



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**From image to text.
A Visual Literacy training course¹**

**Dall'immagine al testo.
Un percorso formativo di Visual Literacy**
di

Anita Macauda

anita.macauda@unibo.it

Veronica Russo

veronica.russo6@unibo.it

Università di Bologna

Abstract:

Visual studies recognize the dialogue space between the verbal and the visual as a priority. To render 'in words' the figures represented within a text, regardless of its physical or digital support, presupposes an operation of continuous contamination between verbal and visual that lies at the basis of Visual Literacy. In this sense, Visual Literacy can represent a process of meaning generation in transaction with multimodal sets that include written text, images and design elements. With reference to this verbal-visual approach, we would like to present an exploratory case study, started from the results emerging from previous research, in the context of university teaching. The objective is to investigate the generative process underlying the verbal description of a visual artefact. A specific

¹ Il contributo, sviluppato interamente dalle due autrici, è stato così redatto: §1, §2.1, § 3 di Anita Macauda; §2 e 4 di Veronica Russo.

reference is to the elements of the verbo-visual narrativity, understood as an act of configuring meaning that develops through a variable concatenation of actions and reactions for the achievement and construction of values, manifested by different forms of expression.

Keywords: visual literacy, gaze education, verbal-visual approach, teaching professionalism.

Abstract:

Nell'ambito dei Visual studies si riconosce come prioritaria l'analisi dello spazio di dialogo tra verbale e visivo. Rappresentare "a parole" le figure riprodotte all'interno di un testo, indipendentemente dal suo supporto fisico o digitale, presuppone un'operazione di continua contaminazione tra verbale e visivo. Ne deriva l'importanza di una Visual Literacy che fermi l'attenzione sul processo di generazione di significati in transazione con insiemi multimodali che includono testo scritto, immagini ed elementi di design. In relazione a questo approccio verbo-visivo, si vuole presentare una ricerca di natura esplorativa, avviata a partire dai risultati emersi da ricerche precedenti nell'ambito della didattica universitaria. L'obiettivo è quello di indagare il processo generativo sotteso alla descrizione verbale di un'immagine e le competenze messe in atto da parte di studentesse e studenti che si preparano a diventare insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Un riferimento specifico è agli elementi della narratività verbo-visiva, intesa come atto di configurazione del senso che si sviluppa attraverso una concatenazione variabile di azioni e reazioni e che si manifesta attraverso forme espressive diverse.

Parole chiave: Visual Literacy, educazione dello sguardo, approccio verbo-visivo, professionalità docente.

1. Testualità visive e verbali: una prospettiva narrativa

Alcuni studi che si collocano nell'ambito dei Visual studies (Mitchell, 2018; Pinotti, Somaini, 2016; Fabbri, 2019; Kress, Van Leeuwen, 2020) focalizzano l'attenzione sull'analisi delle interazioni tra linguaggio iconico-visivo e verbale. Verbalizzare un'immagine ossia restituire "a parole" le figure rappresentate all'interno di un testo, indipendentemente dal suo supporto fisico o digitale, presuppone un'operazione di continua contaminazione tra verbale e visivo (Heffernan, 1991). In particolare, la verbalizzazione degli elementi costitutivi di un'immagine si accompagna a una conoscenza e a una pratica della grammatica e della sintassi del vedere mediante cui distinguere i livelli di una rappresentazione (plastico, figurativo e mitico)² e rendere immediatamente percepibili e afferrabili le relazioni tra espressione e contenuto (Polidoro 2004, 2008; Dondero, Reyes 2016; Dondero, 2020). In considerazione del fatto che verbale e visivo condividono la medesima articolazione

² Plastico, figurativo e mitico sono tre concetti elaborati da Greimas (1984) per descrivere le modalità attraverso cui i testi, in particolare quelli visivi, costruiscono e comunicano significati attraverso il proprio piano espressivo. Il livello plastico si riferisce alle caratteristiche puramente visive di un'immagine (forme, colori, dimensioni e composizione spaziale). Il livello figurativo si basa sul plastico ma introduce una dimensione di identificazione degli elementi rappresentati, riconosciuti come oggetti del mondo reale. Il livello mitico fa riferimento ai significati, più ampi e spesso culturalmente o socialmente codificati di cui gli oggetti riconoscibili si fanno carico.

significante/significato, si rileva che “tra parola e immagine c’è una tra(s)ducibilità di principio, il *modus transuptivus* d’un ‘visibile parlare’ di cui vanno esplicitati i dispositivi e le procedure” (Fabbri, 2019). A questo proposito, Zanker (2003) ed Elsner (2007) evidenziano l’importanza di concentrarsi sulle abitudini visive e sui regimi scopici (Jay, 1988), ossia sulle modalità dominanti attraverso cui la visione e la percezione visiva sono organizzate e regolate in una particolare cultura o in un determinato contesto storico, influenzando non solo ciò che vediamo, ma anche il modo in cui interpretiamo e diamo significato a ciò che vediamo (Cometa, 2012). Zanker (2003) ed Elsner (2007) sottolineano infatti come la percezione e ricezione delle immagini presupponga da parte dell’osservatore una sorta di integrazione e completamento che mobilita il suo sguardo, lo include nell’opera e si riflette poi sul verbale. Questi aspetti si connettono alla necessità di acquisire specifiche competenze che fanno riferimento all’ambito della Visual Literacy (Stokes, 2002; Serafini, Gee, 2013; Serafini, 2017; Farné, 2021) e in particolare alla capacità di interpretare accuratamente messaggi visivi, come un processo di generazione di significati in transazione con insiemi multimodali che includono testi verbali, visivi ed elementi di design (Serafini 2017). Queste competenze implicano la capacità di *comprendere* le informazioni e i significati trasmessi attraverso le immagini, di *valutarne* criticamente la qualità, la veridicità, la pertinenza e il punto di vista, di saper *creare* nuovi contenuti visivi in modo efficace e appropriati ai differenti contesti di utilizzo (Heinich *et al.*, 1999). In relazione all’approccio verbo-visivo inquadrato all’interno degli studi della Visual Literacy, il contributo intende presentare una ricerca svolta in continuità con quanto emerso da ricerche precedenti condotte nel contesto della formazione universitaria dei futuri insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria. In particolare, lo studio esplorativo qui proposto ha l’obiettivo di indagare il processo che presiede alla costruzione della descrizione verbale di un artefatto visivo. Nello specifico, si mira a esplorare e a identificare le strategie linguistiche ed enunciative adottate da studentesse e studenti per connettere testualità differenti, riflettendo conseguentemente, come future/i insegnanti, sulla necessità di acquisire e sviluppare competenze di mediazione verbale di elementi visivi. Per l’analisi, è stato adottato il costrutto teorico del percorso generativo del senso greimasiano e si è fatto riferimento al concetto di narratività (Greimas, Courtés, 1979/2007), non come racconto o narrazione, bensì come atto di configurazione del senso, manifestabile da forme espressive diverse, principio organizzativo ma anche ipotesi interpretativa che permette agli analisti di spiegare ogni forma testuale (Fabbri, 2020). A seguire, viene proposto l’iter di ricerca che ha permesso di identificare le competenze di studentesse e studenti attraverso la duplice attività di creazione visiva/descrizione verbale dei propri artefatti.

2. Il percorso della ricerca

Lo studio esplorativo prende avvio dai risultati emersi da ricerche precedenti svolte negli anni accademici 2021-22 e 2022-23 all’interno del CLMU di Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Bologna. Queste ricerche, che si collocano all’interno di una proposta di metodo di apprendimento visivo (Macauda, Russo, Corazza, 2022), hanno permesso ai futuri insegnanti di sperimentare i processi cognitivi che presiedono alla lettura dell’immagine anche attraverso la produzione di artefatti visivi in ambienti digitali (Macauda, Russo, Sghinolfi, 2022; Macauda, Russo, 2023). Nello specifico, studentesse e studenti hanno lavorato sulla descrizione/lettura dell’immagine sia come testo detentore di una sua sintassi (piano del contenuto) sia come pretesto visivo per

veicolare molteplici significati, a partire da temi specifici e attraverso forme comunicative e linguaggi differenti (valoriali, culturali, ecc.) (Macauda, Russo, Sghinolfi, 2022). Questo esercizio ha dato avvio ad una serie di riflessioni sulle competenze dei futuri docenti: alfabetizzazione visiva, comunicazione visiva, pensiero creativo e critico (Macauda, Russo, Sghinolfi, 2022). Inoltre, la lettura dell'immagine e la capacità di analizzarla sul piano sia della forma che del contenuto ha richiamato l'importanza di porre anche l'attenzione sulle competenze di verbalizzazione visiva riconoscendo all'immagine il diritto di prendere "parola". A seguire, la successiva ricerca ha approfondito le modalità di traduzione di un testo visivo in testo verbale attraverso l'uso di *ekphrasis* prodotte dagli studenti (Macauda, Russo, Sghinolfi, 2023). Considerando l'immagine come testo da leggere, decodificare e trascrivere, la ricerca sull'uso di *ekphrasis* ha confermato la necessità di investire: *i.* sull'integrazione delle competenze verbo-visive; *ii.* sugli usi personali e professionali delle immagini per comprendere come approcciarsi ad esse e declinarle nella didattica scolastica. Questo studio, in continuità con le ricerche precedenti e con la proposta di metodo delineata a supporto di tali studi (Macauda, Russo, Corazza, 2022) approfondisce una componente della competenza verbo-visiva, quella narrativa-enunciativa, attraverso l'analisi del contenuto audio-descrittivo realizzato da studenti e studentesse rileggendo gli artefatti visivi da loro stessi prodotti. L'obiettivo è identificare le strategie che vengono adottate dagli studenti sul piano della narratività, per connettere testualità differenti: visiva, verbale e vocale. Il percorso ha coinvolto 89 studenti che nell'anno accademico 2022-2023 hanno partecipato a tre laboratori d'arte integrati all'insegnamento di Iconologia e Iconografia del CLMU in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Ogni laboratorio ha previsto due incontri di 4 ore per un totale di 8 ore. L'attività didattica è stata strutturata con lavori a grande e piccolo gruppo, in aula e a distanza, secondo le fasi riportate di seguito.

STRUTTURA DEGLI INCONTRI	FASI DI LAVORO
Attività a grande e piccolo gruppo in aula	1. esercizio di lettura di un'immagine-stimolo senza il supporto di apparati informativi (a piccolo gruppo); 2. verbalizzazione degli elementi visivi riconosciuti nell'immagine attraverso un'attività di follow up guidata dal docente (a grande gruppo); 3. condivisione dei significati emersi dal percorso di lettura dell'immagine e scelta del percorso tematico da realizzare a partire dall'immagine-stimolo (a piccolo gruppo);
Attività individuale a distanza	4. produzione individuale di un artefatto visivo semplice (scatto fotografico, fotomontaggio, gif, ecc.);
Attività a grande e piccolo gruppo in aula	5. produzione a piccolo gruppo di un artefatto visivo complesso (installazione allestita all'interno del MOdE-Museo Officina dell'Educazione, Panciroli, Macauda, Corazza, 2020), che si costituisce connettendo semanticamente e narrativamente gli artefatti visivi semplici (v. fig. 1); 6. creazione e produzione di un contenuto audio che descrive l'installazione visiva (a piccolo gruppo); 7. presentazione dell'installazione visiva e del contenuto audio (a grande gruppo).

Al termine dei laboratori, gli studenti, a piccolo gruppo, hanno realizzato complessivamente 21 installazioni (artefatti complessi) e altrettanti contenuti di audiodescrizione. A seguire viene presentato il metodo e lo strumento utilizzato per l'analisi delle produzioni audio.

2.1 Metodo e strumento

La ricerca si è avvalsa di un metodo di analisi testuale-qualitativa dei contenuti verbali proposti in modalità audio (Cometa, 2012) attraverso la costruzione di una griglia che riprende uno specifico livello del costruito teorico greimasiano: le strutture discorsive ed enunciative del percorso generativo del senso (Greimas, Courtés, 1997/2007). L'obiettivo è quello di studiare il testo audio come un sistema significativa fatto da più livelli interconnessi: da quello più superficiale (quello con cui entriamo in contatto, il testo propriamente detto, caratterizzato da una specifica struttura verbale) a uno più profondo (lo schema della storia raccontata dal testo, i valori fondamentali di cui si parla, ecc.). Rispetto ai livelli del percorso generativo che rappresenta in sostanza la progressiva emersione del senso del testo dai livelli più profondi e astratti a quelli più superficiali, così come proposto da Greimas e Courtés (1979/2007), viene qui preso in considerazione il livello delle strutture discorsive. Quest'ultimo è suscettibile poi di essere espresso, a livello di strutture di manifestazione, in diversi linguaggi (un racconto, un film, un quadro, una sinfonia...).

PERCORSO GENERATIVO		
Strutture discorsive	SINTASSI DISCORSIVA	SEMANTICA DISCORSIVA
		Attorializzazione Temporalizzazione Spazializzazione

Tab. 1 Schema tratto dal Percorso generativo del senso (Greimas, Courtés, 1979/2007)

A livello delle strutture discorsive, gli schemi astratti che provengono da strutture narrative profonde (soggetti, oggetti di valore, programmi narrativi o azioni) prendono corpo e diventano personaggi in carne ed ossa, oggetti concreti, collocati in uno specifico quadro temporale e spaziale. Sul piano sintattico, si distinguono: *i. l'attorializzazione* con la definizione di attori, cioè personaggi dotati di caratteristiche fisiche, di una identità (un nome), di un comportamento; *ii. la temporalizzazione* in quanto ogni azione può svolgersi nel momento esatto in cui si parla o in un tempo o epoche più o meno definite, con salti temporali; *iii. la spazializzazione* che porta a collocare gli attori nel qui o in luoghi più o meno riconoscibili, reali, di fantasia. Sul piano semantico, il percorso generativo del senso distingue i temi dalle figure: i temi sono grandi configurazioni discorsive che chiamano con sé un insieme di figure, intesi come oggetti concreti del mondo. In questo senso, un testo presuppone una certa coerenza fra elementi tematici e figurativi e si potrà parlare di isotopia tematica quando tutti gli elementi figurativi di un testo sono riconducibili a un unico tema generale. All'interno di questo strumento si inserisce il dispositivo enunciazionale ed enunciativo che attraverso un meccanismo di

débrayage (letteralmente “disinnesco”) consente di proiettare attori, spazi e tempi all’interno di qualsiasi enunciato al di là della sua forma testuale e così facendo di costruire la relazione soggettiva e intersoggettiva (Greimas, Courtés, 1979/2007; Traini, 2008). Il *débrayage* può essere: *i.* enunciazionale se nel testo vengono proiettati i simulacri dell’enunciatore e dell’enunciario (“io/noi”, “tu/voi”); *ii.* enunciativo se il discorso è oggettivato e vengono rimosse le tracce dell’enunciazione (“egli/loro”), creando un’illusione referenziale. In questo senso, l’enunciazione si pone come “un’istanza di mediazione attraverso la quale le virtualità della lingua vengono messe in enunciato-discorso” (Traini, 2008, p. 148).

3. Analisi e risultati dello studio

L’analisi testuale (qualitativa) effettuata in riferimento allo schema delle strutture discorsive di Greimas e Courtés (1979/2007) ha portato a comparare i 21 contenuti audio (ekphrasis, audio descrizione) in relazione alle modalità scelte per descrivere i propri artefatti visivi.

La varietà delle occorrenze è stata riletta dal punto di vista della sintassi e semantica discorsiva con un riferimento specifico all’uso dei dispositivi enunciazionali/enunciativi. Ciò che emerge con maggiore evidenza dall’analisi degli enunciati audio è la ricorrenza di marche (62%) con cui i soggetti e il contesto dell’enunciazione vengono segnalati esplicitamente iscrivendo pronomi di prima e seconda persona, singolare o plurale (io/voi), pronomi o aggettivi dimostrativi (nostro, vostro e/o forme di deissi spaziale (qui/qua) e/o temporale (ora, adesso, oggi).

Una percentuale decisamente più contenuta (9%) è rappresentata da enunciati audio in cui ogni traccia della produzione enunciativa viene nascosta di modo che i testi appaiano privi di riferimenti a chi li abbia prodotti o a chi siano destinati. L’audio, infatti, propone una descrizione oggettivante dell’immagine, proiettando all’interno dell’enunciato attori, spazi e tempi che non rimandano al contesto dell’enunciazione. Ciò, a livello discorsivo, si esplicita principalmente mediante lo sviluppo di un testo (poesia, filastrocca, ecc.) in terza persona in cui compare un “egli” (*non-io*), la proiezione a livello temporale di un “allora” (*non-ora*), la costruzione di uno spazio dell’enunciato basato sull’“altrove” (*non-qui*). A questo scopo, studentesse e studenti hanno inserito nel contenuto audio elementi sonori per creare all’interno della narrazione degli effetti di realtà da ricondurre all’immagine stessa.

Il 29% di enunciati audio prodotti da studentesse e studenti si caratterizza per la compresenza di entrambi i dispositivi, enunciazionali ed enunciativi, attraverso un passaggio dall’istanza di enunciazione all’enunciato oggettivato (*débrayage*) e da quest’ultimo all’istanza di enunciazione (*embrayage*, letteralmente “innesco”). Nello specifico, ci si riferisce a quei contenuti audio in cui il narratore riprende la parola alla fine del racconto per rivolgersi nuovamente ai destinatari, riportandoli nel contesto dell’enunciazione e del rapporto io-voi. Queste differenze tra forme enunciazionali ed enunciative emergono con più rilevanza laddove i contenuti audio siano accompagnati da elementi vocali non verbali e più in generale para-verbali.



Fig. 1. Installazione visiva-artefatto complesso e trascrizione contenuto audio

Sul piano della semantica discorsiva prevalgono gli enunciati audio (94%) che propongono una lettura e una mediazione dell'artefatto visivo inteso come pretesto mediante la focalizzazione su specifici temi ("emozione", "viaggio", "lettura", "ecologia", ecc.). Ogni tema viene sviluppato attraverso la scelta di più percorsi figurativi laddove le figure corrispondono a forme concrete dell'esperienza che garantiscono il permanere di specifiche isotopie discorsive. L'isotopia viene qui intesa come la ricorrenza di categorie semiche figurative che assicurano omogeneità al testo. Inoltre, se alcuni contenuti audio sono attraversati da una sola isotopia, altri invece sono pluri-isotopici aprendosi a più sviluppi tematici.

4. Riflessioni conclusive

Gli studenti hanno mostrato specifiche competenze riguardanti l'utilizzo del dispositivo enunciazionale (uso della prima persona singolare) per lavorare sul coinvolgimento e sulla motivazione dei bambini. A questo proposito sono frequenti le domande stimolo interrogative dirette ai bambini per sollecitare la loro attenzione e guidare il loro sguardo. Questo aspetto ricorrente richiama al legame che intercorre tra autore dell'immagine e studente che diviene osservatore/produttore di nuovi contenuti. Nello specifico, è emerso come a partire dalla lettura dell'immagine occorra che lo studente comprenda il bilanciamento tra l'oggettività della rappresentazione e la soggettività di chi ne fruisce e al contempo produce nuovi artefatti. In riferimento a questo aspetto, se la narratività la si costruisce con e attraverso la creazione di nuove immagini, è necessario che i futuri insegnanti colgano i significati mutevoli, potenziali e relazionali che queste immagini possono produrre. È proprio in questi termini che gli studenti hanno attivato nuovi percorsi immaginativi di rielaborazione del pensiero in cui sono emersi nuovi codici rappresentativi e in cui le immagini sono divenuti testi "parlanti" superando quindi mere convenzioni interpretativo-autoriali.

Dall'analisi testuale sono inoltre emersi degli interessanti elementi di riflessione che necessitano di essere tenuti in considerazione nei percorsi di formazione al visivo rivolti ai futuri insegnanti. Innanzitutto, è stato confermato da studentesse e studenti come l'uso dell'immagine divenga un

pretesto per trattare specifiche tematiche come, ad esempio, quella del viaggio o della lettura, che abbiamo riportato tra gli esempi. L'uso dell'immagine come pretesto è difatti ancora prevalente rispetto a quello di testo significante; questo aspetto va a confermare l'ipotesi emersa dalle ricerche precedenti sulla carenza di competenze di grammatica visiva e l'urgenza di sostenere e sviluppare negli insegnanti una cultura del visivo attivando un insieme di processi cognitivi e metacognitivi, da quelli più semplici, l'identificazione, a quelli più complessi, l'interpretazione, tanto a livello contestuale, quanto metaforico e filosofico (Romero, Bobkina, 2021).

La produzione del contenuto audio ha richiesto molto impegno da parte degli studenti, sia per l'esercizio di lettura dell'immagine, sia per quello di interpretazione, scrittura e traduzione del testo. Ciò ha comportato la messa in campo di competenze differenti: lo sviluppo di un pensiero creativo e critico ma anche il saper distinguere, selezionare e compiere delle scelte sulle informazioni da mediare/trasporre da un punto di vista contenutistico (cosa comunicare) ma anche linguistico, stilistico e lessicale (come comunicare). Dalla ricerca è tuttavia emerso che occorre ancora lavorare sulla descrizione e verbalizzazione dell'immagine così come sulla sua trasposizione verbale in un processo ricorsivo di analisi e interpretazione. I risultati dello studio qui presentato vanno dunque ad aggiungersi e a confermare quanto emerso dagli studi precedenti (Macauda, Russo, Sghinolfi, 2022; Macauda, Russo, 2023) in merito alla necessità di curare nell'ambito della formazione iniziale delle e degli insegnanti di Scienze della Formazione Primaria l'acquisizione e lo sviluppo di competenze di Visual Literacy. Tali competenze si pongono come prioritarie per favorire e supportare processi di apprendimento visivo che richiedono un esercizio dello sguardo in grado di riconoscere e leggere la grammatica, la sintassi e la semantica, nonché la pragmatica di un'immagine.

Riferimenti bibliografici:

- Cometa, M. (2012). *La scrittura delle immagini. Letteratura e cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dondero, M.G. (2020). *The Language of Images*. Cham: Springer.
- Dondero, M. G. & Reyes, E. (2016). Les supports des images: photographie et image. *RFSIC: Revue française en sciences de l'information et de la communication*. 9.
- Elsner, J. (2007). *Roman Eyes. Visuality and Subjectivity in Art and Text*. Princeton Oxford: Princeton university press.
- Fabbri, P. (2019). Scritte ed immagini: una “doppia articolazione”. In R. Boccali (ed.), *Intrecci mediali: articolazioni dell'iconico nella cultura visuale contemporanea*. Milano, Mimesis.
- Fabbri, P., (2020). *Vedere ad arte. Iconico e icastico*. Milano: Mimesis.
- Farné, R. (2021). *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Greimas, A.-J. (1984). Sémiotique figurative et sémiotique plastique. *Actes Sémiotiques*, VI, 60.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (2007). *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*. Milano: Mondadori (Original work published 1979).
- Heffernan, J.A.W. (1991). Ekphrasis and Representation. *New Literary History*, 22(2), 297-316.
- Jay, M. (1988), Scopic Regimes of Modernity. In H. Foster (ed.). *Vision and Visuality*, 3- 23, Seattle, Bay Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

- Macauda, A., Russo, V. (2023). Image Education and Visual Digital Storytelling. In *Proceedings of the 3rd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination. IMG 2021. Lecture Notes in Networks and Systems* (631, pp. 1131-1140). Cham: Springer.
- Macauda, A., Russo, V., & Sghinolfi, M. C. (2023). Writing images: a verbal-visual approach in teachers training practice. In *IMG23 - Proceedings of 4th International and Interdisciplinary Conference on Images and Imagination* (pp. 59-65) Alghero, PUBBLICA.
- Macauda, A., Russo, V., & Corazza, L., (2022). Educare al visivo: Una proposta metodologica per la formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 544-559.
- Macauda, A., Russo, V., & Sghinolfi, M. C. (2022). Visual Digital Learning: analisi di una sperimentazione nei laboratori di Scienze della formazione primaria. In *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*, (pp. 129-132). Brescia, SCHOLÉ-Editrice Morcelliana.
- Mitchell, W.J.T. (2018). *Scienza delle immagini. Iconologia, cultura visuale ed estetica dei media*, Monza: Johan & Levi.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.), Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Panciroli, C., Macauda, A., Corazza, L. (2020). Costruire relazioni di conoscenza attraverso artefatti digitali. In *Animazione digitale per la didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinotti, A., Somaini, A. (2016). *Cultura visuale: immagini, sguardi, media, dispositivi*. Torino: Einaudi.
- Polidoro, P. (2004). Inferenze, tensioni e metafore: I meccanismi del linguaggio plastico. *Versus*, n. 98/99, 39-66.
- Polidoro, P. (2008). *Che cos'è la semiotica visiva*. Roma: Carocci.
- Romero, E. D., & Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100783.
- Serafini, F., & Gee, J.-P. (2013). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Columbia University: Teachers College Press.
- Serafini, F. (2017). *Visual Literacy*. Retrieved from: <https://oxfordre.com/education/>
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.19>
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1),10-19
- Traini, S. (2008). *Le due vie della semiotica. Teorie strutturali e interpretative*. Milano: Bompiani.
- Zanker, G. (2003). New Light on the Literary Category of 'Ekphrastic Epigram' in Antiquity. *ZPE*, 143, 59-62.