di attenzione dell’apprendente durante il discorso orale, ad esempio, e lo trasportano dalla lingua all’immagine. E di fatto, come sostiene Goldstein (2008), le immagini possono essere utilizzate nell’apprendimento di qualsiasi lingua, per rinforzare il pensiero critico e creativo. Quindi se il ruolo dell’immagine nella glottodidattica da una parte può essere quello di semplice strumento di “traduzione” del testo verbale, dall’altra invece può anche divenire strumento contestualizzatore del testo stesso e fornire alcuni strumenti per l’interpretazione del messaggio verbale. Inoltre, scegliere materiale visivo significa essere consapevoli che esso rappresenta la cultura dal punto di vista storico-sociale nel quale nasce, ma anche l’espressione comunicativa di tale cultura. Per questo non è pensabile che si possa optare per una scelta legata al caso, ma piuttosto vi debba essere alla base una scelta metodologica in cui siano ben definiti i contenuti che si vogliono trasmettere e le abilità che si vogliono sviluppare nell’apprendente.

I manuali di lingua più recenti offrono una vasta gamma di materiale visivo spaziando dalla fotografia all’illustrazione, dal fumetto al documento autentico (biglietti del treno, volantini, insegne, ecc.); mentre fino circa agli Sessanta ciò che veniva proposto erano generalmente immagini in bianco e nero molto generiche,

di semplice corredo al manuale per attirare l'attenzione dello studente ed evitare la monotonia del testo scritto. È stata indagata anche la veste grafica del libro di testo quale aspetto che contribuisce a fare in modo che lo studente trattiene più informazioni possibili, soprattutto quelle grammaticali (Mayer et al, 1995; Ansary&Babaii, 2002; Clark and Lyons, 2004; Goldstein, 2008, 2009, 2010) . La potenzialità dell'immagine sta proprio in questo: nonostante si fatichi ancora nel riconoscerle una certa autonomia rispetto al testo, la sua forza risiede nella trasmissione di informazione in un maniera in cui altre risorse testuali non riuscirebbero a fare. Nonostante tutto, è necessario puntualizzare che i supporti visivi sono da molti decenni componenti presenti nella classe di lingua, con usi e finalità differenti a seconda anche degli approcci e delle metodologie didattiche. Il Metodo Diretto, ad esempio, è stato il primo a portare i visual aids nella classe di lingue, sotto forma di oggetti della realtà o rappresentazioni di tali oggetti per evitare l'utilizzo della L1. è ciò che a distanza di decenni accade con gli approcci umanistici, quali il Silent Way o il Total Physical Response in cui il docente si serve di bastoncini di legno colorati, poster contenenti lessico finalizzato all'apprendimento, scene di film o animazioni, illustrazioni e lucidi, anche in questo principalmente per evitare l'impiego della madrelingua e, nel caso del TPR, l'azione e la manipolazione fisica servono come mezzo per imitare il naturale processo di apprendimento della L1 (Ramirez, 2013: 16).

In generale, tutti gli approcci che sottolineano l'importanza di portare il mondo reale all'interno del contesto classe per rendere l'apprendimento più significativo per gli studenti, fanno ampio ricorso a materiale visivo nel senso ampio del termine (Rather 2004; Singh, 2005). In primis, “Communicative Language Teaching puts much of the emphasis on the need for real life objects or texts to give authenticity to the communicative situation: “Non native speakers (both inside the classroom and outside the classroom) make use of the here and now objects in the immediate environments” (Brinton, 2001: 459). These are other methods that worth being mention regarding the use they make of visual aids. Task-based Learning arises from cognitive theories about processes such as memory, attention and recall. In the initial stage of the lessons, input can be presented through visual aids or realia that will be followed by the performance of the tasks. As Snow (2001) suggests the visual materials use content-based material that goes from gesture and pantomimes to pictures, photographs and slides. These aids

help to make the activities more motivating and meaningful for the students” (Ramirez, 2013: 17).

Scorrendo alcuni dei principali manuali di lingua italiana per stranieri (*Primo Contatto A1, Nuovo Contatto A1-A2-B1-C1, Affresco italiano, Nuovo Espresso A1-A2, Chiaro! A1-A2-B1, Nuovo Magari! B1-C1-C2, Domani! A1-A2-B1, Un vero affare A2+/B2, Nuovo progetto italiano 1a, 1b, 2a, 2b, Nuovo rete! A1-A2-B1-B2*) le tipologie visive più utilizzate risultano le fotografie, le illustrazioni (disegni e fumetti) ed in qualche raro caso materiale definibile come più “autentico” ovvero estrapolato dalla realtà come ritagli di giornale o di riviste e volantini pubblicitari.

La fotografia è uno strumento di riproduzione parziale della realtà. Di fatto, scattare una fotografia significa bloccare il soggetto-oggetto che si sta osservando con il proprio occhio. La parzialità risiede appunto nella visione in sé limitata che si offre riproducendo ciò che ad occhio nudo percepiamo. La macchina fotografica, per quanto ben equipaggiata a livello tecnico, non potrà mai riportare ciò che l’occhio umano vede davanti ed intorno a sé. Inoltre, parziale è la lettura che si fa della realtà stessa: è importante ribadire che è sempre il singolo individuo che vede attraverso prima i suoi occhi e poi l’obiettivo della camera, ciò che la fotografia cattura. Questo può essere considerato un aspetto, da una parte negativo, ma dall’altra, in certi contesti può emergere come fattore positivo. La limitatezza della fotografia, infatti, può essere di aiuto a livello didattico in quanto permette di costruire delle immagini dettagliate o focalizzate attorno ad uno specifico punto di interesse. È ciò che si ritrova ad esempio all’interno dei vocabolari visuali. Le illustrazioni, invece, vengono preferite in quei casi in cui non si ha a disposizione un equivalente a livello fotografico per cui l’impiego del disegno risulta essere più funzionale poiché realizzato appositamente in base alle esigenze dell’autore del materiale didattico. L’uso di vignette per la narrazione di un evento ne è un esempio.

Da notare come, trasversalmente in tutti i manuali, vi sia l’impiego di tecniche ed attività didattiche che prevedono le immagini, similari ed in stretta connessione con il livello di competenza degli studenti. Innanzitutto, le attività con immagini vengono utilizzate principalmente per sviluppare le abilità di comprensione orale, produzione orale e produzione scritta. Generalmente, la comprensione della fotografia passa attraverso processi di denotazione e di connotazione, proponendo attività di descrizione dell’immagine per arricchire il lessico dell’apprendente (livelli basici) e procedere poi ad attività extra-testuali (livelli

intermedi), quali la discussione in classe. Per quanto riguarda appunto i livelli basici (A1-A2), le tecniche e le attività didattiche più diffuse nei manuali di italiano L2 e che fanno ricorso alle immagini sono così individuate:

fotografia:

- matching (parola-immagine, ascolto-immagine);
- interpretazione di un testo iconico: monologo e/o dialogo (es. “guarda la fotografia ed immagina: chi sono? cosa fanno?”); descrizione scritta e/o orale;
- incastro tra testo visivo e battute verbali;
- memorizzazione dei vocaboli attraverso immagini fotografiche (*flash card*, *memory card*).

Illustrazione:

- interpretazione di un testo iconico: monologo (es. narrazione delle vignette);
- role-play: costruzione mini-dialoghi a partire da una vignetta;
- transcodificazione: scrivere una didascalia a partire dalle immagini, usando una specifica struttura grammaticale;
- memorizzazione dei vocaboli (es. scrivere i nomi accanto ai disegni)

Come si può notare, le attività nei livelli A1 e A2 si concentrano sullo sviluppo delle abilità primarie in termini principalmente di apprendimento e reimpiego del lessico o di brevi formule discorsive. Di fatto, le immagini—di qualsiasi natura esse siano—presentano indubbi vantaggi sia in termini di memorizzazione che di motivazione all’apprendimento (Goldstein 2008; Hammerly 2009; Levin & Russel 2002; Mandl & Levin 1989; Mollica, 2009; Paivio 1971, 1986; Salomon 1989). Nel caso di un contesto formativo formale, il materiale visivo può essere impiegato ad esempio per attività di classe da svolgere prevalentemente in gruppo o a coppie. I compiti di tale materiale possono essere molteplici: dalla stimolazione di interesse e di curiosità alla creazione di un output testuale di tipo narrativo; dal supporto alla memorizzazione del lessico al ruolo di oggetto di un dialogo. A questo livello di competenza dello studente, sia nel caso dell’impiego di immagini fotografiche sia nel caso di illustrazioni, i manuali di italiano L2 considerati mostrano anche la predilezione per attività quali la creazione di una didascalia in fumetti e vignette per il reimpiego di strutture e forme grammaticali affrontate in quella specifica unità didattica o semplicemente la scrittura della pa-

rola corrispondente al vocabolo raffigurato. Da notare però che la funzione della didascalia non è puramente denominatrice, ma essa condiziona il senso della lettura dell'immagine perché va ad escludere le altre possibili letture che di quel testo visivo si potrebbero fare. Si tratta di una tecnica che definisce il senso stesso, ad esempio, del fumetto, in cui le vignette—accompagnate dalla didascalia o dalle parole dei personaggi—devono essere interpretate in maniera univoca, senza soffermarsi eccessivamente su altri significati che si possono celare.

Nei livelli intermedi (B1, B2) si nota nuovamente l'impiego delle fotografie e delle illustrazioni in maniera pressoché alternata senza una chiara motivazione alla base della scelta dell'una o dell'altra tecnica di rappresentazione. Anche in questo caso si possono notare delle tendenze comuni a tutti i manuali analizzati circa le attività in cui viene coinvolto il testo visivo, principalmente in relazione allo sviluppo delle quattro abilità primarie.

Fotografia:

- *matching* (parola-immagine, audio-immagine);
- transcodificazione: scrivere una didascalia a partire dalle immagini, usando una specifica struttura grammaticale;
- Interpretazione di un testo iconico: (es. riconoscimento di oggetti raffigurati nelle fotografie), dialogo (es. “guarda le foto: cosa ti fanno pensare?”); monologo (es. “guarda le foto: quali elementi caratterizzano le piazze italiane? Argomenta.”)

Illustrazione:

- transcodificazione: scrivere una didascalia a partire dalle immagini, usando una specifica struttura grammaticale;
- *matching*
- interpretazione di un testo iconico: monologo (es. narrazione; espressione opinioni personali);
- domande a scelta multipla, gioco (es. fumetto, mappe)

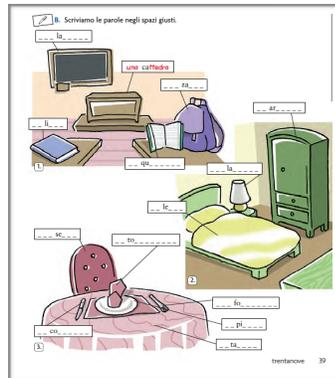
Rispetto ai livelli basici, l'unico cambiamento che si può notare dalle attività è quello relativo soprattutto alla produzione orale in cui l'immagine—fotografia o illustrazione che sia—non è solamente utilizzata per un compito meramente descrittivo ma diviene un trampolino di lancio per un discorso più esteso. Del resto, invece, la progressione nei livelli di competenza non si accompagna ad un diverso impiego delle immagini o delle attività didattiche proposte. Solamente

nel confronto con alcuni manuali rivolti ad apprendenti di livello avanzato—*Nuovo Contatto C1, Affresco Italiano C1-C2*—si può notare come il numero delle immagini funzionali alla didattica decresca, mentre si mantiene un generale uso ornamentale-decorativo di queste. L’unica tendenza comune registrata tra i vari manuali di lingua italiana analizzati è relativa all’impiego di attività e tecniche didattiche specificatamente condotte con l’uso di immagini che svolgono sia una funzione integrativa che di supporto, ausiliaria, senza però una correlazione diretta con il livello di competenza degli apprendenti.

È necessario anche soffermarsi sul fatto che le immagini—soprattutto quelle fotografiche—rivestono anche il ruolo di elementi decorativi, ornamentali al testo. Si tratta di un aspetto importante che testimonia l’evolversi della grafica e dell’editoria: le fotografie accattivanti che vengono utilizzate all’interno del manuale allo scopo di contestualizzare l’argomento di un’unità didattica o di un testo scritto attraggono a qualche livello l’apprendente e ne indirizzano l’attenzione. Se vi sia una diretta conseguenza sull’apprendimento o sull’utilità di tale immagini a fini ornamentali è un aspetto che merita approfondimenti, poiché se in alcuni ambiti quali il marketing e la comunicazione, il layout e le scelte grafiche hanno delle ricadute sui comportamenti umani, nel campo della didattica rimane ancora da dimostrare pienamente se vi siano delle ricadute nell’apprendimento, sia in termini positivi che negativi. Certo è che fino a qualche decennio fa il manuale era costituito principalmente da testo scritto e l’immagine compariva solo se impiegata in un’attività didattica.

Infine, dall’analisi del materiale visivo all’interno dei manuali di italiano L2 emerge anche come si rimanga ancorati ad un’idea di testo visivo “puro”, ovvero non contaminato da altre modalità di espressione quali il testo scritto. La questione del testo autentico e di un apprendimento che prepari lo studente al contesto reale dovrebbe, invece, far riflettere anche sulla sempre più crescente importanza della comunicazione visiva al di fuori dell’ambito formativo. “Teachers must be given the means to become highly reflexive of their practice, particularly of the interaction between modes and shape of knowledge and between modes and potentials for receptiveness by the students” (Kress et al. 2001: 177). Questa nuova attenzione nei confronti della natura multimodale del testo richiede dunque l’adesione ad una prospettiva multimodale, in cui, cioè, il testo è il risultato dell’integrazione di una varietà di risorse semiotiche. Secondo questa prospettiva, divengono così testi visivi anche le insegne di un negozio, i menù di alcuni

ristoranti, un sito internet, una slide, un logo, un manifesto pubblicitario, ecc., spesso più rilevanti ai fini dell'apprendimento rispetto ad altre tipologie di immagine appositamente create e presenti nei manuali. Solamente *Nuovo Espresso A1*, *Nuovo Rete A2* e *Nuovo Rete B2* presentano attività con tali tipologie ibride di testi visivi, come ad esempio volantini delle offerte del supermercato, assenti, vaglia postali, insegne di studi di liberi professionisti, carte di credito ecc.



Affresco italiano, corso di lingua italiana per stranieri, A1-A2, Le Monnier



Nuovo espresso A2, Alma Edizioni



Nuovo Rete A2, Guerra Edizioni



Nuovo Rete B2, Guerra Edizioni



Nuovo contatto C1, Loescher

PROPOSTA DI UNA GRIGLIA DI ANALISI DI MATERIALE VISIVO PER LA GLOTTODIDATTICA

La semiotica si occupa della significazione, ovvero dei meccanismi di trasmissione del significato in tutte le sue manifestazioni, quindi anche quella visi-

va. Proprio in riferimento a quest’ultimo ambito, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) hanno elaborato una metodologia di analisi dei testi visivi della società contemporanea occidentale—dalla pubblicità all’arte, dal web al libro di testo scolastico, ecc.—individuando delle categorizzazioni utili a definire le modalità di costruzione del testo visivo stesso, di trasmissione del significato e di comunicazione con il destinatario. Si propone, quindi, di seguito una griglia di analisi del materiale visivo impiegabile nel campo della glottodidattica partendo proprio dalle categorie individuate da Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e funzionali al contesto considerato. La griglia diviene particolarmente utile anche nel caso in cui il docente decida di inserire elementi visivi nelle proprie attività di valutazione degli apprendimenti e delle competenze.

Innanzitutto, la griglia è stata suddivisa in due parti: una compilabile a priori, cioè prima del reale utilizzo dell’immagine in un’attività di classe; ed una, invece, a posteriori analizzando l’effettivo impiego del materiale proposto.

Tab.1 Griglia di analisi del materiale visivo impiegato nella didattica e nella valutazione

Analisi dell’immagine (ante)	
Titolo	titolo assegnato al file dell’immagine
Immagine	allegare l’immagine analizzata
Tipologia	Fotografia, illustrazione, vignetta, grafico, tabella, ecc.
Modalità	concreta (es. fotografia di un paesaggio) astratta (es. grafico)
Dominio	Tempo libero, lavoro, vita privata, ecc.
Partecipanti principali	elementi rappresentati nell’immagine (persone, animali, oggetti), soggetti della comunicazione
Partecipanti secondari	elementi in secondo piano rappresentanti nell’immagine, non direttamente coinvolti nella comunicazione del messaggio
Azione Situazione	Azione = dinamicità dei personaggi rappresentati. Es. persone che sciano Situazione = staticità dei personaggi. Es. foto di clas-

	se
Processi	<p>Tipologie di azioni e di situazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>narrativo unidirezionale</u>: un partecipante si rivolge ad un elemento di interesse. Es. ragazza che guarda un quadro; ragazzo che mangia un pizza; etc. • <u>narrativo bidirezionale o interattivo</u>: i partecipanti interagiscono tra loro. Es. due persone che parlano o che si guardano. • <u>mentale</u>: es. didascalie di fumetti o delle vignette • <u>verbale</u>: es. baloon dei fumetti o delle vignette • <u>classificatorio</u>: raggruppa i partecipanti alla comunicazione secondo criteri di relazione e classificazione. Es. grafico, illustrazioni per assemblare un oggetto, linea del tempo illustrata, mappa • <u>spazio temporale</u>: es. grafici
Coinvolgimento dello spettatore	<p><i>demand picture</i>: lo sguardo del rappresentato o il gesto coinvolgono l'osservatore chiedendo a lui qualcosa. Es. manifesto “I want you”;</p> <p><i>offer picture</i>: il rappresentato viene offerto allo spettatore come oggetto fonte di informazione, di desiderio, di ammirazione, ecc. Es. pubblicità su rivista, foto di un paesaggio, ecc.</p>
Contesto	<p>Presente/assente</p> <p>Dettagliato/poco dettagliato/non dettagliato</p>
Punti salienti	<p>Gerarchia di importanza tra gli elementi (primo piano/sfondo, oggetti più grandi/più piccoli)</p>
Uso del colore	<p>Colore/bianco e nero; colori vivaci/spenti, modulati/piatti, giochi di luce</p>
Elementi culturali	<p>Presenza di elementi riconducibili prettamente ad un contesto culturale specifico.</p>

(Post)	
Attività	Descrizione dell'attività (es. monologo, composizione scritta, scelta multipla, ecc.)
Tempo a disposizione	Tempo di svolgimento dell'attività
Livello di competenza dei destinatari (secondo il CEFR)	A1 A2 B1 B2 C1 C2
Istruzioni	La consegna che accompagna l'uso dell'immagine.
Obiettivi linguistico- comunicativi	Gli obiettivi linguistico-comunicativi che l'attività vuole raggiungere.
Funzione dell'immagine	<p><u>Referenziale/informativa</u>: fornisce informazioni dello stato di luoghi, persone, avvenimenti, oggetti;</p> <p><u>Poetica/espressiva</u>: emerge il pensiero e lo stato d'animo dell'autore che interpreta la realtà in modo soggettivo;</p> <p><u>Esortativa/fatica</u>: l'immagine cerca di convincere lo spettatore ad adottare un certo comportamento (es. manifesti pubblicitari, cartelli stradali, cartelli di divieto) o cerca un contatto con lo spettatore suscitando curiosità;</p> <p><u>Metalinguistica</u>: l'immagine partecipa in maniera attiva al processo di insegnamento-apprendimento (es. grafico, vocabolario illustrato);</p> <p><u>Decorativa</u>: ai fini dell'attività l'immagine non riveste nessuna funzione se non quella puramente di rendere l'insieme visivo un prodotto estetico.</p>
Impatto sul destinatario	<p>1= l'immagine non è attrattiva/ non è interessante per il destinatario a cui si rivolge</p> <p>2=l'immagine è poco attrattiva/ è poco interessante per il destinatario a cui si rivolge</p> <p>3= l'immagine è abbastanza attrattiva ed interessante per il destinatario a cui si rivolge</p> <p>4= l'immagine suscita curiosità, interesse, stimola lo spettatore;</p>

Adeguatezza dell'immagine	1= l'immagine non è adeguata al destinatario e/o all'obiettivo dell'attività 2=l'immagine è poco adeguata al destinatario e/o all'obiettivo dell'attività 3= l'immagine è adeguata al destinatario e/o all'obiettivo dell'attività 4= l'immagine è perfettamente adeguata al destinatario e/o all'obiettivo
Note	

La prima parte della griglia può essere definita anagrafica, in quanto vengono richieste informazioni circa il “titolo” – genericamente il nome assegnato al file dell'immagine, oppure se cartacea, una denominazione che riconduca facilmente a quel materiale –; “l'immagine” stessa; la “tipologia” a cui appartiene – se si tratta di una fotografia, di un'illustrazione, di un grafico, ecc. La “modalità”, invece, fornisce informazioni circa il grado di rappresentazione della realtà, distinguendo tra immagini concrete (es. la fotografia di una scena reale) oppure immagini astratte come un grafico. L'inserimento della categoria “dominio” è funzionale alla scelta dell'immagine in relazione al profilo di studente e all'attività da svolgere. Segue poi la distinzione tra “partecipanti principali” e “partecipanti secondari”, definite da Kress e van Leeuwen (2006) come i soggetti della comunicazione. Essi possono essere persone, oggetti, animali, luoghi che rivestono un ruolo primario nella trasmissione del messaggio, oppure elementi in secondo piano non direttamente coinvolti, ma con il ruolo di contestualizzatori. “Azione” e “situazione” sono anche esse categorie semplificate di derivazione dalla teoria semiotica di riferimento. Esse si riferiscono rispettivamente alla rappresentazione di una certa dinamicità dei personaggi rappresentati (es. persone che sciano) e, al contrario, ad una rappresentazione più statica, come può essere quella di una foto di gruppo. Questo a prescindere che si stia parlando di immagini statiche o immagini in movimento. Direttamente collegati alle azioni e alle situazioni ci sono i “processi”, ovvero l'individuazione della tipologia di relazione tra le persone, i luoghi e gli oggetti raffigurati. Possiamo avere il caso di un processo di tipo narrativo unidirezionale in cui un partecipante si rivolge ad un elemento di suo interesse, come ad esempio una ragazza che osserva un quadro, oppure un ragazzo che mangia una pizza. Il processo narrativo di tipo bidirezio-

nale o interattivo, indica che all’interno della rappresentazione i partecipanti interagiscono tra loro, come nel caso di due persone che parlano o che si guardano. Tipici del genere fumetto sono il processo mentale, in cui la didascalia materializza il pensiero di un partecipante; e quello verbale, ovvero il *balloon* attraverso il quale i personaggi dei fumetti conversano. Infine, il processo classificatorio che raggruppa i partecipanti alla comunicazione secondo criteri di relazione e classificazione. Questo può accadere ad esempio nei grafici, nelle istruzioni per il montaggio di un oggetto, in una linea del tempo illustrata all’interno di un libro scolastico o una mappa. Inoltre, i grafici—e le linee del tempo chiaramente—possono rappresentare anche processi di tipo spazio temporale.

Kress e van Leeuwen (2006) all’interno della funzione interpersonale, cioè relativa alla relazione tra il produttore e l’osservatore dell’immagine, distinguono tra *demand picture* e *offer picture*. Tale distinzione viene mantenuta anche in questa griglia per identificare il rapporto tra l’immagine e lo spettatore. Nel caso di *demand picture*, lo sguardo del rappresentato o il gesto coinvolgono l’osservatore chiedendo a lui qualcosa. Ne è un esempio la propaganda politica attraverso i manifesti (es. “I want you”). Nella *offer picture*, invece, ciò che è rappresentato è una fonte di informazione, di desiderio, di ammirazione, ecc. per l’osservatore (es. la pubblicità, la foto di un paesaggio, ecc.). Le categorie successive entrano nel merito dell’immagine analizzando il contesto, i punti rilevanti, l’uso del colore e l’eventuale presenza di elementi culturalmente definiti.

La seconda parte della griglia, invece, si riferisce all’analisi in una fase successiva dello stesso materiale visivo sopra descritto. Per questo le informazioni richieste riguardano l’attività svolta, il tempo a disposizione, il livello di competenza dei destinatari e la L2, le istruzioni che accompagnano l’attività e gli obiettivi linguistico-comunicativi. Il docente è poi chiamato ad una riflessione circa la funzione del materiale visivo impiegato per l’attività. La suddivisione qui proposta nasce tenendo in considerazione sia l’approccio di Kress e van Leeuwen (2006) sia Cid Jurado(2011). Infine, ad attività conclusa, si suggerisce anche l’annotazione dell’impatto del materiale visivo sul destinatario, sia per segnalare quando è realmente di supporto e di aiuto nello svolgimento dell’attività o nell’apprendimento, sia per annotare eventuali problematiche riscontrate. Si richiede, dunque, l’espressione di un giudizio relativamente al grado di attrattività dell’immagine, nonché sulla sua adeguatezza in relazione ad uno specifico gruppo di destinatari o ad un obiettivo. A conclusione si propongono due esempi di

griglie d’analisi come quella sopra riportata, in relazione a due tipologie di materiale visivo differenti e a due contesti d’uso differenti: un’immagine di un codice fiscale (attività in classe) ed un grafico (*testing*).

Tab.2 Esempio applicazione Griglia di analisi del materiale visivo impiegato nella didattica

Analisi dell’immagine (ante)	
Titolo	Il codice fiscale (attività presente in Begotti, 2006)
Immagine	 <p>The image shows an Italian tax card (Codice Fiscale) with the following fields: Codice Fiscale (XYX KHJ 80C45 H367U), Cognome, Nome, Luogo di nascita, Provincia, Data di nascita, and Sesso. The card is marked with yellow arrows pointing to the tax number, the name fields, and the birth date field. A yellow circle highlights the tax number.</p>
Tipologia	Fotografia + elementi grafici (frecce, cerchi)
Modalità	Concreta
Dominio	Pubblico
Partecipanti principali	La tessera del codice fiscale
Partecipanti secondari	-
Azione/Situazione	Situazione
Processi	Classificatorio
Coinvolgimento dello spettatore	<i>offer picture</i> : non c’è coinvolgimento; l’oggetto è semplicemente una fonte di informazioni
Contesto	Assente
Punti salienti	I punti rilevanti sono quelli inclusi nei cerchi.
Uso del colore	b/n
Elementi culturali	L’oggetto è un elemento della società italiana.
Post	
Attività	Problem solving di gruppo
Tempo a disposizione	20 minuti

Livello di competenza dei destinatari	A1-A2 Immigrati adulti
Istruzioni	Esercizio di <i>problem solving</i> . Scopri la regola! Perché il codice fiscale è formato così?
Obiettivi linguistico-comunicativi	Ripasso del lessico relativo al campo semantico della burocrazia e dei documenti necessari per vivere in Italia; reperire informazioni corrette, porre domande specifiche, comprendere le tipologie dei documenti; sviluppare abilità di <i>problem solving</i> ; favorire la socializzazione tra gli studenti.
Funzione dell'immagine	Referenziale/informativa e metalinguistica
Impatto sul destinatario	3 Gli studenti sono soddisfatti dell'attività in quanto fissano informazioni relative ai documenti e alla burocrazia italiana, fondamentali nelle prime fasi di arrivo nel paese straniero.
Attrattività dell'immagine	4
Note	

Tab.3 Esempio applicazione Griglia di analisi del materiale visivo impiegato nella valutazione

Analisi dell'immagine (ante)																																											
Titolo	Grafico radio-televisione																																										
Immagine	<p style="text-align: center;">Radio and television audiences in UK, October – December 1992</p> <table border="1"> <caption>Approximate data from the graph</caption> <thead> <tr> <th>Time of day or night</th> <th>Television (%)</th> <th>Radio (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>6:00</td><td>5</td><td>10</td></tr> <tr><td>8:00</td><td>48</td><td>28</td></tr> <tr><td>10:00</td><td>45</td><td>22</td></tr> <tr><td>12:00</td><td>15</td><td>18</td></tr> <tr><td>2:00</td><td>12</td><td>15</td></tr> <tr><td>4:00</td><td>10</td><td>12</td></tr> <tr><td>6:00</td><td>42</td><td>8</td></tr> <tr><td>8:00</td><td>48</td><td>7</td></tr> <tr><td>10:00</td><td>45</td><td>7</td></tr> <tr><td>12:00</td><td>25</td><td>6</td></tr> <tr><td>2:00</td><td>5</td><td>5</td></tr> <tr><td>4:00</td><td>2</td><td>4</td></tr> <tr><td>6:00</td><td>2</td><td>4</td></tr> </tbody> </table>	Time of day or night	Television (%)	Radio (%)	6:00	5	10	8:00	48	28	10:00	45	22	12:00	15	18	2:00	12	15	4:00	10	12	6:00	42	8	8:00	48	7	10:00	45	7	12:00	25	6	2:00	5	5	4:00	2	4	6:00	2	4
Time of day or night	Television (%)	Radio (%)																																									
6:00	5	10																																									
8:00	48	28																																									
10:00	45	22																																									
12:00	15	18																																									
2:00	12	15																																									
4:00	10	12																																									
6:00	42	8																																									
8:00	48	7																																									
10:00	45	7																																									
12:00	25	6																																									
2:00	5	5																																									
4:00	2	4																																									
6:00	2	4																																									
Tipologia	Grafico																																										

Modalità	Astratta
Dominio	Pubblico
Partecipanti principali	I dati del grafico
Partecipanti secondari	-
Azione/Situazione	Situazione
Processi	Classificatorio e spazio temporale
Coinvolgimento dello spettatore	<i>offer picture</i> : l'oggetto è semplicemente una fonte di informazioni
Contesto	Assente
Punti salienti	I punti rilevanti sono quelli che le curve del grafico rilevano.
Uso del colore	b/n
Elementi culturali	-
Post	
Attività	Produzione scritta
Tempo a disposizione	20 minuti
Livello di competenza dei destinatari	IELTS
Istruzioni	The graph below shows radio and television audiences throughout the day in 1992. Summarise the information by selecting and reporting the main features and make comparison where relevant.
Obiettivi linguistico-comunicativi	Creazione di un testo espositivo contenente le informazioni rilevanti estrapolate dal grafico e sistematizzate in una produzione scritta di almeno 150 parole. Uso di espressioni linguistiche e di simbologie tipiche della scrittura in ambito accademico.
Funzione dell'immagine	Referenziale/informativa e metalinguistica
Impatto sul destinatario	2
Adeguatezza dell'immagine	4
Note	

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANCESCHI G., *L'oggetto della raffigurazione*, Milano, Etas Libri, 1992
- ARNHEIM R., *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*, Los Angeles, University of California press, 1954. Trad.it Dorflies G., *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1962 [20 ed. 2005]
- ARNHEIM R., *The power of the center*, Los Angeles, University of California press, 1982. Trad. It Pedio R., *Il potere del centro*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1984
- ANSARY H., & BABAI E., “Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards a systematic textbook evaluation”, *The Internet TESL Journal*, vol. 8(2), 2002
- BAMFORD A., *The visual literacy white paper*. Pty Ltd., Australia. 2003
- BARALT, M., PENNESTRI, S., AND M. SELVANDIN, “Using Wordles to Teach Foreign Language Writing”, *Language Learning & Technology*, Vol.15, Number 2, pp. 12–22, 2011
- BERTIN J., “La gráfica”, in VV.AA.: *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1972, pp. 215-263
- BRINTON D.M., “The use of Media in Language Teaching”, in Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (3ed., pp. 459-475) Boston: Heinle and Heinle, 2001
- BOUHALI et al., “Anatomical connections of the visual word form area”, *Neuroscience*, vol.12, n.34, pp. 402-14, 2014
- CID JURADO A.T., “L'immagine nei manuali didattici di italiano L2”, in P. Diadori (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, 2011, pp. 342-351
- CALVINO I., *Lezioni americane:sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1985
- CANNING-WILSON C., “Visuals and Language Learning: Is there a connection?”, *The Weekly Column*, article 48, Febbraio 2001
- CARNEY R.N., LEVIN J.R., “Pictorial Illustrations still Improve students' Learning from Text”, *Educational Psychology Review*, Vol. 14, no. 1,Marzo 2002
- CLARK R.C, LYONS C., *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluation visuals in Training Materials*, San Francisco, CA: Pfeiffer, 2004
- COHN N., Comics, Linguistics, and Visual Language: The past and future of a field, in F. Bramlett (Ed.), *Linguistics and the Study of Comics*. New York: Palgrave, 2012
- ECO U., *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1977 (1ª ed.1964)
- ECO U., *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani, 1997 (5 ed. 2008)
- FINKE R., *Creative imagery. Discoveries and inventions in visualization*, LEA, Hillsdale, 1990
- GARDNER H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books Inc., 1983. Ed.it *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. di L.Sosio, Milano, Feltrinelli, 1987

- GILAKJANI A.P., BRANCH L., “Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching”, *Journal of Studies in Education*, Vol. 2, No. 1, 2012
- GOLDSTEIN B., *Working with images*, Cambridge, CUP, 2008
- GREGORY L.R., *Eye and brain*. Trad. It., A. Rebaglia, *Occhio e cervello: la psicologia del vedere*, Milano, Cortina editore, 1998
- HABER R.N, MYERS B.L, Memory for pictograms, pictures, and words separately and all mixed up, *Perception*,11(1), pp. 57-64, 1982
- HAMMERLY H., “What visual aids can and cannot do in social language teaching”, in A. Mollica, *Teaching and learning languages*, Perugia, Guerra-Soleil, 2009, pp. 251-267
- HARRIS I, CAVIGLIOLI O., “Think it—Map it!”, *Network Educational Press*, Stafford, 2003
- JAKOBSON R., “Linguistica e poetica”, in *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966
- KACAUNI KONOMI D., “Using Visual Materials in Teaching Vocabulary in English as a Foreign Language Classrooms with Young Learners”, *New Perspectives in Science Education*, n.3, 2014
- KATSILOLOUDIS P., “Identification of Quality Visual-Based Learning Material for Technology Education”, *Journal of Industrial Teacher Education*, vol. 47, pp. 70-98, 2010
- KRESS G., VAN LEEUWEN T., *Reading images: the grammar of visual design*, Londra, Routledge, 1996 (2 ed. 2006)
- KRESS G et al., *Multimodal teaching and learning : the rhetorics of the science classroom*, London; New York : Continuum, 2001
- LEVIN J.R., RUSSEL N.C., “Pictorial illustrations still improve students’ learning from text”, in *Educational Psychology Review*, vol. 14, n°1, Marzo 2002
- MACWAN H.J, “Using Visual Aids as Authentic Material in ESL Classrooms”, *Research Journal of English Language and Literature*, Vol.3. Issue.1, pp. 91 -96, 2015
- MAYER R. E., STEINHOFF K., BOWER G., & MARS R., “A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text”, *Educational Technology Research and Development*, vol.43(1), pp. 31-41, 1995
- MANDL H., LEVIN J.R., *Knowledge acquisition from text and pictures*, New York, Elsevier Service, 1989
- MOLLICA A., *Teaching and learning languages*, Perugia, Guerra-Soleil, 2009
- SALOMON G., *Learning from texts and pictures: reflections on a meta-level*, in H. Mandel e J.R. Levin (eds.), *Knowledge acquisition from text and pictures*, Amsterdam, Elsevier, 1989, pp. 73-82
- SANTAS A., “The eyes know it? Training the Eyes: a theory of Visual Literacy”, *Journal of Visual Literacy*, vol. 28, no. 2, pp 163-185, 2009
- PAIVIO A., *Imagery and verbal processes*, New York, Rinehart & Co, 1971

- PAIVIO A., *Mental representations: a dual coding approach*, New York, Oxford University Press, 1986
- PERUZZI P., “L’uso didattico dell’immagine”, in P. Diadori (cur.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, 2011, pp. 394-405
- PETTERSON R., “Gearing communications to the cognitive needs of students: Findings from Visual Literacy Research”, *Journal of Visual Literacy*, Vol. 24, no. 2, pp 129-154, 2004
- RAMIREZ M., “The Neglected Tools Can Work for You”, *English Teaching Forum*, vol. 50, n.4, pp. 36-38, 45, 2013
- RATHER A.R., *Essentials Instructional Technology*, Darya gaj, New Delhi, 2004
- ROYCE C.A., “Communicating with Pictures and Precision” , in *Science and Children*, v.46 n°5, pp.16-18, 2009
- SINGH Y.K, *Instructional Technology in Education*, Darya ganj, New Delhi, 2005
- WATKINS J.K., MILLER E., BROBAKER D., “The role of the visual image: what are students really learning form pictorical representations?” *Journal of Visual Literacy*, vol. 24, n. 1, pp. 23-40, 2004